

FACULDADE CATÓLICA DE ANÁPOLIS  
PEDAGOGIA

EMYLLAY CAROLINE DE SÁ CARDOSO  
ROBERTA FLEURY CARDOSO  
SAMIA PEREIRA DE PINA

A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANÁPOLIS – GO

2019

EMYLLAY CAROLINE DE SÁ CARDOSO  
ROBERTA FLEURY CARDOSO  
SAMIA PEREIRA DE PINA

## A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade Católica de Anápolis, como requisito essencial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Esp. Aracelly Rodrigues Loures Rangel.

ANÁPOLIS – GO

2019

EMYLLAY CAROLINE DE SÁ CARDOSO  
ROBERTA FLEURY CARDOSO  
SAMIA PEREIRA DE PINA.

## **A IMPORTÂNCIA DAS ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade Católica de Anápolis, como requisito essencial para obtenção do título de licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Esp. Aracelly Rodrigues Loures Rangel.

Data da aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Esp. Aracelly Rodrigues Loures Rangel  
**ORIENTADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Ma. Marisa Roveda  
**CONVIDADA**

---

Me. Tobias Goulão  
**CONVIDADO**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecemos primeiramente a Deus por ter nos dado saúde e força para superar as dificuldades. A nossa coordenadora, Prof.<sup>a</sup> Marisa Roveda, pelo suporte no tempo que lhe coube, pelas suas correções e incentivos. Aos nossos familiares e amigos pelo amor, incentivo e pelo apoio incondicional. E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da nossa formação, o nosso muito obrigado!

*“Sonho nem sempre parece verdade quando a gente esquece de acordar”’.*

*Hoje vivo uma realidade que parece um sonho, mas foi preciso muito esforço, determinação, paciência, perseverança, ousadia e maleabilidade para chegar até aqui, e nada disso nós conseguiríamos sozinhas.*

*Por isso, dedicoa toda minha família e amigos, que, com muito carinho e apoio, não mediram esforços para que chegássemos até esta etapa de nossa vida.*

*A todos os professores do curso, que foram tão importantes em nossa vida acadêmica e no desenvolvimento deste trabalho.*

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2 A EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>11</b>
<b>3 CONCEPÇÕES DE DIMENSÃO LÚDICA.....</b>	<b>20</b>
<b>4 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>24</b>
4.1 DIMENSÃO LÚDICA E A ESCOLA.....	27
4.2 A IMPORTÂNCIA DA QUALIFICAÇÃO DOS PROFESSORES .....	30
4.3 O LÚDICO E O ALUNO.....	33
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>34</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>34</b>

## RESUMO

O brincar precisa ter seu espaço garantido nas escolas de Educação Infantil por ser a atividade dominante na infância, a forma como a criança aprende e apreende a vida e expressa o mundo. Assim, o presente estudo discorreu sobre a importância do brincar na educação infantil. Foi visto que o brincar, além de grande ferramenta educativa constitui-se ainda em outro instrumento para desenvolvimento da capacidade crítica-reflexiva do ser humano, uma vez que a criança, ao brincar, reflete a cultura e os valores enraizados na sociedade. Ao final do estudo concluiu-se que o brincar precisa ter seu espaço garantido nas escolas de Educação Infantil por ser a atividade dominante na infância, a forma como a criança aprende e apreende a vida e expressa o mundo. Como atividade social, o lúdico é fundamental para promover desenvolvimento, interações saudáveis, conhecimentos científicos e artísticos, inserindo a criança na cultura humana.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Desenvolvimento infantil. Atividades lúdicas.

## **ABSTRACT**

The play must have guaranteed their place in schools in kindergarten for being the dominant activity in childhood, the way a child learns and grasps the life and expresses the world. Thus, this study spoke about the importance of play in early childhood education. It was seen that play, besides educational tool constitutes yet another tool for developing critical-reflective capacity of the human being, as a child, the play reflects the culture and values rooted in society. At the end of the study concluded that the play must have secured their place in schools for kindergarten to be the dominant activity in childhood, the way a child learns and grasps the life and expresses the world. As a social activity, play is essential to promote development, healthy interactions, scientific and artistic, entering the child in human culture.

**Keywords:** Early childhood education.child development. recreational activities.

## 1 INTRODUÇÃO

O ser humano do século XXI é aquele que deseja solidariedade, liberdade, igualdade, união, paz, amor, criatividade, exercício de cidadania, multiculturalismo. Educar crianças pequenas exige conhecimentos específicos sobre o seu universo e formas de desenvolvimento. Quanto menores são as crianças o que se exige mais é um entendimento mais amplo.

A importância da educação infantil é crescente, é preciso mostrar algumas práticas, caminhos e idéias pensados para a educação infantil. A proposta abordada pelo referencial Curricular Nacional da educação Infantil, por exemplo, considera a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, cujo objetivo é o desenvolvimento integral da criança. Pontua-se também, a necessidade de profissionais capacitados em nível superior para que estejam aptos a realizar um trabalho de qualidade, cientes da importância de atuarem como mediadores no processo de desenvolvimento infantil.

A criança que nasce é um sonho que se realiza. Recebe um nome, seus movimentos são percebidos, toca-se e sente-se o seu cheiro. É um acontecimento raro que precisa ser vivenciado. Logo é preciso criar situações para que seja possível “brincar” com aquilo que tanto sonhamos. A criança, para poder se desenvolver em harmonia com a sua própria natureza, também precisa adquirir experiência em sua vida, em seus próprios momentos.

As brincadeiras e os jogos trabalham o psicológico, o biológico e o social das crianças. A atividade lúdica vem, cada vez mais, sendo considerado importante elemento catalisador da aprendizagem e do desenvolvimento infantil. Hoje em dia as crianças vão à escola desde muito cedo e, por essa razão é preciso trabalhar com atenção o espaço lúdico da escola, pois é lá que serão desenvolvidas suas primeiras relações afetivas com o mundo, com as pessoas e com os objetos.

Toda criança tem o direito de brincar e é esse brincar que poderá transformar a vida de uma criança, pois é através das brincadeiras e do brincar que se inicia a socialização, é desta forma que a criança aprenderá a respeitar o próximo e conhecer os seus limites. O brincar é o caminho que leva a criança a conhecer a si própria e o ambiente em que vive. Quando as brincadeiras acontecem individualmente elas estão trabalhando o interpessoal e quando ocorre esse grupo ela trabalha a socialização.

A intenção desta monografia é mostrar que um professor interessado pode trabalhar o conhecimento do aluno de forma lúdica sem que haja uma aula teórica e marcante que muitas

vezes não trazem resultados, pois a criança precisa se movimentar, ela se cansa de ficar sentada ouvindo o professor falar. Desta forma, a questão que norteou este estudo foi: qual a importância das atividades lúdicas na educação infantil? Assim, objetivamos discorrer sobre:

- a importância do brincar na Educação Infantil o desenvolvimento infantil;
- analisar a importância do lúdico na educação infantil;
- e entender sobre “o brincar” no contexto escolar.

O estudo se justifica e se faz relevante no sentido de demonstrar que o brincar precisa ter seu espaço garantido nas escolas de Educação Infantil por ser a atividade dominante na infância, a forma como a criança aprende e apreende a vida e expressa o mundo. Como atividade social, o lúdico é fundamental para promover desenvolvimento, interações saudáveis, conhecimentos científicos e artísticos, inserindo a criança no universo cultural. Entretanto, a brincadeira tem perdido cada vez mais o seu espaço, tanto físico como temporal, na vida das crianças, pois a sociedade institucionalizou a infância nas escolas e nelas o brincar passou a ter significado de passatempo e distração, ocupando o seu espaço com atividades dirigidas com ênfase na alfabetização e nos números, sendo desenvolvidas apenas no papel.

O brinquedo traz a possibilidade de conhecer o mundo e de estabelecer relações no universo imaginário da fantasia. Isso porque a criança brinca, disfarça, imita, inventa, representa, cria, com a ajuda do brinquedo. Assim, se estabelece seu processo de conhecimento de si e também do outro, como os pais, irmãos, vizinhos, amigos, professores... Ela pode elaborar seus conflitos, suas dificuldades emocionais. Ela pode compreender com mais facilidade as regras, compromissos e responsabilidade.

## 2 A EDUCAÇÃO INFANTIL

As particularidades de cada momento da infância e o desenvolvimento das funções fisiológicas, cognitivas, sociais e motoras da criança foram classificadas e explicadas em vários contextos pelos mais renomados educadores, filósofos, psicólogos, profissionais de Educação Física, sociólogos, pedagogos e pesquisadores nesses últimos séculos. A forma como vemos hoje a criança, segundo Áries, foi iniciada apenas no século XIX, quando se mostram algumas mudanças em relação aos cuidados e formação destas, percebendo-se as necessidades e potencialidades características a essa fase. A partir dessa data foram se desenvolvendo várias formas de visão em torno da criança e da infância. Conforme aponta ainda esse autor, durante seis séculos – do ano 1000 d.C. ao ano 1600 d.C. – a criança era vista apenas como um adulto em miniatura, esperando para amadurecer e se desvincular das lembranças iniciais de vida. Bons exemplos dessa fase de compreensão da infância são percebidos nas obras de arte da época, em que são retratadas figuras de crianças e adultos que trajavam o mesmo tipo de roupa e assumiam a mesma postura.

A partir do século XVII, a criança passou a ter um papel mais importante, tornando-se foco central nos retratos familiares, destacando-se dos demais membros da sociedade por intermédio das vestimentas e surgindo na literatura de forma diferenciada. No século XVIII, surgem os cuidados mais específicos com a saúde coletiva das crianças e as precauções higiênicas para essa fase, período em que são criadas também as práticas contraceptivas. No Século XIX, surgem as mudanças significativas em relação à percepção da infância apontada, então, como uma fase importante e necessária de cuidados.

Estudos de Áries relativos à Idade Média consolidam a observação de que a infância se reduzia ao seu período mais frágil e de criancinha o indivíduo se transformava imediatamente em Homem. Além do que, a instituição Família não se preocupava com a transmissão dos conhecimentos e valores para as crianças, e estas aprendiam apenas na convivência com os mais velhos, auxiliando-os em suas atividades. O sentimento que se tinha em relação a essa fase era de “paparicação”, ou seja, um sentimento superficial da infância que não avançava ao sentimento da curiosidade e do mero entretenimento, e assim, se dava de tal modo que, em caso de falecimento do infante, o pesar não era sentido por muito tempo, pois muito em breve outra criança o substituiria.

Servem ainda para compreender a ideia de como a criança era pouco observado durante a Idade Média o fato de que, caso ela superasse o período da “paparicação”, ir residir em outra

residência, longe dos seus. Essas famílias além de não serem numerosas em relação aos graus de gerações, não possuíam um grande vínculo afetivo e tinham outras funções e objetivos, tais como o acúmulo de bens materiais, a transmissão de um ofício e, quando fosse necessária, a defesa da honra e da vida de seus elementos. Como a família não se propunha à criação dos maiores vínculos, os momentos de comunhão afetiva se davam em um amplo ambiente, entre os vizinhos, empregados e serviçais, amigos, outras crianças e velhos, em laços de interatividade social que não se viam restringidos unicamente à família (ÀRIES, 1976, p. 10). Contudo, a partir do século XVII, uma mudança considerável alterou o estado das coisas e sustentou outra observação do filósofo francês: a escola passou a substituir a aprendizagem como meio de educação. Esse fato fez com que as crianças deixassem de aprender no convívio e no contato com os adultos e passassem a ser enclausuradas nos estabelecimentos de ensino.

Tal processo de enclausuramento – denominado então de escolarização – se deu entre outras hipóteses, pela transformação da sociedade para o modelo capitalista ainda nascente, e também como uma das faces do grande movimento de moralização dos homens promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado. A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos. Essa afeição se exprimiu, sobretudo, por meio da importância que se passou a atribuir à educação. Surge um sentimento novo: o interesse dos pais pelos estudos dos filhos, a família passou a se organizar então em torno da criança e a lhe dar uma tal importância, que a criança saiu de seu anonimato e se tornou impossível perdê-la ou substituí-la, sem uma enorme dor; dessa forma, tornou-se necessário limitar o seu número para melhor cuidar dela, culminando na redução voluntária da natalidade, observável no século XVIII. (ÀRIES, 1976, p. 10-11).

Assim, foram sendo construídas as concepções de infância na história. Na construção dessas concepções, temos os pensamentos significativos de Merleau-Ponty (2006, p.165) o qual atribuiu à criança aspectos peculiares à fase da infância ao afirmar:

A criança não é um adulto em miniatura, com uma consciência semelhante à do adulto, porém inacabada, imperfeita – essa ideia é puramente negativa. A criança possui outro equilíbrio, e é preciso tratar a consciência infantil como um fenômeno positivo.

Compreender a criança como consciência inacabada, como cópia em desenvolvimento da consciência dos adultos, ocasiona prejuízos talvez irreparáveis para a constituição psicológica futura do ser, mas principalmente uma frustração nas relações dessa criança com o mundo e com

os indivíduos atuais, uma vez que ela passa a ser incompreendida em suas necessidades e desejos.

No Brasil, o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos de idade foi conquistado na Constituição Federal de 1988. Tal documento estabelece os níveis de ensino da educação básica e inclui nesta, a educação infantil.

A Constituição Federal de 1988 rompe com a cultura do amparo e da assistência à infância, colocando a educação infantil no patamar do direito do cidadão e prevendo como dever do Estado oferecer esse atendimento em instituições públicas, gratuitas, numa perspectiva educacional (BARIANNI, 2008, p.27).

A Constituição vem assegurar, portanto, o direito e o dever do Estado das crianças de 0 a 6 anos a serem cumpridos nas escolas de educação infantil. Oliveira (2002, p.116) nos esclarece que a Constituição de 1988 significou o “reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino”. Os anos 90 foram marcados por leis que seriam de grande importância e influenciariam a área da educação infantil: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB) e o fundo de Manutenção e Valorização da Educação Fundamental (FUNDEF) (BRASIL, 2008). Brasil (2008, p.41) explica a importância dessas leis em relação à educação infantil: “Esses dados influenciam nos direitos sociais, seguridade e direitos a infância, gerando um cenário para a gestão das políticas para a infância que vai além da oferta, envolvendo a qualidade e o conteúdo dessa oferta”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente,

[...] introduz mudanças profundas nas políticas públicas dirigidas à infância e juventude brasileiras (...) as crianças e os adolescentes de nosso país passaram a ser sujeitos de direitos, condição assegurada pelo artigo 227 da Constituição Federal (SOUSA, 2008, p.18).

O Estatuto da Criança e do Adolescente foi um dos marcos da década de 90 que veio concretizar o direito das crianças já promulgadas na Constituição. Contudo, o trabalho com a educação infantil permanecia limitado a práticas recreativas e assistenciais. No final do século XX, observam-se duas tendências: diminuição das taxas de natalidade entre as famílias com maior escolaridade e a inclusão de alunos de 6 anos no ensino fundamental.

No Brasil, evidenciam-se as marcas da dicotomia entre educar e cuidar. Dentro das discussões acerca dessa relação: educar X cuidar, cabe destacar os trabalhos publicados pelo MEC entre 1994 e 1996. Os trabalhos possuíam formato de caderno, os quais buscavam tratar a educação infantil como uma questão para o debate (BARIANNI, 2008). Em 1994, a equipe técnica do Ministério da Educação e Cultura (MEC), responsável pela Educação Infantil, buscou trabalhar na superação da relação entre educação e assistência. Para isso incentivava e contava com o apoio de diversas instituições que estivessem comprometidas com a Educação Infantil.

Contudo, pode-se observar que até 1996 não existia uma legislação que especificasse qual deveria ser a formação dos profissionais da educação infantil. E, como nos coloca Ostetto (2000), o espaço no qual irá se realizar uma ação qualificada, voltada para criança-sujeito-de-direitos, requer um profissional habilitado e com competência para articular educação-cuidado na sua prática cotidiana, no seu fazer educativo entre grupos de crianças de zero a seis anos. Segundo a referida autora, podemos questionar na história da educação infantil os seguintes aspectos:

[...] quem é o profissional responsável, competente na área da educação infantil? Seriam os serviçais, a pajem, babá, atendente, professor, monitor, algum outro? Qual a formação de tal profissional? E, pensando no sujeito que estará em formação, que competências devem ser exigidas? Que atitudes devem ser consideradas apropriadas? Que conhecimentos e instrumentos profissionais devem ser privilegiados nessa formação? (OSTETTO, 2000, p.17).

Acredita-se que o trabalho de educação infantil deve ser realizado num espaço onde a criança seja vista em sua totalidade, onde as pessoas responsáveis por essa fase do desenvolvimento humano promovam o desenvolvimento integral do educando.

Kuhlmann Jr. (2000, p.57) fala sobre a função das instituições de Educação Infantil:

Se a criança vem ao mundo e se desenvolve em interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas.

Pensando a educação infantil conforme explicitado acima, mostra-se necessária a formação de profissionais que contemple conhecimentos mais aprofundados sobre a infância, compreenda os desafios atuais, para realizar uma práxis educativa coerente com o que se deseja

em relação à constituição do ser pessoa. Em 1996 por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) teve-se o mínimo comum exigido para atuação na educação infantil.

A Lei 9394/96, em seu artigo 29, diz que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. De acordo com o texto da lei, a educação infantil é um nível de educação obrigatória, e nos remete à compreensão de que não há responsabilidade do Estado em promover vagas a todo universo populacional de crianças desta faixa etária (NASCIMENTO, 2007).

As creches e pré-escolas, a partir da LDB 9394/96, passaram para a responsabilidade do setor educacional, fazendo parte da educação básica e seus profissionais passaram a ser denominados professores, com exigência de formação em nível superior, sendo aceito o curso normal em nível médio. Machado (2005) analisa a LDB com relação à formação dos professores e em particular os da Educação Infantil e ressalta que:

As orientações adotadas na LDB quanto à formação dos professores, inclusive os de educação infantil, abrem um abismo ainda maior entre o perfil do professor escolar, aí incluída a pré-escola, e o educador leigo, melhor dizendo, a educadora leiga da creche, cujas condições de trabalho e salário, somadas à extrema desigualdade social da população brasileira, configuram um tipo de ocupação que dificilmente atrairá as jovens que conseguem uma escolaridade maior (p.30).

Nascimento (2007), por sua vez, também nos apresenta alguns impasses, conflitos e discussões sobre a LDB. Coloca-se uma questão relevante, nos fazendo refletir sobre os recursos específicos para a Educação Infantil, ou seja, uma vez que por lei, o atendimento é gratuito, não está claro na mesma os recursos que implementarão este novo nível de ensino, referindo-se

[...] à ausência de uma definição precisa das fontes de recursos que farão com que a educação infantil efetivamente se constitua em um atendimento de caráter nacional, seja na oferta, seja no modelo de atendimento, tal como a sua adoção pela LDB faz crer que deva ser (NASCIMENTO, 2007, p. 105).

Contudo, as duas modalidades em que a Constituição Federal e a LDB dividem esse nível da educação básica (creche e pré-escola) não coincidem com a realidade das instituições do país (KUHLMANN, 2007). Hoje, a situação em relação à falta de recursos é bastante grave. Segundo Nascimento (2007), pelo menos duas situações estão se delineando: “A primeira diz respeito à

constatação de que os municípios estão diminuindo a oferta de pré-escola e a segunda refere-se à sua utilização enquanto artifício para reter recursos que deveriam ser repassados para o FUNDEF” (p. 106). Não se pode negar que a transferência da responsabilidade, com educação infantil, do setor da saúde para o setor educacional, seja.

[...] uma conquista do ponto de vista da superação de uma situação administrativa que mantinha um segmento de instituições educacionais específico para os pobres, segregado do ensino regular, com todo o peso dos preconceitos relacionados a isso (KUHLMANN, 2007, p. 55).

Atendendo ao que foi estabelecido no art. 26 da LDB em relação à necessidade de uma base nacional comum para os currículos, em 1998, o MEC, lançou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) no contexto da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais proposto no art. 26. O RCNEI consiste num conjunto de referências e orientações pedagógicas, não se constituindo como base obrigatória à ação docente. Ele foi organizado em 3 volumes, sendo que o Volume 1 constitui-se no Documento Introdutório; o Volume 2 é referente à Formação Pessoal e Social, identidade e autonomia; e o volume 3 fala sobre Conhecimento de Mundo. Neste documento o MEC reconhece que:

Polêmicas sobre cuidar e educar, sobre o papel do afeto na relação pedagógica e sobre educar para o desenvolvimento ou para o conhecimento tem constituído, portanto, o panorama de fundo sobre o qual se constroem as propostas de educação infantil. A elaboração de propostas educacionais veicula necessariamente concepções sobre criança, educar, cuidar e aprendizagem, cujos fundamentos devem ser considerados de maneira explícita (BRASIL, 1997, vol.1).

A publicação do RCNEI, em 1998, teve como função subsidiar a elaboração de Políticas Públicas, visando melhorar a qualidade e o atendimento das crianças na educação infantil. Kuhlmann Jr. (2007) coloca seu posicionamento diante da ideia de se ter um RCNEI:

A ampla distribuição de centenas de milhares de exemplares às pessoas que trabalham com esse nível educacional mostra o poder econômico do Ministério da Educação e seus interesses políticos, muito mais voltados para futuros resultados eleitorais do que preocupados com a triste realidade de nossas crianças e instituições (...) a expressão no singular – referencial – significa, de fato, a concretização de uma proposta que se torna hegemônica, como se fosse à única (p.52).

É preciso lançar um olhar mais crítico à proposta desse referencial, buscando a relação entre sua teoria e a prática educacional na Educação Infantil no Brasil. Ao analisar-se o RCNEI de maneira crítica, questionadora, com olhar inquisidor, iremos nos deparar com significativas contradições, percebendo o que Kuhlmann Jr. (2007) denominou de “visão simplista e única sobre o educar”. É um referencial que privilegia o trabalho com as camadas altas da sociedade e não considera, portanto, a realidade da maior parte da população brasileira. Pressupõe que os profissionais, da área da Educação Infantil, sejam altamente qualificados (o que não condiz com a realidade). Traz contradições em sua própria teoria, não havendo clareza com relação à linguagem, em todo seu texto. O Referencial não aborda a questão da afetividade como componente da educação infantil. Aborda a questão do brincar, mas não insere o mesmo dentro da realidade sócio-histórica. Não o coloca como componente lúdico na prática educativa.

Com certeza o RCNEI é um importante subsídio para a discussão nacional referente à criança e sua educação. Entretanto, mais do que conhecê-lo, é necessário analisar, pontuar e enxergar que tal documento não contempla as diversas camadas sociais. A passagem da educação infantil para os sistemas de ensino, não tem sido tranqüila. Muitos são os impasses e desafios a enfrentar, dentre eles pode-se destacar o que diz respeito às diferentes concepções sobre o modelo pedagógico a ser adotado nestas instituições. Considera-se esta questão das mais polêmicas porque da sua resolução dependem muito dos encaminhamentos em relação à finalidade educativa das instituições e à formação de seus profissionais.

[...] há tempos não muito remotos o caráter assistencialista, especialmente da creche, dava a tônica educativa do atendimento, o assentado na LDB corre o risco de desconsiderar as ações de assistência e cuidado pelo fato de privilegiar o educativo por meio do viés da escolarização (NASCIMENTO, 2007, p.108).

O autor explica e acredita que, no momento, o que está acontecendo é uma contradição entre o que o Ministério da Educação acordou em documentos anteriores e o que o próprio ministério está definindo como perfil profissional a ser consolidado pelo viés da escolarização. O problema das creches e pré-escolas não se limita apenas à definição de seu objetivo entre o educar e cuidar, mas resulta ainda nas diferentes interpretações da legislação por parte de muitas prefeituras e de alguns Conselhos Municipais e Estaduais de Educação. Como bem explicita Ostteto (2000), a qualidade dos serviços, como necessidade e condição de concretização desse direito proclamado, no âmbito de uma instituição vai assumindo novas feições e incorporando

concepções renovadas de criança, de desenvolvimento infantil, de atividade, de tempo, de espaço na definição de seus objetivos e funções.

Resgatando a história é possível observar que a educação infantil como direito da criança, é algo recente no Brasil no campo das políticas direcionadas à infância e muitos têm sido os avanços, retrocessos e impasses. É importante refletir criticamente sobre o que vem sendo proposto para Educação Infantil. Para que um documento se torne capaz de orientar um ensino é preciso que se considere o contexto em que este será desenvolvido. É preciso auxiliar a formação dos professores, rever os projetos existentes nas escolas, ou seja, o que vem sendo culturalmente produzido na área educacional. Tais iniciativas ainda estão longe de representar uma transformação das práticas didáticas em curso nas instituições de Educação Infantil. Uma nova trajetória orientada ao aperfeiçoamento da prática pedagógica através da formação dos educadores apresenta-se como imperiosa para ser coletivamente trilhada. Machado (2005) mostra que a história da educação infantil tem explicitado a ideia de infância como uma construção histórica e social coexistindo em um mesmo momento diversas ideias de criança e de desenvolvimento infantil. Tais ideias, ao serem perpassadas em quadros ideológicos, debatidas a cada situação, constroem um importante mediador no que se refere às práticas educacionais de crianças de 0 a 6 anos de idade.

A realidade exige dos educadores competência técnico-científica e política. Os desafios do cotidiano são inúmeros e se não houver fundamentação e clareza daquilo que se pretende realizar, apenas favorece-se o caos, a reprodução de um sistema injusto e de um futuro ainda mais caótico. O cenário atual, junto com a formação do educador, mostra a urgência da reorganização administrativo-pedagógica da educação infantil. O professor da Educação Infantil é de suma importância e seu trabalho deve ter clareza e rigor científico. Nos dias atuais, diante dos desafios que nos são apresentados, cotidianamente, é urgente pensarmos num Projeto Político Pedagógico em que se compreenda a educação infantil como espaço que promove aprendizagem.

Na opinião de Arce e Martins (2007), é preciso retirar do centro das atenções o desenvolvimento infantil no que se refere a suas concepções neutralizantes. Para elas, é importante um projeto de Educação Infantil, mas “É preciso que esse projeto se organize mediante objetivos representativos de uma intencionalidade deliberada de promover o desenvolvimento das complexas habilidades humanas pela mediação da aprendizagem escolar” (p. 7). De acordo com tais concepções, as instituições de educação infantil devem privilegiar a organização de contextos de atividades que levem todas as crianças ao desenvolvimento da inteligência e da

capacidade de criar expectativas, esperanças, fatos, artefatos, princípios, conceitos, etc. (OLIVEIRA, 2002, p. 141).

### 3 CONCEPÇÕES DE DIMENSÃO LÚDICA

Para Friedmann (1996, p. 12), brincadeira refere-se “[...] à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada; jogoé compreendido como uma brincadeira que envolve regras”: o jogo possibilita o desenvolvimento de habilidades físicas, cognitivas, afetivas, sociais e morais das crianças. Além disso, consolida habilidades por elas já dominadas e facilita colocá-las em prática em situações diferentes das já “experienciadas”.

Brinquedo designa o sentido de objeto de brincar. O brincar não estruturado e o jogo com regras desenvolvem habilidades nos estudantes, permitindo aprender e levar tais atitudes para outras situações fora do espaço escolar e, para Vygotsky (2002), é o mundo ilusório e imaginativo onde os desejos não passíveis de realização podem ser concretizados. Todos os brinquedos têm regras, embora não sejam regras formais previamente estabelecidas. A situação imaginária está presente no brinquedo (cujas regras têm sua origem na própria situação imaginária) e no jogo (mesmo com regras). O jogo não pode estar associado a prazer, pois há momentos em que o desprazer é o elemento que o caracteriza, porque há um esforço na busca do seu objetivo. Para o autor as regras independem do tipo de atividade, sempre estão presentes, sejam criadas no momento da ação ou previamente estabelecidas pelos envolvidos.

Winnicott (1975) também desenvolveu estudos sobre o brincar e o aborda como atividade do presente, no qual quem está brincando permanece totalmente envolvido com o que está realizando. O brincar em si mesmo, não tem objetivos pré-estabelecidos. Nesse brincar, a criança ou o adulto concentram-se na ação, sem pensar no depois. Esse brincar pode estar presente na escola se o estudante voltar toda a sua atenção para a atividade. Mas no ambiente escolar geralmente há a intencionalidade do educador que prevê atividades, tem objetivos e espera resultados.

As representações que uma determinada sociedade tem de infância vão influenciar a atribuição dada ao jogo, segundo Brougère (1998). O jogo para a criança é um fim em si mesmo e, para os adultos e educadores, ele pode ser um meio. O jogo possibilita aos docentes que acreditam que o aluno precisa agir sobre o objeto de conhecimento uma fonte rica de oportunidades para construir conceitos e avançar na aprendizagem. Fazendo uso de pedagogias ativas, o professor valoriza a participação, observação e intervenção dos alunos nas atividades propostas, bem como a interação entre pares.

Mondin (1990) declara que não existe coextensividade entre jogo e brincadeira. “[...] Se de um lado há no jogo um elemento de não seriedade, ligeireza, pelo que torna legítimo compará-lo à brincadeira, do outro lado existe sempre nele uma boa dose de seriedade, de determinação, de empenho que a brincadeira não possui” (p.212). O jogo é uma atividade característica do homem e um dos itens que o diferencia dos animais, além do pensamento, da liberdade, da linguagem e do trabalho. O homem também tem a capacidade de inventar jogos. Desta forma, pode ser chamado de *ludens*. Esse autor define o jogo como “um desenvolvimento de atividades com vistas à distração, ao divertimento, à satisfação e à realização de si mesmo” (MONDIN, 1990, p. 211), cujo objetivo primário é apenas o divertimento. Diferencia-o, assim, de outras atividades com características semelhantes e que são passíveis de ser confundidas com ele, tais como a técnica, a estética e a científica. Como o jogo é considerado um fim em si mesmo e não um meio para obtenção de outros objetivos, uma mesma atividade pode ser considerada como lúdica (se tem como objetivo divertir-se) ou como não lúdica (se tem outro motivo). “Para que uma atividade mereça ser considerada lúdica, o divertimento, o prazer e a satisfação não devem entrar nela somente como ingredientes, mas devem constituir seu objetivo primário” (MONDIN, 1990, p. 212). A dimensão lúdica é densa e “compreende a inteligência e vontade, ação e habilidade, mas, ao mesmo tempo, supera o conhecer, o querer, o agir porque implica também alegria, satisfação e liberdade” (MONDIN, 1990, p.216).

Nessa leitura, o significado e o objetivo atribuído ao jogo não é apenas divertimento; é compreendido como uma forma de envolver o aluno na aprendizagem, pois desperta o interesse e a vontade de participar. De acordo com as ideias de Mondin (1990), o uso e os objetivos com a finalidade de avanço no conhecimento escolar seriam uma atividade intelectual e não lúdica. O autor afirma: “Também o estudo pode proporcionar grandes satisfações, mas, até que seja cultivado, principalmente para aprender e não por divertimento, fica na sua dimensão intelectual e não faz parte da dimensão lúdica” (p. 212). Brincar e jogar também são abordados do ponto de vista cultural, apontando características, modos de ser e estar de acordo com o grupo social no qual são desenvolvidos os jogos e as brincadeiras (FORTUNA, 2004).

Kishimoto (1998) destaca que no brincar a criança não está preocupada com o produto, com o resultado final, sendo a motivação o que a impulsiona à ação para a exploração. A dimensão lúdica é um recurso para o professor estimular o aluno a agir independentemente do resultado. “A conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro e da punição” (p. 140). Segundo a mesma autora (2000), a criança estabelece uma relação íntima com o brinquedo, o qual não

apresenta um sistema de regras para sua organização e utilização, ou seja, há uma indeterminação quanto ao seu uso. Quando as regras do jogo são concretizadas e a criança imerge na atividade lúdica, está ocorrendo o que denomina brincadeira. O termo jogo remete a diferentes entendimentos, tais como jogo de adultos, de criança, brincar de “mamãe e filhinho”, futebol, entre outros. Apesar de receberem a mesma denominação, cada um tem a sua especificidade; um mesmo comportamento pode ser visto como jogo ou não em diferentes culturas, dependendo do significado a ele atribuído. Cada contexto social cria a sua concepção de jogo, que subentende o que um grupo pensa, ou seja, o jogo assume o sentido que cada sociedade lhe atribui, conforme seus valores e modo de vida.

Através dos jogos e brincadeiras a criança vai aprendendo sobre sua cultura, características e hábitos de grupo social no qual está inserida. As brincadeiras cantadas, as cantigas de roda, as lendas, os mitos são transmitidos geralmente, via oral, de uma geração a outra. Brougère (1998) afirma que jogo é um termo polissêmico e considera mais importante compreender em que estratégias o vocábulo é utilizado do que dizer o que é. A ideia de jogo varia de acordo com a época e os autores, bem como a maneira e as razões de sua utilização. O mesmo autor afirma que o jogo é um fato social, justificando que na criança aparece mais como um comportamento social do que natural, estando relacionado com o social e também com os aspectos históricos e culturais da sociedade na qual está sendo jogado. Prado (2005) trata a brincadeira como um modo de recriação do mundo e mesmo de transgressão por parte das crianças:

As crianças, em contrapartida [à brincadeira dirigida pelo adulto], inventavam suas brincadeiras e formas de brincar, recriando, no mundo da ordem, outra ordem, alternativa, entendida pelo adulto como desordem, barulho, bagunça. Transgredidamente, por vezes, aproveitando alguns momentos em que se encontravam sozinhas ou sem a participação do adulto, elas brincavam livremente, escolhendo jogos e definindo regras [...] (PRADO, 2005, p. 105).

Kramer (2006, p.16), recorrendo a Benjamin, também relaciona brincadeira com o universo infantil, afirmando que “as crianças estão mais próximas do artista, do colecionador e do mágico, do que de pedagogos bem-intencionados.” Kramer afirma ainda que a brincadeira é, na verdade, uma experiência de cultura, faz parte da cultura da infância, que se produz na relação com o universo macro no qual se inserem aqueles pequenos sujeitos.

Sarmiento (2003), apoiando-se nos escritos de Brougère, apresenta a ludicidade como um dos eixos estruturadores das culturas da infância. Afirma que as crianças brincam todo o tempo,

de modo que para elas, não há distinção entre brincar e fazer coisas sérias, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério.

Fortuna (2004, p.188) afirma que o brincar:

[...] é uma atividade dinâmica que produz e resulta de transformações. Os brinquedos acumulam significados atribuídos não só pelo indivíduo que com eles brinca, naquele instante, mas também por várias gerações e povos, ao longo da história da humanidade. Ao mesmo tempo, as brincadeiras e os brinquedos, como mediadores da relação do homem com o mundo, modificam a percepção e a compreensão que dele tem, constituindo-se em genuínas ferramentas para aprender a viver. Viver, inclusive, em sociedade, já que brincar é também uma atividade social que tem especial característica de permitir a reconstrução das relações sociais sem fim utilitário direto enquanto ensina a viver numa ordem social e num mundo culturalmente simbólico.

Winnicott (1975, p.139) “refere-se ao brincar como uma experiência, sempre uma experiência criativa, uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma forma básica de viver” (p.75). É “no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação” (p.79). O brincar também está relacionado à cultura. “O lugar em que a experiência cultural se localiza está no *espaço potencial* existente entre o indivíduo e o meio ambiente (originalmente, o objeto). O mesmo se pode dizer do brincar. A experiência criativa começa com o viver criativo, manifestado primeiramente na brincadeira”.

O brincar faz com que a criança aprenda sobre a cultura da sociedade na qual vive, ampliando seu conhecimento, percepção e compreensão sobre o seu grupo social e aprendendo a viver no coletivo, interagindo e trocando com os demais. Através do brincar, a criança vai compreendendo e aprendendo sobre a sociedade na qual está inserida, bem como sobre a sua organização.

Na nossa cultura escolar, o jogo é muitas vezes compreendido como uma ação que não traz aprendizagens e pode causar agitação e bagunça nas turmas. Em outros momentos, o jogo aparece como “prêmio” para quem já concluiu as tarefas da aula, sendo permitido jogar. Tais compreensões são partilhadas por pais e professores quando o jogar é entendido com certo desdém em relação a outras atividades do cotidiano infantil.

#### 4 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança para ter um desenvolvimento pleno e sadio, necessita que lhe ofereçam condições adequadas, dando a ela a oportunidade de brincar e aprender. Hoje, observam-se muitos embates entre orientações teóricas acerca do desenvolvimento infantil. Linhas que se guiam por Piaget (1973) e Vygotsky (1989); outras inspiradas pelos psicanalistas, pela pedagogia de Freinet ou ainda as adotadas pelas escolas Waldorf, dentre outras, apresentam diferentes argumentos, enquanto explicação da aprendizagem e do desenvolvimento.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução. CNE/CEB n. 1 de 7/4/99), as propostas pedagógicas de creches e pré-escolas devem respeitar princípios norteadores éticos de autonomia, responsabilidade e respeito ao bem comum; princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática e ainda, princípios estéticos da sensibilidade, ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.

A formação de professores deve, portanto incluir competências que possam qualificá-los para atuar em situações singulares nas quais os princípios propostos acima sejam aplicados. Portanto não basta dominar a teoria, que é essencial. É também necessário saber mobilizar esse conhecimento em situações concretas, sistematizá-lo para que seja compartilhado com as crianças, e a partir daí, confrontar os limites desse conhecimento com aqueles que são trazidos pelos alunos em sua experiência de vida, buscando ferramentas que possam atender seus questionamentos e curiosidades. O trabalho com atividades lúdicas é uma dessas ferramentas.

O jogo e a brincadeira levam a criança ao entendimento das regras constituídas pelo grupo, bem como à elaboração de hipóteses sobre o conhecimento, desenvolvendo a capacidade de entender diferentes pontos de vista. Friedmann (1996) destaca que a atividade lúdica infantil fornece informações elementares acerca da criança - suas emoções, o modo como interage com seus colegas, seu desempenho físico-motor, o estágio de desenvolvimento em que se encontra, seu nível linguístico e sua formação moral. Diz ainda que no jogo a criança se comunica e se expressa com o mundo e não somente um simples ato de brincar, sendo uma fonte de dados que auxilia na compreensão do desenvolvimento infantil.

A atividade lúdica, portanto, contrariamente do que se supunha vai muito além de um simples gasto de energia, mas envolve o homem na sua totalidade como um ser de relações que é, inserido em um determinado contexto social do qual deve se apropriar, descobrir,

entender e significar e por essa razão deve aprender (CARNEIRO, 2006, p. 81).

Através do brincar a criança se torna apta para a vida socializada; o brincar constitui-se em um sistema que integra à vida social; traduzem valores, formas de pensamento e ensinamentos. É caracterizado pelo seu modo de ser transmitido de uma geração à outra, como aprendido na relação de uma criança com outra (na rua, na escola, etc.), incorporado de forma espontânea, sendo seu objetivo os conteúdos básicos da brincadeira.

Vygotsky (1989) considera que a construção das funções psicológicas superiores, características da pessoa, ocorre ao longo da vida na interação que ela estabelece com diferentes parceiros. Para ele o sujeito não é ativo nem passivo: é interativo. A criança faz uso das interações sociais como formas de ter acesso a informações: aprendem a regra do jogo, por exemplo, através dos outros e não como o resultado de um engajamento individual na solução de problemas. Desta maneira, a criança aprende a regular seu comportamento pelas reações que ela provoca em outras pessoas, quer elas pareçam agradáveis ou não. Para ele o brinquedo cria uma *Zona de Desenvolvimento Proximal* na criança. Retomando sua afirmação, a apropriação do conhecimento se dá através da transformação que ocorre nas zonas de desenvolvimento da criança: a real e a proximal, ou seja, entre as aquisições consolidadas e aquelas que são atingidas com o auxílio de outras pessoas mais experientes. O autor afirma: “As maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade”(p. 131). O adulto pode "provocar", estimular e levar adiante essas aquisições.

A noção de “zona proximal de desenvolvimento” serve ao professor para identificar capacidades, necessidades e aptidões da criança e compreender como ela pode utilizar essas capacidades para avançar no aprendizado. Portanto, na visão sócio-histórica de Vygotsky, a brincadeira é uma atividade específica da infância, em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. Assim como Vygotsky, Jerome Brunner (1986) também enfatiza o brincar e relaciona a cultura ao desenvolvimento cognitivo. Brunner coloca o brincar como uma maneira de resolução de problemas, dado que uma extensa exposição da criança a oportunidades de escolhas e de exploração é fundamental para o uso de ferramentas. A exploração e solução de problemas, dentro de um contexto lúdico conduzem a uma concepção de aprendizagem em que a mediação do adulto estimula a criatividade e dá opções à criança, contribuindo para o desenvolvimento intelectual.

Segundo Bruner (1986), ao encorajar diferentes atividades lúdicas na infância, devemos nos lembrar de que estas atividades também têm uma função terapêutica para a criança, ajudando-a a lidar com as estressantes atividades que surgem na vida social. Ao brincar, a criança aprende também a solucionar problemas com mais facilidade, uma vez que surgem inúmeras oportunidades de exploração. Então, outra função das brincadeiras e jogos é a sua importância para o desenvolvimento intelectual.

Na visão histórico-cultural (abordagem que fundamenta o presente trabalho), “o brincar ocorre num contexto cultural, sendo impossível dissociar afeto e cognição, forma e conteúdo, da ação humana” (FREIRE, 2008, p. 154). Dessa forma, estaremos refletindo sua importância como elemento que está inserido em um projeto pedagógico.

O brincar é visto como um aspecto que permite a inserção da criança na cultura. É uma das maneiras pela qual a criança vai compreendendo o mundo à sua volta. Ele auxilia no processo de constituição do indivíduo e apresenta características que envolvem a afetividade. Por sua dimensão lúdica, o jogar pode ser visto como uma das bases sobre a qual se desenvolve o espírito construtivo, a imaginação, a capacidade de sistematizar e abstrair e a capacidade de interagir socialmente. Esse aspecto lúdico faz do jogo um contexto natural para o surgimento de situações-problema cuja superação exige do jogador alguma aprendizagem e certo esforço na busca por uma solução.

Benjamin já dizia que “as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” (1984, p. 64). As crianças criam um mundo próprio, centrado sobretudo na brincadeira e na conversa com seus pares. Santos (2004, p. 12), também explicita a importância da ludicidade no desenvolvimento como aspecto que facilita a aprendizagem, favorece o desenvolvimento pessoal, social e cultural e ainda colabora para uma boa saúde mental. Acrescenta que o elemento lúdico “prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento”.

É preciso mostrar à criança uma brincadeira viva, dinâmica, rica, construída ao longo da história da humanidade e que se desenvolve cada vez mais para atender as necessidades do mundo moderno. Segundo Kishimoto (2000, p.82) o lúdico possibilita contribuições consideradas muito importantes tais quais serão citadas abaixo:

- a) As atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que através destas atividades a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente;

- b) O brinquedo e o jogo são produtos de cultura e seus usos permitem a inserção da criança na sociedade;
- c) Brincar é uma necessidade básica assim como é a nutrição, a saúde, a habitação e a educação;
- d) Brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona ideias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento.

Portanto, ao valorizar as atividades lúdicas, ainda se percebe como uma atividade natural, espontânea é necessária a todas as crianças.

#### 4.1 DIMENSÃO LÚDICA E A ESCOLA

Para Weiss (1993, p.26),

[...] a criança aprende brincando, continuamente. E essa integração plena do ato lúdico, entre aprender e brincar é rompida gradativamente, impondo-se à criança a hora de brincar e a hora de aprender. Inicia-se a dicotomia entre lazer/trabalho, entre brincar/estudar, fragmentação que na escola é reforçada e em casa continuada.

A dimensão lúdica proporciona aprendizagens, mas, em algumas escolas, há a concepção de que a criança, ao ingressar no Ensino Fundamental, precisa deixar de brincar para aprender. Zago (2003) apresenta o relato de uma entrevistada na sua pesquisa de Mestrado que demonstra a preocupação em relação a isto: “Eu vejo que as crianças [...], parecem que chegam com defasagem de leitura e de escrita, e de brincar também [...] acho que elas brincam pouco e, às vezes, entrar na escola, quer dizer deixar o brinquedo de lado” (p. 93). Reflete sobre o brincar na escola, destacando a importância de também incluir o brinquedo junto com a aprendizagem da leitura e da escrita na sala de aula.

Marcellino (1988) afirma que, para alguns, a atividade lúdica não é considerada “séria” e vem sendo negada, inclusive na escola, por não ser entendido seu “caráter produtivo” em termos materiais. É considerada restrita à criança, que se encontra em uma faixa etária considerada improdutivo. Essas ideias, de certa forma, estão presentes no cotidiano escolar, verificadas em Zago (2003) no relato de uma entrevistada sobre o que escuta de algumas de suas colegas: “A

gente só tem um ano para alfabetizar, então vamos trabalhar sério, deixar o brinquedo de lado” (p.94).

A dimensão lúdica nem sempre é compreendida como uma necessidade das crianças. Quando utilizada, pode contribuir para a aprendizagem dos alunos e dos professores. Proporciona condições para que o aluno seja um sujeito ativo na sua aprendizagem.

Para Piaget (1988), “o jogo é uma alternativa frequentemente ignorada pela escola tradicional, por dois motivos: primeiro, pelo fato de parecer privado de relevância funcional e segundo por ser considerado apenas um descanso ou desgaste de um excedente de energia” (p. 158). O autor, ao mencionar os motivos que levam a escola a desconsiderar o jogo, propicia a reflexão sobre os objetivos da instituição e sua visão acerca da infância.

Macedo, Petty e Passos (2003, p.140) também questionam o papel da escola, fazendo analogia ao jogo:

Trata-se de analisar as relações pedagógicas como um jogo, em que os jogadores não têm consciência de que estão jogando, e de que fazem, muitas vezes, um mau jogo, contra o conhecimento. A escola propõe exercícios, mas lhes tira o sentido, o valor lúdico, o prazer funcional. Ensina convenções, símbolos, matemáticas, as línguas, etc., mas não ensina às crianças a ‘ganhar’ dentro dessas convenções.

A ausência de reflexão sobre o currículo faz com que alguns professores desenvolvam o programa apresentado sem questionar seu significado e sua importância para a formação da turma. Trata-se de apenas seguir os conteúdos estabelecidos sem preocupação com o interesse e características desenvolvimentais dos alunos.

Alves (2005, p.15) reflete sobre as atividades escolares e seu sentido:

Armar quebra-cabeças, empinar pipa, rodar pião, jogar xadrez, bilboquê, jogar sinuca, dançar, ler um conto, ver caleidoscópio não levam a nada. Não existem para levar a coisa alguma. Quem está brincando já chegou. Compare a intensidade das crianças brincando, com o seu sofrimento ao fazer fichas de leitura! Afinal de contas, para que servem as fichas de leitura? São úteis? Dão prazer? Livros podem ser brinquedos?

Piaget (1988), Macedo, Petty e Passos (2003), Zago (2003), Alves (2005) apontam a necessidade de a escola repensar seu papel e a maneira de abordar o conhecimento com os alunos, valorizando a dimensão lúdica. Dessa forma, poderíamos ter alunos envolvidos, interessados e comprometidos com as tarefas escolares. Para Harres, Paim e Einloft (2001),

raramente a escola propicia situações, tanto dentro como fora da sala de aula, para que a criança se expresse, invente e jogue. “No espaço escolar, a preocupação recai quase que exclusivamente com o desenvolvimento cognitivo da criança. Desconsidera-se, assim, que o brinquedo contém, em forma condensada, todas as dimensões do desenvolvimento: socioafetivo, cognitivo e psicomotor” (p. 78).

A construção do conhecimento precisa ser constantemente avaliada pelos professores, a fim de utilizar as melhores alternativas de ensino para favorecer a aprendizagem dos alunos. A escola, de certa maneira, ainda funciona na lógica cartesiana, isto é visível na distribuição das disciplinas, carga horária e período letivo. O desenvolvimento dos conteúdos na sala de aula, na maioria das vezes, carece de sentido e de conexão com a realidade. É comum ouvir o questionamento dos alunos: por que tenho que aprender isto? Geralmente, quando há explicação, pode estar relacionada ao vestibular, ao trabalho futuro, ou até mesmo porque está no programa de conteúdos a ser desenvolvido.

A escola, tanto para alunos como para professores, precisa ser um espaço de desenvolvimento de potencialidades e de criatividade. Local onde todos sintam vontade de estar e permanecer, realizando atividades significativas para avançar na aprendizagem, na construção do conhecimento e nas relações com os outros. Diferentes autores defendem o brincar no espaço escolar (PIAGET, 1988; MACEDO, PETTY e PASSOS, 2005).

Para Moyles (2002, p. 93), “ser criativo requer tempo e imaginação, autoconfiança, algum conhecimento, receptividade, senso de absurdo e a capacidade de brincar. Tudo isso faz parte da infância, e muito disso precisa ser estimulado com mais vigor no contexto da escola e da educação.” Ressalta a necessidade de a escola estimular, entre outras coisas, o brincar, algumas vezes esquecido na Educação Fundamental.

Celia (2000, p. 71) contribui para a reflexão sobre o lúdico na escola, ao afirmar que o brincar é pouco inserido no cotidiano da sala de aula e sugere que “[...] a habilidade para brincar deve ser melhor aproveitada para se atingir a formalização, a organização e a sistematização de conhecimentos”.

Se houver a dimensão lúdica nas tarefas escolares, possivelmente as crianças serão protagonistas da aprendizagem. As atividades escolares, na perspectiva das crianças, para Macedo, Petty e Passos (2005) precisam: ter prazer funcional; ser desafiadoras; criar possibilidades ou disporem delas; possuir dimensão simbólica e valorizar a expressão de modo construtivo ou relacional. A ausência do lúdico traz elementos para refletir e compreender a

resistência e o desinteresse que tornam muitas vezes a escola sem sentido para os alunos. É importante propor aos alunos atividades escolares desafiadoras que exijam busca de alternativas de preferência em grupo, favorecendo a interação entre pares.

Para Piaget (1988, p.158),

[...] a criança que joga desenvolve suas percepções, sua inteligência, suas tendências à experimentação, seus instintos sociais etc. É pelo fato de o jogo ser um meio tão poderoso para aprendizagem das crianças, que em todo o lugar onde se consegue transformar em jogo a iniciação à leitura, ao cálculo, ou à ortografia, observa-se que as crianças se apaixonam por essas ocupações tidas como maçantes.

Ao inserir a dimensão lúdica como um recurso na escola, estamos valorizando um trabalho que articula diferentes saberes e, de certa forma, respeita e contempla a individualidade do aluno. Uma atividade lúdica exige diversas habilidades, o participante precisa conhecer combinações, temáticas envolvidas e atender ao que é solicitado, utilizando suas capacidades ou construindo-as a partir da experiência.

Para Silva (2003, p. 160), um trabalho baseado no lúdico

[...] exige sempre uma visão aprofundada sobre as perspectivas existentes e as tendências atuais. [...] faz-se necessário um olhar para o brincar enquanto meio de apropriação cultural, no qual as crianças e suas brincadeiras devem ser respeitadas segundo seu meio social e seus interesses, criando um espaço para que possam vivenciar sua autonomia, satisfazer seus desejos e necessidades, ao mesmo tempo em que aprendem e desenvolvem suas potencialidades.

A educação infantil, que atende os alunos que se encontram no estágio das operações concretas, pode ter o lúdico como um aliado para desenvolver atividades que promovem o conflito cognitivo nas crianças a partir de situações reais desencadeadas pelo brincar dentro da escola.

#### 4.2 A IMPORTÂNCIA DA QUALIFICAÇÃO DOS PROFESSORES

É necessário um investimento na qualificação docente para desenvolver atividades que auxiliem na aprendizagem dos alunos e o lúdico pode ser recurso. Para isso é preciso investir nos professores, a fim de mobilizá-los para a sua importância, enquanto mediadores, neste processo.

Os professores aceitam a ludicidade porque a literatura tem mostrado que são possíveis formas agradáveis de ensinar e que o jogo se constitui numa estratégia eficaz de aprendizagem, independente da idade do aluno. Porém, isso não garante uma postura lúdico-pedagógica na sua atuação, porque os professores se deparam com muitas dúvidas a respeito do lúdico. Isso provavelmente acontece porque na sua formação acadêmica aprenderam pouco sobre o assunto, baseando seu conhecimento principalmente na experiência de já terem brincado um dia. Portanto urge que os profissionais de educação reconheçam o real significado do lúdico e suas possibilidades na construção de conhecimentos (MEZZOMO, 2003, p. 49).

É necessário investir na formação do professor para conhecerem e aprenderem sobre as possibilidades oferecidas pelo uso da dimensão lúdica na sala de aula. A presença do lúdico na sala de aula ultrapassa o uso de jogos e de brincadeiras com os alunos, é necessária a presença da ação e do envolvimento, tanto docente como discente, valorizando todas as etapas da atividade proposta e desencadeada, na qual cada pessoa e sua ação são significativas.

Para Fortuna (2001), uma aula lúdica é semelhante ao brincar, pois envolve “atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrada na produtividade. [...] é aquela que desafia o aluno e o professor e situa-os como sujeitos do processo pedagógico” (p. 117). Tanto no brincar como no trabalho pedagógico, a ênfase situa-se no processo. Além disso, o jogo fornece ao professor dados de como o aluno aprende, interage com os outros, levanta hipóteses e se expressa. São muitas informações relacionadas às áreas intelectivas, social e afetiva de quem aprende.

Cabe destacar que, para a ação lúdica ser uma aliada do professor, segundo Zago (2003), é necessário:

1. Planejamento e comprometimento do professor: organização prevendo a disponibilidade de material e de espaço para desenvolver a atividade lúdica.
2. Flexibilização dos papéis: com o uso do lúdico, os papéis docentes e discentes são maleáveis, pois em muitos momentos a coordenação de uma brincadeira fica sob responsabilidade do aluno, não se centralizando apenas no professor.
3. Valorização da cooperação.
4. Presença de regras implícitas ou explícitas: a ação lúdica é organizada pela presença de regras prontas ou combinada conjuntamente pelo grupo envolvido.
5. Utilização de diferentes recursos.
6. Valorização da interação entre pares e da interação professor – aluno: a ação lúdica, muitas vezes, desenvolvida em pequeno grupo, facilita a troca entre os integrantes.

A dimensão lúdica como recurso ativa a participação do professor e dos alunos na realização das atividades, envolvendo diálogo, troca e grandes aprendizagens, mas não ocorre espontaneamente. Para Vygostsky (2002), o ajuste entre as atividades docentes e discentes não é espontâneo, precisa ser construído na interação entre ambos, a fim de ativar a zona de desenvolvimento proximal.

Pela variedade de brincadeiras e jogos disponíveis, é possível diversificar, abordar uma mesma temática de diferentes formas, tentando proporcionar várias opções para os alunos construírem seu conhecimento. Para Moura (2000, p. 84), o ato de ensinar é complexo e tem muitas faces: “A atividade é orientadora no sentido de criar possibilidades de intervenção que permitem elevar o conhecimento do aluno. Dessa maneira, todo e qualquer material utilizado para o ensino é ferramenta para ampliar a ação pedagógica”.

Além do já descrito, cabe ao professor, enquanto mediador, viabilizar oportunidades para que o brincar aconteça na sala de aula. Vygotsky (2002, p. 134) contribui para essa reflexão, afirmando que o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal. “[...] No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade”.

Para Chateau (1987, p.14), pelo jogo a criança “[...] concretiza as potencialidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície de seu ser, assimila-as e as desenvolve, une-as e as combina, coordena seu ser e lhes dá vigor”. Mondin (1990) destaca que quem joga “não faz somente alguma coisa, [...] mas joga de modo a dar o melhor de si” (p. 211). A partir dessas informações, é possível concluir que o lúdico pode ser considerado um recurso significativo para o docente organizar sua prática, considerando a zona de desenvolvimento proximal de seu aluno.

Alarcão (2001) verifica com pesar “o cansaço e o desânimo manifestados por tantos professores que, em alguns países mais do que em outros, mas de uma maneira geral em todos, sentem-se solitários, desapoitados pelos dirigentes, pelas comunidades e pelos governos” (p.16). Diante dessa realidade, é preciso investir na formação docente, fortalecendo-os para lidar com as adversidades diárias e atuarem compartilhando com colegas dúvidas e conhecimento. Aprender ao longo da vida, trabalhar em conjunto, lidar com as incertezas são fundamentais hoje para o professor e para o aluno e o uso da dimensão lúdica pode auxiliar no desenvolvimento de tais capacidades.

### 4.3 O LÚDICO E O ALUNO

Alarcão (2001) declara que “após vários anos de escolarização, muitos alunos não revelam as competências cognitivas, atitudinais, relacionais e comunicativas que a sociedade espera e das quais necessita” (p.16). Tal afirmação leva à reflexão sobre a vivência escolar desses alunos e as consequências de determinados projetos e práticas político-pedagógicas que estruturam o ensino formal.

A conduta lúdica, ao minimizar as consequências da ação, contribui para a exploração e a flexibilidade do ser que brinca, incorporando a característica que alguns autores denominam futilidade, um ato sem consequência. Qualquer ser que brinca atreve-se a explorar, a ir além da situação dada na busca de soluções pela ausência de avaliação ou punição (KISHIMOTO, 1998, p.143-144).

Na atividade lúdica desencadeada na escola, o aluno não se preocupa com a avaliação do professor, criando um espaço fértil para mostrar suas capacidades reais e potenciais durante a ação, enquanto procura e utiliza as melhores alternativas para a situação que está vivenciando.

Algumas brincadeiras envolvem brinquedos que, para Alves (2005), têm que ser um desafio. “Brinquedo é um objeto que, olhando para mim, me diz: ‘Veja se você pode comigo!’. O brinquedo me põe à prova. Testa as minhas habilidades” (p.63). O brinquedo, nesta perspectiva, seria um elemento motivacional, que desencadearia no aluno a vontade de explorá-lo. “Há brinquedos que são desafios ao corpo, à sua força, habilidade, paciência... E há brinquedos que são desafios à inteligência. A inteligência gosta de brincar. Brincando, ela salta e fica mais inteligente ainda. Brinquedo é tônico para a inteligência” (p.65).

Além da inteligência, o uso do lúdico pode ser estimulante para outras habilidades, permitindo que os alunos desenvolvam o autoconhecimento, além das capacidades em diferentes áreas. Sua utilização também contempla a formação integral do aluno por valorizar não apenas a área cognitiva, mas também a relacional, social, cultural, etc.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na escola em geral, o lúdico é encarado como algo avesso às atividades e obrigações diárias, devendo ficar relegado ao recreio, quando é permitido, e dificilmente tendo espaço dentro das salas de aula, pois o programa a cumprir é extenso e o professor é constantemente pressionado para o cumprimento do conteúdo e por bons resultados. Assim, criança passa a estudar cada vez mais e a brincar cada vez menos, pois estudar é coisa séria e a brincadeira é futilidade para muitos desentendidos. Contudo, o brincar é de uma significância muito grande tanto para crianças quanto aos educadores, por se tornar um meio pelo qual podemos nos utilizar não somente para [re]transmitir conteúdos escolares, mas também por possibilitar o desenvolvimento humano e moral que o ser humano necessita.

O desenvolvimento de valores na criança, sua influência e aspectos de maturidade e afetividade não advêm tão somente da possibilidade da brincadeira, mas principalmente por meio do exemplo dos outros indivíduos que a rodeiam, sejam pais, amigos, vizinhos ou educadores, todos esses podem contribuir de forma decisiva, mesmo sem uma intencionalidade explícita. Acredita-se que a criança que brinca se desenvolve em todas as suas potencialidades criativas e imaginativas.

Negar à criança o direito de brincar é roubar-lhe as possibilidades de sonhar. A criança sonha e brinca por meio do mundo que a cerca, da realidade que faz parte da vida. Assim, deve-se conceder às crianças o direito e a possibilidade de brincar no e com o mundo em que vive, assim estimula-se sua cultura, suas histórias, suas raízes. O brincar, além de grande ferramenta educativa constitui-se ainda em outro instrumento para desenvolvimento da capacidade crítica-reflexiva do ser humano, uma vez que a criança, ao brincar, reflete a cultura e os valores enraizados na sociedade.

Face ao exposto conclui-se que o brincar precisa ter seu espaço garantido nas escolas de Educação Infantil por ser a atividade dominante na infância, a forma como a criança aprende e apreende a vida e expressa o mundo. Como atividade social, o lúdico é fundamental para promover desenvolvimento, interações saudáveis, conhecimentos científicos e artísticos, inserindo a criança na cultura humana.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **A escola reflexiva**. In. ALARCÃO, Isabel. Escola Reflexiva e nova racionalidade técnica. Porto Alegre. Artmed: 2001.

ALVES, Rubem. **Educação dos Sentidos**. Campinas: Verus Editora, 2005.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs). **Quem tem Medo de Ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas, S.P: Alínea, 2007.

ÀRIES, Phillippe. **A história social da criança e da família**. 2. ed Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

BARIANNI, M.G.S; FERREIRA, F.L.S; SILVA, E.B. Políticas Públicas Nacionais Para a Primeira Etapa da Educação Básica. In: BRASILEIRO, Suely A; AMARAL, Nair F. Gurgel; VELANGA, Carmem Tereza (orgs). **Reflexões e Sugestões Práticas para Atuação na Educação Infantil**, Campinas – S.P, Alínea, 2008.

BENJAMIN, Walter. Velhos brinquedos. In: **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL, Walterlina. Desafio às Políticas para Infância. In: BRASILEIRO, Suely A; AMARAL, Nair F. Gurgel; VELANGA, Carmem Tereza (orgs). **Reflexões e Sugestões Práticas para Atuação na Educação Infantil**, Campinas – S.P, Alínea, 2008.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRUNER, J. S. Play, Thought and Language. Prospects. **Quarterly Review of Education**. Vol. XVI, No. I, p. 77-83, 1986.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato. O Jogo na sala de aula. In: CAVALLARI, Vânia Maria (Org.). **Recreação em ação**. São Paulo: Ícone, 2006.

CELIA, Rafael. Brincar, descobrir, aprender, criar. In: SUKIENNIK, Paulo Berél (org.). **O aluno problema: transtornos emocionais de crianças e adolescentes**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2000, p.59-78.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

FORTUNA, Tania Ramos. Formando professores na Universidade para brincar. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001. p.115-119.

FORTUNA, Tania Ramos. Brincar, viver e aprender: educação e ludicidade no hospital. In: **Ciências & Letras**, n. 35, jan-jun, Porto Alegre: Faculdade Porto-Alegrense de Educação, 2004, p.185-201.

FREIRE, Ivete de Aquino. Lúdico, Movimento e Diálogo. In: BRASILEIRO, Suely A; AMARAL, Nair F. Gurgel; VELANGA, Carmem Tereza (orgs). **Reflexões e Sugestões Práticas para Atuação na Educação Infantil**, Campinas – S.P, Alínea, 2008.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender, o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

- HARRES, Jaqueline da Silva; PAIM, Greice Mara & EINLOFT, Norma Lai Von Mühlen. O lúdico e a prática pedagógica. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001. p.78-84.
- KISHIMOTO, TizukoMorchida. Bruner e a brincadeira. O brincar e suas teorias. In: KISHIMOTO, TizukoMorchida (org.). **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998, p.139-153.
- KISHIMOTO, TizukoMorchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo, Editora Pioneira, 2000.
- KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J; PAGEL, S.D; NASCIMENTO, A.R. (orgs). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2006.
- KUHLMANN, Moysés Jr. Educação Infantil e Currículo.In: FARIA, Ana Lúcia G; PALHARES, Marina, Silveira (orgs). **Educação Infantil Pós – LDB**: rumos e desafios. Campinas – S.P, Autores Associados, 2007.
- MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, NorimarChriste. **Quatro cores, senha e dominó**: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, NorimarChriste. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo, Cortez, 2005.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. A sala de aula como espaço para o “jogo do saber”. In: MORAIS, Regis de. **Sala de aula**: que espaço é esse? Campinas: Papirus, 1988.
- MERLEAU-PONTY. **Psicologia e Pedagogia da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MEZZOMO, Ligia Maria dos Santos. **Aprender brincando**: o jogo do conhecimento. Porto Alegre, 2003. Dissertação Mestrado em Educação, PUCRS, Faculdade de Educação. 208f.
- MONDIN, B. O jogo e o divertimento (Homo ludens). In: MONDIN, B. **O Homem quem é ele? Elementos de Antropologia Filosófica**. São Paulo: Paulus, 1990, p.209 - 217.
- MOURA, M.O. A séria busca no jogo: do lúdico na Matemática. In: KISHIMOTO, T. M. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2000. cap. 4, p. 73-87.
- MOYLES, J.R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- NASCIMENTO, Maria Evelynna Pompeu do. Os Profissionais da Educação Infantil e a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.In: FARIA, Ana Lúcia G; PALHARES, Marina, Silveira (orgs). **Educação Infantil Pós – LDB**: rumos e desafios. Campinas – S.P, Autores Associados, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo, Cortez, 2002.

OSTTETO, Luciana Esmeralda. **Encontros e encantamentos na educação infantil.** Campinas-S.P, Papirus, 2000.

PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia genética.** Rio de Janeiro: Companhia Editora Florense, 1973.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988.

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, A.L.G; DEMARTINI, Z.B.F; PRADO, P.D.P. (orgs). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** São Paulo: Autores Associados, 2005.

SANTOS, Santa Marli Pires. **O Lúdico na Formação do Educador.** Petrópolis, Vozes, 2004.

SARMENTO, M.J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M.J; CERISARA, A. B. (orgs). **Crianças e miúdos.** Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação. Porto: Asa, 2003.

SILVA, Carla Cilene Baptista da. **O lugar do jogo e do brinquedo nas escolas especiais de educação infantil.** Tese de Doutorado. São Paulo: Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo. 2003, 167p.

SOUSA, Andréia da Silva Q. Lançando Mão de Paulo Freire para Pensar a Infância. In: BRASILEIRO, Suely A; AMARAL, Nair F. Gurgel; VELANGA, Carmem Tereza (orgs). **Reflexões e Sugestões Práticas para Atuação na Educação Infantil.** Campinas – S.P, Alínea, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WEISS, L. **Brinquedos e engenhocas: atividades lúdicas com sucata.** São Paulo: Scipione, 1993.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZAGO, Cristiane Ungaretti. **Alternativas para trabalhar as dificuldades de aprendizagem baseadas no lúdico.** Porto Alegre: Faculdade de Educação: PUCRS, 2003.