

O USO DOS JOGOS MATEMÁTICOS COMO FORMAÇÃO DOCENTE: TEORIA E PRÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL



<https://doi.org/10.22533/at.ed.305112521013>

Data de aceite: 21/01/2025

Profa. Dra. Andrea de Almeida Brito

Docente de Matemática, DEMAT - IFBA
campus Salvador

RESUMO: Nesta pesquisa considera-se a criança, dentro do contexto de seu aprendizado e na construção de seu conhecimento, como emergente do objeto desta investigação e a partir de observações, estudos e reflexões da educação infantil e do uso de jogos matemáticos e suas concepções de aprendizagens, construção do conhecimento como instrumento de formação docente. Assim o objetivo geral deste trabalho é evidenciar os usos de jogos matemáticos como instrumento de formação docente em ações educativas na educação infantil, e, como objetivos específicos a busca da compreensão de como este ser humano de pouca idade pensa e concebe o mundo e a escola, e, proporcionar também uma revisão de literatura na área em questão. Neste sentido busca-se também construir, no processo de formação de professores que atuam na educação da criança, a proposta de ampliação do seu raio de leitura sobre as culturas infantis e a discussão das

possibilidades e dos limites da escola como ambiente da infância. Assim, utiliza-se uma revisão de literatura documental e descritiva, lastreada em artigos, livros e demais documentos pesquisados nos sítios de informação eletrônica na internet e bibliotecas de pesquisa com publicações dos últimos 10 anos sobre o tema e com descritores indexados às palavras-chave postas. Desta maneira esta proposta está lastreada nas bases legais e parâmetros que permeiam e direcionam as condutas nas práticas educativas de crianças na educação infantil. Por fim, a autora consolida a revisão posta com comentários finais e recomendações mínimas ao tema.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Jogos Matemáticos. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

Há tempos atrás, segundo Carvalho (2003), quando a educação ainda estava a caminho de tornar-se uma profissão, o ensino era estudado com pouca referência à aprendizagem e com um maior grau de empirismo.

Já, segundo a mesma autora, no mundo contemporâneo, o movimento científico, as mudanças proporcionadas pelo avanço tecnológico e a preocupação com o estudo do crescimento e desenvolvimento da criança, proporcionaram uma maior ênfase ao aprendizado e nos processos de como se dá à construção do conhecimento infantil, em especial o conhecimento lógico e matemático, e, para tal considera-se como premissa o fato de que o desenvolvimento humano e social, é fator importante e fundamental da educação infantil, bem como com o fato de que isto é a primeira etapa da educação escolar da criança.

Nesse sentido, segundo Freire (2001), com estas considerações, torna-se urgente repensar também o papel da escola, da educação e dos profissionais dessa área nesse processo, ou novo processo, de educação infantil.

As tais práticas elucidadas vêm associadas aos diversos olhares, as diversas premissas sobre a filosofia da escola e também da prática docente associada.

Ainda Freire (2001), a escola atual, portanto, está preocupada em uma prática de educação que dê conta de cuidar do sujeito para socializá-lo e torná-lo cidadão, enquanto, concomitantemente educa-o pelo conhecimento. Desta forma, contudo, passa-se a considerar que a educação não inicia-se na ou com a escola. Considera-se sim, que a educação inicia-se antes, sendo influenciada por vários aspectos e nuances que ocorrem no decorrer do desenvolvimento físico e intelectual da criança, e que, passa por várias etapas ou fases, nas quais corroboram o ambiente familiar, suas condições sócio-econômicas, sua comunidade, o acesso a meios de informação e outros fatores de menor ordem que passa a ter uma grande importância no processo sistêmico como um todo (PALANGANA, 2001).

Desta forma, ainda segundo os mesmos autores, os primeiros anos deste processo são decisivos, e, em geral não permitem reversão, pois, de acordo com Piaget (1996), os estudos demonstraram que a criança tem uma estrutura básica de personalidade definida até os dois anos de idade, muito antes, portanto, do período da pré-escola e dos seus processos tradicionais de aprendizagem, desta forma, para assegurar aos aprendizes o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, de forma eficaz e eficiente, torna-se fundamental, dentre outros aspectos, que a ação educativa baseie-se em uma orientação teórico-metodológica onde passa-se a definir os objetivos de ensino, a sua organização, a organização do trabalho pedagógico associado, e, o tipo de abordagem que deseja-se lastrear o seu conhecimento, e por fim, que considere-se também a realidade sociocultural dos alunos/discentes e o contexto de planejamento teórico-metodológico da referida escola.

Desta forma, neste cenário, a proposta deste trabalho está lastreada no objetivo geral que evidenciar os uso de jogos matemáticos como instrumento de formação docente em ações de educativas na educação infantil, e, como objetivos específicos a busca da compreensão de como este ser humano de pouca idade pensa e concebe o mundo e a escola, e, proporcionar também uma revisão de literatura na área em questão.

Para consolidar estes objetivos utiliza-se, segundo Gil (1997), uma metodologia de revisão de literatura documental e descritiva, lastreada em artigos, livros e demais documentos pesquisados nos sítios de informação eletrônica disponíveis na word wid web e bibliotecas de pesquisa com publicações dos últimos 10 anos sobre o tema e com descritores indexados às palavras-chave postas. (RUIZ, 2008).

A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO MATEMÁTICO

Os processos de aprendizagem

Verifica-se também que, segundo o que preconiza Pimenta (1999), o ambiente de escolarização na Educação Infantil é um universo social denso e complexo e que favorece novas interações, ampliando (auto-) conhecimentos da criança, ou seja, proporcionando a criança conhecimento de outros e sobre si mesma, e, neste sentido a auto-imagem passa também a ser construída a partir das relações e inter-relações estabelecidas bem como da interação com os grupos em que a criança convive/interage. Estas relações, inter-relações, convivências e interações podem muito bem vir a ocorrer em ações lúdicas, tais como jogos ou interações que lembrem os jogos tradicionais ou até mesmo que demandem de relações lógicas e matemáticas.

Desta maneira, o acolhimento às particularidades de cada indivíduo, neste caso, de cada criança, dos seus processos de percepção e o que promova o reconhecimento das diversidades vividas pelo mesmo passa a contribuir para a construção da unidade coletiva, favorecendo a construção da identidade, bem como de uma auto-imagem positiva, aumentando assim o processo de auto-conhecimento do indivíduo, ou seja, da criança.

Ainda segundo Piaget (1978), a criança, quando em contato com o outro, constrói também a própria identidade pela observação de afinidades e diferenças e de acordo com as variadas experiências de relação pessoal contribuem também para se auto-descobrirem, o que torna a convivência e seus processos sociais, uma experiência única e enriquecedora, cheia de prazeres e emoções e auto-conhecimento associado.

Ainda neste sentido, em uma perspectiva mais ampla, a teoria Piagetiana dá conta da forma como a criança aprende o mundo, como se apropria dos conhecimentos e sua interação, com diferentes objetos e indivíduos e seus processos correlatos.

Ainda, segundo Piaget (1986), estudos posteriores comprovaram que os estágios de desenvolvimento, proposto por Piaget em 1971 seguem sempre uma ordem de sucessão fixa, embora as idades possam variar de um contexto para outro, ressaltando que:

“[...] o desenvolvimento do conhecimento é, portanto, uma equilibrção progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio, para um estado de equilíbrio superior” (PIAGET, 1978, p.11).

Ainda neste contexto, ressalta-se a grande importância ao caráter construtivo ou auto-construtivo, do desenvolvimento cognitivo na criança, rejeitando, desta forma a visão de que as ideias são inatas, adquiridas sem esforço ou transmitidas hereditariamente, o que à época, era uma teoria posta e sem refutações.

E, sendo assim, neste caso, o desenvolvimento intelectual passa a ser um produto da própria atividade da criança, e não um processo hereditário, e que não para de estruturar e reestruturar seu próprio processo, denominado de esquema, bem como de construir o mundo à medida que o percebe e que interage com o mesmo.

Neste sentido as atividades lúdicas são verdadeiros lubrificantes para este processo, em especial, as atividades que exercitam as ações de raciocínio lógico e matemático, tais como alguns jogos, que, além de ativarem estes processos, mantêm o indivíduo, no caso a criança, sob ação do meio que o cerca ou do cenário por onde perpassa o jogo em questão.

O desenvolvimento como sistema espontâneo na criança

Assim, com o exposto, passa-se a considerar o desenvolvimento do conhecimento como sendo um sistema espontâneo, ligado ao processo geral da embriogênese, que é o processo através do qual o embrião é formado e se desenvolve, e que diz respeito ao desenvolvimento do corpo, do sistema nervoso e das funções mentais associadas ao mesmo, e que refere-se à totalidade das estruturas de conhecimento.

Ainda segundo Piaget (1978), a Educação Infantil é a primeira etapa da educação escolar, e por isso, o processo de ensino e aprendizagem exerce uma grande influência no desenvolvimento das qualidades psíquicas e proporcionam os primeiros contatos da criança com o mundo e as com diversas experiências sociais que irão influenciá-la durante o seu desenvolvimento.

Neste sentido considera-se também que, nos dias de hoje, a educação e os cuidados na infância são amplamente reconhecidos como fatores fundamentais do desenvolvimento global da criança. Considera-se também que é nas relações entre a criança e o meio social que se constituem fator importante de seu desenvolvimento, e que é através do processo educativo que potencializa sua aprendizagem.

Verifica-se também em Vygotsky (1984) relata que as interações sociais são as alavancas do processo educativo e da aprendizagem, pois, segundo ele, é essencial a criança interagir com o maior número de pessoas, adulto e crianças, inclusive os colegas, numa relação de ajuda mútua, ou seja, em cenários que simulem ou até mesmo sejam a realidade, e, nestes casos, tem-se os jogos como ações de possível intervenção neste processo.

O papel do Professor

Ainda de acordo com o mesmo autor, ao Professor cabe o papel de ampliar e promover o conhecimento, mas sempre observando o que cada criança já sabe, ou seja, o seu conhecimento prévio, com base em suas experiências construídas antes da pré-escola, ou seja, antes da própria escola.

Escreveu Vygotsky (1984) que: “Tanto quem ensina como quem recebe a informação aprende, pois, ao ensinar, o parceiro mais experiente reorganiza seu conhecimento e assim sabe cada vez mais” (VYGOTSKY, 1984).

Neste entendimento considera-se que é essencial conduzir o ato educativo no sentido de respeitar a criança, propondo-lhe desafios possíveis de serem superados, e necessários a evolução de seu raciocínio.

A ludicidade e o brincar: o cenário dos jogos na educação

Com o exposto pelos autores citados considera-se que a ludicidade ocupa lugar significativo no desenvolvimento humano e que também é uma forma de apropriação do mundo e que se expressa, simbólica e concretamente, em objetos reais e sensíveis ao homem, ou seja, na linguagem e nos instrumentos associados a mesma.

Neste sentido a ludicidade passa a ocupar um local de ampliação dos estados da consciência e a atividade, contribuindo para o desenvolvimento das relações sócio-culturais e seus desdobramentos.

Considera-se também que a ludicidade é mediada por uma atividade que resulta numa experiência de entrega do ser humano em sua totalidade: espiritual, motora, afetiva e cognitiva, onde o sentir, pensar e agir integram-se em sua expressão. desenvolvimento humano é permeado de ações que compõe as atividades lúdicas, como o brincar e o jogar. É fundamental a consciência que a atividade lúdica infantil fornece informações elementares a respeito da criança: suas emoções, a forma como interage com seus colegas, seu desempenho físico-motor, seu estágio de desenvolvimento, nível lingüístico e formação moral (FREIRE, 2003).

Desta forma, com o exposto, a conduta de viver de modo lúdico situações do cotidiano passa a ampliar as oportunidades, as possibilidades e os desdobramentos do processo de aprendizagem, e não somente de compreensão das próprias experiências como de progressos do pensamento.

Passa-se a considerar, no lastro destas novas descobertas, que a criança apóia-se na imaginação e na criatividade para produzir recordações ligadas aos momentos de seu cotidiano, pois, quanto mais a criança ter oportunidade de brincar, refazendo diferentemente seu dia-a-dia, melhor entenderá o significado destas experiências e maiores condições de progressos o seu pensamento alcançara.

Neste sentido, segundo o documento introdutório dos Referenciais Curriculares Nacionais (RCN's) que: O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso de material ou dos recursos implicados (BRASIL, 1998). Ainda com lastros nesta documentação (BRASIL, 1998), essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física da criança; a relação dos objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferece vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e finalmente, os limites definidos pelas regras, constituem-se em um recurso fundamental para brincar.

Essas categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas, quais sejam, brincar de faz-de-conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar com regras. (BRASIL, RCNEI/98, Vol. 1 p.28, 1998).

Com isto pode-se afirmar que então o “Brincar” não é uma questão secundária, é sim, uma atividade essencial para o desenvolvimento cognitivo, verbal, social, emocional da criança. Brincando, a criança aprende muitas informações imprescindíveis para seu desenvolvimento, passa a usar estratégias cognitivas diversas, assimila regras sociais e de jogos, delimita espaços sociais, aprende a agir socialmente, cede e conquista espaço, respeitando o outro, adquirindo comportamento pró-social.

Ao brincar, a criança evidencia seus pontos fracos e fortes, seu evoluir emocional e sua autonomia. Não se pode separar a idéia de brincar, da idéia de aprender. Brincando e jogando, a criança constrói conceitos, desenvolve a criatividade, inventando e reinventando.

A didática na educação infantil e as ações docentes

Nestas mudanças paradigmáticas postas em BRASIL (1998), a Educação Infantil marca o início da escolarização e deverá ser organizada por meio de conteúdos próprios, capaz de ajudar a criança a significar o mundo. A criança pequena tem uma forma própria de pensar e agir.

A escola deve contribuir para o seu desenvolvimento social e cognitivo, tendo sempre em mente as especificidades etárias: a importância do brincar, a construção da identidade e do conhecimento, na exploração das diversas linguagens-desenho, música, oralidade e leitura, bem como o desenvolvimento da autonomia.

Ainda neste sentido o (BRASIL, RCNEI/98 p. 48) pondera que “As diferentes aprendizagens se dão por meio de sucessivas reorganizações do conhecimento...é importante marcar que não há aprendizagem sem conteúdos”.

Assim mostra-se vital a importância e cuidado na aplicação dos métodos educativos, bem como na seleção dos conteúdos, levando em conta os conhecimentos prévios das crianças, produzindo ações significativas que potencialize seus aprendizados, em especial quando estes métodos dizem respeito aos processos de aprendizado de ações lúdicas que simulem realidades objetivas.

Verifica-se também que muito embora as crianças manifestem possibilidades de representação no jogo, no faz-de-conta, na linguagem e nas condutas imitativas, elas não atribuem significado aos traçados, e que, ainda assim, esta etapa é importante para o desenvolvimento posterior neste processo, entre lápis e papel.

Aos poucos irão adquirindo o controle motor necessário ao manejo destes objetos, que se intercalam com tantas outras características desta etapa do desenvolvimento infantil. Esta evolução em geral, do raciocínio, coordenação motora e de socialização, estimula a criança.

A dinâmica deste processo implica interesse, motivação e afetividade tanto quanto supõe aspectos ligados à organização interna, possibilitando a evolução das aprendizagens.

Vale ressaltar, ainda, que, para uma proposta de ensino tornar-se um referencial e se materializar em uma prática de ensino adequada, ela deverá ser validada e reconstruída a partir do conhecimento que se tem das crianças e também das interações que se estabelecem entre os participantes do grupo escolar e deles com os objetos do conhecimento (SEBER, 1997).

Para o educador atuar afetivamente sobre a criança, através de sua prática educativa, é necessário conhecer os níveis do conhecimento infantil e de que maneira seus ensinamentos se concretizam.

Verifica-se assim que:

[...] o âmbito social oferece, portanto, ocasiões únicas para elaborar estratégias de pensamento e de ação, possibilitando a ampliação das hipóteses infantis. Pode-se estabelecer, nesse processo, uma rede de reflexão e construção de conhecimentos na qual tanto parceiros mais experientes quanto os menos experientes têm seu papel na interpretação e ensaios de soluções. A interação permite que se crie uma situação de ajuda na qual as crianças avancem no seu processo de aprendizagem (BRASIL, RCNEI/98, Vol. 1 p. 31-32).

Desta forma verifica-se que é importante o conhecimento das diferentes fases do desenvolvimento da criança bem como o fato de que não basta apenas à compreensão que o seu raciocínio difere dos adultos, pois é necessário o entendimento de como esse raciocínio se manifesta, quando expressa seus pensamentos, para interceder, propiciando a construção de alternativas mais avançadas de conhecimentos (WALLON, 1998).

Ao afirmar que “formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 2003, p.14), neste sentido para que sejam definidos os caminhos que o educador desenvolva sua tarefa, é necessário que esteja preparado e embasado para tão importante prática.

Verifica-se também que, segundo o que afirma Friedmann (1996), a tarefa do professor no dia-a-dia de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas imprevisíveis. É importante que saiba observar, formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos que o ajude a elucidar seus problemas e questionamentos, encontrando caminhos alternativos que lhe dê subsídios no desenvolvimento de sua prática educativa. Neste particular, sua formação tem importante papel: O de desenvolver atitudes de vigilância e indagação, que o leve a decidir sobre o que fazer e como fazer, nas suas situações de ensino (FRIEDMANN, 1996).

Nesta abordagem, pressupõem-se a educação de docentes capazes de teorizar sua prática, participando da produção de seu conhecimento profissional, identificar e organizar seus propósitos, escolher as estratégias pedagógicas e os meios adequados para os conteúdos que devem ensinar, compreendendo as experiências sociais e as orientações cognitivas de seus alunos, a fim de dar boas razões a seu ensino.

Os jogos e os processos educativos

Paralelamente a isto, Alves (2005), afirma que as brincadeiras são em si coisa séria, no que tange aos processos educativos, pois, ainda segundo a mesma autora, os diferentes jogos e em especial os jogos eletrônicos, podem ser denominados como tecnologias intelectuais, além do fato de que, registra ainda que a presença dos jogos na história da humanidade tem início com a própria evolução do homem, antes até de serem estabelecidas normas e regras de convivência, às quais os sujeitos se adaptavam ou propunham outros encaminhamentos que atendessem às suas demandas.

Verifica-se também que, na perspectiva de Huizinga, o jogo se constitui em uma atividade universal anterior à própria cultura, dado que esta, “mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana” (2001, p. 3) e que os próprios animais já realizam atividades lúdicas.

Estes autores concordam também que, no decorrer do tempo, os jogos passaram a ser compreendidos pelo senso comum apenas como atividades de entretenimento, entretanto, o ato de jogar vai além da distração na medida em que o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico, pois o mesmo ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica.

Huizinga (2001) afirma que o jogo é uma função significativa, pois, encerra em si, um determinado sentido, com regras próprias, que podem ou não coincidir com a realidade objetiva dos fatos. Culminando com o fato de que, no jogo, em jogo, existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação.

Huizinga (2001) afirma então que todo jogo significa alguma coisa e que o jogo apresenta cinco características fundamentais e se torna um elemento da cultura, um dos pilares da civilização, são elas o fato de ser livre, de escolha própria, o fato de não ser real,

além disto tem-se a possibilidade de distinção entre o jogo e vida real, podendo-se assim culminar em início e fim, uma espécie de fronteira entre o jogo e o real, além do fato de que o jogo cria uma ordem ou leis próprias que independem da realidade objetiva, que de certa forma obedece a uma estética com uma forte tendência de ser belo e ao mesmo tempo imprevisível, ficando-se assim as regras como definidoras do que é factível ou não.

Desta forma, trata-se de uma imersão em uma nova realidade, que, passa as ser através da realização contínua dessas atividades, bem como da sua posterior socialização, que o jogo pode ser considerado um fenômeno cultural, ou lúdico. (HUIZINGA, 2001, p.12-13).

Dessa forma, o ato de brincar não apenas preenche as necessidades das crianças, mas abre possibilidades para vir a ser instrumento educativo, à medida que a sua imersão em uma nova realidade pode gerar aprendizado em realidades diversas, inclusive na realidade objetiva das coisas, ou seja, no mundo real, pois, como observa-se, para Vygotsky (1994), o brincar e a interação com os jogos possibilitam à criança a aprendizagem de regras e a sujeição às ações impulsivas pela via do prazer.

Logo, para ele, os jogos atuam como elementos mediadores entre o conhecimento já cristalizado, construído, presente no nível de desenvolvimento real, e nas possibilidades e potencialidades existentes na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Com isto pode-se afirmar que, por intermédio das regras construídas nos jogos, as crianças aprendem a negociar, a renunciar à ação impulsiva, a postergar o prazer imediato, o que contribui para a concretização dos desejos, através da assimilação e acomodação, tal qual preconizadas por Piaget, tornando-se assim o jogar/brincar uma atividade que deve ser incentivada e encarada com seriedade pelos adultos.

Bases legais para o uso de jogos na educação infantil

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/90), além de explicar os direitos da criança e do adolescente e os princípios que devem nortear as políticas de atendimento, determinou a criação dos Conselhos da Criança e os Conselhos Tutelares, cuja responsabilidade consiste em traçar diretrizes políticas e zelar pelo respeito aos direitos de crianças e adolescentes.

Nesta perspectiva, a expressão da concepção de Educação Infantil apresentada pela LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de Dezembro de 1996, veio regulamentar alguns direitos assegurados no ECA/90.

Além de manifestar o reconhecimento de que a educação inicia-se nos primeiros anos de vida, e são essenciais para o cumprimento da finalidade dessa modalidade de educação.

Com a promulgação da LDB/96, a educação Infantil passou a ser reconhecida como parte do sistema municipal de educação. Cada município, que inseria as creches e pré-escolas no assistencialismo social, integrou a rede privada, inclusive as instituições comunitárias e filantrópicas que atendiam as crianças de 0 a 6 anos ao seu sistema municipal de educação.

Com a implantação da lei, assegurando a Educação Infantil como uma etapa inicial da Educação Básica, e incluída na política educacional, ocorreram mudanças que demandaram na criação de um documento que norteasse os novos rumos na Educação Infantil.

Em 1998 foi criado os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, com o objetivo de nortear as práticas educativas, as ações didáticas, e um currículo próprio e específico, em atenção a clientela, crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. De acordo com o RCNEI/98:

Considerando e respeitando a pluralidade e diversidade da sociedade brasileira e das diversas propostas curriculares de educação infantil existentes, este Referencial é uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades. Seu caráter não obrigatório visa favorecer o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições, sejam creches, pré-escolas ou nos diversos grupos de formação existentes nos diferentes sistemas (BRASIL, RCNEI/98, Vol. 1 p. 14).

É importante salientar que o documento, com propostas relevantes preconiza ações de cunho informativo e norteador, cuja utilização deverá embasar e fundamentar práticas e estratégias educativas que visam alcançar uma melhor qualidade no desenvolvimento das ações docentes, favorecendo a construção e socialização de diálogos sobre currículo, didática e propostas educacionais no cotidiano de creches e pré-escolas, objetivando o uso como um subsídio, não um manual a ser seguido à risca no exercício das práticas educativas.

Se por um lado, o referencial pode funcionar como elemento orientador de ações na busca da melhoria de qualidade da educação infantil brasileira, por outro, não tem a pretensão de resolver os complexos problemas dessa etapa educacional.

O consenso de que a qualidade deve ser sempre perseguida é verificada quando tem-se:

A busca da qualidade do atendimento envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades de atendimento, para as quais este referencial pretende dar sua contribuição. (BRASIL, RCNEI/98, Vol. 1, p. 14).

Neste sentido, a utilização do Referencial almeja agregar subsídios necessários para buscar melhorias na qualidade do ensino, no que tange a práticas educativas, questões de cunho administrativo e de gestão, estes são ligados às políticas públicas, pois envolve situações mais amplas e diversificadas, a exemplo do uso de atividades lúdicas para o preenchimento desta lacuna de possibilidades a sugerir.

COMENTÁRIOS FINAIS

Com o exposto considerou-se que a educação e o cuidado na primeira infância - a Educação Infantil, são temáticas tratadas com ênfase por estudiosos e teóricos, diante de sua relevância em compreender as necessidades da criança, em estimulá-la e, acima de tudo, contribuir para que ela se desenvolva harmonicamente, construa seu conhecimento, guardando para a vida adulta uma (auto-)imagem positiva de si mesmo, e, o uso dos jogos como elementos motivadores neste processo não é ignorado na atualidade, visto que os jogos estão sendo cada vez mais frequentes no dia a dia das crianças devido, principalmente, ao uso de aparelhos eletrônicos que permitem o seu acesso de forma imediata.

Verificou-se também que o embasamento necessário para o docente compreender tais premissas e interagir em classes pré-escolares advém do exercício em práticas de pesquisas e de sua própria criticidade, ao direcionar sua atuação em questões que demandam questionamentos necessários para se posicionar como um profissional reflexivo, e assim, neste sentido, considerou-se que há também mecanismos e bases legais que subsidiam e norteiam seu exercício enquanto Docente, respaldando sua atuação frente a grande responsabilidade, a condução de aprendizagens e desenvolvimento intelectual de crianças nas suas séries de formação, em especial nas séries iniciais da educação infantil.

Em que pese os grandes desafios a vencer, verificou-se que vivenciamos um momento histórico muito oportuno para a reflexão e a ação em prol das crianças e dos seus processos de formação, onde, cada vez mais, o que seria lúdico, perpassa por ser instrumento de formação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. **Brincar é coisa séria**. In: Game over: Jogos eletrônicos e violência, Ed. Futura, São Paulo, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6022; NBR 6023; NBR 6024; NBR 6027; NBR 6028; NBR 10520; NBR 14724; NBR 15287**. Rio de Janeiro, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CEB nº 022/98 aprovado em 17 de dezembro de 1998. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne/ftp/CEB/CEB022.doc> Acesso em 22 nov 2014.

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

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. **Educação Infantil: Percursos, percalços, dilemas e perspectivas**: Ilhéus, Ba: Editus, 2003.

FREIRE, J.B. **Educação de Corpo Inteiro**. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 24ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 2ª ed. 2003.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender**. O resgate do jogo infantil. São Paulo: Moderna, 1996. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zerois/thesis/view/45> Acesso em 23 nov 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 1997.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morkluda (Org). **Jogo, o brinquedo, a brincadeira e a educação**. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento - Um processo sócio-histórica**. Série Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. 15.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: (A relevância do Social)** 3ª ed. São Paulo, Sammus, 2001.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo, sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro, Zahar 1971.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro, José Olympio, 1978.

PIMENTA, S.G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SEBER, Maria da Glória. **Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. São Paulo: Scipione, 1997.

VYGOTSKY, LEV. S. **A formação social da mente**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON. Henri. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo: Manoli, 1988.