



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**CURSO DE PEDAGOGIA**

**DANIELE DIAS DA SILVA BARBOSA LIMA**

**EDUCAÇÃO E LUDICIDADE:  
POSSIBILIDADES FORMATIVAS NA INFÂNCIA.**

**Salvador**

**2013**

DANIELE DIAS DA SILVA BARBOSA LIMA

EDUCAÇÃO E LUDICIDADE:  
POSSIBILIDADES FORMATIVAS NA INFÂNCIA

Monografia elaborada como requisito parcial para a conclusão do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFBA, sob a orientação do Prof. Romilson Augusto dos Santos.

Salvador

2013

A

Valdir, meu amado pai, por ter me ensinado o valor da educação

Dalva, minha mãe por sempre me incentivar a continuar estudando

Cecília, minha querida filha, por me impulsionar a aprender e a ensinar

## AGRADECIMENTOS

Todos são especiais..

Primeiramente a Deus, criador e mantedor de nossas vidas, pelas constantes bênçãos, e por suprir todas as minhas necessidades.

A meu grande amigo Carlos Costa, pelo companheirismo, as palavras de conforto e de firmeza nas horas difíceis, pelo apoio moral auxílio Bíblico.

A Fernanda Rego pelo auxílio tecnológico, e o carinho e atenção com que me acolheu durante essa trilhada.

A professora Maria Couto, por me orientar, com simplicidade e atenção, sempre me incentivando a seguir.

A professora Nelma Galvão, pelo apoio nos estudos independentes, e no apoio pedagógico.

A Faculdade de Educação, pelo apoio, a infra- estrutura, a qualidade e a simpatia dos seus professores, pesquisadores e funcionários.

A minha família por sempre acreditar que era possível essa graduação, e pela esperança de que tudo é possível naquele que nos fortalece.

Aos amigos que não estão mais presentes, mas que durante um breve tempo me ajudaram e não desistiram dessa formação, com palavras de conforto e auxílio financeiro. Até em breve.

Muito obrigada a todos os que não foram citados mas que participaram de todo meu trajeto acadêmico e por possibilitarem essa experiência enriquecedora e gratificante, de maior importância para meu crescimento como ser humano e profissional.

Instrui o menino no caminho  
que deve andar, e até quando  
envelhecer não se desviará  
dele.

Provérbio 22:6

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	08
1. EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	11
1.1 As concepções sobre a educação infantil a partir de autores europeus.....	11
1.2 Abordagem sobre Educação Infantil no Brasil.....	15
2 - LUDICIDADE E EDUCAÇÃO.....	21
2.1 Ludicidade na Antiguidade.....	21
2.2 O Jogo e a Linguagem.....	23
2.3 Ludicidade e Cultura.....	26
2.4 A s Regras do Jogo.....	28
2.5 Educação Lúdica.....	29
3- O PAPEL DO PROFESSOR FORMADOR E O LÚDICO CONTRIBUINDO PARA AS PRÁTICAS FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	39
3.1 O Professor Lúdico.....	39
3.2- Possibilidades Formativas na Educação Infantil e Lúdica.....	44
3.2.1 A Formação Continuada.....	44
3.2.2 A Formação em Educação do Sensível.....	45
3.2.3 A Formação Transdisciplinar e Multirreferenciada.....	46
3.3 Aspectos Formativos para uma Formação Plural Cultural na educação infantil.....	48
3.4 Praticas Pedagógicas com Base Epistemológica Referenciada na Educação e na Ludicidade.....	49
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	5
5. REFERENCIAS .....	53

## RESUMO

O estudo teve como objetivo fazer uma discussão sobre a relação Educação e Ludicidade relacionada com as práticas formativas do professor da Educação Infantil. Para tanto, foi feita uma pesquisa bibliográfica perseguindo as bases teóricas e epistemologias nestes campos, principalmente a partir dos pensamentos de Piaget, Vigotsky, Huizinga, Bougere e outros, utilizando, assim como metodologia a pesquisa bibliográfica. De início o trabalho faz uma discussão sobre a evolução da educação infantil na Europa e no Brasil demonstrando as dificuldades do reconhecimento da necessidade deste nível de ensino e os avanços conquistados no campo do direito. Nos primeiros séculos a educação infantil no Brasil se caracterizada mais como de cunho assistencialista. Só depois, a partir de nova legislação que o componente ligado à educação foi sendo introduzido. Em seguida, o trabalho desenvolve um debate sobre a Ludicidade que pode ser usada como promotora para um bom desenvolvimento cognitivo, físico e social da criança, desenvolvendo sua imaginação, sua alta estima. Por último a monografia trabalha o papel do professor como formador de opinião e motor para um bom desenvolvimento lúdico em sala de aula e também fora dela visto que as crianças trazem diferentes culturas do meio em que elas vivem. O último capítulo trata das considerações finais onde são mostrados os aspectos formativos do professor que pode utilizar a ludicidade como um fator de grande contribuição para o desenvolvimento infantil.

**Palavras chave: Educação Infantil, Ludicidade, Formação Professor**

## INTRODUÇÃO

Este trabalho, cujo tema é “**Educação e ludicidade: possibilidades formativas na educação infantil**” têm como objetivo refletir sobre o lúdico e as possibilidades formativas do professor na educação infantil e sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

O lúdico na Educação Infantil pode ser trabalhado em todas as atividades, pois é uma maneira de aprender/ensinar, despertar o prazer e, dessa forma a aprendizagem se realiza. No entanto, o verdadeiro sentido da educação lúdica só estará garantido se o professor estiver preparado para realizá-lo, tendo conhecimento sobre os fundamentos da mesma (LIBÂNEO,1996).

As crianças experimentam desejos impossíveis de serem realizados imediatamente. Para resolver essa questão a criança envolve-se num mundo imaginário onde os desejos não-realizáveis podem ser realizados. O brincar da criança é então a imaginação e ação sempre imitando o adulto ou outra criança. Do ponto de vista do desenvolvimento da criança, a ludicidade traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas, ajudando-as no seu desenvolvimento em relação à sociedade. O estudo em questão vai procurar verificar de que forma as atividades lúdicas ajudam no desenvolvimento das crianças na educação infantil, identificam as possibilidades formativas dos professores de educação infantil, através do lúdico e analisar as atividades lúdicas como promotoras de aprendizagem e socialização nas crianças da educação infantil.

Por meio do lúdico podemos conseguir uma educação de qualidade, que possa ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, especialmente as da faixa etária de 0 a 5 anos de idade, considerada essa fase importante para o desenvolvimento futuro do ser humano.

É um estudo baseado em pesquisa bibliográfica e tem a intenção de identificar estudos significativos sobre as potencialidades da ludicidade e desta forma contribuir com os profissionais da área que estejam interessados em aprofundar na direção de uma boa qualidade de ensino. Estudos significativos permitem



estruturar possibilidades para que a criança seja estimulada amplamente a dominar padrões fundamentais de movimentos.

A escolha dessa temática deu-se devido ao trabalho que desenvolvemos como aluna do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da UFBA, na disciplina Educação Infantil. Nela foi enfatizada a valorização do lúdico para a prática pedagógica na escola. O jogo serve de auxílio para as crianças formarem um bom conceito de mundo, como também fornecerá subsídios a profissionais que buscam enriquecer seus trabalhos nessa linha de pensamento, oferecendo um mundo onde a afetividade é acolhida, a sociabilidade é vivenciada, a criatividade estimulada e os direitos da criança respeitados.

Para o professor as atividades lúdicas é um recurso valioso para a aprendizagem de aluno, levando-o a alcançar seus objetivos com maior êxito. Pode-se perceber, assim, a importância do jogo na vida da criança, sendo o mesmo, uma atividade construída socialmente e culturalmente. É uma forma de a criança entrar em contato com a cultura.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos a fim de reunir um maior número de informações com o objetivo de subsidiar leitores e educadores que buscarem enveredar pelo universo da ludicidade.

O primeiro capítulo dedica-se a algumas concepções históricas com a pretensão de destacar a valorização da criança, enfatizando as suas contribuições para o ensino-aprendizagem ao longo da escolarização do educando.

O segundo capítulo trata da ludicidade na educação infantil como promotora do desenvolvimento motor, cognitivo e facilitador de uma melhor aprendizagem, os métodos, o brincar e o brinquedo como fonte de desenvolvimento sensorial e do imaginário infantil.

O terceiro capítulo trata dos processos formativos que a ludicidade facilita na aprendizagem e do papel do professor como mediador nas atividades lúdicas apontando as possibilidades formativas através do lúdico.

Um exemplo de que a ludicidade pode modificar a sociedade em que vivemos é cultura solidária. Oliveira (2001) diz que uma cultura solidária emerge à medida que as interações sociais se voltam um para o outro, compondo um campo mutuamente compartilhado.

As crianças tendem a aprender desde cedo a conviver em sociedade, e a sala de aula deve atender a essas necessidades de convivência, de forma cooperada entre colegas e a confiança crescente no professor, como mediador das atividades que desenvolva o sentimento de solidariedade. O universo lúdico configura-se como solidário porque marca ruptura com a indiferença aos outros, especificamente os deixados para trás, pela competição e pela discriminação.

Bougère (2001) adverte que toda socialização pressupõe da cultura, de uma cultura compartilhada por toda a sociedade ou parte dela. Cada cultura dispõe de um banco de imagem, e através dessas imagens que a criança poderá se expressar e captar novas produções. Através do lúdico, a criança entra em contato com um discurso cultural sobre a sociedade, realizado para ela, como é feito, ou foi feito, nos contos, nos livros, nos desenhos animados, é um olhar do mundo feito pelo olhar de uma criança.

Neste trabalho destacam-se, também, as considerações finais lançando um olhar para o objeto de estudo, a fim de mostrar que o lúdico pode e deve ser uma excelente estratégia de ensino desde que o educador tenha consciência e conhecimento sobre suas potencialidades. Destacam-se ainda, as contribuições da pesquisa, a análise sobre todo trabalho e os resultados obtidos.

Dada relevância do brincar para a vida da criança é que se elaborou esta pesquisa para discutir estratégia de ensino e aprendizagem. Sendo assim, o presente trabalho não teve a pretensão de esgotar este assunto, mas contribuir com os estudos e pesquisas que vem sendo realizados sobre o lúdico e poder oferecer subsídios que possibilitem mudanças nos métodos de ensino para se constituir um ensino mais significativo na aprendizagem da criança.

## 1. EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: uma trajetória histórica e suas influências

Antes de desenvolver a discussão sobre a educação infantil no Brasil consideramos importante tecer alguns comentários sobre este nível de educação na Europa, pois as políticas educacionais brasileiras sofreram muitas influências das idéias reinantes sobre a educação da Europa.

### 1.1 As concepções sobre a educação infantil a partir de autores europeus.

A sociedade antiga do séc.XIII via a criança e o adolescente como um adulto, a infância só era considerada até a independência física da criança, isso a partir dos sete anos, após essa idade ela era introduzida no convívio com os adultos, participando dos trabalhos domésticos e laborais, também aos dez anos as meninas eram dadas ao casamento.

Segundo Áries (1981), a ideia de infância, estava ligada a ideia de dependência: Só se saía da infância ao sair da dependência feudal ou senhoril. A infância era um período de transição, e que logo seria ultrapassado e as lembranças perdidas. As crianças eram tratadas como animais de estimação e ficavam jogadas pelo chão e se morressem, não se fazia muito caso, porque logo ela seria substituída por outra.

Ainda com base em Áries (1981, p.57), “a criança era tão insignificante, tão mal entrada na vida que não se temia que após a sua morte ela voltasse para importunar os vivos”.

A educação era de competência da família, elas eram deixadas nas casas de outras famílias, são chamadas de “aprendizes” e realizam todo tipo de tarefa doméstica e serviços pesados. As crianças tinham por obrigação servir ao mestre e servi-lo bem, elas deveriam também saber servir a mesa, fazer a cama e acompanhar o mestre. O mestre tinha por obrigação transmitir aos filhos dos outros a bagagem de conhecimento, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir.

As famílias não conservavam suas crianças em casa e elas passavam por um período muito longo na casa dos mestres ou com os clérigos, às vezes por anos e a educação era feita através do aprendizado, não havia lugar para a escola na família do séc.XIII.

A partir do séc.XV os educadores passaram a se preocupar com a criança e com o rigor da moral e do mundo dos adultos, resguardando a inocência da criança através da educação escolar como instrumento de proteção da infância ante aos adultos. Também tinha a intenção da família de ficar com seus filhos ao invés de mandá-los para a casa de outras famílias, e assim se reaproximarem.

As crianças passariam a semana com os mestres ou em pensionatos, e nos finais de semana voltariam para casa onde os pais tinham que se comprometer a fazer o acompanhamento das tarefas escolares.

De acordo com Áries (1981, p.232) os tratados de educação do séc.XVII insistem nos deveres dos pais relativos a escolha do colégio e do preceptor, e a supervisão dos estudos, a repetição das lições quando a criança vinha dormir em casa.

Criaram-se neste período várias redes de instituições escolares particulares, que tinham uma educação teórica que substituíam a antiga forma prática de aprendizagem, deixando a escola de ser apenas para o clérigo e passando a pertencer a sociedade.

As escolas recebiam todo tipo de aluno e também as mais diferentes idades, como consequência foi criado o regime infantil, com pretensão de proteger as crianças da vida leiga dos adultos ou clérigos e também proteger sua moralidade, tornando-se um instituto para a educação da infância e da juventude.

No séc XVIII, a escola única foi substituída por um sistema de ensino duplo, que correspondia a sua condição social, o Liceu ou colégio para os burgueses (o secundário) e a escola para o povo (o primário).

O ensino secundário era mais longo e as crianças tinham que ter compromisso e acompanhamento até o final, também eram compostos por pessoas que exerciam

muita influencia e fortuna na época, enquanto o primário era um ensino curto, e voltado para a prática do trabalho.

No séc XIX com a demanda de mão de obra fabril e a revolução industrial, as fábricas para atender a produção necessitavam de intensa força braçal, por isso os seus donos não dispensavam a força das mulheres, as quais até então, tinham somente a função de cuidar dos seus filhos. Com esta transformação surge então uma necessidade de dedicar a alguém ou a alguma entidade específica o trabalho de cuidar dos seus filhos. (Kuhlmann, 2001)

As primeiras instituições que surgem na Europa tem a função de cuidar das crianças enquanto suas mães trabalham, essas creches em caráter pedagógico. Kuhlmann (2001) defende existir o trabalho educativo ao citar algumas escolas ou instituições que trabalhavam com saberes, como: a escola de tricotar que ensinava as crianças a ler a bíblia e a tricotar, a escola de Robert que treinava as crianças para a dança e o canto coral entre outras.

Mas a grande maioria das meninas era educada para se comportarem desde cedo como adultas, e na aprendizagem doméstica que era a cargo das mães semi-analfabetas, algumas eram enviadas para conventos, que não eram destinados a educação, elas acompanhavam os exercícios devotos e recebiam uma instrução exclusivamente religiosa

A educação das mesmas era assumida pelas famílias que as ensinava a arte e os ofícios da época, a escrita e a leitura só eram oportunizadas quando tinha importância para o próprio adulto.

Com o humanismo propõem-se uma renovação educativa, valorizando e descobrindo a infância, e inserindo-as em um contexto social. A criança passa a ter contexto diferente do adulto, ela é dotada de natureza própria.

Segundo Kishimoto, (2001) a criança é portadora de uma imagem de inocência, de conduta moral, imagem associada a natureza primitiva dos povos, um mito que representa a origem do homem e da cultura.

Luckesi, (2000) referindo-se a esta questão, ressalta que a imagem da criança se firma como um ser dotado de natureza distinta do adulto, submetido a um processo evolutivo complexo e conflituoso, emotivo e cognitivo, portadores de valores próprios a exemplos: a fantasia, igualdade e comunicação.

Diante desse quadro surge a necessidade de sistematização de atividades para crianças pequenas com o uso de materiais especialmente confeccionado para elas, dois médicos interessados na educação trabalharam com esse propósito que foram Ovídio Decroly e Maria Montessori.

Decroly defende um ensino voltado para o intelecto. Ele acreditava que as crianças tinham capacidade de fazer análise e síntese pessoal a partir de coisas complexas e que as crianças podiam dominar os conteúdos organizando e estruturando-os ao redor de centros de interesses em três eixos; observação associação e expressão, também a idéia da observação rigorosa dos alunos afim de distribuí-los em turmas homogêneas.

A psiquiatra italiana Maria Montessori (1965) propôs uma educação que se preocupasse com o desenvolvimento da espiritualidade da criança. Ela não aceitava a natureza como ambiente apropriado para o desenvolvimento infantil, e sim a sala de aula com os objetos apropriados em miniaturas e na altura das crianças. Montessori elaborou materiais didáticos que visavam desenvolver as diversas funções psicológicas, instrumentos especialmente elaborados para a educação motora, dos sentidos e da inteligência.

Oliveira (2002) após a segunda guerra mundial há uma preocupação com as condições de vida das crianças e foram defendidas novas metas para a educação infantil, isso impulsionou um espírito de renovação escolar, a nova escola se posiciona contra a concepção de que a escola deveria preparar para a vida com uma visão da criança centrada no adulto, desconhecendo as características do pensamento infantil e os interesses e necessidades próprias da infância.

A psicologia ajudou a compreender e promover o desenvolvimento das crianças, pesquisadores como Vygotsky, Vallon e Piaget colaboraram com idéias que foram gradativamente inseridas nas teorias pedagógicas de educação infantil.

Na primeira metade do séc.XX, destaca-se ainda Celestin Freinet (1977), para ele a educação dada as crianças deviam extrapolar os limites da sala de aula e integrar-se às experiências vividas por elas em seu meio social

Após a Declaração Universal dos Direitos da Criança, ela passa a ser reconhecida como sujeito social ou autor pedagógico, agente construtor do conhecimento e sujeito de autodeterminação, ser ativo na busca do conhecimento, da fantasia e da criatividade, que possui grande capacidade cognitiva e de sociabilidade e que tem direito a infância.

Kishimoto (2007 p. 47) diz que: “a criança não é mais um adulto em miniatura, mas um ser em germinação”.

A inteligência infantil, sua linguagem e suas formas de representação viram desenho, modelagens e pinturas, e são cada vez mais valorizadas.

Kishimoto (2001) diz ainda que cada cultura tem maneiras diferentes de ver a criança, tratar e de educar.

Por muito tempo a Europa e a América trataram as suas crianças com desprezo e abandono, só passando a existir com a industrialização e fabril de armas bélicas. Essas crianças pagaram um alto preço para que hoje seus países tenham se firmados como potencias mundial, o capitalismo foi um dos grandes incentivadores dessa mudança, a busca pela mão de obra qualificada obrigou os órgãos e as sociedades a investirem em educação de crianças nas fases pré-escolares e creche. Ambas tiveram um papel importantíssimo para atender aos menores, com índices de doença na época e de mortandade infantil, os avanços em microbiologia e a introdução da amamentação artificial, as creches puderam se difundir de forma mais efetiva, fazendo parte do conjunto de instituições modelos das sociedades civilizadas.

No Brasil esse modelo chegou de forma assistencialista e que promovia uma pedagogia de submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social, pois as creches eram instaladas próximas às fábricas, mais poucos empresários se propunham a atender os filhos de suas trabalhadoras.

## 1.2 - ABORDAGEM SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

No Brasil, as creches surgem com o caráter extremamente assistencialista, as quais se dedicam a cuidar dos órfãos abandonados, auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa, diminuir o número de maus tratos domésticos e desnutrição da criança. Funções consideradas essenciais para a qualidade da infância, mas que acabava por afastar cada vez mais a instituição de favorecer a um trabalho pedagógico. Nessa época são criadas leis de proteção à infância, que induzem aos trabalhadores a reivindicarem os seus direitos e a lutarem pela assistência dos seus filhos. Então os donos das fábricas para atrair e reter a força de trabalho, construíram vilas operárias, clubes esportivos, e também algumas creches e escolas maternas para atender os filhos dos operários.

Oliveira (1992) diz que:

Os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais e propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores. Eles buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternas para os filhos dos operários. O fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternas e jardins de infância, montadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor.

(OLIVEIRA, 1992, pág.18)

O assistencialismo infantil nas classes menos favorecida configura uma concepção de infância na qual as crianças aparecem como seres padronizados são vistas como: carentes, deficientes e inferiores. Essa concepção trouxe conseqüências negativas para as crianças populares, pois enquanto estas eram tratadas com base na misericórdia, as crianças mais abastadas em instituições privadas participavam de trabalhos pedagógicos que permitiam o desenvolvimento das suas habilidades e estimulação das suas cognições. (Kuhlmann 2000)



Os filhos dos brancos eram iniciados nos estudos da língua, gramática, matemática e boas maneiras, as crianças pobres eram recolhidas nos conventos e instituições filantrópicas que só cuidavam da sua higiene e alimentação.

O alto índice de mortalidade infantil fez com que alguns médicos se prontificassem a cuidar dessas crianças por piedade. Em 1919 foi criado o Departamento da Criança no Brasil, que tinha por objetivo não só fiscalizar as instituições de atendimento a criança, mas combater o trabalho das mães voluntárias que cuidavam, de maneira precária dos filhos das trabalhadoras. Foram implantadas várias creches e pré-escola sob a responsabilidade dos órgãos de caráter religioso, medico-higienista, e associações privadas. As creches recebiam auxílio do governo, que não tinha responsabilidade sobre os mesmos, a educação infantil se baseava na higiene e na moral.

Durante um congresso realizado em Bruxelas em 1913, alguns médicos brasileiros apresentaram proposta de que a puericultura deveria ser ministrada a meninas já no jardim de infância, enquanto os meninos se entretivessem com jogos de construção. As meninas teriam desde já uma formação voltada para a família enquanto os meninos para o trabalho. Eles, também, eram a favor de que a higiene e a educação fossem solidárias uma das outras como fontes verdadeiras da civilização e do bem estar.

Com a industrialização e a mão de obra feminina no mercado de trabalho, os movimentos operários ganharam força e se organizaram nos centros urbanos reivindicando a criação de instituições de educação para seus filhos. Surge o movimento da educação nova que defendia a educação como função pública, a existência de uma escola única, a necessidade de um ensino ativo nas salas de aula e de o ensino elementar ser laico, gratuito e obrigatório, educação pré-escolar instituída como a base do sistema escolar.

Na década de 1930, a criança passa a ser valorizada e a partir daí surgiu vários órgãos de amparo a criança entre eles os mais importantes tais como: o Departamento Nacional da Criança, Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição, SAM, FUNABEM, UNICEF, CNAE, OMEP, COEPRE, Legião Brasileira de

Assistência Projeto Casulo, Comitê Brasileiro da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar.

Surgiram novos jardins-de-infância e cursos para formar seus professores, mas nenhum deles voltados ao atendimento das crianças pobres.

Segundo Kuhlmann(2000):

Aos poucos, a nomenclatura vai deixar de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância, passando a defini-lo como instituição que atendera á faixa etária doa 2 aos 4 anos, enquanto o jardim atendera de 5 aos 6 anos. Mas tarde, essa especialização etária vem se incorporar aos nomes dos termos em instituições com crianças de 0 a 6 anos

(Kuhlmann,2000, pág.482 )

Teorias elaboradas nos Estados Unidos e Europa sustentavam que as crianças das camadas sociais mais pobres sofriam de privação cultural, e eram responsabilizadas pelo seu fracasso escolar.

Kramer (1995) ressalta que o atendimento a crianças pequenas fora do lar possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita, porém faltou a essa criança, determinados atributos ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos, assim são oferecidas propostas para superar as deficiências de saúde, nutrição e escolar, no sentido de compensar tais carências. A escola seria a mola propulsora da mudança.

Vigorosos debates nacionais sobre os problemas das crianças provenientes das camadas sociais desfavorecidas, afirmavam que o atendimento pré-escolar público seria de fundamental importância para remediar as carências das crianças pobres.

Propostas de trabalho foram sendo elaboradas para as creches e pré- escola que atendiam a população de baixa renda. Tais propostas visavam à estimulação precoce e o preparo para a alfabetização, mantendo, no entanto, as práticas educativas geradas por uma visão assistencialista da educação e do ensino.

Na década 1960, foi elaborado o Plano de Assistência ao Pré-Escolar, do Departamento Nacional da Criança (DNCR) do Ministério de Saúde, afim de indicar as igrejas para implantação dos centros de recreação, proposto como programa de emergência para atender as crianças de 2 a 6 anos. A igreja católica saiu na frente com a associação de mães e outras mais proporcionando um aumento da demanda por vagas na pré-escola nos anos 70, forçando a municipalização do ensino infantil na pré-escola. É criado um novo código do menor, que definia a ação assistencial como proteção e vigilância.

A Legião Brasileira de Assistência criou o Projeto Casulo, que visava a educação pré-escolar em massa, com a finalidade de liberar as mães para o trabalho e aumentar a renda familiar. A educação básica e fundamental ficou a cargo dos municípios. Muitos desses municípios passaram por dificuldade, pois não tinham ajuda do Estado e nem da União (Kuhlmann,2000).

Nas creches o atendimento era de caráter assistencialista, não se desenvolvia nenhuma atividade educacional, já nas creches particulares as atividades eram voltadas para os desenvolvimentos cognitivos, emocionais e sociais.

No final dos anos 80, questionamentos políticos feitos por educadores davam conta que havia possibilidade de o trabalho feito em creches e pré-escolas, além de combater as desigualdades sociais, podiam contribuir pedagogicamente com o ensino infantil, rompendo com o caráter meramente assistencialista às crianças.

As Lutas pela democratização das escolas públicas possibilitaram o reconhecimento através da constituição de 1988 no artigo 208 que trata a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do estado a ser cumprido nos sistemas de ensino. A lei de diretrizes e bases da educação incluiu os jardins de infância no sistema de ensino para as crianças menores de sete anos, ministrada pela iniciativa particular ou em parceria com o governo, em escolas maternas ou instituições equivalentes, considerando-se um avanço nos direitos da criança por se propor de ser educação infantil a primeira etapa da educação básica, proporcionando o desenvolvimento do bem estar e também o desenvolvimento físico, motor, emocional, social e intelectual. .

Nos anos 1990, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente,(ECA) concretizou as conquistas dos direitos das crianças promulgados pela constituição federal e a LDB defende um novo modelo de educação infantil que garanta a população de até seis anos uma educação de qualidade em creches e pré-escolas.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 8.069/90, os municípios são responsáveis pela infância e adolescência. Ao regulamentar o art.227 da Constituição Federal, inseriu as crianças no mundo dos direitos humanos.

De acordo com seu artigo 3º, a criança e o adolescente devem ter assegurados os direitos fundamentais de desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade. (BRASIL,1994<sup>a</sup>).

Após a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, foi publicado pelo Ministério da Educação a Política Nacional de Educação Infantil, que estabeleceram as diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o objetivo de expandir a oferta de vagas e melhorar a qualidade do ensino, como formação do profissional de educação infantil, propostas pedagógicas e currículo em educação infantil. Fatos ocorridos dois anos após a aprovação da LDB e formulado o subsídio para credenciamento e funcionamento das instituições de educação infantil foi criado e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. (BRASIL, 1998 a,b). Vale dizer que o RCNEI, serve de guia para reflexões de cunho educacional sobre os objetos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam com crianças de 0 a 6 anos de idade. Ele sugere também que as atividades devem ser oferecidas para as crianças não só pelo brincar, mais adivinhas de situações pedagógicas orientadas.

No ano de 2001, foi aprovado a Lei nº 10.172/2001, Plano Nacional de Educação que objetivo principal estabelecer as metas para todos os níveis de ensino. E uma dessas metas foi reduzir as desigualdades sociais e regionais no que diz respeito à entrada e a permanência da criança e do adolescente no ensino publico e também a educação infantil.

Apesar de todos os problemas que permearam a educação infantil no Brasil, as últimas décadas tiveram um significativo avanço no direito das crianças e o dever do Estado em garantir esse direito, mas muita coisa ainda esta por fazer, a sociedade precisa estar atenta para a importância de uma educação de qualidade para as crianças pequenas, e isso é de responsabilidade pública.

## 2 - LUDICIDADE E EDUCAÇÃO

### 2.1- Ludicidade na Antiguidade

No século XVII as crianças europeias eram educadas com aulas de manejo de armas e de equitação. A juventude nobre aprendia também sobre as artes da guerra, e a música. As crianças também brincavam de boneca, tanto os meninos como as meninas na primeira infância, não existia distinção entre ambos, elas usavam os mesmos trajes, os mesmos vestidos. (Áries 1981).

A partir dos quatro anos as crianças jogavam os mesmos jogos dos adultos, pois já se misturavam a eles, o jogo de cartas, de tabuleiros, de malha, de argolinha etc. era compartilhado entre os mesmos sem se importarem.

Em Roma as atividades lúdicas aparecem em um sentido geral de treinamento, de exercício, de simulacro, que se desenvolve ao lado da escolar. O jogo reproduz os gestos da realidade, servindo naturalmente para treinamento e exercício.

Na Grécia o sentido de paidia (deriva de criança, jogos infantis, infantilidade, diversão, mas também jogos de luta, e de flauta). Nesses jogos é que a criança adquiria virtude e receberia a forma conveniente. Dessa forma, os jogos constituem a mola fundamental da educação.

Era comum, no 1º dia de março, as crianças fazerem uma andorinha de madeira enfeitada com flores, que girava em torno de um eixo, elas eram levadas de casa em casa onde recebiam presentes. Os brinquedos em miniatura eram usados como enfeites para os adultos as crianças não podiam brincar com os mesmos.

Compreendendo a infância como a idade do imaginário, comparando ao tempo dos povos mitológicos e poéticos, os jogos eram usados como forma de relaxamento para as atividades que exigiam esforço físico, intelectual e escolar. Durante a idade média, os jogos foram considerados como não sérios, por estes estarem associados aos jogos de azar.

As cartas e jogos de tabuleiros, faziam parte das brincadeiras infantis, pois foram abandonados pela corte por ser considerado fútil e se caracterizar pelo dinheiro (Kishimoto 2001)

A partir do renascimento os jogos serviram para divulgar princípios de moral, ética e conteúdos de história e geografia. O mesmo período também vê a brincadeira e as atividades lúdicas como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilitador dos estudos, contrapondo-se ao ensino da palmatória vigente.

Em Paris é criado um brinquedo chamado de fantoche que se tornou o mais popular boneco da época, originando o teatro de marionetes e o guignol que eram destinados aos adultos.

O teatro laico chega com uma série de figuras e domina a literatura ocidental onde se comparava o mundo a um palco e cada homem desempenhava seu papel. As crianças não fazem parte dessas peças e também não podiam assisti-las. (Huizinga 2001)

No final de século XVIII e início do século XIX, foram escritas e publicadas dramas pastorais bascos cujo tema provinha ao mesmo tempo dos romances de cavalaria e dos pastoreis do Renascimento, que reunia toda a coletividade de idade, tanto de atores, como de espectadores. (Áries 1981)

Bougère (2010, p.96) comenta que: “antigamente, a brincadeira era considerada, quase sempre, como fútil, ou melhor, tendo como única utilidade a distração, o recreio e no pior das hipóteses, julgavam-se nefastos”.

Segundo Kishimoto (2001, p.30) “o Romantismo, com sua consciência poética do mundo reconhece na criança uma natureza boa, semelhante à alma dos poetas, considerando o jogo sua forma de expressão”.

A infância se tornou um dos principais conceitos para caracterizar a criança e suas atividades. Com a expansão de novas idéias de ensino, crescem experiências que introduzem o jogo com vista a facilitar tarefas e no desenvolvimento da ciência e da técnica culminado em jogos científicos e mecânicos. Surgem também os jogos magnéticos para ensinar história geografia e geometria. O bazar alfabético, destinado ao aprendizado de vocabulários e o poliglota, para ensinar até cinco línguas ao mesmo tempo.

## 2.2 – O Jogo e a Linguagem

Empregar um termo linguístico não é um ato solitário, mas subentende um grupo social para o qual este vocábulo faz sentido. Na linguagem não há contato imediato com o real, mas com um real decomposto, interpretado a partir das categorias fornecidas pela língua. As coisas são antes de qualquer coisa o que se diz que elas são. A linguagem falada é uma das primeiras formas de jogo que a criança dispõe ainda quando bebês e mais adiante como brincadeiras.

Ter consciência de jogar resulta de uma aprendizagem lingüística advinda dos contatos da criança desde as primeiras semanas de vida. A criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam delas, particularmente sua mãe. Bougère (2010.)

Nosso primeiro contato com o brincar está associado aos laços maternos, a voz cantando uma canção, ou até mesmo uma conversa com o bebê desperta algo na criança que alguns estudiosos deram o nome de instinto. A teoria do instinto proveniente de um conceito popular no século XIX supõe a presença de poderes inatos nos seres humanos, herdados de geração em geração. Depois dos instintos humanos, o jogo seria um deles, pois se constitui de impulsos naturais da personalidade e do comportamento dos homens (Bruhns 1993)

Em seus estudos sobre a linguagem Froebel cita que a mãe movimentando os braços e as pernas do bebê, em ações ritmadas, enquanto canta, remete para a diversidade das linguagens motora, verbal e até matemática.

Huizinga (1993, p.07) diz que: “a linguagem é o primeiro e supremo instrumento que o homem forjou a fim de poder se comunicar, ensinar e comandar”.

O autor comenta ainda que a linguagem nos permite distinguir as coisas e defini-las, ou seja, designá-las. O homem sempre procurou explicar os fenômenos do mundo, através de explicações divinas e essas explicações tinham por finalidade proteger-nos do mal, foi através desses cultos que originaram o direito e a ordem, o comércio e o lucro, a indústria e a arte, a poesia, a sabedoria e a ciência.



Os homens primitivos ensinavam através dos gestos e dos rituais. Pintavam gravuras nas paredes das cavernas a fim de deixar sua marca e ensinar aos mais novos a arte da caça, pesca e até mesmo a guerra entre tribos vizinhas.

Com a evolução a linguagem falada foi introduzida e logo depois a escrita para que as tradições e histórias de determinado local não fossem esquecidas. Sem a linguagem escrita, seria impossível o desenvolvimento da ciência, da arte e da própria linguagem, que inclui a fala. A mente letrada não pensaria e não poderia pensar como pensa sem o advento da escrita, mas que qualquer outra invenção ela transforma a consciência humana. Na linguagem escrita, a palavra associa-se as coisas que nomeia, as palavras são rotuladas, coladas as coisas, que não constituem ações, são imóveis a mesma também difere da fala pelo fato de não brotar do inconsciente é regido por regras planejadas e inter-relacionadas.

Nos tempos antigos as histórias eram contadas de geração em geração, as pessoas se reuniam nas praças públicas para ouvirem esses contos que eram repassados pelas crianças, essas histórias continham fatos e coisas do cotidiano dessas vilas e de seus moradores.

Bougère (2010, p.104) comenta que: “A brincadeira da criança é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura”.

Kishimoto (2001, p.30) diz que: “as brincadeiras infantis e a imitação da criança no séc XVIII erigem como conhecimento da mesma como via de acesso à origem da humanidade, supondo existir uma equivalência entre povos primitivos e a infância”. O mesmo período também vê a brincadeira e as atividades lúdicas como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilitador dos estudos, contrapondo-se ao ensino da palmatória vigente.

As crianças passaram a ser percebidas e dotadas de valores positivos, de uma natureza boa, que se expressa espontaneamente por meio das brincadeiras, é o novo conceito de infância De acordo com Bougère (2010, p. 98), “a brincadeira é boa porque a natureza pura representada pela criança é boa”.

Oliveira (2001) cita que a sociabilidade pode mostrar-se interessante no sentido de ensejar as pessoas um estreitamento de solidariedade, de camaradagem, de participação na vida do outro, de responsabilidade social pelo projeto coletivo de suas, e de nossas vidas. O autor estabelece um jogo amigável entre integrantes das comunidades antigas, buscando um bem comum, construídos por meio de práticas, costumes, crenças e auto-regulamentação comum, inspirados em bases igualitárias.

Bruhns (1993) diz que a linguagem como traço distintivo da sociedade possibilita a instauração de um intercambio simbólico constituído pela cultura. Comenta ainda que alguns estudos indicassem a existência de uma correlação positiva entre crianças que jogam pouco e falam mal, constatando-se que o jogo simbólico na sua concretude serviria como orientação das crianças para a palavra.

### 2.3 – Ludicidade e Cultura

O jogo é o resultado de relações interindividuais, portanto de cultura. Deve-se partir dos elementos que a criança encontra em seu ambiente imediato, estruturando em parte por seu meio, para se adaptar as suas capacidades.

O jogo não é um comportamento, mas uma situação no qual esse comportamento adquire uma significação, para isso é preciso que os jogadores decidam entrar no jogo e organizá-lo, de acordo com a brincadeira escolhida em comum acordo. É um sistema de sucessão de decisões.

Dispor de uma cultura lúdica é dispor de certo número de referencias que permitem interpretar como jogo atividades que poderam não ser vistas como tais por outras pessoas.

A cultura lúdica é composta de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida quotidiana, os verbos imperfeitos, os gestos estereotipados do início da brincadeira compõe o vocabulário indispensável ao jogo.

Kishimoto (2002) acrescenta que a cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio ambiente da criança para aclimatá-lo ao jogo.

Oliveira (2001) diz que uma cultura solidária emerge á medida que as interações sociais se voltam um para o outro, compondo um campo mutuamente compartilhado.

As crianças tendem a aprender desde cedo a conviver em sociedade e a sala de aula deve atender a essas necessidades de convivência, de forma cooperada entre colegas e a confiança crescente no professor, como mediador das atividades que desenvolva o sentimento de solidariedade. O universo lúdico configura-se como solidário porque marca ruptura com a indiferença aos outros, especificamente os deixados para trás, pela competição e pela discriminação.

As brincadeiras dentro do ambiente escolar, as crianças aprendem a lidar com a necessidade de gratificação imediata, conduzindo-a de forma mais equilibrada, levando em consideração não apenas os seus interesses, mas igualmente os dos grupos.

Bougère (2001) adverte que toda socialização advém da cultura, de uma cultura compartilhada por toda a sociedade ou parte dela. Cada cultura dispõe de um banco de imagem e através dessas imagens que a criança poderá se expressar e captar novas produções. Através do lúdico, a criança entra em contato com um discurso cultural sobre a sociedade, realizado para ela, como é feito, ou foi feito, nos contos, nos livros, nos desenhos animados, é um olhar do mundo feito pelo olhar de uma criança.

## 2.4 - As Regras do Jogo

O jogo é também uma estrutura, um sistema de regras que existe e subsiste de modo abstrato independente dos jogadores. Moraes (2003, p.127) fala da existência de uma zona lúdica que seria o espaço em que ocorre o brincar,

construídos pelos seguintes elementos: o espaço físico propriamente dito, com suas dimensões e conteúdos, e o espaço temporal, com o tempo dedicado a brincadeira.

Como as crianças pequenas não dispõem de relógios, assim como nas brincadeiras geralmente não há presença de alguém que funcione como árbitro no controle do tempo ou obediência de regras, o uso do tempo como regra não é conveniente.

Todo fenômeno de comunicação envolve, ao mesmo tempo, compartilhamento e distanciamento, aproximação e separação, eu e o outro, nos e os outros, diferenciação e fusão, a dialética da sociabilidade.

Na rua, as crianças vão se organizando para brincar de acordo com variáveis, como a quantidade e habilidade das crianças presentes, gênero, espaço e objetos disponíveis e vão escolhendo aquelas brincadeiras que estão em voga naquele momento: gude, elástico, ou alguma outra de preferência dos que brincam sem que saibamos o porquê da escolha.

Vygotsky (1966) já afirmava que não existem brincadeiras sem regras e que apenas comportamentos que se ajustem a estas regras serão aceitos na situação de brinquedo.

Segundo Moraes e Carvalho (1994) a brincadeira não pode se processar conforme o entendimento isolado de cada membro do grupo, para que a brincadeira se configure como uma ação coletiva, é necessário que cada participante reconheça as convenções estabelecidas pelo grupo e se adaptem a elas, pois as regras das brincadeiras são uma garantia de respeito a coletividade e objetivo de alcançar o prazer e a existência de riscos.

## 2.5 – Educação Lúdica

O ingresso na escola introduz a noção de obrigação na nossa vida, antes da escola nossa relação era quase exclusivamente familiar, ela transmitia valores e a base nas relações afetivas. O papel da escola é dar continuidade á transmissão

dos valores hegemônicos, favorecendo o processo de conformação social das crianças.

Para Althusser (1980) a infância é hoje o período de vida em que se fica entalado entre a obrigação e o prazer, entre o reino da escola e o reino do lúdico. A especificidade da infância, que é justamente a possibilidade vivenciar o lúdico, é gerada em prol da disciplina, do esforço, da aquisição de sensibilidade, como a capacidade de trabalhar em equipe e a importância da competição saudável.

A dificuldade que muitas vezes encontramos em levar o lúdico para a sala de aula decorre do fato de que seu exílio foi longo, em benefício de tarefas mais racionais que tivesse maior utilidade social.

Marcellino (2003) destaca que reconhecer o lúdico é reconhecer a especificidade da infância. Permitir que a criança seja criança e vivam como criança, é ocupar-se do presente, porque o futuro dele decorre.

A primeira inscrição do jogo no espaço educativo se dá através da recreação, é o momento do tempo escolar que não é consagrado à educação, mas no repouso necessário antes da retomada ao trabalho. A oposição entre recreação e ensino esconde exatamente a oposição entre jogo e seriedade.

Huizinga (1993) diz que em nossa maneira de pensar, o jogo é diametralmente oposto a seriedade. Não quer dizer que determinados jogos não sejam sérios, mas que o não sério também está presente nos jogos infantis.

A recreação e artifícios didáticos são duas grandes direções que orientam a relação entre o jogo e a educação. Porém, foi com Froebel, o criador do jardim de infância, que o jogo passou a fazer parte do centro do currículo de educação infantil. A aquisição da linguagem se dá através do brincar, dos gestos mediados pelo adulto e depois à substituição por objetos a serem manipulados pela criança desenvolvendo a motricidade e o raciocínio.

As brincadeiras com as crianças devem ser mediadas pelos adultos, objetos de interesse das crianças adquirem nomes e significados fundamentais para o

conhecimento do mundo do bebê. As brincadeiras interativas entre mães – filhos integram emoções e pensamentos, conduzindo o olhar, o movimento, o som, o gesto e as significações.

Froebel menciona que, nas brincadeiras interativas, há ação livre e espontânea, exploração e seqüência de ações que são compreendidas pela criança. Também criou jogos de construção, que são peças que podem ser encaixadas e tem vários formatos, estimulando a imaginação da criança.

È o desenvolvimento simbólico, o brincar a mais alta fase do desenvolvimento infantil. Contar historias e representar situações com uso de objetos para desenvolver o imaginário e envolver a criança por inteira, seus sentimentos, seus movimentos, sua percepção e seu pensamento, esse suporte é dado através dos pais, que deve ofertar essa conexão entre a criança e o objeto a ser explorado.

Para Froebel a educação infantil não cria a aquisição de conhecimento, mas a promoção do desenvolvimento, parte do processo de evolução pelo qual os indivíduos estão unidos a natureza e fazem parte desse processo. Cita ainda que a criança que deve está absorvida em seu brincar e que a mesma desfalece adormecida de tão absorvida. Portanto, o brincar nesse tempo, não é trivial, e altamente sério, porém de profunda significação.

Huizinga,(2001, p.8) também descreve certas formas de jogo que podem ser extremamente sérias. A seriedade ou não sério está vinculada a forma em que a criança se envolve no jogo, se entregando totalmente em um mundo paralelo ao mundo original, ele distingue-se da vida comum, e tem de ser livre.

Montessori (1936, p.143) afirma que: “a idéia procede da sensação, a inteligência procede da atividade manual, daí a importância de atividades motora e materiais postos à disposição das crianças para serem educadas”. A autora divulga a importância de materiais pedagógicos de livre exploração, e criação que sejam de acordo com o tamanho das crianças, como cadeiras e mesas em tamanho aos das crianças. A criança precisa de liberdade que lhe permita ter iniciativas, sem que o adulto intervenha.

Defende ainda, que a classe deva ter objetos, brinquedos e livros estimulantes para as crianças e também materiais que desenvolvam a linguagem e a educação sensorial como os que desenvolvem a percepção como os cilindros de encaixe, os de sentidos térmicos, tátil, os de sentidos boico (prancha de madeira), diferencial de cores, de formas geométricas e também a distinção dos sons.

Do ponto de vista de Montessori (1932, p. 35) “uma ação pedagógica sobre a criança pequena, para ser eficaz, deverá ser em primeiro lugar, dirigida para esse fim: ajudá-las a avançar na via da independência”.

Bougère (2010, p.105) cita que: “a criança aprende através das brincadeiras a compreender, dominar e depois produzir uma situação específica, distinta de outras situações”.

O brinquedo pode ser condicionante das representações imaginárias e dos comportamentos lúdicos possíveis, a criança constrói uma imagem do brinquedo através daquele que o mesmo emana em práticas lúdicas. Um bloco de madeira pode representar um carrinho ou uma casa dependendo da cultura em que essa criança foi submetida.

Bougère comenta ainda que por meio do brinquedo a criança manipula e se apropria dos códigos sociais da transposição imaginadora, manipulando valores, brinca com o medo (...) através da comunicação que estes desenvolvem entre as crianças.

Os brinquedos educativos tiveram um desenvolvimento maior a partir do renascimento, como recurso que ensina, desenvolve e educa, de forma prazerosa.

Os brinquedos também têm diferentes finalidades, os quebra-cabeças desenvolvem o ensino das cores e formatos, os de tabuleiro compreensão de números e operações matemáticas e os de encaixe que trabalham as sequências, as formas e os tamanhos.

Apesar dos jogos na educação infantil terem referência na Grécia Antiga, aqui no Brasil a história se torna mais recente, foi a partir desse século que surgiram

teorias e propostas de ensino que incorporaram o uso de materiais lúdico pedagógicos.

Teóricos como Froebel, Montessori, Decroly e Pestalozzi elaboraram métodos próprios para a educação de crianças como a inserção da música, de cores e a alegria que deve ter em uma sala de aula.

Paulo Freire usava métodos de alfabetização usando coisas do cotidiano do adulto e de sua cultura. O lúdico para o adulto não envolve apenas jogos, mas tudo o que lhe dar prazer de forma a libertá-lo por completo. Considerando os sujeitos como agentes culturais e o lúdico como elemento para uma educação libertadora Paulo Freire se destaca por conferir aos homens instrumentos intelectuais para atuar criticamente no meio em que vive. (Moura 2001).

Luckesi (2002, p.56) comenta que: “O brincar da criança é brincar, o brincar o adulto é “brincar”, é ter uma ludicidade de adulto, diversa da ludicidade da criança”.

Os objetos lúdicos dos adultos são chamados exclusivamente de jogos. Esses jogos são regidos por regras pré-estabelecidas e de maneira séria a criança brinca porque é divertido, o imaginário infantil brota com as praticas lúdicas.

De acordo com Huizinga (2001, p.33), “o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, (...) acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria”.

Por meio do lúdico, a criança canaliza suas energias, vence suas dificuldades, modifica sua realidade, propicia condições de liberação da fantasia e a transforma em uma grande fonte de prazer. E isso não está apenas no ato de brincar, está no ato de ler, no apropriar-se da literatura como forma natural de descobrimento e compreensão do mundo, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. (Vygotsky 1984)



Segundo a psicanálise a atividade lúdica adquire a capacidade de desenvolver dois processos, a descontextualização e a generalização. A primeira caracteriza-se pela capacidade de discriminar e isolar informações, abstrair propriedades, fenômenos, idéias a fim de utilizá-las em um novo contexto. A segunda caracteriza-se pelo significado do brincar ainda aprisionado no objeto ampliando as ações e atos para a construção do pensamento generalizante.

As atividades lúdicas revelam na criança suas sensações, medos, angustias e alegrias. Através das atividades lúdicas o professor pode avaliar o comportamento, a natureza da criança, postas pelo jogo, modificando sua percepção e seu comportamento, objetivando regras, e tarefas fáceis.

Também revelam a construção do futuro e de sua identidade. As crianças fazem de conta que são adultos, criando situações imaginárias, comportando-se como eles. O exercício da ludicidade vai além do desenvolvimento, instaurando um campo de aprendizagem, de formação de imagens, conduta e criação de soluções nos processos de significação.

Ainda Luckesi (2002, p.60) diz que: “o ato de brincar não só é revelador do inconsciente, ele também é catártico, ou seja, ele é libertador”.

No início da vida, é mais comum o jogo constituir-se de situação imaginária explícita com regras implícitas e derivadas das representações simbólicas. Com o passar da idade essa relação inverte-se, as regras passam a ser explícitas e a imaginação se oculta como acontece nos jogos de tabuleiro e de competição. As brincadeiras infantis são um elo entre o que está acontecendo no seu interior e o que acontece no exterior. Na medida em que crescem as crianças observam tudo o que acontece a sua volta, e recria através do brincar, nem sempre um jogo de construção estará sendo utilizado para desenvolver algo pela criança, ele pode ser um carro, ou um avião, depende de que a criança está necessitando no momento e que ela demonstra através da atividade.

As crianças sinalizam o que está acontecendo com elas sempre através das brincadeiras, se aproximando da realidade vivida por ela, por isso cabe ao

educador uma maior sensibilidade ao apresentar uma atividade, principalmente as crianças de educação infantil.

Aspectos cognitivos de construção do conhecimento e da afetividade também são importantes para a educação lúdica, por proporcionar o desenvolvimento de habilidades, de seguir regras do jogo, exigindo uma estrutura mental e lógica mais concentrada.

Piaget (1973) em seus estudos destacava ainda que o jogo é encarado como expressão e condição do desenvolvimento infantil. Ele se divide em quatro etapas. A primeira refere-se ao estágio sensório-motor - atividade cognitiva que se baseia essencialmente na experiência imediata através dos sentidos. A segunda, ao estágio intuitivo ou pré-operatório: o pensamento sofre uma transformação qualitativa em função das modificações gerais da ação. Corresponde ao estágio de inteligência intuitiva, do surgimento da linguagem, dos sentimentos. O terceiro estágio refere-se ao das operações concretas: é a capacidade lógica de compreender o mundo, por novas formas de organização e pelo surgimento de novas estruturas. A quarta fase corresponde ao estágio de operações formais: marca a entrada da adolescência, ela é capaz de utilizar um pensamento hipotético com um elevado grau de abstração.

Piaget (2000) ainda comenta que a linguagem socializada se distingue em cinco categorias: a informação adaptada, a crítica, as ordens, as súplicas, as ameaças, as perguntas e as respostas. Nesse período a criança passa da linguagem egocêntrica para a socializada.

A socialização nas crianças exerce a liderança ou a passividade, desenvolvem a personalidade e o controle da mesma, exercício de competir e vencer é motivo de orgulho e prazer, bem como age diretamente na cooperação do grupo e da participação coletiva. Portanto, o lúdico é uma ponte que auxilia na melhoria dos resultados por parte dos educadores interessados em promover mudanças. (Luckesi 2002)

O lúdico é uma necessidade humana que proporciona a interação da criança com o ambiente em que vive, sendo considerado como meio de expressão e aprendizado. As atividades lúdicas possibilitam a incorporação de valores, o desenvolvimento cultural, assimilação de novos conhecimentos, o desenvolvimento da sociabilidade e da criatividade. Assim, a criança encontra o equilíbrio entre o real e o imaginário e tem a oportunidade de se desenvolver de maneira prazerosa.

Atividades lúdicas criam um clima de entusiasmo, é este aspecto de envolvimento emocional que confere à ludicidade um forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia.

Conforme Kishimoto (1994), no contexto cultural e biológico as atividades são livres, alegres e envolve uma significação. É de grande valor social, oferecendo possibilidades educacionais, pois, favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo preparando para viver em sociedade,

Kishimoto diz ainda que o lúdico é um instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário, como um meio de expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criança, um momento para observar a criança que expressa através da natureza psicológica e suas inclinações. Momento esse, de aprender valores importantes, socialização e a internalização de conceitos de maneira significativa.

O Referencial Educacional de Educação Infantil (1998 p.23) diz que;

Educar, significa, portanto, propiciar situação de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possa contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e o acesso, pelas crianças, dos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (RCNEI1998, p.23)

O lúdico na sala de aula passa a ser um espaço de reelaboração do conhecimento vivencial e constituído com o grupo ou individualmente. Sendo assim, a criança passa a ser a protagonista de sua história social, o sujeito da construção de sua identidade, buscando uma autoafirmação social e dando continuidade nas suas ações e atitudes, possibilitando o despertar para aprender.

Segundo Luckesi (2000)

[...] uma educação lúdica tem na sua base compreensão de que o ser humano é um ser em movimento, permanentemente construtivo de si mesmo. O ser humano desde o seu nascimento até a morte está em constante aprendizado, a mente humana é capaz de armazenar nomes, números, informações incalculáveis durante sua vida útil. (Luckesi 2000, p.20)

As crianças também podem usar os brinquedos de forma criativa inventando histórias e usando formas imaginárias com o mesmo brinquedo. Eles também são utilizados como suporte para as brincadeiras, um objeto que pode assumir várias identidades só tem o valor lúdico no momento da brincadeira.

Kishimoto afirma que o jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por conta da motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros.

Luckesi ( 2007) também diz que:

O lúdico é um estado interno do sujeito e ludicidade é uma denominação geral para esse estado. No interior da criança se desenvolve o lúdico, suas ações , suas reações e estímulos. Não é o lugar que influencia a ludicidade, ela é uma consequência do lúdico, que está dentro de cada um, como ser vivo e ativo. (Luckesi, 2007, p.15)

Quando aplicamos uma atividade se dizendo lúdica para as crianças devemos ter o cuidado de observar se ela está apenas fazendo essa atividade porque foi pedida pelo professor ou se realmente ela quer brincar de forma espontânea sem interferência do mediador. As atividades devem ser de livre escolha, de uma situação imaginária e o comportamento regrado.

Chateau (1987 p. 14) diz que: “uma criança que não sabe brincar, uma imitação de velho, será um adulto que não sabe pensar”. O autor questiona o ato de não

brincar das crianças e que adultos serão futuramente sem sonhos e sem criatividade, vivendo como se já fossem velhos esperando a morte inerte. Para o autor as crianças são criativas e espontâneas e as atividades devem ser usadas como recurso para que as mesmas desenvolvam autonomia e a livre expressão. Também o raciocínio através do jogo simbólico e motivacional.

Como diz Marcelino (1990, p.58), “Raramente a atividade lúdica é considerada pela escola, e quando isso ocorre, as propostas são tão carregadas pelo adjetivo “educativo”, que perdem as possibilidades de realização do brinquedo, da alegria, da espontaneidade, da festa”.

As escolas raramente fazem projetos que ultrapassam os muros e as salas de aula. As crianças se utilizam do recreio para se soltarem e extravasarem suas imaginação e liberdade.

A escola deve ser o local onde a criança sinta bem estar, tenha vontade de estar e desenvolver atividades que proponham a ludicidade e a sua formação tanto intelectual, afetiva e cognitiva. Também o bom convívio com seus colegas de classe. A ludicidade pode ser utilizada como forma de sondar, introduzir os conteúdos no ensino das disciplinas, fundamentados nos interesses daquilo que pode levar o aluno a sentir satisfação em descobrir um caminho interessante no aprendizado.

Porém, para que essa educação seja plena e preciso que os professores sejam conscientizados desde a sua formação para a educação lúdica e ao desenvolvimento de competência.

O decreto nº 3.276 da LDB promove uma renovação à formação de educadores incentivando experiências de formação e ludicidade.

O educador lúdico deve abrir mão de sua autoridade em sala e deixar que a criança enverede pelo imaginário seja com objetos palpáveis, uma história canções ou coisas do dia a dia e suas culturas. Vale dizer que, o lúdico pertence a dimensão do sonho, da magia, da sensibilidade; princípios da racionalidade não

são aqui enfatizados, privilegia a criatividade, a inventibilidade e a imaginação, por sua própria ligação com os fundamentos do prazer.

### 3- O PAPEL DO PROFESSOR FORMADOR E O LÚDICO CONTRIBUINDO PARA AS PRÁTICAS FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

#### 3.1- O professor Lúdico

A formação do professor é algo interno ao sujeito, ele precisa se profissionalizar e buscar ajuda através de livros e outras ferramentas que o mantenham qualificados tanto teoricamente, quanto na prática, buscando sempre alternativas práticas autônomas e capazes de intervir na realidade.

A formação hoje solicita de uma nova dimensão política, ética, estética, cultural e pedagógica, pois pode ser um meio de conquista pessoal e profissional com instrumento de imposição de políticas e praticas de formação que de nada tem a acrescentar a vida pedagógica.

As praticas formativas por muito tempo foram desempenhadas para a racionalidade técnica, porém logo derrubada por alguns autores e apresentadas a qualidade prática que visa no professor a capacidade de tomar atitudes político-reflexivo, ofertando uma investigação de forma a decidir e intervir em algumas situações surgindo novos discursos.

Paulo Freire diz que:

O formador, desde o principio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção. (Paulo Freire, 1996, p. 25)

O professor em sua caminhada pelo saber precisa buscar alternativas de conhecimento agregando as já pertencentes a ele, através de sua vivencia e procurando incessantemente novas formas de relação em seu entorno. O professor lúdico deve usar das multireferencialidades como base para uma compreensão da formação buscando também atos de currículos construtivos da formação.

Deve saber analisar quando uma criança brinca com determinado brinquedo se ela está realmente fantasiando ou quer dizer algo com aquilo, um objeto pode representar infinitas coisas para uma criança a cabe ao formador explorar essas atividades através das praticas lúdicas construtivas.

Segundo Macedo (2000, p.135), “É preciso lembrar, que as crianças interagem com outros artefatos culturais, vivem imersas numa teia discursiva, num universo de significados que transcende o cenário escolar”.

As crianças têm um mundo próprio e absorvem diferentes culturas e valores, precisam trilhar em uma educação emancipadora e ter confiança em seu professor. Elas aprendem também fora do ambiente escolar e a cultura de rua e bem diferente do ambiente de sala de aula, então o educador tem de estar bem consciente do conteúdo a ser utilizado e das atividades extraclasse.

Os documentos pesquisados (RFP/1998, Proposta 2000 e Parecer 009/2001) apontam as várias funções atribuídas ao professor da educação básica e, por extensão, aos professores da educação infantil.

Kishimoto (2002, p. 108) enfatiza que a linguagem nas crianças abaixo de 06 anos desenvolve-se nas “situações de cotidiano, quando a criança desenha, pinta, observa uma flor, assiste a um vídeo, brinca de faz de conta, manipula um brinquedo, explora a areia, coleciona pedrinhas, sementes, conversa com amigos ou com o próprio professor”, caracterizando a forma com que a criança constrói conhecimento através de experiências ampliadas. Para Rocha,

O exercício de uma docência que leve em conta a diversidade cultural das crianças pequenas também fez parte dos movimentos na luta por uma educação infantil que respeite as crianças, seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, expressivas e emocionais” (ROCHA, 2000, p. 231)

Através de atividades lúdicas o indivíduo aprende a competir, cooperar, respeitar as regras e conviver como ser social. Quando a criança brinca ou joga com seus companheiros ela não está simplesmente brincando ou se divertindo, está desenvolvendo inúmeras funções cognitivas, sociais e compete ao professor



organizar estas atividades de forma que estas potencialidades sejam desenvolvidas. Toda atividade desenvolvida em sala de aula deveria ser tão prazerosa como as brincadeiras. A educação na infância deveria levar em consideração a criança e sua alegria natural. Buscando sempre a superação por parte da criança.

De acordo com Morais (1986), a falta de estimulação adequada, métodos de ensino inadequados, problemas emocionais, falta de maturidade e dislexia, são causas de dificuldades na aprendizagem. Dessa forma, a ludicidade pode ser utilizada como forma de contribuir para introduzir os conteúdos no ensino de matérias, fundamentados nos interesses daquilo que pode levar o aluno a sentir satisfação em descobrir um caminho interessante no aprendizado.

Alguns profissionais desconsideram o lúdico como fator importante no processo ensino-aprendizagem. Por esse motivo não desenvolvem atividades lúdicas e mantêm a resistência ao dizer que o trabalho com a ludicidade acarreta desorganização.

O lúdico é ferramenta importante nas dificuldades de aprendizagem, pois a criança pode ser trabalhada na individualidade ou em grupos e ela mesma poderá sanar suas dúvidas e corrigir o que é de real dificuldade.

Para Simpson (1973), mesmo as crianças com dificuldades na leitura e escrita, podem desenvolver-se em outras áreas do conhecimento, as áreas de interesse da criança devem ser estimuladas para desenvolver sua autoestima. Crianças com dificuldade para ler e escrever tem geralmente habilidades para a música, pintura, Matemática, Ciências e cabe ao professor reforçar, auxiliando a utilizar com meio de compensar suas limitações.

Portanto, esta valorização da autoimagem implica no desenvolvimento da autoestima necessária para que a criança se engaje novamente no processo de ensino e sinta prazer em aprender.

Avaliando as produções infantis, deve ser considerado que a criatividade da criança precisa ser explorada através de diversas situações e atividades, visto que:

Em nenhum outro período da vida o ser humano se desenvolve tanto quanto nos primeiros seis anos. Essa é a fase em que o cérebro forma o maior número de sinapses, ou seja, as ligações que usamos para processar as informações recebidas. (ALENCAR, 2009, p. 31).

O professor pode se utilizar jogos para facilitar o aprendizado no ensino da matemática, do português e demais matérias a serem trabalhadas durante o ano letivo.

Nesse sentido, Moura (1992, p. 53) define o jogo pedagógico como: “aquele adotado intencionalmente de modo a permitir tanto o desenvolvimento de um conceito matemático novo como a aplicação de outro já dominado pela criança”.

A intenção, segundo Moura, parte do professor sendo estabelecida segundo seu plano de ensino que esteja vinculado a um projeto pedagógico da escola, como um todo. O objetivo do jogo é definido pelo educador através de sua proposta de desencadeamento da atividade de jogo, que pode ser o de construir um novo conceito ou aplicar um já desenvolvido. Assim sendo, um mesmo jogo pode ser utilizado, num determinado contexto, como construtor de conceitos e, num outro contexto, como aplicador ou fixador de conceitos. Cabe ao professor determinar o objetivo de sua ação, pela escolha e determinação do momento apropriado para o jogo. Neste sentido, o jogo transposto para o ensino passa a ser definido como jogo pedagógico.

Freqüentemente se ouvem pais dizendo: "Se você fizer seus deveres poderá brincar. Do contrário, não." Ou seja, a brincadeira, nesse caso, representa um prêmio e não é compreendida como uma necessidade da criança. A criança, em decorrência, pode começar a se desinteressar pelas atividades escolares, pois estas representam um empecilho à brincadeira, uma forma de "punição".

O mediador deve apresentar as atividades lúdicas de forma a envolver o aluno, relacionando o prazer de brincar com as tarefas de classe, por isso os jogos podem ser bem utilizados na educação infantil, como as cartas que contêm números que podem ser associados em ordem crescente, as figuras de frutas, onde se trabalha com as letras do alfabeto etc...

O professor precisa garantir o cumprimento e a compreensão das regras do jogo, sem a preocupação em modificar a qualidade da ação do sujeito em um primeiro momento. Deixar o sujeito à vontade para agir. Esclarecer dúvidas. Perguntar, ao sujeito, sobre decisões tomadas ou a serem tomadas, e estratégias desenvolvidas. Incentivar o sujeito a “jogar pensando alto”, descrevendo o que pensa e faz, a fim de que possa identificar procedimentos e estruturar raciocínio.

Além disso, incentivar a observação de regularidades, elaboração de estratégias e análise do jogo. O sujeito, ao explicitar verbalmente as suas análises de possibilidades no jogo e tomadas de decisões, evidencia os procedimentos utilizados para tentar vencê-lo. Através dessas atividades o professor pode avaliar melhor o aluno registrando e observando alguns itens, como o sujeito se organiza no espaço, domina o espaço em termos de direção e sentido, explora diferentes formas de preenchimento da atividade, a familiarização com o material permitiu ao sujeito um bom movimento no jogo. Hoffman, (1998)

O professor também pode observar o desenvolvimento do aluno através de seu comportamento, e como ele percebe e busca alternativas para a realização da tarefa apresentada.

Por fim podemos avaliar de forma lúdica e produtiva o desenvolvimento das crianças buscando sempre o melhor método de aprendizagem, como diz Garcia (1993),

Faz muita diferença uma sala de aula em que as crianças pintam, desenham, recortam revistas e colam folhas em papel, e vão amontoando sua “produção” em pastas, e outra sala em que as crianças planejam, executam e avaliam projetos coletivos em que estas atividades e outras passam a ter sentidos porque tem em sua referência uma totalidade. (Garcia, 1993, p.101)

## 3.2- Possibilidades Formativas na Educação Infantil e Lúdica.

### 3.2.1- A Formação Continuada

A formação continuada é um fator de extrema importância, pois ela favorece não somente ao professor, como também articula a formação inicial e a melhoria nas condições de trabalho, salário e carreira, principalmente quando tem suas bases de sustentação a própria LDB 9394/96. A referida lei, fala sobre a formação continuada em seu artigo “Art. 63, § III “- programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis; e em seu Art. 67 - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, ou seja, a Lei 9394/96, além de incentivar os docentes a investir em sua formação continuada, assegura aos mesmos melhoria das condições de trabalho, bem como nas condições de vida desse profissional.

Embora exista respaldo legal para que desenvolva a formação continuada de professores no Brasil, é preciso comparar essa prerrogativa legal, com a realidade diária dos professores de Educação Básica do país. O professor brasileiro precisa ser horista para sobreviver, o que diminui sensivelmente suas possibilidades de tempo e recurso financeiro para tal investimento. Existem também aqueles profissionais que, por uma questão de formação sócio-histórica, não vêem necessidade em se atualizar, pois acreditam que sua prática docente é eficaz, porém este mesmo profissional coloca dificuldades na relação professor - aluno, alegando que os mesmo são indisciplinados e desinteressados.

Demo afirma que:

Para encarar as competências modernas, inovadoras e humanizadoras, [o educador] deve impreterivelmente saber reconstruir conhecimentos e colocá-lo a serviço da cidadania. Assim, professor será quem, sabendo reconstruir conhecimento com qualidade formal e política, orienta o aluno no mesmo caminho. A diferença entre professor e aluno, em termos didáticos, é apenas fase de desenvolvimento, já que ambos fazem estritamente a mesma coisa. (Demo, 1996, p.273)

Os estudantes hoje convivem com computadores, vídeo- games, Internet. Portanto, cabe ao profissional de educação, buscar atualização constante para acompanhar e orientar seus alunos no consumo das tecnologias, e principalmente, para cumprir a importante tarefa de transformar informação em conhecimento.

Para Eliane Bruno (2000), um projeto de Formação Continuada fora ou dentro da escola, só será bem sucedido se houver um cuidado por parte da gestão escolar para que os professores sejam valorizados, respeitados e ouvidos e para que esses cursos não sejam vistos como "receitas de trabalho". Para a autora, entender a Formação Continuada como uma modalidade centrada na escola e nos professores implica também considerar quais são as necessidades dos professores.

Analisar as necessidades formativas dos professores significa conhecer seus interesses, as suas expectativas e também os seus problemas. Para despertar o interesse do professor, assim como é feito com os alunos, devemos partir de assuntos do seu interesse, para despertar a vontade de aprender, considerando seus saberes, suas dúvidas e angústias.

### 3.2.2- A Formação da Educação do Sensível

Uma das formações do professor lúdico esta pautada numa educação do sensível, trazendo à sua atuação profissional uma qualidade mais próxima á organicidade da vida. Essa educação do sentido nada mais é que os saberes locais contidos em nossa cotidianidade, com os saberes do senso comum e com a nossa dimensão humana, sensórios e sensitivos.

Uma formação lúdica numa veia de educação do sensível poderá fornecer um suporte ao desenvolvimento da ludicidade do professor, para que estes se percebam capazes de interagir organicamente com os seres ao seu redor, e assim também refletir, compreender e desenvolver a ludicidade na educação.

De acordo com Maheu (2007), o processo criativo pode ser considerado como um dos pontos de apoio de uma formação lúdica pautado numa educação sensível, pois é ele o responsável pela integração entre sentir, pensar e agir.

Duarte Jr.(2004), alega que uma educação do sensível só pode ser levada a efeito por meio de educadores cujas sensibilidades tenham sido desenvolvidas e cuidadas, tenham sido trabalhadas como fonte primeira dos saberes e conhecimentos que se pode obter acerca do mundo.

Alguns professores sentem dificuldade de utilizarem as práticas lúdicas por inaptidão para lidar com a ludicidade, em decorrência da inexistência de uma formação continuada, e por dificuldades impostas pelo contexto cotidiano.

Santos (1997) também reforça a importância do sentimento do professor ao dizer que a formação lúdica deve proporcionar ao futuro educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, ter uma visão clara do jogo e do brinquedo.

Com tudo podemos compreender as relações que o brincar ou outras atividades, lúdicas, proporcionam aos indivíduos em seu processo de aprendizagem. Assim, professores são capazes de transformar desafios de uma formação e de uma prática lúdica à medida que se propõem a experimentar novos caminhos mais conectados com suas próprias sensibilidades e realidades.

### 3.2.3 - A Formação Transdisciplinar e Multirreferenciada

A transdisciplinaridade se propõe a investigar o que está através e além das disciplinas, agregando o conceito de complexidade aos diferentes níveis de realidade. O olhar transdisciplinar pressupõe a superação da criança em um único nível de conhecimento e de realidade.

Segundo Luckesi (2003), A formação docente sob a ótica transdisciplinar deve ao mesmo tempo, ocupar-se do desenvolvimento da consciência do educador nos níveis sensório, sutil e casual e ainda, integrá-lo a todos as linhas de desenvolvimento humano a cognitiva, a afetiva, a sensorial, a estética e a ética.

Ainda segundo o autor, estes elementos constituídos do ser humano devem estar presentes em todo o processo educativo, sob pena de não se promover a educação em sua totalidade.

O ser humano se manifesta num corpo que expressa, na sua totalidade, sentimento, movimento e pensamento. A educação deve ter presente que movimento, sentimento e pensamento se dão em conjunto e de forma integrada no corpo do ser humano. Enquanto se movimenta, ele sente e pensa, enquanto sente, se movimenta e pensa, enquanto pensa, sente e age. Luckesi (2003)

Na multirreferencialidade a formação de professores em exercício sob lentes multirreferenciais significa liberta-se de idéias e praticas simplificadoras, hermenêuticas, unívocas e sectárias posto que o ato de formação seja do âmbito da complexidade. Para Macedo (2002) multirreferencializar é uma forma critica fase aos processos homogeneizantes, fragmentadores e silenciadores.

Neste sentido é que realçamos a importância da pluralidade das linguagens, da atitude relacional e relativista da conjugação para interpretar, compreender ou desvelar esse processo chamado formação.

A formação é um continuum e se processa ao longo da vida de todo sujeito, requerendo que se perceba e compreenda esses sujeitos na sua existencialidade, com seres que pensam, sentem e agem.

Macedo (2011): diz que uma postura multirreferencializada sobre todo e qualquer fenômeno requer a adoção da linguagem (e sua multiplicidade) como centralidade da ação. Assim, o formador que compreende a formação multirreferencializada precisa trazer para dentro do processo formativo as múltiplas linguagens que constituem o homem e seu existir, é romper com as fronteiras do conhecimento imposta por uma ciência e uma pedagogia ortopédica.

### 3.3 - Aspectos Formativos para uma formação plural cultural na Educação Infantil

A pluralidade é uma natural consequência da expressão genuína da singularidade de cada individuo, reconhecendo os laços, o pano de fundo, os desejos, as contradições e a não linearidade do mundo real. Bianchi (2000, p.74) comenta que

o que importa é se pode entrar em contato com o mundo cheio de possibilidades e beleza que há dentro de si mesmo e por ele se conectar com o mundo exterior. Uma educação singular voltada para o plural busca valorizar a identidade racial, sexual, nacional, religiosa, de classe, sem precisar legitimar intolerância ou pódios mentais condicionados e autoritários.(Bianchi, 2000, p.74)

De acordo com Carvalho (1995, p.11), a educação plural pressupõe e impulsionara a quebra da divisão regida entre o que é educador e quem aprende e deve estar vinculado com o conteúdo, do ensino e com o compromisso político da escola.

São muitos os empecilhos de uma educação lúdica voltada para um projeto pedagógico, devido a assunção de autoridade interna de certos gestores, mas não pode servir de impedimento para as novas inovações educacionais, como a cultura que provem de cada aluno e sua vivencia já existente fora da escola. Os educadores devem promover atividades fora do ambiente escolar como parte do desenvolvimento cognitivo das crianças, elas precisam ter contato com a arte, os filmes, outro tipo de cultura que não seja somente a infantil, quebrando assim o preconceito de que criança só pode ter acesso a cultura infantil.

A educação lúdica cultural se dá não apenas nas instituições formais de educação instituições de Educação Infantil, escolas ou universidades, mas, sobretudo, em espaços educativos como museus, cinemas, teatros, salas de espetáculo, bibliotecas etc. Os conhecimentos estéticos e poéticos também se caracterizam por sua perspectiva não instrumental, isto é, por sua não aplicabilidade imediata e pela impossibilidade de mensuração. A Arte, em suas múltiplas formas expressivas, não desvincula a cognição da afetividade, o corpo da alma, e se alicerça não no hábito e na normatização, mas no prazer e na transgressão.

A formação cultural é a possibilidade de construção de conhecimentos no âmbito artístico-cultural, que podemos traduzir em conhecimentos estéticos e poéticos, ligados à Arte em suas expressões visuais, teatrais, musicais ou corporais, disponíveis hoje e construídos ao longo da história da humanidade. Deriva do que chamamos experiência estética.



É a possibilidade de vivermos intensamente a relação com a obra de arte, entregues de corpo e alma. A experiência estética nos afeta e permanece em nós, deixa-nos diferentes, marcados por aquilo que vimos, ouvimos ou vivemos esteticamente. a formação é direito de todos os cidadãos e, como professores(as), temos o papel de ampliar a circulação dos diversos conhecimentos e favorecer sua apropriação por parte dos educandos

#### 3.4 - Práticas pedagógicas com base epistemológica referenciadas na Educação Infantil e na ludicidade

A formação inicial do professor lúdico está vinculada ao processo de construção de identidade. Identidade, que segundo Pimenta e Anastasiou (2002), envolve a dimensão epistemológica (saberes de experiência e os disciplinares)

Esta formação é ainda concebida à base de epistemologias que configuram paradigmas dominantes da nossa cultura. Estes paradigmas se configuram a partir das concepções da educação enquanto arte, técnica e interação. Estamos penetrando, portanto, no âmbito de uma temática recente denominada epistemologia da prática docente, ou saberes docentes, que pela diversidade de uso com que se manifestam no saber-fazer e saber-ser dos professores, foram descritos como saberes disciplinares, profissionais, curriculares e de experiência.

Campos (2002): comenta que, a construção de um outro tipo de profissional da educação, cuja legitimidade social não repousa mais nos conhecimentos que possui ou transmite, mas nas competências que constrói e que o habilita para o convívio com situações cada vez mais complexas e incertas.

É o "professor profissional", informado pela epistemologia da prática, competente, para responder às questões de suas tarefas cotidianas. A competência desse professor assinala Campos (2002), são baseadas nas concepções construtivistas, nos métodos ativos de aprendizagem, bem como na psicologia cognitiva.

Negrini (1994) sugere três pilares que sustentariam uma boa formação profissional: a formação teórica, a prática e a pessoal, que a esta última preferimos chamá-la de formação lúdica interdisciplinar. Este tipo de formação é inexistente nos currículos oficiais dos cursos de formação do educador, entretanto, algumas experiências têm-nos mostrado sua validade e não são poucos os educadores que têm afirmado ser a ludicidade a alavanca da educação para o terceiro milênio.

Tal formação permite ao educador saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brincar para a vida da criança.

O educador deve antes conhecer a dimensão teórica e prática dos métodos adotados, deve saber qual técnica é mais eficaz em dado momento, ter domínio da técnica e do conteúdo, saber se ela funciona em determinada situação, como, para que e porquê lançar mão deste meio para ensinar.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho foi possível entender que através do brincar, a criança é capaz de compreender seu cotidiano, aprendendo a refletir sobre ele, por meio

acolhida e das brincadeiras que desempenha no contexto que está inserido, interagindo com os indivíduos que fazem parte do meio.

Nesse processo, o educador tem um papel de fundamental importância, pois proporciona as oportunidades da criança da Educação Infantil a brincar de forma prazerosa e espontânea dentro de um contexto elaborado pelo professor de forma que a ação desenvolvida leva ao desenvolvimento integral da criança.

Na elaboração desta pesquisa pode-se perceber a preocupação entre os teóricos e estudiosos a respeito das brincadeiras que ultrapassam gerações. Apesar de ser uma característica relevante no ser humano, às atividades lúdicas, ainda existem concepções opostas a esse respeito, pois há quem acredite que brincar é perda de tempo, ou sendo vista como algo desnecessário, enfatizando como forma pedagógica à verdadeira alfabetização tradicional, desvalorizando o potencial do lúdico no desenvolvimento da criança.

Foi possível verificar durante os nosso estudo que o processo formativo do professor sofreu grandes modificações, para melhor, no que diz respeito às propostas curriculares e a LDB; e que ainda, precisam de melhoria, mas os profissionais não podem se deixar influenciar buscando sempre uma melhor qualificação, para se valer de ser um ótimo profissional e levar isso para a sala de aula, que é onde esta quem realmente precisa deles, as crianças.

Essa compreensão só foi possível graças ao curso de pedagogia que de forma reconhecida contribuiu significativamente para a vida profissional, pessoal e acadêmica, possibilitando assim, os resultados que aqui se encontram.

Portanto, para elaborar um trabalho dessa natureza, que a princípio assustou por se tratar de um trabalho acadêmico de grande relevância. Mas depois das orientações oferecidas foi despertando interesses em desenvolver estudos com vários teóricos, que significou percorrer um caminho prazeroso sobre um aspecto tão importante para a educação infantil, ultrapassar barreiras e mudar o olhar negativo a respeito de um conteúdo tão essencial e adequado na construção da formação de cidadãos plenos, éticos e construtivos.

Pode-se concluir que é preciso incessantemente incentivar não só os professores como também, pais e familiares para colocar em prática as brincadeiras como suporte para o conhecimento da criança em vários aspectos, e assim construir na prática uma sociedade sólida e comprometida com um mundo melhor. Ao mesmo tempo foi possível ter a compreensão de que o lúdico na Educação Infantil tem significações importantes no processos formativos dos sujeitos aprendentes.

## 5. REFERÊNCIAS

ALENCAR, M. N. Os primeiros e decisivos seis anos. *Amae Educando*. Belo Horizonte, n. 361, março, 2009.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda *Historia da Educação*, São Paulo, Moderna, 1998

ARIES, Philippe. *Historia Social da Criança*. Trad. Dora Flaksman, Rio de Janeiro, LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora S.A. 1981. 280p.

ALTHUSSER, I. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*, Lisboa: Presença/ Martins Fontes, 1980.

BARBOSA, M.; HORN, M. G. S. *Organização do espaço e do tempo na escola infantil*. In: CRAIDY, M. C.; KAERCHER, G. E. P. da S. *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2004.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *O acompanhamento das aprendizagens e a avaliação*. *Revista Pátio Educação Infantil*. Ano II, No. 4. Abr/jul., 2004.

BIANCHI, Ana. *Plantano Axé. Uma proposta pedagógica*. São Paulo: Cortez, 2000.

BOMTEMPO, Edda. *Brincando na escola, no hospital, na rua*. (org) Editora Bomtempo, Elza Gonçalves Antunho e Vera Barros de Oliveira; Rio de Janeiro; WAK, 2006.

BORBA, Sérgio da Costa. *Espaços de formação*, Maceió .Edições Catavento, 2000.

BENJAMIN, Walter, *reflexões: a criança, o brinquedo e a brincadeira*. São Paulo. Summus, 1984

BIBLIA. *Português, Bíblia Sagrada*. Trad. João Ferreira de Almeida. São Paulo : Sociedade Bíblica do Brasil, 1995.

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_ *Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996*. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_ *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_ *Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961*.

\_\_\_\_\_ *Lei 3.276, de 06 de dezembro de 1999*.

BRASIL. *LEI N 9394/96. Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Setembro de 1996. Editora do Brasil.

BRASIL. Características do Referencial Nacional para a Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. vol. 2 e 3

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedos e Culturas, São Paulo. Cortez, 2010

\_\_\_\_\_. Jogo e educação; trad. Patricia Chittoni Roma. Porto Alegre. Artes Medicas, 1998.

CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo. Ed.summus. 1987.

CARVALHO, Maria Pinto de. Participação popular na gestão escolar. São Paulo: Ações Educativas, 1995.

CARVALHO, C.M. Brincadeira e Cultura: Viajando pelo Brasil que brinca. Vol 2 brincadeiras de todos os tempos. C. Magalhães, F.A.R Pontes e I.D. Bichoro (org). São Paulo: Casa de Psicólogo, 2003.

DEMO, Pedro. Formação Permanente de Professores: educar pela pesquisa. In MENEZES, L.C. (org) Professores: Formação e Profissão. Campinas, S.P: Autores Associados, 1996.

EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade [www.histedbr.fae.unicamp.br/revista](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista) visitada em 31/01/2013

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 22ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREINET, Celestin. O método natural. Vol 3. Lisboa: Estampa 1977

FREINET, Celestin. Ensaio da Pedagogia do Sensível, São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FROEBEL, F. La Educación del Hombre. Tradução do alemão por Zuleta, Luis de, S.1. Daniel Jorro Editor, 1913

GARCIA, Regina Leite. Revisando a pré-escola. São Paulo: Cortez, 1993.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e Mudança na Educação: os Projetos de Trabalho. Trad. Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002

\_\_\_\_\_. Avaliação Mediadora: educação e realidade. 17. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. Avaliar para ensinar, não para dar nota. In: A Revista do Professor Nova Escola, nº 159 jan / fev, 2003.

- HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura, São Paulo Ed. Perspectiva, 1993.
- INTERNACIONAL OMEP, 2000, Rio de Janeiro. Anais do Congresso Internacional da OMEP. Infância Educação infantil: Reflexões, para o início do século. Rio de Janeiro, 2000, p. 223 –224
- JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Linguagens Geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.
- KRAMER, Sonia. Com a pré-escola nas mãos. São Paulo : Atica, 1999.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação. São Paulo: Cortez. 1994.
- \_\_\_\_\_, Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. Educação & Sociedade, Campinas, n.68, p. 61-79, 1999. Ed. Especial
- \_\_\_\_\_, O brincar e suas teorias, São Paulo Ed. Pioneira, 2002
- \_\_\_\_\_, O jogo e a educação infantil, São Paulo Ed. Pioneira, 1998.
- KUHLMANN JR., M., Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação. 1998.
- LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: A pedagogia crítico social dos conteúdos. 14ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996
- LOPES, Maria da Gloria. Jogos na educação: criar, fazer, jogar. 6.ed. São Paulo , Cortez, 2005.
- LUCKESI, Carlos Cipriano. Educação e Ludicidade: Ensaio 1, Ludopedagogia, Salvador UFBA/FACED/PPGE/GEPEL, 2000.
- MACEDO, Roberto Sidnei. Chysallís, currículo e complexidade: A perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo. Salvador . EDUFBA, 2002
- \_\_\_\_\_. Currículos e processos formativos, Salvador.. EDUFBA, 2012
- \_\_\_\_\_. Ato de Currículo Formação em ato? Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Edutus, 2011.
- \_\_\_\_\_. A Etnografia crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004
- MARCELINO, Nelson carvalho. Pedagogia da Animação. São Paulo. Ed. Papilus, 1990.
- \_\_\_\_\_. Ludico Educação e Educação Física, 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.

- MAHEU, Cristina d'Ávila, Educação e Ludicidade: ensaio 04, Ludicidade e desenvolvimento humano. Salvador. UFBA/ FAGED / GEPEL. 2007.
- MEC/BRASIL. Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para inclusão da criança de seis anos de idade, Brasília. 2006
- \_\_\_\_\_. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil: volume 1, 2 e 3. Brasília, 2008.
- \_\_\_\_\_. Política nacional da Educação Infantil pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEI. 2005. <Disponível em <http://www.mec.gov.br>> Acesso em 20 de fevereiro de 2013.
- \_\_\_\_\_, MEC/SEF. Referenciais para Formação de Professores. Brasília, dezembro de 1998
- MELCHIOR, Maria Celina. Avaliação pedagógica: função e necessidade. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999, 150 p.
- MORAIS, A. M. P. Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica. São Paulo: Edicon, 1986.
- MORAIS, M.L.S. & Carvalho, A.M.A. Faz de conta: terras, papéis e regras na brincadeira de crianças de quatro anos, Boletim de Psicologia. 1994
- MOURA, M. O. O Jogo e a Construção do Conhecimento Matemático. O Jogo e a Construção do Conhecimento na Pré-escola. São Paulo. Séries Idéias-FDE, v.10, p. 45-53, 1991.
- \_\_\_\_\_. A Construção do Signo Numérico em Situação de Ensino. São Paulo, SP, 1992a, Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, USP.
- \_\_\_\_\_. O Professor em Formação. São Paulo: USP, 1992b.
- \_\_\_\_\_. A Atividade de Ensino como Unidade Formadora. São Paulo: USP, 1994a.
- MONTESSORI, Maria. Pedagogia Científica, Trad. Brunetti, A.A. São Paulo: Flamboyant, 1965.
- \_\_\_\_\_. A Criança. Lisboa; Portugal, 1936.
- \_\_\_\_\_. A Mente da Criança. Lisboa: Portugal, 1971.
- \_\_\_\_\_. Formação do Homem. 3. ed. Lisboa> Portugal, 1996.
- MULLER, Verônica Regina, Crianças dos países de língua portuguesa: história, cultura e direitos, (org) Verônica Regina Muller. A representação Martinho da Vila; prefácio Mario Volpi, Maringá: Eduem, 2011.
- NEGRINE, Ailton. O lúdico no contexto da vida humana da primeira a terceira idade. In. Santos, Santa Marli. (org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.



- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Educação infantil: fundamentos e métodos – 3º edição. São Paulo 2007.
- OLIVEIRA, Formosinho, Julia. Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro. Julia Oliveira-Formosinho, Tizuko Morchida Kishimoto, Mônica Apezzato Pinazza, (Orgs.), Porto Alegre: Artemed, 2007. 328p.
- OLIVEIRA, Paulo de Salles, organizador. O Lúdico na Cultura Solidária. São Paulo, HUCITEC, 2001. 240p.
- PETTY, A. L. S. Ensaio sobre o Valor Pedagógico dos Jogos de Regras: uma perspectiva construtivista. São Paulo, SP, 1995. 133p. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, USP .
- PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. A psicologia da criança. 12. ed. São Paulo: Bertrand, 1993.
- \_\_\_\_\_. Seis Estudos de Psicologia. Lisboa: D. Quixote, 2000.
- PIAGET, VYGOTSKY, WALLON. Teorias psicogenéticas em discussão São Paulo. Summus Editorial. 1992
- PIMENTA, S.G, ANASTASIOU, L. G. C. Docência no Ensino Superior. São Paulo: Cortez, 2002.
- PILETTI, Nelson. História da Educação no Brasil, São Paulo . Ática, 1996.
- PORTO, Bernadete de Souza, Educação e Ludicidade: ensaio 02, Ludicidade o que é isso mesmo?, Salvador. UFBA/ FAGED/ PPGE/ GEPEL. 2002
- \_\_\_\_\_, ensaio 03, Ludicidade onde acontece?, Salvador. UFBA/ FAGED/ PPGE/ GEPEL, 2004.
- QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, Agosto. 2006.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da Educação Brasileira, A Organização Escolar. Campinas . Autores Associados, 2007
- ROCHA, E. .A. C. A formação dos professores de educação infantil: perspectivas sindicadas na produção acadêmica brasileira. In: CONGRESSO
- ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. História da educação no Brasil. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- SIMPSON, D. M. Aprendendo a aprender. Curitiba: Cultrix, 1973

TAILLE, Yves de La. Marta Kohl de Oliveira. Heloysa Dantas. Artigo. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009

VYGOTSKY, L.S. A formação Social da Mente; o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores: trad. Jose Cipolla neto, 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994

WALLON, Henri. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Persona, 1968.