

# UMA ESCUTA SENSÍVEL ACERCA DO SENTIDO DA LUDICIDADE NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Neidi Liziane Copetti da Silva (ncopetti@gmail.com)

Monica Costa da Silva – UNAES (monica\_leticia2009@hotmail.com)

**Eixo temático:** Escutas dos/as professores/as da infância  
**Categoria:** Comunicação oral

## RESUMO

Este estudo apresenta os resultados obtidos por meio de pesquisa de cunho qualitativo, a qual objetivou revelar o efeito de sentido da ludicidade na prática do professor de infância a partir de uma leitura simbólica em Fenomenologia. A metodologia da pesquisa contemplou a recolha de depoimentos de seis sujeitos, professores atuantes na Educação Infantil, e em seguida, as análises ideográfica e nomotética que permitiam o desvelar das categorias abertas: Múltiplas linguagens que envolvem a música, a dança e as artes; Jogo, responsável por permitir vivências e aprendizagens significativas; Brincadeiras, pelas quais a criança cria, recria e interpreta o mundo à sua volta; Interatividade; Encantamento e Movimento, as quais foram analisadas a partir de autores que referenciam a investigação que nos propomos a realizar. Como resultados anunciamos a sensibilidade dos professores quanto ao brincar, mas ao mesmo tempo os equívocos ocasionados pelo desconhecimento amplo do que seja a ludicidade. Entretanto, essas confusões não diminuem as experiências dos mesmos, os quais se dispuseram a revelar aspectos de suas práticas e nos permitiram um olhar atento, uma escuta sensível, algumas respostas e muitas outras inquietações.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Prática Docente; Ludicidade.

## NOTAS INTRODUTÓRIAS

A origem dessa investigação foram as nossas inquietações oriundas da atuação docente na Educação Infantil, bem como as vivências lúdicas e os estudos realizados na área em questão.

Neste estudo buscamos sistematizar o efeito de sentido da ludicidade na prática do professor de infância por meio de uma pesquisa de cunho qualitativo, a qual contou com a colaboração de seis professores atuantes na Educação Infantil. Ressaltamos que o ponto principal da investigação, ou seja, o objetivo consistiu em revelar o efeito de sentido da ludicidade na prática do professor de infância por meio da recolha e análise dos depoimentos,

com vistas a desvelar aspectos interessantes e construtivos que perfazem a prática desses sujeitos.

Asseveramos que o trabalho apresenta considerações acerca da Educação Infantil e da ludicidade na educação, fundamentado por concepções teóricas e práticas de autores de expressão nacional e internacional, os quais referenciam e sustentam as análises que nos propomos a realizar.

## **1. Educação Infantil e Ludicidade**

No que se refere à educação de crianças pequenas em creches e Pré-escolas, práticas educativas e conceitos básicos se constituíram com base em situações sociais concretas, as quais geraram regulamentações e leis como parte das políticas públicas.

Durante séculos, o cuidado e a educação das crianças pequenas foram responsabilidade da família, sobretudo da mãe. Em seguida, criaram-se arranjos como as redes de parentesco e as rodas. Essas últimas eram construídas nas igrejas e nelas podiam ser deixadas as crianças, cujos pais não quisessem ou não tivessem condições de cuidar. O recolhimento e o cuidado era responsabilidade das entidades religiosas da época.

À medida que são organizadas as instituições de atendimento à criança e com a intensificação dos estudos sobre a infância, emerge a discussão sobre o brincar e o aprender. Dessa forma, não é o futuro da criança e sim o seu presente o objetivo de sua educação:

[...] entendemos que enquanto sujeito social e histórico que é, a criança não pode ser jamais confundida, identificada ou reduzida a uma etapa de desenvolvimento; ela não pode ser percebida apenas como um sujeito em crescimento, em processo, que irá se tornar alguém um dia [...]. Ela é alguém hoje, em sua casa, na rua, no trabalho, no clube, na igreja, na creche, na pré-escola ou na escola, construindo-se a partir das relações que estabelece em cada uma dessas instâncias e em todas elas. Geradas por homens e mulheres que pertencem a classes sociais, têm e produzem cultura, vincula-se a uma dada religião, possuem laços étnicos e perspectivas diversas segundo seu sexo: as crianças já nascem com uma história. (SOUZA; KRAMER, 1991, p. 70).

Nos séculos XV e XVI emergem modelos educacionais amparados pelo desenvolvimento da sociedade europeia a partir do Renascimento. Nesse contexto, autores como Erasmo (1465-1530) e Montaigne (1483-1553) preconizavam que a educação deveria respeitar a natureza infantil estimulando a atividade da criança por meio do jogo. Em seguida, organizaram-se os serviços de atendimento às crianças, cujos pais trabalhavam nas fábricas, fundições e minas. Posteriormente, essas organizações foram modificadas e deram origem às

instituições filantrópicas. Essas não tinham uma proposta instrucional formal, mas desenvolviam atividades que priorizavam os bons hábitos de comportamento e a internalização de regras e de valores religiosos. (OLIVEIRA, 2011, p. 60).

Com a urbanização e a transformação da família patriarcal em nuclear surge na Europa uma nova ideia de educação. Em seguida, a discussão sobre a escolaridade obrigatória, intensificada nos séculos XVIII e XIX, enfatizou a importância da educação para o desenvolvimento social. Além disso, nesse momento a criança também passou a receber uma atenção especial como observamos no fragmento abaixo:

[...] a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos: começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola [...] um instrumento fundamental. (OLIVEIRA, 2011, p. 62).

Foi nesse momento que Comênio (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), Decroly (1871- 1932) e Montessori (1870-1952) estabeleceram as bases para um ensino mais centrado na criança. Mesmo tendo ênfases diferenciadas, as propostas desses autores reconheciam as necessidades e especificidades das crianças.

Segundo Oliveira (2011), na década de 1950 houve uma preocupação no contexto internacional acerca da infância e dos direitos das crianças, tanto que foi promulgada, no ano de 1959, pela Organização das Nações Unidas (ONU), a Declaração Universal dos Direitos das Crianças em decorrência da Declaração Universal dos Direitos Humanos apresentada por esse mesmo organismo em 1948.

Também ocorreu uma expansão dos serviços de Educação Infantil em países da Europa e nos Estados Unidos influenciados por teorias que apontavam as contribuições da estimulação precoce no desenvolvimento das crianças, bem como a inserção das brincadeiras como recurso para o desenvolvimento infantil.

Dentro desse movimento das Escolas Novas, inúmeras iniciativas ocorreram com vistas a uma renovação educacional. Nesse período houve a difusão das ideias froebelianas e críticas às propostas de Montessori. Contudo, em meio às discussões surgiu a proposta de currículo organizado por atividades.

Em seguida, evidenciam-se outras descobertas relacionadas ao desenvolvimento infantil, tais como o Construtivismo e os trabalhos sobre a Psicogênese da língua escrita. Esses e outros estudos contribuíram para a transformação da maneira como a educação das crianças era praticada, uma vez que apontaram elementos novos e significativos, entre os

quais, a estrutura social e a influência da cultura no processo ensino e aprendizagem. A partir de então ocorrem inovações e uma maior flexibilização nas propostas para a Educação Infantil.

Entendemos que não existe uma única teoria que sustenta a Educação Infantil, nem mesmo um único modelo pedagógico, pois cada qual remete a um determinado tempo histórico e tal aspecto deve ser considerado quando vislumbramos uma Educação Infantil de qualidade e que atenda às reais necessidades da criança como cidadã de direitos.

Assim, as contribuições dos diversos campos das ciências para o estudo da infância permitem aos professores delinear seus caminhos, encontrar subsídios para orientar e fundamentar suas práticas.

Partindo dessa reflexão, apresentamos as contribuições da prática pautada na ludicidade, considerando o brincar como linguagem, como a primeira forma de cultura da criança. Sem dúvida essa proposta tem como objetivo valorizar a brincadeira como forma de expressão capaz de proporcionar o conhecimento. Uma prática que considere o tempo/espaço da infância.

Através do brincar a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro. Ela cria e recria, a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca. O brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo. (DORNELES, 2001, p. 104).

De acordo com o RCNEI a Educação Infantil deve criar condições para o desenvolvimento integral da criança, considerando as possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, a atuação do professor enquanto promotor dessas condições é fundamental para o êxito das propostas nas áreas física, cognitiva, afetiva, estética, ética, interpessoal e social.

Quanto aos objetivos da Educação Infantil, são responsáveis por explicitar as intenções educativas e estabelecer as capacidades que a criança poderá desenvolver a partir das propostas do professor. Entretanto, para atingir os objetivos, é necessário que os conteúdos previstos para essa etapa de ensino sejam compatíveis com as necessidades da criança, sendo capazes de contribuir e auxiliar no seu desenvolvimento integral.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico deve criar condições para a criança se conhecer e se descobrir, tais condições perpassam as brincadeiras, linguagem primeira da criança. É preciso considerar ainda que o ingresso na instituição de Educação Infantil pode alargar o universo inicial da criança, permitindo-lhe conviver com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras, de adquirir conhecimentos sobre realidades distantes.

Dar visibilidade à ludicidade na escola é perceber a criança como um ser que possui uma linguagem própria de expressão, é permitir-lhe experienciar um envolvimento mais profundo com o que está sendo proposto e, conseqüentemente, uma apreensão significativa no campo da aprendizagem.

O conceito de ludicidade é polissêmico e em grande parte associado a expressões de uma mesma concepção, confundindo-se, respectivamente, o fenômeno – que pode ser observado subjetivamente, a partir da realidade interna do indivíduo – e o ato social.

Ao que se refere à definição dos termos jogo, brinquedo e brincadeira, Kishimoto (1994) sugere o brinquedo como um objeto suporte da brincadeira; brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada com regras e jogo para designar tanto o objeto como as regras do jogo da criança.

Por meio do brinquedo a criança instiga sua imaginação, experimenta novas situações, é chamada a novos desafios e conquistas, desenvolve sua sociabilidade, sacia sua curiosidade e seu desejo de conhecer.

Para a maioria das pessoas os jogos são atividades que tem por característica o ato de brincar, puro e isolado ou não. De acordo com Kishimoto (1994), podemos entender o jogo como um conceito mais amplo, utilizado frequentemente como ação ou efeito de jogar, em diferentes áreas do conhecimento e entendermos a brincadeira como a ação lúdica da criança.

Na busca por analisar o termo “jogo”, Brougère (1998) aponta que não se trata de dizer o que é jogo, mas de compreender em que estratégias este vocábulo é utilizado. A própria ideia que se tem de jogo varia de acordo com autores, épocas e culturas. A maneira como é utilizado são igualmente diferentes. Kishimoto (1999) corrobora ao dizer que uma conduta pode ser jogo ou não-jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído.

Jogo, brinquedo e brincadeira também são termos relacionados quando se aborda a ludicidade nos espaços escolares. É nesses espaços que as indagações acerca das possibilidades de uso do lúdico como metodologia aliada à prática do professor de infância emergem e nos fizeram querer pesquisar sobre o efeito de sentido da ludicidade. Entretanto, para que conseguíssemos sustentar nossas análises foi necessário mergulhar no universo teórico da ludicidade a fim de buscar elementos que nos permitissem reflexões consistentes.

Nesse sentido, encontramos em Huizinga (2007 p. 41) uma definição interessante do lúdico, uma vez que para o autor seu significado “[...] abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais, e os jogos de azar.” Acrescenta ainda que os jogos têm um profundo cunho estético, uma intensa e fascinante capacidade de excitar.

Retrocedendo um pouco mais, verificamos que as primeiras reflexões sobre os jogos são bastante longínquas. Na Grécia antiga Platão já defendia o jogo como um meio de aprendizagem mais significativo e prazeroso. (ALMEIDA, 1998, p. 19-20). Segundo Brougère (1998, p. 28), Aristóteles também concebia o jogo como um meio de relaxamento, divertimento ou descanso.

Froebel (1782-1852), criador do *Kindergarten* e primeiro pedagogo a sistematizar uma proposta pedagógica para a Educação Infantil concebia o jogo e os brinquedos como elementos centrais da sua teoria.

A partir de sua filosofia educacional baseada no uso dos jogos infantis, Froebel delineia a metodologia dos dons e ocupações dos brinquedos e jogos, propondo: 1 *dons*, materiais como bola, cubo, varetas, anéis, etc., que permitem a realização de atividades denominadas ocupações, sob a ocupação da jardineira, e 2 *brinquedos* e *jogos*, atividades simbólicas, livres, acompanhadas de músicas e movimentos corporais, destinadas a liberar a criança para a expressão das relações que estabelece sobre objetos e situações do seu cotidiano. Os *brinquedos* são atividades imitativas livres, e os *jogos*, atividades livres com o emprego dos dons. (KISHIMOTO, 2010, p. 64).

Para ele o jogo seria a atividade mais pura e espiritual da criança, a representação autoativa do seu eu interior. Contudo, embora sua teoria seja referência ainda hoje para as escolas infantis, Froebel foi criticado por relacionar as atividades exclusivamente com dons e ocupações.

Brougère (1998), numa perspectiva mais ampla defende a conciliação entre o jogar e o aprender, no contexto educacional, desde que sejam respeitadas as características do jogo como atividade espontânea, não produtiva e incerta. Logo, o jogo como atividade de natureza social agrega diferentes elementos da cultura e exige dos professores posicionamento frente às suas possibilidades e limitações.

O autor aborda o jogo do ponto de vista filosófico e afirma a polissemia do termo, tendo em vista ser proveniente de diversas culturas. Para ele, a cultura lúdica torna possível a aprendizagem do lúdico, pois ao participar da cultura se aprende a jogar.

O filósofo Huizinga (2007), em seu livro “Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura”, vai além da mera comparação entre os jogos e a cultura. Ao contrário disso ele propõe integrar o conceito de lúdico no de cultura. Em sua concepção, não se trata, portanto, de definir o jogo como mais uma, entre todas as outras manifestações culturais, nem tampouco de destacá-lo como a principal delas, mas de determinar até que ponto a própria cultura possui um caráter lúdico. O autor nos propõe pensar o jogo como anterior à própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a atualidade.

O filósofo procura mostrar que o jogo constitui uma das bases da civilização e que teria sido no jogo e pelo jogo que a civilização surgiu e se desenvolveu. “O direito, a arte, o comércio, a poesia, a sabedoria e a ciência têm suas raízes no solo primevo do jogo.” (HUIZINGA, 2007, p. 7).

O autor também recupera os elementos do jogo que permitem tomá-lo como a própria essência da civilização. Nessa concepção, as grandes atividades da sociedade humana são, desde o início, marcadas pelo jogo, pois ele tem uma função significativa que encerra um determinado sentido. “O objeto de nosso estudo é o jogo como forma específica de atividade, como ‘forma significante’, como função social.” (HUIZINGA, 2007, p. 6).

Segundo Huizinga (2007, p. 3) “[...] o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica”. O autor apresenta o jogo como um fenômeno fundamental da cultura, que se encontra presente na linguagem, no direito, na guerra, na ciência, na poesia, na filosofia e nas artes.

No Brasil a referência teórica acerca desse tema é a professora Tizuko Kishimoto. A autora analisa o jogo a partir das perspectivas histórico-antropológica e psicopedagógica, ambas muito utilizadas na atualidade. Kishimoto (1993, p. 7) afirma que “[...] a análise do jogo é feita a partir da imagem da criança presente no cotidiano de uma determinada época.” Para ela esse tempo histórico revela uma heterogeneidade e as marcas culturais de cada período.

Kishimoto (1993) pontua que a imagem da criança brasileira começa a aparecer na obra de Del Priore, historiadora responsável por identificar as crianças do período Colonial à República.

De acordo com Del Priore (2010) as crianças enfrentavam um cotidiano difícil a bordo das embarcações. Sofriam inúmeras privações ao serem condicionadas ao mesmo tratamento dos tripulantes adultos. Recebiam uma alimentação restrita, enfrentavam a má qualidade dos alimentos e muitas vezes eram abusadas sexualmente.

Em decorrência de tantos problemas nas embarcações, as crianças, por sua fragilidade e nenhum cuidado, eram vítimas de doenças como sarampo e caxumba e morriam em alto mar. Além das doenças, as crianças, por não terem experiência marítima, morriam em decorrência de quedas no mar. As crianças também eram as maiores prejudicadas durante os naufrágios, os quais ocorriam em razão da imperícia dos comandantes, o excesso de carga ou mesmo o desgaste natural ou danos provocados pelos ataques dos piratas.

Em sua obra, Del Priore (2010, p. 84) também descreve o cotidiano da criança livre no Brasil no período entre a Colônia e o Império. A partir de pesquisas verificou que a infância

era um tempo “[...] sem maior personalidade, um momento de transição e por que não dizer, uma esperança”.

No que se refere às brincadeiras, a autora reserva um tópico para discorrer sobre o “tempo de brincar e o tempo de aprender”. Nesse tópico ela apresenta o lazer nas escolas jesuíticas e retoma as brincadeiras praticadas por volta de 1560, tais como: ver correr a argolinha, miniaturas de arco e flecha, jogo do beliscão, peia-queimada, ritmos, cantos, mímicas, piões, papagaios, objetos confeccionados com panos, madeira ou barro. Além das brincadeiras, as crianças fascinavam-se com os ritmos musicais e eram facilmente atraídas às festas e procissões, das quais participavam enfeitadas.

Além do divertimento com esses objetos lúdicos, as crianças indígenas participavam dos jogos coletivos, entre os quais jogos do uiraçu, jogo do jaguar, jogo do peixe pacu e jogo do casamento. Nesse ou em qualquer tempo, asseveramos que os jogos permitem às crianças o estabelecimento de vínculos e a socialização.

Kishimoto (1998, p. 63) relata que ao brincar toda criança “[...] se comporta como um poeta, pelo fato de criar um mundo só seu, ou, mais exatamente, por transpor as coisas do mundo em que vive para um universo novo em acordo com suas conveniências”. A criança quando brinca cria uma situação imaginária sendo esta uma característica definidora do brinquedo em geral representado por ela. A atividade imaginativa não deve ser atrapalhada por ninguém, nessas horas que ocorre o brincar. É com ele que a criança consegue entrar no universo dos símbolos e da linguagem, para criar formas autênticas de se relacionar com a vida.

O brincar é a essência do pensamento lúdico, a característica das atividades executadas na infância. Esse brincar envolve em geral, a utilização de diversos materiais, brinquedos e jogos. Brougère (1995) mostra que os brinquedos construídos especialmente para a criança só têm sentido lúdico quando se tornam suportes da brincadeira. É a função lúdica que dá estatuto de brinquedo ao objeto.

Segundo Brougère (1995) a brincadeira pode ser considerada como uma forma de interpretação que a criança faz dos significados contidos no brinquedo. É a situação da brincadeira que o brinquedo é mais utilizado.

Chamamos a atenção para que, do modo como abordamos neste estudo, a principal característica de uma atividade lúdica é a presença da inteireza, com ou sem expressão externa de contentamento – inteireza sendo tomada como a máxima expressão possível da não divisão entre pensamento, sentimento e ação.

Nesta abordagem, a brincadeira não é oposta ao trabalho, o lúdico não é sinônimo de não sério; justamente o contrário, a brincadeira genuína constitui um tipo de trabalho sério,



que pode nos colocar em contato com muitas das realidades que vivenciamos cotidianamente e sequer nos damos conta.

Nos últimos tempos, cada vez mais, vem sendo ampliado o uso da ludicidade, na educação, como recurso para um aprendizado mais prazeroso e produtivo. Jogos, brincadeiras e brinquedos são os meios utilizados, pela ludopedagogia, para a transmissão de conteúdos e/ou para a construção do conhecimento, porém, muitos professores ainda não utilizam tais recursos ou quando usam buscam apenas o alcance de objetivos pedagógicos.

É fato que, em meio às novas alternativas, o brincar de antigamente já não está tão presente no cotidiano da criança de hoje. Contudo, não podemos deixar de refletir que a criança de hoje também não é a mesma, ou seja, há outros interesses, outras maneiras de brincar, outras formas de criar. E é isto que a pesquisa, por meio da escuta dos professores, nos permitiu desvelar.

## **2. Metodologia da pesquisa**

Quanto ao alicerce investigativo da pesquisa, refere-se ao caminho metodológico realizado por meio de seus atores, percursos, imagens e dizeres. Processo evidenciado mediante o olhar da Fenomenologia que, entendida como método, de acordo com Husserl (1990) é a ciência da essência do conhecimento ou a doutrina universal das essências. Método que consiste na descrição do fenômeno, tal como ele se apresenta, considerando que a consciência é sempre intencional.

Participaram da pesquisa 6 sujeitos, os quais são docentes da Educação Infantil e se dispuseram a colaborar em todas as etapas do processo investigativo. Quanto às atividades de pesquisa, iniciaram-se nos primeiros acesos dos professores e seguindo os rigores da pesquisa científica envolvendo seres humanos.

Após procedermos às análises ideográfica e nomotética, requeridas numa investigação fenomenológica, chegamos as categorias abertas, as quais nos permitem evidenciar as falas dos professores.

Ao descreverem em seus depoimentos que o sentido da ludicidade está nas diversas estratégias que o professor utiliza em sala de aula para atingir os objetivos da Educação Infantil, os sujeitos exaltam as **Múltiplas linguagens que envolvem a música, a dança e as artes** justificando seu pertencimento ao universo da infância.

Por vezes, quando falamos em linguagem é comum remetermos à linguagem oral e escrita, igualmente fundamental para o desenvolvimento infantil, no entanto, alguns professores acabam priorizando essas duas formas de linguagem na educação da criança, em detrimento a outras, privando-a de novas vivências, novas experiências que ampliem seu conhecimento. Nesse sentido, a concepção de prática pedagógica, presente nas Diretrizes Curriculares (2010) e nos Referenciais Curriculares (1998), busca superar esse entendimento de linguagem ao considerar que a criança se comunica e se expressa por meio de múltiplas linguagens (oral, escrita, dança, música, arte, histórias). As DCNEI (2010) avançam mais ao afirmar que essas práticas devem ter como eixos as interações e as brincadeiras de forma a garantir à criança experiências formativas amplas.

Quando afirmam que o jogo possibilita à criança aprendizagens únicas e enriquecedoras, os sujeitos nos revelam que o sentido da ludicidade está no **Jogo, responsável por permitir vivências e aprendizagens significativas**, entretanto, as análises desses depoimentos indicam aspectos contraditórios e lacunas conceituais acerca da compreensão do que seja o jogo.

São inúmeras as teorias que procuram explicar o significado do jogo, algumas o consideram como uma descarga de energia, uma satisfação do instinto imitativo ou uma forma de relaxamento. Outras interpretam o jogo como uma preparação para vida adulta, exercício de autocontrole, um impulso inato para dominar e competir, uma válvula de escape para os impulsos prejudiciais, uma fonte para restabelecer as energias. (HUIZINGA, 2007).

Ressaltamos que independente da situação é fundamental a intencionalidade pedagógica. Agir com intencionalidade pedagógica é organizar o espaço da sala de aula de maneira consciente, planejada, criativa e capaz de produzir um efeito positivo para a criança.

Contudo, a simples oferta de brinquedos e cenários não é suficiente para garantir a qualidade do brincar na Educação Infantil.

Nos depoimentos prevaleceram os indicativos de um planejamento prévio, o qual contempla os jogos, mas não corrobora com a concepção ampla do termo, a qual se refere à socialização e a inserção da criança na cultura lúdica. Além disso, fica evidente a intermediação do adulto, sujeito responsável por propor as situações de jogo no espaço escolar, mas é preciso destacar que sem a aprovação da criança, seu interesse e colaboração não há ação, não há continuidade ao ato lúdico.

Desse modo, precisamos exercitar novas maneiras de pensar o jogo e a relação desse com a aprendizagem e com o desenvolvimento intelectual da criança, ou seja, refletir sobre as possibilidades de aproveitar as potencialidades do ato lúdico.

Ao exemplificarem suas falas com atividades desenvolvidas e enfatizarem as brincadeiras como recurso pedagógico, os professores revelam que as **Brincadeiras, pelas quais a criança cria, recria e interpreta o mundo à sua volta** representam o sentido da ludicidade quando se trata de educação de infância.

Considerando a complexidade do ser criança, devemos ponderar que o seu desenvolvimento integral, bem como as suas possibilidades de construção do conhecimento, está diretamente relacionado às suas vivências bem como a sua qualidade em seu meio social, nele incluímos o espaço educacional. Os ambientes pelos quais a criança transita na escola devem possibilitar diversas formas de interação e convívio, rompendo assim com a tradicional prática pedagógica de fragmentação do ser.

Brincar implica anuência da criança e possibilita a troca com o outro, pois se trata de uma aprendizagem social. Nesse sentido, a presença do professor é fundamental, pois ele poderá mediar as situações, favorecer as trocas e parcerias, promover a integração, planejar e organizar ambientes instigantes para que as brincadeiras aconteçam.

A questão do espaço é um dos desafios impostos ao brincar, pois na Educação Infantil eles são precários, principalmente nos grandes centros urbanos em que a disponibilidade é limitada. O espaço muitas vezes é insuficiente não só para a brincadeira, mas para o conforto da criança. Logo, é urgente pensar a melhoria dos espaços, bem como transformar e potencializar os existentes.

## **ASPECTOS FINALIZADORES**

O processo de investigação possibilitou as articulações epistemológicas definidas neste estudo para compreensão do nosso objeto de estudo. Logo, é possível afirmarmos que as reflexões oriundas da procura por respostas às nossas inquietações evidenciaram diversos encontros e caminhos que nos permitiram transpor da esfera do conhecimento superficial para a busca da essência do objeto investigado.

Assim apresentamos algumas discussões com base nas análises feitas e nas categorias evidenciadas, pois precisávamos pensar no processo como um todo e veracizar o percurso metafórico anunciado. Nesse sentido, as categorias reveladas a partir da nossa indagação, denotam a sistematização feita e desvelam aspectos interessantes e construtivos que perfazem a prática dos seis sujeitos, parceiros dessa investigação.

A partir da evidência dessas categorias e da teorização feita podemos dizer que é necessário entender o espaço e as atividades da Educação Infantil como significativos para todos os que dela participam, principalmente, a criança. A interação, a interlocução e a cooperação entre as crianças, aliadas ao reconhecimento da intervenção do professor, como aquele que vai intermediar a relação da criança com a cultura e com o conhecimento, podem abrir caminhos que possibilitem novas aprendizagens.

Destarte, é fundamental fortalecer a discussão teórica a partir da prática realizada, possibilitando aos professores repensar e questionar a sua própria ação pedagógica e se apropriarem de novos conhecimentos.

Ao refletirmos sobre a prática docente na Educação Infantil não temos como deixar de falar no espaço, no tempo, nas interações e nas atividades que integram essa etapa da educação básica. Se discutirmos esses elementos estaremos contribuindo efetivamente para a ampliação e a superação de uma Educação Infantil preparatória para o Ensino Fundamental.

Sem dúvida, tomar a decisão de educar crianças é uma longa e apaixonante caminhada. Uma trilha infinita que não se finda nos livros ou nos cursos de formação, mas que está na própria infância, na sabedoria de compreender o ir e vir permanente do previsível e imprevisível, recheada pela imaginação da criança e ampliada pela convivência feita de encontros e diálogos.

O cotidiano das atividades lúdicas na instituição infantil configura-se como um espaço-tempo de aprendizagens, revela-se dinâmico e interativo, visto que o lúdico desempenha um papel importante no estabelecimento das relações entre professores - crianças e crianças - crianças, pois estreita os laços afetivos.

Nesse espaço, os jogos e as brincadeiras são elementos que poderão ampliar o repertório lúdico das crianças, contribuindo para ampliação da sua imaginação e criatividade, bem como as demais funções psíquicas em desenvolvimento. Esse cotidiano infantil não se reduz a rotina, mas a incorpora e ressignifica, sendo assim, é um espaço formativo de múltiplas linguagens e conexões que se interrelacionam nos processos de formação dos sujeitos.

Os professores ainda precisam refletir e conhecer mais sobre o lúdico, no entanto, ao analisarmos as situações e experiências nessa pesquisa verificamos que as crianças criam novas formas de aprendizagens e os professores acolhem as contribuições dos alunos. Nesse sentido, consideramos que o planejamento didático docente para o trabalho educativo com as crianças deve ir além da lista de conteúdos e envolver atividades e situações desafiadoras, que

oportunizem a experimentação, exploração, descoberta do mundo físico e social que promovam interações significativas entre crianças e crianças, e crianças e professoras.

As crianças necessitam ter momentos de atividade livre em que possam brincar individual ou coletivamente, pesquisar, conversar, interagir, desenvolver-se; mas também, de momentos lúdicos dirigidos que oportunizem a ampliação do seu repertório de ações e conseqüentemente contribuam para o seu desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo, social, ético e estético.

É preciso considerar o brincar como central na infância, mas é urgente compreender que esse brincar não é um impulso natural como apareceu na fala de um dos sujeitos, mas algo que requer a anuência da criança, o aceite dela. É preciso ainda atentar-se para o espaço e os materiais, visto que a qualidade do brincar também está vinculada a esses elementos.

Revelar o sentido da ludicidade na prática do professor de infância foi o desafio desta investigação, uma vez que há muito tempo as relações educativas estão pautadas na objetividade, fruto de um pensamento racional e linear. Esse olhar fragmentado nos impede de perceber as diferenças, as inteirezas, a totalidade do ser humano.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.

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

BROUGÈRE, Gilles. A Criança e a Cultura Lúdica. In: KISCHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning, 2002.

DORNELLES, Leni Vieira. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, Carmen e KAERCHER, Gladis. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2007.

HUSSERL, E. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica:** introdução geral à fenomenologia pura. Tradução: Márcio Suzuki. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko M. **O jogo e a Educação Infantil.** São Paulo, SP: Pioneira, 2003.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. (Org.). **Educação Infantil:** muitos olhares. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PRIORI, Mary Del. (Org.). **História das crianças no Brasil.** 7 ed. Sai Paulo: Contexto, 2010.

SOUZA, Jobim Solange; KRAMER, Sônia. O Debate Piaget/Vygotsky e as Políticas Educacionais. In: **Cadernos de Pesquisa**, maio de 1991.