



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Thaysa Calandino Faria Machado

A importância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem: a ruptura entre a
passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Orientadora: Prof^ª Dra. Irene Giambiagi

Rio de Janeiro, 13 de maio de 2019



Thaysa Calandino Faria Machado

A importância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem: a ruptura entre a
passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ, como re-
quisito parcial à obtenção de título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª Dra. Irene Giambiagi

Rio de Janeiro, 13 de maio de 2019



A importância da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem: a ruptura entre a
passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Thaysa Calandino Faria Machado

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ,
como requisito parcial à obtenção de título de licenciada em
Pedagogia.

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Irene Giambiagi
Faculdade de Educação/ UFRJ

Prof. Dr. Reuber Gerbassi Scofano
Faculdade de Educação/ UFRJ

Profa. Dra. Luciene Cerdas
Faculdade de Educação/ UFRJ

Rio de Janeiro, 13 de maio de 2019

Dedicatória

Dedico este trabalho à mulher que foi e é minha fonte infinita de amor, de superação e de inspiração, que se fez presente em todos os momentos da minha vida e foi a chave principal para que eu chegasse até esta etapa da minha vida, minha vizinha Idalina Fontinha de Oliveira.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus, que me abençoou, capacitou e me deu forças para chegar até aqui, apesar das adversidades da vida.

Aos meus pais, Rosane e Marco Aurélio, que me deram a vida e que foram meu sustento nos dias de luta e nos dias de glória, não medindo esforços para que eu conquistasse meus sonhos. A meu irmão, Marco Aurélio Junior, que é meu amigo de todas as horas. E aos meus avós, Idalina e Adilson, que participaram ativamente de cada passo meu enquanto puderam, fica o legado e a saudade. Obrigada por cada incentivo, amor, palavra de conforto. A vocês, minha eterna gratidão.

Ao meu marido, Renan Machado, que sempre me incentivou a me tornar a melhor versão de mim. Obrigada pela compreensão, pelo carinho, por acreditar e realizar comigo todos os nossos sonhos!

Aos meus filhos, Miguel e Theo, que são a minha maior motivação, a minha fonte inesgotável de amor. Obrigada por cada olhar, cada gesto, por existirem na minha vida. Sem vocês, nada disso teria sentido!

Às amigas que caminharam comigo ao longo dessa trajetória, Raiane Mendes, Thaynara Costa, Carina Oliveira e Rayane Oliveira, que foram os presentes que a UFRJ me deu. Obrigada pelas palavras amigas, pela partilha e pelo incentivo!

À minha orientadora, Irene Giambiagi, que me acolheu quando precisei, que foi além de orientadora, uma grande amiga. E que, com todo carinho, ajudou-me a construir este trabalho. Obrigada pela amizade, pelos ensinamentos e pelos momentos de troca!

Finalmente, aos mestres e doutores da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que contribuíram muito para a minha formação, cada um à sua maneira. Obrigada!

Epígrafe

Brincar é uma das atividades mais enriquecedoras da vida de um indivíduo. Não restam dúvidas de que as crianças têm o melhor emprego do Mundo.

Sofia Esteves

Resumo

Os objetivos principais que nortearam a elaboração deste trabalho foram discutir a importância do lúdico para o desenvolvimento infantil e analisar a concepção do brincar como uma importante metodologia de aprendizagem para crianças em idade compreendida da Educação Infantil aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Destacou-se a ruptura que ocorre na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, com ênfase no papel do professor em tal processo e na importância desse profissional em prol de contribuir para o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 6 anos com propostas lúdicas mediadas por brinquedos, jogos e brincadeiras. O trabalho está organizado em três capítulos: o primeiro capítulo disserta sobre o conceito do lúdico, seus diversos significados e sua importância para a educação; o segundo, sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental e o terceiro, sobre a metodologia de aprendizagem tendo o lúdico como foco e a importância do papel do professor como estimulador da aprendizagem. A pesquisa buscou fundamentação teórica em diversas fontes, tendo como referencial teórico os seguintes autores: Huizinga, Winnicott, Vygotsky, Wallon, Piaget e Kishimoto. Para enriquecer a análise da pesquisa bibliográfica desenvolvida, optou-se pela realização de uma entrevista previamente estruturada com uma profissional da educação com experiência relevante na área estudada. A monografia enfatiza o brincar como ferramenta de aprendizagem na infância. Destaca-se, finalmente, que o brincar é algo essencial para o desenvolvimento integral da criança e que precisa, a todo momento, ser valorizado e incentivado pelos profissionais do seu convívio.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Processo de Ensino-Aprendizagem, Desenvolvimento Cognitivo.

Siglas

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CDP – Conhecimentos didático-pedagógicos

CEB – Câmara de Educação Básica

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

ONU – Organização das Nações Unidas

RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Sumário

Introdução	11
Capítulo 1: Conhecendo o conceito de ludicidade	13
1.1 Entendendo outros conceitos de lúdico.....	17
1.2 A relação entre o lúdico e a Educação.....	20
Capítulo 2: Educação Infantil e Ensino Fundamental – superando rupturas.....	27
2.1 A Educação Infantil.....	27
2.2 O Ensino Fundamental.....	30
2.3 A ruptura entre a passagem da educação infantil para o ensino fundamental.....	31
Capítulo 3: O brincar como metodologia de aprendizagem e o papel do professor.....	35
3.1 O diálogo entre a teoria e a prática.....	38
Considerações Finais.....	43
Referências Bibliográficas.....	45
Anexo.....	

Introdução

Considerando que ao longo de muito tempo a criança foi reconhecida e tratada apenas como um ser em miniatura e desconsiderada em suas particularidades e necessidades, pode-se mencionar que as concepções em torno do que seja infância e de como a criança deva ser vista e inserida na sociedade a que pertence, de modo geral, sofreram grandes modificações ao longo das décadas, conforme o conceito de Philippe Ariès (1981) sobre infância.

Ariès foi um historiador pioneiro na análise e na concepção da infância, ele dissertava sobre como as crianças eram consideradas seres inferiores que tinham uma infância reduzida, pois nem todas as crianças viviam a infância propriamente dita, devido a suas condições sociais, econômicas e culturais. Os sinais de desenvolvimento de sentimento com a infância tornaram-se mais significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII, quando os costumes começaram a mudar, como a preocupação com a educação, os modos de se vestir e a separação das crianças de classes sociais diferentes.

Tendo em vista as mudanças mencionadas, refletir a respeito das necessidades e características próprias dessa fase de desenvolvimento do ser humano tornou-se uma das mais consideráveis preocupações de professores, pais, estudiosos e demais pessoas interessadas por essa etapa do desenvolvimento infantil.

A presente pesquisa tem como objetivos principais discutir a importância do lúdico para o desenvolvimento infantil, com ênfase na ruptura do processo educacional na transição entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, etapa esta em que não há presença significativa do lúdico, e analisar a concepção do brincar como uma das mais importantes metodologias de aprendizagem para crianças em idade de 0 a 6 anos, enfatizando o papel do professor nesse processo e a importância desse profissional em prol de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças com propostas lúdicas mediadas por brinquedos, jogos e brincadeiras.

A monografia foi organizada em três capítulos: o primeiro capítulo aborda definições e conceitos em torno do lúdico e da importância da ludicidade para o desenvolvimento da criança e para a educação; o segundo trata da educação infantil, do ensino fundamental e da presença ou da falta do lúdico em ambos; e o terceiro capítulo, da possibilidade de utilização da ludicidade e do brincar como ferramentas de aprendizagem em ambiente escolar e do papel do professor nesse contexto.

Ao longo da pesquisa foi realizada uma entrevista previamente estruturada com uma profissional da educação com experiência relevante na área estudada, que foi de grande auxílio para a conclusão deste trabalho. Essa entrevista teve um papel fundamental para auxiliar-me a refletir sobre a importância do lúdico e do papel do professor nesse aspecto. Acredita-se que a professora ofereceu informações de caráter qualitativo que complementou a análise documental. A entrevista foi realizada no dia 30 de abril de 2019, na Faculdade de Educação da UFRJ, e teve duração de 40 minutos. O roteiro das perguntas realizadas pode ser encontrado em anexo, ao final desta monografia.

Para a elaboração do presente trabalho buscou-se fundamentação teórica em diversas fontes. O referencial teórico consistiu nos seguintes autores: Huizinga (2005), historiador e linguista holandês, conhecido por suas pesquisas nas áreas de história cultural, de teoria da história e de crítica da cultura; Winnicott (1975), pediatra e psicanalista inglês, defensor da imaginação, que enfatizou a importância do brincar e de criar para a criança; Vygotsky (2003), psicólogo pioneiro no conceito de que o desenvolvimento das crianças ocorre por meio de suas interações sociais; Wallon (1995), filósofo, psicólogo, médico e político francês, que inovou ao considerar a afetividade como um dos aspectos centrais do desenvolvimento; Piaget (1964), biólogo, psicólogo e epistemólogo, considerado um dos mais importantes pensadores do século XX; e Kishimoto (2001), educadora especialista em Educação Infantil. Foram também consultados outros autores que abordam o lúdico e o ato de brincar, bem como o jogo, o brinquedo e a brincadeira como metodologia de aprendizagem e de desenvolvimento infantil.

Por fim, apresento minhas considerações finais sobre o trabalho com base nas teorias pesquisadas, nos teóricos estudados e na entrevista realizada. Foi possível para mim melhor compreender o brincar e as demais atividades conduzidas pelo lúdico como uma importante estratégia para que as crianças se desenvolvam, de forma satisfatória, dentro dos aspectos cognitivos, emocionais e afetivos que a ludicidade possibilita.

Capítulo 1 - Conhecendo o conceito de ludicidade

Na história da humanidade, ludicidade e cultura se entrelaçam, refletindo as transformações sociais e tecnológicas de cada civilização. Há milênios, vários povos revelaram interesse pela prática de jogos físicos, inclusive com uso de bola e estabelecimento de regras definidas. Pinturas em tumbas de faraós ilustram o uso de jogos de tabuleiro desde o Egito antigo. No século VI de nossa Era, surgiu o jogo de xadrez na Índia. No Renascimento, foram criados, por exemplo, os jogos de percurso. Na atualidade, destacam-se os jogos digitais que usufruem de uma crescente aceitação mundial. Ou seja, uma miríade de práticas de natureza lúdica disseminou-se através dos tempos, demonstrando sua forte imbricação com a experiência humana.

Antônio Villar Marques de Sá

Ludicidade não é um tema simples de ser compreendido, devido ao leque de olhares que se abrem e abarca seus diversos significados. Citarei os conceitos que considero fundamentais para o desenvolvimento e uma melhor compreensão deste trabalho. A discussão aqui comentada sobre o lúdico será formado por análises biológicas, antropológicas, sociológicas e filosóficas.

A ideia de lúdico abordada aqui tem como base a obra "Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura", de Johan Huizinga. Huizinga entende o lúdico, chamado por ele de jogo, como algo anterior à cultura, constituinte primário dos seres humanos:

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições mais rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica (HUIZINGA, 2005, p.3).

Os jogos também fazem parte de elementos comuns que o homem partilha com os animais, destaca ainda Huizinga:

Bastará que observemos os cachorrinhos para constatar que, em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo humano. Convidam-se uns aos outros para brincar mediante um certo ritual de atitudes ou gestos. Respeitam a regra que os proíbe de morderem, ou pelo menos com violência, a orelha do próximo. Fingem ficar zangados e, o que é mais importante, eles, em tudo isto, experimentam evidentemente imenso prazer e divertimento (*idem*, 2005, p.3).

De acordo com essa informação, Huizinga busca definir o conceito de lúdico para além das atividades biológicas. Explicitado em várias teorias, o jogo pode ser entendido como toda e qualquer atividade humana, como descarga de energia vital, instinto de imitação, fuga da realidade ou preparação para as tarefas da vida e em sociedade; ambas podem ser exercidas sem o chamado jogo, mas este permanece presente, acredito que por causa da relação que ele estabelece com o

mundo e com as necessidades biológicas que ele supre, como o prazer. Nas palavras ainda de Johan Huizinga:

O mais simples raciocínio nos indica que a natureza poderia igualmente ter oferecido a suas criaturas todas essas úteis funções de descarga de energia excessiva, de distensão após um esforço, de preparação às exigências da vida, de compensação de desejos insatisfeitos etc., sob a forma de exercícios e reações puramente mecânicos. Mas não, ela nos deu a tensão, a alegria e o divertimento no jogo (*idem*, 2005, p.5).

O sentido do jogo está na relação com o seu significado e na grandeza para os seus jogadores. Esse sentido de jogo é ligado às emoções como noções de divertimento, alegria e prazer. Entretanto, não quer dizer que o jogo esteja imerso somente onde há riso e alegria, pelo contrário, o jogo faz-se presente dentro da seriedade, através da concentração. Esse contraste entre jogo e seriedade tem origem na Idade Média e é ainda mais complexo, condiz com a concepção de Huizinga.

O jogo pode e costuma ocorrer dentro de uma intensa seriedade. Vejamos, por exemplo, alguém que está jogando xadrez ou participando de uma dança. Para tal, ele evoca prazeres como concentração e inserção, e nem por isso deixa de ser jogo. O jogo abre uma brecha, um espaço no cotidiano, no sóbrio do cotidiano, abre um leque de possibilidades, além das responsabilidades do cotidiano que, por isso, pode introduzir um espaço lúdico no meio do sério. De certo modo, enquanto a seriedade o repulsa, o jogo o atrai, porque ambos se completam. Porém, o riso não é nenhum critério para que se tenha, de fato, o jogo.

Huizinga identifica o divertimento e o prazer como as principais significações do jogo para os que jogam, como sentido da realização lúdica, como motivo pelo qual se joga, ou, em último caso, como a causa do jogo, por que se joga. De acordo com isso, identificam-se dois aspectos fundamentais para os jogadores: a luta por algo, vista como competição, e a representação que se faz de algo, a imaginação. Afirma o autor a esse respeito:

A função do jogo, nas formas mais elevadas que aqui nos interessam, pode de maneira geral ser definida pelos dois aspectos fundamentais que nele encontramos: uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa (*idem*, *op.cit.*, p.16).

A luta por algo pode ser definida como prova da superioridade em alguma atividade. A competição induz ao mundo paralelo com regras no jogo, que pressupõe que alguém sairá vencedor. Compete-se por algo, para provar que se é melhor em alguma área e para ser reconhecido por isso. Compete-se para algo, avaliando-se a qualidade, como no que se é melhor, sabedoria, força etc. E compete-se contra algo, um adversário que não precisa necessariamente ser outra pessoa. O que se

ganha não é o objetivo de competir, o objetivo é o que a vitória causa, como tensão e incerteza, que levam ao divertimento e ao prazer.

A representação de algo pode ser definida como exposição à visão de outro, como a criação de um papel no lugar de outro. De acordo com Lino de Macedo:

Por que jogar e brincar são formas de representação? Uma das consequências maravilhosas, nesse contexto de repetir, variar, recombina e inventar, é poder criar representações. Quando brincam de casinha, as crianças vivem a experiência de reconstruir o cotidiano e simbolizar a vida. Graças a isso, podem suportar ou compreender os tempos que a mãe, por exemplo, fica longe delas (MACEDO, 2007, p.7).

A partir dessa citação, entende-se que seja criado um mundo paralelo, na imaginação, no qual qualquer elemento pode ser representado por outro. Por exemplo, a apresentação de uma dança tem vários significados, mas um movimento pode mudar toda uma repercussão, deixar de significar amor e significar seu oposto. Isso porque somos nós que interpretamos tal representação. Não quer dizer que seja amor ou ódio, quer dizer que é como a identificamos. Uma dança não é amor ou ódio, é um movimento que deixa sua realidade para representar algo para alguém. Essa é a diferença entre imaginação e representação; representar é criar uma imagem figurativa da realidade, e é aí que o jogo se encontra.

A criança, quando brinca de faz-de-conta, faz uso da imaginação, “porque esta experiência é o material com o qual constrói seus edifícios de fantasia” (VYGOTSKY, 2003, p.17). Ela se isenta da realidade e passa a representar um papel imaginário dentro desse novo mundo, criado por ela. Dessa forma também são representações, as peças de teatro, as pinturas, as artes plásticas, toda forma de arte. O jogo tem essa função representativa e o elemento estético, dentro dessa valsa de harmonia, é geralmente instigador do divertimento e do prazer, como quando uma menina sonha em ser princesa e um menino sonha em ser um herói.

Quando se estabelece a base do jogo, através do divertimento e do prazer como sentido do lúdico, da representação e da competição como suas principais funções, passa-se pela delimitação de suas características formais, definidas por Huizinga em cinco aspectos fundamentais, que descrevo a seguir.

O primeiro fator fundamental definidor do jogo é o fato de ser livre. Livre, porque é uma escolha; o indivíduo não é incluído obrigatoriamente, é uma atividade voluntária e não necessária. A liberdade é um requisito do jogo, sua prática é direcionada a momentos de lazer, quando se faz o que se tem vontade.

O segundo fator fundamental definidor do jogo nos retira da vida "real", é a imaginação. O faz de conta é um conceito relacionado a esse aspecto. O indivíduo cria um universo paralelo, com os jogadores cientes de que aquilo proporciona um intervalo da realidade. Nesse sentido, afirma

Macedo: "Jogos sempre foram experiências de trocas. Daí a importância de estabelecer contratos, fixar limites de espaço e tempo, definir objetivos. Realizar um percurso é uma das brincadeiras preferidas das crianças" (MACEDO, *op.cit.*, p.8)

O terceiro fator fundamental definidor do jogo é o desinteresse. O indivíduo não joga pelo prêmio, mas para exercer a finalidade de jogar. Desinteresse produtivo e incerteza sobre o resultado são características que guardam profunda relação dentro desse aspecto.

O quarto fator fundamental definidor do jogo é o fato delimitador do tempo e do espaço. Sempre possui início, meio e fim com determinado tempo de realização. Essa limitação temporal do jogo, em contato com a liberdade, permite-se que tenha a oportunidade da repetição. Conforme Lino de Macedo disserta:

Por que jogar e brincar pedem a repetição? Esses desafios encantam pelo prazer funcional de sua realização. Mesmo que se cansem, as crianças querem (esperam) continuar jogando e brincando. Há um afeto perceptivo, ou seja, algo que agrada ao corpo e ao pensamento. Até o medo e a dor ficam suportáveis, interessantes, porque fazem sentido. Por isso, trata-se de uma experiência que pede repetição por tudo aquilo que representa ou mobiliza. Graças a isso, aprendemos a identificar informações ou qualidades nas coisas ou em nós mesmos - para reconhecer coisas agradáveis e desagradáveis e, assim, variar as experiências e combiná-las das mais variadas formas (*idem, op.cit.*, p. 8).

Um jogo de basquete, por exemplo, poderá ser repetido, mas os acontecimentos serão inéditos.

O quinto e último fator fundamental definidor do jogo é a ordem e a regra. Para ser jogo, precisa haver regras, e estas precisam ser reconhecidas e aceitas pelos jogadores. O jogo com as regras também cria ordens. Huizinga considera esse aspecto como caráter estético do jogo.

Abordados os aspectos formais do jogo, suas funções e seus sentidos, pode-se perceber que, através de cada elemento aqui citado, Huizinga define o jogo:

(...) o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana (HUIZINGA, *op.cit.*, p.33).

A reflexão nos leva a ver que a noção de lúdico não se identifica completamente com a de jogo. O jogo contém o lúdico, o lúdico contém o jogo, porém nem sempre cobre totalmente o seu sentido; pode ultrapassá-lo. Lúdico e jogo são conceitos próximos, que se completam, mas há um certo "jogo" de ajuste e sobreposição de significados. Os significados de um e do outro procuram encontrar-se e mantêm um movimento de identificação e manutenção da autonomia, sendo difícil decidir qual é o mais amplo e qual é o mais estreito. Pode-se pensar que o lúdico tem a maior grandeza, que tem uma extensão de significado mais ampla; por outro lado, é possível encarar

ambos significados de modo contraditório, concluindo que haveria mais elementos indicados e envolvidos no conceito de jogo do que no de lúdico. Contudo, precisa-se reconhecer que ambos os termos comportam um modo mais amplo e outro mais restrito de significado, e é preciso explorar com cuidado os conceitos envolvidos para esclarecer ideias.

Johan Huizinga trabalhou o conceito de lúdico somente como jogo, entretanto, a meu ver, ele não dedicou atenção suficiente para alguns aspectos que considero importantes, como divertimento, prazer e alegria. Dessa forma, busco ampliar nos próximos subitens os conhecimentos sobre esse conceito para melhor compreensão do lúdico.

1.1 Entendendo outros conceitos de lúdico

Apresento aqui algumas reflexões sobre aspectos do lúdico que me parecem merecer uma atenção especial, para além dos conceitos de Huizinga. Para isso, conto com o referencial teórico do psicanalista Winnicott (1975), do psicólogo Vygotsky (2003), do filósofo e psicólogo Wallon (1995), do biólogo e psicólogo Jean Piaget (1964), e da educadora Kishimoto (2001).

O lúdico é reconhecido como algo que estimula as crianças através da brincadeira, da fantasia e do divertimento. Trata-se de um conceito bastante amplo. Segundo Vygotsky, o lúdico tem grande influência no desenvolvimento das crianças, pois é através dele que elas aprendem a agir, têm sua curiosidade estimulada, obtêm autoconfiança e iniciativa, além de desenvolver a linguagem do pensamento e da concentração. Também tem origem na capacidade simbólica, em que as imagens são consideradas essenciais para instrumentalizar a criança, tendo como objetivo a construção do conhecimento, da socialização e da imaginação. A esse respeito, afirma Kishimoto: "Quando brinca, a criança toma certa distância da vida cotidiana, entra no mundo imaginário" (KISHIMOTO, 2001, p.113).

De acordo com Winnicott, conceitos como brinquedo, brincadeira e jogo são formados ao longo de nossa vida. Cada criança define seu significado de forma singular e caracteriza suas brincadeiras como fonte de seu divertimento. Porém, pressupõe-se que haja conceitos distintos dentro do lúdico: o jogo é concebido como algo que contém regras, o brinquedo como algo manipulável e a brincadeira como o ato de brincar em si, como esclarece Kishimoto:

O vocábulo “brinquedo” não pode ser reduzido à pluralidade de sentido do jogo, pois, conota criança que tem uma dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material

para fazer fluir o imaginário infantil. E a brincadeira? É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é lúdico em ação. Dessa forma, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo (*idem, op.cit.*, p.11)

Para o psicanalista Winnicott, as crianças são capazes de encontrar quaisquer objetos e inventar brincadeiras com muita facilidade, porque isso lhes dá prazer: "a maioria das pessoas diria que as crianças brincam porque gostam de o fazer, e isso é um fato indiscutível. As crianças têm prazer em todas as experiências de brincadeira física e emocional" (WINNICOTT, 1982, p.161).

As crianças brincam por prazer, brincam para dominar sentimentos de angústia e ansiedade, elas adquirem experiências brincando. A brincadeira é uma parcela importante de sua vida, é a prova evidente da capacidade criadora, da vivência. A ludicidade é de extrema relevância para o crescimento integral das crianças. O lúdico fornece à criança um desenvolvimento sadio; ao brincar, a criança aumenta sua autoestima e independência, desenvolve diversos campos, como a afetividade, a psicomotricidade, a sociabilidade e a cognição.

De acordo com a ideia de Vygotsky de que o desenvolvimento das crianças ocorre em função das interações sociais e de suas condições de vida, a criança, através da brincadeira, reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento. A linguagem tem importante papel no desenvolvimento cognitivo da criança na medida em que sistematiza suas experiências e ainda contribui na organização dos processos em andamento. Para ele, "as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade" (VYGOTSKY, *op.cit.*, p.14).

A brincadeira proporciona às crianças uma "zona de desenvolvimento proximal", que é a distância entre o seu nível de desenvolvimento cognitivo, determinado pela capacidade de resolver um problema sozinha, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um colega. Por intermédio das atividades lúdicas, a criança diminui muitas situações e emoções vividas em seu cotidiano, as quais, pela imaginação por intermédio do faz-de-conta, são reinventadas. Essa representação do cotidiano acontece mediante a combinação entre experiências já passadas e novas possibilidades de reprodução e interpretação do real, de acordo com suas afeições, necessidades, desejos e paixões. Essas ações são de extrema importância para a atividade criadora do ser humano.

Na concepção de Wallon, o conceito de infantil é sinônimo de lúdico, toda atividade da criança é lúdica, porque exerce-se o jogo antes mesmo de se integrar e transformar o meio, ou seja, a natureza é livre de jogo, este é uma atividade voluntária da criança, se for obrigatório deixa de ser

jogo e se transforma em trabalho e/ou ensino. O autor defende que o desenvolvimento humano está ligado ao meio em que o indivíduo está inserido nos aspectos afetivo, cognitivo e motor.

Ao longo de seus estudos com enfoque na motricidade no desenvolvimento da criança, Henri Wallon classificou os jogos infantis em quatro categorias: jogos funcionais, caracterizados por movimentos simples de exploração do corpo, através dos sentidos; jogos de fricção, que seriam atividades lúdicas caracterizadas pelo faz-de-conta, na presença da situação imaginária, o que vai ao encontro com as ideias de Vygotsky; jogos de aquisição, quando a criança começa a se conhecer e conhecer o meio onde vive, e os jogos de fabricação, que são jogos manuais de brincar, criar e montar que se transformam em objetos.

Conforme as ideias de Kishimoto, a brincadeira é um mergulho no lúdico, ou até mesmo o lúdico em ação. Enquanto brinca, a criança explora o mundo e suas possibilidades, ao mesmo tempo em que se insere nesse meio e desenvolve de forma lúdica e espontânea suas capacidades cognitivas, motoras e afetivas. O lúdico compreende a proposta de brinquedos, jogos e brincadeiras, proporcionando à criança o desenvolvimento de suas habilidades e contribuindo para o seu processo de aprendizagem. Cabe ressaltar que todos têm o direito de aprender e aprender com prazer.

Os jogos e as brincadeiras se tornam presentes em todas as fases da vida dos seres humanos, tornando especial e indispensável sua existência. De certa forma, o lúdico se faz presente e acrescenta um ingrediente essencial no relacionamento entre as pessoas, possibilitando que a criatividade desabroche, aflore.

De acordo com as ideias de Jean Piaget, que caracteriza o lúdico denominando-o jogo, o ato de jogar é uma atividade natural do indivíduo. Para ele, inicialmente a prática lúdica surge como uma série de exercícios motores simples e sua finalidade é o prazer de seu funcionamento.

O jogo começa desde os primórdios de diferenciação entre assimilação e acomodação, dessa maneira constituem-se os jogos de exercício. Para Piaget, existem três tipos de jogos: os jogos de exercício, os jogos simbólicos e os jogos de regras.

Os jogos de exercício, também denominados de jogos sensório-motores, desenvolvem-se através da assimilação. É o primeiro jogo que aparece no desenvolvimento das crianças e é fundamental, pois é nessa fase que a criança começa a explorar o mundo e a conhecer seus sentidos, movimentos e sensações. Após essa fase, os jogos simbólicos entram em evidência. A função desse tipo de atividade lúdica, segundo Piaget,

consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos: a criança que brinca de boneca refaz sua própria vida, corrigindo-a à sua maneira, e revive todos os prazeres e conflitos, resolvendo-os, compensando-os, ou seja, completando a realidade através da ficção (PIAGET, 1973, p.29).

Esses jogos ocorrem no período dos dois aos sete anos, no qual as crianças começam a representar, a simbolizar atividades da vida real. O principal jogo simbólico é brincar de fazer de conta, o que permite que a criança desenvolva a imaginação, além de compreender o mundo e a realidade. É quando começa a se interessar por outros tipos de jogos. O autor afirma que "(...) é evidente que os jogos de construção não definem uma fase entre outras, mas ocupam, no segundo e, sobretudo, no terceiro nível, uma posição situada ao meio de caminho entre o jogo e o trabalho inteligente (...)" (Piaget *apud* Rizzi, 1997, p.27).

Para Piaget, os jogos de regras surgem aos quatro anos de idade das crianças, quando elas abandonam a fase egocêntrica, possibilitando-lhes desenvolver relacionamentos socioafetivos, e não desaparecem nunca mais. Esses jogos distinguem-se em dois tipos de regras: as transmitidas e as espontâneas. As regras transmitidas são regras de jogos institucionais que têm influência de gerações anteriores, já as regras espontâneas são regras de natureza contratual ou momentânea. O autor afirma que os jogos de regras envolvem combinações sensório-motoras ou intelectuais das crianças.

Ao discorrer sobre o desenvolvimento cognitivo, Piaget é uma referência a ser destacada. Segundo ele, crianças dos dois aos seis ou sete anos encontram-se no estágio de desenvolvimento que é chamado de *pré-operatório*. O pensamento das crianças durante esse tempo ainda não segue regras elaboradas e é totalmente entregue à fantasia. É um período caracterizado por uma vasta imaginação, curiosidade, movimento e desejo de aprender e conhecer através do lúdico e do uso de múltiplas linguagens.

É importante destacar que o brincar remete-nos a um lugar construído a partir de importantes encontros humanos. Winnicott pressupõe a criatividade humana como existente em cada um de nós como uma tendência ao amadurecimento, que é sempre uma obra inacabada, em construção. De acordo com Birmoser, sempre temos algo a alcançar, pois "brincar é necessidade de estabelecer um gesto de acordo com a criatividade e a espontaneidade do viver" (BIRMOSER, 2009, p.129).

O sentido de brincar é exatamente esse, uma experimentação que a cada momento nos apresenta uma nova dimensão de uma questão do viver, é a passagem, o trânsito, a viagem. É a possibilidade do constante caminhar.

1.2 Reflexão sobre o lúdico e seu uso educacional

Após ponderarmos o conceito de lúdico em diferentes literaturas que o apresentam, percebem-se certas divergências e concordâncias em sua compreensão, pois alguns autores fazem associação do lúdico aos jogos, brincadeiras, brinquedos, e outros o abordam como uma atividade diferente e fundamental para o desenvolvimento da criança. Entretanto, todos os autores estudados ao longo deste trabalho concordam que o lúdico associa-se ao divertimento.

Para iniciarmos a nossa reflexão sobre o lúdico e seu papel na educação, destaco aqui o pensamento de Rubem Alves, que exemplifica meu entendimento sobre as dificuldades enfrentadas durante o processo de ensino-aprendizagem: “Suspeito que nossas escolas ensinem com muita precisão a ciência de comprar as passagens e arrumar as malas. Mas tenho sérias dúvidas de que elas ensinem aos alunos a arte de ver enquanto viajam” (ALVES, 2011, p. 30).

Educar não se limita a repassar informações e mostrar apenas um caminho, aquele que o professor considera o mais correto; significa abrir um leque de oportunidades que possibilitem a tomada de consciência de si, dos outros e da sociedade como um todo. De acordo com Paulo Freire,

É preciso insistir: este saber necessário ao professor de que ensinar não é transferir conhecimento, não apenas precisa ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser - ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica -, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido (Freire, 2014, p.47).

É preciso saber aceitar a si e ao outro, como ser pensante, incentivar o desenvolvimento e a evolução; é necessário oferecer ferramentas para que cada um trilhe seu próprio caminho de forma consciente. A criança, independentemente de tempo e sociedade, sempre brincou. Trata-se de uma forma de sentir prazer em fazer. Mesmo que os professores busquem outros métodos que auxiliem o processo de aprendizagem, as crianças sempre vão encontrar na brincadeira o desenvolvimento de suas habilidades e características culturais.

O desenvolvimento da criança se dá através do lúdico. O lúdico é compreendido como estratégia indispensável para ser utilizada como estímulo na construção do conhecimento humano e no crescimento das diferentes habilidades operatórias. De acordo com as ideias de Piaget (1964), o brinquedo auxiliará a criança a desenvolver uma diferenciação entre a ação e o significado. A criança dessa fase de desenvolvimento, o estágio *operatório-concreto*, passa já do ambiente concreto que a rodeia para o abstrato. O brincar relaciona-se diretamente com a aprendizagem. Brincar é aprender. Quando a criança está brincando, ela está aprendendo, combina diversas ações motoras entre si, divertindo-se em repetir várias vezes as mesmas ações, além de exercitar a aprendizagem motora, social e cultural.

Segundo Kishimoto (2010), toda criança que participa de atividades lúdicas adquire novos conhecimentos e desenvolve habilidades de forma natural, o que motiva um forte interesse em aprender e assegura o prazer. Ainda de acordo com a autora, as atividades lúdicas devem ser voltadas para a idade da criança; nestas, os professores são responsáveis pela intermediação do andamento das atividades, utilizando a metodologia necessária, com o objetivo de que as crianças obtenham êxito, sem deixar que a brincadeira se torne monótona, e para que elas a desenvolvam da melhor maneira possível:

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (*idem*, *op.cit.*, p.1).

Assim, pensar o lúdico como uma das mais importantes metodologias de aprendizagem na infância e como principal ferramenta de integração e socialização da criança é de extrema importância, principalmente àqueles interessados no processo de desenvolvimento infantil.

Vygotsky é o responsável pela teoria da aprendizagem denominada sociointeracionismo. Ele acredita que o desenvolvimento cognitivo depende das interações sociais que os indivíduos estabelecem uns com os outros e com a sociedade como um todo em um contexto linguístico. A linguagem e os instrumentos materiais são os mediadores dessa relação do indivíduo com o meio no qual se insere. No caso do desenvolvimento das estruturas intelectuais, Vygotsky atribui à linguagem um papel destacado, pois ela organiza o real através dos conceitos que mediam a relação entre o indivíduo e o objeto do conhecimento. Relação que não é de sentido único, mas dialética, na qual ambos se transformam igualmente.

De acordo com essas ideias e mantendo o foco na infância, Vygotsky identifica a relevância das brincadeiras para a aprendizagem e para o desenvolvimento psíquico. Ele considera a brincadeira como resultado de necessidades não satisfeitas de crianças, que as projetam no mundo imaginário criado por elas mesmas. Assim, "uma criança brincando com uma boneca, por exemplo, repete exatamente o que sua mãe faz com ela" (VYGOTSKY, *op.cit.*, p.123). Ao realizar essa projeção para o mundo imaginário, as crianças se afastam das necessidades ligadas a estímulos perceptivos mais imediatos, desprendendo-se do real e produzindo significados sobre os objetos. Esse processo é de extrema importância para o desenvolvimento de novas estruturas cognitivas e psíquicas, pois desloca o indivíduo dos comportamentos habituais, aos quais já está acostumado, e

dos aprendizados já consolidados, criando o que o autor intitula de *zona de desenvolvimento proximal*, na qual os desafios que provoca, colaboram para que a aprendizagem aconteça.

A presença de outros indivíduos acompanhando esses processos é fundamental, pois permite à criança carregar-se de aprendizados culturais por meio da interação. Desse modo, Vygotsky valoriza não só a interação lúdica entre o indivíduo e o meio, mas também a presença de outros indivíduos mediando culturalmente essa relação. A brincadeira em si é construída como resultado de processos sociais. Nesse sentido, Angela Borba acredita que

no brincar, as crianças vão também se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras (BORBA, 2009, p. 71).

Piaget concorda com Vygotsky na identificação do desenvolvimento cognitivo através da relação do sujeito com o meio em que ele é inserido. Atribuindo, entretanto, prioridade às estruturas internas biológicas do sujeito, Piaget exemplifica estágios de desenvolvimento nos quais cada indivíduo obtém sua visão de mundo, sua construção do real. Dessa maneira, a ideia de Piaget torna-se diferente da de Vygotsky também ao concluir que a formação do pensamento é desenvolvida por fatores biológicos, e não pela linguagem. Nesse caso, o aprendizado acontece de forma espontânea na interação do indivíduo com o ambiente, diferentemente da concepção de Vygotsky, segundo a qual ocorre uma mediação linguística interpessoal.

O jogo é inserido na teoria de Piaget com um papel diferente daquele reconhecido por Vygotsky. Kishimoto afirma que, para o primeiro, a função do jogo não é desenvolver novas estruturas cognitivas, em um processo que denomina de *acomodação*, desequilibrando os esquemas mentais do sujeito. Sua função está relacionada à incorporação, por parte da criança, de objetos do meio exterior aos esquemas mentais internos preexistentes, esquema este denominado de *assimilação*. Desse modo, através do jogo é possível reconhecer o estágio de desenvolvimento cognitivo em que a criança se encontra, observando que cada estágio está associado a um tipo de jogo. Uma criança no estágio sensório-motor brincar de jogos de exercício; em contrapartida, uma no pré-operatório fará uso de brincadeiras simbólicas, e no estágio operatório estarão presentes os jogos de regras. Cada um desses jogos satisfaz as necessidades das crianças de dominar o mundo exterior, encaixando-o nos esquemas mentais que possuem, de acordo com sua idade. Enquanto nas ideias de Vygotsky a criança se transcende no jogo, em Piaget ela demonstra o que já sabe. Piaget conecta, dessa forma, a brincadeira ao processo imitativo, no qual as crianças adquirem seus significados a partir do que vivenciam.

Além dos debates que envolvem teorias da aprendizagem, há uma discussão sobre a relação que os jogos e as brincadeiras estabelecem com a cultura, pois "a cultura torna-se parte da natureza

de cada pessoa" (VYGOTSKY, *op.cit.*, p.24). Deve-se a Winnicott o pensamento sobre o qual o espaço lúdico vai permitir à criança criar e entreter uma relação aberta e positiva com a cultura, pois o brincar é visto como um mecanismo psicológico que garante ao indivíduo manter uma distância em relação ao real, o brincar torna-se padrão de toda atividade cultural. Conforme Brougère acredita

numa concepção como essa o paradoxo é que o lugar de emergência e de enriquecimento da cultura é pensado fora de toda cultura como expressão por excelência da subjetividade livre de qualquer restrição, pois esta é ligada à realidade. A cultura nasceria de uma instância e de um lugar marcados pela independência em face de qualquer outra instância, sob a égide de uma criatividade que poderia desabrochar sem obstáculos. O retrato é, sem dúvida, exagerado, mas traduz a psicologização contemporânea do brincar, que faz dele uma instância do indivíduo isolado das influências do mundo, pelo menos quando a brincadeira real se mostra fiel a essa ideia, recusando, por exemplo, qualquer ligação objetiva muito impositiva, caso do brinquedo concebido exteriormente ao ato de brincar. Encontramos aqui de volta o mito romântico tão bem ilustrado em *L'enfant étranger*, de Hoffmann, onde o brinquedo se opõe ao verdadeiro ato de brincar. Alguns autores negam a qualquer construção cultural estável até mesmo o termo 'brincadeira', 'jogo'. Seriam uma apropriação do 'brincar', essa dinâmica essencial ao ser humano (BROUGÈRE, 1998, p.103).

A cultura lúdica, definida por Brougère como "um conjunto de regras e significações próprias do jogo, que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo" (1998, p.23), tem relação com a cultura geral de uma sociedade, pois faz parte dela. Nesse sentido, a cultura lúdica individual seria produto da cultura lúdica social, poder-se-ia dizer que a cultura lúdica social é produto da cultura geral, porque o jogo produz e é produzido pela cultura ao mesmo tempo. Inserida na cultura geral, a cultura lúdica amplia a relação com outras crianças e adultos, pois é "brincando com os outros, participando de atividades lúdicas, que as crianças constroem um repertório de brincadeiras e de referências culturais que compõem a cultura lúdica infantil, ou seja, o conjunto de experiências que permite às crianças brincarem juntas" (*idem, op.cit.*, p.23). Ou seja, "a cultura lúdica torna a brincadeira possível, mas é no próprio espaço social do brincar que ela também emerge e é enriquecida" (Borba, *op.cit.*, p.47). Nesse meio, as crianças aprendem a compreender e conceber sua própria maneira de brincar, construindo e acrescentando valores junto à cultura atual. De acordo com as ideias de Patrícia Corsino

a brincadeira infantil constitui-se numa atividade em que as crianças sozinhas ou em grupo procuram compreender o mundo e as ações humanas, devendo ser concebida, no cotidiano de uma proposta educativa para as crianças pequenas, como inerente ao processo de construção de conhecimento, de comunicação, de trocas e de experiência de cultura (CORSINO, 2006, p.8).

Baseando-se nessa diversidade de visões sobre as relações que se estabelecem entre o lúdico e a educação, procurou-se aqui fazer um breve resumo da importância que um tem para o outro, visando a abranger ao máximo a multiplicidade de contribuições. Foi possível destacar as seguintes funções do lúdico para a educação, seguidas de exemplos de possibilidades de temas que são

explorados por cada categoria, com respaldo nos conceitos de Vygotsky (2003), Winnicott (1975) e Kishimoto (2001):

- Possibilitar aprendizados de ordem cognitiva: pensamento, curiosidade, criatividade, simbolização, representação mental, raciocínio, exploração, imaginação, linguagem.
- Possibilitar aprendizados de ordem psicológica/emocional: afetividade, desejos, alteridade, autoconhecimento, expressão, frustração, empatia, autonomia, maturidade.
- Possibilitar aprendizados de ordem física/motora: coordenação motora fina e grossa, controle e conhecimento do próprio corpo, habilidades, manipulação de objetos.
- Possibilitar aprendizados de ordem social: socialização, regras, democracia, responsabilização, interações sociais, hábitos, conhecimentos culturais.
- Avaliar o educando: avaliação de comportamento, avaliação de aprendizado, avaliação do desenvolvimento, avaliação do conhecimento prévio, descoberta dos interesses.
- Auxiliar metodologicamente o aprendizado de conteúdos dos alunos: ambiente agradável e atrativo, relaxamento, adaptação de conteúdos, recursos para facilitar a aprendizagem, prazer, diversão.

Sobre os aspectos acima destacados, é importante mencionar que esses aprendizados não ocorrem de forma isolada, mas de maneira interligada. Pontuam-se funções do lúdico para a educação de maneira muito ampla, de forma geral e superficial. Diversas habilidades não comentadas no resumo poderiam ser citadas por serem apresentadas por meio de atividades lúdicas de várias maneiras. Cabe-se ainda lembrar que cada habilidade mencionada pode ser aprofundada no que se refere a sua significância para a educação. Porém, o objetivo aqui apresentado não foi dar-lhe um caráter de completude, mas sim relatar, em forma de exemplos, algumas das funções do lúdico mais observadas ao longo da revisão bibliográfica realizada para a elaboração deste trabalho.

Entretanto, faz-se necessário mensurar que, em certa medida, todas essas funções do lúdico na educação estão presentes. Através do lúdico faz-se possível proporcionar todos esses aspectos.

Contudo, o educador precisa ter consciência de sua intencionalidade pedagógica ao trabalhar ludicamente. Vale a pena destacar reflexões de Paulo Freire a respeito do importante papel do educador: "percebe-se, assim, a importância do papel do educador (...), o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes (...), nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado" (FREIRE, 2014, p.28). Portanto, não adianta simplesmente esperar que qualquer

planejamento que se pretenda lúdico possa satisfazer todas as funções acima citadas. É necessário que o professor estude, pesquise e continue sempre inovando nos métodos educacionais, pois, como acreditava Paulo Freire, não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino.

Dessa forma, assume-se agora um papel investigativo. Trabalhei neste capítulo os conceitos de lúdico e sua relação com a educação; no próximo capítulo farei uma análise sobre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental e sobre o quanto o lúdico se faz presente nesses ambientes e nas aprendizagens das crianças que os frequentam, sempre ciente de que o lúdico é algo indispensável ao desenvolvimento das crianças.

Capítulo 2 - Educação Infantil e Ensino Fundamental – superando rupturas

A educação infantil e o ensino fundamental são os dois primeiros segmentos que compõem a educação básica brasileira. A educação infantil termina quando o ensino fundamental começa; sendo assim, complementam-se. Porém, não é bem desse modo que vem acontecendo, conforme abordaremos neste capítulo.

Capítulo 2.1 - A Educação Infantil

A Educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica, é a fase que atende a crianças de 0 a 5 anos. Essa fase está dividida em dois segmentos: creche de 4 meses a 3 anos e pré-escola de 4 a 5 anos. Mas, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a concepção de educação infantil não foi sempre assim. Anteriormente, era considerada como a fase "pré-escolar", ou seja, era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só seria iniciada no Ensino Fundamental. A educação infantil era aceita como algo fora da educação formal, e só se tornou dever do Estado quando foi promulgada a Constituição de 1988. Posteriormente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, junto com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Porém, embora seja reconhecida como

direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil (BNCC, 2018, p. 36).

Como primeira etapa da educação básica, a educação infantil é o início do processo educacional. Durante anos, a concepção dada a essa primeira etapa foi a de somente cuidar, e a criança era definida como um ser em miniatura, desconsiderado de todas as suas necessidades e particularidades (ARIÈS, 1981); podemos então observar que com a inclusão da Educação Infantil na BNCC, um passo muito importante é dado nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica.

Nessa direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2010), em seu Artigo 4º, definem a criança como

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 10).

Ainda de acordo com as DCNEI, os fundamentos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com outras crianças e com os adultos, o que proporciona, além do desenvolvimento, aprendizagens e socialização. Com relação às interações e ao desenvolvimento, Kishimoto especifica a importância de brincar:

A introdução de brinquedos e brincadeiras na educação infantil implica definir o que se pensa da criança. Quem é ela? Brinca? O brincar é importante? A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo. Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário (KISHIMOTO, 2010, p.1).

Tendo como base esses eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam executar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios, e a sentirem-se provocadas a disseminá-los, nas quais possam construir significados sobre si, sobre os outros e sobre o mundo social. São eles:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BNCC, 2018, p.38).

Essa concepção de criança como ser ativo, que observa, questiona, que conclui, que faz julgamentos e assimila valores, que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento por meio da ação e das interações com o mundo físico e social, não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural. Em contrapartida, impõe-se a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola.

Em termos de legislação internacional, a Declaração Universal de Direitos da Criança (ONU, 1959), no Princípio VII, estabelece que: “A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para a educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito”. Já em nível nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado no BRASIL em 1990 determina no Capítulo II, Artigo 16, Inciso IV, que o direito à liberdade da criança e do adolescente compreende o seguinte aspecto: “brincar, praticar esportes e divertir-se” (BRASIL, 1990).

Na legislação educativa, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.13) afirmam como um princípio que respalda a qualidade: “o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil”. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) definem que o brincar é uma das atitudes que definem a criança (BRASIL, 2010, p. 12); que a proposta pedagógica deve ter como objetivo garantir o direito da criança ao brincar (BRASIL, 2010, p. 18); e que se devem respeitar os seguintes princípios estéticos: “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2010, p. 16).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), é preciso oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem por meio das brincadeiras: "Educar significa proporcionar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com outros em uma atitude básica de aceitação" (RCNEI, 1998, p.23). Os documentos evidenciam que as atividades lúdicas ampliam as oportunidades às nossas crianças para que internalizem alguns conteúdos curriculares por meio do que faz parte do seu cotidiano, que é o brincar.

Portanto, há razões para afirmar que o lúdico dispõe de relativo respaldo legislativo no contexto da educação brasileira, e é sempre restrito à Educação Infantil, conforme será analisado mais adiante.

Capítulo 2.2- O Ensino Fundamental

O ensino fundamental tem nove anos de duração, é a etapa mais longa da educação básica e atende a estudantes de 6 a 14 anos. Cabe lembrar que crianças e adolescentes, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças, em aspectos físicos, cognitivos, afetivos, emocionais, entre outros. De acordo com as "Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010), essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para esta etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais" (BNCC, 2018, p.57).

Segundo a BNCC, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, com o objetivo de garantir muitas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramento. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL,2010, p.59). Ainda de acordo com a BNCC, ao longo do Ensino Fundamental –em particular nos anos finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – nos anos iniciais no contexto das diferentes áreas, visando ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes. Como disserta Barbosa,

Os indicadores de qualidade do ensino fundamental no Brasil, sejam eles do ensino público ou privado, não vêm mostrando resultados muito positivos, ou seja, não temos garantida a aprendizagem para todas as crianças que frequentam a escola. A ampliação da obrigatoriedade da frequência deve, necessariamente, estar vinculada à construção de uma nova concepção de anos iniciais do ensino fundamental que garanta a aprendizagem (BARBOSA, 2009, p. 6)

Assim, sabe-se que também é importante instigar a autonomia dos adolescentes, proporcionando-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes fontes de informação e de conhecimento. Conforme a BNCC (2018, p.58), “a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social”. Porém, chama a atenção o fato de que nada no documento se refere às atividades lúdicas.

Capítulo 2.3 - A ruptura entre a passagem da educação infantil para o ensino fundamental

A transição entre os dois primeiros segmentos da educação básica requer muito cuidado e atenção, para que haja uma constância nas mudanças que acontecerão e para que garanta a continuidade e a integração dos processos de aprendizagens das crianças. Desse modo, torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação para as crianças e para os professores, a fim de que essa nova etapa se construa tendo como base uma perspectiva de percurso educativo. De acordo com os estudos de Andrea Rapoport, a criança possui necessidades e características específicas que precisam ser ponderadas nos processos e práticas educativas, como é possível observar nas próprias palavras destacadas abaixo:

O ingresso no ensino fundamental é mais um momento de transição na vida da criança, trazendo-lhe muitas novidades e desafios, às vezes vividos com plena alegria e tranquilidade, outras com insegurança, ansiedade ou medo. Dessa forma, este é um evento que requer adaptação da criança e de todos os envolvidos no processo. Considerando-se a entrada com seis anos de idade, as peculiaridades da faixa etária e a recente implantação do ensino fundamental de nove anos nas redes de ensino públicas e privadas no Brasil, a adaptação está envolvendo um universo maior, pois se constitui em fato novo para todos (RAPOPORT, FERRARI e SILVA 2009, p.23).

Para que as crianças superem de forma positiva os desafios da transição, é necessário um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens, o acolhimento afetivo e as atividades lúdicas, de forma que a nova etapa se construa com base no que os educandos conhecem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Se não houver uma preocupação com essas questões, o tempo em que a criança brinca será reduzido e a sua forma de se expressar e aprender também será afetada, conforme bem destacam Rapoport, Ferrari e Silva no trecho reproduzido a seguir:

A mudança para o ensino fundamental de nove anos, no qual crianças ingressam com seis anos no primeiro ano e não mais com sete anos na primeira série, faz com que se repense o trabalho a ser realizado, considerando-se as suas características. Ou seja, a proposta pedagógica precisa ter como ponto de referência as peculiaridades infantis, as características de desenvolvimento e aprendizagem e a realidade do contexto socioeconômico e cultural no qual os educandos encontram-se inseridos (RAPOPORT, FERRARI e SILVA, 2009, p.9).

Além de nos preocuparmos com a transição da educação infantil para o ensino fundamental, também temos que nos preocupar com o fato de que essa transição está acontecendo mais cedo, como destacado acima por Rapoport, Ferrari e Silva. Em função de algumas modificações que ocorreram ao longo dos anos, no atual contexto educacional brasileiro, as crianças entram no ensino fundamental com um ano antes do que de acordo com a legislação precedente. Com a sanção da Lei n. 11.274, que regulamenta o ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2006), crianças de seis anos são submetidas ao esquema tradicional do ensino fundamental, segmento este em que os espaços lúdicos são menos valorizados, quando não abandonados. Dessa forma,

faz-se necessária a " adequação tanto da Educação Infantil para acolher as crianças das creches, quanto do Ensino Fundamental para acolher as crianças de seis anos. Nas duas situações torna-se necessário viabilizar a ampliação, obtendo recursos financeiros, disponibilizando e adequando salas de aula, pessoal docente e toda a infraestrutura necessária para atender à demanda. Também não se pode negligenciar os fatores pedagógicos que perpassam o acolhimento, com reflexão e estudo sobre concepções de infância, de Educação Infantil, de Ensino Fundamental; incorporação de novos conceitos, alterações no tempo de duração do Ensino Fundamental, substituição do sistema seriado por ciclos, reformulações nas avaliações do processo, entre outros" (CORSINO, 2003, p.61).

De acordo com Barbosa, sabe-se que a ampliação da escolarização para toda uma geração de crianças pequenas é uma grande conquista porque fundamenta um direito subjetivo de todos os cidadãos brasileiros: o direito à educação. Não é só isso, o cumprimento desse direito tem um efeito político formidável. Porém, a forma como este direito é adquirido não é simples como parece. Parece-me, inclusive, que seja até um pouco perverso se não forem levados em consideração os cuidados para o ingresso das crianças menores no ensino fundamental, como fundamenta a autora:

Entrar com seis anos na escola, aprender a gramática desta instituição, compreender seu modo de funcionamento não é tarefa rápida e fácil para uma criança. Construir um pensamento sobre a leitura e a escrita, sobre o mundo que nos cerca, adquirir hábitos de estudo, dar significado à cultura escolar é um processo longo e complexo. E muito difícil, especialmente em uma sociedade tão pouco letrada e escolarizada como a nossa (BARBOSA, 2009, p.6).

Barbosa denomina de "efeito perverso" os processos que estão se multiplicando no Brasil, através de ações movidas pelo Ministério Público, que reivindica o ingresso do primeiro ano das crianças de 5 ou 6 anos, e o trabalho de preparação para a alfabetização desenvolvida com as crianças de 4 ou 5 anos na pré-escola. Percebe-se que, em nome da defesa de um direito, como a frequência à escola, outros tantos direitos são violados, como o direito ao desenvolvimento motor,

ao convívio em grupo e ao objetivo deste trabalho, que é o direito ao lúdico, à brincadeira. E antecipa, sem a menor necessidade, um processo de aprendizagem que necessita de uma vasta experiência educacional das crianças.

Supõe-se, então, que não se podem transferir para o primeiro ano do ensino fundamental os conteúdos e as formas de trabalhar da antiga primeira série, pois ao fazer isso poderão ser criadas condições para que as crianças experimentem a frustração e o fracasso, levando-as a se sentirem incapazes de fazer o que é esperado delas. De acordo com o Ministério de Educação e Cultura (MEC),

Não se trata de transferir para a criança de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização de conteúdos em um ensino fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos (BRASIL, 2004, p.16).

As crianças de seis anos têm suas peculiaridades, possuem características e necessidades específicas que precisam ser respeitadas nas práticas educativas. É necessário que o sistema escolar tenha preocupação com o processo de ingresso e adaptação desses alunos. Conforme as ideias de Andrea Rapoport, " pensar o processo de adaptação é muito importante, pois, além de se configurar em um momento de transição e, talvez, da primeira experiência escolar de muitas crianças, os alunos do primeiro ano têm seis anos de idade" (*idem*, 2009, p.34).

Procurando organizar o processo de transição, pensando no ingresso das crianças no primeiro ano do ensino fundamental, pode-se refletir em algumas propostas que auxiliem na adaptação delas. Estudos indicam que é importante realizar uma entrevista prévia com os pais para que se conheça o histórico da criança, as suas experiências anteriores e suas expectativas. Os conhecimentos sobre essas informações são de grande valia para melhor compreender o educando e sua família, sabendo que a escola e a família devem trabalhar juntas para fortificar o processo educacional.

Os conhecimentos prévios das realidades infantis que compõem a totalidade de uma classe escolar, as necessidades e características de cada criança, estruturadas com referenciais teóricos que norteiam a proposta pedagógica, são ações essenciais para o fazer pedagógico do docente.

Através dessa reflexão que articula dados da realidade, referenciais teóricos e saberes construídos ao longo da prática cotidiana surgem componentes que podem propiciar a banalização da ação educativa do professor em nível de processos, planejamentos e práticas de ensino-aprendizagem. De acordo com Sarmiento e Rapoport, a criança precisa de oportunidades para que desenvolva seu conhecimento através de sua realidade:

Convivendo em uma sociedade letrada, em que são veiculados diversos portadores de textos, a criança passa a construir outras formas de representação. Através dos desenhos, numa fase inicial denominados de

garatuja e, posteriormente, por meio da escrita, a criança expressa sua forma de perceber e compreender o mundo circundante. A sensibilidade e a imaginação criadora são potencializadas quando a criança tem oportunidades de se expressar por meio de rabiscos, desenhos, pinturas e colagens e de contatos com diferentes produções artísticas. O ato de desenhar é uma atividade simbólica e, como tal, a criança opera com signos culturais motivados, repletos de sentidos, os quais estão relacionados diretamente com o desenvolvimento cultural da criança (SARMENTO e RAPOPORT, 2009, p.44).

Acredita-se que na ação educativa deve ser priorizado o desenvolvimento das múltiplas linguagens, da criatividade, do lúdico, da socialização, da criatividade e da autonomia das crianças que ingressarem no primeiro ano do ensino fundamental. Nesse sentido, Winnicott atestava que

nos anos pré escolares a brincadeira é um meio fundamental para a criança resolver os problemas emocionais que fazem parte do desenvolvimento. A brincadeira também é um dos métodos característicos da manifestação infantil, um meio para perguntar e explicar (WINNICOTT, 1997, p.70).

A criança desta fase necessita estar imersa em um ambiente lúdico, isto é, rico em materiais que proporcionem o desenvolvimento de várias formas de expressão, que vão além da oralidade e da escrita, englobando também o desenhar, o brincar, as artes, a musicalidade e a expressão corporal. Nessa perspectiva, tempos e espaços precisam ser assegurados para que, principalmente no contexto escolar, seja sempre garantido o direito da criança de ser criança e viver sua infância.

Capítulo 3 - O brincar como metodologia de aprendizagem e o papel do professor

Vale declamar, dançar, cantar, contar uma história e, também, propor o jogo na sala de aula, tornando-se, para além de professor ou professora, um parceiro de aventuras e de sonhos. Isto tem um custo, dá mais trabalho, exige uma dose a mais de dedicação e outras tantas de amor. Todavia a recompensa não pode ser medida e, seguramente, nem explicada.

Simão de Miranda

Atualmente vivemos em uma sociedade na qual as mídias digitais têm dominado o espaço do lúdico, tanto na infância quanto na vida adulta de milhões de pessoas ao redor do mundo. Dessa maneira, na expectativa de resgatar práticas culturais tradicionais e de promover novas formas de aprendizagem dentro e fora das escolas, nas últimas décadas, o brincar e os aspectos lúdicos envolvidos nessa práxis essencial ao ser humano ganharam um espaço cada vez maior nas pesquisas e nas rodas de discussões envolvendo educadores e profissionais da área, e passou a ser visto como uma das mais interessantes e eficientes ferramentas de aprendizagem para as novas gerações.

Acredita-se que através do lúdico, como já dito anteriormente, é possível conseguir vários níveis de desenvolvimento em muitos aspectos. Este, quando cultivado com a verdadeira dimensão que assume, melhora significativamente os índices de qualidade da educação, de uma forma geral. Dessa maneira, essa atividade desmembra-se em várias vertentes e põe-se em evidência como relevante objeto de estudo aos pesquisadores e professores interessados no processo do desenvolvimento cultural, biológico e histórico do ser humano, como explicitado a seguir, de acordo com os autores Dallabona e Mendes:

- do ponto de vista filosófico, o brincar é abordado como um mecanismo para contrapor à racionalidade. A emoção deverá estar junto na ação humana tanto quanto a razão;
- do ponto de vista sociológico, o brincar tem sido visto como a forma mais pura de inserção da criança na sociedade. Brincando, a criança vai assimilando crenças, costumes, regras, leis e hábitos do meio em que vive;
- do ponto de vista psicológico, o brincar está presente em todo o desenvolvimento da criança nas diferentes formas de modificação de seu comportamento;
- do ponto de vista da criatividade, tanto o ato de brincar como o ato criativo estão centrados na busca do “eu”. É no brincar que se pode ser criativo, e é no criar que se brinca com as imagens e signos fazendo uso do próprio potencial;
- do ponto de vista pedagógico, o brincar tem-se revelado como uma estratégia poderosa para a criança aprender (DALLABONA; MENDES, 2004, p.108).

Refletindo sobre a ludicidade como uma maneira de proporcionar aprendizagens às crianças pequenas, cabe evidenciar que somente na década de 1990 é que a Educação Infantil passou a ser concebida como um dos mais importantes níveis de ensino e etapa essencial para o desenvolvimento do ser humano como um ser que faz parte da sociedade.

Dessa forma, houve modificações ao longo dos anos e assumiu-se a concepção de que a instituição de educação infantil não ofereceria somente cuidados ligados à higiene e à saúde, mas também cuidados quanto ao desenvolvimento pedagógico das crianças. Entre outras recomendações, segundo especificado no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, essa etapa da formação escolar é assim concebida:

A instituição de educação infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação. Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil (BRASIL, 1998, p.23).

Diante das considerações desenvolvidas ao longo deste estudo em relação à influência do lúdico no processo de desenvolvimento do ser humano, principalmente na infância, torna-se pertinente lembrar que, no caso da Educação Infantil, cabe ao professor, como mediador de aprendizagens, oportunizar situações em que o brincar seja valorizado como estratégia de aprendizagem, e não somente no caso da Educação Infantil como também no Ensino Fundamental, visto que é preciso construir uma proposta própria de ensino para as crianças de seis anos que garanta o espaço lúdico, que valorize as experiências e respeite os diferentes ritmos das crianças, principalmente trabalhando de forma equilibrada e constante, o crescimento intelectual e o socioafetivo delas. É necessário que haja uma continuidade das propostas pedagógicas, como destaca Ana Rosa Abreu:

a atuação do professor que busca apoiar efetivamente seus alunos exige uma atitude de acolhimento, tanto nos aspectos estritamente didáticos quanto nos de relação interpessoal. (...). Esse acolhimento requer do professor a utilização de conhecimentos no campo da didática - para propor e apoiar seus alunos nas situações de aprendizagens relativas às áreas de conhecimento escolar - e também de conhecimentos sobre mecanismos sociológicos, culturais e psicológicos que estão envolvidos no "desejo de saber e na decisão de aprender" para subsidiar a reflexão sobre as representações pessoais que faz dos seus alunos e a forma que se relaciona com eles (ABREU, 2000/2001, p.18).

Dessa maneira, pode-se considerar que a proposta para o ensino fundamental deveria priorizar a definição de uma classe de aprendizagem lúdica, focada na aquisição e no desenvolvimento cognitivo das crianças. O lúdico foi entendido como o papel principal para o

trabalho desenvolvido com os alunos, ele auxilia na construção de valores e regras, no desenvolvimento da socialização e na apropriação de conceitos nas diversas áreas de conhecimento.

Como disserta Simão de Miranda:

a atividade lúdica cria uma zona de desenvolvimento própria na criança, de maneira que, durante o período em que joga, ela está sempre além da sua idade real. O jogo constitui-se, assim, uma fonte muito importante de desenvolvimento (MIRANDA, 2016, p.22).

Entende-se, dessa forma, que a potencialidade do jogo não é importante apenas no curso do desenvolvimento, mas também nos processos de ensino-aprendizagem, com o objetivo de construir uma aprendizagem significativa. De acordo com Miranda, a aprendizagem significativa não é um conceito novo, é uma aprendizagem que deve articular-se com os conhecimentos prévios dos alunos, para que tenha sentido para eles, para que sejam protagonistas da própria aprendizagem, assumindo o papel principal no cenário de processo de ensino e aprendizagem. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) também se referem a essa modalidade de aprendizagem ao indicarem que,

para que uma aprendizagem significativa possa acontecer, é necessário investir em ações que potencializem a disponibilidade do aluno para a aprendizagem, o que se traduz, por exemplo, no empenho de estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios sobre um assunto e o que está aprendendo sobre ele (BRASIL, *op.cit.*, p.122).

Estes termos, embora distanciem-se das aprendizagens de cunho somente cognitivo, inspiram-nos a continuarmos a refletir na prática de estratégias didáticas que mobilizem aprendizagens produtivas, efetivas, criativas e lúdicas nas escolas. As atividades lúdicas são estratégias didáticas que favorecem a aprendizagem significativa e criativa. Friedrich Froebel, pedagogo alemão (1782-1852), acreditava que as brincadeiras são o primeiro recurso no caminho da aprendizagem e alegava que era

fundamental que a pedagogia considere a criança como atividade criadora e desperte, mediante estímulos, as suas faculdades para a criação produtiva. Com ele se fortalecem os métodos lúdicos na educação. O grande educador consegue pelo jogo, um admirável meio para promover a educação das crianças (COTRIM; PARISI *apud* MIRANDA, 2016, p.19)

Portanto, o professor da educação infantil e do ensino fundamental necessita ter uma boa compreensão de como se dá o desenvolvimento infantil, ter um olhar atento e escuta sensível, obter uma relação honesta e respeitosa com o aluno, entendendo que a criança é um sujeito pensante e de direitos, que tem na brincadeira uma atividade orientadora e no professor um exemplo de afetividade.

A questão da afetividade nas práticas pedagógicas, desenvolvidas nas salas de aula pelos educadores, sempre esteve presente no âmbito educacional, mas recentemente tem se constituído como um objeto específico de estudo e pesquisa. Henri Wallon acreditava que a afetividade possui um papel fundamental no desenvolvimento das crianças e que é um recurso necessário ao professor para que possa aumentar a eficácia durante o processo de ensino-aprendizagem. Um educador atencioso que presta atenção nas necessidades das crianças, por exemplo, constrói memórias positivas e contribui de forma benéfica para uma aprendizagem significativa. Já o professor que ofende e é impaciente ao ensinar, pode afetar o aluno de forma negativa, criando possíveis bloqueios na aprendizagem das crianças. Nas palavras de Paulo Freire, “às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar, na vida de um aluno, um simples gesto do professor” (FREIRE *apud* LEITE, 2006, p.15).

É necessário ter consciência de que a relação entre professor e aluno é permeada pela afetividade, a educação pressupõe uma ação participativa, que envolve ambos, em toda sua complexidade. Dessa maneira,

é a sensibilidade do professor, sua experiência, a sua vivência em cada encontro, a sua atenção genuína, o seu ouvir lúcido, a sua motivação para compreender o outro que serão os guias para decidir o como, o quando, o quanto é possível aproximar-se dessas condições. A função da emoção na ação educativa é a de abrir caminho para a aprendizagem significativa, isto é, aquela aprendizagem que vai ao encontro das necessidades, interesses e problemas reais das crianças e que resulta em novos significados transformadores da sua maneira de ser, (...) possibilitando a descoberta de novas ideias (MAHONEY *apud* TASSONI, 1993, p.70-71).

Dessa forma, promover um trabalho pedagógico que possibilite um entrelaçamento entre os aspectos cognitivos e afetivos, desenvolvendo uma aprendizagem significativa através das relações que se estabelecem em sala de aula, é necessário, mas não é fácil. É preciso, a meu ver, que o professor planeje condições adequadas, que entenda e esteja atento às necessidades dos seus alunos, pois acredito que, diante da íntima relação entre afetividade e atividade cognitiva, e de acordo com a perspectiva de Wallon de que é possível atuar sobre o cognitivo através do afetivo, e vice-versa, torna-se evidente que condições afetivas favoráveis facilitam a aprendizagem.

3.1 – O diálogo entre a teoria e a prática

Ao longo da elaboração deste trabalho senti falta de algo além das teorias pesquisadas e de minhas experiências como estagiária. Uma tarde, durante um dos encontros acadêmicos na UFRJ

junto à minha orientadora, encontrei com Valdete Viana Tavares da Silva Pinto, uma profissional da educação com rica experiência na área estudada para a realização desta monografia e, convidei-a para uma entrevista com perguntas pré-estabelecidas, na qual ela prontamente aceitou. Valdete Viana é formada em magistério de nível médio, cursou pedagogia e trabalhou como professora do ensino fundamental e do ensino médio para formação de professores, tendo sido também diretora de um CIEP por 13 anos. Atualmente ela é técnica de assuntos educacionais concursada na UFRJ.

Desenvolvi cinco perguntas que facilitariam a minha compreensão do uso do lúdico em sala de aula e do papel do professor e da formação do mesmo. A entrevista foi realizada no dia 30 de abril de 2019, no Rio de Janeiro, na Faculdade de Educação da UFRJ, e teve duração de 40 minutos. O roteiro das perguntas realizadas encontra-se em anexo, ao final desta monografia.

Ao longo da entrevista, pude perceber que Valdete têm um posicionamento bem estabelecido sobre a diferença entre a educação infantil e o ensino fundamental. Ela acredita que o uso do lúdico é importante em ambos, como é possível observar em suas próprias palavras:

(...) o ensino fundamental é aquela coisa chata, é que a gente não podia deixar nunca morrer a educação infantil, a educação infantil mesmo na sua essência, porque o que acontece? É que na educação infantil, dependendo do projeto que você trabalhe, ele vai despertar para essa parte aí do letramento, quando você conta uma história, quando você pede a ele pra ficar em cima de um palquinho fazendo algo de teatro, né?, quando ele vai decorar algum texto que você ajuda ou a própria mãe ajuda pra poder declamar no Dia das Mães, uma atividade que tenha lá na escolinha, então você trabalha isso aí, mas sem falar, não precisa você dizer, claro que não é trabalhar em cima do construtivismo que você não pode conceituar as coisas, não é isso, mas você já começa a trabalhar o aluno para ele pode já estar naquele período de letramento, tentando encaixar ele, e não fazer como a maioria do ensino fundamental anda fazendo, é tudo cartilha.

Diante dessas considerações, destaco que a ludicidade é uma estratégia didática de grande valor às aprendizagens infantis. Winnicott atestava que

nos anos pré-escolares a brincadeira é um meio fundamental para a criança resolver os problemas emocionais que fazem parte do desenvolvimento. A brincadeira também é um dos métodos característicos da manifestação infantil, um meio para perguntar e para explicar (WINNICOTT apud MIRANDA, 2016, p.20).

A aprendizagem lúdica é necessária em todos os aspectos desenvolvidos pela criança na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, Miranda (2016, p.21) relembra “Chateau, pedagogo francês (1908-1990), [que] defendia que o brincar é o laboratório do espírito e do intelecto, onde ocorrem as experiências necessárias que colaboram com as vivências que hão de vir”. A ludicidade como atividade didática criativa corrobora para uma aprendizagem significativa, que é norteada pelo educador.

Durante a entrevista, deparei-me com a professora defendendo a valorização do lúdico na formação do professor. Nas palavras de Valdete: *Aí a gente volta para a questão da formação de*

professores, porque para o professor trabalhar o lúdico, ele tem que ter aprendido isso na sua formação. (...) Você pergunta se o lúdico é importante na prática docente dos anos iniciais? SIM! Em que medida? TEM QUE COMEÇAR POR VOCÊ, PROFESSOR! Ela me fez pensar na formação do professor que está diretamente ligada à sua prática, “ será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento da disciplina que ensina? ” (LABORIT apud NÓVOA, 1995, p.17). A maneira como cada professor ensina está diretamente relacionado ao que ele é como pessoa quando exercem o ensino e como foram ensinados durante a sua formação. De acordo com Pierre Dominicé, também citado por Nóvoa,

(...) o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. É possível especular sobre a formação e propor orientações teóricas ou fórmulas pedagógicas que não estão em relação com os contextos organizacionais ou pessoais. No entanto, a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudança, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo (DOMINICÉ apud NÓVOA, 1995, p.24).

Retorno às palavras de Valdete, quando, ao final da entrevista, ela dá conselhos aos professores recém-formados: *ter compromisso, comprometimento, amor à profissão e qualificação, o tempo todo se capacita, capacita e procura sempre melhorar!* A história de vida e formação do professor marca a maneira de pensar e agir de forma pedagógica, por isso, acredito eu que a professora enfatizou que qualificação é importante, para que o docente se aperfeiçoe e sempre dê o seu melhor. De acordo com Paulo Freire:

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente (...), pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo (FREIRE, 2014, p. 30-31).

Ensinar exige comprometimento, mas é troca de conhecimento, de vivência e de prática e é na prática que tudo acontece. Quando perguntei à Valdete como ela trabalhava o lúdico na prática, ela respondeu: *quando trabalhava a educação infantil e eu fazia com elas exposições, as meninas se vestiram de Emília, os meninos de Visconde, fazia brincadeiras com as crianças. Isso tem que ser trabalhado na formação. Eu fazia eles praticarem, me vesti de moleque mesmo, eu fui pra avenida, prática pedagógica é prática.* As ideias da professora vão ao encontro das ideias de Paulo Freire (2014, p.140) para quem: “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”, porque ainda existem educadores que permanecem nas folhas xerocadas citadas por Valdete Viana: *O que os professores costumavam levar? Coisinhas xerocadas!*

Nesse sentido, acredito que o professor deva ter interesse para entender o processo de aprendizagem de seus alunos, acompanhar seus avanços, avançar com eles, procurar de forma

afetiva motivos para que os alunos tenham o papel principal de seu ensino-aprendizagem, de forma lúdica. A esse respeito, Pellisson discorre:

Um professor preocupado em desenvolver uma prática educativa significativa para o aluno, que crie e intensifique o desejo de aprender, precisa acreditar na capacidade que o aluno possui de transformação, criação, descoberta e crescimento. Tem que considerar que cada aluno traz consigo uma riqueza de experiências, conhecimentos e possibilidades, que dadas as oportunidades, vão se revelando ao longo do processo, na construção do seu próprio saber (PELLISSON, 2006, p.304).

O ato de ensinar exige do professor que, goste dessa prática. Volto então aos conselhos de Valdete para os professores em início de carreira, *conselho que eu dou, (...) que tenha amor à profissão*, pois quando o aluno envolve-se quando percebe, no professor, laços afetivos com seu objeto de trabalho, ele está sem dúvida melhor disposto para a aprendizagem. O aluno percebe quando o professor gosta de exercer a profissão, independentemente de quem seja o aluno. Como disserta Paulo Freire:

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou a educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente (FREIRE, *op.cit.*, p.141).

A esse respeito, Valdete declara: *ai você entra naquele ambiente que fica uma pessoa lá na frente só falando, falando e falando, com uma lousa na frente ou põe uma lousa digital (...) Então como você quer que a criança goste daquele ambiente?* O professor lida com gente, precisa ter uma prática lúdica, centrada na criança e no seu processo de aprendizagem. Nas palavras de Mitjáns Martínez:

Centrar o processo docente no aluno, em suas necessidades e possibilidades, tendo o professor como guia e facilitador; respeitar a individualidade, escutar os alunos, considerando suas perguntas, ideias e sugestões; individualizar o processo de ensino-aprendizagem, implementar um trabalho particularizado de acordo com as características e ritmo de desenvolvimento de cada aluno; fazer perguntas provocativas e sugestivas, evitando dar respostas imediatas àquelas feitas pelos alunos (MARTÍNEZ *apud* MIRANDA, 2016, p.15).

Na escola, dentro da sala de aula, sendo o principal mediador entre o aluno e o objeto de estudo, é função do professor a tarefa de, acreditando na importância de seu trabalho e na capacidade de seu aluno, cativar esse aluno para a questão do querer aprender, do querer ouvir, do

querer aprender para voltar no dia seguinte. Compete ao professor encontrar meios de forma lúdica para despertar no aluno o desejo de estar na escola, de pertencer àquele ambiente. A meu ver o professor deve sempre estimular a curiosidade na criança, exercendo sua prática docente com metodologias que despertem seu interesse e que o motivem a aprender. É essencial, em síntese, que o aluno se sinta efetivamente envolvido com o ato de conhecer, de modo que se torne sujeito do seu próprio processo de aprendizagem.

Considerações finais

Com base no que foi estudado para a elaboração deste trabalho, considero importante destacar que é na fase da infância que as crianças adquirem novos conhecimentos, desenvolvem habilidades e conquistam capacidades que intervêm ao longo de todo o processo de seu desenvolvimento e na vida adulta de forma positiva e/ou negativa, conforme o contexto em que estão inseridas nesse período.

Dessa maneira, acredito que ponderar estratégias que favoreçam, intensifiquem e aprimorem as aprendizagens adquiridas pelas crianças durante a infância, principalmente na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, é importante para o desenvolvimento delas como indivíduos, como seres sociais pensantes, e torna-se algo de extrema relevância e passível de pesquisas e discussões para todos aqueles que lidam diretamente com as crianças em seu momento mais intenso de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, com base nas teorias e nos teóricos estudados ao longo deste trabalho, foi possível para mim melhor compreender o brincar e as demais atividades conduzidas pelo lúdico, como uma das mais importantes estratégias para que as crianças se desenvolvam, de forma satisfatória, dentro dos aspectos cognitivos, emocionais, afetivos e físicos que a ludicidade pode possibilitar.

Dessa forma, quando estão brincando, as crianças podem se tornar algo que não sejam ou que ainda não seja, porque é através das brincadeiras que elas podem tudo que imaginarem, como agir com objetos inanimados e interagir conforme padrões não determinados pela realidade social em que vivem, ultrapassando os próprios limites.

O brincar possibilita que as crianças desenvolvam suas próprias habilidades de pensar. Elas se tornam capazes de superar as suas próprias condições infantis agindo como se fossem maiores, como quando imitam os pais ou os professores, desafiando cada vez mais seus limites.

Por isso, é importante que o adulto, cujo foco neste trabalho é o professor, compreenda e reflita a respeito de como o lúdico pode influenciar o desenvolvimento infantil, e que a continuidade dele no decorrer da transição entre a educação infantil e o ensino fundamental é de suma importância. Defendo que os professores oportunizem a seus alunos o máximo de circunstâncias em que o brincar seja priorizado, que seja o foco principal.

Cabe, então, às instituições de educação infantil e de ensino fundamental criarem oportunidades de tempo e de espaço, pois o tempo e o espaço determinam a característica de cada brincadeira, além de dispor de materiais adequados e possibilitar aos professores conhecimentos

sobre o ato de brincar. Estou convencida de que as brincadeiras são atividades que podem e devem ser incentivadas nos dois primeiros segmentos da educação básica.

Portanto, considerando os primeiros segmentos da educação básica e o ambiente que o compõe, pude concluir que o principal objetivo no processo de ensino-aprendizagem seja promover vivências que viabilizam o desenvolvimento sadio e integral de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos de idade. Compete, pois, aos professores, como principais mediadores e facilitadores das aprendizagens, refletir sobre sua prática no âmbito das capacidades e interesses das crianças sob sua responsabilidade, bem como organizar e possibilitar situações em que o brincar seja utilizado como ferramenta de aprendizagem. Incumbe ainda aos professores propiciar momentos em que o aprendizado não ocorra sempre da mesma maneira, e que seja substituído por oportunidades de aprender por meio de jogos, brinquedos e brincadeiras.

Finalmente, a entrevista realizada na UFRJ com a professora Valdete, possibilitou-me observar possíveis caminhos para uma abordagem lúdica no dia a dia do exercício da profissão docente nos anos iniciais do ensino fundamental. Durante o processo de elaboração desta monografia, eu pesquisei teóricos e ouvi a voz que representa a prática na escola, o que me levou a refletir e reconstruir meus próprios conhecimentos.

Referências bibliográficas

ABREU, A. R. *Acolhimento: uma condição para a aprendizagem*. Pátio, Porto Alegre, n.15, nov. 2000/ jan. 2001, p.17-21.

ALVES, R. *Palavra para desatar nós*. São Paulo: Papirus, 2011.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981. p. 100-150.

BIRMOSER, I.M.F. Construindo castelos sobre orvalho, brincam crianças e poetas. In: *A presença de Winnicott no viver criativo, diversidade e interlocução*. São Paulo. Editora Zy, 2009, p. 126-142.

BNCC. Disponível em < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>> acesso dia 26 de setembro de 2018.

BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. (org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 63-79.

BORBA, A. A brincadeira como experiência de cultura. IN: CORSINO Patrícia (org). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. São Paulo: Editores Associados, 2009, p.46-54.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais*. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: MEC, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração e a matrícula aos seis anos de idade*. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1998 a, vol: I.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *Revista Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, Julho 1998. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php?>

[script=sci_arttext&pid=S010225551998000200007&lng=en&nrm=iso>](#). acesso em 18 Setembro, 2018.

CORSINO, P. *Infância, linguagem e letramento: educação infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro*. Patrícia Corsino. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2003.

CORSINO, P. Proposta Pedagógica- O cotidiano na Educação Infantil. In: *O cotidiano na Educação Infantil*. Salto para o futuro. Novembro, 2006. p. 3-13.

DALLABONA, S.R.; MENDES, S.M.S. *O lúdico na educação infantil: jogar brincar uma forma de educar*. Revista de divulgação científica do ICPG, v. 1, n. 4, jan.-março 2004, p. 107-112.

ESTEVES, S. Brincar em família. *Cadernos de Educação de Infância*, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2014.

LEITE, S.A.S. *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais*. Belo Horizonte, novembro de 2010.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a Educação Infantil. In: *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MACEDO, L. *Brincar é mais que aprender*. *Revista Nova Escola*. Disponível em < <https://novaescola.org.br/conteudo/120/brincar-e-mais-que-aprender> > Acesso em 27 de agosto de 2018.

NÓVOA, A. *et alii. Vidas de professores*. Portugal: Porto Editora. 1995.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos das Crianças*. Princípio VII, 1959.

PELLISSON, M.C.R.M. Análise de um memorial de formação: a afetividade no processo de constituição de uma professora. In: *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006, p. 281- 311.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança - imitação, jogo e sonho- imagem e representação*. São Paulo: Zahar Editores/Mec, 1964, p.188-216.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1973.

RAPOPORT, A. *et alii. A criança de 6 anos no ensino fundamental*. Porto Alegre: Editora Meditação, 2009.

RIZZI, L.; HAYDT, R.C. *Atividades lúdicas na educação da criança*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

SÁ, A.V.M. RESENDE JÚNIOR, L.N. MIRANDA, S. *Ludicidade: desafios e perspectivas em educação*. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

TASSONI, E.C.M. Dimensões afetivas na relação professor-aluno. In: *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006, p. 47-74.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WINNICOTT, D. W. *A criança e seu mundo*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S. A., 1982.

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

ANEXO

Perguntas norteadoras da entrevista com a profissional de educação Valdete Viana.

1. Conte-me sobre sua formação e descreva sua trajetória como professora.
2. Na sua opinião, no que difere a educação infantil do ensino fundamental?
3. Ao seu ver, o lúdico é importante na prática docente dos anos iniciais? Em que medida?
4. Como você trabalhava o lúdico na prática?
5. Quais são seus conselhos para um professor em início de carreira?

