

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CARLIANI PORTELA DO CARMO

EDUCAÇÃO INFANTIL: LUDICIDADE E PRÁTICA DOCENTE

**CAMPO GRANDE – MS
2019**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

CARLIANI PORTELA DO CARMO

EDUCAÇÃO INFANTIL: LUDICIDADE E PRÁTICA DOCENTE

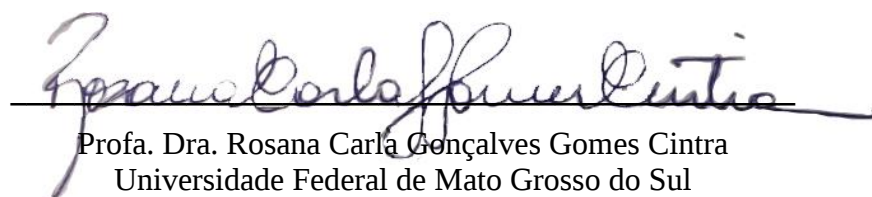
Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.
Orientadora: Profa. Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra.

**CAMPO GRANDE – MS
2019**

CARLIANI PORTELA DO CARMO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

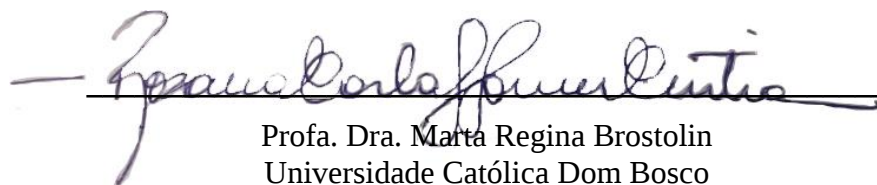
COMISSÃO EXAMINADORA



Profa. Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Profa. Dra. Célia Beatriz Piatti
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



Profa. Dra. Marta Regina Brostolin
Universidade Católica Dom Bosco

Campo Grande, 26 de fevereiro de 2019.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela oportunidade de escrever essa dissertação, pela força, sabedoria, paciência e coragem que me concedeu todos os dias. Agradeço a Ele por ter ouvido minhas orações, apelos e agradecimentos. Sem sua suave e doce presença eu não teria chegado até aqui. Obrigada por revelar que eu sou o lírio mais bonito do Seu jardim, isso me deu muita força. Obrigada, Pai. Amo você!

À Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, por interceder vigorosamente por mim. Ela foi o meu grande colo consolador nos momentos mais difíceis durante esse processo de pesquisa e escrita. Obrigada, mãe. Amo você!

Aos meus pais, Sebastiana e Carlos, que abdicaram de muitas coisas por mim. Obrigada pela paciência, pelos momentos de silêncio em casa quando eu estava estudando. Peço desculpas pelas imensas ausências e palavras ditas grosseiramente em momentos de tensão. Vocês são minha base única. Amo vocês!

Ao meu namorado, por toda ajuda, paciência, ombro amigo, passeios e por conseguir me acompanhar nesta jornada. Amo você!

Às minhas amigas do peito Elaine e Paolla que me deram um suporte imensurável, atenderam todos os meus pedidos de socorro e sempre me encorajaram muito, meu caminho foi mais fácil por causa de vocês. Obrigada, amo vocês!

À minha orientadora, Profa. Dra. Rosana Cintra, pela atenção, por dividir comigo seus conhecimentos, pelo incentivo e pelo tempo de disponibilidade. Meu eterno agradecimento e carinho.

Agradeço em especial, a minha banca examinadora que se disponibilizaram a ler e a enriquecer esta pesquisa com suas experiências.

RESUMO

A ludicidade desperta o imaginário, a memória, auxilia o sujeito a significar a realidade e contribui para o desenvolvimento e a aprendizagem. A partir de tais conjunturas, esta dissertação tem como objetivo investigar a ludicidade na prática pedagógica do professor. Compreende-se o lúdico como ferramenta, a qual o professor pode utilizar em seu cotidiano. A ludicidade não se limita apenas aos jogos, às brincadeiras e aos brinquedos, mas está relacionada à toda atividade livre e prazerosa, podendo ser realizada em grupo ou individualmente, nas relações sociais do sujeito. A pesquisa consistiu em um levantamento bibliográfico, documental, coleta e análise de dados empíricos. Os instrumentos utilizados para coleta e análise dos dados foram observações de aulas, registros com fotos e vídeos, questionário e entrevista semiestruturada. Para a sistematização dos dados foi utilizada a metodologia núcleos de significação. Teve como viés teórico-metodológico a Psicologia Histórico-Cultural, desenvolvido por Vygotsky e seus colaboradores, a partir do método Materialismo Histórico-Dialético. A pesquisa foi realizada em uma instituição de educação infantil do município de Campo Grande-MS, com duas professoras regentes que trabalham em salas separadas na primeira etapa da Educação Básica, com crianças entre 4 e 5 anos de idade. Ao longo das alocações dos sujeitos pesquisados os resultados apontam que, as professoras possuem em seu discurso que o lúdico é uma ferramenta pedagógica necessária para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, devendo estar presente na prática pedagógica do professor. Percebemos com clareza que ambas professoras investigadas possuem dificuldades em trabalhar com o lúdico, devido à ausência de materiais e cursos de capacitação oferecidos de forma limitada pelo sistema público da cidade de Campo Grande-MS.

Palavras-chave: Prática docente; Crianças; Ludicidade; Desenvolvimento; Aprendizagem.

ABSTRACT

Ludicity awakens the imaginary, the memory, helps the subject to signify reality and contributes to development and learning. From these conjunctures, this dissertation aims to investigate the playfulness in the pedagogical practice of the teacher. It is understood the ludic as a tool, which the teacher can use in his daily life. Ludicity is not limited only to games, games and toys, but is related to all free and pleasurable activity, and can be performed in groups or individually, in the social relations of the subject. The research consisted of a bibliographical, documentary, collection and analysis of empirical data. The instruments used for data collection and analysis were class observations, records with photos and videos, questionnaire and semi-structured interview. For the systematization of the data, the methodology was used nuclei of signification. It had as a theoretical-methodological bias the Historical-Cultural Psychology, developed by Vygotsky and his collaborators, from the Historical-Dialectical Materialism method. The research was carried out at a kindergarten in the municipality of Campo Grande-MS, with two female teachers who work in separate rooms in the first stage of Basic Education, with children between 4 and 5 years of age. Throughout the addresses of the subjects studied, the results show that the teachers have in their discourse that play is a necessary pedagogical tool for the development and learning of children, and should be present in the pedagogical practice of the teacher. We clearly perceive that both teachers investigated have difficulties in working with the play, due to the lack of materials and training courses offered in a limited way by the public system of the city of Campo Grande-MS.

Keywords: Teaching practice; Children; Playfulness; Development; Learning.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Referente à quantidade de trabalhos acadêmicos selecionados pelas palavras-chave – BDTD.	29
Tabela 2 - Referente à origem dos trabalhos acadêmicos selecionados - BDTD.....	30
Tabela 3 - Referente à quantidade de trabalhos acadêmicos selecionados pelas palavras-chave – CAPES.....	38
Tabela 4 - Referente à origem dos trabalhos acadêmicos selecionados – CAPES.....	38

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dados gerais das professoras participantes.	26
Quadro 2 - Formação continuada e informações da prática pedagógica.	27
Quadro 3 - Estágios de desenvolvimento da fala.	54
Quadro 4 - Características da fala egocêntrica e da fala interior.	56
Quadro 5 - Conceitos de Ludicidade.	63
Quadro 6 - Etapas do Núcleo de Significação.	91
Quadro 7 - Conceitos de ludicidade estabelecidos pelas professoras e seus instrumentos lúdicos.	94
Quadro 8 - Planejamento: execução, dificuldades e melhorias.	99
Quadro 9 - O brincar e as brincadeiras das crianças.	103

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Pátio do anexo.....	24
Figura 2 - Banheiro e refeitório do anexo.....	25
Figura 3 - Quintal utilizado pelas crianças quando estão no Anexo.	25
Figura 4 - Crianças brincando com jogos e com material reciclado.	95
Figura 5 - Professora assistindo à vídeos com os alunos após uma roda de conversa sobre o conteúdo do dia (poemas).....	96
Figura 6 - Desenho livre das crianças, após a professora contar uma “estória”.....	96
Figura 7 - Criança explorando a massa de modelar escrevendo o seu próprio nome.....	97
Figura 8 - Crianças escrevendo (copiando) o nome dos meses do ano.	98
Figura 9 - Crianças fazendo atividade de oralidade, algumas apresentam aparência de interesse pela atividade e outras nem tanto.	98
Figura 10 - Professora fazendo brincadeira dirigida.	102
Figura 11 - Crianças assistindo um vídeo em um aparelho precário e pequeno.	103
Figura 12 - Crianças no pátio aguardando a chegada dos pais.	104
Figura 13 - Crianças aguardando os pais com brincadeiras dirigidas.	105
Figura 14 - Brinquedos Apreciados pelas Crianças.	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEINF - Centro de Educação Infantil
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNLEC- Fundação Lowtons de Educação e Cultura
GEPEMULT - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Múltiplas Linguagens
IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES- Instituições de Ensino Superior
MEC - Ministério da Educação
ONU- Organização das Nações Unidas
PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
REME - Rede Municipal de Ensino
SEMED - Secretaria Municipal de Educação
SEDFOR - Educação a Distância e Formação de Professores
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TALE- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNAES- Centro Universitário de Educação Superior
ZDP – Zona de Desenvolvimento Próximo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	14
1 CONCEPÇÃO DA PESQUISA	20
1.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	20
1.1.1 Informações Significativas da Pesquisa: Objetivo Geral, Objetivos Específicos e Instrumentos Utilizados na Pesquisa	21
1.1.2 Coleta de Dados Empíricos.....	22
1.1.3 Centros de Educação Infantil em Campo Grande-MS.....	23
1.1.4 Critérios de Seleção dos Sujeitos e o Locus da Pesquisa.....	25
1.1.5 Características das Professoras.....	26
1.2 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS BIBLIOGRÁFICOS: PROCEDIMENTOS	28
1.2.1 Estado do Conhecimento	28
1.2.1.1 Resultado da Pesquisa na BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	29
1.2.1.2 Trabalhos Selecionados – BDTD	30
1.2.1.3 Análise dos Dados – BDTD	36
1.2.1.4 Resultados da Pesquisa na CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior	37
1.2.1.5 Análise dos Dados – CAPES.....	44
1.2.1.6 Considerações do Estado do Conhecimento	45
2 PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: ORIGENS E FUNDAMENTOS	46
2.1 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	46
2.1.1 A Relação Desenvolvimento e Aprendizagem Segundo Vygotsky: Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).....	48
2.1.2 Conceitos: Mediação, Instrumentos, Signos e Fala	50
3 LUDICIDADE: CONCEITOS E DISCUSSÕES MEDIANTE A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	58

3.1	O LÚDICO: CONCEITOS E DISCUSSÕES EM VÁRIOS AUTORES.....	58
3.1.1	O lúdico na educação: a importância das atividades lúdicas na prática pedagógica do docente.....	70
3.1.2	Políticas Públicas para a Infância.....	79
3.1.3	O que Dizem os Documentos Oficiais da Educação Infantil sobre Jogos, Brincadeiras e a Prática Pedagógica do Professor?	83
4	PESQUISA DE CAMPO	91
4.1	METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS	91
4.1.1	Núcleos de Significação	94
4.1.1.1	Ludicidade: Conceitos Estabelecidos pelas Professoras e Instrumentos Lúdicos.....	94
4.1.1.2	Planejamento: Execução, Dificuldades e Melhorias	99
4.1.1.3	O brincar e as Brincadeiras das Crianças	103
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
	REFERÊNCIAS	110
	APÊNDICE	119
	APÊNDICE A – Questionário	119
	APÊNDICE B – Roteiro da entrevista.....	120
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	121
	APÊNDICE D - Termo de Assentimento Libre e Esclarecido (TALE)	123
	APÊNDICE E – Lista de pré-indicadores.....	124
	APÊNDICE F – Lista de indicadores	125
	APÊNDICE G – Lista de Núcleos de Significação	128

APRESENTAÇÃO

O tema da pesquisa apresenta como surgiu o meu interesse na área da Educação Infantil. No ano de 2012 ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, com duração de quatro anos. De 2012 a 2013 tive bolsa na faculdade, intitulada como “bolsa permanência”¹ e nesse rico período de um ano dediquei-me à dança de salão, um projeto criado por um professor do curso de Educação Física que me recebeu de braços abertos.

Apesar de não lidar com a Educação Infantil propriamente dita, a metodologia da aula era diferenciada e o lúdico bailava durante as aulas, porque o próprio aluno ia construindo o seu passo com instrumentos e linguagens expostos pelo professor. O professor era o impulsionador para que o aluno pudesse obter o resultado desejado.

De agosto de 2014 a agosto de 2015 fui bolsista de Iniciação Científica – PIBIC, com o projeto intitulado “A política de permanência dos estudantes dos cursos de graduação a distância em MS, nos anos 2000”. Durante esse período dediquei-me a leituras e aprendi com as pesquisas relacionadas à graduação a distância, porém as necessidades de aprofundamento em pesquisas referente à educação infantil ainda me intrigavam.

No quarto semestre da graduação matriculei-me na disciplina “Educação, Cultura e Linguagens”, ministrada pela Profa. Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra. Tal disciplina fascinou-me e abriu-me os olhos para as possibilidades que o professor possui de manifestar o lúdico em sua prática pedagógica.

A partir desta disciplina li artigos em revistas e livros relacionados ao tema, apresentei seminário na disciplina, fiz e levei para a minha sala de aula (local onde eu estava trabalhando como professora) o teatro, música, desenho livre, aulas- passeio, livro da vida, dentre outros, porque percebi que as atividades lúdicas e o brincar eram significativamente reduzidos na unidade em que trabalhava, porque a preocupação estava centrada apenas nos aspectos conteudistas.

De forma geral, o curso de Pedagogia não estava nos meus planos, mas ao passar por ele, consegui quebrar vários estereótipos, como, por exemplo: “esse curso só ensina a limpar bunda de criança, esse curso é muito fácil, esse curso não tem prova é só trabalho”.

¹ Bolsa fornecida pelo MEC (Ministério da Educação) aos estudantes de graduação. Para ter acesso a bolsa é feito um critério de seleção mediante a situação financeira dos estudantes via Edital.

Contudo, a cada semestre fui percebendo que o curso era totalmente diferente do que as pessoas falavam. Dediquei-me ao máximo, fiz várias amizades, troquei experiência com colegas e professores.

Não tive oportunidade de fazer o meu Trabalho de Conclusão de Curso relacionado à educação infantil, porque minhas professoras desta área estavam afastadas da faculdade devido ao término de Doutorado e Pós-Doutorado.

Fiz meu trabalho final relacionado às políticas de formação dos professores da educação básica e, mesmo não escrevendo sobre o que realmente desejava, fui muito bem orientada e indagada por várias questões legislativas relacionadas à educação.

Em 2016, já formada, meu objetivo era pesquisar sobre o lúdico na prática pedagógica do professor que se encontra na educação infantil, e desejava também fazer parte de um grupo de estudos. A partir dessa inquietação, elaborei meu projeto de mestrado com o tema que tanto desejava: “Educação Infantil e Ludicidade”. Fui aprovada, sou participante do Grupo de Estudo e Pesquisas em Educação Especial e Múltiplas Linguagens – GEPEMULTE, e aqui estou, dissertando este trabalho científico.

INTRODUÇÃO

As atividades lúdicas dentro ou fora das instituições de ensino são formas que a criança tem de ler o mundo, de se expressar ou comunicar sentimentos. Quando o professor reconhece a relevância do lúdico em sua prática pedagógica, o seu bem-estar com a turma e o desenvolvimento da mesma é alterado, porque ele tem a possibilidade de conhecer diferentes ações e reações dos alunos durante a atividade lúdica. Vygotsky² (1998) caracterizava o homem como ser simbólico, que se constrói coletivamente e possui a capacidade de pensar, que está ligada às suas capacidades de sonhar, imaginar e lidar com a realidade.

Quando alguém escreve ou pronuncia a palavra ‘lúdico’, é possível interpretá-la de várias maneiras, pois as pessoas podem ter referências de inúmeras situações vivenciadas. Geralmente, a palavra é associada aos jogos e brincadeiras, principalmente infantis, porém não se pode esquecer que existem os jogos infantis e os jogos de adultos e que cada um, tem a sua especificidade.

Santos (2002) caracteriza o ludicidade como necessidade do ser humano em qualquer faixa etária e que não pode ser vista apenas como diversão, porque o lúdico é facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem pessoal, social, cultural, e contribui para a articulação significativa do processo de socialização, expressão e construção dos saberes.

Quando a criança brinca na areia e sente o prazer desta ação, podem surgir outras atividades e oportunidades de imaginar e criar. Ela consegue, por exemplo, montar castelos, fazer comidinha, enterrar tesouros, que entre outras, são atividades lúdicas, prazerosas, nas quais a criança está construindo seu próprio conhecimento. Nesse mesmo contexto, a montagem do quebra-cabeça, carrinho ou avião, além de serem atividades significativas, exigem não só a representação mental do objeto a ser manipulado, mas também a habilidade para operacionalizá-lo.

Nas atividades lúdicas há prazer, flexibilidade de conduta e desenvolvimento de habilidades cognitivas, manuais e sociais, logo deve-se acreditar que é possível trabalhar com o lúdico e ter possibilidades de transformar, porque a experiência, no âmbito dos conceitos, que diversas vezes ainda são abstratos, pode ser aprofundada por muitos docentes.

² Devido à discordância de tradutores, encontramos em diversas obras o nome do autor escrito de formas diferentes. Optamos por manter a grafia das obras mais recentes: “Vygotsky”, com exceção dos momentos de citação ou quando nos referimos a alguma obra específica, cuja grafia do nome do autor esteja colocada de forma diferente.

Isso quer dizer que, os docentes podem elaborar o plano de aula lúdico, que aconteça efetivamente e não fique só na verbalização ou no papel, mas que a imersão de dada realidade aconteça no contexto da sala de aula.

Atualmente, sabemos que a educação infantil foi um grande marco no desenvolvimento da Educação e, para ser reconhecida como a primeira etapa da educação básica, houve várias lutas e vários movimentos sociais nas décadas de 1980 e 1990, que tinham como objetivo organizar a educação. Atualmente, o fato de a criança estar matriculada na escola é direito dela, e não mais da família, como era há anos atrás.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996) que embasa a Educação Brasileira relata que para ser professor, o cidadão deve possuir formação para o magistério em cursos de licenciatura plena. Esses profissionais, que trabalham com a criança pequena, devem reconhecer o rigor científico e fundamentar sua prática pedagógica em conhecimentos teóricos relacionados à infância.

O lúdico, geralmente, é bastante trabalhado na primeira etapa da educação básica e é um dos espaços em que a criança tem a oportunidade de ter proximidade com instrumentos simbólicos e culturais que contribuirão para o seu desenvolvimento. Porém, não podemos esquecer de que historicamente a educação infantil era vista como um ambiente que recebia crianças para serem cuidadas enquanto seus pais ou responsáveis estavam no trabalho. Tal visão, estereotipada, desvalorizou o docente e, ao mesmo tempo, ignorou o direito da criança à aprendizagem.

Em dias atuais, para trabalhar na área da educação básica é necessário ter formação em nível superior (professor regente) que proporciona, em tese, a capacidade de atuar em várias funções (professor, coordenador, diretor, etc.) e assumir diversas responsabilidades relacionadas ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças.

A pesquisa aqui desenvolvida tem como referencial de análise a Teoria Histórico-Cultural, que é embasada no Materialismo Histórico e Dialético e teve como principal representante o soviético Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934).

Essa teoria articula que o homem não nasce com consciência, habilidades e personalidade já desenvolvidas, mas que ao longo de sua vida, e com os seus pares, se apropria de inúmeras experiências e vivências. Ressalta que o processo de apropriação da cultura e da educação é constituído por ele durante o seu processo de vida.

Nesse processo, a cultura e a educação são partes constitutivas da natureza humana, já que seu desenvolvimento psicológico se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações (REGO, 1998, p.42).

Escolhemos essa teoria, pois possui conceitos claros da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças adquiridos pela apropriação com seus pares, além de não ignorar as condições biológicas do ser humano.

Vygotsky foi o fundador da Psicologia Histórico-Cultural, dissertou sobre o desenvolvimento da criança, os jogos, a imaginação, a mediação simbólica, dentre outros assuntos. Defendia que o homem é sujeito histórico, cultural e social, capaz de aprender com seus pares ao estabelecer relações de convivência.

Moyles (2006-2010) desenvolve suas pesquisas a respeito da infância e o do brincar, afirma que é impossível pensar numa infância sem nos remetermos às brincadeiras. Cintra (2013) apresenta a infância e as possibilidades da rotina docente composta por atividades lúdicas planejadas intencionalmente. A mesma autora (2014), segue afirmando que o lúdico transforma o ambiente e ajuda no aprendizado.

Kishimoto (2009) apresenta discussões sobre os jogos, as brincadeiras e os brinquedos para o desenvolvimento da criatividade infantil. Oliveira (2000) discute o simbolismo do brincar, que é um instrumento excelente para o desenvolvimento e a aprendizagem. Os demais autores selecionados para dar base teórica à esta dissertação serão apresentados ao longo dos capítulos.

O nosso objetivo geral é investigar a ludicidade na prática pedagógica do professor. Os nossos objetivos específicos são: Conhecer o conceito de ludicidade apresentados pelos professores na Educação Infantil; Reconhecer a ludicidade na prática pedagógica do professor da Educação Infantil; identificar aspectos relevantes do lúdico no ambiente escolar.

Tais objetivos tiveram origem durante as minhas observações feitas nos estágios durante minha graduação. Foi juntamente com pensamentos e curiosidades sobre o tema, que geraram o problema que esta pesquisa visa responder: Como o professor conceitua e apresenta o lúdico para as crianças na sua prática docente?

Vygotsky (2003) abordava que as aulas do professor podem ter várias oportunidades de os alunos aprenderem muito e o educador deve agir como o organizador do meio social, e não como “máquina”, que faz dos alunos depósito de conteúdos. “Para a Educação atual não é importante ensinar certa quantidade de conhecimentos, mas educar a aptidão de adquirir esses conhecimentos e valer-se deles” (VIGOTSKI, 2003, p.296).

Para a Teoria Histórico-Cultural, a atividade é peça chave no processo da mediação do desenvolvimento dos seres humanos, pois a atividade precisa ser orientada, possuir objetivo e precisa de instrumentos para ser executada.

Leontiev (1998) conceituou que a atividade é o processo mediador entre o homem e a realidade a ser prestes transformada por ele. Considerava que essa relação é dialética, porque não só a realidade se transforma, mas também o próprio homem, porque produz mudanças significativas em seu psiquismo.

Assim consideramos aqui que atividade é, geralmente, o processo movido pela necessidade do homem. O sujeito a planeja e a pratica por causa de suas necessidades, postas em valores e expectativas. O trabalho que o homem exerce e a sua racionalidade o diferencia dos animais, porque, diferentemente destes, o homem constrói sua própria natureza, história e objetos, o que caracteriza a atividade como especificidade do homem.

Com base em tais conceitos, a pesquisa dividiu-se em três fases. Primeiro, foi realizada a seleção e análise do material bibliográfico e documental por meio de fichamentos. A segunda parte foi a coleta de dados da pesquisa, na qual utilizamos questionários semiestruturados, entrevistas, filmagens e fotografias. Por fim, a terceira parte consiste na escrita do relatório da dissertação.

A pesquisa foi realizada em um Anexo³ de uma escola municipal da cidade de Campo Grande-MS. Os informantes desta pesquisa foram duas professoras regentes, que estavam trabalhando em turmas diferentes, e crianças que tinham entre 04 e 05 anos de idade, as quais não foram investigadas e nem questionadas, porém fizeram parte da pesquisa por serem alunos (as) das professoras que investigamos. Nós apenas registramos fotos e vídeos das mesmas, (permitidas pelos responsáveis por meio de documentos), para que pudéssemos analisar a prática de seus professores. A opção da seleção desses sujeitos (professoras) está ligada a nossa seleção para participar da pesquisa, a saber: estar trabalhando na área da educação infantil, ser regente de uma turma com crianças entre 04 e 05 anos de idade. Buscamos, por meio de entrevistas, questionários e observações, conhecer como as professoras trabalhavam e conceituavam o lúdico em suas práticas pedagógicas.

Para garantir a participação desses sujeitos, realizamos contatos, como envio de carta para a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para solicitar autorização para a

³ Espaço externo da “sede” da escola.

realização da pesquisa. Após o aceite da SEMED, entramos em contato com a diretora da escola municipal, que direcionou-nos para o anexo da escola.

No anexo da escola, fiz contato com a coordenadora e com as professoras e logo decidimos os melhores dias para a realização da pesquisa, pois preferi pegar os dias em que as crianças não tinham aulas de Educação Física e Artes, devido a pesquisa ser voltada para a professora regente. Todos os sujeitos que participaram desta pesquisa receberam o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em conformidade com as normas do Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

Este relatório de dissertação que está estruturado em quatro capítulos. O Capítulo I é intitulado “CONCEPÇÃO DA PESQUISA”. Nele discorremos sobre a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa: abordagem da pesquisa, base teórica para análise dos dados, instrumentos utilizados, objetivo geral, específicos e a construção do Estado do Conhecimento (pesquisa bibliográfica).

O Capítulo II é intitulado “PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: ORIGENS E FUNDAMENTOS”. Nele serão exibidos os fundamentos teóricos e os conceitos que constituem a pesquisa. Discute-se no capítulo a origem da Psicologia Histórico-Cultural fundada por Vygotsky. Aborda-se também sobre o desenvolvimento, aprendizagem e conceitos como: instrumento e fala, os quais a Psicologia Histórico-Cultural pontua em seu viés teórico-metodológico.

O Capítulo III é intitulado como “LUDICIDADE: CONCEITOS E DISCUSSÕES MEDIANTE A PRÁTICA PEDAGÓGICA” Ao longo do capítulo buscou-se declarar o lúdico fundamentado em vários autores como Huizinga (2001); Brougère (2010), Cintra (2010), Kishimoto (2009) entre outros que abordam o lúdico como o promotor do desenvolvimento e aprendizagem infantil. Aliamos também as políticas públicas para a infância que contribuíram harmoniosamente para a educação, fazendo as crianças ganharem espaço na sociedade e refrescando a memória dos adultos sobre os direitos infantis. Finalizamos o capítulo com documentos oficiais voltados para a educação infantil que tratam sobre os jogos, brinquedos e brincadeiras, os quais garantem o direito do brincar da criança de zero a cinco de idade.

O Capítulo IV nomeado como “PESQUISA DE CAMPO” aborda sobre a metodologia utilizada para a análise dos dados da pesquisa (Núcleo o se Significação), revela o conceito de

lúdico estabelecido pelas professoras investigadas, os materiais utilizados em suas práticas pedagógicas, como elas inserem o lúdico no planejamento e apresentam para as crianças. O capítulo é enriquecido de fotos que são analisadas juntamente com as falas das professoras pesquisadas.

1 CONCEPÇÃO DA PESQUISA

O primeiro capítulo apresenta os pressupostos metodológicos da pesquisa, a abordagem teórico-metodológica, expõe os instrumentos utilizados para a coleta de dados, escolha do *locus*⁴ e dos sujeitos que participaram da pesquisa. O capítulo finaliza com o Estado do Conhecimento sobre ludicidade e prática docente.

1.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O presente estudo consiste em pesquisa de abordagem qualitativa, sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, com bases teóricas do Materialismo Histórico-Dialético como forma de percepção do objeto.

A pesquisa qualitativa é um tipo de abordagem que permite análise dos dados de forma subjetiva e requer tempo e atenção do pesquisador, nela o conhecimento se faz presente na participação dos indivíduos a partir da situação-problema.

A pesquisa qualitativa é uma designação que abriga correntes de pesquisa muito diferentes. Em síntese, essas correntes se fundamentam em alguns pressupostos contrários ao modelo experimental e adotam métodos e técnicas de pesquisa diferentes dos estudos experimentais. (CHIZZOTTI, 2003, p. 78).

A pesquisa qualitativa permite que o pesquisador formule o problema a ser investigado. O problema é elaborado a partir do processo indutivo que, aos poucos, vai se definindo e se delimitando na exploração do contexto social e observação do objeto a ser investigado. Assim, formular o problema e analisá-lo em sua totalidade vai ao encontro da Teoria Histórico-Cultural, pois o homem se desenvolve e se constitui a partir do seu convívio social e do meio cultural que está ajustado.

A delimitação do problema não resulta de uma afirmação prévia e individual, formulada pelo pesquisador e para a qual recolhe dados comprobatórios. O problema afigura-se como um obstáculo, percebido pelos sujeitos de modo parcial e fragmentado, e analisado assistematicamente. A identificação do problema e sua delimitação pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema. Pressupõem, também, uma partilha prática nas experiências e percepções que os sujeitos possuem desses problemas, para descobrir os fenômenos além de suas aparências imediatas. A delimitação é feita, pois, em campo onde a questão inicial é explicitada, revista e

⁴ *Locus* é uma palavra do latim, que significa literalmente “lugar”, “posição” ou “local”.

reorientada a partir do contexto e das informações das pessoas ou grupos envolvidos na pesquisa. (CHIZZOTTI, 2003, p. 81).

O problema da pesquisa surgiu quando presenciei momentos no meu antigo trabalho (escola), nos quais professoras não entendiam o lúdico como um instrumento didático, no sentido de ter um instrumento em mãos, por exemplo, os fantoches, e fazer deles a oportunidade de contar uma história significativa para as crianças do próprio ambiente escolar, como respeitar os amigos, lavar as mãos antes das refeições, saber ouvir e dentre outros.

O pesquisador deve estar aberto a conduta de predisposições relacionadas a manifestações, observações, escutas e explicações, a fim de viver a experiência a partir do seu objeto de pesquisa e tentar chegar à possibilidade da compreensão do problema levantado.

O pesquisador não se transforma em mero relator passivo: sua imersão no cotidiano, a familiaridade com os acontecimentos diários e a percepção das concepções que embasam práticas e costumes supõem que os sujeitos da pesquisa têm representações, parciais e incompletas, mas construídas com relativa coerência em relação à sua visão e à sua experiência. (CHIZZOTTI, 2003, p. 82).

Chizzotti (2003), em seu livro “Pesquisas qualitativa em ciências humanas e sociais”, enfatiza os pesquisados alegando que todas as pessoas que participam de pesquisas são e devem ser reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos. Assim, o pesquisador deve reconhecer que sem os pesquisados não poderia fazer sua pesquisa, porque o pesquisador possui o conhecimento determinado, mas os pesquisados também possuem conhecimento, seja do senso comum, de suas próprias representações ou até mesmo de suas vivências e ações diárias.

1.1.1 Informações Significativas da Pesquisa: Objetivo Geral, Objetivos Específicos e Instrumentos Utilizados na Pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a ludicidade na prática pedagógica do professor e como objetivos específicos: Conhecer o conceito de ludicidade apresentados pelos professores na Educação Infantil; Reconhecer a ludicidade na prática pedagógica do professor da Educação Infantil; identificar aspectos relevantes do lúdico no ambiente escolar.

Deste modo, utilizamos pressupostos metodológicos da Teoria Histórico-Cultural, que tem como base o Materialismo Histórico-Dialético, a partir de sua visão de homem, concebendo-o como ser ativo, social, histórico e cultural, que transforma e é transformado pelo meio.

Para a coleta de dados foram selecionados instrumentos tais como o questionário⁵ (APÊNDICE A), entrevista⁶ (APÊNDICE B), filmagens e fotos. O questionário foi elaborado com perguntas as quais pudéssemos traçar o perfil das professoras. A entrevista foi realizada de forma semiestruturada, devido ao aproveitamento de espontaneidade e flexibilidade no momento de sua realização, pois há chances de explorar outras perguntas que surgirem ao longo do processo, proporcionando material mais abrangente para a análise.

Foram elaboradas sete perguntas referentes ao tema proposto na pesquisa, buscando investigar a ludicidade na prática pedagógica do professor durante as atividades no ambiente escolar. Os instrumentos citados acima contribuíram para esclarecimento da pesquisa e considerações a serem discutidas nos próximos tópicos.

1.1.2 Coleta de Dados Empíricos

A coleta de dados ocorreu de outubro a dezembro de 2017 em um Anexo de uma escola municipal de Campo Grande-MS, com duas professoras regentes. As observações aconteceram três vezes por semana (Segunda-feira, Quarta-feira e Sexta-feira) durante os meses de outubro e dezembro de 2017 e duravam quatro horas (13h00min às 17h00min).

O primeiro passo foi à elaboração de uma carta para a Secretária Municipal de Educação (SEMED) solicitando a autorização da pesquisa no Anexo da escola. Com a autorização em mãos, fomos até a escola, a diretora encaminhou-nos até o Anexo e apresentou-nos à coordenadora e às professoras.

⁵ “Questionário - É um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado” (GERHARDT *et al.*, 2009, p. 69).

⁶ “Entrevista - Esta constitui uma técnica alternativa para se coletarem dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação. A entrevista pode ter caráter exploratório ou ser uma coleta de informações. A de caráter exploratório é relativamente estruturada; já a de coleta de informações é altamente estruturada” (GERHARDT *et al.*, 2009, p. 72).

No mesmo dia, apresentamos a proposta da pesquisa para o corpo docente (projeto de pesquisa, problema, objetivos, o que pretendíamos pesquisar e os instrumentos de coleta de dados), então escolhemos duas professoras regentes que aceitaram colaborar com a pesquisa de forma livre e espontânea.

Após a apresentação, elaboramos o cronograma com a coordenadora e as duas professoras regentes, para o melhor desempenho possível da pesquisa (dias, horários, disponibilidade para entrevistas e apresentação de documentos obrigatórios para a investigação da pesquisa).

Enfatizamos aqui que uma das condições de participação na pesquisa foi manter os nomes da instituição, das professoras e das crianças em anonimato, portanto nenhuma terminologia que remeta ao local e aos sujeitos da pesquisa será mencionada neste relatório. Tal exigência está presente no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (projeto aprovado pelo Comitê de Ética n. 2.148.906), (APÊNDICE C) e no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (Resolução CNS466/2012, item II-23 e 24), ambos apresentados às professoras e responsáveis pelas crianças (APÊNDICE D).

Ao final do primeiro contato, apresentamos às duas professoras, de forma bem esclarecida os documentos TCLE e TALE, que foram assinados por ambas. Também solicitamos reunião com os pais, para a apresentação da pesquisa e desses documentos.

Nem todos os pais compareceram à reunião, por isso àqueles que ficaram ausentes encaminhamos os documentos na agenda das crianças e quem autorizou a fotografia e filmagens do (a) filho (a) assinou-os. Felizmente, nenhum responsável negou-se a autorizar o (a) filho(a). Vale ressaltar que também apresentamos a pesquisa para as crianças, e todas ficaram bem empolgadas, pois elas ficaram encantadas em saber que iriam me ajudar a fazer uma pesquisa.

1.1.3 Centros de Educação Infantil em Campo Grande-MS

O Anexo faz parte da Escola Municipal “X”. Denomina-se Anexo porque a escola não tem espaço (salas) suficiente para acolher as crianças, então, para atender a demanda, foi alugada uma casa (Anexo da escola), que está localizada na cidade de Campo Grande-MS, também conhecida como Cidade Morena, por causa da cor de suas terras.

Figura 1- Pátio do anexo.



Fonte: Capturada pelo autor.

Campo Grande-MS é a capital do Mato Grosso do Sul, cidade de território médio e bastante arborizada. De acordo com o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE⁷ (BRASIL, 2017), esta cidade possui área territorial de 8.092,951 km² e população estimada em 874.210 mil habitantes.

Campo Grande conta com 99 Centros de Educação Infantil – CEINFs, mantidos pelo município e 2 Centros de Educação Infantil – CEIs, pelo estado. As 101 instituições de educação infantil estão situadas em sete áreas urbanas de Campo Grande, Prosa, Centros, Lagoa, Bandeira, Segredo, Anhanduizinho e Imbirussu, além das zonas rurais.

A estrutura do Anexo investigado apresenta condições bem básicas para o seu funcionamento, tais como: energia elétrica, água encanada e esgoto. Dispõe também de salas pequenas (eram quartos da casa alugada), funcionários (1 coordenadora, 2 recriadoras, 1 cozinheira, 5 professores e 1 diretora). Infelizmente, o banheiro e o refeitório não são adaptados para as crianças, como mostra a imagem abaixo.

⁷ Fonte: IBGE. Campo Grande. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/por-cidade-estado-estatisticas.html?t=destaques&c=5002704> >. Acesso em: 10 jun. 2018.

Figura 2 - Banheiro e refeitório do anexo.



Fonte: Capturada pelo autor.

Possui quintal pequeno, com pequena área verde sem manutenção, que tem dois balanços em péssima conservação e buraco no muro, por onde se encontra o cachorro (da vizinha) – as crianças encostam a mão na boca do cachorro diariamente. É nesse quintal que acontece o recreio das crianças. O Anexo é situado na região periférica e atende diversos públicos, economicamente desfavorecidos.

Figura 3 - Quintal utilizado pelas crianças quando estão no Anexo.



Fonte: Capturada pelo autor.

1.1.4 Critérios de Seleção dos Sujeitos e o Locus da Pesquisa

Sob o critério de seleção dos sujeitos, foram escolhidas duas professoras que estavam trabalhando como regentes, com crianças entre 04 e 05 anos de idade, matriculadas na Educação Infantil. Outro critério para a seleção foi que, as professoras aceitassem contribuir de livre e espontânea vontade para a pesquisa.

O *locus* escolhido foi o Anexo de uma escola municipal de Campo Grande-MS, que atende crianças de 4 a 5 anos de idade.

1.1.5 Características das Professoras

O questionário teve a função de traçar de forma significativa as características (perfil) das professoras participantes desta pesquisa. As análises do questionário tiveram como base a Psicologia Histórico-Cultural e ajudou-nos a compreender os sujeitos (professoras) em seu local de trabalho, sua formação e a realidade da prática pedagógica. Para melhor organização, dividimos o questionário em duas etapas: características do (a) professor (a) pesquisado(a) e dados da prática pedagógica.

A primeira etapa foi composta de questões como nome, idade, gênero, formação inicial e continuada, concursada ou contratada, tempo de experiência na área da educação infantil e carga-horária semanal.

Já na segunda, as perguntas foram centradas na prática pedagógica: se possuía professor auxiliar, tempo de experiência com crianças de 4 a 5 anos de idade, quantidade de crianças que a turma possuía, se levava trabalho da escola para casa e quantas vezes planejava atividade ao ar livre.

A seguir, o Quadro 1 com as informações presentes e respondidas pelas professoras no questionário:

Quadro 1 - Dados gerais das professoras participantes.

Nome	Gênero	Formação Inicial	Concursada/ Contratada	Experiência com crianças de 4 A 5 anos
Professora 1	Feminino	Pedagogia	Concursada	4 anos
Professora 2	Feminino	Pedagogia	Concursada	20 anos

Fonte: Organizado pela autora, 2017.

As duas pesquisadas eram professoras regentes. Como podemos identificar no quadro acima, há diferença entre as professoras, tanto de idade, quanto de atuação na educação. A primeira professora tem menos de 40 anos e estava atuando na área de educação há 9 anos. A segunda professora tem mais de 40 anos e está trabalhando com educação há 20 anos.

Quadro 2 - Formação continuada e informações da prática pedagógica.

QUESTIONÁRIO	PROFESSORA 1	PROFESSORA 2
Instituição em que cursou a formação inicial	Instituto de Ensino Superior da FUNLEC	Centro Universitário de Campo Grande – UNAES
Formação Inicial	Pedagogia (Educação Infantil e Séries Iniciais)	Pedagogia (Educação Infantil e Séries Iniciais)
Formação Continuada	Curso de Extensão em Educação Infantil (UFMS) Pós-Graduação “Arte e Educação” – FUNLEC	Curso de Formação em Educação Musical – SEDFOR; Curso de Extensão: Tecendo gênero e diversidade nos currículos da Educação Infantil – UFMS
Anos de experiência na Educação Infantil	9 anos	20 anos
Anos de experiência com crianças de quatro a cinco anos de idade	4 anos	20 anos
Carga-horária semanal de serviço	40 horas	20 horas
Quantidade de crianças em sala	16	15
Leva trabalho/atividades para elaborar/corrigir em casa? Por quê?	Sim. Devido à falta de tempo na instituição.	Sim. Porque tenho tempo disponível para fazer em casa.
Possui auxiliar	Não	Não
Quantas vezes por semana trabalha com atividades ao ar livre com as crianças?	Duas vezes.	Três vezes.

Fonte: Organizado pela autora, 2017.

O Quadro 01 apresenta o questionário entregue e respondido pelas professoras, e o quadro 02 as informações referentes à sua formação continuada e dados de suas práticas pedagógicas. Já a entrevista foi gravada e transcrita, a mesma será apresentada e analisada no capítulo quatro, pois neste capítulo abordamos a análise geral desta pesquisa.

1.2 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS BIBLIOGRÁFICOS: PROCEDIMENTOS

A presente pesquisa surgiu a partir de questionamentos relacionados à área da educação infantil, de como a ludicidade se manifesta na prática do professor. A escrita e a análise deste estado do conhecimento permitirá percorrer o caminho relacionado ao tema que desejamos, responder questionamentos e preencher lacunas nessa área da pesquisa.

As pesquisas foram realizadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES).

A ludicidade na fase do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, utilizada como recurso metodológico no preparo da atividade educativa, é muito importante, porque auxilia na formação do sujeito, geralmente, de forma mais prazerosa dando-lhe contribuições de aprendizagens significativas

O ato de brincar, geralmente é acessível a qualquer ser humano, independentemente da faixa etária e da classe social. O brincar é uma ação prazerosa, livre, exploratória e que contribui para a formação e a construção do sujeito. Quando a criança brinca, expressa sentimentos, explora habilidades físicas e mentais e reproduz as relações existentes nas relações sociais do seu cotidiano.

A partir desse pressuposto, o objetivo desta investigação bibliográfica é investigar a ludicidade na prática pedagógica do professor. O referido objetivo é composto pelo enfoque de identificar as lacunas ou excessos sobre o tema investigado, buscando preencher essa demanda.

1.2.1 Estado do Conhecimento

O estado do conhecimento foi elaborado no ano de 2017, com o objetivo de compreender o que tem sido estudado atualmente sobre o tema escolhido. Com a realização

desta busca foi possível encontrar dissertações e teses que contribuíram para a pesquisa e lacunas nas áreas que carecem de estudos.

1.2.1.1 Resultado da Pesquisa na BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

A seleção das dissertações e teses no Banco Digital de Teses e Dissertações – BDTD, ocorreu no mês de agosto do ano de 2017. Os trabalhos científicos foram selecionados a partir das palavras-chave ‘prática docente’, ‘ludicidade’ e ‘aprendizagem’, temas que norteiam a nossa pesquisa de mestrado. O recorte temporal utilizado foi o período que compreende os anos entre 2011 e 2016. Escolhemos esses períodos porque consideramos atuais para a investigação do nosso tema.

Com as palavras-chave ‘prática docente’, ‘ludicidade’ e ‘aprendizagem’ houve o resultado de 568 trabalhos, mas, após a realização da filtragem (ano de 2011 a 2016), o resultado foi de 189 trabalhos. Então, foram selecionados 13 dissertações e 2 teses. Ao todo foram selecionados 15 trabalhos na BDTD. Consideramos esse número (15) significativo para realizar uma investigação de qualidade e sem exageros.

Após a seleção dos trabalhos, foram feitas as análises das pesquisas em forma de fichamentos para a construção do estado do conhecimento.

Tabela 1 - Referente à quantidade de trabalhos acadêmicos selecionados pelas palavras-chave – BDTD.

Palavra-chave	Dissertações	Teses	Total
Prática docente, Ludicidade e Aprendizagem.	13	02	15

TOTAL: 15 trabalhos

Fonte: Banco Digital de Teses e Dissertações – BDTD.

A seguir, a tabela 2 apresenta a relação dos trabalhos selecionados, sua origem, programa e ano de publicação.

Tabela 2 - Referente à origem dos trabalhos acadêmicos selecionados - BDTD.

IES DE ORIGEM	PROGRAMA	QUANTIDADE	ANO
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação	01	2011
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Educação	01	2011
Universidade do Estado do Pará	Educação	01	2011
Universidade Federal de São João Del Rei	Educação	01	2011
Universidade Federal do Maranhão	Educação	01	2013
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Educação	01	2013
Centro Universitário La Salle	Educação	01	2013
Universidade Federal do Mato Grosso	Educação	01	2014
Universidade Federal do Amazonas	Educação	01	2014
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	Língua Portuguesa	01	2014
Universidade Federal de Santa Maria	Educação	01	2016
Faculdade Vale do Cricaré	Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional	01	2016
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Bauru	Docência para a Educação Básica	01	2016
Universidade de Brasília	Educação	01	2016
Universidade Nove de Julho- UNINOVE	Educação	01	2016

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD.

1.2.1.2 Trabalhos Selecionados – BDTD

Neste tópico serão analisados os trabalhos selecionados. Realizamos as leituras das pesquisas e transcrevemos os dados relevantes, com o objetivo de encontrar pesquisas que se aproximam do nosso foco investigativo.

Os trabalhos a seguir dão enfoque à ludicidade na educação infantil no contexto da prática docente, indicando qual é a relevância do uso da ludicidade na prática pedagógica do professor que está na educação infantil.

Proença (2011) desenvolveu sua pesquisa sob o título “Ludicidade na educação infantil: relações da prática docente no processo de aprendizagem da criança no município de Coxim- MS”, ela evidenciou a manifestação da ludicidade a partir da mediação do professor.

Usa o referencial teórico e metodológico da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky e apresenta investigação com docentes e crianças do nível IV em um CEINF na cidade de Coxim-MS. Notamos em seu trabalho a importância da mediação do professor com relação à elaboração de atividades lúdicas para a aprendizagem das crianças de forma prática e vantajosa.

Silva (2011) dissertou sobre a temática “A vivência lúdica na prática da educação infantil: dificuldade e possibilidades expressas no corpo da professora”, ela considerou as vivências e não vivências do lúdico no dia a dia do cotidiano escolar. Sua pesquisa trabalhou com abordagem qualitativa, do tipo Estudo de Caso Múltiplos, foi realizada em uma escola pública municipal, localizada na cidade de Lavras-MG, com duas professoras que atuavam na educação infantil, primeiro período, como relatado na pesquisa.

O referencial teórico utilizado na pesquisa foi em dois campos. O primeiro campo referiu-se à expressividade corporal das professoras da educação infantil e utilizou-se os referenciais dos textos de Reich (1998) e de autores que abordam seus estudos: Keleman (1992), Mota (1999) entre outros. No segundo campo, relacionado à questão propriamente dita da ludicidade, foram utilizados os autores como Prado (2005) e Richter (2006).

Ao final da pesquisa a autora apresenta os resultados afirmando que a professora que vivencia o lúdico em seu cotidiano escolar juntamente com as crianças proporciona o lúdico de forma abrangente, por fazer parte dos momentos lúdicos junto com as crianças. Já a professora que não vivencia o lúdico, colocando-o como empecilho às suas dificuldades corporais, não gosta de brincar com as crianças e valoriza-o apenas como fim pedagógico, não vivencia o lúdico e nem promove vivência lúdica para os alunos. No segundo caso chega-se à conclusão que a ludicidade não se manifesta.

Em sua dissertação, Gouvêa (2011) analisou “Cultura lúdica: conformismo e resistência nas vivências das brincadeiras infantis na escola” e como as crianças expressam, vivenciam e manifestam a dinâmica da cultura lúdica. A metodologia de estudo adotada foi de

caráter qualitativo, com pesquisa bibliografia e de campo. Durante a pesquisa a autora abordou as brincadeiras da cultura lúdica e sua relação com as estratégias, táticas de controle e resistências presentes sobre crianças na escola.

Como resultado verificou que as brincadeiras surgem nos momentos de permissão, e quando estes terminam as crianças tentam continuar com as brincadeiras de maneira encoberta. Verificou grande controle com relação às brincadeiras, fazendo com que as crianças não as vivenciassem livremente, perdendo a autonomia e a liberdade. A escola acaba se tornando um espaço de resistência, ao invés de libertadora.

Fortuna (2011), por sua vez, investigou em sua tese “A formação lúdica docente e a universidade: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosofia” e de como e por que alguns professores tornam-se capazes de brincar em suas práticas pedagógicas e qual a contribuição da universidade para esse fator. Os participantes desta pesquisa foram oito professores, cuja brincadeira se fazia presente em suas práticas pedagógicas. A metodologia da pesquisa foi (auto) biográfica em Educação e a partir da ludobiografia (Gianfranco Staccioli). Possui como base teórica a abordagem da hermenêutica de Hans Geog Gadamer⁸.

Durante a investigação os professores contaram como são as suas práticas pedagógicas com a brincadeira inserida e como foi a sua formação acadêmica. Os resultados destacados na pesquisa foram a importância das atividades lúdicas na prática docente, como elas contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e como este professor deve ser formado antes de ser inserido nas instituições de ensino.

Nunes (2013) faz um estudo chamado “Ludicidade e produção de sentido nas práticas educativas”. Em sua pesquisa foi realizado um estudo de caso qualitativo com professores em uma escola municipal da grande Porto Alegre. Foram realizadas entrevistas de campo semiestruturadas.

Por meio do estudo de caso a pesquisa concluiu que a prática da ludicidade encontra-se fracassada em sua manifestação, porque muitos professores encontram-se despreparados para enfrentar situações do ambiente escolar, no sentido de que fizeram a escolha errada da profissão ou por causa dos enfrentamentos hierárquicos que enfrentam no ambiente de trabalho.

Em sua dissertação Marques (2013) buscou compreender “A ludicidade e o simbolismo na infância: um estudo hermenêutico em um brinquedoteca escolar do município

⁸ Filósofo reconhecido por trabalhar com a hermenêutica (interpretação de texto, de modo geral).

de São Luís/MA”. A pesquisa teve como abordagem e Teoria Antropológica do Imaginário. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados as entrevistas semiestruturadas com o brinquedista e o coordenador da Secretaria Municipal de Educação. Foram realizadas observações com as crianças e registros das atividades, comportamentos e falas e a aplicação da heurística nos quatro cantos da biblioteca (faz de conta, leitura, jogos e brinquedos).

Como resultado, identificou-se que o simbolismo vivenciado na escola, por meio da brinquedoteca e das atividades lúdicas envolvidas, permite que as crianças compreendam a realidade, o outro e a si mesmas de maneira sensível, lúdica e dialógica.

Silva (2013) analisou “O efeito de sentido da Ludicidade na prática do professor na infância: uma leitura simbólica em fenomenologia”. O referencial teórico utilizado foram autores que fizeram reflexões, análises e discussões sobre as especificidades da prática docente na educação infantil acerca da ludicidade e a Fenomenologia.

A parte metodológica da pesquisa foi realizada com depoimentos de seis professores atuantes na educação infantil e análise posterior. Como resultado, verificou-se a sensibilidade dos professores quanto ao brincar, mas, ao mesmo tempo, os equívocos ocasionados pelo desconhecimento amplo do que seja a ludicidade.

Bressan (2014) analisou “Concepções e práticas de professores sobre o lúdico nas escolas organizadas por ciclos de formação humana”. A pesquisa foi qualitativa e utilizou-se o método interpretativo. O referencial escolhido fundamentou-se em Bogdan e Biklen (1994), Flick (2009), Vianna (2003) e dentre outros.

Como metodologia analisou-se o conteúdo de três professoras acerca do lúdico e sua importância no processo ensino-aprendizagem, além de observações e entrevistas. Concluiu-se que o lúdico encontra-se nas relações de ensinar e aprender, porém ocorrem fragilidades acerca da compreensão teórica, demonstrando conflitos na prática pedagógica.

Em sua tese “Brincando para aprender ou aprender brincando: a ludicidade no cotidiano da creche”, Joia (2014) pesquisou a respeito do lugar e da presença que a ludicidade ocupa nas instituições de educação infantil. Buscou compreender como e se de fato as crianças estão brincando e como e quando ocorrem essas brincadeiras mediadas pelo professor em sua prática pedagógica.

A metodologia utilizada foi baseada no estudo de caso, na observação participante, na entrevista semiestruturada com professores e análise dos dados. Ao final da pesquisa verificou-se a complexidade com relação às práticas autoritárias e dicotomizadas, porque há

lacunas entre as orientações da Secretaria de Educação e o que é desenvolvido pelos profissionais no pedagógico. Para eles, a proposta que é enviada pela Secretaria não está clara e transparente, tornando a instituição um cenário onde apenas a aparência é lúdica, pois existem profissionais que são leigos e necessitam de formação.

Em trabalho dissertativo, Silva (2015) buscou compreender “Aprendizagens nas brincadeiras de crianças de 2 anos na educação infantil: análises dos processos de desenvolvimento cultural”. O *locus* de investigação foi uma escola municipal da cidade de Manaus-AM. Os sujeitos investigados foram 147 crianças e seus respectivos professores. Como metodologia utilizou-se a observação participante, registros etnográficos e sessões de formação de debate com os professores que buscavam discutir a escola enquanto espaço de brincadeiras, o espaço enquanto estratégia educacional e as vivências das brincadeiras entre crianças e professores.

Concluiu-se que apesar de os professores terem compreensão sobre o lúdico e suas representações sobre o trabalho pedagógico, priorizam e investem muito nas produções nos cadernos escolares, no envio de atividades ou tarefas e nas avaliações de aprendizagem, pois, para eles, isso é exigência da configuração do sistema de ensino e dos pais/responsáveis. Este entendimento dificulta a flexibilização da prática pedagógica focada na ludicidade e a valorização das culturas infantis.

Carvalho (2016) investigou “A sala de aula de filosofia como espaços de vivências transformadoras: interculturalidade e amorosidade na formação docente”, ela pesquisou sobre a resignificação da formação do professor, focando na ludicidade e na amorosidade. O espaço investigado compreendeu duas salas de aula de uma escola pública da cidade de Santa Maria-RS.

No decorrer da pesquisa verificaram-se possibilidades da ludicidade e da amorosidade presentes na prática pedagógica do professor como de fundamental importância para a formação da visão de mundo da criança, sua aprendizagem e seu desenvolvimento. Concluiu-se também que é necessário o professor ter conhecimento teórico e prático a respeito dos jogos, brinquedos e brincadeiras para poder dinamizá-los.

Em seus estudos, Barroso (2016) analisou “Jogos cooperativos na educação infantil e suas implicações para o espaço na sala de aula”, buscou conhecer os comportamentos manifestados nas relações entre os educandos da educação infantil durante a prática pedagógica do professor na utilização de jogos cooperativos. O *lôcus* deste estudo foi uma

escola pública do Distrito Federal, com uma turma de 14 crianças no segundo período da educação infantil.

Durante a pesquisa Barroso (2016) esclarece o significado dos jogos de cooperação como a prática de ensinar e explica que os processos de aprendizagem podem ser prazerosos. Alguns teóricos presentes na pesquisa são Palmeiri e Branco (2004, 2007).

A metodologia foi de cunho qualitativo, os instrumentos utilizados foram observação dos participantes, entrevistas semiestruturadas, rodas de conversa guiadas por grupo focal, diário de campo e aplicação de jogos cooperativos. Como resultado evidenciou-se que os sujeitos participantes que tiveram contato com os jogos cooperativos demonstraram satisfação e vivenciaram relações sociais significativas por meio da mediação. Houve também, durante esse processo de socialização, conflitos e desentendimentos que provocaram sentimento de tristeza entre os indivíduos. Com os jogos foram identificadas possibilidades de ação lúdico-educativa para a integração entre as crianças e para a promoção de experiências de aprendizagens afetivas, sociais, cognitivas e metacognitivas, todas colaborando para o desenvolvimento de um sujeito que produzirá mudanças na sociedade.

Em Araújo (2016) encontramos a dissertação que analisa “Os espaços lúdicos como elementos formadores em uma creche no município de Santo André” e de como os discentes se apropriam dos espaços lúdicos, no intuito de transformá-los em elementos formadores. A pesquisa se preocupou em saber o que os discentes entendiam por espaços lúdicos na creche. O espaço escolhido pela pesquisadora é uma creche do município de Santo André-SP, que atende 210 bebês com até três anos de idade. Além dos bebês foram escolhidas quatro professoras.

A metodologia é de cunho qualitativo e os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram observação, rodas de conversa nas reuniões pedagógicas e entrevistas. Utilizou-se alguns teóricos que embasam a ludicidade e a criança, como Oliveira (2012), Vygotsky (1998), e Kramer (1989).

Ao final da pesquisa é possível verificar que reconhecem como sua postura mediante o reconhecimento dos espaços lúdicos e a interação desses espaços entre elas e com os bebês são significantes devido ao processo de desenvolvimento deles durante o período que estão ali na creche. Em sentido de contribuição, as professoras compartilham entre elas estratégias mais apropriadas para o acontecimento de atividades lúdicas, reconhecem o potencial dos

bebês e o quanto os espaços lúdicos que são desenvolvidos por elas são elementos formadores para os pequenos.

Silva (2016) disserta a respeito das “Múltiplas linguagens e ludicidade na educação infantil caminhos que potencializam o letramento social na primeira infância”. A pesquisa foi de cunho qualitativo, com apresentação, desenvolvimento e análise de um estudo de caso. Os sujeitos da pesquisa foram oito professores de uma escola municipal.

Com as análises dos dados da pesquisa verificou-se que existe o trabalho que atende às especificidades da criança na educação infantil, porém se faz necessário ainda o aporte teórico para melhor sustentação e menor vulnerabilidade dos profissionais.

Arruda (2016) investigou “O lúdico enquanto artefato da prática pedagógica dos professores do centro de educação infantil Carmelina Rios”. O objetivo de sua pesquisa foi analisar a prática pedagógica do professor quanto ao uso lúdico nos jogos e brincadeiras. O pesquisador buscou compreender a dinâmica dessas atividades lúdicas aplicadas e quais eram os seus resultados no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

A pesquisa foi de cunho bibliográfico e de campo. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados a observação e as entrevistas com educadores da instituição participante da pesquisa (Centro de Educação Infantil Carmelina Rios). Evidenciou-se que o lúdico está ligado à prática pedagógica do professor, pois este é o responsável por programar as atividades das crianças na instituição e é exigido deste profissional habilidades e comprometimento com o lúdico, porque trabalhar com o lúdico é mais que brincar ou se distrair com uma brincadeira, tem que ter significado e fundamentação.

1.2.1.3 Análise dos Dados – BDTD

Nos trabalhos analisados verificou-se a predominância da pesquisa qualitativa e também a pesquisa colaborativa, pois estas duas pesquisas abraçam o campo transdisciplinar que envolve tanto a ciência humana como a social.

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz um texto zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (CHIZZOTTI, 2003, p. 02).

A técnica de coleta de dados mais utilizada foi a entrevista semiestruturada. A metodologia de pesquisa predominante foi do tipo descritiva e os pesquisadores fizeram análises dos documentos, das entrevistas e das observações.

O que nos chamou a atenção foi como o pesquisador deve ter atenção sensível para descrever em sua metodologia os fatos e os significados do seu objeto: como ele é visto, reconhecido e representado por diferentes pessoas? A maioria das pesquisas foram desenvolvidas em ambiente escolar, principalmente com crianças da educação infantil e de escolas públicas brasileiras.

Entre os autores pesquisados, observamos que ressaltam a importância do lúdico na formação das crianças, em seu desenvolvimento e aprendizagem, no ensinar e no aprender, na mediação do professor. Dentre outros, esses são os aspectos positivos evidenciados nas dissertações e teses deste estado da arte.

Os aspectos negativos também são apontados: são as dificuldades que os profissionais da Educação têm para desenvolver o lúdico, seja por falta de conhecimento do professor, que não está qualificado ou que não tem consciência da dimensão e dos benefícios do lúdico para as crianças, ou do próprio sistema de ensino que limita diversas vezes a prática docente lúdica, pois o professor tem que cumprir um prazo curto para determinada atividade “alfabetizadora”, e o lúdico fica a desejar.

1.2.1.4 Resultados da Pesquisa na CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Para analisar os trabalhos que foram publicados a respeito do tema estudado, fizemos a busca no banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Foram utilizadas as palavras-chave ‘prática docente’, ‘ludicidade’ e ‘aprendizagem’ e foram identificados 864. Posteriormente, realizamos a filtragem por ano, dissertações e teses defendidas de 2004 a 2016. Escolhemos esse recorte temporal e não os anos de 2011 e 2016, como na busca no BDTD, pois foram encontramos trabalhos relevantes, então optamos por realizar um maior recorte temporal. Realizamos uma filtragem por programas e por assunto e tivemos como resultado 364 pesquisas. Então selecionamos 11 dissertações e 04 teses. A quantidade de 15 trabalhos selecionados ao todo foi devido a busca de um trabalho de qualidade e sem exageros.

Tabela 3 - Referente à quantidade de trabalhos acadêmicos selecionados pelas palavras-chave – CAPES.

PALAVRAS-CHAVE	DISSERTAÇÕES	TESES
Prática docente		
Ludicidade	11	04
Aprendizagem		
Desenvolvimento		
TOTAL: 15		

Fonte: CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

A seguir, a tabela 4 com a relação dos trabalhos selecionados, sua origem, programa e ano de publicação.

Tabela 4 - Referente à origem dos trabalhos acadêmicos selecionados – CAPES.

IES DE ORIGEM	PROGRAMA	QUANTIDADE	ANO
Universidade Federal da Bahia	Educação	01	2004
Universidade Estadual Paulista	Educação	01	2006
Universidade Federal de Uberlândia	Educação	01	2008
Universidade Federal de Uberlândia	Educação	01	2009
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Educação	01	2012
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	Educação	01	2014
Universidade Federal de Santa Catarina	Educação	01	2014
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Educação	01	2014
Universidade Federal de Santa Catarina	Educação	01	2015
Universidade Federal de São Carlos	Educação	01	2015
Universidade de	Linguística Aplicada	01	2016

Taubaté			
Universidade Estadual de Maringá	Educação	01	2016
Universidade de Brasília	Educação	01	2016
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Educação	01	2016
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Educação	01	2016

Fonte: CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Santos (2016) dissertou sobre “O lúdico no processo formativo de professores e no exercício da docência”. Em sua pesquisa buscou verificar a importância do lúdico na formação inicial do docente em uma instituição superior do Distrito Federal e no exercício da docência, abrangendo a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa foi de abordagem qualitativa e como instrumento de coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, com oito universitárias que tinham entrado recentemente no curso de Pedagogia, e entrevistas com professoras de uma turma no terceiro ano do ensino fundamental. Outros instrumentos foram a observação e as análises documentais.

Verificou-se, então, que na visão dos pesquisados o lúdico é importante para a formação da criança e na prática é o elemento fundamental para despertar a curiosidade do estudante e o interesse pelo saber. Quanto aos aspectos negativos, os sujeitos evidenciaram que os IES geralmente não abrem espaços para que o lúdico seja uma premissa fundamental de aprimoramento profissional.

Silva (2015) desenvolveu sua pesquisa como o título “Aprendizagens nas brincadeiras de crianças de dois anos na educação infantil: análises dos processos de desenvolvimento cultural”. A pesquisa, de natureza qualitativa, teve como propósito de investigação o desenvolvimento cultural das crianças com dois anos de idade, por intermédio das brincadeiras e foi desenvolvida em uma instituição de educação infantil na cidade de São Paulo.

Como instrumento de coleta de dados foram utilizados vídeos e observações, e a análise dos dados foi realizada por meio da abordagem microgenética, de Vygotsky. Como

resultado, a pesquisadora considerou que as crianças se apropriam dos conhecimentos e da cultura enquanto brincam, e essa apropriação começa muito cedo. Mesmo pequenas as crianças são capazes de aprender, e o processo de mediação do professor é muito relevante nesse processo de aprendizagem.

La Banca (2014) pesquisou “O professor de Educação Infantil: uma análise das concepções de docência na produção acadêmica”, com o objetivo de investigar a gênese e as concepções que fundamentam contemporaneamente o trabalho do professor na educação das crianças menores de seis anos.

A pesquisa foi fundamentada no materialismo histórico-dialético e é de natureza teórico-bibliográfica. Como resultado, o trabalho evidenciou que existem dois aspectos relevantes nas concepções da docência, que são a formação docente e os aspectos que caracterizam essa docência, e que ambos devem ser reivindicados e discutidos para o aprimoramento.

Com relação à atuação do professor na educação infantil, evidenciou-se a forma de priorizar a brincadeira e pensar em propostas que promovam o desenvolvimento das crianças em todas as suas dimensões, permitindo-as expressar suas múltiplas linguagens.

Mardones (2016) analisou a “Oralidade na Educação Infantil: propostas lúdicas para o desenvolvimento de competências linguísticas”. A ideia da pesquisa surgiu de resultados obtidos por meio de análise dos planejamentos de professores dessa faixa etária, que evidenciou o pouco investimento realizado na oralidade.

O objetivo da pesquisa era analisar e discutir a oralidade, evidenciando a ludicidade das crianças na educação infantil, com faixa etária de quatro a cinco anos, que chegam com dificuldades na oralidade. A fundamentação teórica baseou-se nos estudos sobre linguagem e teóricos que conceituaram oralidade e ludicidade característica.

A pesquisa foi de abordagem bibliográfica, com temas de oralidade e infância. No fim, indicou resultados de que a oralidade deve ser valorizada na educação infantil, focalizando no lúdico, devido à faixa etária, pois as crianças são sujeitos que falam, interagem, organizam as ideias e resolvem conflitos.

Ferreira (2014) pesquisou “A cultura lúdica na formação do professor: uma leitura em fenomenologia”. Em sua tese buscou compreender os sentidos e significados dos aspectos da cultura lúdica existentes na prática pedagógicas dos professores e em instituições onde havia

diversidades culturais. Evidenciou também o trabalho da cultura regional presente na ação dos docentes.

De abordagem fenomenológica, os instrumentos da pesquisa foram observação, depoimentos e recolhimento de falas dos professores, e evidenciou que as questões culturais enriquecem e aprimoram o ensino e a aprendizagem das crianças, pois a cultura também é lúdica e isso desperta a curiosidade e o entusiasmo.

Herbertz (2016) investigou “Práticas pedagógicas em educação infantil: princípios e propostas, o que não pode faltar?”. O foco da pesquisa foi responder as lacunas referentes aos princípios e propostas da educação infantil que não podem faltar e de que forma os professores estão organizando-os junto com as crianças de quatro a cinco anos de idade, considerando o ensino, a aprendizagem e avaliação.

A pesquisa é de abordagem qualitativa e participaram duas turmas da educação infantil (nível III e nível IV). Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram observações, entrevistas semiestruturadas e diários de aula. Como resultado, a pesquisa considerou que o trabalho pedagógico deve se alinhar e se atentar aos interesses das crianças, o projeto pedagógico da instituição deve ser relevante e abranger todas as áreas do conhecimento e, por fim, o docente deve ser reflexivo em relação à sua prática pedagógica, pois está comprometido com o processo educativo de diversas crianças.

Otoni (2016) analisou “Aprendizagem cultural na Educação Infantil”, e sua pesquisa teve como objetivo identificar ações educativas que favoreciam a aprendizagem conceitual na educação pré-escolar. Foi uma pesquisa de abordagem qualitativa e de campo, e os sujeitos participantes foram dezenove crianças de quatro a cinco anos de idade que frequentavam o centro de educação infantil localizado no norte do Paraná.

Como instrumento de pesquisa foram utilizados diário de bordo, observação e entrevista semiestruturada. Como método de análise, a pesquisa considerou a especificidade da faixa etária das crianças da pré-escola, articulando conteúdo científico com a ludicidade e com as diversas situações que a criança vivencia.

A pesquisa considerou que os conhecimentos produzidos nesta etapa da educação básica são favoráveis para o desenvolvimento e a aprendizagem, pois existem diversas maneiras de as crianças se relacionarem e aprenderem com seus pares num mesmo ambiente, e o professor coloca o espaço da sala de aula em prol da aprendizagem.

Rivero (2015) elaborou a tese intitulada “O brincar e a constituição social das crianças e suas infâncias em um contexto da educação infantil”. Seu objetivo foi investigar a constituição social das crianças e suas infâncias em contexto de educação infantil e em contexto familiar nos espaços-tempo do brincar.

A pesquisa, de abordagem etnográfica e participativa, foi realizada em uma instituição de educação infantil pública, com um grupo de dezessete crianças, com idade entre quatro a seis anos. Também participaram duas professoras atuantes.

Com relação aos procedimentos metodológicos, empregaram-se anotações, observações, entrevistas, registros fotográficos, vídeos e áudios. A pesquisa verificou que ao brincar as crianças evidenciam situações de seus contextos familiares e culturais, reproduzindo-os interpretativamente.

A pesquisa de Neitzel (2012) teve como título “Brincadeira e Aprendizagem: concepções docentes na educação infantil” e investigou concepções de professoras de educação infantil sobre as relações estabelecidas entre a brincadeira e a aprendizagem. A pesquisa foi de abordagem qualitativa, com a aplicação de entrevistas semiestruturadas a seis professores. Foram observadas também as práticas pedagógicas dos professores e analisadas juntamente com as falas dos mesmos.

A pesquisa evidenciou que os docentes relacionaram a brincadeira e a aprendizagem sob duas formas. A primeira se dá pelo ensino de conteúdos por meio de jogos com regras estruturadas, e a segunda caracteriza-se pela aprendizagem de boas condutas, socialização e compartilhamento de brinquedos, que ocorreria por meio das brincadeiras livres, sem intervenção docente, ou seja, infelizmente a brincadeira ocupou um lugar fragmentado na rotina escolar.

Conceição (2004) elaborou o estudo sobre “O lúdico no currículo da educação infantil: debates e proposições contemporâneos”. O objetivo da dissertação foi argumentar e compreender as proposições e os debates teóricos sobre a presença do lúdico no currículo da educação infantil. Foi uma pesquisa bibliográfica, teve como base teórica autores como Huizinga (2001), Kramer (1989) e Kishimoto (1994), dentre outros.

Como resultado de análise, verificou-se que a interação, os jogos e as brincadeiras são evidentes nos currículos e nos planejamentos dos professores, porém cabe aos profissionais da educação reconhecer e refletir sobre isso em suas ações pedagógicas.

Pereira (2008) analisou “O lúdico e a constituição de sujeitos no cotidiano de uma escola de Educação Infantil”. A pesquisa buscou compreender o processo de organização cotidiana do lúdico em uma escola de educação infantil e a relação desse processo com o jeito de ser dos alunos e professores (comportamentos marcados por significados e sentidos).

Foi uma investigação de abordagem qualitativa e orientação etnográfica, com utilização de entrevistas semiestruturadas com professores, equipe pedagógica, observações e análises documentais. Como resultado, evidenciou-se que as atividades lúdicas presentes na escola se configuram em espaço-tempo de aprendizagens. Existem limitações, porém o lúdico é a ferramenta indispensável para a promoção da aprendizagem e para as relações sociais com o melhor aproveitamento pedagógico.

Mariano (2009) dissertou sobre “Brincadeiras e Jogos na Educação Infantil: o lúdico e o processo de constituição de sujeitos numa turma de crianças de 4 e 5 anos”. O objetivo da pesquisa foi conhecer e analisar como e quando ocorriam atividades lúdicas no cotidiano de uma turma de crianças na educação infantil e em que medidas tais ações influenciavam no processo de constituição dos sujeitos.

Como instrumentos de pesquisa foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, observações, análises dos documentos escolares, planejamento das professoras, atividades elaboradas por elas, vídeos e fotografias. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de educação infantil de Uberlândia-MG.

O trabalho evidenciou que as atividades lúdicas são momentos riquíssimos, em que as crianças se relacionam e se constituem como sujeitos criativos, apesar de as mesmas não serem tão bem planejadas e realizadas pelas docentes e o brincar muitas vezes ser interrompido por atividades alfabetizadoras e não lúdicas.

Afonso (2006) elaborou sua dissertação sobre “O professor e o lúdico na educação infantil: um estudo das concepções sobre o brincar em história de vida”, com o objetivo de investigar as concepções que as docentes que trabalhavam na educação infantil tinham sobre o lúdico, verificando aspectos de suas histórias de vida e como estes influenciaram suas concepções sobre o brincar.

A pesquisa, de caráter qualitativo, utilizou como coleta de dados a narrativa de história de vida de sete docentes e seguiu com entrevistas semiestruturadas e observações em dois centros públicos de educação infantil de duas cidades do interior do estado do Paraná. Em sentido conclusivo, o trabalho relata que para algumas professoras o brincar é evidenciado

como o recurso pedagógico, em que a criança expressa, aprende e desenvolve. Já outras professoras percebem o brincar como função secundária, servindo apenas para o descanso das atividades alfabetizadoras.

Marco (2014) dissertou sobre “Percepções de professoras de escolas públicas de educação infantil acerca de sua formação e prática educativa: o caso de medianeira/PR”. Na pesquisa buscou investigar as percepções das professoras de educação infantil acerca dos descompassos entre sua formação inicial e continuada com relação a sua prática efetivamente realizada.

A pesquisa foi realizada sobre os fundamentos de levantamento bibliográfico em estudos da Teoria Histórico-Cultural e como instrumentos foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com participação de oito professoras da educação infantil e observações de suas situações pedagógicas.

O trabalho investigativo evidenciou que o curso de formação de professores não contempla conteúdos necessários para a boa prática pedagógica, lúdica e de interação com as crianças, visto que o tempo de estágio é bem limitado. Já as formações continuadas, configuram-se como possibilidades que os docentes buscam para estabelecerem maior vínculo entre a teoria e a prática que ainda está sendo compreendida, pois ao lidar com as crianças exige reconhecimento de infância, de necessidades individuais e de respeito às diferenças sociais e históricas tanto dos alunos quanto dos docentes.

1.2.1.5 Análise dos Dados – CAPES

A maior parte das pesquisas selecionadas foram estabelecidas sobre a abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas, observações e registros por fotografias e vídeos. Os participantes foram professores atuantes em instituições públicas de educação infantil, que possuem concepções sobre o lúdico, o brincar e como esses processos são relevantes para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, seja em seus aspectos culturais, cognitivos, motores e desenvolvimento da oralidade, dentre outros.

Durante o processo de análise dos trabalhos, evidenciou-se que todas as pesquisas ressaltaram que as crianças são seres que estão em constante desenvolvimento e, mesmo pequenas, são capazes de aprender, logo a mediação do professor é muito significativa nesta etapa. Porém, verificou-se que atuação dos professores necessita de aprimoramento, porque,

apesar de discursarem a respeito do lúdico, ainda devem atentar aos interesses das crianças e refletirem sobre suas práticas pedagógicas, que geralmente são comprometidas desde o momento de sua formação, por isso as docentes buscam aperfeiçoamentos em cursos, para entenderem suas práticas em sala de aula.

1.2.1.6 Considerações do Estado do Conhecimento

Esse estado do conhecimento evidenciou-se importante para esta pesquisa, pois trouxe contribuições como o conceito de lúdico, como o mesmo acontece na prática de professores em regiões diferentes, como cada autor selecionado pesquisou, abordou e considerou o lúdico. Tudo isso, nos fez ter uma visão mais ampla sobre o tema da pesquisa (ludicidade) e nos deixou estimuladas para explorar o tema na cidade de Campo Grande-MS.

A partir do levantamento dos trabalhos investigados e com o suporte das palavras-chave ‘prática docente’, ‘ludicidade’ e ‘aprendizagem’, para a construção deste estado do conhecimento, é possível observar diversas pesquisas que têm sido produzidas no âmbito da manifestação do lúdico na prática docente e como esse processo está presente nas instituições de educação infantil, que são espaços de aprendizagem, que emergem concepções de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e onde professor se torna o mediador e promotor de novos conhecimentos.

O papel do docente é refletir sobre sua prática, porque é o responsável em ofertar recursos no processo ensino-aprendizagem das crianças que sofrem influência do lúdico, visto que o jogo pode ser uma ferramenta pedagógica, a qual a criança aprende a interagir, estimular sua curiosidade, pensamento, linguagem, concentração e descobrir regras, por exemplo.

Por fim, consideramos que o campo de pesquisa vem se ampliando no decorrer dos anos e as atividades lúdicas estão perdendo o estereótipo de somente diversão (o brincar pelo brincar). Apesar de ainda haver falhas no planejamento e na execução das mesmas por muitos docentes. Essas atividades são necessárias para a construção de novos conhecimentos, facilitando a comunicação e a socialização das crianças com o mundo e com os seus pares.

2 PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: ORIGENS E FUNDAMENTOS

Neste capítulo iremos discursar sobre a base teórica de Vygotsky e sobre a Psicologia Histórico-Cultural, pois é nesta teoria que o nosso trabalho se embasou. Este capítulo também irá apresentar estudos desenvolvidos por Vygotsky que nos auxiliaram a compreender o desenvolvimento e aprendizagem das crianças no processo da prática pedagógica do professor durante a nossa pesquisa de investigação de campo.

2.1 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

O fundador da Psicologia Histórico-Cultural foi Lev Semyonovich Vygotsky e durante muito tempo estudou o ser humano. Mas, afinal, qual foi a base de Vygotsky para criar esta Psicologia?

Vygotsky buscava desenvolver uma teoria psicológica que abrangesse o psiquismo humano. Para ele, consciência e comportamento não poderiam ser entendidos separadamente, por isso foi contra a psicologia tradicional existente na época (1920) e objetivou identificar o mecanismo do desenvolvimento dos processos psicológicos humanos por meio da aquisição da experiência social e cultural.

O estudo desta Psicologia ancora-se no materialismo histórico (ciência marxista) e no materialismo histórico-dialético (filosofia marxista) e se estabelece na atividade humana, pois segundo seu fundador, o homem só pode ser entendido e se desenvolver por meio das relações sociais.

A ideia de reestruturação da psicologia na década de 1920 alinhada às teses marxistas encontrou diferentes dificuldades, teoricamente, epistemologicamente, ontologicamente, metodologicamente e filosoficamente. Vygotski definiu a tarefa de desenvolver uma psicologia marxista. Ele argumentava que o caminho para sair da crise era voltar aos escritos de Marx. Ele extraiu sua inspiração de Marx e da filosofia materialista. Até o final dos anos de 1920 e início dos anos 1930, ele desenvolveu a teoria histórico-cultural fundamentada no quadro teórico da concepção materialista da história e do materialismo dialético. (BARBOSA; MILLER; MELO, 2016, p. 27).

Vygotsky utilizou o conceito dialético em sua perspectiva, assim como Marx e Engels, para explicar e entender o desenvolvimento e o comportamento humano. Estendendo este estudo para a área da Psicologia buscou explicar e analisar os processos psicológicos

superiores, como a atenção voluntária, a formação de conceitos, a memória, a lógica, os pensamentos abstratos e a imaginação.

Durante seus estudos Vygotsky recebeu muitas críticas, porque as principais correntes teóricas existentes ainda não compreendiam o homem culturalmente, apenas biologicamente. “[...] o autor investigou criticamente a crise na psicologia como derivada de uma crise nos fundamentos metodológicos da ciência, marcada pela luta entre tendências materialistas, mecanicistas e idealistas, tanto na Europa quanto na Rússia”. (ZANELLA *et al.*, 2007, p. 27).

Qual o conceito de homem? Na visão de Vygotsky o homem é quem produz e modifica seu meio pelas relações sociais, por isso considerou-o ser social e histórico.

As análises feitas por Vygotsky com relação às funções superiores, como a consciência e a personalidade dos indivíduos, são produtos sociais importantíssimos que se desenvolvem e geram resultados nos processos sociais, ou seja, a Psicologia Histórico-Cultural observa o indivíduo não apenas como ser abstrato e particular, mas como ser social, ativo, transformador e produtor. “A relação das funções psicológicas está geneticamente ligada a relações reais entre as pessoas”. (Vygotsky, 1989, p. 57), assim o indivíduo social acabou se tornando objeto da Psicologia Histórico-Cultural.

Os indivíduos humanos e seu desenvolvimento são produtos da sociedade. Em outras palavras, a natureza psicológica dos seres humanos representa o agregado de relações sociais internalizadas que se tornaram funções para o indivíduo, e nesse processo, estrutura suas funções mentais superiores (VYGOTSKI, 1981, p. 64 apud BARBOSA; MILER; MELO, 2016, p. 31).

Nessa perspectiva, as relações sociais são ricas para o desenvolvimento humano, pois regula a vida social do homem. É por meio delas que nos comunicamos, somos capazes de conhecer outras culturas, lugares, comidas, etc.

[...] a personalidade humana é formada, basicamente, sob a influência das relações sociais, ou seja, o sistema do qual somos parte, a partir da mais tenra infância em diante. ‘Minha relação com o meu ambiente’ diz Marx, ‘é minha consciência’ Uma mudança fundamental de todo o sistema dessas relações das quais o ser humano é parte, conduzirá inevitavelmente a uma mudança na consciência, uma mudança em todo o comportamento humano. (VYGOTSKI, 1994, p. 181 apud BARBOSA; MILER; MELO, 2016, p. 33, grifo nosso).

Dessa forma, podemos considerar que as ferramentas cognitivas produzidas em nossas mentes humanas, como a produção do pensamento ou a consciência para seguir determinada regra, articulam a maneira de como agirmos em diversas situações no meio em que vivemos.

A Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky com relação à aprendizagem da criança defende a interação entre os pares, afirmando que o desenvolvimento ocorre ao relacionarmos uns com os outros: “nos tornamos nós mesmos através dos outros”. (Vigotsky, 2001, p. 56).

Com base em tal premissa surgiu a necessidade de compreender o homem em sua totalidade, considerando-o como ser histórico, cultural e social.

Neste sentido, a Psicologia Histórico-Cultural caracteriza-se pela concepção da realidade como complexa, da interdependência entre fenômenos, da mútua constituição de sujeitos e sociedade. Cada aspecto contemplado na análise, nesse sentido, não é apenas mais um “apêndice” que faz parte de um todo, pois é, ao mesmo tempo, manifestação da totalidade e determinante desta totalidade, pela maneira como se relaciona com os outros aspectos. Por isso, privilegiam-se os movimentos, transições, aquilo que propicia uma compreensão integral dos fenômenos, por contemplar as relações de constituição recíproca desses e da totalidade que os mesmos compõem, e também a gênese das mudanças de qualidade propiciadas por estas íntimas relações. (ZANELLA *et al.*, 2007, p. 28).

A formação do conhecimento acontece em um processo durante a vida do ser humano e especificamente nas interações sociais. Com relação ao desenvolvimento e a aprendizagem da criança, Vygotsky elaborou dois conceitos que serão tratados no próximo tópico.

2.1.1 A Relação Desenvolvimento e Aprendizagem Segundo Vygotsky: Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)

Na perspectiva Histórico-Cultural, Vygotsky utilizou um método em que o homem é observado em sua totalidade, caracterizando-o como ser que está inserido na sociedade, modificando-a, e está em constante socialização com o outro e com o cultural. Assim, o desenvolvimento e a aprendizagem são dois processos que estão entrelaçados e um condiciona o outro.

A criança aprende sozinha? A mediação interfere na aprendizagem e no desenvolvimento? Podemos considerar que o desenvolvimento dos indivíduos é resultado do processo sócio-histórico, que foi impulsionado pela aprendizagem, porque o homem é um ser histórico, que constrói e reconstrói a sua história e esta é transformada por suas experiências com o meio ou experiências vivenciadas por seus antepassados.

Aprendizagem e desenvolvimento são lineares e estão relacionados. Esta relação se dá desde muito cedo com a criança, quando ainda se encontra na barriga da mãe. Por mais que

ela ainda não tenha contato social, a partir dali já começa a ter aproximação com o aprendizado. Um exemplo clássico são as músicas escutadas pelas mães durante a gravidez.

A relação entre os indivíduos e a importância das trocas sociais é muito enfatizada por Vygotsky. Consideramos, então, que o aprendizado é o que promove o despertar dos processos internos do desenvolvimento e se faz importante no contato com os indivíduos para ocorrer esse processo. Por exemplo, caso o indivíduo viajasse para um lugar onde a língua falada não é a mesma que a dele, estará passando pelo processo de aprendizado e desenvolvimento, não somente social, mas também cultural. A partir desta premissa, Vygotsky formulou o conceito denominado Zona de Desenvolvimento Proximal.

Vygotsky classificou o desenvolvimento dos sujeitos buscando esclarecer melhor as inter-relações humanas e dividiu-o em dois níveis. O primeiro nível de classificação denominou de desenvolvimento real, que são as atividades que a criança consegue desenvolver sem nenhum tipo de ajuda, ou seja, de forma independente. Neste processo não ocorre a intervenção do adulto (indivíduo mais experiente). Vygotsky denominou esse processo de desenvolvimento consolidado.

O segundo nível é classificado como desenvolvimento potencial, que são atividades em que a criança necessita da intervenção ou da colaboração do adulto para conseguir realizá-la. Quando há intervenção do outro durante a ação, afeta significativamente o resultado da ação individual.

A distância entre o que a criança já é capaz de fazer de forma autônoma e aquilo que realiza com a intervenção do indivíduo mais experiente caracterizou-se Zona de Desenvolvimento Potencial ou Proximal. “A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário”. (VYGOTSKY, 1984, p. 97); é o caminho que o sujeito terá que percorrer para desenvolver as funções que estão em amadurecimento (desenvolvimento potencial) e que posteriormente serão funções consolidadas (desenvolvimento real).

Segundo Vygotsky (1984), a interação social é importante no processo de construção das funções psicológicas humanas. O sujeito se desenvolve individualmente num ambiente social e nas relações com outros sujeitos. Os contatos entre os indivíduos, as intervenções e as trocas de experiências permitem que os mesmos se constituam enquanto sujeitos que são

capazes de pensar a realidade e transformá-la. Os sujeitos que possuem mais experiência contribuem no processo de desenvolvimento daqueles que ainda são imaturos.

Durante seus estudos Vygotsky desenvolveu várias ideias a respeito dos processos de construção de funções psicológicas superiores dos sujeitos. Essas ideias envolviam a presença do jogo, da fantasia, da brincadeira e como essas atividades lúdicas estão ligadas ao processo das interações sociais na constituição do indivíduo. Nesse sentido, a escola é o lugar onde vários indivíduos se encontram num mesmo ambiente, que oportuniza a troca de relações e tem a função da construção e de instrução dos sujeitos.

O aprendizado é parte integrante da escola e é o grande impulsionador do desenvolvimento, porém é necessário que a escola reconheça os alunos adequadamente para conseguir realizar o seu trabalho de forma gratificante, no intuito de auxiliá-los nas conquistas de novas possibilidades e de novos estágios do desenvolvimento.

A escola busca estabelecer o processo ensino-aprendizagem por meio de atividades mediadas por professores, faz interferências na zona de desenvolvimento proximal para que o sujeito consiga avançar na compreensão de mundo.

2.1.2 Conceitos: Mediação, Instrumentos, Signos e Fala

Um dos pontos centrais da teoria de Vygotsky é a mediação simbólica, pois está relacionada ao funcionamento psicológico. Quais os principais conceitos de mediação simbólica, instrumento, signos e fala?

O homem se relaciona e interage com seus pares por meio das relações sociais, para Vygotsky essa interação não é direta, mas sim mediada por dois tipos de elementos: os instrumentos e os signos. “O instrumento é responsável pela regulação das ações sobre o meio, enquanto o signo é responsável pela regulação das ações sobre o psiquismo dos indivíduos”. (SILVA, 2017, p. 01).

[...] Quando uma criança agarra o caule de uma rosa e retira a mão ao sentir a dor causada pelo espinho, está estabelecida uma relação direta entre o espinho e a retirada da mão. Se, em outra ocasião, a criança, ao ver a rosa, examinar o caule verificando a existência de espinhos, a relação estará mediada pela lembrança da experiência anterior. Entretanto, se noutra ocasião, a criança observar o caule da rosa quando a mãe lhe disser que ela pode ferir sua mão num espinho, a relação estará mediada pela intervenção da mãe. (JOENK, 2002, p. 04).

Para Vygotsky (2001), a mediação simbólica da criança acontece por meio dos signos e instrumentos. O desenvolvimento e o funcionamento das funções psicológicas superiores estão diretamente e fortemente ligados à maneira cultural de construção do real do indivíduo. Os instrumentos e signos são construídos numa determinada esfera social que definem, quais as inúmeras possibilidades de funcionamento cerebral que poderão ser realizados ou concretizados ao longo do desenvolvimento do indivíduo, na realização de diversas tarefas. “A relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada”. (OLIVEIRA, 2008, p. 27).

Vygotsky analisou as características do homem por meio da origem e do desenvolvimento da espécie. Considerou o a importância do instrumento na vida do homem, pois ele está relacionado ao trabalho. “E é nessa relação de trabalho que o homem cria a sua cultura e a sua história. É também pelo trabalho que se desenvolvem as relações sociais, a atividade coletiva, a criação e utilização de instrumentos”. (JOENK, 2002, p. 04).

O instrumento é o elemento e/ou objeto criado pelo homem e possui função e utilidade. A faca, por exemplo, é um objeto criado pelo homem, que tem a função de cortar e que pode ser um auxílio em seu trabalho, podendo provocar mudanças em determinados objetos.

O instrumento é um elemento interposto entre o homem e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de ação sobre a natureza. O instrumento é criado para a finalidade específica, carregando consigo a função para qual foi desenvolvido e o modo de utilização que lhe foi atribuído por meio do trabalho coletivo. (JOENK, 2002, p. 04).

Rego (1998) explana que o instrumento é construído para simplificar determinado objetivo que o homem precisa alcançar, ampliando, por exemplo, a possibilidade de intervenção na natureza, como o uso de uma enxada para manusear a terra, caso seu objetivo esteja relacionado à plantação. Ao invés de utilizar as mãos, ele poderia utilizar a enxada para executar a tarefa. Podemos considerar, então, que o instrumento é o objeto mediador da relação existente entre o indivíduo o mundo.

Vygotsky (2001) denominou os signos como instrumentos psicológicos que ajudam o homem em suas atividades psíquicas. Alguns exemplos de signos são: os sistemas de contagem, os mapas, as placas de trânsito, os desenhos, os gestos e a linguagem, que são historicamente construídos pelo ser humano para o registro da cultura, e que são preservados (ensinados) durante as várias gerações.

Oliveira (2008) considerou os signos da seguinte maneira:

Os signos, por sua vez, também chamados por Vygotsky de ‘instrumentos psicológicos’, são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo; dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, como os instrumentos. (OLIVEIRA, 2008, p. 30).

Inicialmente, os signos são marcas externas que dão suporte para a ação do homem no mundo. Com a utilização gradativa desses símbolos ele vai se transformando em processos internos de mediação, denominado por Vygotsky de processo de internalização, ou seja, os signos, em determinado momento, passam a ser compartilhados por membros de um determinado grupo social, permitindo-os ter a comunicação e o aprimoramento das relações sociais.

Ao longo da história da espécie humana - em que o surgimento do trabalho propicia o desenvolvimento da atividade coletiva, das relações sociais e do uso de instrumentos -, as representações da realidade têm se articulado em sistemas simbólicos. Isto é, os signos não se mantêm como marcas externas isoladas, referentes a objetos avulsos, nem como símbolos usados por indivíduos particulares. Passam a ser signos compartilhados pelo conjunto dos membros do grupo social, permitindo a comunicação entre os indivíduos e o aprimoramento da interação social. (OLIVEIRA, 1997, p. 34).

Segundo Rego (1998) o signo é aquilo que representa algo diferente em si mesmo, e considera que o número dois é o símbolo numérico que não se parece em nada com uma coleção de dois objetos, assim como sua representação em forma da palavra escrita, porém ao longo dos anos o ser humano vai internalizando esse signo e utiliza-o em suas relações sociais de comunicação.

A fala é uma das manifestações das múltiplas linguagens. Sabemos que o homem, ao longo da sua história, sempre buscou criar e modificar mecanismos de comunicação porque possui a capacidade de desenvolver suas funções mentais superiores: pensamento e linguagem.

Assim como no reino animal, para o ser humano pensamento e linguagem têm origens diferentes. Inicialmente o pensamento não é verbal e a linguagem não é intelectual. Suas trajetórias de desenvolvimento, entretanto, não são paralelas - elas cruzam-se. Em dado momento, a cerca de dois anos de idade, as curvas de desenvolvimento do pensamento e da linguagem, até então separadas, encontram-se para, a partir daí, dar início a uma nova forma de comportamento. É a partir deste ponto que o pensamento começa a se tornar verbal e a linguagem racional. Inicialmente a criança aparenta usar linguagem apenas para interação superficial em seu convívio, mas, a partir de certo ponto, esta linguagem penetra no subconsciente

para se constituir na estrutura do pensamento da criança. (VYGOTSKY, 1998, p.08).

Sendo assim, qual a importância da linguagem para as relações sociais e no processo do ensino e do aprendizado? Lucci (2006) aborda que a linguagem é mediadora na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois é responsável por constituir o sistema simbólico que é feito na história social do homem, organizando os signos em estruturas complexas e permitindo que o ser humano dê nomes a objetos e estabeleça relações entre os próprios objetos no meio em que habita.

Para Vygotsky (1998) a fala é a forma de mediação da criança que a leva a aprendizagem. A linguagem é um processo psicológico superior do homem, sendo ele contribuinte para o desenvolvimento do mesmo. A linguagem é uma das funções psicológicas superior do homem e é desenvolvida apenas na interação com outro sujeito mais velho ou que a domine.

A linguagem expressa nossos sentimentos, desejos e permite a interação. “Vygotski atribuiu grande importância ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano, esta é a razão do seu interesse no estudo da infância”. (VIEIRA, 2007, p. 24).

Rego (1988) ao tratar de mediação e linguagem, versa que é pela mediação que o indivíduo se relaciona com o meio, pois, enquanto sujeito do conhecimento, não tem acesso direto aos objetos, somente aos sistemas simbólicos que representam a realidade. O contato com a cultura ocorre por meio dos signos e dos instrumentos.

Neste sentido a linguagem é o principal mediador na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Ela constitui um sistema simbólico elaborado no curso dos seres humanos no que representa um salto qualitativo da espécie, elaborado no curso da história social do homem, que organiza os signos em estruturas complexas. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, da mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas, portanto, sociedades e culturas diferentes produzem funções mentais diferenciadas. (VIEIRA, 2007, p. 27).

Vygotsky (2001) criticava as concepções maturacionistas, porque, para ele, a maturação biológica não era o fator principal no desenvolvimento do comportamento humano. Segundo sua concepção, as crianças possuem funções psicológicas que respondem a estímulos desde quando nascem e são desenvolvidos a partir da aprendizagem, ou seja, desde

quando a criança nasce está em interação com os adultos que mediam sua relação com o mundo.

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. (VYGOTSKY, 2001, p. 34).

A respeito da conexão entre a fala e o uso dos instrumentos, Vygotsky (2001) assevera que a interação social e a transformação ocorrem na atividade prática, com o seu uso, porque nesse processo a criança começa a ter o entendimento da realidade por meio da fala.

A linguagem é, antes de tudo, social, e sua função, inicialmente, é a comunicação entre os seres, expressões e compreensão do mundo. A fala está amplamente associada ao pensamento, pois antes de produzirmos a fala, nós pensamos. A comunicação dos seres é a função básica que nos permite interação e organização do pensamento.

Vygotsky (2001) argumentou que a fala passa por quatro estágios: natural ou primitivo, psicologia ingênua, signos exteriores e crescimento interior. Todos esses estágios estão definidos no Quadro 3, para melhor discutirmos sobre eles. Para esta discussão, evidenciamos o livro “Pensamento e Linguagem” (VYGOTSKY, 1998), porque nesta obra o autor apresenta a fusão do pensamento e da linguagem, que já não são mais estudados separadamente.

É pelo processo de desenvolvimento do pensamento que a fala começa a cumprir a sua função, “O emprego da palavra é parte integrante dos processos de desenvolvimento, e a palavra conserva a sua função diretiva na formação dos conceitos verdadeiros”. (VYGOTSKY, 1993, p.70).

Quadro 3 - Estágios de desenvolvimento da fala.

ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO DA FALA	
ESTÁGIO DE DESENVOLVIMENTO	CARACTERÍSTICA
1º estágio Natural ou primitivo	Corresponde ao pensamento pré-verbal e à fala pré-intelectual. O grito, o balbucio, as primeiras palavras são consideradas fala pré-intelectual. As operações aparecem de forma original, tal como evoluíram na fase primitiva do comportamento.

2º estágio Psicologia ingênua	Experiência da criança com o seu próprio corpo e aplicação dessa experiência ao uso de instrumentos. Início da inteligência prática. A fala se manifesta pelo uso correto das formas e estruturas gramaticais antes de aprender as operações lógicas que representam. Domina a sintaxe da fala antes da sintaxe do pensamento. Opera com orações subordinadas, com palavras como por que, se, quando, e, mas, antes de aprender as relações causais, condicionais e temporais. A criança assimila a estrutura externa do signo e considera a palavra como parte do objeto, ou seja, crianças pequenas explicam o nome dos objetos pelas suas propriedades. Não conseguem interpretar o significado da palavra em outros contextos.
3º estágio Signos exteriores	A criança realiza operações externas que auxiliam na resolução de problemas internos, como, por exemplo, a utilização dos dedos para contar. É caracterizado pela utilização dos signos mnemotécnicos externos nos processos de memorização. Surge a fala egocêntrica nesse estágio.
4º estágio Crescimento interior	As operações externas se interiorizam e passam por uma profunda mudança no processo. A criança começa a usar a memória lógica, isto é, a operar com relações intrínsecas e signos interiores. Ex: contar mentalmente. Estágio final da fala interior, silenciosa. As interações entre as operações externas e internas ocorrem sem esforço, transformando-se umas nas outras.

Fonte: Elaborado a partir da leitura do livro de Vygotsky, L. S. Pensamento e Linguagem (1993) e Construção do Pensamento e da Linguagem (2001). Criação de Rosângela Valachinski Gandin.

O quadro mostra que a fala passa por quatro estágios. Em cada um desses estágios a criança vai se apropriando da fala de maneiras diferentes.

Vamos focar no estágio 3, denominado “Signos externos”, pois é onde a fala egocêntrica está presente. A fala egocêntrica é caracterizada pelo fato de a criança perguntar e responder para ela mesma, a transição da função comunicativa para a função intelectual, “é um fenômeno de transição entre o funcionamento inter-físico e o funcionamento intrafísico”. (VYGOTSKY, 2001, p. 122).

Nesse sentido, a fala não é algo solto, sem fundamento, sem sentido ou significado, ela faz parte da função psicológica complexa do ser humano, que tem o papel de transmitir/relatar ideias, experiências, histórias, sentimentos e outros.

A fala egocêntrica é a linguagem individual e não social. Nós, geralmente, a caracterizamos como o “falar sozinho”, mas todo esse processo ajuda na organização das ideias e no planejamento das ações. Para a criança participar de um jogo ou de uma brincadeira, ela deve organizar seu pensamento, porque posteriormente deverá usá-los nesses dois tipos de ação (jogo ou brincadeira). Após a fala egocêntrica, existe o discurso interior/fala interior, que é quando a criança pensa na palavra, mas não necessariamente a fala.

Segundo Vygotsky (1998), esses estágios permitem concluir que, na medida em que a criança se desenvolve, dirige sua fala para situações específicas como, por exemplo, solicitar comida, brinquedo, lugares que deseja ir ou estar. A criança começa a dirigir a fala porque já internalizou a palavra e os seus significados, assim ela chega na constituição do discurso interior/fala interior, que está caracterizada no Quadro 4.

Quadro 4 - Características da fala egocêntrica e da fala interior.

CARACTERÍSTICAS DA FALA EGOCÊNTRICA E DA FALA INTERIOR	
FALA EGOCÊNTRICA	FALA INTERIOR
- Sua origem está na individualização insuficiente da fala social primária, sendo que até aos três anos de idade não existe diferença entre a fala egocêntrica e a fala social primária. - Está a serviço da orientação mental e da compreensão consciente. - É uma transição entre a fala social primária e a fala interior. - Tem função de fala interior, porém, sua expressão é idêntica à fala social primária. - Geneticamente transforma-se em linguagem interior no limiar da idade escolar, porém desempenha função e apresenta estrutura muito próxima da fala interior. - É uma linguagem para si, sendo vocalizada e sonora.	- Sua origem está na trajetória descendente da fala egocêntrica e é quase sem palavras, sendo abreviada e predicativa; - A predicatividade aparece na fala interior em dois casos: Em situação de resposta e quando o sujeito a ser enunciado é conhecido. - Está a serviço da interpretação, por isso opera com a semântica e há predomínio do sentido sobre o significado da frase, da frase sobre a palavra e do contexto sobre a frase. - Expressa significados puros, na medida em que as palavras morrem e surge o pensamento. - Apresenta função da fala autônoma. - É um pensamento ligado por palavras e não aspecto interior da fala exterior. - É uma linguagem para si, porém, silenciosa.

Fonte: Elaborado a partir da leitura do livro de Vygotsky, L. S. Pensamento e Linguagem (1993) e construção do Pensamento e da Linguagem (2001). Criação de Rosângela Valachinski Gandin.

O pensamento é bastante evidenciado no discurso interior, pois é o responsável por criar conexões e resolver dificuldades, o que nem sempre é expresso em palavras, muitas vezes só em ações. Em algumas situações, como o reencontro com alguém que não vemos há anos, primeiro pensamos, praticamos a ação, mas pode ser que não consigamos verbalizar

nada naquele momento; ou quando jogamos xadrez, apenas pensamos e praticamos a ação, não podemos falar, porque é a regra do jogo.

A partir do momento que a criança descobre que tudo tem um nome, cada novo objeto que surge representa um problema que a criança resolve atribuindo-lhe um nome. Quando lhe falta a palavra para nomear este novo objeto, a criança recorre ao adulto. Esses significados básicos de palavras assim adquiridos funcionarão como embriões para a formação de novos e mais complexos conceitos. (VYGOTSKY, 1998, p. 09).

De forma geral, o Quadro 4 apresenta que a criança se apropria da palavra por meio do ambiente em que vive. Nesse ambiente haverá mediadores culturais (sujeitos mais experientes) e, com o passar o tempo, a criança pensará nas palavras e saberá seus significados, assim ela saberá interpretar e falar.

3 LUDICIDADE: CONCEITOS E DISCUSSÕES MEDIANTE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste penúltimo capítulo da pesquisa iremos apresentar e discutir o conceito de lúdico por vários autores que embasaram a nossa pesquisa, com o objetivo de esclarecer para os leitores a diversidade que o lúdico possui. Iremos apresentar também a relevância do lúdico nas atividades propostas pelo professor em sua prática pedagógica. Finalizaremos o capítulo com as Políticas públicas para a infância: direitos e deveres das crianças e responsáveis.

3.1 O LÚDICO: CONCEITOS E DISCUSSÕES EM VÁRIOS AUTORES

O lúdico é um tema abrangente e debatido na educação, pois envolve o desenvolvimento das relações interpessoais dos indivíduos. O termo ludicidade é utilizado e discutido por várias pessoas, em especial por professores pesquisadores da educação infantil. Segundo o dicionário Aurélio (2012), ludicidade significa “qualidade do que é lúdico”.

Ludicidade envolve atividades de caráter livre, logo “para que uma brincadeira seja considerada lúdica deve ser de escolha da criança participar ou não dela”. (HUIZINGA, 2001; BROUGÈRE, 2010).

Historicamente, o lúdico sempre esteve com os seres humanos desde a formação da primeira civilização até os dias atuais. Nos diversos períodos na nossa história (Grécia Clássica, Roma Antiga, Idade Média, Renascimento, etc.), o lúdico percorreu trajetórias e em cada uma delas possuía características e interpretações diferenciadas.

No século VI, as crianças imitavam os adultos nas atividades diárias. As gerações passadas transmitiam suas experiências e a aprendizagem se efetivava na prática. Para aprender a nadar, se atirava no rio e nadava; para aprender a caçar pegava o arco e a flecha e caçava, etc. Tudo era um jogo e representava a sobrevivência do ser humano. Brincar representava inserção dos papéis sociais e a aprendizagem das normas do cotidiano. (CINTRA; PROENÇA; JESUÍNO, 2010).

Para compreendermos o aparecimento do lúdico, devemos retomar ao tempo pré-histórico, que é compreendido como o período de aparecimento dos primeiros homens. Os primeiros registros foram encontrados nas paredes de cavernas e representavam escrita/desenhos dos primórdios. Esses registros datam de aproximadamente 4.000 a.C.

Estudos sobre o homem primitivo, baseado em análises de pinturas e desenhos encontrados nas paredes das cavernas ou através dos elementos que esse homem

usava para fabricar ferramentas, armas e utensílios, **confirmam que o ser primitivo já brincava**, pois registros de brinquedos infantis provenientes de várias culturas que remontam a épocas pré-históricas, foram encontrados, ratificando a ação, Segundo Huizinga: “**Nas sociedades primitivas as atividades que buscavam satisfazer as necessidades vitais, as atividades de sobrevivência, como a caça, assumiam muitas vezes a forma lúdica**”. (MODESTO, 2009, p. 13 apud HUIZINGA, 2001, p. 07, grifo nosso).

Modesto (2009) conceituou o lúdico no decorrer da história da humanidade. No período da Pré-História considerou o mundo animal e o ato do brincar, que, segundo ele, apareceu com o surgimento do homem, apesar deste ato não ser criação do homem, mas sim criação da humanidade.

Sabemos que os animais são seres irracionais, mas podemos observar que geralmente adotam “regras” para seu convívio e sobrevivência. Vale lembrar que as primeiras criaturas humanas, ao habitarem a Terra, pertenciam à família hominídea, eram seres pequenos, quadrúpedes, com muitos pelos e ao longo dos períodos sofreram mudanças até chegar ao *homo sapiens* – ser bípede, que utilizava seu corpo e objetos para se defender e sobreviver.

A partir do momento que o homem se vê como protagonista da evolução, no qual domina as demais criaturas, temos a denominação *Homo sapiens*, dotado de inteligência e razão. A seguir, o homem usa a razão, fabricando objetos importantes para seu trabalho demonstrando o caráter materialista da sociedade, representado pela nomenclatura *homo faber*. Porém, surge uma terceira função do homem, demonstrando que não é menos importante do que o raciocínio e a fabricação. O jogo destaca-se no perfil do ser humano, a partir da expressão *homo ludens*. (PROENÇA, 2011, p. 40 e 41).

Para Modesto (2009), por meio de suas atividades o homem construía sua história juntamente com ações lúdicas, pois interagia, sentia prazer e se expressava, fosse na conquista da caça, representando sentimento ou até mesmo ensinando seus herdeiros como produzir objeto e se defender.

O brinquedo deste período era reflexo de instrumentos de trabalho, como os ossos dos animais, que eram esculpidos e usados pelas crianças para suas atividades livres.

As partes das figuras pintadas nas paredes das cavernas representam cenas do cotidiano deste povo, assim como animais e as caçadas realizadas por eles. As esculturas em pedras, marfim, barro e ossos de animais eram uma forma de expressão de suas ações e de seus atos neste período. (MODESTO, 2009, p.15).

Na Grécia Antiga e na Idade Média o lúdico estava presente nos jogos e durante muitos anos as atividades que o envolviam eram vistas como divertimento. As pessoas não tinham um olhar que o caracterizasse como algo que poderia trazer conhecimento para o ser humano.

A história dos gregos foi marcada pela divisão social. Onde de um lado estavam os aristocratas e do outro os poucos escravos existentes. **Esta civilização nos deixou imensos tesouros: a história, a filosofia, a música, o teatro, a pintura e o amor ao esporte.** O esporte era realizado em homenagem aos deuses e os mais famosos aconteciam a cada quatro anos. A Grécia foi à cidade onde se iniciou os jogos olímpicos. (MODESTO, 2009, p. 17, grifo nosso).

Na Grécia Antiga, um dos maiores pensadores, Platão (4427-348), afirmava que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos, praticados pelos dois sexos, sob vigilância e em jardins de infância. (ALMEIDA, 2003, p. 119).

Neste período histórico, os gregos enfatizavam muito o teatro, a música e a dança para a formação das pessoas e para os exercícios de treinamento dos soldados que protegiam as cidades. Havia torneios de competições também.

Segundo considerações de Huizinga (2001, p. 03), “o jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica”. “Os jogos e as brincadeiras têm por característica a liberdade de escolha da criança, sendo voluntário e não imposto”. (HUIZINGA, 2001; BROUGÈRE, 2010).

Os autores dissertam que:

Chegamos, assim, à primeira das características fundamentais do jogo: o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade. Uma segunda característica, intimamente ligada à primeira, é que o jogo não é vida "corrente" nem vida "real". Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida "real" para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. Toda criança sabe perfeitamente quando está "só fazendo de conta" ou quando está "só brincando". (HUIZINGA, 2001, p. 11.).

A brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação. A brincadeira é entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico. [...] A apropriação do mundo exterior passa por transformações, por modificações, por adaptações, para se transformar numa brincadeira: é liberdade de iniciativa e de desdobramento daquele que brinca, sem a qual não existe a verdadeira brincadeira. (BROUGÈRE, 2010, p. 82).

Ainda conceituando, Brougère (2010) diferencia o jogo da brincadeira afirmando que o primeiro (jogo) é atividade tanto de adultos quanto de crianças e o segundo (brincadeiras) é estritamente da criança. Jogos como xadrez e futebol podem ser jogados por qualquer faixa etária que deseje e tenha condições de participar, mas a brincadeira denota a infância. Quando chegamos à idade adulta não nos permitimos mais brincar, é denominado “atividade de criança”. Ainda sobre o jogo, o autor complementa:

Aquilo que é chamado de jogo (jogos de sociedade, de construção, de habilidades, jogos eletrônicos ou de vídeo...) pressupõe a presença de uma função como determinante no interesse do objeto e anterior a seu uso legítimo: trata-se de regra para um jogo de sociedade ou do princípio de construção (encaixe, montagem) para as peças de um jogo de construção. [...] É claro que os jogos de sociedade não são puras expressões dos princípios lúdicos mas, após o Monopólio, são cada vez mais a representação de um aspecto da vida social, pelo menos quando não se referem a um universo imaginário. (BROUGÈRE, 2010, p.13).

A ludicidade é a forma de a criança aprender e se desenvolver, de se apropriar da cultura que a cerca de forma prazerosa, para que desperte o seu interesse. Para tanto, as atividades lúdicas não devem ser impostas, se assim for perde sua principal característica, a liberdade de escolha, e o propósito de ser a atividade baseada em interesses.

Como já citado, a ludicidade não se restringe apenas aos jogos e às brincadeiras da infância, mas à toda atividade livre que proporcione momentos de prazer acompanhado de aprendizagem, para que ela tenha a oportunidade de socializar com seus pares.

Contudo, as atividades lúdicas mexem tanto com o físico quanto com o emocional da criança, porque movimento e sentimentos caminham juntos, nem sempre o ato de brincar precisa ser em conjunto. O brincar sozinho, sentar em um canto da sala com um brinquedo, por exemplo, não demonstra isolamento imposto, e sim a busca de um momento para si, tal qual nós adultos também precisamos.

Outra característica dos jogos e das brincadeiras é o foco no processo e não no resultado. Em ambos os casos não se busca o resultado final, mas as vivências e experiências adquiridas ao longo do ato de jogar e brincar, a apropriação cultural e simbólica, a imaginação e a criatividade.

O círculo humano e o ambiente formado pelos objetos contribuem para a socialização da criança, e isso através de múltiplas interações, dentre as quais algumas tomam a forma de brincadeira ou pelo menos de um comportamento reconhecido como tal pelo adulto. Esse comportamento pode ser identificado como brincadeira na medida em que não se origina de nenhuma obrigação senão daquela que é livremente consentida, não precedendo buscar nenhum resultado além do prazer que a atividade proporciona. A brincadeira aparece como a atividade que permite à criança apropriação dos códigos culturais e seu papel de socialização foi, muitas vezes, destacado. (BROUGÈRE, 2010, p. 65).

Abordar a brincadeira na educação infantil é mais complexo do que aparenta, porque muitas vezes é vista como a atividade para o fim do dia letivo, para passar o tempo entre uma atividade pedagógica e outra, o até mesmo contemplar a espera da chegada dos pais. Assim a brincadeira não é devidamente significativa na rotina.

Brougère (2010) afirma que até o presente momento nenhum estudo pode comprovar os malefícios que ela traz para a criança e sua aprendizagem. Moyles (2010) argumenta que, mesmo não tendo nada certo, podemos afirmar que pelo menos a brincadeira mantém a criança em movimento. O brinquedo e a brincadeira são resultados do meio social e cultural que a criança está inserida, sendo essa outra característica sua:

Toda a sociedade pressupõe apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda sociedade ou parte dela. A impregnação cultural, ou seja, o mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos dessa cultura, passa, entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações, com formas diversas e variadas. Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõem universos imaginários. Cada cultura dispõe de um “banco de imagens” consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural. É com essas imagens que a criança poderá se expressar, é com referência a elas que a criança poderá captar novas produções. (BROUGÈRE, 2010, 41).

Assim, a brincadeira, além de proporcionar momentos de socialização entre crianças e adultos, também proporciona momentos de relação com a cultura e as práticas sociais.

O brinquedo possui valor simbólico para a criança, remetendo diversas vezes a algo que ela conhece, como desenhos, jogos e filmes, que atualmente influem diretamente na brincadeira infantil.

A brincadeira, por si só, pode ser considerada universal. A criança vai brincar estando no meio social, se relacionando com outros sujeitos, o modo como brinca, com o que brinca e do que brinca modifica-se culturalmente. A cultura é o fator determinante na concepção do brinquedo e da brincadeira.

Consequentemente, embora a impregnação cultural passe pela brincadeira, não se deve entender isso como uma simples impregnação dos conteúdos simbólicos do brinquedo. Trata-se de um processo dinâmico de inserção cultural sendo, ao mesmo tempo, imersão em conteúdos preexistentes e apropriação ativa. (BROUGÈRE, 2010, p. 51).

A partir disso, entende-se a importância tanto dos jogos quanto das brincadeiras para as crianças, já que é nos primeiros anos que elas se apropriam da cultura ao seu redor, é na infância que é introduzida socialmente, desenvolvendo a linguagem e se comunicando com outros. “A brincadeira aparece como a atividade que permite à criança a apropriação dos códigos culturais e seu papel na socialização foi, muitas vezes, descartado”. (BROUGÈRE, 2010, p. 65).

Historicamente, os jogos e as brincadeiras são vistos como atividades sem valor, apenas recreativos – pensamento que permanece até hoje.

[...] “antigamente, a brincadeira era considerada, quase sempre, como fútil, ou melhor, tendo como única utilidade a distração, o recreio (daí o papel delegado à recreação) e, na pior das hipóteses, julgavam-na nefasta.” (BROUGÈRE, 2010, p. 96).

Os estudos sobre essa área temática vêm desmistificando essa ideia baseada puramente em senso comum, de que não há valor pedagógico nenhum nela. Brougère (2010) ainda disserta sobre as incertezas quando se trabalha com as atividades lúdicas, sendo elas especificamente jogos e brincadeiras.

Criamos o quadro com conceitos de autores que engendram discussões a respeito do lúdico. Os mesmos foram escolhidos porque são contemporâneos e trouxeram contribuições favoráveis para a dissertação. Todos argumentam que o lúdico, ou a atividade lúdica, é de suma importância para a criança, assim, consideramos relevante a montagem do Quadro 5.

Quadro 5 - Conceitos de Ludicidade.

Autor	Lúdico
Vygotsky (1984;1998; 2003)	O brincar é fonte de desenvolvimento e de aprendizagem, constituindo uma atividade que impulsiona o desenvolvimento, pois a criança se comporta de forma mais avançada do que na vida cotidiana, exercendo papéis e desenvolvendo ações que mobilizam novos conhecimentos, habilidades e processos de desenvolvimento e de aprendizagem. (VYGOTSKY, 1998, p. 81). O brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e/ou adultos. Tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade. (VYGOTSKY, 1998, p. 91). (...) ainda que se possa comparar a relação brinquedo-desenvolvimento à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo proporciona um campo muito mais amplo para as mudanças quanto a necessidades e consciência. A ação na esfera imaginativa, em uma situação imaginária, a criação de propósitos voluntários e a formação de planos de vida reais e impulsos volitivos aparecem ao longo do brinquedo, fazendo do mesmo o ponto mais elevado do desenvolvimento

	pré-escolar. A criança avança essencialmente através da atividade lúdica. Somente nesse sentido pode-se considerar o brinquedo como uma atividade condutora que determina a evolução da criança. (VYGOTSKY 1984, p. 226-227). [...] o jogo é a forma natural de trabalho da criança, a forma de atividade que lhe é inerente, a preparação para a vida futura. (VIGOTSKI, 2003, p. 107).
Brougère (2010)	A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidem dela, particularmente sua mãe. (BROUGÈRE, 2010, p. 104). A brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação. A brincadeira é entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico. [...] A apropriação do mundo exterior passa por transformações, por modificações, por adaptações, para se transformar numa brincadeira: é liberdade de iniciativa e de desdobramento daquele que brinca, sem a qual não existe a verdadeira brincadeira. (BROUGÈRE, 2010, p. 82, grifo nosso). O brinquedo, em contrapartida, não parece definido por uma função precisa: trata-se, antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípios de utilização de outra natureza. Podemos, igualmente, destacar outra diferença entre o jogo e o brinquedo. O brinquedo é um objeto infantil e falar em brinquedo para um adulto torna-se, sempre, um motivo de zombaria, de ligação com a infância. O jogo, ao contrário, pode ser destinado tanto à criança quanto ao adulto: ele não é restrito a uma faixa

	etária. Os objetos lúdicos dos adultos são chamados exclusivamente de jogos, definindo-se, assim, pela sua função lúdica. (BROUGÈRE, 2010, p. 13).
Santos (2002)	[...] uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção de conhecimento. (SANTOS, 2002, p.12).
Oliveira (2000)	Uma situação lúdica pode ser vista como um excelente meio de reconhecimento individual e grupal de características pessoais e grupais, quer sociais, morais ou intelectuais em suas múltiplas combinações. Por outro lado, de forma complementar, aponta dificuldades e pontos mal resolvidos, levando a criança a buscar melhorá-los para preservar sua imagem perante os outros. (OLIVEIRA, 2000, p.23). O brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se consigo mesma e com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Assim, através do brincar a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade. (OLIVEIRA, 2000, p. 67). No brincar, as crianças vão também se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. (OLIVEIRA, 200, p. 101).
Macedo et al. (2005)	Brincar é envolvente, interessante e informativo. Envolvente porque coloca a criança em um contexto de interação em que suas atividades físicas e fantasiosas, bem como os objetos que servem de projeção ou suporte delas, fazem parte de um mesmo contínuo topológico. Interessante porque canaliza, orienta, organiza as energias da criança, dando-lhes forma de

	atividade ou ocupação. Informativo porque, nesse contexto, ela pode aprender sobre as características dos objetos, os conteúdos pensados ou imaginados. (MACEDO <i>et al.</i> , 2005, p. 87).
Rojas (2009)	Brincar é experiência fundamental para qualquer idade, especialmente para as crianças com idade entre três e seis anos, que brincam para viver interação com o real, descobrem o mundo que as envolve, organizam-se e se socializam. Dessa forma, o brincar e o brinquedo já não são mais, na escola, aquelas atividades utilizadas pelo professor para recrear as crianças, como uma atividade em si mesma. Quanto mais rica for a experiência vivida pela criança, maior é o material disponível e acessível à sua imaginação. Destarte há necessidade de o professor ampliar, significativamente, as vivências da criança com o ambiente físico, com brinquedos, brincadeiras e com outras crianças. (ROJAS, 2009, p. 56).
Moyles (2010)	O brincar é tanto processo, quanto modo, “como as crianças e os adultos consideram certos objetos ou eventos indica se elas estão ou não agindo de maneira lúdica”, desse modo, qualquer atividade pode ser realizada de forma lúdica. (MOYLES, 2010, p. 32). “As crianças brincam para encontrar a realidade; os adultos brincam para evitá-la”. (MOYLES, 2010, p 181).
Kishimoto (2009; 2010)	Todo o período da educação infantil é importante para a introdução das brincadeiras. Pela diversidade de formas de conceber o brincar, alguns tendem a focalizá-lo como característico dos processos imitativos da criança, dando maior destaque apenas ao período posterior aos dois anos de idade. O período anterior é visto como preparatório para o aparecimento do lúdico. No entanto, temos clareza de que a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade. Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas

	linguagens. (KISHIMOTO, 2010, p. 01). O brinquedo que comporta uma situação imaginária também comporta uma regra. Não uma regra explícita, mas uma regra que a própria criança cria. (KISHIMOTO, 2009, p. 67).
--	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

O Quadro 5, que representa os pensamentos dos autores, faz-nos refletir que os jogos, o brinquedo e as brincadeiras que se apresentam como necessidade cultural e não natural da criança. Todas essas ações auxiliam as crianças no desenvolvimento da imaginação, da criatividade e da socialização.

Geralmente, as crianças se interessam por algo que chama atenção delas, mas é de curta duração. Cabe ao docente proporcionar atividades lúdicas em que possam escolher do que gostariam de participar, para que participem de forma mais harmoniosa e durante mais tempo. “É no brinquedo que a criança aprende a agir em uma esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não por incentivos oferecidos por objetos externos”. (VYGOTSKY, 1989, p. 109).

Os elementos de imitação presentes no jogo devem ser considerados dessa maneira. Eles contribuem para a assimilação ativa de diferentes aspectos da vida pela criança e organizam sua experiência interna nessa mesma direção. (VIGOTSKI, 2003, p. 105).

Notamos que a imitação existe na brincadeira, e esta leva a criança a expressar sua visão de mundo e o que vê diariamente. Porém, não deve ser considerada apenas como imitação, a criança na brincadeira também tem a possibilidade de se expressar, manifestar e recriar diversas situações a partir de seus pensamentos e visão de mundo.

Devemos compreender que a ludicidade não se delimita apenas aos jogos, às brincadeiras e aos brinquedos, mas está relacionada à toda atividade livre e prazerosa, podendo ser realizada em grupo ou individualmente. Ao estarem em contato com o lúdico, as crianças aprendem de maneira prazerosa.

Cada autor trouxe suas contribuições para a pesquisa, vamos focar aqui em três deles: Vygotsky, Kishimoto e Moyles.

Vygotski (2003) argumentava que o docente é o responsável por organizar o meio em que a criança está inserida. Sabemos que os jogos estão bastantes presentes no universo infantil e nas instituições, mas devemos afirmar aqui que não podem ser vistos como

passatempo, e sim como recurso lúdico para somar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

Vygotski (2003) organizou os jogos desta forma: os formados pelas brincadeiras da criança, com diferentes objetos, os construtivos e os jogos de regra. Ao tratar de brinquedos, Vygotski (2008) considerou que estes contribuem para o desenvolvimento, preenchem as necessidades da criança e são gatilhos para a criação de situações imaginárias.

Vygotsky (1984) definiu que o brincar é a situação imaginária criada pela criança, e a partir de tal premissa, consideramos aqui que o brincar preenche lacunas que vão mudando conforme a maturação da criança. Por exemplo, determinado brinquedo que chama a atenção entre 2 e 3 anos de idade, provavelmente não chamará com 12 anos. Em cada idade a criança usa brinquedos em atividades singulares, pois cada uma tem seus desejos, sua imaginação, etc.

Kishimoto (2009) argumenta que a prática do brincar desenvolve na criança os aspectos, cognitivos, social e emocional. O brincar permite à criança compreender o mundo a partir do momento em que começa a reproduzi-lo em atividades ou situações lúdicas.

A autora defende que o brincar é a atividade livre, que deve ofertar oportunidades de aprendizado, porque é a ação que deve ser explorada em cada atividade da criança, seja ela correr, andar, pular, gritar, gesticular, dançar, cair, cantar, etc. Todas essas ações são fonte de novas descobertas e auxiliam em seu desenvolvimento, visto que é nas brincadeiras que a criança explora e soluciona problemas.

Para Kishimoto (2009), o brincar é o exercício que trabalha a imaginação e que permite o desenvolver de vários conhecimentos. Ao brincar a criança mergulha em mundo mágico e lúdico, esse mundo a torna mais flexível e traz aspectos morais, corporais e sociais, ajudando-a a tornar-se um adulto com autonomia e repleto de experiências significativas.

Kishimoto (2009) argumentou que os jogos, os brinquedos e as brincadeiras são empregados de forma indistinta, pois cada contexto social constrói a imagem de jogos ou brincadeiras conforme os valores e modo de vida. A autora conceitua o brinquedo como objeto que dá suporte à brincadeira, e enfatiza que sua função lúdica deve ser prática na educação infantil.

O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los. (KISHIMOTO, 2009, p. 21).

Kishimoto (2009) afirmou que os brinquedos podem ser utilizados de duas maneiras na educação infantil. A primeira considera que, são os brinquedos que estimulam o brincar voluntário, que propiciam a interação e a socialização. A segunda afirma que são os brinquedos educativos que têm o objetivo de empregar conteúdos escolares, que contribuem para aulas diversificadas, didáticas e lúdicas.

[...] o brinquedo pode assumir duas funções: função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente; e função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão de mundo. (KISHIMOTO, 2009, p. 37).

Pontuamos aqui, então, a ação e a dimensão educativa que aparece em situações lúdicas que são encaminhadas pelo educador que objetiva promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Moyles (2010, p.11) diz que “o brincar é sem dúvida um meio pelo qual os seres humanos e os animais exploram uma variedade de experiências em diferentes situações, para diversos propósitos”. Argumenta ainda que o ato de brincar é processo de desenvolvimento, pois as crianças buscam maneiras de entrar em contato com o mundo dos adultos.

A brincadeira proporciona um envolvimento de emoções, diversão e significados. O brincar proporciona a interação social de forma fácil, tanto na instituição escolar quanto na própria família, além de desenvolver a capacidade motora, concentração, autoestima, criatividade e imaginação.

Para Moyles (2010), o brincar dirigido e o brincar livre são cruciais na etapa da educação infantil, porque são meios de aprendizagem, mas só serão se forem ofertadas com qualidade. O lúdico pode ser utilizado como fator dessa aprendizagem, pois o brincar é o processo que permite que as crianças aprendam as necessidades básicas como:

De praticar, escolher, imitar, imaginar, dominar, adquirir competência de confiança; de adquirir novos conhecimentos, habilidades, pensamentos e entendimentos coerentes e lógicos; de criar, observar, experimentar, movimentar-se, cooperar, sentir, pensar memorizar e lembrar; de comunicar, questionar, interagir com os outros e ser parte de uma experiência social mais ampla em que a flexibilidade, a tolerância e a autodisciplina são vitais; de conhecer e valorizar a si mesmo e as próprias forças, a entender as limitações pessoais; e de ser ativo dentro de um ambiente seguro que encoraje e consolide o desenvolvimento de normas e valores sociais. (MOYLES, 2006, p. 36).

O professor é o grande mediador nesse processo na escola, pelo fato de criar oportunidades de construção de diversos conhecimentos. A prática docente voltada para o

brincar possibilita o conhecimento e aprendizagem do que ainda não se sabe, por meio de tentativas e erros.

Enfatizamos aqui que o professor deve atender às necessidades de aprendizagem dos alunos, tanto no brincar livre quanto no dirigido. O professor deve buscar criar o currículo oportuno e dinâmico para as atividades lúdicas, no qual possa ter autonomia para oportunizar situações que envolvam o interesse e a concentração das crianças.

3.1.1 O lúdico na educação: a importância das atividades lúdicas na prática pedagógica do docente

O lúdico é o marcante instrumento da educação, e o educar não pode se limitar a repassar informações ou mostrar apenas o caminho correto. Educar é ofertar ferramentas para que o sujeito possa fazer descobertas significativas e escolher os próprios caminhos, sendo este compatível à sua visão de mundo e aos seus valores.

É, de fato, importante refletir sobre as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, sobre a maneira como o lúdico está inserido e auxiliando na formação da criança, em seu desenvolvimento e sua aprendizagem. É de suma importância entendermos como o tempo e o espaço são utilizados para as atividades lúdicas, porque, ao tratarmos do universo infantil, devemos respeitar cada processo, principalmente o de desenvolvimento.

Froebel (2001) foi um dos representantes do campo filosófico que argumentou sobre a relevância da utilização dos brinquedos e objetos para a aprendizagem diferenciada. Já no campo das pesquisas e no campo psicológico, Vygotsky (1998) destacou em seus estudos o jogo como a ferramenta que favorece o desenvolvimento e a interação entre os indivíduos.

Froebel (2001) se importou com as atividades lúdicas na aprendizagem das crianças. Sugeriu atividades livres e também atividades que são dirigidas por professores. Para ele, ambas são importantes para a organização do trabalho pedagógico, e o jogo deve ser compreendido como ação do brincar. Partindo do pressuposto de que a criança tem capacidade para manipular objetos, considera que, se o professor incluísse tais objetos em sua prática pedagógica, ao brincar a criança seria capaz de aprender manipulando objetos e brinquedos.

Assim, Froebel (2001) exibiu o valor da ação criativa das crianças, pois, segundo ele, quando estão brincando estão pensando e vivenciando novas experiências. Kishimoto (2001,

p.74) afirma que “Froebel entende que, nas brincadeiras, a criança tenta compreender o seu mundo e reproduzir situações da vida”, e que a proposta que montou para a educação infantil era de destacar o brinquedo como o facilitador para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.

Segundo Kishimoto (2008, p.14), “Froebel concebeu o brincar como atividade livre e espontânea da criança, e ao mesmo tempo referendou a necessidade de supervisão do professor para os jogos dirigidos, apontando questões sempre no contexto atual”.

Froebel (2001) pregava que as ações presentes nas brincadeiras das crianças estavam ligadas e faziam referências a situações vivenciadas e observadas por elas, pois ao brincar a criança pensa e é capaz de criar, exercita seus músculos, a fala e interage com os indivíduos.

Depreende-se claramente que o jogo dirige essa idade e desenvolve o menino, enriquecendo de tal maneira sua própria vida, escolar e livre, fazendo com que desenvolva e manifeste seu interior, como as folhas brotam de um botão, adquirindo alegria e mais alegria; a alegria que é a alma de todos os meninos. Os jogos mesmos podem ser: corporais, já exercitando as forças, já com expressão da energia vital, do prazer da vida; dos sentidos, exercitando o ouvido, como o jogo de esconder-se; ou a visão como o tiro ao prato; jogos do espírito, da imitação e do juízo, como o xadrez ou as damas; jogos muitas vezes considerados, se bem que raras vezes têm sido dirigidos ao verdadeiro fim, até o espírito e necessidades infantis. (FROEBEL, 2001, p. 206).

Consideramos, então, que Froebel (2001) pensou nos jogos e nas brincadeiras como aliados ao trabalho pedagógico para o desenvolvimento infantil, e formulou o método que ficou conhecido como “prendas e ocupações”. Mendonça e Paschoal (2012) explicam esse método:

As ocupações eram constituídas por sólidos geométricos, gravuras coloridas e trabalhos manuais que propiciavam os exercícios sensoriais e motores; sendo as prendas ou dons, materiais que não mudariam de forma, como, por exemplo, os cubos, os cilindros, os bastões, as lápides e as ocupações que consistiriam de materiais que se modificam com o uso, como argila, areia e papel, que poderiam ser utilizados para atividades de recorte, dobradura e alinhavo em cartões. Por meio do manuseio de objetos, as crianças desenvolviam atividades de livre expressão relacionadas à música; à construção, a partir de materiais como argila ou blocos; à linguagem; e a brincadeiras de um modo geral. (MENDONÇA; PASCHOAL, 2012, p. 05).

Froebel (2001) sabia da relevância do professor como mediador de várias atividades, mas deixou bem explícito que a criança é responsável por seu próprio desenvolvimento.

Ao vincular o papel das brincadeiras na primeira infância e a sua relevância para desenvolvimento infantil, defendeu o brincar como ação livre que possibilitava à criança a exteriorização dos conhecimentos acerca do mundo em que vivia. Por isso, enfatizou que as peculiaridades infantis requerem práticas que não priorizem o

conhecimento sistematizado, mas que possibilitem o desenvolvimento e a aprendizagem iniciada pela própria criança. (MENDONÇA; PASCHOAL, 2012, p. 10).

Assim, Froebel (2001) pensou na educação infantil como ambiente de vivências infantis, na qual os jogos, as brincadeiras e a interação dos pares estão vivas. Valorizou e respeitou a identidade das crianças nesta etapa da educação básica.

No século XX também houve o fortalecimento e o crescimento de pesquisas que estudavam e discutiam sobre a psicologia infantil e a importância do brincar, que colaboram de forma significativa para o aprendizado e desenvolvimento das crianças.

Por isso, sabemos que a criança é ser histórico, cultural e social, que tem capacidade de criar e modificar a realidade. Sua brincadeira vai se estruturando de acordo com o seu processo de vivências e experiências sociais (o que ela já é capaz de fazer). Isto é, em cada idade a criança aprende e se desenvolve de maneira diferente, essas maneiras são as expressões, a comunicação e a linguagem, dentre outras. A cada parte desse processo de desenvolvimento vai construindo novas e diferentes competências, relacionadas ao seu contexto de práticas sociais, que permite que compreenda e atue no mundo.

Vygotsky (1998) é um dos teóricos que representa a Psicologia Histórico-Cultural. Seus estudos partiram do princípio de que o sujeito se constitui nas relações sociais, isto é, com seus pares, por meio das atividades de interação humana, que são mediadas por instrumentos simbólicos. Nesse contexto, observou que a brincadeira infantil assume a função privilegiada na análise do processo de constituição do sujeito.

Vygotsky (1998) deixou claro que a criança é o ser que cria e modifica a realidade em que vive, e é capaz de fazer isso devido à sua interação com o meio social. Para ele, a aprendizagem configura-se no desenvolvimento das funções superiores que acontecem na apropriação e na internalização dos signos e instrumentos no contexto da interação. O desenvolvimento humano é um processo dialético e marcado por etapas diferentes, que são determinadas por atividades mediadas.

Para Vygotsky (1998), a brincadeira proporciona situações privilegiadas de aprendizagem, e o desenvolvimento se reproduz em níveis complexos por causa da interação entre os pares. O brincar é a atividade que possui muitos significados sociais, que são historicamente produzidos e construídos. Os jogos e as brincadeiras são considerados verdadeiros espaços para a construção do conhecimento das crianças, porque, conforme essas atividades lúdicas acontecem, a criança cria significado e se apropria de forma específica.

Segundo Vygotsky, o brinquedo fornece a estrutura básica para as mudanças das necessidades da consciência. O desenvolvimento da criança é determinado pela ação na esfera imaginativa, pela criança de intenções voluntárias, pela formação de planos da vida real e pelas motivações. Do ponto de vista psicológico, pode-se observar que as crianças que não têm oportunidade de brincar, não conseguem conquistar o domínio sobre o mundo exterior. O brincar assume, pois, duas facetas: a de passado, através da resolução simbólica de problemas não-resolvidos; e a de futuro, na forma de preparação para a vida. (PEDROSO; BARRETO; MALAQUIAS, s/d, p.06).

É através da atividade lúdica que a criança desenvolve a habilidade de subordinar-se a uma regra. Dominar as regras significa dominar o próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo e a subordiná-lo a um propósito definido. (LEONTIEV, 1998, p.139).

Geralmente, a brincadeira é organizada pela criança de forma espontânea, parte da sua imaginação, e o papel do professor é criar condições para que brinque em ambiente agradável, a fim de que desenvolva seus aspectos de socialização, motor e cognitivo, entre outros.

O brinquedo é importante para o desenvolvimento infantil pelo fato de contribuir para a mudança de relação entre a criança e o objeto. “A criança vê um objeto, mas age de maneira diferente em relação ao que vê. Assim, é alcançada uma condição que começa a agir independentemente daquilo que vê”. (VYGOTSKY, 1998, p. 127).

A criança é quem manipula e cria situações próprias para cada objeto, tem essa autonomia na brincadeira, pois, conforme o desenvolvimento do processo pode transformar e reproduzir novos significados para o objeto. O brinquedo é a grande oportunidade para o desenvolvimento infantil, porque a criança, em contato com ele, exercita sua relação de afetividade com o mundo.

As crianças usam objetos para representar coisas diferentes do que realmente são: pedrinhas de vários tamanhos podem ser alimentos diversos na brincadeira de casinha, pedaços de madeira de tamanhos variados podem representar diferentes veículos na estrada. Na brincadeira, os significados e as ações relacionadas aos objetos convencionalmente podem ser libertados. As crianças utilizam processos de pensamento de ordem superior com o jogo de faz-de-conta, que assume um papel central no desenvolvimento da aquisição da linguagem e das habilidades de solução de problemas por elas. (MEIRA, 2003 apud QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006, p. 04).

Vygotsky (1998) afirmou que uma das funções básicas do brincar é que a criança se permite aprender e elaborar situações que podem ser conflitantes em seu cotidiano. Ao brincar ela reproduzirá o seu conflito por meio da imitação e aprenderá a lidar com determinadas regras sociais. A partir deste pressuposto, acreditamos que a imitação e o faz de conta são formas de desenvolvimento, porque ampliam a capacidade infantil de visualizar determinadas situações.

Devemos lembrar que as brincadeiras devem ser pensadas e desenvolvidas a partir do processo do conhecimento da criança e, de forma geral, da turma com que esse docente trabalha, para que haja fundamentação em sua prática. Sobre este assunto, Cintra, Jesuíno e Proença (2010, p. 108) dizem que

[...] tudo o que o adulto organizar na Educação Infantil deve ser pensando na criança e não apenas no que ele deseja fazer segundo a sua vontade. Para isso, o educador deve ater-se a princípios científicos e, não apenas, ao seu conhecimento empírico. Sobretudo, a criança vai vivenciando e vivendo aquele tempo, da maneira mais aceitável possível, pois ela vai conhecendo os momentos e se organizando para eles (CINTRA; PROENÇA; JESUÍNO, 2010, p. 108).

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2013) também asseveram que

A professora e o professor necessitam articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho[...]. (BRASIL, 2013, p. 93).

A relevância da boa formação inicial e continuada faz-nos ter consciência de que quando o professor está em sala de aula sua mediação abre caminhos para a criança adquirir conhecimentos mediante situações em que os jogos e as brincadeiras se fazem presente.

[...] é imprescindível que o educador se revele como um mediador, utilizando uma metodologia que contemple a brincadeira, a imaginação e o jogo como fator de aprendizagem, valorizando o tempo em que a criança se encontra, sob uma ótica que considera a análise da forma de como os homens se relacionam com os meios de produção e como a sociedade se organiza a partir de suas relações e contradições, pois não temos como analisar a criança descontextualizada do meio em que ela vive. (CINTRA, 2014, p. 94).

Logo, quando o professor inserir os jogos e as brincadeiras em sua prática docente estes devem estimular a imaginação da criança, para que aprendam subjetivamente enquanto brincam, dando sentidos diferenciados aos objetos que estão manipulando durante sua ação. “As atividades lúdicas têm esse propósito, são práticas que interessam a criança e, conseqüentemente, dão prazer e satisfação ao participar delas.” (VEIGA, 2017, p. 83).

Modesto (2009) pesquisou sobre o desenvolvimento infantil e se baseou em pesquisas científicas para compreender melhor o funcionamento do cérebro no ato de brincar. A primeira pesquisa que compartilhou em seus estudos foi a do cientista Roger Sperry, que fez várias descobertas sobre o cérebro humano, e comprovou que este tem funções diferentes nos hemisfério esquerdo e direito e os dois lados têm a predominância, respectivamente, da razão e da emoção.

Outra pesquisa na qual Modesto (2009) se baseou, foi a do cientista Herman, que mapeou o cérebro humano, afirmando que é constituído por quadrantes (superior e inferior direito, superior e inferior esquerdo), e o ato de brincar foi localizado como ação pertencente ao quadrante superior do hemisfério direito do cérebro. Logo, foi constatado que pessoas que têm o lúdico em seu cotidiano utilizam mais o hemisfério direito do cérebro.

Estes estudos e comprovações têm grande importância para a educação, principalmente porque dão suporte para se “trabalhar” o homem holisticamente. Pois o cérebro humano quando usa os dois hemisféricos operam milhares de pensamentos, ações, criações e aprendizagem distintas. Quando o homem está resolvendo problemas, definindo soluções, lendo, escrevendo, brincando e rindo ativa os hemisférios que serão utilizados pra tal intenção, este acontecimento é conhecido e determinado como: teoria das inteligências múltiplas, segundo pesquisador e estudioso da neurociência, Howard Gardner. (MODESTO, 2009, p. 23).

Consideramos que esses estudos pesquisados por Modesto (2009) são interessantes, porque ajudam-nos a entender e a enfatizar que o lúdico não é brincadeira de passar tempo, que não está inserido no planejamento ou na prática pedagógica do professor por acaso. Queremos aqui destacar que o brincar tem muita relevância na vida do ser humano e ativa o nosso cérebro.

Ao tratarmos do jogo, percebemos facilmente que está presente em vários lugares e que para cada um há regras e características. Existem jogos nos quais os participantes sorriem, exercitam seus músculos, conversam entre si e utilizam suas forças (vôlei, futebol), mas sabemos também que existem jogos em que as pessoas não se comunicam oralmente, ficam sentadas, utilizam seu cognitivo, sua concentração e, por vezes, exigem sorte (xadrez, dama).

[...] O jogo é uma ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. (HUIZINGA, 2001, p. 33).

O jogo também pode ser visto como uma expressão de comunicação, para os seres humanos que já possuem suas estruturas cognitivas completamente formadas, o meio mais comum de comunicação é a linguagem verbal, estando as crianças num nível de desenvolvimento cognitivo em que elas ainda não dispõem da linguagem para se comunicar é através das brincadeiras e dos jogos que elas acabam por se comunicar, manifestar seus pensamentos e sentimentos. (MENESES, 2011, p. 25).

Vale ressaltar que existem jogos para as crianças e jogos para os adultos, tudo depende das regras e dos elementos que envolvem determinados tipos. O jogo pode ser lúdico, quando

há a intenção de brincar. O jogador é livre para fazer esta escolha e deve ter predisposição para jogá-lo.

Mas, o que podemos aprender nos jogos? Como dissemos, há inúmeros jogos, cada um com suas regras e elementos, contudo, de forma geral, os indivíduos denominados jogadores podem explorar os ambientes e os limites do seu corpo, podem aprender a manipular objetos, controlar suas ações, aprender sobre a convivência em grupo e explorar sua autonomia, tudo vai depender das regras do jogo.

Como podemos incluir os jogos no âmbito da educação? Na educação o jogo deve proporcionar desafio, estímulo, interesse por conhecimento diferenciado e, acima de tudo, prazeroso, na qual o aluno pense, imagine, crie e recrie para jogar.

O jogo, geralmente proporciona ânsia e ao mesmo tempo divertimento até chegarmos ao objetivo final. “[...] o jogo traz consigo atividades lúdicas carregadas de imaginação, motivação e simbolismo o qual induz a criação de novas manifestações”. (MODESTO, 2009, p. 25).

A respeito da definição e da expressão “jogo”, Huizinga (2001) diz que não é a mesma para todas as línguas, pois no latim o jogo é definido com a palavra, “*ludus*, de *ludere*, de onde deriva diretamente *ludus*. [...] *Ludus* abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar” [...] (HUIZINGA, 2001, p. 41).

A aprendizagem presente no jogo relacionada a questões sociais e da vida, também estão presentes nesses estudos em que ele compreende o jogo e a brincadeira como ações que estão intimamente ligadas à aprendizagem, não fazendo referência apenas a educação dita formal, que trata de conteúdos, mas também a social, já que nela a criança acaba por reproduzir situações já vivenciadas e observadas em situações anteriores.(MENESES, 2011, p. 21).

Aqui o papel do professor é essencial, pois deve manter relação harmoniosa com os alunos, ser agradável, conhecer a especificidade de cada um, traçar teorias e práticas concretas e, o mais importante, entender que a aprendizagem vai acontecer também nos ambientes externos da escola, porque o aluno é social e constrói também fora da escola, na convivência com a família (cultural).

[...] o lúdico como princípio e elemento de contribuição para o desenvolvimento da criança é um novo horizonte para a educação, que inspira ser inovador para se aprender brincando. O educador precisa conhecer na íntegra o significado, a essência e os elementos - jogo, brincadeira e o brinquedo – do lúdico, o qual traz consigo a

fascinação e o divertimento que por sua intervenção positiva induz a construção prazerosa do saber e aprender brincando. (MODESTO, 2009, p. 25).

Para as crianças, o lúdico é sinônimo de alegria, divertimento, satisfação e prazer. Elas se sentem bem em ambientes que lhes proporcionam isso. Então, cabe ao docente organizar esse ambiente e demonstrar em sua prática que o aprendizado pode acontecer de forma concreta, por meio de ações lúdicas.

Outros pontos sobre os quais devemos refletir são a prática pedagógica do professor, a capacidade que cada criança tem e o seu tempo para o desenvolvimento e a aprendizagem:

[...] elas podem apresentar habilidades e motivação em algumas áreas de aprendizagem e outras não. A experiência pessoal sugere que a maioria das dificuldades infantis de aprendizagem origina-se de problemas relacionados a linguagem, e a riqueza de materiais e recursos existentes para o desenvolvimento das habilidades de linguagem comprova essa visão. (MOYLES, 2010, p. 151).

“[...] O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento em vez de fornecer um impulso para modificar seu curso.” (VIGOTSKI, 2008, p. 88).

É relevante ressaltar que não existe receita para a aprendizagem ou prática pedagógica perfeita, esta dependerá da formação do docente, da identidade da turma, do ambiente, estrutura e dentre outros aspectos da prática da pedagógica, porém o professor ao escolher esta profissão assumiu a sua responsabilidade de executar o ensino da maneira possível.

[...] um educador que valorize apenas o “trabalho” e seu registro escrito, certamente não verá a brincadeira como mecanismo para o desenvolvimento da criança, e suas atividades contemplarão apenas o que acha que é “trabalho sério”. Mas pesquisas afirmam que essa é uma atitude equivocada. Na Escandinávia, crianças têm Educação pré-escolar por meio de atividades lúdicas associadas até o período de sete anos, e o resultado dessa proposta é o baixo índice de analfabetismo. (PROENÇA, 2011, p. 64).

O docente tem que ter clareza da importância do seu trabalho e qual sua relevância no dia a dia de sua prática, porque está formando os adultos do futuro. Kishimoto (2009) diz que o educador não só pode como deve utilizar os brinquedos e os jogos com intencionalidade, porque é por meio desses objetos que a criança vai trabalhar com a socialização, a cognição e a afetividade, quando o educador realiza a ação intencional durante a atividade, ele potencializa situações de aprendizagem.

Sobre a aprendizagem e o desenvolvimento envolvendo a prática escolar, Vygotsky (2008, p. 88) teoriza que os processos de desenvolvimento da criança são independentes do

aprendizado, porque “[...] O aprendizado é considerado um processo puramente externo que não está envolvido ativamente no desenvolvimento. Ele simplesmente se utilizaria dos avanços do desenvolvimento em vez de fornecer um impulso para modificar seu curso.”

Para Vigotski (2008), o espaço escolar contempla elementos novos ou mais elaborados que são inseridos no mundo das crianças. Falar sobre aprendizado e desenvolvimento escolar, envolve a Zona de Desenvolvimento Proximal (assunto já tratado no capítulo 1), pois para Vigotski (2008) o aprendizado começa muito antes de a criança chegar à escola. Desde o ventre da mãe ela tem contato com o aprendizado: “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”. (VIGOTSKI, 2008, p. 95).

Logo, ao chegar no ambiente escolar o educando tem a vivência concretizada, ou seja, a história anterior àquele momento.

[...] as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Consequentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar. (VIGOTSKI, 2008, p. 94).

O que acontece é que o aprendizado escolar é obviamente diferente do aprendizado que a criança “trouxe de casa”. Na escola o aprendizado busca ser científico, mas não deixa de ser significativo na vida da criança, por isso o professor deve se ater as atividades que despertem o interesse da criança.

A prática docente deve ser voltada para o direito do brincar em seu contexto educacional. De acordo com Vygotsky (2003), o instinto se manifesta na infância por meio do interesse que é o caminho que possibilita a aprendizagem durante o momento em que a criança está interessada na brincadeira, pois:

[...] o interesse é uma espécie de motor natural do comportamento infantil, é a fiel expressão de uma inclinação instintiva, o indicador de que a atividade da criança coincide com suas necessidades orgânicas. Por isso, é fundamental que todo o sistema educativo e o ensino sejam construídos em função dos interesses infantis. [...] Antes de tentar incorporar a criança a qualquer atividade, temos que despertar seu desejo por ela mesma, temos que nos preocupar em saber se ela está preparada para essa atividade. (VIGOTSKI, 2003, p. 100).

Vygotsky (2003) faz-nos entender que a criança se interessa por atividades que o docente planeja, porém, para que essa atividade seja realizada com sucesso, o docente deve elaborá-la de acordo com o crescimento biológico e social da criança, pensando sempre no que ela sabe e o que ainda está construindo.

Para Moyles (2010), a aprendizagem se encontra na oportunidade do que é oferecido para a criança. Os educadores devem estar atentos também à maneira como as crianças estão interpretando a sua prática pedagógica.

Considerem a criança de seis anos que me disse que não podia construir personagens com blocos simbólicos porque eles eram para “fazer formas”, ou as crianças de sete anos que voltaram a usar o tanque de água depois de um intervalo de 18 meses, e, quando indagadas sobre o que estavam aprendendo com essa atividade, responderam que não deveriam aprender nada a partir de suas incursões na água porque a professora dissera que eles estavam lá “só para brincar”. (MOYLES, 2010, p. 35).

A citação acima faz-nos repensar como as práticas dos docentes devem ser orientadas e planejadas corretamente, pois ensinar não é colocar a atividade lúdica sem fundamentação para a criança ou sem dar a oportunidade de ela escolher e entender o porquê de sua execução. Devemos lembrar que as crianças são cidadãos de direitos, são seres que também têm voz ativa e que fazem parte da cultura. Portanto, cabe ao docente sinalizar as necessidades de aprendizagem das crianças, considerando o brincar livre ou dirigido.

3.1.2 Políticas Públicas para a Infância

As políticas públicas educacionais amparadas por leis emergiram no intuito de contribuir para a melhoria da educação, no sentido de oferecer educação, observando e respeitando o desenvolvimento das crianças.

Trataremos aqui das leis que surgiram no decorrer dos anos, com o objetivo de amparar as crianças a partir da educação e do seu desenvolvimento. As leis surgiram no sentido de avanço, com o objetivo de garantir o acesso de todos a instituições educacionais onde haveria ensino. Documentos, como a Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), começaram a abordar sobre a nova concepção de criança, enxergando-a como ser histórico-social, que merece ser educado e que necessita de cuidados.

A Constituição Federal de 1988 é um dos documentos brasileiros que apresenta contribuições para a garantia dos direitos dos brasileiros. Foi elaborada a partir de discussões populares e sofreu intensificação durante o Regime Militar. Ao tratar da educação infantil a Carta Magna de 1988 aborda que é obrigação do Estado ofertar a educação para as crianças de zero a cinco anos de idade. Artigo 208 afirma que “O dever do Estado com a educação será

efetivado mediante a garantia de: IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. (BRASIL, 1988, s/p).

Pensando-se em uma Lei Federal que abrangesse os direitos da criança e do adolescente em todo o Brasil, no intuito de alongar os direitos da Constituição Federal de 1988 e colocar em evidência os instrumentos jurídicos, políticos, socioeducativos e protetivos, criou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069, de 13 de junho de 1990.

A promulgação do ECA não se constitui em excesso de direitos às crianças e adolescentes, como algumas pessoas e setores pensam e divulgam. Na verdade, no momento de sua elaboração, em muitos aspectos nossas crianças e adolescentes contavam com menos direitos e garantias do que a população adulta. Além disso, o ECA veio legalmente reconhecer a criança e o adolescente como pessoas em condições peculiares de desenvolvimento. Ou seja, não podem mesmo ser considerados adultos, pois não são adultos. Não possuem o mesmo conhecimento sobre a dinâmica e o funcionamento da sociedade e de suas instituições. Não possuem o mesmo poder de negociação, de organização e de reivindicação e seus direitos. Por isso, eles devem estar garantidos em uma lei especial, como o ECA. (RAMOS, 2006, p. 33).

O ECA possui estrutura fundamentada em atender medidas do Conselho Tutelar, acesso jurisdicional e apuração de atos infracionais. Este Estatuto estabelece direitos para os cidadãos em determinada faixa etária. Vale ressaltar que o ECA considera criança o cidadão com até doze anos de idade incompletos, e adolescente aqueles com idade entre doze e dezoito anos, porém abrange excepcionalmente cidadãos com até vinte e um anos, mediante situações específicas. Os objetivos do estatutário é o desenvolvimento, moral, físico, mental e social sem nenhuma forma de distinção de raça, cor ou classe social e dentre outros.

Com o ECA, as crianças e os adolescentes passaram a ter seus direitos humanos reconhecidos em formas jurídicas, estabelecendo o sistema de políticas públicas voltadas para a infância, tendo como principal objetivo a fiscalização e a não violação desses direitos.

A criança, a partir do Estatuto, passou a ser reconhecida como um ser que, além de ter direitos humanos, tem o direito de opinar, escolher, conhecer, sonhar, interpretar, reconhecer seu lugar na sociedade e fazer parte dela. Sendo assim, a criança e o adolescente têm a possibilidade de enxergar seu potencial para transformar e recriar a sociedade, evidenciando sempre os seus direitos à liberdade de expressão, respeito à religião, ao corpo, as crenças e dentre outros.

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

- I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
 - II - opinião e expressão;
 - III - crença e culto religioso;
 - IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;
 - V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
 - VI - participar da vida política, na forma da lei;
 - VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.
- Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.
- Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. (BRASIL, 1990, s/p).

As diretrizes e bases da educação brasileira foram, e ainda são, analisadas em determinados períodos conforme a necessidade educacional do País e, em seu contexto histórico, coloca a criança mais uma vez como sujeito de direito.

Em seu corpo, a LDB aborda pontos importantes com relação à educação infantil, ressaltando o dever do Estado em ofertar a educação para as crianças de zero a cinco anos de idade, no artigo 4, por exemplo. Ou seja, a família pode optar em partilhar com o Estado a educação e o cuidado das crianças que são contempladas por vagas em creches e pré-escolas próximas de suas casas.

O artigo 29 desta Lei define a educação infantil assim:

- Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
 - a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
 - b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
 - c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
 - II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
- X – vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade. (Incluído pela Lei nº 11.700, de 2008).
- Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
- Art. 30. A educação infantil será oferecida em:
- I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
 - II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996). (BRASIL, 1996, s/p).

A LDB reconhece as creches e pré-escolas como locais onde as crianças permanecem com profissionais que devem estar preparados para desempenhar suas funções, pois o papel das creches e pré-escolas, juntamente com a família, é fundamental.

A Lei propõe a reorganização da educação, flexibilizando o funcionamento de creche e pré-escola, permitindo a adoção de diferentes formas de organização e prática pedagógica.

Tal inclusão da creche no sistema de ensino requer investimentos em educação permanente e nas condições de trabalho de seus educadores. Requer ainda repensar o modelo internalizado pelos educadores sobre o que é uma instituição escolar para a faixa etária de 0 a 6 anos. Para muitos este deve aproximar-se de um modelo [antiquado, mas em muitos lugares ainda não ultrapassado] de ensino fundamental com a presença de rituais [formaturas, suspensões, lições de casa], longos períodos de imobilidade e de atenção a uma única fonte de estímulos. Mas a creche envolve novas concepções de espaço físico, nova organização de atividades e o repensar rotinas e, especialmente, modificar a relação educador-criança e a relação creche-família. (OLIVEIRA, 2009, p. 82).

No artigo 18, a LDB desafia os municípios com relação ao atendimento das crianças de zero a cinco anos de idade em ações educativas, porém é considerável que o mesmo não tem condições de atender esse desafio, pois sua política municipal está integrada à política estadual e nacional:

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

Art. 69. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não será considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir. (BRASIL, 1996, s/p).

É importante ressaltar sobre a avaliação contínua que a LDB traz no artigo 31. Essa avaliação deve ser interpretada mediante as condições apresentadas nos registros de acompanhamento do desenvolvimento das crianças, com o auxílio do professor em suas dificuldades durante a permanência delas na instituição. A Lei considera alguns requisitos significativos para a organização e a avaliação da educação infantil:

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei n. 12.796, de 2013)

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 1996, s/p).

Podemos considerar que a LDB surgiu para traçar os princípios educacionais e regulamentar diversas áreas do sistema educacional, pois, de forma geral, essa Lei trata de diversas áreas: educação, princípios e fins da educação nacional, níveis e modalidades de educação e ensino, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional técnica, educação de jovens e adultos, dentre outros.

Porém, neste item da dissertação focamos na questão da educação infantil, que é o tema principal, que estamos tratando no âmbito da educação pública, gratuita e de qualidade, que promove o desenvolvimento integral da criança com idade de até cinco anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Compreende-se também que esta educação é o complemento da ação da família e da comunidade, e deve acontecer em *locus* com profissionais capacitados, respeitando os direitos das crianças e os critérios de organizações das políticas públicas de educação.

Tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa instituição. A escola tem sua metodologia filosofia, no entanto ela necessita da família para concretizar seu projeto educativo. (PAROLIM, 2003, p. 99).

Assim finalizamos este tópico com dois papéis de orientação de suma importância na vida das crianças que a família e os professores assumem. Acompanhar os filhos na escola não é tarefa fácil, saber das leis que foram criadas para o melhoramento educacional também não é, porém todos têm nossos direitos e deveres na sociedade e devem ser exercidos.

3.1.3 O que Dizem os Documentos Oficiais da Educação Infantil sobre Jogos, Brincadeiras e a Prática Pedagógica do Professor?

O lúdico é a ação que fomenta várias etapas do desenvolvimento do ser humano, principalmente no processo da infância. Por meio dele o ser pode se expressar através dos jogos, dos brinquedos, das brincadeiras, porque todos esses elementos têm o objetivo de

oportunizar o desenvolvimento da afetividade, do social, do cognitivo, da coordenação motora e da apropriação da cultura.

No campo educacional, o lúdico tem seu espaço, porém muitas vezes é considerado dispensável nesse processo, porque infelizmente determinadas instituições afirmam que os conteúdos enquadrados/padronizadas são considerados os mais importantes para a aprendizagem.

Em vários momentos da história da educação brasileira, a concepção de infância teve muitos significados e passou por mudanças consideráveis, dentre elas a definição de infância por meio de políticas públicas para o atendimento das crianças em instituições de ensino.

A história da educação infantil aponta para uma trajetória relativamente recente no contexto da educação brasileira destacando-se, principalmente, após a Constituição Federal de 1988, como marco significativo o estabelecimento de dever do Estado ao atendimento das crianças em creches e pré-escolas (Art. 208, inciso IV), hoje de responsabilidade dos Municípios. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996, a educação infantil passou a constituir a primeira etapa da Educação Básica integrada ao sistema de ensino, e com isso, prevalecendo os objetivos e funções educacionais ao invés dos assistenciais. (RODRIGUES *et al.*, 2018).

A criança com menos de cinco anos de idade passou a ter o direito à educação, mas em anos anteriores esse direito era da família e não da criança. A educação infantil é parte integrante da política nacional de educação e o atendimento às crianças de zero a cinco anos de idade passa a ser realizado em creches e pré-escolas.

A LDB, em seu artigo 11 e inciso I, prioriza e estabelece competência aos municípios no que se entende como dever de organizar, manter e desenvolver órgãos de instituições oficiais e dos seus sistemas de ensino, exercendo políticas e planos educacionais da União e dos estados:

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

- I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
- II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
- III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
- IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
- V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.
- VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal.

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica. (BRASIL, 1996, s/p).

No artigo 29, segundo Redação dada pela Lei n. 12.796, de 2013 a educação infantil é nomeada como a primeira etapa da Educação Básica:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 2013 s/p).

Quando a creche foi considerada categoria das instituições educacionais, houve mudança no atendimento à criança, principalmente da não segregação do cuidar e educar, isto é, além dos cuidados com saúde e a alimentação, o educar deve ter o seu papel forte.

Houve avanço educacional após a elaboração das políticas públicas, porém não podemos mascarar aqui que, a realidade na aplicação dessas leis é bastante desonrante.

Dias (2005) discute que:

A Educação Infantil ainda carece de uma política pública que vise garantir o atendimento às necessidades das crianças que interage ações de cuidado e educação. Que busque, sobretudo, a implementação de ações que assegurem, a um só tempo, o acesso a todas as crianças de 0 a 6 anos, mediante expansão de vagas, e que promovam a melhoria das condições de atendimento em Instituições de Educação Infantil. (DIAS, 2005, p.27).

Consideramos que o aperfeiçoamento virá com o tempo, pois a cada momento o ser humano busca melhorias para a sua vida e para as futuras gerações. Vamos agora discutir três documentos que o Ministério da Educação formulou e publicou: os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil e as Diretrizes para a Educação Básica, os quais todos buscam oferecer educação de qualidade.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é um documento que possui o conjunto de reflexões de cunho educacional. Elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 1998, foi criado no sentido de ser ferramenta de estímulo e construção de práticas pedagógicas. Apesar de ter sido elaborado pelo MEC não obriga o docente segui-lo à risca.

O documento contempla a reflexão dos estilos pedagógicos e da diversidade cultural brasileira. É dividido em três volumes que contribuem para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação das práticas educativas.

A primeira parte, ou primeiro volume, é intitulada “Introdução”. Neste volume há reflexões sobre as creches e pré-escolas brasileiras: cuidar, brincar, aprendizagens significativas, conhecimentos prévios e perfil do professor da educação infantil.

O segundo volume trata dos processos de construção da identidade e da autonomia das crianças. Foi denominado “Formação Pessoal e Social”. O terceiro e último volume recebeu a nomenclatura “Conhecimento do Mundo” e em seu corpo traz conteúdos relacionados à música, ao movimento, às artes visuais, à linguagem oral e escrita, à natureza e sociedade e à Matemática.

Ressalta-se que o volume 1 tem relação direta com o tema da pesquisa, por isso será apresentado. O que evidenciaremos aqui são os jogos, as brincadeiras, as linguagens presentes nesse documento que busca auxiliar a prática pedagógica.

Pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos. **Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos. O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados.** Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem 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, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. (BRASIL, 1998, p. 28, grifo nosso).

O documento deixa explícita a relevância da brincadeira na Educação Infantil e como a oportunidade de vivenciá-la faz diferença na vida das crianças, pois os docentes podem incluir inúmeras situações de aprendizagem física, oral, gestual e social, buscando sempre o conhecimento já adquirido e aquele que está sendo descoberto.

É importante ressaltar que a intervenção intencional do professor se faz necessária quando busca oferecer material, espaço e orientação adequada, porque assim permite o enriquecimento das competências das crianças: competências criativas, imaginativas, sociais e competidoras.

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são

experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças. (BRASIL, 1998, p. 29).

O docente deve ter a consciência de que as crianças podem brincar livremente, em situações em que elas escolhem com o que brincar e onde brincar, assim como também não poderão estar brincando livremente, em situações orientadas por ele. Há objetivos didáticos para cada situação.

Sobre a organização de situações de aprendizagem, nas quais o professor media esse processo, o documento diz que:

A intervenção do professor é necessária para que, na instituição de educação infantil, as crianças possam, em situações de **interação social ou sozinhas**, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da **expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação**, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas, **da construção de objetos e brinquedos** etc. **Para isso, o professor deve conhecer e considerar as singularidades das crianças de diferentes idades, assim como a diversidade de hábitos, costumes, valores, crenças, etnias** etc. das crianças com as quais trabalha respeitando suas diferenças e ampliando suas pautas de socialização. Nessa perspectiva, **o professor é mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento**, organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. **Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas.** (BRASIL, 1998, p. 30, grifo nosso).

Contudo, este documento não é “receita de bolo”, mas o professor deve se atentar e fazer a leitura do mesmo. Podemos perceber que é preciso ter organização minuciosa da prática pedagógica do docente, porque deve buscar a interação e o interesse das crianças, além de compreendê-las como seres que têm conhecimentos prévios de outras naturezas. Ele também deve buscar trabalhar a diversidade e a individualidade de cada criança ao longo do caminho da sua prática, pois possivelmente encontrará desafios que deverão ser superados.

A respeito da interação social e da aprendizagem que o docente deve estabelecer no espaço da instituição, o documento afirma que:

[...]cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a autoestima. A existência de um ambiente acolhedor, porém, não significa eliminar os conflitos, disputas e divergências presentes nas interações sociais, mas pressupõe que o professor forneça elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendam

a conviver, buscando as soluções mais adequadas para as situações com as quais se defrontam diariamente. (BRASIL, 1998, p. 29).

Podemos perceber que uma das palavras-chave para a “boa” prática pedagógica do professor da educação infantil é interação. Ao trazê-la para a sala de aula, o docente desenvolve conhecimentos, descobertas e curiosidades coletivas, criando a oportunidade de as crianças confrontarem entre si e ao mesmo tempo reformularem o conhecimento.

Nesse contexto, “é importante frisar que as crianças se desenvolvem em situações de interação social, nas quais conflitos e negociação de sentimentos, ideias e soluções são elementos indispensáveis”. (BRASIL, 1998, p. 31).

Consideramos que o professor deve ter a perspectiva de levar as crianças a refletirem e a discutirem em conjunto, visando situações de interação, garantindo proximidade e desenvolvendo diferentes interações por interesses delas.

No que tange às Diretrizes para a educação infantil, localizamos o parecer de sua elaboração e dos seus objetivos:

Art. 2º - Diretrizes Curriculares Nacionais constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Art. 3º - São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:

A. Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;

B. Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;

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

II – As Instituições de Educação Infantil ao definir suas Propostas Pedagógicas deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal de alunos, suas famílias, professores e outros profissionais, e a identidade de cada Unidade Educacional, nos vários contextos em que se situem. (BRASIL, 1998, s/p, grifo nosso).

Além dos incisos que tratam sobre ofertar educação, o Parecer também reconhece o lúdico nessas intuições, logo os professores têm base legal que explana a importância do lúdico, e que o mesmo deve ser utilizado para a promoção da aprendizagem.

[...] Por isso, o que aqui se apresenta é a possibilidade concreta de que as instituições de Educação Infantil articulem suas **Propostas de maneira intencional**, com

qualidade, visando o êxito de seu trabalho, para que todas as crianças e suas famílias tenham oportunidade de acesso a conhecimentos valores e modos de vida verdadeiramente cidadãos. No entanto, um grande alerta, aqui se coloca: isto deve acontecer **num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico, onde as brincadeiras espontâneas, o uso de materiais, os jogos, as danças e cantos, as comidas e roupas, as múltiplas formas de comunicação, expressão, criação e movimento, o exercício de tarefas rotineiras do cotidiano e as experiências dirigidas que exigem o conhecimento dos limites e alcances das ações das crianças e dos adultos estejam contemplados.** (BRASIL, 1998, p.13, grifo nosso).

Na leitura do Parecer trouxemos pontos do cuidar e educar, além da presença do lúdico, que deve ser apresentado de forma intencional, pois o professor, geralmente planeja a sua prática com intenções, buscando contemplar o lúdico. No parecer também realizamos a leitura das Diretrizes e Bases Curriculares da Educação Infantil. É um documento riquíssimo, que todo professor deveria ter em mãos e atentar-se ao que nele está escrito. Não é nenhuma “receita de bolo”, mas ao ler este documento podemos fazer uma reflexão da inserção das atividades lúdicas na educação, além de tudo é um documento acessível e de fácil leitura.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2013) abordam que a criança tem o direito de viver a infância, de se desenvolver e aprender, e que o espaço da educação infantil deve possibilitar experiências que contemplem as formas de agir, sentir e pensar:

O importante é apoiar as crianças, desde cedo e ao longo de todas as suas experiências cotidianas na Educação Infantil no estabelecimento de uma relação positiva com a instituição educacional, no fortalecimento de sua autoestima, no interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo, na familiaridade com diferentes linguagens, na aceitação e acolhimento das diferenças entre as pessoas.
[...]

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis. (BRASIL, 2013, p. 93).

Os documentos citados acima discutem ainda que as crianças devem ter o ambiente amplo, tanto internamente quanto externamente. Esses espaços devem ser organizados para se deslocarem e fazerem movimentos amplos em diversas atividades, como as brincadeiras que possuem a exploração de materiais diversificados que contemplarão as particularidades de cada criança e suas condições específicas.

Tais documentos afirmam que as atividades promotoras da aprendizagem e do desenvolvimento devem ser propiciadas regularmente, buscando despertar o interesse e promovendo novas descobertas.

As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza. Elas necessitam também ter acesso a espaços culturais diversificados: inserção em práticas culturais da comunidade, participação em apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques, jardins. (BRASIL, 2013, p. 93).

[...] a importância do lúdico na vida escolar, não se restringindo sua presença apenas à Arte e à Educação Física. Hoje se sabe que no processo de aprendizagem a área cognitiva está inseparavelmente ligada à afetiva e à emocional. Pode-se dizer que tanto o prazer como a fantasia e o desejo estão imbricados em tudo o que fazemos. Os estudos sobre a vida diária, sobre o homem comum e suas práticas, desenvolvidos em vários campos do conhecimento e, mais recentemente, pelos estudos culturais, introduziram no campo do currículo a preocupação de estabelecer conexões entre a realidade cotidiana dos alunos e os conteúdos curriculares. (BRASIL, 2013, p.116).

Atribuir ao cotidiano das crianças atividades de sensibilização, criação, preservação da natureza e manipulação de objetos, entre outras, é o que as duas diretrizes trazem sobre o lúdico, sempre reivindicando a relevância dessas atividades para as crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) em seu tópico: Práticas Pedagógicas da Educação Infantil, apresentam eixos do currículo, deixando esclarecido como as brincadeiras e a interação podem ser elaboradas e executadas nas instituições.

Eixos do currículo: As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira. Garantir experiências que: Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de **experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança**; Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e **formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical**; Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; Recriem, em **contextos significativos para as crianças**, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais. (BRASIL, 2010, p. 25-26, grifo nosso).

Assim, a proposta pedagógica das creches e pré-escolas devem ser elaboradas mediante base curricular e de acordo com suas características de identidade institucional, contemplando os aspectos citados acima, buscando sempre estabelecer modos de integração das experiências.

4 PESQUISA DE CAMPO

Neste último capítulo apresentaremos os dados, as análises e a metodologia da pesquisa que utilizamos. O capítulo apresentará quadros das etapas da pesquisa, como os núcleos de significação e a fala das professoras pesquisadas, para uma melhor compreensão e organização da pesquisa. O capítulo também conta com a apresentação de fotos da pesquisa agregando uma leitura visual.

4.1 METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS

A metodologia utilizada para análise dos dados desta pesquisa foi o núcleo de significação⁹. Esta forma de análise do fenômeno oportuniza compreender os sentidos que o sujeito da pesquisa fornece sobre determinado assunto.

Esta forma de análise consiste em três etapas: pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação. Ressaltamos que cada fase é importante para a estruturação do que será discutido em cada núcleo.

A seguir, apresentamos, de forma objetiva, o que deve ser observado e executado em cada etapa:

Quadro 6 - Etapas do Núcleo de Significação.

Pré-indicadores	Tendo o material gravado e transcrito, iniciamos várias leituras “flutuantes”, para que possamos, aos poucos, nos familiarizar, visando uma apropriação do mesmo. Essas leituras permitem destacar e organizar o que chamaríamos de pré-indicadores para a construção dos núcleos futuros. Irão emergindo temas os mais diversos, caracterizados por maior frequência (por sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas, etc. Geralmente, esses pré-indicadores são em grande número e comporão um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos. Um critério básico para filtrar esses pré-indicadores, é verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação.
------------------------	--

⁹ Recomendação de leitura: AGUIAR, W.M.J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicol. Cienc. Prof.*, v.26, n.2, p.222-245, 2006.

	(AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230).
Indicadores	Uma segunda leitura permitirá um processo de aglutinação dos pré-indicadores, seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição, de modo que nos levem a menor diversidade. Já no caso dos indicadores, permitem caminhar na direção dos possíveis núcleos de significação. Esses critérios para aglutinação não são necessariamente isolados entre si. Por exemplo, alguns indicadores podem ser complementares pela semelhança, do mesmo modo que pela contraposição. Um fato identificado como pré-indicador, ao ser aglutinado pode indicar o caráter impulsionador/motivador para ação em uma determinada condição. Inversamente, o mesmo fato pode funcionar como paralisador da ação em outro momento, mas ambos podem ser indicadores importantes no processo de análise. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230).
Núcleos de significação	A partir da releitura do material, considerando a aglutinação resultante (conjunto dos indicadores e seus conteúdos), iniciamos um processo de articulação que resultará na organização dos núcleos de significação através de sua nomeação. Os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito. Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas. Espera-se, nessa etapa, um número reduzido de núcleos, de modo que não ocorra uma diluição e um retorno aos indicadores. É nesse momento que, efetivamente, iniciamos o processo de análise e avançamos do empírico para o interpretativo, apesar de todo o procedimento ser, desde o início da entrevista, um processo construtivo/interpretativo ⁷ . Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231).

Fonte: AGUIAR, W.M.J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicol. Cienc. Prof.*, v.26, n.2, p.222-245, 2006. Criado por Elaine Freitas Veiga.

Os autores presentes no quadro fazem a análise metodológica do fenômeno dos núcleos de significação pautada na Psicologia Histórico-Cultural. Esclarecem também que o

objetivo da pesquisa é importante, porém explicam que é preciso que o pesquisador vá além, estudando todo o processo histórico do assunto que está pesquisando.

Ressaltam a necessidade do olhar minucioso, no qual o pesquisador deve buscar o que não foi dito pelo sujeito, observando-o sujeito em sua totalidade, conhecendo histórias, relações sociais, vivências e o local que exercita a sua prática pedagógica.

No artigo “Núcleo de Significação como instrumento para a apreensão da Constituição dos Sentidos”, Aguiar e Ozella (2006) têm como objetivo instrumentalizar o pesquisador, partindo da abordagem da Psicologia Sócio-Histórica, para apreender os sentidos que constituem o conteúdo do discurso dos sujeitos informantes por meio do que chamam ‘núcleos de significação’.

Abordam os conceitos de significado e sentido, que são essenciais para a aplicação do núcleo de significação. Segundo os autores, os significados são produções históricas e sociais que o homem vivencia em seu cotidiano com os outros indivíduos. “Os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades”. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226).

Aguiar e Ozella (2006) também explicam que o sentido é mais amplo que o significado e não tem definição pré-estabelecida.

O sentido deve ser entendido, pois, como um ato do homem mediado socialmente. A categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída. Como coloca Namura, “A análise da relação do sentido com a palavra mostrou que o sentido de uma palavra nunca é completo, é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência. [...]o sentido da palavra é inesgotável porque é contextualizado em relação à obra do autor, mas também na compreensão do mundo e no conjunto da estrutura interior do indivíduo” (2003, p.185). Fica evidenciada, desse modo, a complexidade de tal categoria, fato que, sem dúvida, gera grande dificuldade nas formas de apreendê-la. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 227).

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 228).

Cada sujeito constrói seu sentido, e no processo de sua constituição está inserido o significado, pois cada indivíduo tem suas vivências e experiências com determinadas situações, objetos, contextos, sentimentos e com seu ambiente social.

Portanto, com o propósito de investigar como os professores conceituam e trabalham com o lúdico em sua prática pedagógica, buscamos por meio dos núcleos de significação examinar tais objetivos.

As análises dos dados das entrevistas foram realizadas separadamente, devido à organização dos núcleos de significação e para melhor aprofundamento do estudo de cada sujeito entrevistado, respeitando as particularidades de cada em seus contextos sociais.

4.1.1 Núcleos de Significação

Nos próximos tópicos apresentaremos e discutiremos os núcleos de significação por meio de leituras e das entrevistas. Foram definidos os pré-indicadores (APÊNDICE E), os indicadores (APÊNDICE F) e os núcleos de significação (APÊNDICE G), que abrangem os diversos assuntos mencionados pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Para melhor compreensão das informações das entrevistas, faremos análise de cada momento, discutindo o núcleo de significação. As entrevistas serão apresentadas em quadros, proporcionando leitura visualmente clara e organizada.

4.1.1.1 Ludicidade: Conceitos Estabelecidos pelas Professoras e Instrumentos Lúdicos

Quadro 7 - Conceitos de ludicidade estabelecidos pelas professoras e seus instrumentos lúdicos.

PROFESSORA 1	O que eu entendo de ludicidade é quando a gente trabalha a partir do conceito que a criança já tem, mas de uma forma lúdica, através das brincadeiras, de algumas atividades assim... que não necessariamente tem que ser a escrita, mas que ajuda a professora a chegar no seu objetivo ou perto do seu objetivo de ensinar as crianças. Eu entendo que a gente tem que trabalhar com a ludicidade na forma de brincadeiras... que deve, na verdade, ser trabalhada na forma de brincadeiras. (PROFESSORA 1, 2017). Olha, meus instrumentos lúdicos são as fichas, trabalhos nas paredes (onde as crianças anotam e escrevem), vídeos, músicas, desenhos, brinquedos e as brincadeiras... tudo isso eu mesclo com os conteúdos que eu tenho que passar para as crianças. Tudo vai depender do dia e do momento, porque as vezes eu coloquei no meu
---------------------	---

	planejamento certa atividade, mas as vezes surgem imprevistos e não dá para fazer. Eu tenho uma rotina estabelecida com eles assim fica mais fácil usar esses instrumentos. (PROFESSORA 1, 2017).
PROFESSORA 2	Brincar e prazer. Pra mim o lúdico ele é um dos recursos que eu utilizo na prática pedagógica, até porque eu trabalho com educação infantil e essa faixa etária é propício da criança o brincar, né? O prazer em brincar, o prazer de consegui fazer uma atividade através da brincadeira, o prazer em querer aprender coisas novas. (PROFESSORA 2, 2017). Eu trabalho com o lúdico através de jogos, bingos, quebra-cabeças, jogos da memória, cubos, trabalho também com cantigas vídeos educativos, tem personagens que brincam e cantam... As minhas crianças precisam entender que no ano que vem elas vão estar no primeiro ano e elas terão que saber várias coisas, a ler as letras, escrever bem, falar bem, então eu procuro começa aqui já, esses materiais me ajudam muito. (PROFESSORA 2, 2017).

Fonte: Organizado pela autora, 2017.

Com relação ao conceito de lúdico, compreendido pelas professoras, identificamos que ambas abordam que este deve estar na educação infantil na forma de vários instrumentos, como as brincadeiras, vídeos, jogos, músicas, bingos, desenhos e dentre outros, porque esses instrumentos ajudam a alcançar o objetivo de ensinar as crianças, já que estão em um mundo no qual a brincadeira está fortemente presente.

Figura 4 - Crianças brincando com jogos e com material reciclado.



Fonte: Capturada pelo autor.

Percebemos na fala da Professora 1 que o lúdico deve ser trabalhado a partir do que a criança já sabe. Porém, devemos refletir que cada criança tem a sua identidade cultural e o seu social trabalhado de maneiras diferentes, isso vai depender de suas vivências até o momento. A imagem acima são crianças brincando com blocos coloridos, a professora solicitou que elas

construíssem um castelo, mas será que todas as crianças já viram ou sabem o que é um castelo?

A proposta de planejamento, na ação, vai depender, em muito, do educador: do compromisso, que tem com sua profissão, do respeito que tem para com o grupo de crianças, das informações de que dispõe, da formação que possui, das relações que estabelece com o conhecimento, dos valores nos quais acredita. (OSTETTO, 2012, p.06).

A forma de explorar o lúdico a partir das vivências de cada criança deve ser muito bem planejada, pois a professora deve conhecer cada criança e só depois realizar as atividades baseadas nos conhecimentos que a turma já tem.

Figura 5 - Professora assistindo à vídeos com os alunos após uma roda de conversa sobre o conteúdo do dia (poemas).



Fonte: Capturada pelo autor.

A Professora 1 também cita: “Eu entendo que a gente tem que trabalhar com a ludicidade na forma de brincadeiras... que deve, na verdade, ser trabalhada na forma de brincadeira.” Mas, ressaltamos aqui, que o lúdico pode ser explorado não só na brincadeira, ele pode ser explorado no teatro, na dança, na música, nos vídeos, no desenho livre, nas criações de objetos e na realização de outras atividades afins.

Figura 6 - Desenho livre das crianças, após a professora contar uma “estória”.



Fonte: Capturada pelo autor.

Outra fala que nos chamou a atenção foi quando a Professora 1 disse que o lúdico pode ser trabalhado “através das brincadeiras, de algumas atividades assim... que não

necessariamente tem que ser a escrita”. A escrita também faz parte da educação infantil, é por meio dela que a criança tem o primeiro contato com as letras. Trabalhar com as letras não pode ser a barreira para a inserção do lúdico em atividades que envolvam as letras.

Ao desenvolverem a escrita, as crianças têm a possibilidade de treinar a coordenação motora, por meio da pintura das letras, por exemplo, no desenho do formato das letras, no papel ou na caixa de areia, com massinha de modelar e outros recursos. Esses instrumentos (pinturas, caixa de areia e massinha) podem ser trabalhados com o lúdico inserido.

Figura 7 - Criança explorando a massa de modelar escrevendo o seu próprio nome.



Fonte: Capturada pelo autor.

O material da pintura explora a criatividade e o imaginário das crianças, a descoberta e o conhecimento de novas cores, texturas, cheiro e a paciência do pintar. A caixa de areia remete ao parque, a massinha remete a textura diferenciada e instável, que oportuniza a montagem das letras de vários tamanhos e de várias cores. Assim, o lúdico pode ser inserido no contato com as letras também, desde que a professora saiba utilizar esses instrumentos de forma criativa e que desperte o interesse da criança.

Nas falas da Professora 2 identificamos que conceitua o lúdico com duas palavras: brincar e prazer. Posteriormente, cita os instrumentos com os quais trabalha o lúdico, justificando que esses materiais ajudam as crianças a se desenvolverem, porque no ano seguinte “elas vão estar no primeiro ano e elas terão que saber várias coisas, a identificar e ler as letras, escrever bem, falar bem, então eu procuro começa aqui já, esses materiais me ajudam muito” (PROFESSORA 2).

Figura 8 - Crianças escrevendo (copiando) o nome dos meses do ano.



Fonte: Capturada pelo autor.

Percebemos que não há o olhar atento da Professora 2 ao justificar o prazer quando conceitua o lúdico. Então, podemos fazer a seguinte reflexão: toda atividade proposta pela professora, com o lúdico inserido, causa prazer em todas as crianças? Sabemos que há crianças tímidas, crianças que não estão em um “bom dia”, crianças que estão passando por problemas familiares, etc. O prazer das atividades é causado quando desperta o verdadeiro interesse da criança, mas isso é relativo.

Observando a imagem acima podemos nos indagar da seguinte maneira: Será que podemos afirmar que as crianças estão sentindo prazer na atividade de escrever os meses do ano? Qual outra forma a professora poderia ter trabalhado a escrita com as crianças?

Ter um olhar atento sobre as crianças na hora da execução da atividade é fundamental, pois o professor consegue receber o feedback da atividade proposta.

Figura 9 - Crianças fazendo atividade de oralidade, algumas apresentam aparência de interesse pela atividade e outras nem tanto.



Fonte: Capturada pelo autor.

Percebemos também que há a preocupação da Professora 2 com o futuro escolar das crianças, em saber pronunciar as letras, falar e escrever. Friedmann (2003, p.3) argumenta que “dentro da escola acredita ser possível o professor se soltar e trabalhar os jogos como forma de difundir os conteúdos”, assim entendemos que a preocupação da Professora 2 está relacionada ao sentido de preparo das crianças, mesclando a organização do ensino com os instrumentos lúdicos.

O que devemos deixar claro aqui é o seguinte: cada criança tem o seu tempo de desenvolvimento e aprendizagem, logo cada criança vivenciará a fala e as letras de maneira individualizada. A professora poderá apresentar esses conteúdos de diversas formas em sua prática pedagógica, porém cada criança terá a sua especificidade. É necessário que essa cobrança não seja gerada nas crianças.

4.1.1.2 Planejamento: Execução, Dificuldades e Melhorias

Quadro 8 - Planejamento: execução, dificuldades e melhorias.

PROFESSORA 1	Sou eu quem faço o meu planejamento, sem auxílio de ninguém. Não há um dia ou horário específico para trabalhar com o lúdico no meu planejamento, pois na minha prática pedagógica o lúdico acontece nas diversas linguagens, não necessariamente ele tem que ter um dia ou horário específico, sabe? Ele pode ser tralhado dentro das linguagens nos momentos as atividades. Eu encontro dificuldades sim, principalmente na questão do material, falta muito, e também tenho dificuldades com as crianças. Algumas crianças resistem muito, são retraídas e não aceitam o trabalho através da ludicidade. Mas, assim, na maioria das vezes é por conta da falta do material. Sem contar que a falta do material nos deixa de mão atadas, aí eu levo as crianças para a fora e deixo elas brincarem, porque eu já não tenho mais o que fazer em sala com elas sem o material. Haveria menos dificuldades na minha prática pedagógica se o investimento do material viesse da SEMED na quantidade e no tempo correto e também seria bom se eles promovessem oficinas lúdicas direcionadas para os professores, né? Assim, oficinas direcionadas nas diversas linguagens, orientando o professor como é, e como a gente pode trabalhar diretamente através da ludicidade, que as vezes assim, a gente sai da faculdade e quando entra não é a mesma coisa e na prática do dia a dia a gente tem sempre que estar
---------------------	--

	pesquisando e nem sempre a gente tem esse tempo né? Então acho que teria além do investimento em material, também o investimento a informação.
PROFESSORA 2	Sim, eu faço tudo sozinha! O lúdico é obrigatório no planejamento porque eu trabalho para a rede de ensino que é a REME, né? Então, ele está nas nossas diretrizes, temos que seguir né? A ludicidade.... Então eu uso como recurso e estratégia para esses momentos. No meu plano semanal eu tenho sim os momentos que são destinados as brincadeiras, jogos, ao movimento. Então eu trabalho essa parte todos os dias de segunda a quinta com os instrumentos que eu falei e que você viu. Na sexta-feira, as crianças tem a liberdade de brincar sem direcionamento, já nos outros dias eu sempre trabalho a ludicidade, mas com direcionamento, com planejamento né? Já na sexta-feira não! É liberado, que é o dia do brincar, então na sexta-feira eles tem autonomia pra trazer de casa um brinquedo né? E eles podem interagir entre eles, fazer trocas nesse dia da semana. Então durante esse brincar eu deixo mais para observar, para cuidar, para que não aconteça nem um mal a eles, no sentido de não se machucar, não brigar, porque muitas vezes na disputa de um brinquedo eles acabam as vezes até usando de um soco, de um beliscão ou de uma mordida. Então nesse momento eu só me preocupo com isso e deixo eles livremente pra brincar. A dificuldade que eu encontro é em relação ao material, a aquisição desse material. Por que assim, apesar que, eu sempre destinei uma verba do meu salário para adquirir esse material, esse recurso, porque é um instrumento de pra mim, então eu procuro já destinar uma verba do meu salário para isso, porque infelizmente a rede pública a gente sabe que não é 100% aos recursos materiais, então a dificuldade que eu vejo é na aquisição, tanto que eu sei que existem aí jogos de bingos lindos, maravilhosos e caros, que já foram industrializados, mas eu procuro fazer com recortes, colagens. O meu cubo ali, eu não comprei, porque ele é caro! O que eu faço? Eu vou nas lojas e peço! Quando eu vejo que tem alguma propaganda que tem lá um cubo... eu olho, vejo como é e faço do meu jeito, ai eu vou e coloco numerais, letras pra eu poder trabalhar com as crianças. Então eu procuro usar esses recursos de sucata. Acredito que haveria menos dificuldades se a gestão da escola melhorasse, aliás, o problema não está somente na gestão, mas também os nossos governantes que deveriam destinar uma verba maior e colocar pessoas para supervisionar pra ver se de fato essas verbas estão sendo repassadas para tais fins.

Ao analisarmos a fala da Professora 1 com relação à elaboração do seu planejamento e em que o lúdico está inserido, podemos evidenciar que esta não determina quando o lúdico deve acontecer em seu planejamento, ela deixa “livre”, evidenciando sempre as múltiplas linguagens.

As múltiplas linguagens são as várias formas que o ser humano tem de se manifestar, geralmente são utilizadas nas instituições por meio da fala e da escrita, mas devemos deixar claro que o professor pode trabalhar com inúmeras linguagens, como: expressão corporal, desenho, poesia, dança, gestos e outras.

Assim, quando a Professora 1 diz que não há dias ou horários determinados para a inserção do lúdico em sua prática, não é possível determinar se este surge de forma significativa para as crianças. Concordamos com ela no sentido de que o lúdico pode ser inserido nas diversas linguagens, porém o professor deve preparar as atividades com determinado objetivo, podendo ser alcançado ou não. O lúdico existe, pode surgir de repente na atividade? Pode! Mas cabe ao professor a responsabilidade da sua prática efetiva, completa e significativa.

A Professora 2 também menciona que faz o planejamento sozinha e o lúdico está inserido nele, porque ela trabalha para a REME (Rede de Ensino Municipal), e nas diretrizes da REME, segundo ela, o lúdico deve estar presente no planejamento do professor e ser executado em sua prática pedagógica com as crianças.

A Professora 2 afirma que utiliza o lúdico como forma de estratégia de aprendizado em sua prática em determinados dias da semana (segunda a quinta-feira), e aproveita esses dias de maneira significativa com seus instrumentos lúdicos. Já na sexta-feira, concluímos que a professora utiliza o lúdico no brincar livre, sem direcionamento, mas, ao mesmo tempo, consegue investigar como as crianças estão brincando, o que estão dizendo e como estão se comportando diante da autonomia oportunizada pela Professora.

Figura 10 - Professora fazendo brincadeira dirigida.



Fonte: Capturada pelo autor.

Ao perguntarmos sobre as dificuldades que as professoras encontram para trabalhar com o lúdico, elas responderam que a falta de material é a maior dificuldade. Sabemos que quando trabalhamos com a educação infantil temos que ter em sala diversos materiais e objetos que chamem a atenção da criança e ajudem nas aulas, porém a quantidade deles é variável e depende da organização de cada instituição.

O que chamou a atenção perante as dificuldades, foi o fato de a Professora 2 narrar que já deixa determinada parte do seu salário para adquirir materiais ou até mesmo chega a pedir em lojas. Tudo isso não teria necessidade se a verba para comprar esses materiais fosse efetiva. Logo, a Professora 2 não desiste e fabrica os materiais com sucata, para não ficar sem.

A Professora 1, além das dificuldades com os materiais, ainda ressaltou que encontra dificuldades em trabalhar o lúdico com as próprias crianças, visto que há crianças tímidas. Neste sentido, cabe ao professor elaborar estratégias para trabalhar com essas crianças e entender o motivo da timidez, por que não aceitam trabalhar com atividades que precisam se expressar ou se evidenciar, por que causa a retração?

A investigação faz parte da prática do professor a todo momento. Só a partir da averiguação que o professor consegue reconhecer as crianças e preparar estratégias para cada caso. A coordenação, neste momento, faz o papel bastante importante, pois tem a função de auxiliar o professor nas especificidades de cada criança.

Como forma de melhorar essas dificuldades, perguntamos para as professoras o que poderia ser feito. A Professora 1 foi bem direta, respondendo que o material poderia vir direto da SEMED (Secretaria Municipal de Educação), ela sugeriu também que a Prefeitura ofertasse cursos voltados para a capacitação do professor no trabalho com o lúdico,

justificando que muitas vezes os próprios professores saem “cru” da faculdade, e por isso não conseguem trabalhar de forma efetiva.

Sabemos que quando se trata de verbas governamentais o processo é sempre burocrático e demorado, mas não impossível. Cabe à gestão de cada instituição saber dos trâmites e informar os professores. Em muitas escolas acontecem as famosas “pasteladas”, cada ação, geralmente tem o objetivo de ajudar a escola.

Quando a Professora 1 sugere a capacitação, concordamos com sua fala, pois saber alinhar a teoria com a prática não é tarefa fácil, mas também não é impossível. O que acontece é que os professores sentem insegurança, como em qualquer outra profissão que está sendo executada pela primeira vez. O bom professor reconhece que é ao longo dos anos que vai construindo e moldando a sua prática pedagógica, porque estamos aprendendo a todo o momento e sempre queremos aprender mais também.

Figura 11 - Crianças assistindo um vídeo em um aparelho precário e pequeno.



Fonte: Capturada pelo autor.

Já para a Professora 2, as dificuldades seriam sanadas se a gestão, de forma geral, melhorasse e se verba vinda do município fosse destinada de maneira correta, além de uma boa inspeção dos gastos.

4.1.1.3 O brincar e as Brincadeiras das Crianças

Quadro 9 - O brincar e as brincadeiras das crianças

PROFESSORA 1	O brincar das crianças acontece sempre antes dos pais virem buscar elas, assim... a gente deixa esse tempo mesmo pra elas, a gente só fica observando, até porque as nossas atividades do dia já acabou também. As meninas brincam de mãe e filha e os meninos brincam mais de
---------------------	---

	lutinhas, né? É assim... eles ficam imitando os personagens dos desenhos. Eles adoram jogar bola também, coisas assim... mas as meninas são bem mais, assim... pro lado da mamãe e filhinha, raramente elas ficam imitando o personagem do desenho ou ligam para a bola. A gente tem os brinquedos da instituição, mas são muito velhos e a maioria deles estão quebrados, então as crianças trazem o brinquedo de casa e eu libero só na hora da saída. Quando é sexta-feira é o dia do brincar na escola, aí eu deixo as crianças utilizarem o brinquedo em outros momentos na escola.
PROFESSORA 2	Faltando alguns minutos para a hora da saída eu sempre vou com eles para fora, eu sempre proponho uma brincadeira para a turma e depois eu deixo eles livres até os pais chegarem. As crianças sempre brincam com bonecas, com carrinhos, com bolas... geralmente as meninas fazem um grupo, aí elas montam uma casinha, elas conversam entre elas. Às vezes, os meninos se aproximam, alguns interagem com as meninas ali brincando que são papai ou irmãos, mas na minoria das vezes. Eu acho que já é imposto pela nossa sociedade machista de que eles não podem brincar de “mamãe e filhinha”, então as crianças eles acabam se dividindo...os meninos ficam ali brincando de bola, carrinho, imitando os desenhos que eles assistem ou uma outra brincadeira destinada assim, que a sociedade impõe para os meninos e as meninas ficam no grupo delas brincando de mamãe, de filhinha e cozinheira.

Fonte: Organizado pela autora, 2017.

Quando perguntado para as professoras em que momento acontece o brincar livre e dirigido fora da sala de aula e quais as brincadeiras mais frequentes que observam, analisamos que na fala da Professora 1 que, as crianças brincam ao ar livre e sem direcionamento, porque as atividades do dia já acabaram.

Figura 12 - Crianças no pátio aguardando a chegada dos pais.



Fonte: Capturada pelo autor.

Esta afirmação remete-nos à compreensão da associação do brincar como forma de passatempo e não como algo que está contribuindo para o desenvolvimento e a aprendizagem, porque as crianças estão em constante momento de aprendizagem, cabe ao professor organizar as atividades pedagógicas.

Já a Professora 2 demonstra que ao levar as crianças para fora da sala de aula tem objetivo, no caso as brincadeiras dirigidas, e só depois da execução da mesma que o brincar livre acontece, dando-nos outra realidade de prática pedagógica planejada.

Figura 13 - Crianças aguardando os pais com brincadeiras dirigidas.



Fonte: Capturada pelo autor.

Com relação aos brinquedos e às brincadeiras, devemos lembrar que a brincadeira proporciona momentos de socialização, relação com a cultura e com as práticas sociais; o brinquedo possui valor simbólico para a criança, muitas vezes remetendo a algo que ela conhece, como desenhos, jogos e filmes, que atualmente influem diretamente na brincadeira infantil.

Tudo isso é bem exposto na fala das duas professoras quando dizem que os meninos estão reproduzindo a imitação dos desenhos e do jogador de futebol, e as meninas reproduzem o papel do cuidar e alimentar (brincadeira da mamãe e filhinha), o que remete a reprodução do papel dos pais na brincadeira.

Figura 14 - Brinquedos Apreciados pelas Crianças.



Fonte: Capturada pelo autor.

Em sua fala, a Professora 1 evidencia que os brinquedos da instituição se encontram em estado ruim, logo as crianças trazem de casa. Quando fala-se de brinquedo tende-se, habitualmente, a caracterizá-lo como objeto fútil, substituível, passageiro, porém devemos reconhecer que ele tem função e serventia para diversos processos sociais.

As formas como os seres humanos manuseiam os brinquedos e os criam são diversificadas e atraentes. Os brinquedos não estão relacionados apenas ao produto que está pronto para ser comercializado ou foi manualmente elaborado. Os elementos naturais, como água, areia, plantas e terra também são espécies de brinquedos, porém o que é brinquedo para uns pode não ser brinquedo para outros, por questões diversas, e uma delas é a cultura.

O brinquedo provoca o impulso de atividade que vai converter-se em jogo; ele suporta essa atividade, é função da sua associação com o jogo. Um objeto concebido como brinquedo e que serve para um outro fim, ou que não é utilizado, não é brinquedo. É a utilização que lhe confere a seu caráter definitivo de brinquedo. (BANDET, 1973, p. 31).

Antigamente, os brinquedos não tinham a utilidade educativa que conhecemos hoje. Os métodos pedagógicos eram severos, envolviam castigos e punições corporais, como a palmatória, somente no século XX o brinquedo começou a desenvolver funções educativas.

[...] foi preciso esperar pelo primeiro século da nossa era para assistir ao aparecimento de escolas para as crianças pequenas e brinquedos educativos. Utilizavam-se então letras de marfim ou de madeira para aprender a ler e davam-se, como recompensa, pequenos bolos em forma de letras para que a memória retivesse em sua imagem. (BANDET, 1973 p. 35).

Esse método de ensino não era aceito por várias pessoas. Criticavam, por achar que as crianças estavam apenas brincando e não estudando, não compreendiam o papel das letras/brinquedo como objeto impulsionador para melhor desenvolvimento e aprendizado intelectual.

A fala da Professora 2 diz que “Às vezes, os meninos se aproximam e alguns interagem com as meninas ali, brincando que são papai ou irmãos, mas na minoria das vezes isso não acontece. Eu acho que já é imposto pela nossa sociedade machista”.

Em muitos casos, a sociedade julga as pessoas e não pensa duas vezes, porém a escola tem a função de formar cidadãos que saibam e exerçam seus direitos. Em todo lugar haverá pessoas com opiniões contrárias às suas, mas a escola é o ambiente propício para quebrar os pré-conceitos, oriundos, muitas vezes, do senso comum.

O professor tem o papel fundamental de pesquisar e ir buscar maneiras, as quais ele poderá explorar diversos assuntos, para posteriormente serem trabalhados em sala, desde a notícia que está chocando o mundo até a participação em brincadeiras rotuladas como de menino ou de menina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa começou a partir da investigação sobre o lúdico na prática pedagógica do professor da Educação Infantil. Consideramos que ludicidade é a atividade livre escolhida pela criança ou a atividade que é orientada pelo professor que propõe objetivos e estratégias metodológicas, causando o interesse das crianças. Vygotski (2003) abordava que as crianças vão se constituindo a partir de suas experiências com outros sujeitos.

Assim, ao longo das nossas observações e diálogos, percebemos que, de modo geral, as professoras conceituam o lúdico a partir de suas vivências e ambas possuem a consciência de que as crianças se desenvolvem por meio de estratégias e instrumentos. Constatamos que há o trabalho com o lúdico na prática das duas professoras, porém cada docente trabalha de maneira individualizada (não há trocas de planejamentos e ideias).

A professora 1 traz para a sua prática o lúdico livre e não planejado, ele é inserido em sua prática conforme o andamento da aula. Já a professora 2 planeja estratégias lúdicas e o insere com fundamentação em sua prática pedagógica. Ambas as professoras trabalham com diversos instrumentos: bingos, jogos, vídeos, músicas, desenhos, brinquedos, brincadeiras, etc. São nesses instrumentos que o lúdico se materializa fazendo parte do cotidiano escolar das crianças.

Em observação as declarações dos sujeitos da pesquisa são possíveis elencar que os aspectos importantes para o processo do desenvolvimento das crianças encontram-se justamente no planejar adequado das professoras e o modo como elas trabalham com esses instrumentos, pois é a partir deles que as crianças têm a oportunidade de desenvolver com o social, cognitivo, motor, fala, escrita, expressão e dentre outros.

Consideramos que a professora 1 tem dificuldades em sua prática pela falta do planejamento lúdico, a escolha dos momentos no decorrer das aulas nem sempre faz com que as crianças se motivam para realizar determinada atividade. Com a professora 2 consideramos que ao planejar a inserção do lúdico em sua prática pedagógica ela consegue atingir melhor seus objetivos e a turma se sente mais motivada para realizar as atividades.

Em análise percebemos que há dificuldades para ambas as professoras trabalharem com o lúdico. A ausência de materiais é fortemente relatada por elas, além da necessidade da formação continuada que foi narrada pela professora 1. O curso de Pedagogia buscar abarcar as necessidades e direcionamentos na formação dos professores, porém a formação inicial não abarca completamente todas as necessidades que ocorrem no cotidiano escolar, por isso é

preciso a formação continuada. A formação continuada é a continuidade de aprendizagem, de compreensão em relação à prática pedagógica dos professores.

Por fim, este estudo compreende-se que o professor considere a criança como ser social, histórico e cultural, constituído e favorecido de potencialidade que devem ser aguçadas pelos docentes, permitindo assim momentos de aprendizagens e desenvolvimentos significativos. A ludicidade deve e faz parte da prática pedagógica do professor, pois ele assume o papel importantíssimo na formação das crianças que estão na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Roseli de Cássia. **O professor e o lúdico na educação infantil**: um estudo das concepções sobre o brincar em história de vida. 2006. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/bancoteses/#/>. Acesso em: 18 ago. 2017.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. Cienc. Prof.**, v.26, n.2, p.222-245, 2006.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica**: Técnicas e jogos pedagógicos. Loila, São Paulo, 2003.

ARAUJO, Djanira Alves Biserra. **Os espaços lúdicos como elementos formadores em uma creche no município de Santo André**. 2016. Disponível em: <https://grupeiforp.wordpress.com/producoes-dos-orientandos/dissertacoes/>. Acesso em: 02 ago. 2017.

ARRUDA, Fabiane Santiago de. **O lúdico enquanto artefato da prática pedagógica dos professores do Centro de Educação Infantil Carmelina Rios**. 2016. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/5362454/fabiane-santiago-de-arruda>. Acesso em: 02 ago. 2017.

BANDET, Jeanne; SARAZANAS, Rejane. **A criança e os brinquedos**. Lisboa: Estampa. 1973.

BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELO, Suelly Amaral (Orgs.). **Teoria Histórico-Cultural**: Questões fundamentais para a educação escolar. Marília: Cultura Acadêmica, 2016.

BARROSO, Ana Brauza Souza. **Jogos cooperativos na educação infantil e suas implicações para o espaço na sala de aula**. 2016. Disponível em: repositorio.unb.br/bitstream/10482/20028/1/2016. Acesso em: 02 ago. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 1988.

BRASIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

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

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 1, 2 e 3, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB 022/98**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf. Acesso em: 26 de junho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais da educação Infantil**. 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 25 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 maio 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 26 de junho de 2018.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **IBGE divulga as estimativas populacionais dos municípios para 2017**. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/2013-agencia-de-noticias/releases/16131-ibge-divulga-as-estimativas-populacionais-dos-municipios-para-2017.html>. Acesso em: 26 de junho de 2018.

BRESSAN, João Carlos Martins. **Concepções e práticas de professores sobre o lúdico nas escolas organizadas por ciclos de formação humana**. 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso. Disponível em: <http://ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/88f5131625cf782ec43ff4d7e9263837>. Acesso em: 28 jun. 2018.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BOGDAN, R C. e BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Editora Porto, 1994.

BUJES. M. I. E. **Infância e maquinaria**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARVALHO, Elvio de. **A sala de aula de filosofia como espaços de vivências transformadoras: interculturalidade e amorosidade na formação docente**. 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. 2003. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/374/37416210/>. Acesso em: 10 ago. 2017.

CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes (et. al.). Formação do professor da educação infantil: infância, criança e ludicidade. **XI Congresso Nacional de Educação – Educere**, 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10134_6085.pdf. Acesso em: 05 de maio. 2017.

CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes. Ludicidade e prática docente na Educação Infantil: Estado da arte. **Revista Eletrônica Pesquisa Educação**. Santos, v. 06, n. 11, p. 84-96, jan.-jun. 2014. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/viewFile/228/pdf>. Acesso em: 05 mai. 2017.

CINTRA, R. C. G. G.; PROENÇA, M. A. M; JESUÍNO, M. dos S. A historicidade do lúdico na abordagem histórico-cultural de Vygotsky. **Revista Rascunhos Culturais**, Coxim/MS, vol. 1, n. 02, julho/dezembro, 2010.

CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da. **O lúdico no currículo da educação infantil**: debates e proposições contemporâneos. 2004. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/15421>. Acesso em: 16 ago. 2017.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

DIAS, Adelaide Alves. **Direito e Obrigatoriedade na Educação Infantil**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005.

Dicionário Aurélio. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/ludico>. Acesso em: 12 mar. 2017.

FERREIRA, Franchys Marizethe Nascimento Santana. **A cultura lúdica na formação do professor**: uma leitura em fenomenologia. 2014. Tese Doutorado em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Disponível em: bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFMS_9961e26d265c5964dd7cc452132a7cd8/Details. Acesso em: 11 ago. 2017.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTUNA, Tânia Ramos. **A formação lúdica docente e a universidade**: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosofia. 2011. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/35091/000793590.pdf. Acesso em: 09 ago. 2017.

FROEBEL, Friedrich A. **A Educação do homem**. Tradução de Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.

GERHARDT, A. E. *et al.* Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Cap. 2. p. 65-88.

GOUVEA, Elizabete Gaspar. **Cultura lúdica**: conformismo e resistência nas vivências das brincadeiras infantis na escola. 2011. Disponível em: ccse.uepa.br/mestrado/educacao/wp-content/uploads/.../elizabete_gaspar_gouvea.pdf. Acesso em: 09 ago. 2017.

HERBERTZ, Dirce Hechler. **Práticas pedagógicas em educação infantil**: princípios e propostas, o que não pode faltar? 2016. Tese Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: ede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7138. Acesso em: 11 ago. 2017.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: O Jogo como elemento da Cultura**. 5 ed. Perspectiva: SP, 2001.

JOENK, Inhelora Kretzschmar. Uma introdução ao Pensamento de Vygotski. **Revista Linhas**, v. 3, n. 1, 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1276/1087>. Acesso em: 15 ago. 2017.

JOIA, Adelaide. Brincando para aprender ou aprender brincando: a ludicidade no cotidiano da creche. 2014. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

KRAMER, S. **Com a pré- escola nas mãos. Uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática 1989.

KELEMAN, Stanley. **Anatomia emocional**: a estrutura da experiência. Tradução de Myrthes Suplicy Vieira. 3. Ed. São Paulo: Summus, 1992.

KISHIMOTO. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko. M. **A pré-escola em São Paulo**. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 1986.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil**. 2010. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A_IMPORTANCIA_DO_BRINCAR.pdf. Acesso em: 21 maio 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O juízo moral da criança**. São Paulo: Summus, 1994.

KUHLMANN JUNIOR. M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

LA BLANCA, Juliane Mendes Rosa. O professor de educação infantil: uma análise das concepções de docência na produção acadêmica. 2014. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L.S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

LUCCI, Marcos Antonio. A proposta de Vygotsky: A psicologia sócio-histórica. **Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado**, v. 10, n. 2, dez. 2006. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2port.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2017.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sicoli; PASSOS, Norimar Christie. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARCO, Marilete Terezinha de. **Percepções de professoras de escolas públicas de educação infantil acerca de sua formação e prática educativa**: a caso de

medianeira/PR. 2014. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho". Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>. Acesso em: 16 ago. 2017.

MARDONES, Leandra Gavina Margarita Carreno. **Oralidade na Educação Infantil: propostas lúdicas para o desenvolvimento de competências linguísticas**. 2016. Dissertação Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade de Taubaté. Disponível em: unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/.../06042015200343.pdf. Acesso em: 11 ago. 2017.

MARIANO, Sangelita Miranda Franco. **Brincadeiras e Jogos na Educação Infantil: o lúdico e o processo de constituição de sujeitos numa turma de crianças de 4 e 5 anos**. 2009. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#!/>. Acesso em: 16 ago. 2017.

MARQUES, Anízia Araujo Nunes. **A ludicidade e o simbolismo na infância: um estudo hermenêutico em um brinquedoteca escolar do município de São Luís/MA**. 2013. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/24>. Acesso em: 08 ago. 2017.

MENDONÇA, Cristina Nogueira de; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. **A Prática Pedagógica das Escolas Infantis Paranaenses: A Contribuição da Pedagogia Froebeliana para a Primeira Infância**. 2012.

MEIRA, A. M. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. **Psicologia & Sociedade**, v.15 n.2, 74-87, 2003.

MENESES, Michele Santos de. **O Lúdico no Cotidiano Escolar da Educação Infantil: Uma Experiência nas Turmas de Grupo 5 do CEI Juracy Magalhães**. 2009. Monografia. Universidade do Estado da Bahia.

MODESTO, Roberta Duarte de Lima. **O lúdico como processo de influência na aprendizagem da Educação Física Infantil**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Minas Gerais.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Tradução e organização de Paolo Nosella. Fundação Joaquim Nabuco Recife: Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4660.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2017.

MOTA, Maria Veranilda Soares. **Princípios reichianos fundamentais para a educação: base para a formação do professor**, 1999, 183 p. Tese (doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 1999.

MOYLES, J. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOYLES, Janet (Org). **A excelência do brincar**: A importância da transição entre Educação Infantil e anos iniciais. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NEITZEL, Sheila Thais Ludke. **Brincadeira e Aprendizagem**: concepções docentes na educação infantil. 2012. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_ba02db380bfc45d14fd54ba083773120. Acesso em: 16 ago. 2017.

NUNES, Adriana de Lima. **Ludicidade e produção de sentido nas práticas educativas**. 2013. Disponível em: https://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/tcc/mestrado/educacao/.../alnunes.pdf. Acesso em: 08 ago. 2017.

OLIVEIRA, Vera Barros de (Org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2008.

OLIVEIRA, S. M. L. O. **A legislação e as políticas para a educação infantil**: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. L. A. Encontros e desencontros em educação infantil. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. 4. Ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OTTONI, Terezinha de Paula Machado Esteves. **Aprendizagem conceitual na Educação Infantil**. 2016. Tese Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: www.ppe.uem.br/teses/2016/2016 - Terezinha Ottoni.pdf. Acesso em: 16 ago. 2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Planejamento na Educação Infantil: mais que atividade. A criança em foco**. 2012. Revista : Educação e Infância VII: Estágio em Educação Infantil. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/mod/url/view.php?id=497666> . Acesso em: 09/10/2018.

PALMIERI, Marilícia Witzler Antunes; BRANCO, Angela Uchoa. Cooperação, competição e individualismo em uma perspectiva sócio-cultural construtivista. **Psicologia: Reflexão e crítica**. Porto Alegre, v. 17, n. 2, p.189-198, set. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n2/22471.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2017.

PEDROSO, Crislaine de Andrade; BARRETO, Jaqueline Muniz; MALAQUIAS, Joseli de Souza Santos. **Papel do Brinquedo no Desenvolvimento Infantil**. Disponível em: <http://www.scelisul.com.br/cursos/graduacao/pd/artigo2.pdf>. Acesso em: 21 maio 2018.

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, Brincadeira e Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Org).

Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 19-47.

PEREIRA, Reginaldo Santos. **O lúdico e a constituição de sujeitos no cotidiano de uma escola de educação infantil.** 2008. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13727>. Acesso em: 16 ago. 2017.

PROENÇA, Michelle Alves Muller. **Ludicidade na educação infantil:** relações da prática docente no processo de aprendizagem da criança no município de Coxim- MS. 2011. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://sistemas.ufms.br/sigpos/portal/trabalhos/download/455/cursoId:60>. Acesso em: 09 ago. 2017.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. **Brincadeira e Desenvolvimento Infantil:** um Olhar Sociocultural Construtivista. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf>. Acesso em: 21 maio 2018.

RAMOS, Anna Carolina Moraes de Mendonça. **A Evolução Histórica da Educação Infantil e suas políticas Atuais.** 2006. 51 f. Monografia (Especialização) – Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <https://cidh2017.files.wordpress.com/2017/10/ar-gt1-9.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017.

REICH, Wihelm. **Análise do caráter.** Tradução de Ricardo Amaral do Rego. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RICHTER, Leonice Matilde. Movimento corporal da criança na educação infantil: expressão, comunicação e interação. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

REGO, Teresa Cristina. **Vigotski** - Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

RIVERO, Andréa Simões. **O brincar e a constituição social das crianças e de suas infâncias em um contexto de educação infantil.** 2015. Tese Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/157345>. Acesso em: 16 ago. 2017.

RODRIGUES, Lilian de Araújo *et al.* **Educação Infantil:** das Políticas Públicas ao Brincar como Direito. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_553_2f55a68835b4a61671dcd13ed32cae43.pdf. Acesso em: 25 maio 2018.

ROJAS, Jucimara. **Educação lúdica:** a linguagem do brincar, do jogo e da brincadeira no aprender da criança. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2009.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. 5 ed. Vozes, Petrópolis, 2002.

SANTOS, Camille Anjos de Oliveira. **O lúdico no processo formativo de professores e no exercício da docência CAPES**. 2016. Dissertação Mestrado em Educação. Escola de Educação Tecnologia e Comunicação. Brasília- DF. Disponível em: <https://www.ucb.br/2/DefesaDeDissertacaoDeMestradoOLudicoNoProcessoFormativo>. Acesso em: 10 ago. 2017.

SILVA, Fabiana Fernandes da. **A vivência lúdica na prática da educação infantil: dificuldade e possibilidades expressas no corpo da professora**. 2011. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/DissertacaoFabianaFernandesdaSilva.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2017.

SILVA, Eliane Nicolau da. **Aprendizagens nas brincadeiras de crianças de 2 anos na educação infantil: análises dos processos de desenvolvimento cultural**. Dissertação Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos. 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2757>. Acesso em: 10 ago. 2017.

SILVA, Daniela Mendes Vieira da. Aprendizagem mediada por signos e a construção de conceitos em uma perspectiva vigotskiana. **Educação Pública**, v. 17, ed. 8. 18 abr. 2017. Disponível em: <http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/aprendizagem-mediada-por-signos-e-a-construcao-de-conceitos-em-uma-perspectiva-vigotskiana>. Acesso em: 20 jul. 2017.

SILVA, Neidi Liziane Copetti da. **O efeito de sentido da Ludicidade na prática do professor na infância: uma leitura simbólica em fenomenologia**. 2013. Disponível em: <https://sistemas.ufms.br/sigpos/portal/trabalhos/download/1057/cursoId:60>. Acesso em: 08 ago. 2017.

SILVA, Daniela Violim da. **Múltiplas linguagens e ludicidade na educação infantil: caminhos que potencializam o letramento social na primeira infância**. 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/148688>. Acesso em: 02 ago. 2017.

SILVA, Priscilla Lima da. **As infâncias e o brincar no contexto escolar: alguns contrastes entre a cultura lúdica e as práticas pedagógicas**. 2014. Disponível em: <http://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/4215/5/Dissertação-PriscillaLimaSilva.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2017

VEIGA, Elaine Cristina Freitas. **Prática docente para aprendizagem de crianças com síndrome de Down na educação infantil**. 2018. Disponível em: <http://posgraduação.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/5197>. Acesso em 20 maio 2018.

VIEIRA, Antonia de Fátima Alves. **A formação de conceito na perspectiva de Vygotsky**. 2007. Disponível em: <http://repositorio.uniceub.br/bitstream/123456789/294/2/20241174.pdf>. Acesso em: 09 out. 2017.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora. 2003.

VYGOTSKY, L. S. Concrete human psychology. **Sovier Psychoology**, v. 27, n. 2, p. 53-77, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Edição Eletrônica de Ridendo Castigat Mores. São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2017.

VIGOTSKI, Liev Seminovich. **A Formação Social da Mente**. Trad. José Cipolla Neto. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas II**. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

ZANELLA, A. V. *et al.* Questões de método em textos de Vygotski: Contribuições à pesquisa em Psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 2, n. 19, p. 25-33, maio 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n2/a04v19n2.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2017.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário

PERFIL DO (A) PROFESSOR (A) PESQUISADO	
Gênero	() FEMININO () MASCULINO
Idade	() DE 20 A 30 ANOS () DE 31 A 40 ANOS () DE 41 A 50 ANOS () MAIS DE 50 ANOS
Instituição de formação:	
Formação inicial:	
Possui formação continuada na área da Educação Infantil? Se sim, quais?	
Possui formação continuada em alguma área da educação? Se sim, quais?	
Professor concursado ou contratado?	
Quantos anos de experiência na Educação Infantil?	
Qual a sua carga horária semanal de serviço?	

DADOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	
Possui professor (a) auxiliar?	() Sim () Não
Tempo de experiência com crianças de quatro a cinco anos:	
Com quantas crianças trabalha?	
Você leva trabalho/atividades para confeccionar em casa? Se sim, por quê?	
Quanta vez por semana trabalha com atividades ao ar livre com as crianças?	

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista

OBJETIVO DA PESQUISA

Investigar a ludicidade na prática pedagógica do professor durante as atividades no ambiente escolar.

PERGUNTAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Qual seu conceito de ludicidade?

Como você trabalha com o lúdico na sua prática pedagógica? Quais são seus instrumentos lúdicos?

No seu planejamento há dias e horários específicos para as atividades lúdicas? Existe algum tipo de esquema ou norma que você é orientada a utilizar ou seguir? Explique.

Há dificuldades para trabalhar com o lúdico? Quais são elas? Explique.

Em sua opinião o que precisa ser feito em termos gerais para resolver essas dificuldades?

Você considera importante a inserção do lúdico na Educação Infantil para o ensino aprendizagem das crianças? Isso contribuí de forma positiva ou negativa para o trabalho do professor e por quê?

Quais são as brincadeiras mais frequentes que você observa as crianças brincarem sem a sua mediação?

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar de um estudo denominado: **“EDUCAÇÃO INFANTIL: LUDICIDADE E PRÁTICA DOCENTE”**. A proposta da pesquisa é investigar como a ludicidade se manifesta na prática pedagógica do professor da educação infantil com crianças de quatro a cinco anos de idade. A ludicidade não se delimita apenas aos jogos, as brincadeiras e aos brinquedos, ela está relacionada a toda atividade livre e prazerosa, podendo ser realizada em grupo ou individualmente, nas relações sociais do sujeito. Tem-se por objetivo Investigar a ludicidade na prática pedagógica do professor durante as atividades no ambiente escolar com crianças entre 4 e 5 anos de idade. A metodologia da pesquisa será de abordagem qualitativa, com coleta e análise de dados empíricos mediante observação, registros de fotos, vídeos e entrevistas semiestruturadas. A sua participação no referido estudo será no sentido de contribuir através de entrevista semiestruturada e um questionário sobre a sua prática pedagógica na Educação Infantil.

Você poderá, também, estar contribuindo com objetos utilizados em sua prática pedagógica (como instrumentos pedagógicos, materiais de registro das atividades, imagens, relatos pessoais) para o enriquecimento da pesquisa.

Sua privacidade será respeitada, seu nome e quaisquer outros dados ou elementos que possam, de qualquer forma, identifica-lo (a) será mantido em sigilo. Os riscos aos participantes são mínimos, referentes a quaisquer constrangimentos que possam surgir diante das perguntas sobre seu trabalho.

A qualquer momento você poderá retirar seu consentimento em participar da pesquisa sem precisar justificar e sem sofrer nenhum tipo de prejuízo. Você poderá, também, optar por método alternativo que é responder a entrevista e/ou análise de imagens por meio escrito.

A pesquisa (questionário, entrevista) serão feitas durante o horário de planejamento do (a) participante, sendo marcado de acordo com a disponibilidade do mesmo e remarcado caso seja desejo do (a) participante.

Você poderá entrar em contato comigo, Carliani Portela do Carmo, a qualquer momento para esclarecer qualquer dúvida, podendo entrar em contato pelo telefone 67 99601**** e pelo e-mail carliani_portela@hotmail.com

É-lhe garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Rubrica do Participante	Rubrica do Pesquisador

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (67) 3345-7187 ou mandar um *e-mail* para cepconep.propp@ufms.br

_____, ____ de _____ de 2017

Assinatura do (a) Participante:

Pesquisadora: Carliani Portela do Carmo

APÊNDICE D - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Convidamos você criança a participar da pesquisa intitulada “**EDUCAÇÃO INFANTIL: LUDICIDADE E PRÁTICA DOCENTE**”, realizada pela mestrandia Carliani Portela do Carmo. Nesta pesquisa pretendemos Investigar a ludicidade na prática pedagógica do professor durante as atividades no ambiente escolar com crianças entre 4 e 5 anos de idade. Esclarecemos que a referida pesquisa será realizada no Anexo “x”. Nesse procedimento você será apenas observada (o) pela pesquisadora durante o desenvolvimento das atividades por sua professora de sala. Algumas informações serão gravadas e registradas por fotos e vídeos para uma melhor análise da pesquisa. O nome do seu filho (a) não será divulgado nesta pesquisa. Esse procedimento é considerado seguro, mas, é possível ocorrer riscos mínimos como desconforto em ser observado durante o momento da pesquisa. Caso aconteça algo errado ou que não seja de seu agrado, você representado por seu responsável pode procurar a mestrandia para quaisquer esclarecimentos pelos telefones (67) 996**** (67) 99**** e, também, o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP pelos telefones (67) 3345-7187.

Nesse sentido, elucidamos que os resultados obtidos nessa pesquisa farão parte da dissertação de mestrado da mestrandia, que poderão ser divulgados nos meios de comunicação científicos, tais como: revistas, capítulos de livros, anais, seminários, dentre outros.

Sendo assim, Carliani Portela do Carmo, Mestranda em Educação, e a Profa. Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), responsáveis por esta pesquisa, asseguram a manutenção da sua privacidade em qualquer momento da pesquisa.

=====

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____
responsável pela criança _____
declaro que recebi as informações de forma clara e detalhada referentes aos objetivos e da forma como a criança participará nesta pesquisa, sendo fotografada (o), filmada (o), porém não terá seu nome anotado. Assim, estou ciente de que a qualquer momento posso esclarecer as dúvidas que tiver em relação ao procedimento de observação, como usar da liberdade de desautorizar a participação da criança na pesquisa, sem que isso traga qualquer dificuldade para mim e para a criança ou implique em problemas pessoais e profissionais. A minha assinatura neste Termo de Assentimento autoriza as pesquisadoras a analisar, utilizar e divulgar os dados obtidos para fins desta pesquisa, sempre preservando a privacidade da criança.

Declaro que recebi uma cópia do presente Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e que o mesmo foi suficientemente esclarecido pela pesquisadora.

Campo Grande, MS, _____ de _____ 2017.

Assinatura do Responsável

APÊNDICE E – Lista de pré-indicadores

PRÉ-INDICADORES

Ludicidade é quando a gente trabalha a partir do conceito que a criança já tem mas de uma forma lúdica;

Pra mim o lúdico ele é um dos recursos que eu utilizo na prática pedagógica, até porque eu trabalho com educação infantil e essa faixa etária é propício da criança o brincar, né? o prazer em brincar;

[...] meus instrumentos lúdicos são os fichas, vídeos, músicas, brinquedos e das brincadeiras... tudo isso eu mesclo com os conteúdos;

As minhas crianças precisam entender que no ano que vem elas vão estar no primeiro ano e elas terão que saber várias coisas, a ler as letras, escrever bem, falar bem[...];

[...] ele pode ser tralhado dentro das linguagens nos momentos das atividades.

[...]é obrigatório porque eu trabalho para a rede de ensino que é a REME né?, então nas nossas diretrizes, temos que seguir né? a ludicidade.

[...]algumas crianças resistem muito, são retraídas e não aceitam o trabalho através da ludicidade.

[...]eu sempre “éééé” destinei uma verba do meu salário para adquirir esse material, esse recurso, porque é um instrumento de pra mim, então eu procuro já destinar uma verba do meu salário para isso

[...]como a gente pode trabalhar diretamente através da ludicidade, “que” as vezes assim, a gente sai da faculdade e quando entra não é a mesma coisa e na prática do dia a dia a gente tem sempre que estar pesquisando e nem sempre a gente tem esse tempo né?

[...]Eu acho importante, importantíssimo porque assim, a criança ela ainda não tem a maturidade na Educação Infantil do fazer assim... no concreto, tipo atividade escrita A criança nessa faixa etária ela fantasia, ela brinca o tempo todo, então por conta disso a gente já aproveita “éééé” essa situação.

a criança da educação infantil é mais fácil de lidar, ela assim... ela é receptiva, então assim acho que é mais fácil a gente conquistar a criança quando ela tá na educação infantil.

APÊNDICE F – Lista de indicadores

INDICADORES	
Indicador	Conteúdo
Perspectivas sobre o lúdico: conceito e relevância do lúdico.	ludicidade é quando a gente trabalha a partir do conceito que a criança já tem mas de uma forma lúdica; Pra mim o lúdico ele é um dos recursos que eu utilizo na prática pedagógica. [...]Eu acho importante, importantíssimo porque assim, a criança ela ainda não tem a maturidade na Educação Infantil . Eu acho importante, importantíssimo porque assim, a criança ela ainda não tem a maturidade na Educação Infantil do fazer assim.... no concreto, tipo atividade escrita, a gente pode introduzir... que é o que eu faço. Mas acho que através do lúdico, do contato, das brincadeiras, acho que elas tem mais entendimento e ela interfere de forma positiva. A criança nessa faixa etária ela fantasia, ela brinca o tempo todo, então por conta disso a gente já aproveita “éééé” essa situação. a criança da educação infantil é mais fácil de lidar, ela assim... ela é receptiva. As minhas crianças precisam entender que no ano que vem elas vão estar no primeiro ano e elas terão que saber várias coisas, a ler as letras, escrever bem, falar bem[...]; A criança nessa faixa etária ela fantasia, ela brinca o tempo todo, então por conta disso a gente já aproveita “éééé” essa situação né? Que já é propício da criança o brincar né? O se interessar no brincar.
Inserção de instrumentos lúdicos na prática pedagógica:	[...] meus instrumentos lúdicos são as fichas, vídeos, músicas, brinquedos e das brincadeiras... tudo isso eu mesclo com os conteúdos. Através de jogos, bingos, quebra-cabeças, jogos da memória, cubos, trabalho também com cantigas vídeos educativos,

	tem personagens que brincam e cantam...
O lúdico no planejamento e dificuldades encontradas na prática pedagógica	Na minha prática pedagógica o lúdico acontece nas diversas linguagens, não necessariamente ele tem que ter um dia ou horário específico, ele pode ser tralhado dentro das linguagens nos momentos as atividades. A questão o material, falta muito e também tenho dificuldades com as crianças, algumas crianças resistem muito. Eu creio que o investimento no material teria que vir da SEMED e da prefeitura, e até mesmo oficinas direcionadas também para o professor, né? No nosso plano semanal nós temos sim os momentos que é destinado as brincadeiras, aos jogos, ao movimento, então eu trabalho essa parte, e na sexta-feira, as crianças tem a liberdade de brincar sem direcionamento, já nos outros dias eu sempre trabalho a ludicidade, mas com direcionamento, com planejamento né? Já na sexta-feira não. A dificuldade que eu encontro é em relação ao material, a aquisição desse material. Por que assim, apesar de que eu sempre destinei uma verba do meu salário para adquirir esse material. Acredito que o problema esteja na gestão, não só a gestão da escola, com também os nossos governantes que deveriam destinar uma verba maior
Brincadeiras executadas pelas crianças	As meninas brincam de mãe e filha e os meninos brincam mais de lutinhas. Eles sempre brincam com bonecas, com carrinhos, com bolas, “éééé” geralmente as meninas fazem um grupo aí elas montam uma casinha, elas conversam entre elas. As vezes, os meninos se aproximam alguns interagem com as meninas ali brincando que são papai ou irmãos, mas na maioria das vezes, eu acho que já é imposto pela nossa sociedade

	machista
Experiência mais marcante até o momento em sua prática pedagógica	A minha experiência, na verdade assim, não foi nem durante esses 09 anos de atuação, foi ainda durante o estágio na Educação Infantil O que ficou para mim, o que me faz refletir, o que muitas vezes me deixa apreensiva até hoje é a questão de crianças especiais

APÊNDICE G – Lista de Núcleos de Significação

NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO	CONTEÚDO
Ludicidade: Conceitos de ludicidade estabelecidos pelas professoras e instrumentos lúdicos	Qual o conceito de ludicidade? Quais são os seus instrumentos lúdicos? Como você trabalha com o lúdico em sala de aula?
Planejamento: execução e dificuldades e melhorias	Você faz o planejamento sozinha? O lúdico é obrigatório no seu planejamento? Há dias e horários específicos para trabalhar com o lúdico? Quais são as dificuldades que você encontra na sua prática ao trabalhar com o lúdico? O que poderia ser feito para não haver tantas dificuldades?
O brincar e as brincadeiras das crianças	Quais as brincadeiras que as crianças criam ou brincam quando não sofre a mediação do professor?