UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NEIDI LIZIANE COPETTI DA SILVA

O EFEITO DE SENTIDO DA LUDICIDADE NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE INFÂNCIA: UMA LEITURA SIMBÓLICA EM FENOMENOLOGIA

CAMPO GRANDE – MS
2013

NEIDI LIZIANE COPETTI DA SILVA

O EFEITO DE SENTIDO DA LUDICIDADE NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE INFÂNCIA: UMA LEITURA SIMBÓLICA EM FENOMENOLOGIA

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Orientadora: Profa. Dra. Jucimara Silva Rojas.

CAMPO GRANDE – MS

2013

NEIDI LIZIANE COPETTI DA SILVA

O EFEITO DE SENTIDO DA LUDICIDADE NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE INFÂNCIA: UMA LEITURA SIMBÓLICA EM FENOMENOLOGIA

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final para a obtenção do título de Mestre

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Jucimara Silva Rojas

Profa. Dra. Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra

Profa. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto

Campo Grande - MS, 16 de setembro de 2013

000.0 Silva da, Neidi Liziane Copetti.

00000 O efeito de sentido da ludicidade na prática do professor de infância. Neidi Liziane Copetti da Silva. – Campo Grande, MS: UFMS, *Campus* de Campo Grande, 2013.

135 p.

Orientadora: Jucimara Silva Rojas.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* de Campo Grande, 2013.

1) Professor de infância. 2) Prática lúdica. 3) Fenomenologia.

A Deus, toda honra e toda Glória!

A minha mãe, Jaci (in memorian). Com simplicidade me ensinou valores essenciais.

As crianças que me permitem inspirações, pesquisas e novas práticas.

AGRADECIMENTOS

A Deus, soberano em minha vida!

*A*o Marcos, pela parceria, incentivo, compreensão, aconchego e amor.

A o Micael, pela compressão nas ausências e por toda ajuda.

À professora Dra. Jucimara Silva Rojas, que com seus ensinamentos tornou possível a realização desse trabalho.

À s professoras participantes da Banca, referências ímpares.

A os professores, sujeitos dessa pesquisa, pelo aceite, entrega e colaboração.

A Claudia, diretora do Centro de Educação Infantil que trabalhei quando assumi o concurso. Muito obrigada pelo apoio e generosidade no início da caminhada acadêmica.

A os demais colegas desse Ceinf, os quais me ajudaram quando não podia estar presente em virtude das aulas no Mestrado.

A os amigos e colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa FFLLIPE – Fenomenologia, Formação, Linguagem Lúdica e Interdisciplinaridade em Pesquisa e Educação, pelas parcerias lúdicas.

A os colegas do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, pelos momentos de discussão e por compartilharmos as angustias da formação.

*E*nfim**,** agradeço imensamente a todos que me ensinam diariamente sobre o amor e seus encantos, sobre a urgência da aprendizagem, sobre as possibilidades de escolha, sobre a alegria de ser professora.

Todas as pessoas grandes foram um dia crianças, mas poucas se lembram disso...

Saint-Exupèry

RESUMO

Este trabalho, inserido na Linha de Pesquisa Educação, Psicologia e Prática Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) visa apresentar os resultados obtidos por meio de pesquisa de cunho qualitativo, a qual objetivou revelar o efeito de sentido da ludicidade na prática do professor de infância a partir de uma leitura simbólica em Fenomenologia. Por meio do levantamento das publicações buscamos constituir um referencial teórico pautado em autores que apontam subsídios para as reflexões, análises e discussões sobre as especificidades da prática docente na Educação Infantil, acerca da ludicidade como elemento necessário nessa prática e a Fenomenologia. A metodologia da pesquisa contemplou a recolha de depoimentos de seis sujeitos, professores atuantes na Educação Infantil, e em seguida, as análises ideográfica e nomotética que permitiam o desvelar das categorias abertas: Múltiplas linguagens que envolvem a música, a dança e as artes; Jogo, responsável por permitir vivências e aprendizagens significativas; Brincadeiras, pelas quais a criança cria, recria e interpreta o mundo à sua volta; Interatividade; Encantamento e Movimento, as quais foram analisadas a partir de autores que referenciam a investigação que nos propomos a realizar. Como resultados anunciamos a sensibilidade dos professores quanto ao brincar, mas ao mesmo tempo os equívocos ocasionados pelo desconhecimento amplo do que seja a ludicidade. Entretanto, essas confusões não diminuem as experiências dos professores, os quais se dispuseram a revelar aspectos de suas práticas e nos permitiram um olhar atentivo, uma escuta sensível, algumas respostas e muitas outras inquietações.

Palavras-chave: Professor de infância; Prática lúdica; Fenomenologia.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Maria Joana. Disponível em: <http://www.google.com.br/imagens> 82
Imagem 2 – Genoveva. Disponível em: <http://www.google.com.br/imagens> 84
Imagem 3 – Catarina. Disponível em: <http://www.2.bp.blogspot.com> 86
Imagem 4 – Berenice. Disponível em: <http://www.2.bp.blogspot.com> 87
Imagem 5 – Arlete. Disponível em: <http://www.google.com.br/imagens> 88
Imagem 6 – Saltitante. Disponível em: <http://www.google.com.br/imagens> 89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dados dos sujeitos 71

Quadro 2 – Maria Joana 72

Quadro 3 – Genoveva 74

Quadro 4 – Catarina 75

Quadro 5 – Berenice 77

Quadro 6 – Arlete 79

Quadro 7 – Saltitante 81

Quadro 8 – Maria Joana 83

Quadro 9 – Genoveva 84

Quadro 10 – Catarina 86

Quadro 11 – Berenice 87

Quadro 12 – Arlete 88

Quadro 13 – Saltitante 89

Quadro 14 - Asserções dos sujeitos quanto a Questão 1 93

Quadro 15 - Asserções dos sujeitos quanto a Questão 2 95

Quadro 16 - Análise Nomotética – Questão 1 96

Quadro 17 - Análise Nomotética – Questão 2 96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Convergências relativas à questão 1 96
Gráfico 2 – Convergências relativas à questão 2 97

SUMÁRIO

PÁGINAS NECESSÁRIAS 13
CONSIDERAÇÕES INICIAIS: O CAMINHO DO CARACOL RODOLFO 17

CAPÍTULO I 25
Educação Infantil e Ludicidade: aspectos a considerar 25
1.1 Apontamentos acerca da ducação Infantil 53
1.2 A história da Educação Infantil no Brasil 60
1.3 objetivos e práticas pedagógicas na Educação Infantil 42
1.4 Ludicidade: alguns conceitos 51

CAPÍTULO II 61
A Fenomenologia como alicerce investigativo 61
2.1 A pesquisa: sujeitos, metodologia, pares teóricos 61
2.2 Análise Ideográfica 71
2.3 Análise Nomotética 95

CAPÍTULO III 98
Ler, refletir, questionar... O efeito de sentido da ludicidade na prática do professor de infância 101
3.1 Múltiplas linguagens que envolvem a música, a dança e as artes 101
3.2 Jogo, responsável por permitir vivências e aprendizagens significativas 108
3.3 Brincadeiras pelas quais a criança cria, recria e interpreta o mundo à sua volta 114
3.4 Interatividade, encantamento, movimento: categorias desveladas nas imagens e interpretações dos sujeitos 119
CONSIDERAÇÕES FINAIS 122
REFERÊNCIAS 130

APÊNDICES
ANEXOS

PÁGINAS NECESSÁRIAS

Ao iniciarmos esta escrita recorremos a Fazenda (1994, p. 16) quando fala que o elemento principal da pesquisa interdisciplinar é a busca da marca de cada pesquisador, ou a metáfora interior. Nesse mesmo sentido, Rojas (2004, p. 209) diz que "[...] o pensamento metafórico converge para um modo de compreensão hermenêutico, pois interpretar é fazer conexões". O desvelar da metáfora interior possibilita que o pesquisador compreenda a sua trajetória e, ao mesmo tempo, que o parceiro leitor a compreenda.

Assim, ao escrever estas páginas percebemos que os aspectos lúdicos sempre estiveram presentes em nossa vida, desde a infância até os dias atuais. Vida que se revela a cada novo dia, um movimento dinâmico, interativo, criativo... Repleta de experiências, lembranças e ludicidades. Farta de elementos que despertam em nós o desvelar da metáfora interior...

Volto ao tempo menino
fieira e peão, sonhos
embalam no vento, a
pipa e o balão.

Entre piratas e primas,
tesouros e medos de
assombração eu só sabia
que a vida invadia os
sentidos, regia o coração.

E o sol me aquecia e
brilhava em qualquer
estação.

Se hoje me perco nos
labirintos da razão vem
o menino que eu fui e me
estende a mão...

E ele me chama
trazendo a antiga e
serena doce canção.

(Toquinho e Mutinho)

O começo de uma história...

Nossas lembranças de infância remetem ao município de Santo Ângelo, uma pequena cidade localizada na região missioneira do Rio Grande do Sul. Lugar em que nascemos e crescemos... E onde o lúdico esteve sempre presente nas ações diárias, contribuindo para a nossa formação pessoal e profissional.

Fazenda (1994, p.82) ressalta que não devemos desperdiçar as experiências vividas, estas podem ser um

suporte para inovação, revisão e análise interdisciplinar. O recurso da memória possibilita redesenhar o quadro da experiência vivida, reler com outros olhares, perceber as entrelinhas e ressignificar a vivência. Essa experiência pode auxiliar diversas outras práticas do cotidiano escolar.

> [...] Ao recuperar o vivido de forma diferente da que foi vivida torna o ontem em hoje, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, com perspectiva de amanhã. Movimento próprio de toda e qualquer produção de conhecimento. Movimento dialético próprio de um projeto interdisciplinar. (FAZENDA, 2004, p. 83).

Tal movimento dialógico nos remete a quando éramos criança e gostávamos muito de brincar de faz de conta, transformando retalhos de panos e lençóis em cenários fabulosos. Nas brincadeiras de faz de conta transformávamos os galhos de uma velha árvore em nave espacial e com ela viajávamos pelo universo inesgotável da imaginação.

Gostávamos de brincar na rua, subir em árvores, balançar nos galhos da figueira. Brincávamos de "fazer comidinha" com barro amassado e folhas delicadamente cortadas. Brincávamos de escolinha e de festa a fantasia. Brincávamos de boneca, de casinha, de carrinho. Jogávamos bola, peteca. Pulávamos sapata[1], corda, elástico[2]. Brincávamos de esconde-esconde, pega-pega, queimada, morto-vivo, elefante colorido[3], de boca de forno. Andávamos de bicicleta, sentávamos no muro e balançávamos as pernas... Vivíamos a infância!

Lembramos com carinho do primeiro dia de aula na Educação Infantil. A ansiedade transformada em alegria ao encontrar um ambiente mágico, organizado com esmero pela professora Rose. Cada dia na pré-escola pode ser traduzido como enriquecedor, fabuloso. Um espaço propício às interações, criações e artes da infância.

---

[1] No Rio Grande do Sul é o nome dado à brincadeira de Amarelinha. A sapata ou amarelinha consiste num caminho numerado desenhado no chão com giz. Cabe às crianças jogar a pedra e pular, inventando sequências.

[2] Brincadeira popular que é praticada desde a Antiguidade. Para brincar são necessárias três crianças, das quais duas amarram o elástico nas pernas enquanto a terceira pula ao ritmo de uma cantiga ou seguindo regras estabelecidas pelo grupo.

[3] Brincadeira em que há um número indeterminado de participantes, um deles fala "elefante colorido" e os demais respondem "que cor". Então, aquele que iniciou falando escolherá uma cor e os demais deverão correr para tocar em algo da cor citada.

Dentro da sala de aula havia uma casa de brinquedo com muitos jogos, bonecas, carrinhos, ursos, panelinhas, fogão, geladeira, armários, elementos com os quais reproduzíamos as ações do dia a dia. Havia ainda uma imensa caixa de fantasias, inúmeros livros e muitas almofadas. Um espaço de muita alegria em que era possível ser realmente criança e desfrutar da infância!

Mas, as ludicidades mais marcantes da escola remetem aos dias chuvosos... Nesses dias era necessário colocar as galochas[4], pois a entrada da escola se transformava num imenso rio. Sem demora a professora Rose ajudava todos na confecção de barcos de papel e, num piscar de olhos, estávamos todos navegando naquelas águas...

Tais lembranças remetem a momentos cheios de brincadeiras, sons, cheiros, cores e sabores de uma infância vivida plenamente. Repleta de efeitos, sentimentos e histórias. Momentos esses que dizem de nós e estão presentes na nossa prática docente na Educação Infantil.

Cada história, um enredo... um encontro... um caminho...

Resgatar o nosso percurso de vida possibilita mergulhar nas águas profundas dessa trajetória de criança, professora e questionadora. Um longo processo de tecer os fios com cuidado e delicadeza, sempre atenta ao tempo de "espera vigiada" (FAZENDA, 1994) que nos mostra os pontos de encontro e as interconexões dos fazeres docente e pessoal.

Sem dúvida, uma palavra se mostra repetidamente nessa trajetória - **encontro**. Encontro profissional, encontro afetivo, encontro pautado no diálogo, na observação, no silêncio, no cuidado com o outro, na ludicidade... Refletindo um pouco mais, surge fortemente outra palavra - **caminho**. Caminho que nos permite conhecimento, reflexões, ousadias. Caminho que nos possibilita mudar a rota, acelerar, desacelerar... Caminho que nos leva aos labirintos da razão, que nos faz criar, ousar, inovar...

[4] Espécie de calçado de borracha ou matéria plástica que se usa por cima dos calçados para evitar que estes molhem.

O fenomenólogo Buytendijk (1952, p. 42 apud FAZENDA, 2003, p. 32) afirma que "[...] cada encontro humano é, de qualquer maneira, mútuo, recíproco [...]. A reciprocidade é a condição de um encontro efetivo." Em busca do sentido do encontro como metáfora interior desta pesquisa, iniciamos a investigação a partir das nossas lembranças, das nossas memórias de infância. Durante o percurso, o encontro com elementos marcantes e com autores que sinalizaram a possibilidade de uma atuação docente diferenciada, pautada em seres humanos, referenciada pela ludicidade.

Para olhar as relações no processo educativo, o estudo é encaminhado para a questão das parcerias. A escuta sensível nos mostra o movimento metodológico do diálogo entre a memória registro e a memória vivida nas práticas de sala de aula.

Logo, a relevância desta pesquisa está em buscar o efeito de sentido da ludicidade na prática do professor de infância, uma possibilidade de retomar a história e, ao mesmo tempo, revelar percursos e práticas de outros sujeitos.

Nossa busca pelo curso de Mestrado teve como propósito aprofundar o sentido das práticas no processo educativo. O interesse em conhecermos o efeito de sentido da ludicidade na prática do professor de infância se justifica pelo fato de considerarmos a temática relevante, uma vez que há necessidade de uma prática pautada nos pressupostos lúdicos, sobretudo quando se atua com crianças na faixa etária de zero a cinco anos de idade.

Além disso, a relevância da pesquisa se fundamenta por observarmos em oficinas e cursos ministrados o prazer dos professores em relatar situações lúdicas ocorridas quando ainda eram crianças e, em contrapartida, a diminuição dessas vivências, por meio das brincadeiras e dos jogos no espaço escolar, logo, perguntamos: qual o sentido da ludicidade na prática do professor de infância.

A fim de situar o leitor, esclarecemos que o percurso de escrita será acompanhado de perto por um elemento inusitado e cativante, *Rodolfo*. Rodolfo é um belo caracol que adora viajar...

Esse pequeno ser será responsável por mostrar os caminhos da pesquisa, por meio da sua história - "O Caracol Viajante" - criada por Sônia Junqueira e editada no ano de 2003. Portanto, antecede cada capítulo um pequeno fragmento do livro e uma breve ligação com a discussão teórica que se inicia.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: O CAMINHO DO CARACOL RODOLFO

Definição do estudo e contribuições teóricas

A origem dessa investigação foram as nossas inquietações oriundas da atuação como professora de Educação Infantil, bem como, as vivências lúdicas e os estudos realizados desde a graduação em Pedagogia (2006-2009) na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e no Grupo de Estudos e Pesquisas em Fenomenologia, Formação, Linguagem Lúdica e Interdisciplinaridade em Pesquisa e Educação (FFLLIPE). Tais inquietações possibilitaram a construção de um trabalho de conclusão de curso intitulado "Simbologias das lembranças de infância de professores: uma leitura fenomenológica". Partindo desse estudo e da nossa prática docente na Educação Infantil e atuação como formadora, o objeto de pesquisa no Mestrado foi construído com o intuito de aprofundar as discussões já iniciadas, as quais possibilitam o trabalho que nos propomos a apresentar para obtenção do título de Mestre em Educação.

A partir das pesquisas realizadas por autores renomados essa investigação se insere na lacuna dos estudos acadêmicos sobre o efeito de sentido da ludicidade na prática do professor de infância, tendo como referencial metodológico os aportes da Fenomenologia.

O título "Efeito de sentido da ludicidade na prática do professor de infância: uma leitura simbólica em fenomenologia" nos permite uma aproximação com o objeto de estudo, contudo, consideramos relevante explicitar os termos "efeito" e "sentido" para que haja a compreensão da investigação realizada. Para isso recorremos a Dantas (2010, p. 115) que apresenta a tríade "[...] intenção ---- ato ---- efeito", a qual nos permite dizer que nesse estudo buscamos revelar a intenção do professor ao que se refere a sua prática lúdica.

Metaforicamente podemos anunciar que a ludicidade na prática do professor de infância requer uma poesia cotidiana na inteireza das ações criadas. Instiga olhar para si e ver-se professor de criança. Impulsiona a uma escuta sensível e conduz a aventuras para além das práticas comuns, buscando novos caminhos, novos movimentos, novas descobertas...

Com relação a Educação Infantil, as práticas educativas se constituíram com base em situações sociais concretas, as quais geraram regulamentações e leis como parte das políticas públicas. Destarte, construímos um capítulo histórico com base nos estudos de Comênio

(1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), Decroly (1871-1932) e Montessori (1870-1952), os quais estabeleceram as bases para um ensino mais centrado na criança, pois mesmo com ênfases diferenciadas, as propostas desses autores reconheciam as necessidades e especificidades da infância. A opção pela retomada desses estudos se justifica pelo fato de considerarmos relevante para a pesquisa, uma vez que buscamos compreender o prelúdio de uma prática lúdica.

Quanto ao cuidado e à educação da criança, sabemos que, tradicionalmente, era responsabilidade inicial da família e como nos aponta Oliveira (2000, p. 12), foram criados arranjos alternativos com vistas a prestar esse cuidado. Esses arranjos se organizavam de formas distintas e envolviam as "redes de parentesco" nas sociedades primitivas, as "mães mercenárias" presentes desde a Idade Antiga ou ainda algumas instituições delineadas para esse fim.

No entanto, com o nascimento do pensamento pedagógico moderno nos séculos XVI e XVII, a disseminação do pragmatismo tecnicista e o desenvolvimento científico foram criadas novas perspectivas educacionais, as quais influenciaram a educação da criança pequena. Conforme indica Oliveira (2000, p.13),

> Neste período e junto com o ideário criado no seio dos movimentos religiosos da época, foram organizadas escolas para os pequenos [...] na Inglaterra, França e outros países europeus, onde leitura e escrita eram ensinadas a crianças a partir dos 6 anos [...]. Além disso, as crianças pobres de 2 ou 3 anos, já nos séculos XVII e XVIII eram incluídas nas *charity schools* ou *dame schools* então criadas na Europa Ocidental.

Também observamos que a ideia de educar a criança menor de seis anos já estava presente na obra de Comênio (1592-1670). Segundo ele, o nível inicial de ensino seria o "colo de mãe", ou seja, um processo de aprendizagem que iniciava pelos sentidos. Tais experiências seriam internalizadas e interpretadas pela razão posteriormente.

Opondo-se às ideias disciplinadoras da Reforma e Contra Reforma religiosas, Rousseau (1712-1778) apresentou o naturalismo e a necessidade da criança pequena experimentar situações de acordo com seu próprio ritmo. O pensamento de Rousseau inspirou os trabalhos de Pestalozzi (1746-1827), o qual propôs modificações nos métodos de ensino e formalizou procedimentos para treinamento de professores.

Para Pestalozzi, o trabalho com a criança deveria abranger o disciplinamento e a afetividade. Logo, o trabalho pedagógico deveria contemplar a música, a arte, a soletração, a

geografia, as atividades de linguagem oral e de contato com a natureza. O autor agregou em sua teoria as ideias de organização graduada do conhecimento, presente na obra de Comênio, e de prontidão, proposta por Rousseau.

Froebel (1782-1852), discípulo de Pestalozzi, propôs a criação dos *Kindergartens*. Nesses Jardins de Infância haveria atividades práticas autogeradas pelos interesses e desejos da criança. Na pedagogia da infância proposta por Froebel a criança era tida como ser criativo e sua educação deveria ocorrer pela autoatividade e pelo jogo. (KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, p. 37).

Temos, ainda, Maria Montessori (1870-1952), cuja contribuição remonta à criação de materiais adequados à exploração sensorial da criança, vinculados ao objetivo educacional. Embora tenha recebido muitas críticas, as quais questionavam a ausência de preocupação com a formação do ser social, a rigidez dos exercícios e a desatualização de sua proposta de ensino sobre a escrita pelo método alfabético, sua proposição permanece atual e relevante nas escolas que seguem tal metodologia.

Sabemos que as instituições pré-escolares surgiram no século XVIII em resposta à situação de "[...] pobreza, abandono e maus tratos de crianças pequenas, cujos pais trabalhavam em fábricas, fundições e minas criadas pela Revolução Industrial que se implantava na Europa Ocidental." (OLIVEIRA, 2000, p. 15-16). Essa proposta de educação destinada aos mais pobres baseava-se na ocupação e na piedade. Em seguida a concepção de Pré-escola fundamentada no cuidado e na educação, a partir da qual tiveram relevância as teorias de Pestalozzi, Decroly e Montessori.

Na obra de Oliveira (2000) observamos que esse modelo de educação destinado à criança das esferas mais baixas da sociedade foi aos poucos sendo aperfeiçoado por aqueles que atuavam com a criança de grupos privilegiados.

A necessidade por Pré-escola aparece, historicamente, como reflexo das transformações sociais, econômicas e políticas que ocorrem na Europa a partir do século XVIII. Essas instituições tinham, no princípio, um caráter assistencialista e visavam afastar a criança pobre do trabalho servil. Apenas no século XIX a Pré-escola agrega a função de educar como veremos no Capítulo I, Educação Infantil e Ludicidade: aspectos a considerar.

Quanto a organização de um quadro teórico que defina a ludicidade, explicite suas características e nos permita uma análise consistente recorremos a autores como Huizinga (2007), Brougère (1998), Kishimoto (1993; 1994; 2010), entre outros. Entretanto, sabemos

que o conceito de ludicidade é polissêmico e abrangente, mas a compreensão do mesmo é necessária para que seja possível sustentar as análises que nos propomos nesse estudo.

Lúdico deriva do latim *ludus* e significa brincar. Neste brincar estão incluídos os jogos, os brinquedos e os divertimentos e é relativa também à conduta daquele que joga que brinca e que se diverte. Segundo Huizinga (2007, p. 41) o lúdico "[...] abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar."

O autor também concebe o jogo como elemento da cultura humana. Aliás, levando essa visão até o seu extremo, ele propõe que o jogo é anterior à cultura, visto que esta pressupõe a existência da sociedade humana, enquanto os jogos são praticados mesmo por animais.

Para Brougère (1998) o jogo permite o enriquecimento de uma cultura lúdica por meio do acúmulo de experiências desde o nascimento. Para esse autor a cultura lúdica torna possível a aprendizagem do lúdico.

De acordo com (Kishimoto, 2002, p.146), "[...] por ser uma ação iniciada e mantida pela criança, a brincadeira possibilita a busca de meios, pela exploração ainda que desordenada, e exerce papel fundamental na construção de saber fazer". As brincadeiras são formas mais originais que a criança tem de se relacionar e de se apropriar do mundo.

Enfim, neste momento apresentamos apenas as pinceladas iniciais dessa temática visto que as demais discussões estão inseridas ao longo do trabalho quando apresentamos os conceitos de lúdico, jogo, brinquedo e brincadeira e discorremos sobre a cultura lúdica infantil.

Estado do Conhecimento

O Estado do Conhecimento é uma das etapas mais importantes do trabalho científico, uma vez que possibilita ao pesquisador identificar o que está sendo pesquisado acerca do objeto em questão e dialogar com os pares teóricos. Certamente é uma atividade árdua por revelar-se crítica e reflexiva, cabendo ao pesquisador reconhecer as diversas nuances das temáticas já estudadas e aquelas que ainda carecem de aprofundamento.

Assim, por meio do levantamento das publicações, buscamos constituir um referencial teórico pautado em autores que apontam subsídios para as reflexões, análises e discussões sobre as especificidades da prática docente na Educação Infantil, visto que nossa intenção é revelar o efeito de sentido da ludicidade na prática do professor de infância.

Objetivando sustentar teoricamente a pesquisa e vislumbrar as lacunas realizamos o mapeamos das produções acadêmicas elaboradas entre os anos de 2009 a 2012 de forma a buscar a formulação mais adequada das perguntas e da metodologia da pesquisa, bem como ampliar o referencial teórico.

Para o mapeamento das temáticas, selecionamos dois bancos de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações[5] (BDTD) e *Scientific Electronic Library Online*[6] *(*SCIELO). Ambos armazenam produções científicas desenvolvidas por universidades e/ou pesquisadores em âmbito nacional, incluindo-se a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *lócus* relevante para a pesquisa por se configurar cenário de nossa formação.

Nesse mapeamento trabalhamos com a inserção dos descritores:

- ✓ Prática Lúdica na Educação Infantil.
- ✓ Fenomenologia.

Ambos nos permitiram visualizar uma gama de trabalhos, contudo, analisamos somente aqueles inseridos no período de tempo definido previamente e realmente relacionados ao objeto que nos propomos a pesquisar. Tal análise foi feita a partir da leitura dos resumos de cada trabalho, visto que esse elemento configura a versão sintética, objetiva e seletiva do trabalho científico. Logo, por evidenciar os objetivos, método e resultados oportuniza ao leitor decidir sobre a conveniência da leitura do texto na íntegra.

Assim, a partir desse momento apresentamos, sinteticamente, uma análise dos trabalhos encontrados na BDTD com a inserção dos descritores acima indicados. Ressaltamos que foram inúmeros os trabalhos localizados, porém, analisamos somente aqueles que se aproximam do nosso objeto de investigação, tendo como critério inicial a leitura dos resumos.

[5]Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/>.
[6] Disponível em: <http://www.scielo.br/>.

Câmera (2011) visa em seu estudo dissertativo argumentar e compreender as proposições e os debates teóricos sobre a presença do lúdico no currículo da Educação Infantil e também elaborar indicativas relevantes sobre a vivência do lúdico na educação das crianças. A opção metodológica foi pela pesquisa bibliográfica. Entre os resultados destaca-se a compreensão do currículo como uma narrativa que apoia e complementa, mas não substitui o trabalho criativo de professores e alunos.

Camargo (2011) apresenta como objeto de pesquisa a ação pedagógica do educador que atua na Educação Infantil, no sentido de analisá-la e descrevê-la considerando os aspectos relacionados ao corpo, ao movimento e ao brincar corporal. Nessa pesquisa os dados obtidos foram sistematizados e analisados a partir da triangulação e como resultado apresenta o brincar fragmentado e pouco colaborativo na prática pedagógica da Educação Infantil.

Silva (2010) objetiva em sua dissertação descrever a realidade da criança desde a Idade Média e pesquisar a história da Educação Infantil brasileira ao longo dos séculos XIX e XX num determinado contexto. Como resultado aponta os avanços da Educação Infantil ao mesmo tempo em que almeja contribuir para os debates sobre a temática em Capivari do Sul/RS, contexto da investigação.

Landó (2009) constrói a dissertação com o objetivo de investigar as práticas de ensino com atividades lúdicas na Educação Infantil em creche e seu papel no desenvolvimento mental e afetivo das crianças. Segundo ao autor, a realização do experimento e sua análise permitiram comprovar a eficácia do trabalho da professora pesquisada no progresso dos processos mentais das crianças.

Mariano (2009) objetiva em seu trabalho conhecer e analisar quando e como ocorriam atividades lúdicas no cotidiano de uma turma de crianças da Educação Infantil e em que medida tais ações influenciavam no processo de constituição da professora e de seus alunos. Pautado no referencial histórico-cultural a análise dos dados apontaram que o lúdico ocorre num espaço-tempo limitado e que, na maioria das vezes, é utilizado estritamente como ferramenta didático-pedagógica, o que restringe o brincar, nesse caso, a aspectos exclusivamente escolarizantes.

Souza (2012) em sua dissertação busca compreender as percepções de infância de crianças negras, desveladas nos processos de formar-se professora de Educação Infantil. Em seu trabalho a autora apresenta o histórico da Educação Infantil. Sua proposta metodológica foi pautada nos pressupostos fenomenológicos, sendo os dados coletados por meio de

conversas aprofundadas com os três sujeitos participantes. A partir das análises identificam-se as dimensões, as quais revelam aspectos da prática das professoras investigadas.

Baruki-Fonseka (2011) analisa em sua tese o fazer do professor de língua inglesa em relação ao afetar e a necessidade de aprendizagem do idioma partir de uma leitura fenomenológica. Os sujeitos foram professores de Língua Inglesa que atuam em diferentes níveis de ensino e relataram, por meio de depoimento, suas práticas a partir de uma pergunta norteadora elaborada pela pesquisadora. A análise em Fenomenologia possibilitou a estruturação das categorias abertas: afetividade, cultura, criatividade, ludicidade e interdisciplinaridade, as quais estão presentes no fazer do professor de Língua Inglesa e foram analisadas a partir de autores que as referenciam.

Garcia (2010) elabora sua dissertação com o objetivo de identificar como brinca a criança que vive no Pantanal Sul-mato-grossense Assim, por meio de relatos de professores desvela um conjunto de jogos, brinquedos e brincadeiras e outras atividades lúdicas dessa criança. A pesquisa foi ancorada no referencial fenomenológico, a partir do qual houve a escolha dos depoimentos dos sujeitos, as análises ideográfica, nomotética e a hermenêutica. Como resultados, destacam-se a corporeidade e o espaço geográfico como elementos significativos do brincar no Pantanal, sendo auxiliados pelos brinquedos industrializados e jogos tradicionais, os quais auxiliam a manifestação lúdica da criança.

Souza (2009) objetiva em sua dissertação compreender a interdisciplinaridade e seus fundamentos na Educação de infância (Anos Iniciais), tendo a disciplina Educação Física como princípio pedagógico que possibilita a interdisciplinaridade no processo de aprendizagem da criança. Quanto à metodologia da pesquisa, pautada no sustentáculo teórico da Fenomenologia, com recolha dos depoimentos de oito sujeitos. Com relação aos resultados, evidencia-se o caminho lúdico por meio dos jogos e das brincadeiras, os quais propiciam ações interligadas e de caráter totalizante.

As pesquisas analisadas a partir do descritor “Educação Infantil e Prática lúdica” revelam aspectos interessantes acerca do fazer pedagógico dos professores de infância, uma vez que permitem uma aproximação teórica com a temática que nos propomos investigar. Os estudos analisados abordam a presença do lúdico no currículo da Educação Infantil, bem como versam sobre a prática lúdica do professor de infância a partir dos relatos e observações que demonstram a efetiva prática dos jogos e das brincadeiras como facilitadores da aprendizagem e responsáveis por possibilitar o desenvolvimento motor por meio do movimento e da corporeidade. Tais trabalhos permitem uma visão geral sobre as pesquisas

realizadas no recorte de tempo que delimitamos, bem como nos oferecerem sugestões de obras, as quais enriquecem nossa produção escrita.

Ao analisarmos os trabalhos localizados com a inserção do descritor "Fenomenologia" observamos que os mesmos contemplam áreas de interesse afins quando seus autores direcionam o olhar para as questões da educação de infância com atenção especial ao brincar, as brincadeiras e as características corporais e perceptuais em diferentes contextos ou como elementos presentes na prática dos professores (sujeitos) investigados. Todas as pesquisas ancoram-se na Fenomenologia, sendo as questões designadas a extrair a essência das experiências, ou seja, a busca da compreensão das percepções dos sujeitos acerca do fenômeno estudado.

A partir desse momento, apresentamos o resumo das produções mapeadas na Biblioteca Eletrônica do *Scielo* Brasil, por meio da qual levantamos um quantitativo razoável de produções com a inserção das palavras-chave:

- ✓ Fenomenologia.
- ✓ Educação Infantil e Prática lúdica.

Esses termos resultaram na localização de cinquenta e sete produções[7], distribuídas em diferentes Periódicos da área de Humanas. Dos trabalhos encontrados analisamos cinco que podem auxiliar na construção da pesquisa. Os demais trabalhos não correspondiam ao limite de ano estipulado por nós ou referiam-se a outras áreas do conhecimento, tais como Enfermagem, Geriatria, Obstetrícia, entre outras.

De modo geral, os artigos mapeados e analisados apresentam considerações gerais sobre a Fenomenologia, visto que seus autores definem essa teoria ou apresentam aspectos específicos do tripé teórico composto por Husserl, Merleau-Ponty e Paul Ricouer. Além disso, as produções versam sobre a percepção do tempo proposta por Husserl, discorrem sobre a Fenomenologia Hermenêutica de Paul Ricouer ou abordam conceitos específicos. Diante dessas constatações optamos por não apresentar neste tópico um resumo comentado de cada artigo analisado, uma vez que tais conceitos serão apresentados por nós no capítulo sobre a metodologia da pesquisa.

---

[7] Ver lista completa das produções nos Apêndices do trabalho.

Também encontramos nessa base de dados alguns estudos que versam sobre a prática lúdica na Educação Infantil, contudo, tais trabalhos não possuem aproximação com o nosso referencial teórico metodológico e seus conteúdos estão voltados para questões terapêuticas, intervenções fonoaudiológicas, prevenção e tratamento de saúde, entre outros temas.

Portanto, esta proposta de investigação objetiva, por meio de uma análise pautada na Fenomenologia, revelar o efeito de sentido da ludicidade na prática do professor de infância. Tendo como objetivos específicos: mapear as produções sobre Fenomenologia, Educação Infantil e prática lúdica; Historiar a Educação Infantil; Identificar o efeito de sentido da ludicidade e da simbólica a partir da análise dos depoimentos e das imagens disponibilizadas pelos sujeitos.

Diante disso, escrutamos as seguintes indagações: qual é o efeito de sentido da ludicidade na prática do professor de infância? Como, em simbólica, os elementos da cultura lúdica se mostram na prática do professor de infância?

Etapas da investigação

Diante das inquietações, o primeiro momento da investigação consistiu na revisão de literatura e no aprofundamento do Estado do Conhecimento na busca por encontrar os pares teóricos de acordo com o referencial adotado. Tal constructo permitiu alicerçar teoricamente o trabalho a partir do cruzamento de informações possibilitado pelo mapeamento da temática.

Quanto aos procedimentos metodológicos, realizamos a seleção dos sujeitos e entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE[8]. Em seguida, recolhemos os depoimentos a partir da pergunta norteadora: que sentido tem a ludicidade para o professor de Educação Infantil?

[8] É um documento que informa e esclarece o sujeito da pesquisa de maneira que ele possa tomar sua decisão de forma justa e sem constrangimentos sobre a sua participação em um projeto de pesquisa. É uma proteção legal e moral do pesquisador e do pesquisado, visto ambos estarem assumindo responsabilidades. Deve conter, de forma didática e bem resumida, as informações mais importantes do protocolo de pesquisa. Deve estar escrito em forma de convite e em linguagem acessível aos sujeitos da pesquisa.

No momento seguinte, organizamos uma oficina[9] para intermediar a recolha das imagens a partir da indagação: como, em simbólica, os elementos da cultura lúdica se mostram na sua prática docente? Nessa etapa, os sujeitos escolheram uma imagem, a qual simboliza o efeito de sentido da ludicidade na prática docente e, em seguida, escreveram seus depoimentos acerca da mesma.

Por fim, precedemos as análises ideográfica e nomotética a fim de desvelar o efeito de sentido da ludicidade na prática do professor de infância.

Organização trabalho

Este trabalho está organizado de forma a permitir a visualização dos resultados acerca da pesquisa realizada. Assim, no **Capítulo I**, "Educação Infantil e Ludicidade: aspectos a considerar" apresentamos uma retomada histórica da Educação Infantil e exibimos um quadro teórico com a definição do lúdico em que deixamos claro a concepção adotada nesse trabalho.

"A Fenomenologia como alicerce investigativo" é o título do **Capítulo II**, no qual apresentamos a Fenomenologia e o caminho metodológico da pesquisa. Organizamos nesse capítulo os depoimentos dos sujeitos e as análises, ideográfica e nomotética, a partir das quais chegamos às categorias abertas e à hermenêutica da pesquisa.

No **Capítulo III**, "Questionar, ouvir, refletir... O efeito de sentido da ludicidade na prática do professor de infância" discutimos as categorias abertas desveladas na análise dos depoimentos dos sujeitos e apresentamos as diferentes percepções acerca desse elemento de fundamental importância quando atuamos com crianças na faixa etária de zero a cinco anos de idade.

O último momento da investigação consiste na análise interpretativa dos depoimentos e das imagens a partir dos autores que referenciam a pesquisa com vistas a responder as indagações iniciais na tentativa de um constructo teórico, histórico e formativo.

[9] Estratégia metodológica de trabalho em grupo realizada pela pesquisadora para favorecer a recolha da imagem, a qual subsidia a análise simbólica da investigação.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO INFANTIL E LUDICIDADE: ASPECTOS A CONSIDERAR

Conforme anunciado nas notas introdutórias desse trabalho o nosso percurso de escrita será acompanhado por Rodolfo, um caracol que adora viajar e, como o processo de consolidação da Educação Infantil, tardio para chegar.

Também nos permite trazer à cena as questões práticas associadas ao contexto da Educação Infantil, pois assim como Rodolfo que "[...] passa areia, passa terra, sobe morro e desce serra [...]", a edificação da Educação Infantil é fruto de um processo longo e árduo que ainda exige dedicação e persistência.

Portanto, nesse primeiro repousar, o caracol nos ajuda a estruturar esse capítulo de cunho histórico e conceitual no qual objetivamos apresentar aspectos relevantes acerca da configuração da Educação Infantil e suas relações nos contextos histórico, social, econômico e cultural, bem como a definição dos termos lúdico, jogo, brinquedo e brincadeira a partir da interlocução com autores que versam sobre a temática.

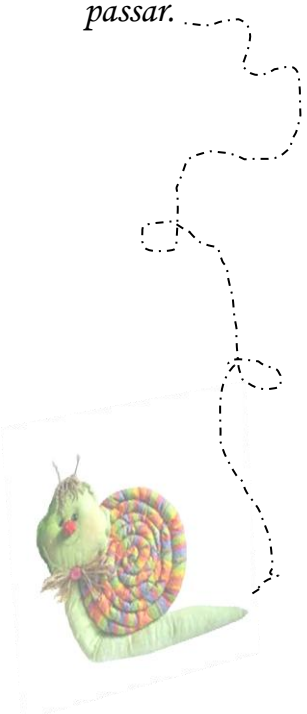
1.1 Apontamentos acerca da Educação Infantil

A função da Educação Infantil nas sociedades contemporâneas é possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais. A sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do

Rodolfo é um caracol
Ele adora viajar.

Rodolfo anda devagar.
Ele não tem pressa de chegar.
Rodolfo leva a casa nas costas.
A barriga vai no chão.
A cabeça vai no ar.
Rodolfo vive sempre satisfeito.
Ele não tem aluguel para pagar.

Passa areia. Passa terra.
Rosolfo anda sem parar.
Rodolfo sobre morro.
Rodolfo desce serra.
Ele não vê o tempo passar.



outro e da compreensão de outros mundos sociais. Isso implica em uma profunda aprendizagem da cultura por meio de ações, experiências e práticas de convívio social que tenham solidez, constância e compromisso, possibilitando à criança internalizar as formas cognitivas de pensar, agir e operar que sua comunidade construiu ao longo da história.

No sistema educacional brasileiro, a Educação Básica é composta por três blocos de formação: 1) Educação Infantil, 2) Ensino Fundamental e 3) Ensino Médio. Entretanto, mesmo sendo esse o caminho indicado para a formação educacional, tal percurso não é uma trajetória obrigatória, pois muitas crianças não frequentam a creche nem a pré-escola, assim como muitos jovens ainda não têm acesso ao ensino médio.

Com o apoio do governo federal e dos estados, os municípios vêm ampliando suas redes de Educação Infantil em defesa da universalização das vagas. Se por muito tempo a Educação Infantil foi afirmada como um direito apenas da família trabalhadora, atualmente novas necessidades e perspectivas são a ela agregadas em decorrência da mudança de olhar quanto a criança e as especificidades da infância.

A Educação Infantil, como primeira etapa da educação básica, exige ser pensada na perspectiva da complementaridade e da continuidade. Os primeiros anos de escolarização são momentos de intensas aprendizagens para a criança. Uma das características políticas importantes da Educação Infantil é a de que ela desempenha um papel complexo no atendimento integral da criança, que inclui aspectos relacionados à educação, à saúde, à cultura e à proteção, o que torna imprescindível a interlocução com outras áreas dos serviços públicos.

Então, para além do importante lugar como primeira etapa da Educação Básica, duas características definem a Educação Infantil ao longo da sua história. Primeiramente, a necessidade de articular a educação e o cuidado da criança pequena com diferentes setores como cultura, saúde, justiça e assistência social, o que exige políticas públicas integradas com propostas que reflitam essa integração nas concepções, nas práticas e no atendimento. Em segundo lugar, a multiplicidade de configurações institucionais que oferecem alternativas educacionais adequadas às demandas.

Portanto, no que se refere à educação da criança pequena em creches e Pré-escolas, práticas educativas e conceitos básicos se constituíram com base em situações sociais concretas, as quais geraram regulamentações e leis como parte das políticas públicas.

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

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

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

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (2010) está posto que a Educação Infantil em creches e Pré-escolas se afirma a partir da Constituição Federal de 1988 quando houve o reconhecimento da mesma como dever do Estado. Desde então, observamos inúmeras propostas e mudanças, as quais visam "[...] a seleção e o fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças." (BRASIL, 2010, 7).

No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (1998) há a concepção de criança como um sujeito de direitos, o que implica na garantia dos direitos e estar inserida numa sociedade de relações. Ao se conceber a criança como um sujeito de direitos, o Estado compromete-se a garantir as condições para o seu pleno desenvolvimento, ou seja, por meio do reconhecimento da necessidade de uma Educação Infantil de qualidade.

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

fundições e minas. Posteriormente, essas organizações foram modificadas e deram origem às instituições filantrópicas. Essas não tinham uma proposta instrucional formal, mas desenvolviam atividades que priorizavam os bons hábitos de comportamento e a internalização de regras e de valores religiosos. (OLIVEIRA, 2011, p. 60).

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

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

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

Para Comênio, a educação não se resumia a ensinar alguns conceitos, visto que se caracterizava por um processo que ocorria ao longo da vida. Segundo ele, as escolas deveriam "ensinar tudo a todos", ou seja, priorizar os fundamentos, as razões e os objetivos de todas as coisas principais existentes na natureza ou fabricadas pelo homem. Esse pensador também

> [...] afiançava que o cultivo dos sentidos e da imaginação precedia o desenvolvimento do lado racional da criança. Impressões sensoriais advindas da experiência com manuseio de objetos seriam internalizadas e futuramente interpretadas pela razão. Também a exploração do mundo no brincar era vista como uma forma de educação pelos sentidos. [...] Materiais pedagógicos e atividades diferentes, realizadas com as crianças de acordo com suas idades as auxiliariam a desenvolver aprendizagens abstratas, estimulando sua comunicação oral. (OLIVEIRA, 2011, p. 64).

Rousseau revolucionou a educação do seu tempo ao afirmar que a infância era uma fase preparatória para a vida adulta, pois tinha um valor em si mesma. Com esse pensamento, defendia uma educação orientada pelos adultos, mas que "[...] fosse resultado do livre

exercício das capacidades infantis e enfatizasse o que a criança seria capaz de saber". (OLIVEIRA, 2011, p. 65).

Rousseau, em sua obra "O Emílio", inaugura uma nova imagem de infância, considerando a criança como ser sociável e autônomo que apresenta um desenvolvimento em etapas diferenciadas, bem como comportamentos específicos em cada uma dessas fases. Esta criança deveria ser respeitada em seus ritmos e características. Quanto ao seu desenvolvimento, deveria acontecer longe das influências corruptoras da sociedade. Cambi (1999) enfatiza que Rousseau contribuiu para o estabelecimento de uma pedagogia puericêntrica, tendo como eixo de estudo um conjunto de técnicas para o desenvolvimento integral da criança.

Kishimoto (2007) mostra que, a partir do século XVIII, Rousseau nega a concepção de criança como adulto em miniatura defendendo a ideia de criança como um ser com natureza própria. Essa mudança em relação à infância fez com que se estabelecesse uma visão de criança caracterizada pela inocência moral e candura. Essa nova imagem de criança implicou a construção de uma educação que incorporasse métodos apropriados a esta categoria que começa a ter seu espaço garantido no meio social.

A partir das ideias de Rousseau, outros pensadores contribuíram para as bases da educação, entre eles o filósofo e professor Pestalozzi que propôs um trabalho voltado à educação moral do ser humano, pois acreditava que a força da educação estaria na bondade e no amor.

> Educar deveria ocorrer em um ambiente o mais natural possível, num clima de disciplina estrita, mas amorosa e por em ação o que a criança já possuía dentro de si, contribuindo para o desenvolvimento do caráter infantil. Pestalozzi destacou ainda o valor educativo do trabalho manual e a importância de a criança desenvolver destreza prática. (OLIVEIRA, 2011, p. 66).

Para Pestalozzi, a educação deveria ser ordenada metodicamente para os sentidos. Abarcando elementos presentes nas teorias de Comênio e Rousseau, tais como organização e prontidão, sua pedagogia enfatizava a necessidade da escola treinar a vontade e desenvolver as atitudes morais dos alunos.

Em seguida, influenciado pelas ideias de Pestalozzi, surge o professor alemão Froebel, o qual propunha um modelo educacional que contemplasse atividades de cooperação e jogo. De acordo com Oliveira (2011, p. 68), Froebel:

> [...] elaborou canções e jogos para educar sensações e emoções, enfatizou o valor educativo da atividade manual, confeccionou brinquedos para a aprendizagem da aritmética e da geometria, além de propor que as atividades educativas incluíssem conversas e poesias e o cultivo da horta pelas crianças.

Já no século XX médicos e sanitaristas orientavam o atendimento dispensado às crianças fora do espaço familiar. Destacamos Decroly e Montessori, os quais sistematizaram atividades especificas para as crianças, sobretudo com o uso de materiais confeccionados para essa faixa etária.

Decroly foi um médico belga e suas teorias, fundamentadas nos pressupostos psicológico e sociológico, defendiam um ensino voltado para o intelecto. Conforme Oliveira (2011, p. 74):

> Preocupava-se com o domínio de conteúdos pela criança, mas via a possibilidade de encadeá-las em rede, organizados ao redor de centros de interesse em vez de serem voltados para as disciplinas tradicionais. Nos centros de interesse, o trabalho se estruturaria segundo três eixos: observação, associação e expressão.

A médica psiquiatra Maria Montessori também sistematizou um método para o trabalho na Educação Infantil. Montessori tinha ampla experiência com crianças deficientes e, partir de então, organizou uma metodologia de trabalho baseada na pedagogia científica, a qual se opunha às concepções de caráter materialista. Por acreditar que deveria haver um contexto adequado para as possibilidades de cada criança, ela contrariava as ideias de Rousseau, autor que defendia a autoeducação.

Montessori inaugurou, em 1907, em Roma, a *Casa dei Bambini*, onde experimentou inúmeras inovações. A partir de suas propostas surgiram novidades como mesas e cadeiras menores para as salas de Educação Infantil e a utilização de brinquedos educativos.

Destacamos na sua proposta os materiais adequados à exploração sensorial, ou seja, instrumentos criados para a educação motora e para a educação dos sentidos e da inteligência, como por exemplo, as letras móveis, o ábaco, as letras recortadas em texturas, entre outros. Esses materiais são parte integrante da série de cinco grupos de materiais didáticos elaborados por Montessori para o trabalho com as crianças (Exercícios para a vida cotidiana, Material sensorial, Material de linguagem, Material de matemática e Material de ciências).

Continuando a retomada histórica, destacamos a proposta de Freinet, o qual se inscreve, historicamente, entre os professores identificados com a corrente da Escola Nova, que, nas primeiras décadas do século XX, se insurgiu contra o ensino tradicional, centrado no

professor e na cultura enciclopédica, propondo em seu lugar uma educação ativa em torno das crianças.

> Para ele, a educação que a escola dava às crianças deveria extrapolar os limites da sala de aula e integrar-se às experiências por elas vividas em seu meio social. Deveria favorecer ao máximo a autoexpressão e sua participação em atividades cooperativas, a qual lhes proporcionaria a oportunidade de envolver-se no trabalho partilhado e em atividades de decisão coletiva, básicos para o desenvolvimento. A seu ver, as atividades manuais e intelectuais permitem a formação de uma disciplina pessoal e a criação do trabalho-jogo, que associa atividade e prazer. (OLIVEIRA, 2011, p. 77).

Para Freinet, o processo educativo deve ser construído a partir das necessidades, interesses e curiosidades que a própria criança apresenta, fazendo com que esta se torne protagonista no seu desenvolvimento. A proposta pedagógica freinetiana apresentava como aspecto relevante a abertura de caminhos para que alunos e professores pudessem se expressar livremente por meio do trabalho prático, ocasionando a integração da criança com o meio, a vida e o trabalho. Entre as técnicas ou atividades sugeridas por ele destacam-se as aulas-passeio, o desenho livre, o texto livro, o jornal escolar, as oficinas de trabalhos manuais e intelectuais e a organização de cooperativas na escola.

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

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

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

Em seguida, evidenciam-se outras descobertas relacionadas ao desenvolvimento infantil, tais como o Construtivismo e os trabalhos sobre a Psicogênese da língua escrita.

Esses e outros estudos contribuíram para a transformação da maneira como a educação das crianças era praticada, uma vez que apontaram elementos novos e significativos, entre os quais, a estrutura social e a influência da cultura no processo ensino e aprendizagem. A partir de então ocorrem inovações e uma maior flexibilização nas propostas para a Educação Infantil.

Atualmente os países europeus e norte-americanos reconhecem o direito de todas as crianças à infância. Além de que tratam essas crianças como sujeitos sociais, responsáveis pela construção do conhecimento. Quanto à inserção das crianças em escolas de Educação Infantil e o trabalho desenvolvido por essas instituições não será tema dessa discussão, mas, a título de conhecimento, ressaltamos que cada país atua de forma a atender as especificidades da lei, com vistas a alcançar os objetivos propostos para essa faixa etária.

1.2 A história da Educação Infantil no Brasil

A história da Educação Infantil no Brasil é relativamente recente e acompanha o percurso histórico dessa área no contexto mundial. Foi somente nas últimas décadas que o atendimento às crianças menores de sete anos em creches e Pré-escolas se intensificou. A justificativa para esse crescimento pauta-se no aumento da demanda por instituições de Educação Infantil decorrente da inserção, cada vez maior, da mulher no mercado de trabalho.

Compreender o contexto histórico das práticas pedagógicas da Educação Infantil requer reportar às concepções de infância e de escola tecidas nas relações estabelecidas por crianças e adultos em diferentes épocas e culturas, uma vez que compreender a criança na história e na cultura significa recompor as práticas, os significados e as imagens elaboradas em torno da experiência infantil. Portanto, não há como refletir sobre a educação da criança fora do contexto cultural, do âmbito histórico e das relações sociais entre os diferentes tipos de crianças e adultos que definem e redefinem seus significados.

Abramovay e Kramer (1991, p. 23-27) discutem as funções assumidas pela Pré-escola e revelam as seguintes concepções de Educação Infantil que se constituíram ao longo da história:

✓ **Assistencialista –** nessa concepção, a função da escola remetia à guarda da criança, ou seja, os cuidados com o bem estar, a saúde e a alimentação dos pequenos;

✓ **Compensatória –** a partir de estudos realizados nos Estados Unidos e na Europa acerca do desenvolvimento infantil, psicanálise, linguística e outros nessa concepção, a escola deveria compensar as carências ou deficiências infantis;

✓ **Desenvolvimento global –** da mesma forma que a concepção anterior, essa também tinha por finalidade reparar os males sociais e educacionais por meio da escolarização da criança;

✓ **Instrumentalização da criança –** nessa concepção já é possível observar a preocupação com as questões pedagógicas.

Também descreveremos, de forma sucinta, a partir das ideias de Kramer (2000), as principais tendências pedagógicas presentes nas propostas educacionais destinadas às crianças pequenas. Alicerçado em princípios materialistas, o inatismo pressupõe que o desenvolvimento da criança ocorre de acordo com peculiaridades individuais, ou seja, dotados de características humanas determinadas previamente, esta nasce e se desenvolve a partir dessas marcas biológicas, cabendo ao ambiente social apenas a função de favorecer que tais características aflorem espontaneamente à medida que a criança vai crescendo.

A tendência romântica, ao comparar a criança com uma sementinha em um jardim, atribui à educação o dever de favorecer o seu desenvolvimento natural. De acordo com Kramer (2000), essa proposta não considera a interferência dos aspectos sociais e culturais presentes no processo de ensino e aprendizagem, além de não levar em conta o papel político que a educação de crianças pequenas exerce no âmbito educacional e social. Salientamos que, no Brasil, esse modelo escolar teve início nos anos de 1920 e se faz presente até os dias atuais em algumas instituições.

Já o interacionismo concebe a criança como ser pensante e que desenvolve os seus aspectos cognitivos por intermédio da associação entre respostas do organismo e experiências oferecidas pelo meio. Desse modo, o desenvolvimento dos principais ordenamentos legais direcionados à infância foram marcados por avanços e retrocessos no que se refere ao modo de perceber a criança. Em se tratando das transformações relacionadas ao atendimento e à educação, sem dúvida, podemos afirmar que estas foram resultado de intensa mobilização social.

Destacamos também a tendência crítica em que a criança é considerada um ser ativo que se desenvolve ao relacionar-se com o meio físico e social por meio de atividades que realiza coletivamente, principalmente as escolares. Subjacente a essa perspectiva, está a ideia

de que a educação deve valorizar o trabalho manual do mesmo modo que se preocupa com as atividades intelectuais. Uma das críticas que é imputada a este pensamento é a ausência de explicações de cunho psicológico para explicitar como ocorre o desenvolvimento infantil.

É importante salientar que cada uma das tendências pedagógicas mencionadas teve sua importância, principalmente no momento histórico em que foram gestadas, fornecendo subsídios para a compreensão do desenvolvimento humano e dos princípios norteadores da Educação Infantil. Portanto, acreditamos que, com maior ou menor pertinência, os pressupostos defendidos por essas correntes permitiram progressos no que diz respeito ao trabalho educativo realizado junto às crianças em idade pré-escolar.

O Brasil do século XIX vivenciou um período de profundas modificações políticas e sociais, entre os quais, a vinda da Família Real para o país, em 1808. Tal fato acarretou mudanças significativas como a abertura dos portos às nações amigas e a criação dos cursos destinados à qualificação das pessoas que aqui viviam. De acordo com Ribeiro (2003), nesse momento ocorreu a ruptura com o ensino jesuítico colonial, uma vez que se propunha uma adequação com vistas às necessidades do país.

Em 1875, surge o primeiro Jardim de Infância particular no Brasil, fundado por Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, apesar de sua escola atender à alta aristocracia da época, Menezes defendia que os jardins de infância deveriam dar assistência às crianças negras libertas pelo ventre livre e às com pouca condição econômica.

Por volta de 1882, Rui Barbosa fala que os jardins de infância deveriam desenvolver de forma harmônica a criança. Entretanto, mesmo com todo esse discurso é só no período republicano que encontramos registros de creches públicas no Brasil. O primeiro Jardim de Infância público é datado de 1896 na cidade de São Paulo e, em 1899, é fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI/RJ), que mais tarde abriria filial por todo o território nacional, Neste mesmo ano se inaugura uma creche vinculada à fábrica de Tecidos Corcovado, também no Rio de Janeiro.

No século XIX, são poucas as iniciativas no que tange à Educação Infantil. O primeiro Jardim de Infância público só surge vinte e um anos após a criação do Jardim de Infância particular e inicia-se por meio da fábrica de tecidos Corcovado a creche vinculada aos locais de trabalho das operárias.

Uma diferenciação pertinente refere aos termos creche e Jardim de Infância. A creche visava assistir a criança que ficava privada dos cuidados maternos devido ao trabalho da mãe,

tendo como principal objetivo evitar o abandono das mesmas por seus responsáveis. O Jardim de Infância pretendia exercer o papel de moralizador da cultura, transmitindo às crianças os mesmos padrões adotados na França e na Bélgica.

O século XX chega trazendo duas longas guerras, que cobrem o mundo de sangue e dor, onde mais uma vez quem sofre diretamente as consequências são as pessoas civis. Na Primeira Guerra, a redução de alimentos e a proliferação de doenças mataram inúmeros idosos e crianças, atingindo o contingente militar em última instância, já que os soldados eram rapazes jovens, com bastante resistência.

Não tardou muito e o mundo vivia uma nova guerra. A Segunda Guerra (1939-1945) vitimou, nos campos de concentração, aproximadamente 6 milhões de judeus. Em decorrência das barbáries da guerra foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU), tendo como objetivos garantir a paz mundial, promover o respeito pela dignidade do ser humano e desenvolver a solidariedade entre os países. Após a recuperação dos países envolvidos na guerra foi possível vislumbrar grandes conquistas em diversas áreas. A ciência avança a passos largos, os pesquisadores vêm descobrindo a cura de diversas doenças. Nesse contexto, a educação também avança e ganha outros sentidos.

No século XX, houve muitos investimentos na área educacional. Ampliou-se o número de Universidades, de escolas públicas, surgiram os colégios de aplicação e a formação dos professores passou por reformulações. A Educação Infantil foi discutida com maior ênfase no 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, onde foi divulgado um levantamento do número de creches e jardins de infância, sendo um total de 30, em 1921. Na estatística realizada para o segundo congresso (1924), encontravam-se 47 creches e 42 jardins, mas, infelizmente este congresso nem chegou a ocorrer.

Como citado anteriormente, as nomenclaturas creche e Jardim de Infância exprimiam na época uma distinção sociocultural.

> Aos poucos, a nomenclatura vai deixar de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim de infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia à faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim atenderia de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré). (KUHLMANN JR., 2000, p. 482).

Com a regulamentação do trabalho feminino, em 1932, as creches em empresas com mais de 30 funcionárias passam a ser de caráter obrigatório. Esta medida integra-se à Constituição de 1988 no que tange à Educação Infantil, que prevê creches gratuitas para crianças de zero a seis anos, destinadas às mães trabalhadoras.

Em 1940, é regulamentado o Parque Infantil que, em 1935, teve sua primeira sede em São Paulo. Mas não tardou muito e o Parque Infantil abriu outros espaços em vários estados do território nacional. Segundo Kuhlmann Jr. (2000), a visão de criança e do Parque Infantil defendida por Mário de Andrade, que fora diretor do Departamento de Cultura de 1935 até 1938, era que "[...] valorizavam uma nova referência para a nacionalidade, com elementos do folclore, da produção cultural e artística, das brincadeiras e dos jogos infantis".

Observamos que, embora desde a década de 1930 já tivessem sido criadas algumas instituições oficiais voltadas a que era chamado de proteção à criança, foi na década de 1940 que prosperaram as iniciativas governamentais na área da saúde, previdência e assistência.

> O higienismo, a filantropia e a puericultura dominaram, na época, a perspectiva de educação das crianças pequenas. O atendimento fora da família aos filhos que ainda não frequentassem o ensino primário era vinculado a questões de saúde. Entendidas como 'mal necessário', as creches eram planejadas como instituições de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico. (OLIVEIRA, 2011, p. 100).

Durante a década de 1950, as creches fora das indústrias eram responsabilidade de instituições filantrópicas laicas ou religiosas. A preocupação dessas instituições era alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, sendo pouco valorizado o trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças.

Já durante a segunda metade do século XX permaneciam as características do sistema econômico brasileiro, ou seja, o capitalismo dependente e concentrador de despesas, o qual impedia a população de ter condições satisfatórias de vida. Ao mesmo tempo, houve uma intensificação na procura por creches e parques infantis, visto que em decorrência da urbanização e industrialização, as mulheres estavam cada vez mais deixando seus lares em busca de uma colocação profissional.

Nesse período, observamos uma conquista, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1961 – Lei 424/61. Essa lei aprofundou a

perspectiva apontada desde a criação dos jardins de infância: sua inclusão no sistema de ensino.

> Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores de 7 anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins de infância.
> Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos não serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes público, instituições de educação pré-primária.

Esse quadro social refletia o dinamismo do contexto pelo qual o país estava passando naquele momento, ou seja, os aspectos sociais, políticos e econômicos do início da década de 1960.

Em 1971, uma nova legislação foi formulada, a Lei 5.692, e trouxe novidades ao dispor que: "os sistemas velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam educação em escolas maternais, jardins de infância ou instituições equivalentes".

Nesse mesmo período, o crescimento acentuado dos operários, a luta dos trabalhadores do campo em busca de melhores condições de trabalho, a incorporação das mulheres de classe média no mercado de trabalho, a redução dos espaços urbanos públicos destinados às brincadeiras infantis contribuíram para que as creches e Pré-escolas fossem novamente defendidas por diversos segmentos sociais.

Além disso, debates acerca dos problemas das crianças das camadas mais desfavorecidas afiançavam que o atendimento pré-escolar público seria elemento fundamental para remediar as carências de sua clientela.

Assim, as inovações suscitaram o aparecimento de novas posições favoráveis à creche e, com isso, aumentou o número de instituições que ofertavam creches e jardins de infância, bem como foram modificadas algumas representações sobre Educação Infantil, com a valorização do atendimento fora da família a crianças cada vez menores.

Esse aumento na demanda, incentivou na década de 1970, o processo de municipalização da educação pré-escolar pública e, por iniciativa da população, houve um aparecimento de creches comunitárias, muitas delas desvinculadas do apoio governamental e geridas pelos próprios usuários.

No que se refere ao trabalho pedagógico, no início da década de 1980, as Pré-escolas permaneciam limitadas a práticas recreativas e assistencialistas em decorrência da falta de

oportunidade reais para os professores observarem as programações propostas. Em meados dos anos de 1980 e 1990, em consequência dos debates sobre a importância de ofertar, para todas as crianças, estímulos cognitivos adequados como estratégia para reverter os altos índices de retenção escolar na primeira série do Ensino Fundamental, começaram a ser apresentados programas de Educação Infantil pela televisão, como por exemplo, o Projeto Curumim e o Castelo Ra-Tim-Bum.

Asseveramos que após a promulgação da Constituição Federal de 1988 houve expansão do número de Pré-escolas e alguma melhoria no nível de formação de seus docentes, muitos desses já inclusos em quadros de magistério. Também na década de 1990 ocorreu a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), documento que concretizou as conquistas dos direitos das crianças promulgados pela Constituição.

No ano de 1996, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), a qual estabelece a Educação Infantil como etapa inicial da educação básica. Essa lei amplia o conceito de educação básica que passa a abranger a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Além de que expande o conceito de educação, vinculando o processo formativo ao trabalho e à prática social exercida nas relações familiares, trabalhistas, de lazer e de convivência social.

Também aumenta a responsabilidade das unidades escolares e determina que os sistemas de ensino garantam graus progressivos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira às unidades escolares. A LDB estimula a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade em conselhos da instituição educacional.

Após a promulgação dessa lei foram criados fóruns estaduais e regionais de Educação Infantil como espaços de reivindicações por mais verbas para os programas de formação profissional para professores desse nível de ensino.

Em seguida, novas concepções a respeito do desenvolvimento da cognição e da linguagem modificaram a maneira como as propostas pedagógicas para essa área eram pensadas. Foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) foram estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

O RCNEI é fruto de um amplo debate nacional, no qual participaram professores e diversos profissionais que atuam diretamente com as crianças, contribuindo com

conhecimentos diversos provenientes da experiência prática de alguns, como da reflexão acadêmica, científica ou administrativa de outros.

Esse documento representa um avanço na Educação Infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das Pré-escolas. O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos (nesse momento de zero a cinco anos), respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira.

O RCNEI é um documento norteador da Educação Infantil e tem como objetivo auxiliar os professores na realização do trabalho educativo diário junto às crianças pequenas. Considerando as especificidades da educação de infância, o Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos, cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural.

A organização do Referencial possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que há inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos.

Quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, tratam o cuidar e o educar como aspectos indissociáveis, defendendo que a criança é sujeito ativo em todo o processo, sendo capaz de interagir com o mundo por meio das brincadeiras. A partir disso, a preocupação em combater a antecipação de rotinas e práticas próprias do Ensino Fundamental para orientar o trabalho com as crianças pequenas.

A aprovação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e a Resolução CNE/CEB nº 05/09) reforçou que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade, garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes

linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças.

Essas diretrizes também consideram que as instituições devem garantir uma experiência educativa com qualidade a todas as crianças, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo. Também propõem um trabalho com as diferentes linguagens e com culturas plurais na creche e na pré-escola, possibilitando o fortalecimento dos saberes e das especificidades linguísticas, culturais, religiosas de cada comunidade.

1.3 Objetivos e práticas pedagógicas na Educação Infantil

A história da humanidade está marcada por processos educacionais, visto que os grupos sociais sempre propiciaram modos de educar e cuidar as crianças que expressavam suas concepções políticas, religiosas, seus hábitos e tradições. Isto é, as sociedades sempre organizaram ambientes formais ou não-formais para garantir a sua manutenção e continuidade. Cada grupo social, a partir de suas crenças, princípios, concepções científicas e políticas, criaram modelos educacionais e esses modelos – racionalizados em princípios claros e coerentes com suas práticas – denominamos de pedagogias.

As pedagogias, portanto, conformam uma área do conhecimento que se constituiu historicamente por meio de práticas, reflexões e pesquisas. Isso equivale a dizer que a pedagogia, em sua especificidade de uma prática teórica, apresenta-se como campo tanto descritivo ou especulativo quanto de intervenção social, de ação transformativa da realidade. Nesse sentido, precisa atentar para as escolhas éticas, as decisões políticas e as ações práticas, pois realizar atos com intencionalidade pedagógica não significa formatar as pessoas, mas agir com elas no mundo.

O pensamento pedagógico tem como objeto de investigação os sistemas de ação inerentes às situações educativas, ou seja, a materialização da experiência educativa. A pedagogia descreve, problematiza, questiona e complementa. As pedagogias da Educação Infantil que emergiram no final do século XIX e no início do século XX foram constituídas por um pensamento muito próximo ao da psicologia, ciência emergente na época que também

tinha como um de seus objetivos o estudo das crianças, seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Durante muitos anos, a pedagogia para a pequena infância, em grande parte dos países, tornou-se um espaço de aplicação prática das pesquisas e conhecimentos estabelecidos principalmente pelas diferentes linhas da psicologia, porém, na creche, predominou, por muitos anos, os saberes da puericultura. É a partir da década de 1960 que algumas outras ciências começaram a construir conhecimentos sobre as crianças e as infâncias. Nesse processo, passam a interrogar e problematizar as práticas pedagógicas sustentadas na concepção de desenvolvimento como evolução linear, de aprendizagem como resultado individual e de pedagogia como ação comprometida apenas com os aspectos cognitivos do processo educacional.

Então, a fim de compreendermos essas e outras situações que permeiam a Educação Infantil, buscamos nos aportes elementos que nos permitam reflexões e análises acerca dos objetivos que sustentam essa etapa da educação, bem como sobre os fundamentos da prática como ação.

Nesse sentido partilhamos com Redin (1988, p. 40) quando nos fala que a Educação Infantil deve se ocupar da criança:

> [...] para que ela se descubra capaz, importante, autoconfiante e segura. Então, essa criança autônoma começará a crer que seu saber e seu fazer são verdadeiros e ela crescerá na consciência de si mesma e de suas possibilidades. Aqui só há um caminho pedagógico: a pedagogia do concreto, que inclui o conflito, mediada pela atividade significativa onde é privilegiada a expressão infantil. [...] os métodos devem ser aqueles que partem da especificidade da infância: a atividade, a ludicidade, a fantasia, a imaginação, a magia em todas as formas de sua infinita possibilidade de expressão centrada na dimensão emocional-afeitva, prioritariamente.

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

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

Partindo dessa reflexão, apresentamos as contribuições da prática pautada na ludicidade, considerando o brincar como linguagem, como a primeira forma de cultura da criança. Sem dúvida essa proposta tem como objetivo valorizar a brincadeira como forma de expressão capaz de proporcionar o conhecimento. Uma prática que conceba a criança como cidadã de direito, logo, com direito ao brinquedo e a brincadeira. Uma prática que considere o tempo/espaço da criança e a qualidade do seu brincar.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) a proposta pedagógica configura-se como um plano capaz de orientar as ações da instituição infantil, ou seja, responsável também por sinalizar o que deve ou não estar presente na prática docente. Tal plano é elaborado coletivamente pelos membros da comunidade escolar e indica as metas quanto a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Essa proposta pedagógica deve contemplar princípios éticos, políticos e estéticos, os quais garantirão à criança:

> [...] acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18).

Na mesma perspectiva o RCNEI aponta que a Educação Infantil deve criar condições para o desenvolvimento integral da criança, considerando as possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, a atuação do professor enquanto promotor dessas condições é fundamental para o êxito das propostas nas áreas:

✓ **Física –** desenvolvimento das potencialidades corporais e motoras com proposição de atividades diversificadas, estimulantes e que permitam a ampliação segura dos movimentos;
✓ **Cognitiva –** desenvolvimento das capacidades intelectuais da criança, ou seja, apropriação de formas de representação e comunicação que envolvam a solução de problemas;
✓ **Afetiva –** relacionada ao convívio social, interação com os pares, conhecimento de si e do outro e autoestima;
✓ **Estética –** desenvolvimento das capacidades artísticas da criança com inserção de atividades que permitam a apreciação de obras de arte, ampliação do repertório musical e literário, estudo da vida e obra dos autores, pintores e escritores brasileiros, bem como acesso à produção advinda de outras culturas;
✓ **Ética –** referente à construção de valores e atitudes;

✓ **Relação interpessoal –** relacionada ao convívio social da criança nos diferentes espaços;
✓ **Inserção social –** capaz de permitir à criança a percepção acerca da sua inserção na sociedade.

Quanto aos objetivos da Educação Infantil, são responsáveis por explicitar as intenções educativas e estabelecer as capacidades que a criança poderá desenvolver a partir das propostas do professor. Tais objetivos devem permitir à criança:

✓ Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
✓ Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
✓ Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
✓ Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
✓ Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
✓ Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
✓ Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
✓ Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (BRASIL, 1998, v1, p. 63).

Entretanto, para atingir tais objetivos, é necessário que os conteúdos previstos para essa etapa de ensino sejam compatíveis com as necessidades da criança, sendo capazes de contribuir e auxiliar no seu desenvolvimento integral.

Diversas pesquisas realizadas na última década evidenciam a importância das aprendizagens específicas para os processos de desenvolvimento e socialização da criança, ressignificando o papel dos conteúdos nos processos de aprendizagem. Assim, os conteúdos

para a Educação Infantil abrangem conceitos e princípios, os conhecimentos procedimentais, atitudinais e de valor e normas como vemos a seguir.

Os conteúdos conceituais referem-se à construção das capacidades para operar com símbolos, ideias, imagens e representações que permitem atribuir sentido à realidade. Esses conceitos partem dos mais simples até os mais complexos e a aprendizagem ocorre por meio de um processo de avanços e recuos nos quais a criança reconstrói seu conhecimento.

Já os conteúdos procedimentais relacionam-se ao saber fazer, ou seja, vinculam-se a aprendizagem de procedimentos que permite a criança construir instrumentos e estabelecer caminhos que lhe possibilite a realização de ações. Essa prática não é mecânica, pois se constitui em um importante componente para o desenvolvimento da criança ao possibilitar a reflexão e a tomada de decisões.

Quanto aos conteúdos atitudinais, tratam dos valores, das normas e das atitudes. Conceber valores, normas e atitudes como conteúdos implica torná-los explícitos e compreendê-los como passíveis de serem aprendidos e planejados.

Além dos objetivos e dos conteúdos, as competências também são de grande valia, pois se fundamentam em saberes construídos na prática. O RCNEI (1998) define dois âmbitos de experiências: formação pessoal e social e conhecimento de mundo. O primeiro refere-se às experiências que favorecem a construção do sujeito. Explicitam as questões que envolvem o desenvolvimento de capacidades da criança e abrange o eixo de trabalho Identidade e Autonomia.

> O âmbito de Formação Pessoal e Social refere-se às experiências que favorecem, prioritariamente, a construção do sujeito. [...]. O trabalho com este âmbito pretende que as instituições possam oferecer condições para que as crianças aprendam a conviver, a ser e a estar com os outros e consigo mesmas em uma atitude básica de aceitação, de respeito e de confiança. (BRASIL, 1998, v1, p. 46).

Esse eixo refere-se à construção da identidade e da autonomia por meio do conhecimento, desenvolvimento e do uso dos recursos pessoais para fazer frente às diferentes situações da vida.

> A identidade é um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir e de pensar e da história pessoal. Sua construção é gradativa e se dá por meio de interações sociais estabelecidas pela criança, nas quais ela, alternadamente, imita e se funde

> com o outro para diferenciar-se dele em seguida, muitas vezes utilizando-se da oposição. (BRASIL, 1998, v 2, p.13).

Nesse sentido, o trabalho pedagógico deve criar condições para a criança se conhecer e se descobrir, tais condições perpassam as brincadeiras, linguagem primeira da criança. É preciso considerar ainda que o ingresso na instituição de Educação Infantil pode alargar o universo inicial da criança, permitindo-lhe conviver com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras, de adquirir conhecimentos sobre realidades distantes. Por meio dessas relações a criança percebe-se e percebe os outros como diferentes, tal fato é condição essencial para o desenvolvimento da autonomia.

> A autonomia, definida como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, sua perspectiva pessoal, bem como a perspectiva do outro, é, nessa faixa etária, mais do que um objetivo a ser alcançado com as crianças, um princípio das ações educativas. Conceber uma educação em direção à autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos, e, dentro de suas possibilidades, interferir no meio em que vivem. Exercitando o autogoverno em questões situadas no plano das ações concretas, poderão gradualmente fazê-lo no plano das ideias e dos valores. (BRASIL, 1998, v2, p.14).

Não restam dúvidas que o processo de construção da identidade e da autonomia depende das interações socioculturais e das experiências da criança no contexto escolar. De acordo com o RCNEI (1998), o brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento dessa identidade e autonomia, pois permite à criança pequena se comunicar por meio de gestos, sons e papéis exercidos nas brincadeiras.

O segundo âmbito refere-se à construção das diferentes linguagens pela criança e às relações que estabelece com os objetos do conhecimento. Também enfatiza a relação da criança com os aspectos da cultura.

> A cultura é aqui entendida de uma forma ampla e plural, como o conjunto de códigos e produções simbólicas, científicas e sociais da humanidade construído ao longo das histórias dos diversos grupos, englobando múltiplos aspectos e em constante processo de reelaboração e ressignificação. Esta ideia de cultura transcende, mas engloba os interesses momentâneos, as tradições específicas e as convenções de grupos sociais particulares. O domínio progressivo das diferentes linguagens que favorecem a expressão e comunicação de sentimentos, emoções e ideias das crianças, propiciam a

> interação com os outros e facilitam a mediação com a cultura e os conhecimentos constituídos. Incide sobre aspectos essenciais do desenvolvimento e da aprendizagem e engloba instrumentos fundamentais para as crianças continuarem a aprender ao longo da vida. (BRASIL, 1998, v1, p. 46).

Neste âmbito, destacam-se os eixos de trabalho Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade e Matemática.

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. A criança se movimenta desde que nasce, adquirindo maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando das possibilidades de interação com o mundo. Portanto, o movimento humano não é somente um deslocamento do corpo no espaço, mas constitui-se em uma linguagem que permite à criança agir sobre o meio. Pelo brincar e jogar a criança também se apropria do repertório da cultura corporal.

> [...] as instituições de Educação Infantil devem favorecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem. O trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança. (BRASIL, 1998, v3, p. 16).

As artes plásticas expressam, comunicam e atribuem sentido às sensações, sentimentos, pensamentos e realidade por meio da organização dos elementos formais da língua visual. O percurso individual da criança pode ser significativamente enriquecido pela ação educativa intencional; porém, a criação artística é um ato exclusivo da criança. É no fazer artístico e no contato com os objetos de arte que parte significativa do conhecimento em Artes Visuais acontece. No decorrer desse processo, o prazer e o domínio do gesto e da visualidade evoluem para o prazer e o domínio do próprio fazer artístico, da simbolização e da leitura de imagens.

Embora todas as modalidades artísticas devam ser contempladas pelo professor, a fim de diversificar a ação da criança na experimentação de materiais, do espaço e do próprio corpo, destaca-se o desenvolvimento do desenho por sua importância no fazer artístico delas e na construção das demais linguagens visuais (pintura, modelagem, construção tridimensional,

colagens). O desenvolvimento progressivo do desenho implica mudanças significativas que, no início, dizem respeito à passagem dos rabiscos iniciais da garatuja para construções cada vez mais ordenadas, fazendo surgir os primeiros símbolos.

As atividades em artes plásticas que envolvem os mais diferentes tipos de materiais indicam à criança as possibilidades de transformação, de reutilização e de construção de novos elementos, formas e texturas. A relação que a criança pequena estabelece com os diferentes materiais se dá, no início, por meio da exploração sensorial e da sua utilização em diversas brincadeiras. Representações bidimensionais e construção de objetos tridimensionais nascem do contato com novos materiais, no fluir da imaginação.

> O ponto de partida para o desenvolvimento estético e artístico é o ato simbólico que permite reconhecer que os objetos persistem, independentes de sua presença física e imediata. Operar no mundo dos símbolos é perceber e interpretar elementos que se referem a alguma coisa que está fora dos próprios objetos. Os símbolos reapresentam o mundo a partir das relações que a criança estabelece consigo mesma, com as outras pessoas, com a imaginação e com a cultura. (BRASIL, 1998, v3, p. 84).

Quanto à música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. A música está presente em todas as culturas e nas diversas situações. Faz parte da educação desde muito tempo, sendo que na Grécia antiga era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia.

> A música no contexto da Educação Infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos, alguns dos quais alheios às questões próprias dessa linguagem. Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada.
> Outra prática corrente tem sido o uso das bandinhas rítmicas para o desenvolvimento motor, da audição, e do domínio rítmico. Essas bandinhas utilizam instrumentos — pandeirinhos, tamborzinhos, pauzinhos etc. — muitas vezes confeccionados com material inadequado e consequentemente com qualidade sonora deficiente. Isso reforça o aspecto mecânico e a imitação, deixando pouco ou nenhum espaço às atividades de criação ou às

> questões ligadas a percepção e conhecimento das possibilidades e qualidades expressivas dos sons. (BRASIL, 1998, v3, p. 62).

A música está presente em diversas situações da vida humana. Existe música para adormecer, música para dançar, para chorar os mortos, para conclamar o povo a lutar, o que remonta à sua função ritualística. Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados.

O ambiente sonoro, assim como a presença da música em diferentes e variadas situações do cotidiano fazem com que a criança inicie seu processo de musicalização desde muito cedo. Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas, parlendas, reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem. Encantada com o que ouve, a criança responde criando momentos significativos no desenvolvimento afetivo e cognitivo, responsáveis pela criação de vínculos tanto com os adultos quanto com a música.

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na Educação Infantil, particularmente.

A linguagem oral e escrita é outro eixo trabalhado na Educação Infantil quando esta promove situações significativas do uso da língua e amplia as capacidades linguísticas da criança. Desde os estudos de Ferreiro e Teberosky (1979), houve uma ruptura acerca dos conceitos existentes sobre alfabetização e hoje se admite que o acesso ao mundo letrado é que permite a aquisição da escrita. A escrita é um processo longo que inicia com as primeiras garatujas e se estende ao nível alfabético. Já a linguagem oral é mais informal e permite a criança aprender a falar espontaneamente desde que inserida num ambiente favorável.

Na Educação Infantil as propostas de trabalho devem considerar esses conceitos e basear-se em textos interessantes e diversificados, tais como poesias, trava-línguas, adivinhas, literários, informativos, entre outros. Cabe ressaltar também que as situações didáticas devem estar vinculadas às práticas sociais com as quais a criança interage.

Ressaltamos que essa organização denota apenas uma referência para os professores, a qual facilita o planejamento da aula uma vez que não há, na Educação Infantil, conteúdos específicos preestabelecidos para cada faixa etária. Há competências que devem ser observadas e desenvolvidas nas diferentes faixas etárias (1 a 2 anos e 3 a 5 anos). O que difere nesse trabalho é a complexidade das atividades propostas para cada nível.

Contudo, cabe ressaltar que as práticas pedagógicas que compõem a organização curricular na Educação Infantil devem ter como eixos as interações e as brincadeiras (BRASIL, 2010). Sem contemplar esses aspectos não há como garantir à criança uma educação que promova o conhecimento de si e do mundo por meio de experiências sensoriais, expressivas e corporais, que favoreçam as diferentes linguagens e possibilitem experiências narrativas.

Sem contemplar o eixo interações e brincadeiras é impossível propiciar à criança a participação em atividades individuais e coletivas, as quais possibilitam situações de aprendizagem diversas, entre as quais as vivências éticas e estéticas. Sem dúvida, uma prática pautada nesses eixos incentiva a curiosidade infantil, a exploração, o encantamento, a interação, a preservação e o cuidado pelo que é da sua cultura, pelo que é seu e do outro.

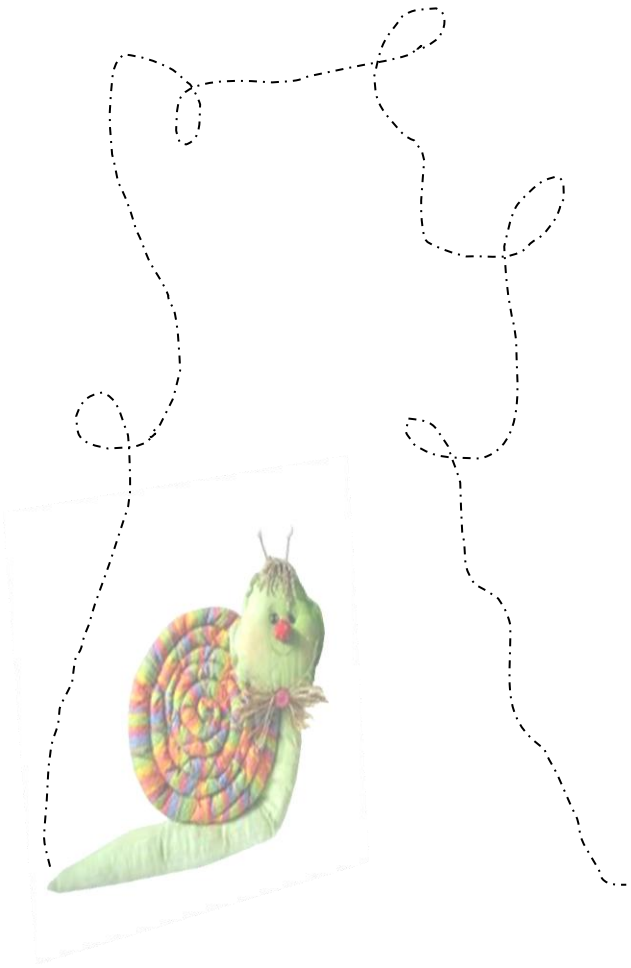
1.4 Ludicidade: alguns conceitos

Neste tópico buscamos apresentar a ludicidade a partir de uma perspectiva integradora e analisar brevemente o significado das atividades lúdicas para a formação da criança. Dar visibilidade à ludicidade na escola é perceber a criança como um ser que possui uma linguagem própria de expressão, é permitir-lhe experienciar um envolvimento mais profundo com o que está sendo proposto e, consequentemente, uma apreensão significativa no campo da aprendizagem.

É sabido que as diversas áreas do conhecimento - Antropologia, Sociologia, Psicologia, Linguística e Pedagogia - já se ocuparam do lúdico e dele extraíram significados distintos. A partir de tais visões foram atribuídas ao lúdico diferentes formas de utilização prática.

Portanto, buscamos apresentar uma definição do termo lúdico com base na visão de autores que referenciam a pesquisa e na tentativa de estabelecer um quadro teórico delimitado, o qual facilitará as análises que nos propomos a realizar a fim de revelar o efeito de sentido da ludicidade na prática dos professores de infância. Logo, o foco desse estudo não é explorar todo o vasto conhecimento produzido sobre os diferentes enfoques do lúdico, mas oferecer uma investigação dos aspectos relevantes sobre sua origem e aplicação em sala de aula, bem como a definição dos termos lúdico, jogo, brinquedo e brincadeira, os quais tendem a receber uma mesma significação.

Para tanto, quem irá apresentar tais conceitos é um conhecido nosso: Rodolfo. Esse caracol é amigo dos bichinhos e de tanto conversar nem vê o tempo passar... Mas, por ser amigo do caracol Curioso, outro personagem que você conhecerá no final desse trabalho, aprendeu a pesquisar...



Lúdico: Que faz referência a jogos ou brinquedos: brincadeiras lúdicas.
Que tem o divertimento acima de qualquer outro propósito.
Que faz alguma coisa simplesmente pelo prazer em fazê-la.

Jogo: Ação de jogar; folguedo, brinco, divertimento.
Exercício ou divertimento sujeito a certas regras.

Brinquedo: Objeto destinado a divertir uma criança.
Brincadeira; folguedo; divertimento.

Brincadeira: Ação de brincar, divertimento.
Gracejo, zombaria.

Fonte: http://www.dicionariodoaurelio.com

Ao apresentar esses conceitos Rodolfo nos faz perceber que no âmbito etimológico encontramos uma semelhança de sentido entre os termos lúdico, jogo, brinquedo e brincadeira. Cada um dos vocábulos é usado e compreendido de uma maneira irrestrita, que faz lembrar divertimentos e ações relacionadas ao mundo infantil.

Entretanto, nossa intenção não está em apenas extrair o significado das palavras, pois a primeira vista, a ludicidade é, indiscriminadamente, associada com algo alegre e tendo como referência o divertimento. Porém, se fizermos um aprofundamento conceitual, podemos defini-la de uma maneira mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais específica, segundo determinadas características comuns a tudo o que consideramos lúdico.

O termo lúdico, etimologicamente, deriva-se do Latim *ludu*s que significa jogo, divertir-se e se refere à função de brincar de forma livre e individual. Entretanto, o conceito de ludicidade é polissêmico e em grande parte associado a expressões de uma mesma concepção, confundindo-se, respectivamente, o fenômeno – que pode ser observado subjetivamente, a partir da realidade interna do indivíduo – e o ato social.

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

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

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

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

Jogo, brinquedo e brincadeira também são termos relacionados quando se aborda a ludicidade nos espaços escolares. É nesses espaços que as indagações acerca das

possibilidades de uso do lúdico como metodologia aliada à prática do professor de infância emergem e nos fazem querer pesquisar sobre o efeito de sentido da ludicidade. Entretanto, para que consigamos sustentar nossas análises será necessário mergulhar no universo teórico da ludicidade a fim de buscar elementos que nos permitam reflexões consistentes.

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

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

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

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

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

Brougère (1998), numa perspectiva mais ampla defende a conciliação entre o jogar e o aprender, no contexto educacional, desde que sejam respeitadas as características do jogo como atividade espontânea, não produtiva e incerta. Logo, o jogo como atividade de natureza

social agrega diferentes elementos da cultura e exige dos professores posicionamento frente às suas possibilidades e limitações.

O autor aborda o jogo do ponto de vista filosófico e afirma a polissemia do termo, tendo em vista ser proveniente de diversas culturas. Para ele, a cultura lúdica torna possível a aprendizagem do lúdico, pois ao participar da cultura se aprende a jogar. Brougère (1998) também distingue o jogo em três significações:

a) O jogo como atividade lúdica;
b) O jogo como uma estrutura ou sistema de regras;
c) E o jogo como material ou objeto, podendo ser associado ao termo "brinquedo".

Nesse sentido, a noção de jogo para o autor, emerge da compreensão do seu lugar em diferentes contextos sociais, sendo por ele considerado como um fato social.

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

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

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

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

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

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

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

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

Em sua obra, Del Priore (2010, p. 84) também descreve o cotidiano da criança livre no Brasil no período entre a Colônia e o Império. A partir de pesquisas verificou que a infância era um tempo "[...] sem maior personalidade, um momento de transição e por que não dizer, uma esperança".

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

Além do divertimento com esses objetos lúdicos, as crianças indígenas participavam dos jogos coletivos, entre os quais jogos do uiraçu, jogo do jaguar, jogo do peixe pacu e jogo

do casamento. Nesse ou em qualquer tempo, asseveramos que os jogos permitem às crianças o estabelecimento de vínculos e a socialização. Assim, concordamos com a autora quando afirma:

> Por meio dos jogos, a criança, em todos os tempos, estabelece vínculos sociais, ajustando-se ao grupo e aceitando a participação de outras crianças com os mesmos direitos. Aprende a ganhar, mas também a perder. Acata regras, propondo e aceitando modificações, aprende a apoiar o mais fraco e a consagrar o vitorioso. [...] Os grupos infantis são grupos de iniciação para a vida por intermédio da experiência e em contato direto com o meio social em que vivem. (ALTMAN, 2010, p. 240).

Além dos jogos, verificamos a presença significativa das danças entre os povos indígenas. Essas danças também serviam para repassar ensinamentos. Em 1549, os jesuítas chegam e tentam conquistar as crianças, para isso usam a música como estratégia e organizam coros, os quais entoam ladainhas nas festas preparadas pelo cacique.

Outro aspecto interessante abordado pela autora refere-se ao intercâmbio do brincar, ou seja, a convivência entre as crianças índias e as portuguesas permitia o encontro das tradições e das brincadeiras como observamos na fala de Altman (2010, p. 242):

> O bodoque, a gaita de canudo de mamão, o pião, papagaio, a bola, as danças, as superstições, os contos, os jogos de origem indígena ou portuguesa são atividades comuns e o amálgama das relações infantis nos pátios dos colégios. As tradições são transmitidas, modificadas, perpetuadas numa continuidade sociocultural. O folclore é um pouco da terra que se deixou e os recém-chegados procuram recriar o que ficou para trás, transplantando árvores frutíferas, flores, resgatando os jogos folclóricos da infância.

Também haviam as festas e os folguedos de cada povo. Com o passar do tempo índios e portugueses mesclaram e multiplicaram essas festas regionais, as quais ainda são amplamente comemoradas na atualidade. Além da propagação dessa cultura, houve o enriquecimento da linguagem.

As crianças brancas também passaram a ser cuidadas por amas africanas, as quais modificaram tradições portuguesas e inseriram outras. Também nesse período, as tradições folclóricas ganharam novos personagens como o boitatá, a cuca, a mula sem cabeça, o saci pererê, o caipora, o bicho papão, o zumbi entre outros. Tais personagens passaram a povoar as canções de ninar e as lendas da época, sendo responsáveis por assustar as crianças.

Há poucos registros sobre as influências das invasões holandesas ou mesmo dos ataques ingleses e franceses na vida infantil, porém, a partir do século XIX com o ingresso de imigrantes no Brasil, observou-se o acréscimo de hábitos e costumes, bem como um repertório variado de brincadeiras de roda, cantigas e adivinhas.

> As brincadeiras de roda têm origem em danças e jogos executados por adultos e em histórias infantis. Mário de Andrade afirma que a cantiga de roda brasileira "permanece firmemente europeia e particularmente portuguesa". A mais popular é a Ciranda, cirandinha: as crianças formam uma roda, de mãos dadas, e vão girando e cantando. Os jogos coletivos vão se multiplicando, acrescidos também, e principalmente, pelo folclore das imigrações, com a inclusão de jogos tradicionais que atravessam fronteiras e gerações. (ALTMAN, 2010, p. 250-251).

Segundo Altman (2010, p. 252-254), com o passar do tempo as famílias europeias passam a trazer brinquedos confeccionados por indústrias manufatureiras e, em seguida, algumas pequenas empresas se fixam no Brasil e passam a produzir brinquedos. A partir do século XIX surgem os carrinhos de madeiras, as bonecas confeccionadas com materiais sofisticados e os trenzinhos de metal. Todos esses objetos despertam na criança o desejo de posse ao mesmo tempo em que dificultam o prazer de inventar e construir.

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

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

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

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

Nesta abordagem, a brincadeira não é oposta ao trabalho, o lúdico não é sinônimo de não sério; justamente o contrário, a brincadeira genuína constitui um tipo de trabalho sério, que pode nos colocar em contato com muitas das realidades que vivenciamos cotidianamente e sequer nos damos conta.

Nos últimos tempos, cada vez mais, vem sendo ampliado o uso da ludicidade, na educação, como recurso para um aprendizado mais prazeroso e produtivo. Jogos, brincadeiras e brinquedos são os meios utilizados, pela ludopedagogia, para a transmissão de conteúdos e/ou para a construção do conhecimento, porém, muitos professores ainda não utilizam tais recursos ou quando usam buscam apenas o alcance de objetivos pedagógicos. Nessa perspectiva é que direcionamos o nosso olhar para o sentido da ludicidade na prática do professor de infância, ou seja, como esses professores percebem o lúdico e como esse se mostra em sua prática?

É fato que, em meio às novas alternativas, o brincar de antigamente já não está tão presente no cotidiano da criança de hoje. Contudo, não podemos deixar de refletir que a criança de hoje também não é a mesma, ou seja, há outros interesses, outras maneiras de brincar, outras formas de criar. Mas, como nossa pesquisa visa compreender o efeito de sentido da ludicidade na prática do professor de infância, esperamos poder retomar essa questão quando chegarmos á hermenêutica.

Finalizamos este capítulo retomando que a integração das creches e Pré-escolas nos sistemas de ensino, exigida pela Lei 9.394/96, ampliou o debate sobre o que seria uma proposta pedagógica para essas instituições. A busca dessa proposta partiu da consideração de que todos os ambientes educacionais são culturalmente construídos, moldados por gerações de atividades e criatividade humanas e mediados por complexos sistemas de crença ligados aos objetivos e prioridades para a aprendizagem.

Ponderamos que a concretização de boas propostas pedagógicas em creches e Pré-escolas inicia-se pela consideração de que os professores de Educação Infantil apropriam-se de modelos pedagógicos e de representações sociais – aprendidos em programas de formação

profissional ou vividos em suas experiências pessoais – como elementos canalizadores das ações educativas, mas não os reveem criticamente.

Logo, o planejamento do currículo inclui a organização de numerosa diversidade de aspectos a depender da proposta pedagógica que cada instituição elabora para orientar a ação dentro de um estilo cultural próprio. Contudo, ressaltamos que a orientação do trabalho educativo deve respeitar a infância, captá-la na complexidade de sua cultura com sua pluralidade de características, visto que o novo contexto educacional para a educação de infância requer estruturas curriculares abertas e flexíveis. Em vez de um método único de ensino, propõe-se um espaço de participação amplo e diversificado, por meio de atividades bem elaboradas e envolventes.

Contudo, a questão permanece quando se deixa o terreno exclusivo das palavras e se procura analisar o conteúdo concreto da experiência lúdica. Essas considerações iniciais sobre a questão conceitual reforçam a optar por uma abordagem do lúdico não em si mesmo ou de forma isolada nessa ou naquela atividade, mas como componente da cultura historicamente situada.

Quanto ao outro tema abordados nesse capítulo – lúdico – sabemos que obter uma definição do vocábulo é uma tarefa árdua, pois dependerá do contexto, da época, do significado atribuído por cada autor. No Brasil o lúdico, o jogo, o brinquedo, a brincadeira assumem formas indistintas. Segundo Freire (1997, p. 116) “[...] existe muita confusão a respeito dos termos brinquedo, brincadeira, jogo e lúdico. As definições destas palavras em nossa língua pouco se diferenciam. Brincadeira, brinquedo e jogo significam a mesma coisa [...]”. Neste sentido tentamos apresentar alguns autores e suas respectivas definições na tentativa de estabelecer um quadro teórico que nos permita uma análise coerente e consistente no Capítulo III desse trabalho.

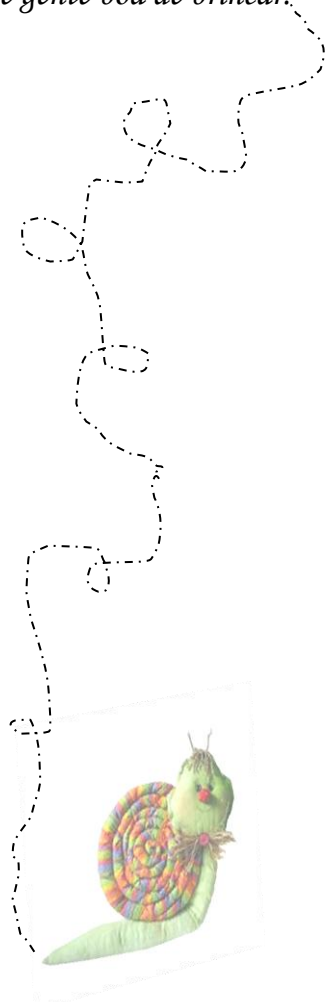
CAPÍTULO II

A FENOMENOLOGIA COMO ALICERCE INVESTIGATIVO

Vem a chuva.
Vem a enchente.
Rodolfo resolve esperar.

Passa folha. Passa pedra.
Passa galho sem parar.
E o caracol Rodolfo
espera tudo acabar.
Ele vê muita coisa.
A paisagem é sempre boa de olhar.

Rodolfo fica amigo dos bichinhos.
Ele gosta de conversar.
Vaga-lume, sapo, mosca
é gente boa de brincar.



Este capítulo destina-se a mostrar ao leitor como a pesquisa surgiu e qual a opção metodológica adotada para dar-se a conhecer o fenômeno. Assim, como Rodolfo, nosso caracol viajante, essa etapa da produção escrita também é responsável por mostrar os caminhos da pesquisa. Caminhos esses que nem sempre são tão coloridos como os do Rodolfo, mas que revelam o percurso investigativo desde a inquietação inicial, passando pela definição, delimitação e aprofundamento do tema.

Também como na história do Rodolfo, esse capítulo, mostra as paradas necessárias, a espera vigiada, a escuta sensível em busca dos protagonistas da pesquisa – sujeitos amigos, bons de conversar – os quais revelam suas percepções sobre o sentido da ludicidade e nos permitem continuar sem ter pressa de chegar...

2.1 A pesquisa: sujeitos, metodologia, pares teóricos

Esta pesquisa caracteriza-se como sendo qualitativa. Com base na abordagem de Martins (2008), compreendemos a pesquisa qualitativa como meio de conhecer o modo de ser do homem, como este se constituiu e como é tratada sua vida, linguagem e trabalho, possibilitando uma análise do que o homem é, e

o que busca conhecer, explicitada por meio de uma descrição clara e coerente.

Strauss (2008) enfatiza que a pesquisa qualitativa pode abordar a vida de pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções, bem como discorrer sobre o funcionamento organizacional, fenômenos culturais, movimentos sociais e interação entre nações, podendo ser usada para áreas substanciais sobre as quais há pouco conhecimento produzido, assim como para as quais se sabe muito, no intuito de constituírem-se em novos entendimentos.

De acordo com Brito e Leonardos (2001) as escolhas metodológicas de um pesquisador delimitam as formas de construção de conhecimentos e as possibilidades de interação com o objeto/sujeito, bem como indicam a interação entre o objeto a conhecer e a personalidade do pesquisador. Buscamos assim, meios pelos quais consideramos possível uma maior interação entre o problema de pesquisa e a fundamentação teórica, assim como com o fazer pedagógico do professor de infância, na ânsia de obter dados significativos para o estudo. Fazenda (2008) considera que as decisões metodológicas decorrem do problema e se explicam em relação ao referencial teórico.

De acordo com Chizzotti (2003) a pesquisa qualitativa envolve pessoas, fatos e locais que compõe o objeto de estudo, extraindo destes significados visíveis e latentes, que requer do pesquisador sensibilidade para perceber e interpretar os dados obtidos, transformando-os posteriormente num texto cuidadosamente escrito, com critérios científicos que descrevem os significados acessíveis ou velados do objeto de pesquisa.

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

Intenção revelada ao investigarmos o efeito de sentido da ludicidade na prática do professor de infância por meio da Fenomenologia, pois como método de investigação, afiança Bicudo (1999, p. 12-13)

> [...] fundamenta procedimentos rigorosos de pesquisa, mostrando de que maneira tomar educação como fenômeno e chegar aos seus invariantes ou característicos essenciais para que as interpretações possam ser construídas, esclarecendo o investigado e abrindo possibilidades de intervenção no campo da política educacional e da prática pedagógica [...]. A

> Fenomenologia se mostra apropriada à educação, pois ela não traz consigo a imposição de uma verdade teórica ou ideológica preestabelecida, mas trabalha no real vivido, buscando a compreensão disso que somos e que fazemos – cada um de nós e todos em conjunto. Buscando o sentido e o significado mundano das teorias e das ideologias e das expressões culturais e históricas.

Edmund Gustav Albrecht Husserl nasceu em 8 de abril de 1859, na Morávia, antigo Império Austríaco, hoje, República Tcheca. Oriundo de uma família judaica, estudou física, matemática, astronomia e filosofia nas universidades de Leipzig, Berlim e Viena.

Em 1887, Husserl, que fora judeu, converteu-se à Igreja Luterana. Ensinou filosofia, como livre docente, em Halle, de 1887 a 1901; em Göttingen, de 1901 a 1918, e em Freiburg, de 1918 a 1928, quando decidiu dedicar-se à escrita de seus ensaios. Entre suas obras, Husserl elabora as Investigações Lógicas (1901-1902), em que define sua filosofia como a análise da experiência que está por trás de todo o pensamento formal. Lança depois as bases da teoria fenomenológica.

A fim de completar seus estudos de matemática, iniciados nas universidades alemãs, foi, em 1884, para Viena, onde, sob a influência de Franz Bretano, descobriu a sua vocação filosófica. Por meio da filosofia de Bretano, Husserl passou a encontrar objetividade perante as questões filosóficas.

Os estudos filosóficos de Edmund Husserl apresentam influências da tradição grega, escolástica, Bolzano, Descartes e Leibniz, sendo influenciado pelo empirismo inglês e o pensamento de Kant.

O ideal da filosofia husserliana se expressa pela determinação em atribuir peso científico à filosofia com o intuito de atingir outras ciências, partindo de uma base sólida de pensamento e de uma fundamentação rigorosa. Dentro da Fenomenologia, defendia que Fenômeno era consciência momentânea de vivências, apresentando intenção como estrutura e consciência de algo. Edmund Husserl morreu em 27 de abril de 1938, deixando suas obras como legado.

Portanto, a Fenomenologia foi o ideal proposto por Husserl para viabilizar a volta a coisas mesmas, uma vez que criticava a físico-matemática por não permitir alcançar a "verdadeira" essência da natureza. Nas palavras de Valentini (s/d, p. 43):

> É a possibilidade de voltar às operações originárias subjetivas que determinaram o surgimento de certos sistemas e perceber que o sistema se apresenta como um ponto de vista sobre a realidade e não com a pretensão de ser a visão totalizante da realidade.

Nesse sentido, a Fenomenologia é, conforme Bicudo (1999, p. 14), "[...] um estudo que reúne os diferentes modos de aparecer do fenômeno ou o discurso que expõe a inteligibilidade em que o sentido do fenômeno é articulado". Neste contexto, a Fenomenologia é, para Martins (1983, p. 50),

> [...] um nome que se dá a um movimento cujo objetivo precípuo é a investigação direta e a descrição de fenômenos que são experienciados pela consciência, sem teorias sobre a sua explicação causal e tão livre quanto possível de pressupostos e de preconceitos.

A obtenção de dados na investigação fenomenológica trabalha sempre com o qualitativo; devem ser considerados o sujeito da pesquisa e o próprio investigador. O fenômeno manifesta-se sob diferentes perspectivas e o sujeito descreve o que lhe é percebido como modo de obtenção de dados. Segundo Bicudo (2000), a Fenomenologia trabalha com os dados fornecidos pela descrição e vai além, analisando-os e interpretando-os.

Dessa forma, a descrição solicita uma reflexão sobre o vivido, o realizado. Solicita um movimento de distanciamento para possibilitar o olhar na experiência vivida. Assim, no método fenomenológico o "ir-às-coisas-mesmas" e a "reflexão", são imperativos para uma descrição rigorosa da realidade percebida e para compreender a essência do fenômeno.

Concebemos o método fenomenológico passível de ser utilizado nessa investigação, contudo, a compreensão do que realmente seja Fenomenologia e do seu objeto de estudo não é algo fácil. Para uma melhor compreensão da construção conceitual apresentamos uma definição do termo:

> [...] ciência dos fenômenos objetivos de qualquer espécie, a ciência de qualquer tipo de objeto, um objeto sendo tomado puramente como algo que tem aqueles determinantes com os quais ele se apresenta na consciência exatamente naqueles modos mutáveis através dos quais ele se apresenta. Será tarefa da Fenomenologia, então, investigar como algo percebido, algo recordado, algo fantasiado, algo representado pictoricamente, algo simbolizado, apresenta-se como tal, ou seja, investigar como ele se apresenta em virtude desta doação dos sentidos e das características que são levadas a cabo pelo perceber, pelo recordar, pelo fantasiar, pelo representar pictoricamente, etc. (HUSSERL, apud MOREIRA, 2002, p. 68).

Certamente, a aplicação do método fenomenológico constitui-se um desafio aos iniciantes, pois rompe com conceitos já cristalizados e busca a explicação do fenômeno sob uma nova perspectiva, funda-se em novos conceitos. Ao estudar o fenômeno, ou seja, o que se manifesta em si mesmo, a Fenomenologia visa ir às próprias coisas.

O aspecto hermenêutico deste método pode ser entendido como a compreensão do fenômeno. Para Dartigues (1992, p. 132), "[...] a Fenomenologia-hermenêutica deverá decifrar o sentido do texto da existência, esse sentido que precisamente se dissimula na manifestação do dado." Não mais se contentando em ser descrição do que se dá ao olhar, mas interrogação do dado que aparece.

Moreira (2002, p. 101) nos fala sobre a interpretação na Fenomenologia hermenêutica:

> [...] a Fenomenologia Hermenêutica almeja um pouco além: descobrir sentidos que não são imediatamente manifestos ao nosso intuir, analisar e descrever, devendo-se ir além do que é simples e diretamente dado. O que é dado é apenas uma pista para o que não é dado, ou não é explicitamente dado. Para que seja realmente Fenomenologia, a Fenomenologia Hermenêutica não deve se cingir à inferência construtiva, mas a um desvelar de sentidos oculto.

Reafirmamos que Husserl definiu a essência como objeto de investigação e não o fato como em outras abordagens. Seguindo essa linha de raciocínio, Bicudo (2000, p. 74) sugere como deve ser a investigação fenomenológica.

> A investigação fenomenológica trabalha sempre com o qualitativo, com o que faz sentido para o sujeito, com o fenômeno posto em suspensão percebido e manifesto pela linguagem; e trabalha também com o que se apresenta como significativo ou relevante no contexto no qual a percepção e a manifestação ocorrem. [...] O sujeito expõe aquilo que faz sentido, ou seja, ele relata, descreve o percebido.

O método fenomenológico critica o empirismo em sua expressão positivista do século XIX, procurando resolver a contradição corpo-mente e sujeito-objeto que se arrastava desde Descartes (1596-1650). Por meio do conceito de intencionalidade, contrapõe-se à filosofia positivista, a qual postula a partir de uma visão objetiva do mundo, baseando-se na neutralidade como cientificidade. Também critica a filosofia tradicional por desenvolver uma metafísica em que a noção de ser é vazia e abstrata. Inversamente, a Fenomenologia visa à descrição da realidade, tendo como ponto de partida o próprio ser humano.

Ainda na tentativa de uma maior compreensão sobre a abordagem fenomenológica e o método de pesquisa, apresentamos a origem da palavra Fenomenologia, a qual se funde em duas expressões gregas, *phainomenon* e *logos*. *Phainomenon* **(**fenômeno) significa "aquilo que se mostra por si mesmo", "o manifesto", "o que aparece". *Logos*, por sua vez, pode ser interpretado como discurso esclarecedor. Assim, etimologicamente, Fenomenologia significa discurso esclarecedor a respeito daquilo que se mostra por si mesmo.

A pesquisa fenomenológica desvenda o fenômeno além da aparência, ou seja, na totalidade do mundo vivido. A atitude fenomenológica é uma atitude de abertura e de liberdade. Acreditamos que essa abordagem se mostra apropriada à pesquisa educacional, uma vez que trabalha o real vivido e busca compreender o que somos e o que fazemos, individualmente e em grupo.

> Ao estudar o fenômeno, ou seja, o que se manifesta em si mesmo, a Fenomenologia procura ir às próprias coisas. A questão que se coloca, então, é como ir a essas coisas. Primeiramente a Fenomenologia parte do "dado", do que é radicalmente empírico, no sentido de que aquilo com o que se lida, de início, é o que deve ser tomado para ser experienciado. (BICUDO, 1983, p. 11).

Esse método de pesquisa trabalha com aquilo que se manifesta e faz sentido para o sujeito, ou seja, "ir-à-coisa-mesma". Assim, uma das formas de obtenção dos dados é a descrição, também utilizada em outras modalidades de pesquisa qualitativa. A descrição fenomenológica não admite julgamentos e avaliações e também não é a única etapa da pesquisa. A partir das etapas da descrição ocorre a interpretação de acordo com os critérios de rigor do método fenomenológico.

Atrelada à descrição está a interrogação, que de acordo com Martins (1989), é muito relevante na pesquisa fenomenológica por indicar a trajetória a ser percorrida, os sujeitos e a direção das análises.

Diante do que foi explanado, apresentamos agora os principais temas da Fenomenologia: o "retorno às coisas mesmas", a redução fenomenológica e a intencionalidade. De acordo com o filósofo Merleau-Ponty (2006), o "retorno às coisas mesmas" significa voltar-se para este mundo anterior ao conhecimento, ir-às coisas-mesmas.

> O mundo fenomenológico é, não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências e na intersecção de minhas

> experiências com as do outro, pela engrenagem de uma sobre as outras, ele é pois inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que fazem sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 17).

A intencionalidade, Merleau-Ponty (apud MOREIRA, 2002, p. 66) afirma ser uma relação dialética em que surge o sentido. Portanto,

> [...] a intencionalidade, na Fenomenologia, é a consciência que faz o indivíduo interagir no mundo, com autonomia de pensamento. É também a fresta para se adentrar à essência do fenômeno, destituindo-o de sua atitude natural e a atitude dela decorrente não é mais a natural, porém a fenomenológica [...] porque é o ato de estar atento ao percebido.

A redução fenomenológica apresenta-se como o momento pelo qual o pesquisador, por meio de sua trajetória, seleciona os dados considerados essenciais no discurso. Essas reduções são utilizadas tanto na análise ideográfica[10] quanto na nomotética[11], por meio das quais chegamos às categorias abertas[12], amplamente discutidas na hermenêutica[13] do trabalho.

O método fenomenológico é voltado para o fenômeno, ou seja, o dado é apreendido pelo próprio pesquisador fenomenólogo, que deve estar livre de pré-conceitos, teorias e suposições prévias.

Apresentar os caminhos metodológicos da Fenomenologia e aprofundar as possibilidades investigativas nessa pesquisa justifica-se em razão de compartilharmos com Husserl quando diz que compreender o sentido das coisas é uma possibilidade humana.

---

[10] Parte integrante da redução fenomenológica (aproximação com a essência do fenômeno por meio da apreensão da parcela variável) em que o pesquisador analisa e interpreta os discursos dos sujeitos individualmente.

[11] Caracteriza-se como a convergência dos dados obtidos na análise ideográfica.

[12] Genericamente podem se compreendidas como temáticas comuns aos sujeitos investigados, as quais são interpretadas na hermenêutica, último passo do método fenomenológico.

[13] A palavra hermenêutica deriva do grego *hermeiose* e do latim *hermeneia*. Portanto, significa: dizer, compreender ou interpretar.

O método fenomenológico caracteriza-se pela ênfase na vivência do sujeito. Como caminho metodológico, percorremos três momentos: a descrição, a redução e a compreensão. Possui uma abordagem que utiliza procedimentos que levam a uma compreensão do fenômeno, por meio de relatos descritivos. Buscamos, então, uma atitude fenomenológica para compreender a complexidade da prática docente na Educação de Infância.

Como o principal objetivo do pensar fenomenológico é perceber o fenômeno na sua origem por meio da subjetividade, é "ir-às-coisas-mesmas", esse pensar exige do pesquisador, em sua ação metodológica, rigidez no estudo e conhecimento do tema a ser investigado. Ao optarmos por investigar o efeito de sentido da ludicidade na prática do professor de infância buscamos compreender o fenômeno e para isso o colocamos em suspensão, momento em que nos despimos de quaisquer referenciais teóricos.

De acordo com Merleau-Ponty (2006, p.1), colocar as afirmações da atitude natural em suspenso, para compreendê-las, "[...] consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico". A esse momento chamamos de *epoché*, conceito chave na Fenomenologia husserliana. Como parte da redução fenomenológica, é o "colocar em suspensão" o conhecimento prévio do investigador.

> Na medida em que a Fenomenologia visa a descrever os fenômenos presentes na consciência e não os fatos físicos ou biológicos, ela é levada a por esses fatos 'entre parênteses'. A *epoché* designa justamente essa colocação entre parênteses, essa suspensão do juízo (sinônimo de redução fenomenológica). [...] Esse mundo natural é um existente, uma realidade: eis a tese geral da atitude natural, diz Husserl. A *epoché* consiste em alterá-la radicalmente, quer dizer, em suspender o juízo sobre o mundo natural. (JAPIASSU; MARCONDES, 2006; p. 88).

Nesse processo, temos como segundo momento buscar sua essência, o que encontramos manifestado nos depoimentos dos sujeitos, do desejo de comunicar suas percepções mediante seu dizer, por meio da descrição, a fala do sujeito, primeira aproximação pesquisador e pesquisado. Dessa forma, deixa aparente como percebe o fenômeno, sendo analisado no momento da transcrição por meio da busca "às coisas mesmas".

Como a mediação se dá pela linguagem e permite a compreensão e interpretação de um depoimento que não é o nosso próprio, a análise pela Fenomenologia abrange o histórico de vida e o social, de maneira atemporal e contextualizada. O desvelar pelo pesquisador, do que estava escondido nas aparências. O que influencia diretamente na descrição dos

fenômenos. Essa busca descritiva, não explicativa e não baseada em fatos, é característica essencial na pesquisa fenomenológica, pois "[...] é através dela que se chega à essência do fenômeno". (BICUDO, 1994, p. 24).

Então, a redução fenomenológica se configura como o momento em que o visto é descrito e as partes essenciais da descrição, consideradas importantes ao fenômeno são selecionadas. Fazemos uso das reduções, tanto na análise ideográfica quanto na nomotética, por meio das quais chegamos às categorias abertas.

> Isso é feito com o auxílio da técnica "variação imaginativa". Através da comparação no contexto onde o fenômeno está situado e de eliminações do que julga ser supérfluo, o pesquisador está capacitado a reduzir a descrição daquelas partes segundo o que se vê como essencial, característico, básico. (BICUDO, 1994 p. 20-21).

Desse modo, é importante salientar que na pesquisa fenomenológica, de acordo com Bicudo (2000, p. 81), trabalhamos com a totalidade das descrições, já que "[...] é a partir dela que observamos o solo perceptual em que ocorreu a experiência perceptiva". Para que o fenômeno descrito possa apresentar sentido, são necessárias inúmeras leituras e releituras (no sentido de ler novamente), quantas vezes o pesquisador julgar necessário, sempre à luz da questão formulada. (MERLEAU-PONTY, 2006).

Após o fenômeno situado e recolhidas as descrições, iniciam-se os momentos das análises: ideográfica e nomotética. O tratamento dos sujeitos, na análise ideográfica acompanha, no momento inicial, o depoimento primeiro. A seguir, destacamos as unidades de significado, asserções, considerando que se referem aos invariantes detectados, após descrição exaustiva do fenômeno, que nos permitiram, mediante a reflexão e compreensão dos mesmos, sermos conduzidos à essência do fenômeno investigado. Essas unidades de significado são as unidades do texto que fazem sentido para o pesquisador, mediante as questões formuladas:

a) Que sentido tem a ludicidade para o professor de Educação Infantil?

b) Como, em simbólica, os elementos da cultura lúdica se mostram na prática docente desse sujeito, ou seja, na sua prática?

A análise ideográfica é assim denominada por tentar tornar visível a ideologia no depoimento do sujeito. Assim é que, na presente pesquisa, os depoimentos foram colhidos em momentos distintos: para a pergunta A, fizemos o contato inicial, a assinatura do Termo de

Consentimento (TCLE) e agendamos um momento para tomada do depoimento. Para a pergunta B, realizamos uma oficina que possibilitou a leitura de imagens e a reflexão acerca dos elementos da cultura lúdica presentes na prática docente dos sujeitos.

A oficina consistiu numa organização teórico-prática, a qual permitiu aos sujeitos participantes a compreensão ampla da pesquisa, visto que apresentamos o objeto de estudo, os objetivos gerais e específicos e a organização metodológica. Em seguida, tivemos um momento de apresentação pessoal e a reflexão sobre a ludicidade na prática docente a partir de um vídeo disponibilizado pela pesquisadora. O momento posterior consistiu na exposição das imagens selecionadas pelos sujeitos, os quais já haviam sido informados sobre esse procedimento, logo, levaram seus arquivos em mídia digital. Após considerações breves, cada participante definiu a sua imagem e escreveu sobre a simbologia da mesma.

Dando seguimento a pesquisa, realizamos a aplicabilidade da matriz nomotética, mediante a redução e a variação imaginativa, momento em que chegamos às categorias abertas, reveladas por meio dos depoimentos acerca das questões A e B, as quais possibilitaram a construção hermenêutica do estudo em foco. Tanto na instância ideográfica quanto na nomotética fazemos uso dessas reduções, por meio das quais chegamos às categorias abertas.

No que se refere ao andamento da pesquisa, desenvolveu-se em um período de oito meses, considerando o primeiro contato, a formalização dos documentos e a finalização das interlocuções com as produções verbais e não verbais. Os encontros aconteceram em diferentes momentos desse período e de formas diversas, ou seja, tivemos encontros presenciais e virtuais, por meio de trocas de emails. Contudo, cabe ressaltar que todos os momentos foram proveitosos, pois possibilitaram um diálogo pensante.

Participaram da pesquisa inicialmente 10 sujeitos, contudo, após uma análise criteriosa e as ponderações da banca avaliadora no exame de qualificação, optamos por selecionar e apresentar nesse estudo os dados de 6 sujeitos, os quais estão identificados no texto com nomes sugeridos pelo nosso amigo Rodolfo, visto que em suas andanças sempre encontra parcerias...

A seguir, apresentamos esses sujeitos, sua formação e tempo de atuação na Educação Infantil:

Quadro 1 – Dados dos sujeitos

Sujeito	Formação	Tempo de atuação na Educação Infantil
Maria Joana	Graduação em História e Especialização em Magistério de Ensino Superior	16 anos
Genoveva	Graduação em Pedagogia	1 ano
Catarina	Graduação em Pedagogia	2 anos
Berenice	Graduação em Pedagogia	3 anos
Arlete	Graduação em Pedagogia	4 anos
Saltitante	Graduação em Pedagogia e Especialização em Coordenação Pedagógica e Gestão de Sala de Aula na Contemporaneidade	5 anos

Fonte: SILVA, 2013.

Os parceiros da pesquisa foram convidados a participar da mesma por meio de comunicado oral. Estes atuam em escolas da rede pública ou privada, uma vez que tal diferencial do sistema de ensino não é relevante para nossa investigação, assim como o tempo de atuação também não foi fixado como requisito para o aceite ou não do sujeito. A principal condição para participar da pesquisa era ser professor de Educação Infantil, possuir formação em nível superior, principalmente Pedagogia, e ser atuante.

Quanto às atividades de pesquisa, iniciaram-se nos primeiros aceites dos professores, com encontros pelos diferentes meios já mencionados e seguindo os rigores da pesquisa científica envolvendo seres humanos.

2.2 Análise Ideográfica

Apresentamos nesse momento a análise ideográfica, que se refere ao emprego de ideogramas, ou seja, exibição de ideias. Essa etapa origina-se dos depoimentos dos sujeitos acima identificados. A análise ideográfica nos permitiu trabalhar com três momentos: apresentação do discurso ingênuo transcrito na íntegra; retirada das unidades de significado,

frases significativas expressas na fala dos sujeitos e elaboração do discurso articulado, que expressa a essência e o conteúdo do depoimento dos sujeitos de maneira articulada e reduzida.

A leitura das descrições com um olhar atentivo, ou seja, sem perder de vista a intencionalidade do pesquisador, nos leva às Unidades de Significado que são unidades da descrição que fazem sentido para o pesquisador a partir da interrogação formulada. Utilizamos nas unidades de significado a linguagem do sujeito, nesta etapa, não analisamos nem refletimos sobre o aspecto do tema investigado. No discurso articulado, o pesquisador transforma as unidades de significado em asserções, que correspondam ao depoimento do sujeito.

As falas descritas abaixo surgem do primeiro questionamento proposto por esta pesquisa: que sentido tem a ludicidade para o professor de Educação Infantil?

Quadro 2 – Maria Joana

Discurso ingênuo
A prática lúdica na Educação Infantil é de extrema importância como facilitadora do trabalho do professor. Acredito que o sentido da ludicidade está no jogo simbólico, o qual propicia para a criança a aprendizagem de valores e vivências do seu cotidiano. Por meio do jogo simbólico a criança desenvolve suas potencialidades, solidifica conhecimentos adquiridos na escola e em seu meio, confronta o que aprende em casa com a aprendizagem escolar. O trabalho lúdico propicia ao professor tornar sua aula prazerosa e também permite avaliar a progressão do seu trabalho e o desenvolvimento de cada criança. Considero que a proposta do lúdico dentro da sala de aula é oferecer o conhecimento e as linguagens infantis por meio de um trabalho amplo e elaborado com a inserção de jogos, brincadeira, música e leitura, pois esses recursos proporcionam um aprendizado prazeroso e resultados significativos. Também penso que o sentido da ludicidade esteja no jogo ou a brincadeira, pois por meio delas a criança expressa seu contentamento e entendimento de mundo, os valores da sua família ou escola, bem como seu descontentamento. O lúdico permite o desabrochar da infância sem traumas, por esta razão se faz necessária a observação crítica de nosso trabalho, de que forma conduzimos esta ludicidade? A quem ela atende e com que propósito? Considero que todo jogo, toda brincadeira devem ser pensados e planejados para que ainda que não alcance o objetivo desejado não cause danos ou informação contrária àquela que desejamos.

Unidades de significado
1. A prática lúdica na Educação Infantil é de extrema importância como facilitadora do trabalho do professor. 2. Acredito que o sentido da ludicidade está no jogo simbólico, o qual propicia para a criança a aprendizagem de valores e vivências do seu cotidiano. 3. Por meio do jogo simbólico a criança desenvolve suas potencialidades, solidifica conhecimentos adquiridos na escola e em seu meio, confronta o que aprende em casa com a aprendizagem escolar. 4. O trabalho lúdico propicia ao professor tornar sua aula prazerosa e também permite avaliar a progressão do seu trabalho e o desenvolvimento de cada criança. 5. Considero que a proposta do lúdico dentro da sala de aula é oferecer o conhecimento e as linguagens infantis por meio de um trabalho amplo e elaborado com a inserção de jogos, brincadeira, música e leitura. 6. Também penso que o sentido da ludicidade esteja no jogo ou a brincadeira, pois por meio delas a criança expressa seu contentamento e entendimento de mundo, os valores da sua família ou escola, bem como seu descontentamento. 7. Considero que todo jogo, toda brincadeira devem ser pensados e planejados para que ainda que não alcance o objetivo desejado não cause danos ou informação contrária aquela que desejamos.
Discurso articulado
O Sujeito A diz que a prática lúdica na Educação Infantil é de extrema importância como facilitadora do trabalho do professor. Acredita que o sentido da ludicidade está no jogo simbólico, o qual propicia para a criança a aprendizagem de valores e vivências do seu cotidiano e que por meio do jogo simbólico a criança desenvolve suas potencialidades, solidifica conhecimentos adquiridos na escola e em seu meio, confronta o que aprende em casa com a aprendizagem escolar. Afirma que o trabalho lúdico propicia ao professor tornar sua aula prazerosa e também permite avaliar a progressão do seu trabalho e o desenvolvimento de cada criança. Considera que a proposta do lúdico dentro da sala de aula é oferecer o conhecimento e as linguagens infantis por meio de um trabalho amplo e elaborado com a inserção de jogos, brincadeira, música e leitura. De acordo com esse sujeito o sentido da ludicidade está no jogo ou a brincadeira, pois por meio delas a criança expressa seu contentamento e entendimento de mundo, os valores da sua família ou escola, bem como seu descontentamento. Acredita que todo jogo, toda brincadeira devem ser pensados e

planejados para que ainda que não alcance o objetivo desejado não cause danos ou informação contrária aquela que desejamos.

Fonte: SILVA, 2013.

Quadro 3 – Genoveva

Discurso ingênuo
Acredito que o lúdico é fundamental na prática docente, mas é na Educação Infantil que ele se torna essencial, pois é através do lúdico que as crianças começam a construir e expressar suas emoções e assim podemos construir relações afetivas com elas, estabelecendo laços de confiança, carinho e atenção. Contudo, recordando a minha época de escola não me lembro de nenhum momento ser trabalhado o lúdico em sala. Quando decidi ser professora, algumas pessoas me perguntaram que tipo de professora eu queria ser, e a resposta mais sincera e correta que encontrei foi: não sei que tipo de professora eu quero ser, só tenho certeza do tipo que não quero ser! Hoje na minha prática busco fazer essa reflexão todo dia quando termina a minha aula, que professora eu fui hoje? Utilizei todos os recursos disponíveis? Meus "alunos" aprenderam algo novo comigo? Em que devo melhorar? Então, busco me informar e estudar maneiras para tornar a minha prática em sala mais adequada e lúdica para as crianças, não vou dizer que é fácil pois não é, tem dias que nada acontece conforme o planejado, que parece que a aula não rendeu tudo que podia, parece que ficou faltando algo. Quanto ao sentido da ludicidade na minha prática, está nos momentos que organizo, ou seja, nas rodas de cantigas e contação de histórias, nas brincadeiras de faz de conta, nos jogos de regras, nas brincadeiras no pátio, na confecção de materiais com as crianças. Mas será só isso? Assim, quando trabalhei "Animais", utilizei fantoches de bichos e as crianças adoraram, inclusive depois disso passei à deixá-las brincar com os fantoches em vários momentos. Quando trabalho matemática procuro sempre cantar músicas que tenham os números em seu contexto e fazer contagem com objetos concretos. E, é desta forma que vou construindo a minha prática docente, junto com meus "alunos" errando, corrigindo e aprendendo sempre.
Unidades de significado
1. Acredito que o lúdico é fundamental na prática docente, mas é na Educação Infantil que ele se torna essencial, pois é através do lúdico que as crianças começam a construir e

expressar suas emoções. 2. Quanto ao sentido da ludicidade na minha prática, está nos momentos que organizo, ou seja, nas rodas de cantigas e contação de histórias, nas brincadeiras de faz de conta, nos jogos de regras, nas brincadeiras no pátio, na confecção de materiais com as crianças.
Discurso articulado
O Sujeito B acredita que o lúdico é fundamental na prática docente, mas é na Educação Infantil que ele se torna essencial, pois é através do lúdico que as crianças começam a construir e expressar suas emoções. Expõe que o sentido da ludicidade na sua prática está nos momentos que organiza, ou seja, nas rodas de cantigas e contação de histórias, nas brincadeiras de faz de conta, nos jogos de regras, nas brincadeiras no pátio, na confecção de materiais com as crianças.

Fonte: SILVA, 2013.

Quadro 4 – Catarina

Discurso ingênuo
A ludicidade na Educação Infantil é muito importante para que a criança possa se desenvolver plenamente. A prática lúdica é importante, pois leva a criança a um mundo em que ela está habituada a conviver, toda criança quando brinca entra em um mundo só dela, que fazem parte as brincadeiras, os jogos, sonhos e a imaginação e é isso que o professor tem que trazer para o aluno, essa imaginação, essa coisa mágica que prende a atenção do aluno. Pois nos tempos de hoje os alunos não querem mais frequentar a escola, pois tem ao seu lado tantos atrativos que são mais interessantes como a televisão com vários desenhos disponíveis, o computador com vários campos de atração ali bem na sua frente, basta dar um clique. Junto a isso vem o vídeo game que faz com que a criança possa ir a outro lugar, sem ao menos sair de casa. O professor tem que se desdobrar para que a prática lúdica não fique de lado, para que traga sempre brincadeiras novas, atrativos novos para que a criança sinta gosto de ir para a escola. Todo ensinar fica mais prazeroso com a prática lúdica, a criança aprende melhor, se sente melhor na escola e o professor se tiver essa mágica dentro de si de entrar na ludicidade fará da sua sala de aula algo inesquecível, tanto para o aluno como para o seu próprio desempenhar na carreira de professor. Pois não basta atuar na prática, temos que fazer a diferença, pois são essas pequenas diferenças que movimentam, que constroem, que

modificam velhos conceitos de que a escola não é mais atrativa, que os alunos só as frequentam por obrigação. O professor inesquecível é aquele que desperta o interesse do aluno, é aquele que faz de pequenos gestos algo a ser lembrado e recordado para sempre. Quem de nós já não teve um professor inesquecível dentro da sala de aula? E o professor inesquecível é aquele que fez a diferença, que buscou inovar, fez algo que nenhum fez até então, que trouxe a imaginação e o despertar dele para dentro da sala de aula. Assim, o sentido da prática lúdica está nas estratégias do professor, ou seja, nas atividades lúdicas que ele proporciona para as crianças, como por exemplo a roda de músicas, as histórias contadas com fantoches e máscaras, as brincadeiras de faz de conta, os jogos de montar e desmontar, os cantos como mercadinho, cabeleireiro, fantasias... A ludicidade tem sentido na vida do professor como arma para transformar a sala de aula em lugar de despertar, do aprender e os dois caminham juntos quando essa magia dentro da sala de aula flui. Flui quando o professor vê naquele aluno o resultado que espera, quando olha e vê o progresso em cada gesto e falar daquele pequeno ser que está ali como uma plantinha a ser moldada a cada dia e a participação do professor faz toda a diferença e é tão grande é a sua importância perante a vida das outras pessoas e da vida de si mesmo que ser um professor lúdico o torna inesquecível.
Unidades de significado
1. A ludicidade na Educação Infantil é muito importante para que a criança possa se desenvolver plenamente. 2. A prática lúdica é importante, pois leva a criança a um mundo em que ela está habituada a conviver, toda criança quando brinca entra em um mundo só dela, que fazem parte as brincadeiras, os jogos, sonhos e a imaginação e é isso que o professor tem que trazer para o aluno, essa imaginação, essa coisa mágica que prende a atenção do aluno. 3. Todo ensinar fica mais prazeroso com a prática lúdica. 4. O sentido da prática lúdica está nas estratégias do professor, ou seja, nas atividades lúdicas que ele proporciona para as crianças, como por exemplo a roda de músicas, as histórias contadas com fantoches e máscaras, as brincadeiras de faz de conta, os jogos de montar e desmontar, os cantos como mercadinho, cabeleireiro, fantasias... 5. Ser um professor lúdico o torna inesquecível.
Discurso articulado
O Sujeito C relata que a ludicidade na Educação Infantil é muito importante para que

a criança possa se desenvolver plenamente. De acordo com seu depoimento a prática lúdica é importante, pois leva a criança a um mundo em que ela está habituada a conviver, toda criança quando brinca entra em um mundo só dela, que fazem parte as brincadeiras, os jogos, sonhos e a imaginação e é isso que o professor tem que trazer para o aluno, essa imaginação, essa coisa mágica que prende a atenção do aluno. Considera que todo ensinar fica mais prazeroso com a prática lúdica. Afirma que o sentido da prática lúdica está nas estratégias do professor, ou seja, nas atividades lúdicas que ele proporciona para as crianças, como por exemplo, a roda de músicas, as histórias contadas com fantoches e máscaras, as brincadeiras de faz de conta, os jogos de montar e desmontar, os cantos como mercadinho, cabeleireiro, fantasias... Considera ainda que um professor lúdico se torna inesquecível.

Fonte: SILVA, 2013.

Quadro 5 – Berenice

Discurso ingênuo
A ludicidade na Educação Infantil é muito importante em vários momentos dentro da sala de aula, do início ao final de cada dia. Em sala, iniciamos as aulas com a organização da roda, mas para formar essa roda cantamos "Abre a roda, tindolelê" ou outras músicas. As vezes iniciamos com os tapetes dos animais, que auxiliam para organização da roda. O momento da chamada também é com músicas para a criança falar o seu próprio nome ou do colega que está ao seu lado, utilizamos fichas com os nomes (ou fotos) para identificação de letras iniciais e finais ou imagem. Com a caixa surpresa os nomes podem ser descobertos por sorteio das fichas. Esses momentos as crianças estarão interagindo e conhecendo novos amigos. Utilizo muito a caixa surpresa em sala de aula para mostrar novidades, livros, fantoches (Dona aranha, palhacinho, elefante, sapo, etc...) e dedoches (minhoca, leão) para cantar e para as crianças explorarem e manipularem. Acho que os fantoches proporcionam o desenvolvimento da criatividade das crianças e auxiliam na compreensão dos combinados e atividades propostas. Antes de iniciar qualquer atividade com as crianças procuro trabalhar com dinâmicas diferentes e com materiais concretos e que elas possam participar. Gosto de trabalhar com tapete de história, tapete das cores (com bolsos para separar objetos por cor), aventais de histórias, livros de panos, livros com fantoches, cantinho das fantasias, chapéu de sapo ou bruxa, centopeia (organizar fila), brincadeiras para descobrir tesouros escondidos, pantufas, passeio pela escola para observar pessoas e animais de jardim, culinária e outras que

proporcionem aprendizado e estimulem a criatividade das crianças de maneira espontânea.
Unidades de significado
1. A ludicidade na Educação Infantil é muito importante em vários momentos dentro da sala de aula, do início ao final de cada dia. 2. Em sala, iniciamos as aulas com a organização da roda, mas para formar essa roda cantamos "Abre a roda, tindolelê" ou outras músicas. 3. As vezes iniciamos com os tapetes dos animais, que auxiliam para organização da roda. 4. O momento da chamada também é com músicas para a criança falar o seu próprio nome ou do colega que está ao seu lado, utilizamos fichas com os nomes (ou fotos) para identificação de letras iniciais e finais ou imagem. 5. Utilizo muito a caixa surpresa em sala de aula para mostrar novidades, livros, fantoches (Dona aranha, palhacinho, elefante, sapo, etc...) e dedoches (minhoca, leão) para cantar e para as crianças explorarem e manipularem. 6. Gosto de trabalhar com tapete de história, tapete das cores (com bolsos para separar objetos por cor), aventais de histórias, livros de panos, livros com fantoches, cantinho das fantasias, chapéu de sapo ou bruxa, centopeia (organizar fila), brincadeiras para descobrir tesouros escondidos, pantufas, passeio pela escola para observar pessoas e animais de jardim, culinária e outras que proporcionem aprendizado e estimulem a criatividade das crianças de maneira espontânea.
Discurso articulado
O Sujeito D aponta que a ludicidade na Educação Infantil é muito importante em vários momentos dentro da sala de aula. Revela que inicia as aulas com a organização da roda e cantigas ou com os tapetes dos animais. Relata que o momento da chamada também é com músicas para a criança falar o seu próprio nome ou do colega que está ao seu lado. Além disso, usa fichas com os nomes ou fotos para identificação de letras iniciais e finais ou imagem. Diz que utiliza a caixa surpresa em sala de aula para mostrar novidades, livros, fantoches e dedoches para cantar e para as crianças explorarem e manipularem. Revela que gosta de trabalhar com tapete de história, tapete das cores, aventais de histórias, livros de panos, livros com fantoches, cantinho das fantasias, chapéu de sapo ou bruxa, centopeia, brincadeiras para descobrir tesouros escondidos, pantufas, passeio pela escola para observar pessoas e animais de jardim, culinária e outras que proporcionem aprendizado e estimulem a criatividade das crianças de maneira espontânea.

Fonte: SILVA, 2013.

Quadro 6 – Arlete

Discurso ingênuo
A ludicidade faz parte do cotidiano da Educação Infantil, e está presente na minha prática docente desde o meu planejamento, quando produzo materiais para serem utilizados com as crianças em sala de aula. Faço brinquedos e organizo materiais que possam despertar a curiosidade e a imaginação. Além disso planejo momentos de brincadeiras que vou realizar com as crianças. Na sala de aula procuro me envolver nas brincadeiras com as crianças, fazendo cabaninha, com fantasias e com outros brinquedos. Acredito que a participação do professor na brincadeira aproxima o contato com as crianças, além de ajudar a observar o desenvolvimento das crianças e a singularidade de cada um. Ao observar os bebês brincando, percebo o quanto eles se desenvolvem realizando essas atividades, e o quanto gostam de explorar o brinquedo e até o próprio corpo. E o quanto diferencia a maneira de brincar entre as crianças que não andam das que andam, quando elas começam a andar e falar já fazem brincadeiras de imitação e descobrem muitas maneiras de utilizar os brinquedos. Com um olhar atento sobre as crianças procuro envolvê-las em brincadeiras em locais diferentes, com materiais diferenciados e até mesmo com os mais simples como: uma caixa de papelão, latas e potes criando e recriando formas. E que quando canto músicas para elas, desperto o imaginário delas mesmo que respondam só com o olhar, fazendo algum gesto ou balbuciando palavras. Ao contar histórias, mesmo que não chame a atenção de todas naquele momento, sei que estão ouvindo e que se volta para a imagem em algum momento. Esse é o momento que mais gosto, o da roda de leitura, porque desde criança sempre tive livros infantis, daqueles que tinham narrações feitas em fita cassete, isso aumentou em mim a paixão por histórias infantis. Dessa forma, procuro proporcionar momentos lúdicos em sala de aula, além dos quais são encontrados pela própria criança, tentando interpretar e descobrir as diferentes formas de brincar, de fantasiar e de prazer da criança no que ela mais faz.
Unidades de significado
1. A ludicidade faz parte do cotidiano da Educação Infantil, e está presente na minha prática docente desde o meu planejamento, quando produzo materiais para serem utilizados com as crianças em sala de aula. 2. Faço brinquedos e organizo materiais que possam despertar a curiosidade e a

imaginação. 3. Além disso planejo momentos de brincadeiras que vou realizar com as crianças. 4. Na sala de aula procuro me envolver nas brincadeiras com as crianças, fazendo cabaninha, com fantasias e com outros brinquedos. 5. Com um olhar atento sobre as crianças procuro envolvê-las em brincadeiras em locais diferentes, com materiais diferenciados e até mesmo com os mais simples como: uma caixa de papelão, latas e potes criando e recriando formas. 6. Canto músicas para elas, desperto o imaginário delas mesmo que respondam só com o olhar, fazendo algum gesto ou balbuciando palavras. 7. Ao contar histórias, mesmo que não chame a atenção de todas naquele momento, sei que estão ouvindo e que se volta para a imagem em algum momento.
Discurso articulado
O Sujeito E declara que a ludicidade faz parte do cotidiano da Educação Infantil, e está presente na sua prática docente desde o planejamento, quando produz materiais para serem utilizados com as crianças em sala de aula. Menciona que faz brinquedos e organiza materiais que possam despertar a curiosidade e a imaginação. Relata que planeja momentos de brincadeiras para realizar com as crianças e que procura se envolver nessas brincadeiras. Afirma que tem um olhar atento sobre as crianças e busca envolvê-las em brincadeiras em locais diferentes, com materiais diferenciados ou simples, como caixa de papelão, latas e potes, criando e recriando formas. Revela que canta músicas e desperta o imaginário das crianças. Revela que ao contar histórias consegue prender a atenção das crianças em alguns momentos.

Fonte: SILVA, 2013.

Quadro 7– Saltitante

Discurso ingênuo
Acredito que a ludicidade é o fio que faz o elo entre aquilo que o professor deseja passar às crianças e aquilo que as crianças realmente se apropriam. Assim, com uma atividade lúdica, que tenha sentido e significado para a criança, é muito mais fácil do professor alcançar os objetivos propostos. O lúdico é o impulso natural da criança. Dessa maneira, quando o professor usa a ludicidade ele se volta para o interesse das crianças. Portanto, posso dizer que o lúdico está presente na minha prática e que utilizo todos os recursos e estratégias possíveis para ampliar o repertório das minhas crianças. Sou professor com muito orgulho, brinco, canto, danço, coloco máscaras, imito animais, conto histórias, uso fantoches, faço cenários e entro na brincadeira. Também estudo e pesquiso muito, pois acredito que a Educação Infantil seja a etapa mais importante para o desenvolvimento das potencialidades infantis.
Unidades de significado
1. Acredito que a ludicidade é o fio que faz o elo entre aquilo que o professor deseja passar às crianças e aquilo que as crianças realmente se apropriam. 2. Assim, com uma atividade lúdica, que tenha sentido e significado para a criança, é muito mais fácil do professor alcançar os objetivos propostos. 3. O lúdico é o impulso natural da criança. Dessa maneira, quando o professor usa a ludicidade ele se volta para o interesse das crianças. 4. Portanto, posso dizer que o lúdico está presente na minha prática e que utilizo todos os recursos e estratégias possíveis para ampliar o repertório das minhas crianças. 5. Sou professor com muito orgulho, brinco, canto, danço, coloco máscaras, imito animais, conto histórias, uso fantoches, faço cenários e entro na brincadeira. 6. Também estudo e pesquiso muito, pois acredito que a Educação Infantil seja a etapa mais importante para o desenvolvimento das potencialidades infantis.
Discurso articulado
Para o Sujeito F, a ludicidade é o fio que faz o elo entre aquilo que o professor deseja passar às crianças e aquilo que as crianças realmente se apropriam. Considera que por meio de uma atividade lúdica, que tenha sentido e significado para a criança, é muito mais fácil do professor alcançar os objetivos propostos, pois o lúdico é o impulso "natural" da criança. Relata que quando o professor usa a ludicidade ele se volta para o interesse das crianças. Afirma que o lúdico está presente na sua prática e que utiliza todos os recursos e estratégias

possíveis para ampliar o repertório das crianças. Diz ter orgulho da profissão e revela cantar, dançar, se fantasiar, imitar animais, contar histórias com fantoches e cenários e brincar. O Sujeito H também declara estudar e pesquisar, pois acredita que a Educação Infantil é a etapa mais importante para o desenvolvimento das potencialidades infantis.

Fonte: SILVA, 2013.

O momento seguinte da pesquisa, conforme já explicitamos, consistiu na organização de uma oficina, com vistas a permitir aos sujeitos uma maior intimidade com a pesquisa e com a intenção do pesquisador. Tal momento serviu para intermediar a recolha das imagens a partir da indagação: como, em simbólica, os elementos da cultura lúdica se mostram na prática docente desse sujeito?

Nessa etapa, os sujeitos disponibilizaram imagens que simbolizam o sentido da ludicidade na prática docente, ou seja, a expressividade imagética na ação didática de cada sujeito professor. Em seguida, relataram o sentido da imagem, ou seja, os motivos da escolha. O depoimento acerca da imagem também foi analisado seguindo-se as etapas da pesquisa fenomenológica, uma vez que o trabalho se constitui a partir da análise simbólica em Fenomenologia.

Imagem 1 – Maria Joana

Fonte: www.google.com.br/imagens

Quadro 8 – Maria Joana

Discurso ingênuo
Lembro-me de ver esta pintura em um slide da aula de arte no ensino fundamental aos 12 anos e revê-la no magistério no 4º ano quando nos dedicávamos apenas ao ensino na pré-escola e tivemos que identificar quais brincadeiras o quadro retrata? Quais ainda permanecem nos dias de hoje? Quais e quantas já havíamos brincado? A análise foi demorada e depois deveríamos definir o quadro em uma única palavra, a palavra escolhida por mim foi interatividade. Interatividade como base para adquirir conhecimento, estabelecer laços afetivos, respeito, harmonia em sua totalidade com o meio e com os seus pares. Após 16 anos ainda vejo isso e é assim que desejo que seja minha sala, esta interatividade, esta socialização organizadamente desordenada, onde cada um brinca de forma diferente, mas em harmonia. Esta forma de bagunça organizada reflete bem o tipo de professora que procuro ser. A alegria e a espontaneidade da criança aparecem melhor quando ela está em um ambiente como esta rua do quadro, livre, interagindo, escolhendo, realizando sem julgamentos e com regras que elas podem criar e modificar, sozinhas ou em grupos. O respeito ao outro e as suas escolhas vai se refletir neste ambiente mesmo que não seja imposto por nenhum adulto, ele aparecerá implícito de acordo com a vivencia de cada um.
Unidades de significado
1. Lembro-me de ver esta pintura em um slide da aula de arte no ensino fundamental aos 12 anos e revê-la no magistério no 4º ano quando nos dedicávamos apenas ao ensino na pré-escola. 2. A análise foi demorada e depois deveríamos definir o quadro em uma única palavra. 3. A palavra escolhida por mim foi interatividade. Interatividade como base para adquirir conhecimento, estabelecer laços afetivos, respeito, harmonia em sua totalidade com o meio e com os seus pares. 4. Após 16 anos ainda vejo isso e é assim que desejo que seja minha sala, esta interatividade, esta socialização organizadamente desordenada, onde cada um brinca de forma diferente, mas em harmonia. 5. A alegria e a espontaneidade da criança aparecem melhor quando ela está em um

ambiente como esta rua do quadro, livre, interagindo, escolhendo, realizando sem julgamentos e com regras que elas podem criar e modificar sozinhas ou em grupos.
Discurso articulado
O Sujeito A relata ter visto a imagem escolhida num slide quando tinha 12 anos de idade e revê-la no 4º ano do Magistério quando foi solicitada uma análise da mesma e a definição em uma única palavra. Revela que a palavra escolhida foi interatividade, pois a considera base para adquirir conhecimento, estabelecer laços afetivos, respeito, harmonia em sua totalidade com o meio e com os seus pares. Afirma que após 16 anos mantém essa mesma definição, desejando que sua sala seja essa mesma interatividade, socialização organizadamente desordenada, onde cada um brinca de forma diversa, mas em harmonia. Considera que a alegria e a espontaneidade da criança aparecem melhor quando ela está em um ambiente como esta rua do quadro, livre, interagindo, escolhendo, realizando sem julgamentos e com regras que elas podem criar e modificar sozinhas ou em grupos.

Fonte: SILVA, 2013.

Imagem 2 – Genoveva

Fonte: http://www.2.bp.blogspot.com

Quadro 9 – Genoveva

Discurso ingênuo
Escolho essa imagem porque em um primeiro momento me remete a minha infância, e depois por identificar nessa imagem mais elementos da cultura lúdica. Percebo a liberdade

das crianças ao brincar, o lúdico acontece em todos os lugares, de várias formas, individual ou em grupo. Considero importante também o pé no chão das crianças, nenhuma está de sapato, todas estão descalças correndo, pulando, saltando. Na minha prática docente gosto de deixar as crianças livres para brincarem do que quiserem fora a sala de aula. Escolhi um dia da semana onde a quadra é livre e onde eles podem trazer um brinquedo de casa para brincarem a vontade na quadra e também levo uma caixa com os brinquedos da sala que eles mais gostam, ai eles decidem o que querem fazer, em alguns momentos brinco junto com eles.
Unidades de significado
1. Escolho essa imagem porque em um primeiro momento me remete a minha infância, e depois por identificar nessa imagem mais elementos da cultura lúdica. 2. Percebo a liberdade das crianças ao brincar, o lúdico acontece em todos os lugares, de várias formas, individual ou em grupo. 3. Considero importante também o pé no chão das crianças, nenhuma está de sapato, todas estão descalças correndo, pulando, saltando. 4. Na minha prática docente gosto de deixar as crianças livres para brincarem do que quiserem fora a sala de aula.
Discurso articulado
O Sujeito B relata que a escolha da imagem está vinculada à sua infância e por identificar nela elementos da cultura lúdica. Diz perceber a liberdade das crianças ao brincar, pois o lúdico acontece em todos os lugares, de várias formas, individualmente ou em grupo. Observa que as crianças da imagem estão descalças, correndo, pulando e saltando. Revela que na sua prática também gosta de deixar as crianças livres para brincarem do que quiserem fora da sala de aula.

Fonte: SILVA, 2013.

Imagem 3 – Catarina

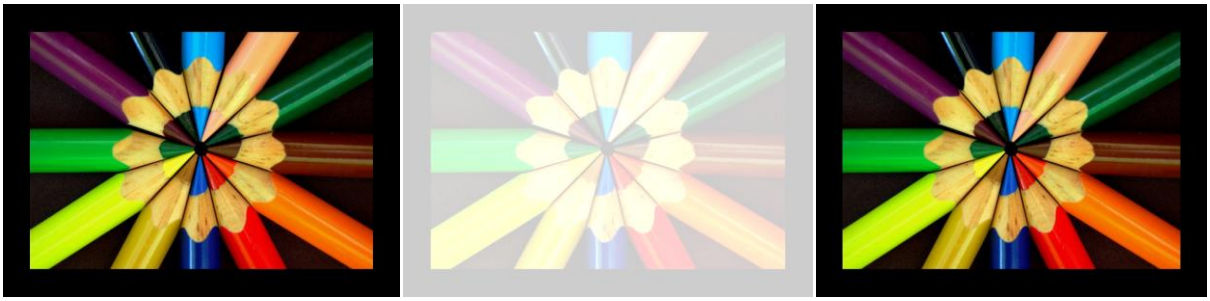
Fonte: http://www.2.bp.blogspot.com

Quadro 10 – Catarina

Discurso ingênuo
Eu escolho essa imagem porque para mim o brincar é a atividade fundamental da criança, pois por meio dele ela se expressa, fala, elabora sentidos para o mundo e para as relações. Não associo a imagem escolhida às determinações de gênero porque o menino está brincando com cavalinho e a menina com boneca, mas a vinculo ao encantamento de viver uma infância plena.
Unidades de significado
1. Brincar é a atividade fundamental da criança, pois por meio dele ela se expressa, fala, elabora sentidos para o mundo e para as relações. 2. Não associo a imagem escolhida às determinações de gênero porque o menino está brincando com cavalinho e a menina com boneca, mas a vinculo ao encantamento de viver uma infância plena.
Discurso articulado
O sujeito C justifica a escolha da imagem ao considerar o brincar como atividade fundamental da infância. Relata que por meio das brincadeiras a criança se expressa, fala, elabora sentidos para o mundo e para as relações. Argumenta que não associa a imagem as diferenças de gênero, mas a vincula ao encantamento de viver uma infância plena.

Fonte: SILVA, 2013.

Imagem 4 – Berenice



Fonte: http://www.2.bp.blogspot.com

Quadro 11 – Berenice

Discurso ingênuo
A imagem escolhida representa a ludicidadade na minha infância e de algumas crianças que observo em sala de aula. O lápis de cor não representava apenas desenhos e criações que ficavam no papel, mas também brincadeiras de construção e personagens que criava quando brincava, o momento era muito prazeroso, vivia uma fantasia que me deixava feliz e ficaram marcados na minha vida. Hoje vejo alguns alunos fazerem o mesmo depois que desenham.
Unidades de significado
1. A imagem escolhida representa a ludicidadade na minha infância e de algumas crianças que observo em sala de aula. 2. O lápis de cor não representava apenas desenhos e criações que ficavam no papel, mas também brincadeiras de construção e personagens que criava quando brincava. 3. Hoje vejo alguns alunos fazerem o mesmo depois que desenham.
Discurso articulado
O Sujeito F revela que a imagem escolhida representa a ludicidade da sua infância e de algumas crianças que observa em sala de aula. Considera que o lápis de cor não representava apenas desenhos e criações, mas brincadeiras de construção e personagens que criava quando brincava. Declara que hoje observa alguns alunos fazerem o mesmo depois que desenham.

Fonte: SILVA, 2013.

Imagem 7 – Arlete

Fonte: http://www.2.bp.blogspot.com

Quadro 12 – Arlete

Discurso ingênuo
Escolhi essa imagem porque ela representa uma brincadeira que encanta crianças de diferentes idades, até mesmo adultos. Ela representa liberdade e movimento através das bolhas que se soltam pelo ar. Reflete várias cores provocando o imaginário.
Unidades de significado
1. Escolhi essa imagem porque ela representa uma brincadeira que encanta crianças de diferentes idades, até mesmo adultos. 2. Ela representa liberdade e movimento através das bolhas que se soltam pelo ar. 3. Reflete várias cores provocando o imaginário.
Discurso articulado
O Sujeito E afirma ter escolhido a imagem por ela representar uma brincadeira que encanta crianças e adultos, por representar liberdade e movimento por meio de bolhas soltas no ar e que refletem várias cores.

Fonte: SILVA, 2013.

Imagem 8 – Saltitante

Fonte: http://www.2.bp.blogspot.com

Quadro 13 – Saltitante

Discurso ingênuo
Creio que uma das coisas que tenham realmente sentido e significado para a criança são as brincadeiras. Tento na minha prática permear grande parte dos momentos que passo com as crianças usando as brincadeiras, sejam elas: brincadeiras cantadas, de adivinha, com movimento, usando objetos, com regras, livres, jogos, etc.
Unidades de significado
1. Creio que uma das coisas que tenham realmente sentido e significado para a criança são as brincadeiras. 2. Tento na minha prática permear grande parte dos momentos que passo com as crianças usando as brincadeiras, sejam elas: brincadeiras cantadas, de adivinha, com movimento, usando objetos, com regras, livres, jogos, etc.
Discurso articulado
O Sujeito F vincula a escolha da imagem à sua prática, pois acredita no sentido e significado das brincadeiras para a criança. Relata que procura permear os momentos que está com as crianças com brincadeiras, tais como brincadeiras cantadas, de adivinha, com movimento, usando objetos, com regras, livres, jogos, entre outras.

Fonte: SILVA, 2013.

Destacadas as unidades de significados presentes na fala dos sujeitos e norteadas pela questão balizadora, apresentamos as asserções. Optamos em apresentá-las primeiro por

sujeitos, evidenciando, a seguir, as asserções encontradas em maior incidência durante todo o processo de pesquisa.

Quadro 14 – Asserções dos sujeitos quanto à Questão 1

Sujeitos	Asserções
Maria Joana	1. A prática lúdica na Educação Infantil é de extrema importância como facilitadora do trabalho do professor. 2. Acredito que o sentido da ludicidade está no jogo simbólico, o qual propicia para a criança a aprendizagem de valores e vivências do seu cotidiano. 3. Por meio do jogo simbólico a criança desenvolve suas potencialidades, solidifica conhecimentos adquiridos na escola e em seu meio, confronta o que aprende em casa com a aprendizagem escolar. 4. O trabalho lúdico propicia ao professor tornar sua aula prazerosa e também permite avaliar a progressão do seu trabalho e o desenvolvimento de cada criança. 5. Considero que a proposta do lúdico dentro da sala de aula é oferecer o conhecimento e as linguagens infantis por meio de um trabalho amplo e elaborado com a inserção de jogos, brincadeira, música e leitura. 6. Também penso que o sentido da ludicidade esteja no jogo ou na brincadeira, pois por meio delas a criança expressa seu contentamento e entendimento de mundo, os valores da sua família ou escola, bem como seu descontentamento. 7. Considero que todo jogo, toda brincadeira devem ser pensados e planejados para que ainda que não alcance o objetivo desejado não cause danos ou informação contrária aquela que desejamos.
Genoveva	1. Acredito que o lúdico é fundamental na prática docente, mas é na Educação Infantil que ele se torna essencial, pois é através do lúdico que as crianças começam a construir e expressar suas emoções. 2. Quanto ao sentido da ludicidade na minha prática, está nos momentos que organizo, ou seja, nas rodas de cantigas e contação de histórias, nas

	brincadeiras de faz de conta, nos jogos de regras, nas brincadeiras no pátio, na confecção de materiais com as crianças.
Catarina	1. A ludicidade na Educação Infantil é muito importante para que a criança possa se desenvolver plenamente. 2. A prática lúdica é importante, pois leva a criança a um mundo em que ela está habituada a conviver, toda criança quando brinca entra em um mundo só dela, que fazem parte as brincadeiras, os jogos, sonhos e a imaginação e é isso que o professor tem que trazer para o aluno, essa imaginação, essa coisa mágica que prende a atenção do aluno. 3. Todo ensinar fica mais prazeroso com a prática lúdica. 4. O sentido da prática lúdica está nas estratégias do professor, ou seja, nas atividades lúdicas que ele proporciona para as crianças, como por exemplo a roda de músicas, as histórias contadas com fantoches e máscaras, as brincadeiras de faz de conta, os jogos de montar e desmontar, os cantos como mercadinho, cabeleireiro, fantasias... 5. Ser um professor lúdico o torna inesquecível.
Berenice	1. A ludicidade na Educação Infantil é muito importante em vários momentos dentro da sala de aula, do início ao final de cada dia. 2. Em sala, iniciamos as aulas com a organização da roda, mas para formar essa roda cantamos "Abre a roda, tindolelê" ou outras músicas. 3. As vezes iniciamos com os tapetes dos animais, que auxiliam para organização da roda. 4. O momento da chamada também é com músicas para a criança falar o seu próprio nome ou do colega que está ao seu lado, utilizamos fichas com os nomes (ou fotos) para identificação de letras iniciais e finais ou imagem. 5. Utilizo muito a caixa surpresa em sala de aula para mostrar novidades, livros, fantoches (Dona aranha, palhacinho, elefante, sapo, etc...) e dedoches (minhoca, leão) para cantar e para as crianças explorarem e manipularem. 6. Gosto de trabalhar com tapete de história, tapete das cores (com bolsos para separar objetos por cor), aventais de histórias, livros de panos, livros com fantoches, cantinho das fantasias, chapéu de sapo ou bruxa,

	centopeia (organizar fila), brincadeiras para descobrir tesouros escondidos, pantufas, passeio pela escola para observar pessoas e animais de jardim, culinária e outras que proporcionem aprendizado e estimulem a criatividade das crianças de maneira espontânea.
Arlete	1. A ludicidade faz parte do cotidiano da Educação Infantil, e está presente na minha prática docente desde o meu planejamento, quando produzo materiais para serem utilizados com as crianças em sala de aula. 2. Faço brinquedos e organizo materiais que possam despertar a curiosidade e a imaginação. 3. Além disso planejo momentos de brincadeiras que vou realizar com as crianças. 4. Na sala de aula procuro me envolver nas brincadeiras com as crianças, fazendo cabaninha, com fantasias e com outros brinquedos. 5. Com um olhar atento sobre as crianças procuro envolvê-las em brincadeiras em locais diferentes, com materiais diferenciados e até mesmo com os mais simples como: uma caixa de papelão, latas e potes criando e recriando formas. 6. Canto músicas para elas, desperto o imaginário delas mesmo que respondam só com o olhar, fazendo algum gesto ou balbuciando palavras. 7. Ao contar histórias, mesmo que não chame a atenção de todas naquele momento, sei que estão ouvindo e que se volta para a imagem em algum momento.
Saltitante	1. Acredito que a ludicidade é o fio que faz o elo entre aquilo que o professor deseja passar às crianças e aquilo que as crianças realmente se apropriam. 2. Assim, com uma atividade lúdica, que tenha sentido e significado para a criança, é muito mais fácil do professor alcançar os objetivos propostos. 3. O lúdico é o impulso natural da criança. Dessa maneira, quando o professor usa a ludicidade ele se volta para o interesse das crianças. 4. Portanto, posso dizer que o lúdico está presente na minha prática e que utilizo todos os recursos e estratégias possíveis para ampliar o repertório das minhas crianças.

	5. Sou professor com muito orgulho, brinco, canto, danço, coloco máscaras, imito animais, conto histórias, uso fantoches, faço cenários e entro na brincadeira. 6. Também estudo e pesquiso muito, pois acredito que a Educação Infantil seja a etapa mais importante para o desenvolvimento das potencialidades infantis..

Fonte: SILVA, 2013.

Quadro 15 – Asserções dos sujeitos quanto à Questão 2

Sujeitos	Asserções
Maria Joana	1. Lembro-me de ver esta pintura em um slide da aula de arte no ensino fundamental aos 12 anos e revê-la no magistério no 4º ano quando nos dedicávamos apenas ao ensino na pré-escola. 2. A análise foi demorada e depois deveríamos definir o quadro em uma única palavra. 3. A palavra escolhida por mim foi interatividade. Interatividade como base para adquirir conhecimento, estabelecer laços afetivos, respeito, harmonia em sua totalidade com o meio e com os seus pares. 4. Após 16 anos ainda vejo isso e é assim que desejo que seja minha sala, esta interatividade, esta socialização organizadamente desordenada, onde cada um brinca de forma diferente, mas em harmonia. 5. A alegria e a espontaneidade da criança aparecem melhor quando ela está em um ambiente como esta rua do quadro, livre, interagindo, escolhendo, realizando sem julgamentos e com regras que elas podem criar e modificar sozinhas ou em grupos.
Genoveva	1. Escolho essa imagem porque em um primeiro momento me remete a minha infância, e depois por identificar nessa imagem mais elementos da cultura lúdica. 2. Percebo a liberdade das crianças ao brincar, o lúdico acontece em todos os lugares, de várias formas, individual ou em grupo. 3. Considero importante também o pé no chão das crianças, nenhuma está de sapato, todas estão descalças correndo, pulando, saltando.

	4. Na minha prática docente gosto de deixar as crianças livres para brincarem do que quiserem fora a sala de aula.
Catarina	1. Brincar é a atividade fundamental da criança, pois por meio dele ela se expressa, fala, elabora sentidos para o mundo e para as relações. 2. Não associo a imagem escolhida às determinações de gênero porque o menino está brincando com cavalinho e a menina com boneca, mas a vinculo ao encantamento de viver uma infância plena.
Berenice	1. A imagem escolhida representa a ludicidadade na minha infância e de algumas crianças que observo em sala de aula. 2. O lápis de cor não representava apenas desenhos e criações que ficavam no papel, mas também brincadeiras de construção e personagens que criava quando brincava. 3. Hoje vejo alguns alunos fazerem o mesmo depois que desenham.
Arlete	1. Escolhi essa imagem porque ela representa uma brincadeira que encanta crianças de diferentes idades, até mesmo adultos. 2. Ela representa liberdade e movimento através das bolhas que se soltam pelo ar. 3. Reflete várias cores provocando o imaginário.
Saltitante	1. Creio que uma das coisas que tenham realmente sentido e significado para a criança são as brincadeiras. 2. Tento na minha prática permear grande parte dos momentos que passo com as crianças usando as brincadeiras, sejam elas: brincadeiras cantadas, de adivinha, com movimento, usando objetos, com regras, livres, jogos, etc.

Fonte: SILVA, 2013.

Por meio da análise ideográfica, realizada mediante os depoimentos dos seis sujeitos, efetuamos a análise nomotética, a qual se "[...] caracteriza pelo agrupamento das asserções articuladas, construindo uma rede de significados." (BICUDO, 2000, p. 122.). Nesse diálogo construtivo e formativo começamos a vislumbrar o sentido da ludicidade na prática do professor de Educação Infantil, ou seja, um encontro sensível possibilitado pela leitura detalhada e pela intenção da pesquisa.

2.3 Análise Nomotética

É chegada a segunda fase da pesquisa, a análise nomotética. É nesse momento que passamos da verificação dos indivíduos, das unidades de significado e da formação das categorias abertas, para o campo geral. Para Martins e Bicudo (1989, p.106):

> A ciência empírica despreza a análise ideográfica, dando preferência, indiscutivelmente, à análise nomotética. No caso da análise qualitativa, a abordagem nomotética, apenas, é praticamente impossível, pois os dados com que vai lidar provêm da análise ideográfica ou estrutura psicológica individual.

Assim, a análise nomotética é feita mediante um contínuo processo de convergências e interpretações, sempre especificadas, formando novas categorias abertas, mais gerais, e ainda pautadas nas interpretações que o pesquisador faz para obtê-las.

Para Bicudo e Espósito (1997, p. 22), as categorias abertas se configuram como "[...] grandes regiões de generalidades compreendidas e interpretadas no âmbito do estudado". Abertas porque são dadas à compreensão e interpretação do fenômeno na região do inquérito. Estas categorias também são chamadas de convergências.

Quadro 16 – Análise Nomotética – Questão 1

Asserções / **Sujeitos**	**Maria Joana**	**Genoveva**	**Catarina**	**Berenice**	**Arlete**	**Saltitante**
1. Múltiplas linguagens que envolvem a música, a dança e as artes.	x	x		x		x
2. No jogo, responsável por permitir vivências e aprendizagens significativas.	x	x	x	x	x	x
3. Nas brincadeiras, pelas quais a criança cria, recria e interpreta o mundo à sua volta.	x	x	x	x	x	x

Fonte: SILVA, 2013.

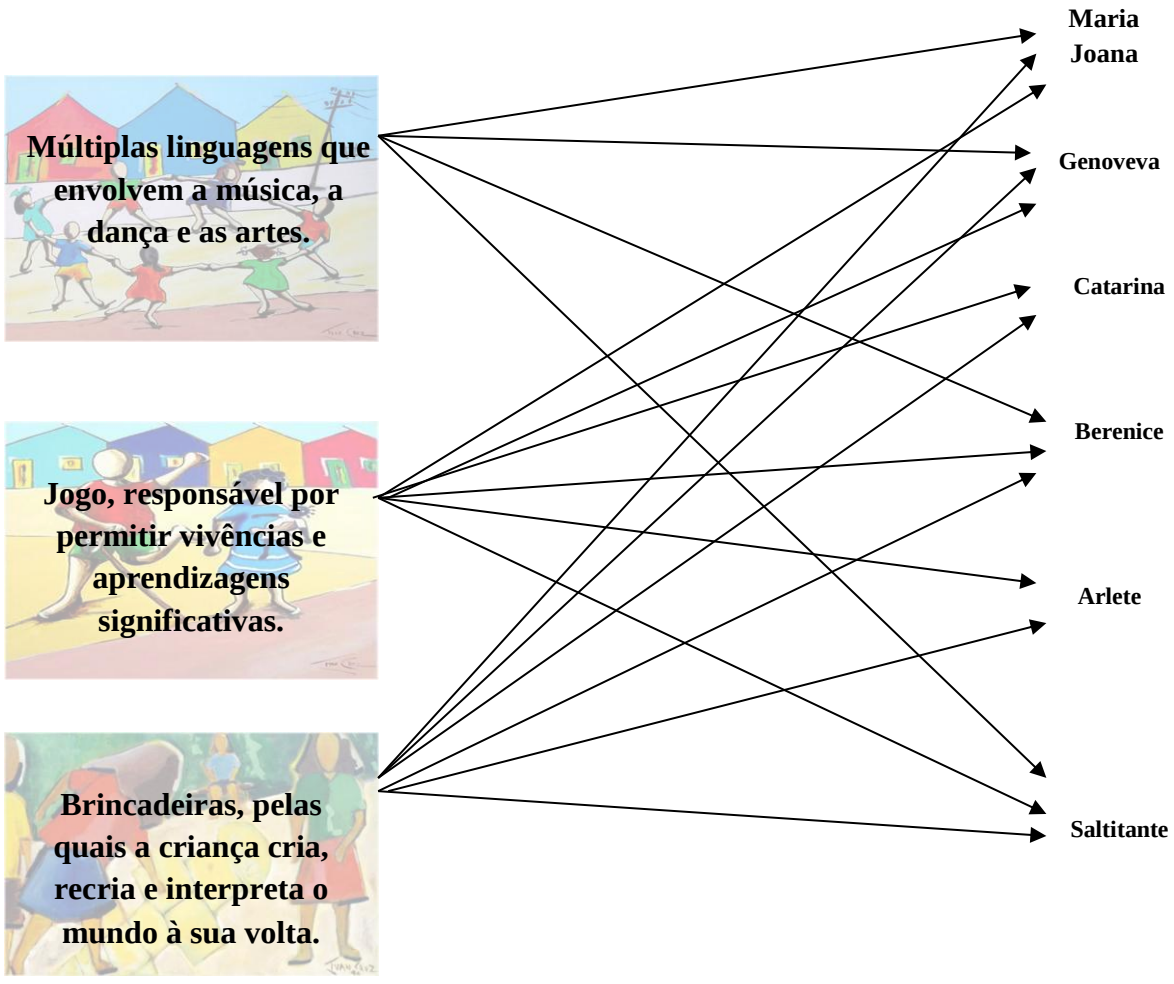
Quadro 17 – Análise Nomotética – Questão 2

Sujeitos / Asserções	Maria Joana	Genoveva	Catarina	Berenice	Arlete	Saltitante
Interatividade	x		x	x	x	x
Encantamento	x	x	x	x	x	x
Movimento	x		x	x	x	x

Fonte: SILVA, 2013.

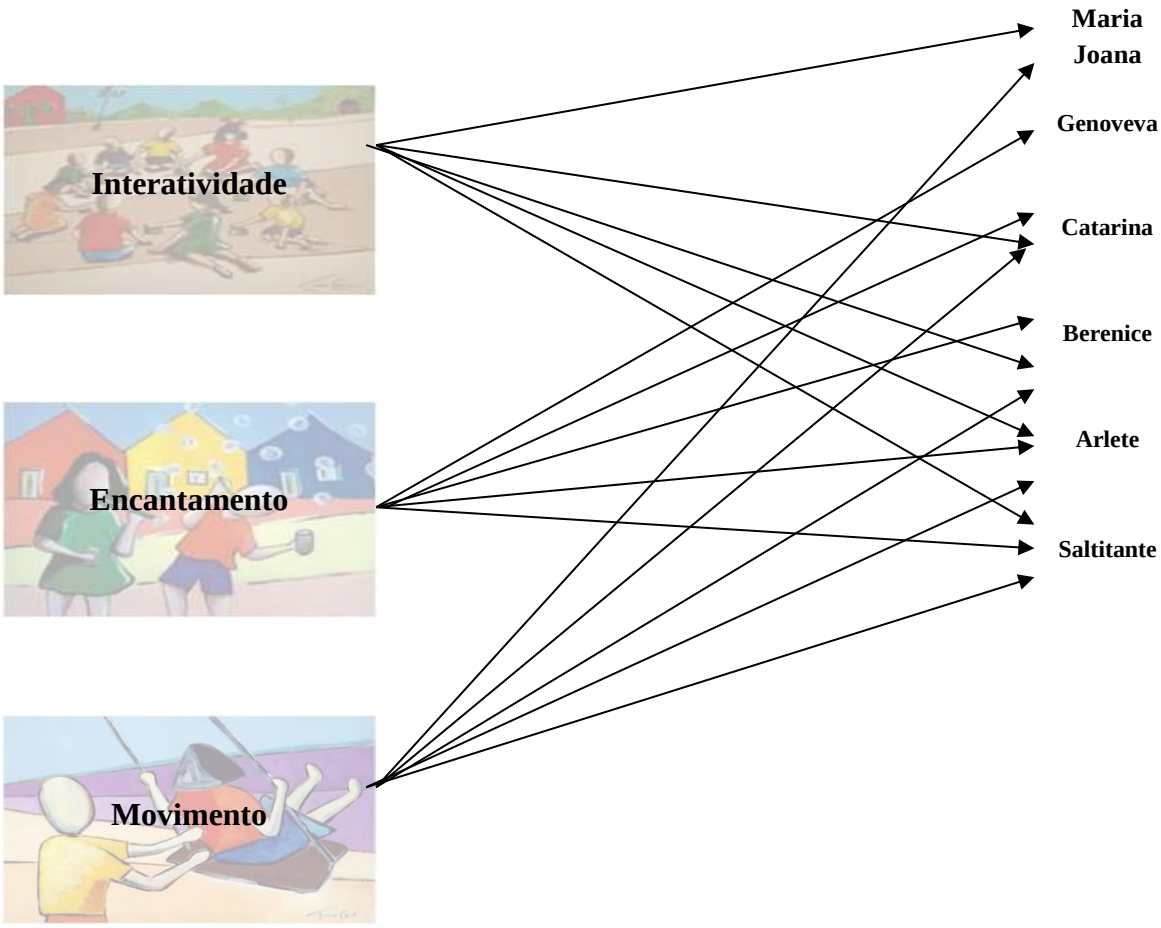
A seguir, visualizamos o Gráfico Completo de Convergências, ou seja, o agrupamento das categorias abertas que se destacaram nos depoimentos dos sujeitos.

Gráfico 1 – Convergências relativas à Questão 1



Fonte: SILVA, 2013.

Gráfico 2 – Convergências relativas à Questão 2



Fonte: SILVA, 2013.

Bicudo e Espósito (1997, p. 30) afirmam ser as convergências um aspecto comum que aparece nas descrições. Assim, precisamos de muito cuidado ao lê-las para que possamos proceder a uma análise cuidadosa a fim de identificar os significados nelas contido.

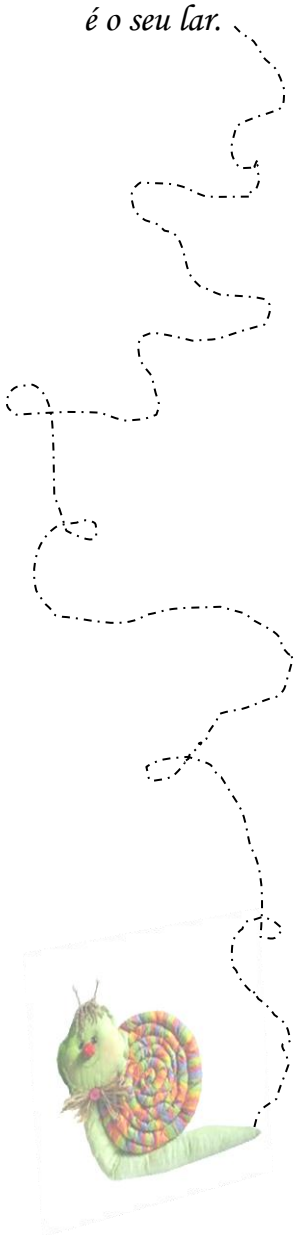
Nesse aspecto, percebemos, na fala dos sujeitos, o sentido da ludicidade na prática do professor de infância, bem como identificamos, em simbólica, os elementos da cultura lúdica que se mostram nessa prática. Destacamos dessa análise as categorias abertas que representam o encontro com os aspectos que perfazem a prática dos professores de infância e se mostram em símbolos e elementos lúdicos ao revelar uma ação.

CAPÍTULO III

LER, REFLETIR, QUESTIONAR... O EFEITO DE SENTIDO DA LUDICIDADE NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE INFÂNCIA

E o Rodolfo vai andando.
Vai andando até cansar.
E quando isso acontece,
Rodolfo não se aborrece,
já é hora de parar.

Rodolfo limpa um terreno caladinho.
Põe a casa em um cantinho, qualquer lugar é o seu lar.



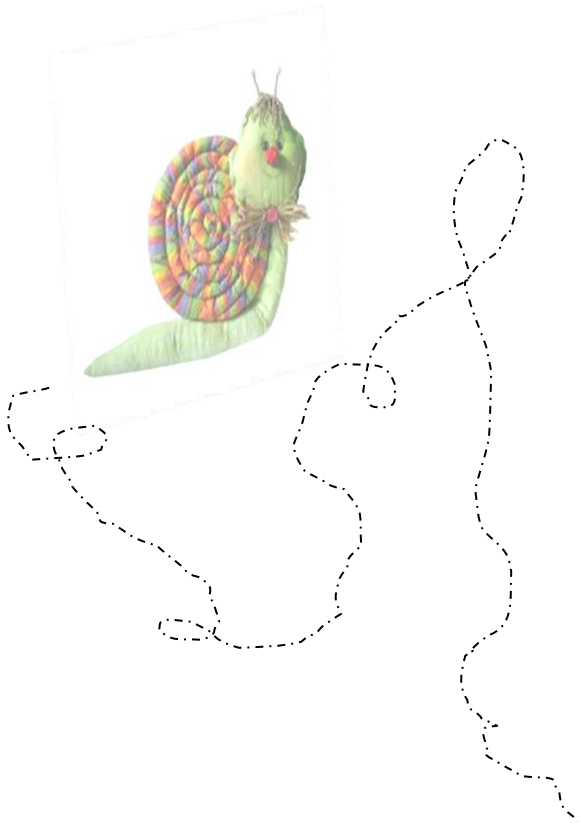
E como Rodolfo, chegamos num determinado lugar. Uma pausa para pensar, um momento de leitura aprofundada, reflexões suscitadas e questionamentos ainda mais inquietantes... Um percurso árduo, de escuta sensível e olhar atentivo! Uma construção teórica possibilitada por parcerias lúdicas, por encontros ousados, descobertas curiosas...

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

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

Para a hermenêutica apresentamos algumas breves discussões com base nas análises feitas e nas categorias evidenciadas, pois é chegada a hora de pensar no processo como um todo e veracizar o percurso metafórico anunciado em cada novo capítulo. O **caminho do caracol viajante** mostra as categorias abertas encontradas e nos permite uma conversa teórica com as mesmas a partir de autores que discutem tais temáticas e nos permitem novas inquietações.

Abaixo as categorias evidenciadas nos depoimentos dos sujeitos:



Questão A

1) Múltiplas linguagens que envolvem a música, a dança e as artes.

2) Jogo, responsável por permitir vivências e aprendizagens significativas.

3) Brincadeiras, pelas quais a criança cria, recria e interpreta o mundo à sua volta.

Questão B

1) Interatividade
2) Encantamento
3) Movimento

A essência da pesquisa é evidenciada no movimento do processo hermenêutico, no caminho do Caracol viajante, aspecto metodológico norteador da ação realizada. Essa ação possibilitou a compreensão do fenômeno, sua análise, interpretação e outra compreensão.

A percepção na abordagem fenomenológica é considerada parte principal do conhecimento humano. Essa percepção nos permitiu chegar à intencionalidade, outra marca da teoria que nos possibilitou uma imersão no trabalho e na busca pela essência nos depoimentos dos sujeitos. Dessa forma, as categorias reveladas fizeram-nos voltar ao que foi vivenciado para refletir e rever as ações realizadas pelos professores pesquisados, proporcionando, assim, uma análise mais consistente.

Quanto à simbólica, possibilitada na segunda etapa da pesquisa, quando solicitamos aos sujeitos uma imagem e o relato acerca da mesma, evidencia o esforço do homem para decifrar um destino que lhe escapa por meio das obscuridades que o rodeiam. Nesse sentido, a interpretação do símbolo deve inspirar-se não apenas na figura, mas em seu movimento, em seu meio cultural e em seu papel particular. (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2008). O aspecto simbólico nessa pesquisa transcende o mero significado da imagem, pois depende da interpretação dada pelo sujeito. Paras Rojas (2012, p. 109):

> [...] a percepção do símbolo é eminentemente pessoal, não apenas no sentido em que varia de acordo com o indivíduo, mas também no sentido em que procede da pessoa como um todo. Pois cada pessoa é, em um só tempo, conquista e dádiva. Influenciada por diferenciações culturais e sociais próprias do meio em que vive e do desenvolvimento acrescido das ansiedades individuais.

O termo símbolo tem sua origem no grego *sýmbolon* e serve para designar um tipo de signo em que o significante representa algo abstrato por força de convenção, semelhança ou contiguidade semântica. O símbolo é um elemento importante no processo de comunicação, encontrando-se difundido pelo cotidiano e pelas mais variadas vertentes do saber, pois é repleto de linguagem e expressa afetividade e dinamismo ao abrir caminho para interpretações.

A partir deste momento, apresentamos uma a uma as categorias evidenciadas e buscamos tecer as amarras com base nos autores que sustentam e enriquecem nossa investigação, a fim de revelar o efeito de sentido da ludicidade na prática do professor de infância.

3.1 Múltiplas linguagens que envolvem a música, a dança e as artes

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

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

Embora concordemos com a concepção de prática pedagógica presente nas Diretrizes Curriculares (2010), a qual realça o trabalho com as múltiplas linguagens, não podemos deixar de pontuar aspectos acerca da linguagem oral e escrita, visto que temos evidências desses eixos nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa.

De acordo com o depoimento de Genoveva, Catarina, Berenice, Arlete e Saltitante a linguagem oral está presente no cotidiano e na prática das instituições de Educação Infantil à medida que todos que dela participam se comunicam entre si, expressando sentimentos e ideias. Entretanto, observamos que muitas vezes o trabalho com a linguagem oral se restringe a algumas atividades, entre elas as rodas. Nas falas percebemos a preocupação com a organização da roda e o uso dela para contação de histórias, chamada, cantigas ou conversas. A partir disso, problematizamos: a roda cumpre qual função na Educação Infantil?

Essa atividade é organizada com a intenção de possibilitar a conversa, contudo, nem sempre esse diálogo ocorre e o professor atua como um questionador ao lançar perguntas, as quais são respondidas em coro e sem reflexão. Logo, é preciso ter cuidado ao propor qualquer atividade vinculada a organização de uma roda, como por exemplo, roda de histórias, roda de leitura, roda de chamada, roda de notícias, para que essa cumpra seu papel no dia a dia da

escola, ou seja, garantir o cumprimento da função sociopolítica e pedagógica prevista nas Diretrizes Curriculares (2010).

Enfim, a apropriação da linguagem oral ocorre por meio das interações e brincadeiras desenvolvidas com e pela criança. Quando um adulto relaciona-se com o bebê por meio de gestos, sinais, linguagem corporal e a própria linguagem oral, inicia um processo de aquisição da linguagem, a qual é ampliada progressivamente.

Para Merleau-Ponty (2006), a linguagem não é imanente ao homem, ou seja, não nasce com o sujeito, não é interior nem exterior a este, ela surge na coexistência com o outro e com o mundo. É no exercício da linguagem que nos compreendemos, aprendemos a ultrapassar os sentidos já instituídos pela cultura. Em outras palavras, é na práxis da linguagem, no exercício do diálogo, na relação comunicativa com o outro e o meio que somos convocados a ir ao seu encontro. "Trata-se de um desenvolvimento rumo a um objetivo definido pelo exterior, e não preestabelecido no organismo." (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 7-9).

Com relação à linguagem escrita, ocorre por meio da inserção da criança no ambiente letrado, ou seja, o contato com os diferentes suportes escritos, os quais instigam e permitem à criança a aquisição da língua escrita. Salientamos que essa aprendizagem é um processo longo e está associada ao contato com textos diversos. De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, v3, p. 133), "a oralidade, a leitura e a escrita devem ser trabalhadas de forma integrada e complementar, potencializando-se os diferentes aspectos que cada uma dessas linguagens solicita das crianças".

Outra linguagem importante na Educação Infantil é a musical, a qual pode ser compreendida como forma sonora responsável por expressar e comunicar sensações e sentimentos. É uma linguagem que acompanha a humanidade há muito tempo, desde a época das cavernas quando o homem estava rodeado pelos sons da natureza, tais como o vento, os trovões, a chuva, o canto dos pássaros, o rugido dos animais. Esses sons eram percebidos com encantamento ou temor. Além desses, o silêncio também era percebido nos momentos de calmaria como vemos em Deheinzelin (1994, p.127),

> As primeiras manifestações musicais tiveram por intuito produzir uma dupla paz: no coração dos homens por temor à natureza, e na própria natureza quando lhes parecia ameaçadora. Os ruídos naturais como o trovão e o rugido das feras, prenunciavam um mundo caótico; em contraposição ao caos, os sons ordenados configuravam um cosmos composto de ordem, correspondência, beleza. Os sons organizados (música) tiveram então um poder apaziguador de dominação da natureza.

O RCNEI (1998) afirma que a música deve ser compreendida e trabalhada a partir de duas dimensões: a) como forma de conhecimento e b) como linguagem. Como forma de conhecimento deve proporcionar um contato com os sons existentes no mundo e com as produções musicais, tanto do ambiente o qual os indivíduos estão inseridos, quanto de outros ambientes ou lugares desconhecidos. Como linguagem deve visar o desenvolvimento das competências de expressão musical e da sensibilidade de escutar ou sentir, bem como, favorecer a reflexão acerca das produções musicais.

Nesse sentido, entendemos que o contato com a música implica em ampliar as capacidades perceptivas, expressivas e reflexivas a partir de experiências como apreciar música, brincar de roda, confeccionar brinquedos rítmicos. Segundo Garcia (2000, p.12), é importante trabalhar a música para "[...] deixar fluir a imaginação, a intuição e a sensibilidade dos alunos, pois, só assim, lhes será oferecida a possibilidade de diversidade de pensamentos e linguagens".

O trabalho com música no contexto da Educação Infantil vem, ao longo de sua história, atendendo a vários objetivos como revela o RCNEI (BRASIL, 1998, v3, p. 45):

> Tem sido, em muitos casos, suporte para atender a vários propósitos, como a formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, respeitar o farol etc.; a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo simbolizados no dia da árvore, dia do soldado, dia das mães etc.; a memorização de conteúdos relativos a números, letras do alfabeto, cores etc., traduzidos em canções. Essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada.

Na fala da Maria Joana, Genoveva, Catarina, Berenice, Arlete e Saltitante observamos que a linguagem musical está associada às práticas por eles desenvolvidas, tais como a roda de músicas com utilização de fantoches e dedoches e as brincadeiras cantadas.

> Brincar de roda, ciranda, pular corda, amarelinha etc. são maneiras de estabelecer contato consigo próprio e com o outro, de se sentir único e, ao mesmo tempo, parte de um grupo, e de trabalhar com as estruturas e formas musicais que se apresentam em cada canção e em cada brinquedo. (BRASIL, 1998, v3, p.71).

Com relação à roda, ponderamos que a mesma tem um sentido e um significado relevante da educação de infância. De acordo com o Chevalier e Gheerbrant (2008, p. 783),

“[...] a roda é um símbolo privilegiado do deslocamento, da libertação das condições de lugar e de estado espiritual que lhes é correlativo”.

Ainda para os referidos autores, “a roda participa da perfeição sugerida pelo circulo, mas com uma certa violência de imperfeição, porque ela se refere ao mundo do vir a ser, da criação contínua, portanto, da contingência e do perecível.” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2008, p. 783).

Na Educação Infantil, as atividades que utilizam a roda em sua organização simbolizam o aconchego, a aproximação do professor com a criança e dessa com as outras. Representa o acalento, o carinho, a oportunidade de estar junto, de revelar segredos. A roda transmite segurança para a criança e lhe permite expressar sentimentos, sensações.

Logo, a ludicidade na esfera musical permanece na reprodução, imitação, brincadeira, espontaneidade e interação da criança com os sons e com os instrumentos, mas não abarca a ação de produzir música, visto que essa seria uma faceta do profissional formado em música.

Na linguagem da dança o corpo dialoga com os outros e com o mundo como vemos no fragmento de Merleau-Ponty (2004, p. 1-2):

> O mundo da percepção, isto é, o mundo que nos é revelado por nossos sentidos e pela experiência de vida, parece-nos à primeira vista o que melhor conhecemos, já que não são necessários instrumentos nem cálculos para ter acesso a ele e, aparentemente, basta-nos abrir os olhos e nos deixarmos viver para nele penetrar. [...] esse mundo é em grande medida ignorado por nós enquanto permanecemos numa postura prática ou utilitária, em que foram necessários muito tempo, esforços e cultura para desnudá-lo e que um dos méritos da arte e do pensamento modernos (entendendo por moderno a arte e o pensamento dos últimos cinquenta ou setenta anos) é o de fazer-nos redescobrir esse mundo em que vivemos, mas que somos sempre tentados a esquecer.

As cantigas de roda e as brincadeiras cantadas relatadas nos depoimentos dos professores denotam o entendimento de que são expressões culturais, logo, a prática dessas atividades buscam a valorização da tradição nacional e regional e o desenvolvimento dos aspectos lúdicos e expressivos da infância.

Para contribuir com essa interpretação, Marques (2005, p. 18), observa que:

> [...] propostas de trabalho com o corpo, como a dança, que trabalhem seus aspectos criativos e transformadores, baseados na experiência, na aceitação e valorização de cada sujeito e do grupo, ainda causam certa insegurança aqueles que não tiveram dança na escola e no ensino superior, pois não

> conseguem compreender o seu "significado e sentido no contexto educativo" e/ou porque não aprenderam a lidar com "o processo de criação, com o indeterminado e o imprevisível.

As falas dos sujeitos revelam que a dança tem caráter educativo, cultural, artístico, lúdico e simbólico, pois confere à criança a possibilidade de criar, ou seja, experimentar essa forma de linguagem e conceber novos sentidos para ela. Além disso, revela novos ritmos, novas possibilidades corporais.

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, v3, p17-41), a dança é concebida como "[...] uma das manifestações da cultura corporal dos diferentes grupos sociais, que está intimamente associada ao desenvolvimento das capacidades expressivas dos movimentos das crianças".

Nesse sentido, a dança por meio das brincadeiras rítmicas e cantadas, tais como Ciranda, Abre a roda Tindolê-lê, Escravos de Jó, Lengalalenga, Serra, serra, serrador são manifestações da cultura corporal que tem como características a expressão e a comunicação pelo gesto, com vistas a estimular o ritmo e o movimento expressivo.

Interpretando os depoimentos dos sujeitos, observamos que o conhecimento deles sobre essa linguagem está associado à prática, visto que não há formação específica nos currículos de Pedagogia. Cabe salientar que na maioria das escolas a dança ainda é vista de forma equivocada com a apresentação de coreografias prontas nas datas comemorativas. Essa visão estereotipada da dança não permite a ampliação do repertório rítmico da criança e nem instiga a expressão de ideias e emoções.

Quanto à linguagem artística, asseveramos que há inúmeras possibilidades de trabalho com a criança da Educação Infantil, uma vez que a partir do século XX houve uma mudança quanto à forma de pensar a arte. Inserida no contexto da Educação Infantil, as atividades que envolvem criação de esculturas, colagem e pintura são formas de linguagem que expressam, comunicam e atribuem sentidos às sensações, sentimentos, pensamentos e a realidade por meio da organização de vários elementos como linhas, formas, pontos, tridimensionalmente estruturados ou não, além de volume, espaço, cor e luz. (BRASIL, 1998).

O RCNEI (BRASIL, 1998) mostra que:

> O trabalho com as Artes Visuais na Educação Infantil requer profunda atenção no que se refere ao respeito das peculiaridades e esquemas de conhecimento próprios a cada faixa etária e nível de desenvolvimento. Isso

> significa que o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição da criança devem ser trabalhadas de forma integrada, visando a favorecer o desenvolvimento das capacidades criativas das crianças. No processo de aprendizagem em Artes Visuais a criança traça um percurso de criação e construção individual que envolve escolhas, experiências pessoais, aprendizagens, relação com a natureza, motivação interna e/ou externa. O percurso individual da criança pode ser significativamente enriquecido pela ação educativa intencional; porém, a criação artística é um ato exclusivo da criança. É no fazer artístico e no contato com os objetos de arte que parte significativa do conhecimento em Artes Visuais acontece. No decorrer desse processo, o prazer e o domínio do gesto e da visualidade evoluem para o prazer e o domínio do próprio fazer artístico, da simbolização e da leitura de imagens. O ponto de partida para o desenvolvimento estético e artístico é o ato simbólico que permite reconhecer que os objetos persistem, independentes de sua presença física e imediata. Operar no mundo dos símbolos é perceber e interpretar elementos que se referem a alguma coisa que está fora dos próprios objetos. Os símbolos reapresentam o mundo a partir das relações que a criança estabelece consigo mesma, com as outras pessoas, com a imaginação e com a cultura.

Contudo, ainda nos deparamos com situações em que a criança e a infância não são valorizadas no contexto escolar. Considerando esse modelo educacional, as atividades lúdicas e a diversificação das múltiplas linguagens são minimizadas como atividades extras que não incorporam no aprendizado da criança a brincadeira, a fantasia, a arte, o movimento, entre várias linguagens possíveis, sendo assim, aponta uma desvalorização das culturas da infância.

O trabalho com as múltiplas linguagens exige formação, planejamento e uma proposta pedagógica direcionada à Educação Infantil. Também requer materiais adequados e um tempo que permita o desenvolvimento da criança e sua cultura como assegura Mamede (2001, p. 51),

> [...] a organização do ambiente físico e do tempo na creche é outro aspecto a ser levado em consideração na construção da proposta; devem ser planejados para que a criança possa interagir e apropriar-se dos espaços, equipamentos e materiais, de forma segura, desafiante e sem depender sempre dos educadores.

O ambiente precisa de elementos que permitam a acessibilidade da criança, visando o alcance de todos os objetos, possibilitando a exploração do mundo lúdico.

Por meio das múltiplas linguagens a criança busca parceria e, na exploração de objetos, interage com seus pares e se expressa. Nesse sentido, cabe destacar que cada linguagem traduz intenções, pretensões, alusões ao tipo de mensagem que se propõe a comunicar e que isso tem relação direta com o tipo de homem, de mundo e de sociedade que cada uma veicula.

A linguagem do brinquedo é espontânea, anárquica e plena de significados, pois traduz, por meio da movimentação, das escolhas por determinadas brincadeiras, da preferência por determinados pares, não só o entendimento que o sujeito tem do mundo, mas também a forma.

Estimular o desenvolvimento das múltiplas linguagens na Educação Infantil significa, dentre outros aspectos, desenvolver uma leitura reflexiva e crítica de mundo, lançando de uma visão de senso comum para um entendimento mais aprofundado da realidade que nos cerca e que causa tanta perplexidade no universo infantil. Recorrer à linguagem artística, corporal, musical, oral, escrita, pictórica, dramática, como forma de estabelecer comunicação com o mundo é um direito que a criança tem e que a escola deve assegurar. Nesse aspecto, Zabalza (1998, p.52) esclarece:

> [...] embora o crescimento infantil seja um processo global e interligado, não se produz nem de maneira homogênea nem automática. Cada área do desenvolvimento exige intervenções que o reforcem e vão estabelecendo as bases de um progresso equilibrado do conjunto.

O que verificamos nas falas dos sujeitos é que as múltiplas linguagens na Educação Infantil estão a serviço de um desenvolvimento mais abrangente e se configuram como uma possibilidade de leitura significativa de mundo, o que implica identificar fenômenos, estabelecer relações, elaborar inferências a partir do que se vive e observa, sistematizar informações, enfim, produzir conhecimento.

Mas, por ser a criança constituída de múltiplas linguagens como focalizam as Diretrizes Curriculares (2010) e evidenciam as falas dos sujeitos, privilegiamos essa análise nas possibilidades de desenvolvimento e ampliação dessas e de outras expressões da criança, contudo, temos clareza que a música, dança e arte no contexto escolar está relacionada a formação do professor.

De acordo com Nogueira (2002), a formação artístico-cultural dos professores da infância pouco tem sido contemplada no âmbito das políticas públicas, sobretudo no que se refere às oportunidades de ampliação de seus referencias culturais. Ou seja, as propostas de formação até mencionam o trabalho com as linguagens no espaço da Educação Infantil, porém, não conseguem articular uma proposta que transcenda os domínios teóricos.

Sabemos que os discursos contidos nos documentos que amparam a Educação Infantil valorizam as produções simbólicas das crianças por meio do trabalho com as múltiplas linguagens, todavia, não podemos deixar de refletir acerca da formação oportunizada aos

professores de infância. Ao compartilharmos com as DCNEI (2010) a urgência em conhecer a criança e a cultura em que está inserida, igualmente é impreterível considerar o professor, sujeito responsável pela sua formação educativa no espaço da Educação Infantil.

Assim, observamos que mesmo havendo uma literatura consagrada afirmando a relevância da música, da dança e das artes no desenvolvimento da afetividade da criança, na ampliação da sua atividade cerebral, na melhora das relações interpessoais entre outros, tais elementos não estão integrados efetivamente na prática docente dos professores, visto que esses não tem formação em seu currículo de Pedagogia.

Quando dizemos que a música, a dança e a arte não estão integradas efetivamente na prática da Educação Infantil nos referimos ao fato de não haver formação específica para essas áreas nos cursos de formação de professores. Além disso, a Lei nº 11.769, sancionada em agosto de 2008, indica que o ensino de música passa a ser conteúdo obrigatório em todas as escolas públicas e privadas de educação básica. O prazo para que as escolas incluíssem o ensino de música em sua estrutura curricular era o ano de 2012, contudo, até o momento é mais um discurso no campo teórico.

Nesse sentido, esclarecemos que as falas dos sujeitos com relação a essas linguagens revelam aspectos da prática deles, os quais não tem formação específica em música, dança ou artes, mas buscam nos documentos que referenciam a Educação Infantil indicações de como proceder na prática, pois compreendem a relevância das múltiplas linguagens para a formação integral da criança.

3.2 Jogo, responsável por permitir vivências e aprendizagens significativas

Quando afirmam que o jogo possibilita à criança aprendizagens únicas e enriquecedoras, os sujeitos nos revelam que o sentido da ludicidade está no **Jogo, responsável por permitir vivências e aprendizagens significativas,** entretanto, as análises desses depoimentos indicam aspectos contraditórios e lacunas conceituais acerca da compreensão do que seja o jogo. A partir de tal constatação buscamos autores como Brougère (1998), Kishcimoto (2000; 2003), Oliveira (2006), Friedman (2006), Huizinga (2007) que pesquisam

acerca dos jogos e dão sustentação teórica às nossas análises na tentativa de dialogarmos com os sujeitos e as teorias que versam sobre o tema.

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

Conforme Brougère (1998, p.16), o termo jogo é utilizado e compreendido na própria ausência de definição rigorosa; jogo é o que o vocabulário científico denomina "atividade lúdica". Para ele, "a noção de jogo como o conjunto de linguagem funciona em um contexto social; tal designação remete à imagem do jogo encontrada no seio da sociedade em que ele é utilizado."

Kishimoto (2003) enfatiza que para se compreender a gênese dos jogos infantis e seus significados é necessária uma investigação das raízes folclóricas, tendo em vista que a origem brasileira provem da mistura de três raças. A autora também argumenta que é bastante conhecida a influência portuguesa nos jogos e nas brincadeiras infantis, entre as quais se destacam as lendas, a brincadeira com bolas de gude, a cantiga ritmada, o jogos de botão, a brincadeira de amarelinha, o pião, entre outros.

Além da influência portuguesa, no brincar da criança brasileira, Kishimoto (2003, p. 27) aponta resquícios da influência negra nessa cultura, pois:

> O Brasil é uma das nações que tem profunda influência dos negros em todos os setores da vida econômica, cultural e social. Quando verificada a inadaptação do índio para o trabalho sistemático na lavoura e nas minas, foi o contingente negro que o substituiu. [...] Por todos os séculos XVI, XVII, XVIII, os negros africanos entraram no Brasil para substituir o trabalho dos índios. A escravidão dos negros referendada por leis portuguesas facilitou esse empreendimento.

Quanto à exatidão dos brinquedos e das brincadeiras oriundos desse grupo étnico não há uma identificação precisa, uma vez que muitos dos jogos fazem parte da cultura de diversos povos e nesse período o contato do menino africano com o europeu era bastante forte, como vimos nos apontamentos de Del Priori (2010), no capítulo I desse estudo. Porém, é relevante considerar que por meio da oralidade se transmitiam histórias, contos, lendas e mitos que ainda estão presentes em nossa cultura e continuam sendo repassados de uma geração a outra.

Aliada à forte influência portuguesa e africana está a indígena. Essa última trouxe contribuições valiosas para o folclore brasileiro, como por exemplo, as danças, os rituais sagrados, o bodoque para pegar passarinhos, o arco e flecha, a matraca, a cama de gato, a peteca, as brincadeiras livres e junto à natureza, tais como banho de rio, subir em árvores, entre inúmeras outras.

Conforme observamos é grande a influência estrangeira no brincar da criança brasileira. Contudo, o que buscamos ressaltar é a relevância desse repertório na Educação Infantil. Não restam dúvidas que por meio dos jogos a criança vivencia situações diversas e aprende de forma lúdica e significativa, mas há brincadeira se a criança não estiver disponível para brincar?

Brougère (1998) associa a palavra jogo a algo indefinido, embora a sua existência seja evidente. Para o autor o jogo pode ser compreendido como um objeto que tem regras, e que possui uma função específica. Neste sentido, Brougère (1995) aponta que o jogo e o brinquedo podem ser analisados de modos diferentes quanto à função e à significação, visto que é necessário considerar dois polos existentes no universo dos objetos lúdicos – polo do brinquedo, cujo domínio é simbólico; polo do jogo, no qual o domínio da função se faz mais presente.

Logo, ao afirmar que o objeto brinquedo é marcado pelo domínio do valor simbólico o autor declara que a dimensão simbólica torna-se a função principal do brinquedo. (BROUGÈRE, 1995). Além disso, é possível dizer que a função primeira deste objeto é a atividade lúdica, a qual supõe ações, que não são determinadas pelas análises do objeto. A atividade lúdica sempre envolve ações e significados e estes elementos são, em parte, a interpretação que a criança faz do brinquedo que, por sua vez, está relacionada a muitos fatores oriundos do contexto cultural.

Brougère (1998) afirma que o jogo se relaciona mais com aspectos do comportamento social do que com o comportamento natural. Assim, o jogo está ligado ao papel social da infância, o brincar para a criança se relaciona ao trabalho para o adulto. Esse brincar faz parte das particularidades da criança, uma vez que assume características sociais.

Ao jogar, a criança não está preocupada com os resultados, pois é impulsionada pelo prazer e motivação de explorar, visto que o jogo é uma ação livre, incerta e espontânea. Daí decorre um equivoco presente na fala de Maria Joana, quando menciona que “todo jogo, toda brincadeira devem ser pensados e planejados para que ainda que não alcance o objetivo

desejado não cause danos ou informação contrária aquela que desejamos". Mas, se o jogo é ação livre e espontânea ele não requer um objetivo previamente estabelecido. Entretanto, acreditamos que essa professora refira-se ao planejamento da sua ação com a introdução dos jogos pedagógicos.

Os jogos com finalidades pedagógicas revelam a sua importância, pois promovem situações de ensino e aprendizagem desenvolvendo a capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. "A estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionados pela situação lúdica [...]" (MOYLES, 2002, p. 21). Nesse sentido, é importante que os jogos pedagógicos sejam utilizados como instrumentos de apoio à criança e lhes proporcione vivências e aprendizagens significativas.

Outra faceta, presente na fala de alguns sujeitos, refere-se ao jogo simbólico, o qual é a representação corporal do imaginário. Nele predomina a fantasia e a atividade psicomotora exercida, aspectos que prendem a criança à realidade. Na sua imaginação ela pode modificar sua vontade, usando o "faz de conta", mas quando expressa corporalmente as atividades, ela precisa respeitar a realidade concreta e as relações do mundo real.

Ao brincar de faz de conta, a criança transforma o real. Ao simbolizar o ser humano cria cultura, constrói sistemas de comunicação, produz arte, elabora mitos e lendas, faz ciência e vai gradativamente evoluindo em seu processo de humanização, diferenciando-se de outras espécies animais. A criança só poderá entrar no universo da cultura na medida em que for capaz de simbolizar, representar.

No jogo simbólico a criança é responsável por conduzir as atividades e os significados. Esse jogo sofre modificações a medida que a criança progride em seu desenvolvimento rumo à intuição e à operação. E, finalmente, numa tendência imitativa, a criança busca coerência com a realidade.

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

Contudo, a simples oferta de brinquedos e cenários não é suficiente para garantir a qualidade do brincar na Educação Infantil. Além disso, essa proposição é carregada de convicções do adulto e pode não suprir os interesses da criança. Portanto, o professor que realiza seu trabalho pedagógico na perspectiva lúdica, proposta anunciada no Capítulo I dessa investigação, observa a criança brincando e faz disto ocasião para reelaborar suas hipóteses e

definir novas propostas de trabalho. Também não se sente culpado por este tempo que passa observando, registrando e refletindo sobre o que está acontecendo em sua sala de aula (MOYLES, 2002, p. 123).

Esse professor percebe que o melhor jogo é aquele que dá espaço para a ação de quem brinca, instiga e contém mistérios. Mas não fica somente na observação e oferta de brinquedos, visto que a interferência é necessária em certos momentos. Esse sujeito deve ter ainda um olhar atento a fim de identificar situações potencialmente lúdicas, fomentando-as, de modo a fazer a criança avançar do ponto em que está na sua aprendizagem e seu desenvolvimento. (MOYLES, 2002, p. 126).

Esse perfil de professor também não exige da criança a descrição antecipada ou posterior das brincadeiras, pois se assim fizer não estará respeitando o que define o brincar, isto é, sua incerteza e improdutividade (KISHIMOTO, 2002), embora esteja disponível para conversar sobre o brincar antes, durante e depois da brincadeira.

A associação do jogo à aprendizagem traz consigo o problema do direcionamento da brincadeira, em termos de intencionalidade e produtividade. Brougére (2002) sugere a noção de educação informal para pensar a relação entre jogo e educação sobre novas bases, ainda que admita que a oposição formal versus informal seja muito simplista. O autor explica a formalização como processo em que a intenção educativa pode tornar-se mais consciente ou explícita em certas situações até constituir o objetivo principal de uma interação.

É deste modo que Brougére (2002, p. 10) chega à afirmação de que o jogo não é naturalmente educativo, mas se torna educativo pelo processo de formalização educativa. Todavia, adverte que "[...] o jogo pode possibilitar o encontro de aprendizagens. É uma situação comportando forte potencial simbólico que pode ser fator de aprendizagem, mas de maneira inteiramente aleatória, dificilmente previsível."

Por fim, salientamos que resgatar ou valorizar a cultura e o lúdico na escola significa redescobrir ou imaginar novos horizontes em busca de um projeto que contemple múltiplas dimensões do fazer humano. Como adverte Friedmann (1996, p. 120),

> Devemos reaprender a brincar! [...] com o nosso corpo, o nosso espaço e os nossos objetos, com a imaginação, a criatividade, a inteligência; com a nossa intuição, com as palavras e com o nosso conhecimento, com nós mesmos e com os outros. Assim, estaremos redescobrindo essa linguagem para comunicar-nos e expressar-nos – a linguagem do lúdico.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 15) destaca que,

> Ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas. Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil devem fornecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem.

O brincar desempenha um papel de grande relevância para o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o brincar contempla várias formas de ação da criança, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (KISHIMOTO, 2000).

O lúdico, tal como esboçado por nós no presente trabalho, sugere mudanças no processo educativo, principalmente na Educação Infantil, a fim de romper com o entendimento equivocado de que trata-se apenas de um passatempo. Ao contrário, é necessário valorizar, estimular e propiciar o lúdico no âmbito escolar.

A incorporação da dimensão lúdica no cotidiano da Educação Infantil pode transformar a organização do espaço-tempo escolar e, principalmente, as relações estabelecidas entre as crianças e das crianças com suas professoras. Para isso, torna-se importante conhecermos melhor a criança e as possibilidades do lúdico na Educação Infantil.

A criança constrói conhecimentos e se apropria do mundo nas suas relações de interação com o meio e com as pessoas e as atividades lúdicas, sejam elas espontâneas ou dirigidas, as quais lhe permite manipular os dados da realidade, reelaborando-a, compreendendo-a e transformando-a. Ao considerar essas atividades como potenciais de aprendizagem, importa que o professor esteja preparado, no sentido de dispor de um olhar sensível e o conhecimento dos elementos que ali emergem, atentando-se para os saberes da criança.

Nas falas dos sujeitos Maria Joana, Genoveva, Catarina, Berenice, Arlete e Saltitante observamos o sentido do jogo atrelado às vivências espontâneas infantis e, nos mesmos depoimentos, verificamos a confusão que decorre do não entendimento acerca do conceito de

jogo. Os professores pontuaram que o jogo está presente no contexto escolar, contudo, percebe-se que nem sempre esse brincar respeita os interesses da criança e a liberdade da ação.

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

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

Os professores relataram em seus depoimentos algumas situações em que ocorrem os jogos, porém, verificamos que essas se repetem nas falas de muitos deles e que não há um avanço. Como mencionamos no início desse tópico, acreditamos que isso ocorra pela falta de compreensão do conceito amplo de jogo, bem como pela ausência da intencionalidade pedagógica. Se houvesse uma intenção definida pelo professor, certamente ele teria um olhar atentivo para a criança e registraria suas ações lúdicas como meio de sustentar o seu planejamento e propor novas e desafiantes ações, as quais possibilitariam a aprendizagem num processo contínuo.

3.3 Brincadeiras, pelas quais a criança cria, recria e interpreta o mundo à sua volta

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

A busca por autores com quem pudéssemos compartilhar o problema de pesquisa, bem como nossas ansiedades sobre o efeito de sentido da ludicidade na prática do professor de Educação Infantil, nos apontou diversos caminhos.

Os estudos de Moyles (2002), traduzidos em parte na classificação das diferentes formas do brincar na escola contribuem para ampliar nosso olhar sobre esta atividade, apontando ainda possibilidades de discussões e de sua efetivação no contexto da Educação Infantil.

> O brincar ajuda os participantes a desenvolver confiança em si mesmos e em suas capacidades e, em situações sociais, ajuda-os a julgar as muitas variáveis presentes nas interações sociais e a ser empático com os outros. [...] oferece situações em que as habilidades podem ser praticadas, tanto as físicas quanto as mentais [...]. (MOYLES, 2002, p. 22).

A referida autora apresenta discussões pertinentes sobre o brincar na escola, bem como alguns apontamentos sobre o professor e a prática pedagógica, e com propriedade escreve:

> A criança pequena que assume o papel da bailarina está experimentando como é adotar o papel de uma outra pessoa. Ela imita movimentos, maneirismos, gestos, expressões: ela realmente sente como é estar vestida com um tecido armado como o tule, as texturas contrastantes, as propriedades que elas oferecem e as diferentes qualidades e posturas físicas que inspiram. Através do espelho ela examina em uma outra aparência, provavelmente estimulada também por vários fatores como a brilhante cor cereja do tecido e o contraste branco-creme do tule, a forma diferente de seu corpo com esta roupa especial, e como ela se "ajusta" ao quadro apresentado pela imagem no espelho. Ao fazer piruetas, está explorando suas próprias capacidades físicas, hesitante e desajeitadamente a princípio, mas com uma pose e agilidade que aumentam rapidamente [...]. (MOYLES, 2002, p. 19).

Considerando a complexidade do ser criança, devemos ponderar que o seu desenvolvimento integral, bem como as suas possibilidades de construção do conhecimento, está diretamente relacionado às suas vivências bem como a sua qualidade em seu meio social, nele incluímos o espaço educacional. Os ambientes pelos quais a criança transita na escola devem possibilitar diversas formas de interação e convívio, rompendo assim com a tradicional prática pedagógica de fragmentação do ser. Neste sentido, enfatizamos o papel do professor quanto à exploração das capacidades lúdicas da criança e compartilhamos com Moyles (2002, p. 12) quando ressalta que:

> O brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que os adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades. No contexto escolar, isso significa professores capazes de compreender onde as crianças "estão" em sua aprendizagem e desenvolvimento geral, o que, por sua vez,

> dá aos professores o ponto de partida para promover novas aprendizagens de domínios cognitivos e afetivos.

A valorização da diversidade, o desenvolvimento de potencialidades e a criação de novas possibilidades pedagógicas podem ser propiciados pelo brincar, compreendido e aplicado no ambiente educativo. Concordamos com Moyles (2002, p. 33) quando destaca aspectos do brincar infantil:

> Por meio do brincar livre, exploratório, as crianças aprendem alguma coisa sobre situações, pessoas, atitudes e respostas, materiais, propriedades, textura, estruturas, atributos visuais, auditivos e sinestésicos. Por meio do brincar dirigido, elas têm outra dimensão e uma nova variedade de possibilidades estendendo-se a um relativo domínio dentro daquela área ou atividade.

O direito de brincar é destacado na Declaração das Nações Unidas dos Direitos da Criança em 1959, assim como está no artigo nº 227 da Constituição Federal de 1988, ao tratar do direito da criança ao lazer e a cultura e no Estatuto da Criança e do Adolescente, onde trata do direito à liberdade e enfatiza o brincar, a prática de esportes e o divertir-se como elementos da infância.

Quanto às legislações e documentos específicos da área educacional, destacamos a LDB nº 9.394/1996, que em seu artigo nº 29 assegura o desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares (2010, p. 17) que postulam a '[...] garantia do acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens [...]" e o RCNEI (BRASIL, 1998), que descreve a utilização do brincar como meio de atender as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas da criança.

> O brincar apresenta-se por meio de várias categorias de experiências que são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas categorias incluem: o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; e, finalmente, os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar. Estas categorias de experiências podem ser agrupadas em três modalidades básicas, quais sejam, brincar de faz de conta ou com papéis, considerada como atividade fundamental da qual se originam todas as outras; brincar com materiais de construção e brincar com regras. (BRASIL, 1998, p. 28).

Diante da necessidade de apropriação de conteúdos sociais destacados no RCNEI (1998), que norteia a prática pedagógica das instituições de Educação Infantil brasileiras, encontramos espaço para as discussões e considerações sobre o brincar corporal como meio de acesso e compreensão dos citados papéis, valores e atitudes necessários à educação da criança pequena, visto que pelo corpo e o brincar a criança interage e toma posse da cultura que a cerca.

Verificamos que o RCNEI (1998) enfatiza o jogar como um espaço de atuação do professor, destacando que:

> É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar. Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem. (BRASIL, vol. 1, p. 28).

É interessante retomar a definição de alguns termos, agora sob outros olhares, para melhor compreensão do assunto. Para Friedmann (1996) e Volpato (1999), a **brincadeira** refere-se ao comportamento espontâneo ao realizar uma atividade das mais diversas. O **jogo** é uma brincadeira que envolve certas regras, estipuladas pelos próprios participantes. O **brinquedo** é identificado como o objeto de brincadeira. A **atividade lúdica** compreende todos os conceitos anteriores.

Segundo Bontempo (1996), o brinquedo é a companhia da criança e dá rumo à brincadeira. O contato com a variedade de brinquedos estimula a criança a agir, representar e imaginar. Com a diminuição do espaço físico e temporal destinado ao jogo, provocado pelo aparecimento das instituições escolares, pelo crescimento da indústria de brinquedos, pela influência da televisão e de toda mídia eletrônica, começaram a surgir preocupações com a atividade lúdica, mas bem antes de se pensar em pesquisá-la ela já existia na vida dos indivíduos.

Friedmann (1996) analisou a atividade lúdica ou jogo infantil, sob diferentes enfoques, e apresentou as suas diferentes possibilidades:

- ✓ **Sociológico -** a influência do contexto social no qual os diferentes grupos de

crianças brincam.

- ✓ **Educacional -** a contribuição do jogo para a educação, desenvolvimento e/ou aprendizagem da criança.
- ✓ **Psicológico -** o jogo como meio para compreender melhor o funcionamento da psique, das emoções e da personalidade do indivíduo.
- ✓ **Antropológico -**a maneira como o jogo reflete, em cada sociedade, os costumes, e a história das diferentes culturas.
- ✓ **Folclórico -** analisando o jogo como expressão da cultura infantil através das gerações, bem como as tradições e costumes através dos tempos nele refletidos.

Ao utilizarmos a expressão "prática pedagógica lúdica", remetemos a Moyles (2002), para a qual o lúdico engloba vários elementos infantis como o movimento, o brincar, a fantasia, a interação e a linguagem, os quais se constituem em fundamentos para a construção de uma educação da infância. Moyles (2002, p. 21) enfatiza que:

> A estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionadas pela situação lúdica (e também por outras). Se acrescentarmos a isso a oportunidade de ser parte de uma experiência que, embora possivelmente exigente, não é ameaçadora, é isenta de constrangimento e permite ao participante uma interação significativa com o meio ambiente, as vantagens do brincar ficam mais aparentes.

A necessidade de um professor adequadamente preparado para jogar e brincar é ressaltada na sutileza das palavras de Alves (2005), que em muitos de seus escritos menciona os desafios e os encantos da prática educativa, e a grandiosidade das relações humanas, do afeto, do corpo expressivo e livre.

Retomando a urgência e abrangência do brincar, as Diretrizes Curriculares (2010) apontam que a brincadeira tem uma função importante que estimula a imaginação da criança. Por meio do brincar é que a criança vai significar e ressignificar o real, tornar-se sujeito e partícipe. Ao brincar, a criança explora e reflete sobre a realidade e a cultura na qual vive, incorporando-se e, ao mesmo tempo, questionando regras, papéis sociais e recriando cultura. Nos jogos de faz de conta, por exemplo, a criança recria situações que fazem parte de seu cotidiano, trazendo personagens e ações que fazem parte de suas observações. As brincadeiras são repletas de hábitos, valores e conhecimentos do grupo social ao qual pertence. Por isso dizemos que a brincadeira é histórica e socialmente construída.

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

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

3.4 Interatividade, encantamento, movimento: categorias desveladas nas imagens e interpretações dos sujeitos

Desde o momento em que a criança nasce ela cria meios de interação com o mundo externo. As formas limitadas de comunicação só são possíveis por meio de estímulos, como o choro, o grito e o sorriso. Até desenvolver sua capacidade de interação social, a criança depende da participação familiar e dos profissionais da escola para facilitar o seu elo com o mundo. A interação social na infância consiste no relacionamento da criança com tudo aquilo que está ao seu redor. Por meio de objetos, ela desenvolve a capacidade de raciocínio e domínio de técnicas básicas; pelo convívio com adultos, aprende a se controlar emocionalmente, a encontrar soluções para os problemas e a se guiar diante dos obstáculos da vida; pela interação com outras crianças, ela se conhece e perde o medo da solidão ao descobrir que pessoas da sua mesma idade possuem pensamentos, ideias, sentimentos e dificuldades em comum.

Nos depoimentos dos sujeitos da pesquisa, a categoria “interação” mostrou-se muito presente. Maria Joana escolheu uma imagem que demonstra diversas brincadeiras de rua dispostas na obra de um autor renomado. Quando questionada sobre o sentido dessa imagem afirmou que a mesma remete a interação, a qual proporciona “[...] as bases para adquirir conhecimento, estabelecer laços afetivos, respeito, harmonia em sua totalidade com o meio e com os seus pares”. Ao associar as diversas brincadeiras representadas na obra, ela expõe o desejo de que sua sala seja da mesma forma, ou seja, dá indícios de respeitar a escolha da criança e seu brincar.

Genoveva também revelou aspectos interessantes sobre sua prática ao nos brindar com uma imagem que simboliza as diversas brincadeiras e a interação em todas elas. Para ela a imagem escolhida remete a infância vivida, bem como apresenta elementos da cultura lúdica. Corsaro (2002), ao investigar as culturas da infância, constata que o desenvolvimento das crianças não é algo individual, mas um processo cultural e, portanto, coletivo, que acontece continuamente por meio das relações de brincadeira. Para o autor,

> [...] é nestes microprocessos, envolvendo a interação com as crianças dos que cuidam delas e com os seus pares, que uma concepção do desenvolvimento social como um complexo produtivo-reprodutivo se torna visível [...] Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura de pares [...] como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. (CORSARO, 2002, p. 114).

Tanto nas imagens partilhadas como no contexto escolar a interatividade se mostrou presente e segundo os professores possibilita compartilhar experiências diversas, culturas de pares, elementos fundamentais para estabelecerem processos relacionais aos costumes e tradições de seu povo.

Quanto a categoria "encantamento", é uma palavra que comunica à magia. No Dicionário de Língua Portuguesa, significa "seduzir, maravilhar-se, transformar através de magia".

A partir das imagens e dos depoimentos dos sujeitos sobre elas, ponderamos que não se trata de uma magia que precise de poções, mas daquela que acontece no cotidiano da Educação Infantil, por meio do olhar atento, da escuta sensível, do toque carinhoso, do abraço aconchegante. Encantamento que se revela a cada nova proposição de atividade, a cada nova história ou mesmo com um gesto de carinho.

O "movimento" é o meio de expressão fundamental da criança na Educação Infantil, isto porque o espaço entre a emoção e ação é menor quanto mais jovem for à criança. Considerar todas as dimensões do movimento nos permite uma visão mais ampla para a preparação de atividades, projetos e conteúdos que melhor contemplem o movimento nas escolas de Educação Infantil. O RCNEI (1998) destaca que o movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. Sabemos que a criança se movimenta desde que nasce adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 15) destaca que,

> Ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas. Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil devem fornecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem.

Ao movimentar-se, a criança expressa sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço, constitui-se em uma linguagem que permite à criança agir sobre o meio físico e atuar sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. A criança se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A resposta certa, não importa nada: o essencial é que as perguntas estejam certas.

(Mário Quintana)

A construção das considerações finais de um trabalho não é tarefa fácil, sobretudo quando nosso objeto de estudo foi o sentido da ludicidade na prática do professor de infância, ou seja, algo subjetivo que evidencia o fazer docente de cada um. Essa prática é marcada por diversos encontros, diferentes caminhos. Contempla saberes profissionais, vivências, conflitos e expectativas que compõem a história cotidiana da instituição educativa, que integram a história de vida de cada sujeito.

Portanto, esse estudo teve como objetivo revelar o efeito de sentido da ludicidade na prática do professor de infância a partir de uma leitura simbólica em Fenomenologia. Assim, no **Capítulo I**, "Educação Infantil e Ludicidade: aspectos a considerar" apresentamos uma retomada histórica da Educação Infantil e exibimos um quadro teórico com a definição do lúdico em que deixamos claro a concepção adotada nesse trabalho.

"A Fenomenologia como alicerce investigativo" foi o título do **Capítulo II**, no qual apresentamos a Fenomenologia e o caminho metodológico da pesquisa. Organizamos nesse capítulo os depoimentos dos sujeitos e as análises, ideográfica e nomotética, a partir das quais chegamos às categorias abertas e à hermenêutica da pesquisa.

No **Capítulo III**, "Ler, refletir, questionar... O efeito de sentido da ludicidade na prática do professor de infância" discutimos as categorias abertas desveladas na análise dos depoimentos dos sujeitos e apresentamos as diferentes percepções acerca desse elemento de fundamental importância quando atuamos com crianças na faixa etária de zero a cinco anos de idade.

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

Desde o ingresso no curso de Mestrado na UFMS tivemos como propósito conhecer o efeito de sentido da ludicidade na prática do professor de infância. A escolha por esse objeto se justificou pelo fato de considerarmos a temática relevante, uma vez que há necessidade de uma prática pautada nos pressupostos lúdicos.

Além disso, a relevância da pesquisa se fortaleceu por observarmos em oficinas e cursos ministrados o prazer dos professores em relatar situações lúdicas ocorridas quando ainda eram crianças e, em contrapartida, a diminuição dessas vivências, por meio das brincadeiras e dos jogos no espaço escolar, logo, perguntamos: qual o sentido da ludicidade na prática do professor de infância? Como, em simbólica, os elementos da cultura lúdica se mostram na prática docente desse sujeito?

Na hermenêutica apresentamos algumas discussões com base nas análises feitas e nas categorias evidenciadas, pois precisávamos pensar no processo como um todo e veracizar o percurso metafórico anunciado em cada novo capítulo. O caminho do caracol viajante mostrou as categorias abertas encontradas e nos permitiu uma conversa teórica com as mesmas a partir de autores que discutem tais temáticas e nos permitiram novas inquietações.

Assim, as categorias reveladas nas Questões A e B, respectivamente - Múltiplas linguagens que envolvem a música, a dança e as artes; Jogo, responsável por permitir vivências e aprendizagens significativas; Brincadeiras, pelas quais a criança cria, recria e interpreta o mundo a sua volta e Interatividade; Encantamento; movimento – denotam a sistematização feita e desvelam aspectos interessantes e construtivos que perfazem a prática dos seis sujeitos, parceiros dessa investigação.

A partir da evidência dessas categorias e da teorização feita no trabalho podemos dizer que é necessário entender o espaço e as atividades da Educação Infantil como significativos para todos os que dela participam, principalmente, a criança. A interação, a interlocução e a cooperação entre as crianças, aliadas ao reconhecimento da intervenção do professor, como aquele que vai intermediar a relação da criança com a cultura e com o conhecimento, podem abrir caminhos que possibilitem novas aprendizagens.

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

Ao refletirmos sobre a prática docente na Educação Infantil não temos como deixar de falar no espaço, no tempo, nas interações e nas atividades que integram essa etapa da

educação básica. Se discutirmos esses elementos estaremos contribuindo efetivamente para a ampliação e a superação de uma Educação Infantil preparatória para o Ensino Fundamental.

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

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

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

Os professores ainda precisam refletir e conhecer mais sobre o lúdico, no entanto, ao analisarmos as situações e experiências nessa pesquisa verificamos que as crianças criam novas formas de aprendizagens e os professores acolhem as contribuições dos alunos. Nesse sentido, consideramos que o planejamento didático docente para o trabalho educativo com as crianças deve ir além da lista de conteúdos e envolver atividades e situações desafiadoras, que oportunizem a experimentação, exploração, descoberta do mundo físico e social que promovam interações significativas entre crianças e crianças, e crianças e professoras.

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

Esta pesquisa permitiu-nos vislumbrar novas possibilidades e campos investigativos no sentido de aprofundar questões que não puderam ser exploradas em função do limite estabelecido para este trabalho.

O que pretendemos com esta pesquisa foi criar espaços de reflexão que possibilitem repensar um tipo de educação que priorize a ampliação de repertórios culturais, apreciação e criação em diferentes linguagens das crianças, criando estratégias, como desafio para um tipo de prática pedagógica que contribua para a sua melhor formação.

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

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

Nessa perspectiva, os estudos de Comenius, Rousseau, Pestalozzi, na Europa, contribuíram para o nascimento de um novo sentimento de valorização da infância. Essa valorização baseada numa concepção idealista e protetora da criança, aparecia em propostas voltadas para a educação dos sentidos, fazendo uso dos brinquedos e com foco na recreação. A partir de então, teve início a elaboração de métodos próprios para a Educação Infantil. Froebel, Montessori e Decroly foram os primeiros a desenvolver pesquisas sobre as crianças pequenas e delegando à educação grande contribuição. A partir dessas pesquisas tiveram início as propostas baseadas na utilização dos jogos e materiais didáticos. Sem dúvida as concepções de Educação Infantil que vem sendo construídas historicamente tem reiterado as ideias propostas por esses teóricos.

Assim, o sentido do lúdico carrega a conotação de prazer, ausência de tensão e de conflito; também se liga à criatividade, à arte, à poesia, à construção e desconstrução da realidade; é um espaço-tempo pautado na imaginação, inventividade, fantasia, desejo e associa-se principalmente à ideia de jogo.

Conforme Brougère (1998, p. 16), o termo jogo é utilizado e compreendido na própria ausência de definição rigorosa; jogo é o que o vocabulário científico denomina “atividade lúdica”. Para ele, “a noção de jogo como o conjunto de linguagem funciona em um contexto social; tal designação remete à imagem do jogo encontrada no seio da sociedade em que ele é utilizado.”.

Entendemos que pensar a cultura lúdica é ir além do seu sentido comum – folclore, vestimentas, costumes alimentares, entre outros. Podemos inseri-la nas práticas de todos os dias, pois apresenta componentes como imaginação, espontaneidade, criatividade, fantasia, expressividade, cultivo da sensibilidade, busca da afetividade, nutrientes essenciais aos processos formativos.

Assim, o lúdico se apresenta como característica e necessidade cultural dos seres humanos que se faz presente em qualquer idade, não podendo ser visto apenas como lazer, diversão e atividade infantil, pois nos remete a outros itinerários, transforma e deixa-nos plenos, atuando nas dimensões cognitiva, afetiva, social, motora, ética e estética.

Segundo Brougère (2002, p. 27-28),

> O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica. Esta se origina das interações sociais, do contacto direto ou indireto (manipulação do brinquedo: quem o concebeu não está presente, mas trata-se realmente de uma interação social). A cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação social [...]. A criança coproduz sua cultura lúdica, diversificada conforme os indivíduos, o sexo, a idade, o meio social.

Assim, buscamos nos jogos um ponto de apoio para o desenvolvimento das atividades sérias, uma vez que no jogo, de acordo com Huizinga (2007), temos a capacidades de incluir o sério. Na escola, ao mesmo tempo em que o jogo é divertimento, prazer ele envolve certa seriedade que o torna também um momento de aprendizado. Na escola essa aprendizagem acontece com intervenção do professor, para que as crianças busquem novas formas de desenvolverem suas capacidades intelectuais se apropriando dos diferentes conceitos, códigos e linguagens.

Huizinga (2007) completa ainda que a relação entre jogo e seriedade seja um ponto de interrogação, porém encontraremos na ética e na moral, um ponto de apoio que não encontramos na lógica.

Cientes da importância dos jogos e das brincadeiras no ambiente educacional os professores devem observar o desenvolvimento das crianças no ato de jogar e quando necessário interferir no jogo buscando transformá-lo em novos meios para se chegar à aprendizagem dos alunos descobrindo novos usos da linguagem, novas percepções sociais, afetivas, motoras, intelectuais e emocionais usadas como recursos das crianças ao brincar

O respeito incondicional ao brincar e à brincadeira é uma das mais importantes funções da Educação Infantil, não somente por ser no tempo da infância que essa prática social se apresenta com maior intensidade mas, justamente, por ser ela a experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão.

O brincar é sempre uma experiência criativa, uma experiência que consome um espaço e um tempo, configurando uma forma básica de viver. Um momento significativo no brincar é aquele da admiração, no qual a criança surpreende a si mesma.

Para fechar as análises apresentamos a nossa história – **As descobertas do Caracol Curioso.** Essa história foi gestada a partir das conversas com o Rodolfo, nosso caracol amigo. Ela retrata as categorias elencadas a partir da análise dos depoimentos dos sujeitos, parceiros dessa pesquisa, logo, Ana Joana, Genoveva, Catarina, Berenice, Arlete e Saltitante são mais do que nossos sujeitos, são personagens da nossa história.

Salientamos ainda que o interesse por histórias infantis perfaz a nossa vida pessoal, bem como está presente na nossa atuação docente. Se voltarmos ao tempo, veremos que esse interesse surgiu nas aulas de Educação Lúdica quando ainda éramos acadêmicas do curso de Pedagogia. Nessas aulas a professora Jucimara Rojas nos seduzia com livros de pano fascinantes, os quais eram confeccionados pelos alunos do curso. A partir da nossa primeira experiência com livros de pano a paixão foi imediata. No primeiro momento confeccionava livros a partir de obras já existentes, como fiz com a história O Caracol Viajante. Porém, a partir desse processo árduo e sólido de pesquisa a metáfora do caracol Rodolfo nos encantou tanto que criamos a nossa história – As descobertas do caracol Curioso, a qual será apresentada em seguida.

A título de esclarecimento para Chevalier e Gheerbrant (2008) o caracol é um símbolo lunar que indica “regeneração periódica”. Também simboliza o “[...] movimento na permanência”. Optamos por essa simbólica por considerarmos que a vida do caracol Rodolfo se assemelha a nossa trajetória como professora de Educação Infantil, ou seja, a definição diária de novos caminhos, novas práticas, novos movimentos na busca formativa.

Destarte, ao fizemos nos capítulos desse estudo a analogia com a história “O Caracol Viajante” mostramos que a literatura infantil possibilita caminhos de construção do conhecimento em epistemologias ao mesmo tempo em que revela o sujeito pesquisador e

aprendiz. Rodolfo permite o desvelar de caminhos e processos. Enfim, é uma metáfora repleta de possibilidades criativas e reflexivas.... E que nos permite uma nova história...

As descobertas do Caracol Curioso

Autora: *Neidi Liziane Copetti da Silva*

Este livro conta uma história diferente!
Escrita por pesquisadoras ousadas e resilientes.
Efeito de parcerias lúdicas e consistentes!
Revela o sentido da ludicidade na prática dos docentes.
Fruto do nosso estudo no Mestrado em Educação.
Apresenta algumas respostas para a nossa inquietação.
Resultado de um olhar atentivo, de uma escuta sensível e muita dedicação.

Essa é a história de um caracol diferente!
Que se chama Curioso e pesquisa como gente.

Anda de um lado para o outro e tem muitos assistentes.

Nessas andanças e de tanto observar surgiu uma pergunta e lhe inquietar:
- Qual sentindo a ludicidade na prática do professor de infância terá?

Passeando pelo jardim e olhando atentamente, o Caracol Curioso encontrou seus assistentes, bichinhos com formas e cores surpreendentes.

Esses lhe contaram histórias alegres e envolventes sobre suas práticas docentes...

A Maria Joana, uma Joaninha simpática e experiente contou-lhe que o sentido da infância está no jogo simbólico, recurso muito eficiente!

A Formiga Genoveva e a Cigarra Catarina disseram-lhe que o sentido da infância está nas rodas de cantigas e histórias, nos jogos e nas brincadeiras empolgantes!

Berenice, a Borboleta deu asas a imaginação quando se pôs a encenar e rolar pelo chão. Para ela o sentido da ludicidade está nas atividades coloridas, esvoaçantes, desafiantes...

A Aranha Arlete contou-lhe que a ludicidade está nas surpresas. Cada dia uma ousadia, um recurso dissemelhante!

O sapo Saltitante não parou nenhum instante. Revelou que sua prática docente é repleta de brincadeiras e estratégias interessantes!

- Ufa, por hoje chega!
- Já descobri o sentido que a ludicidade tem na prática dos docentes!
-Essas descobertas me deixaram entusiasmado e contente!
-Ser professor de criança é mesmo surpreendente!!!

Enfim, assim como Rodolfo trilhamos nosso caminho com paciência, coragem, encantamento e ousadia. Aspectos presentes na prática pedagógica da pesquisadora e também evidenciados nos depoimentos dos sujeitos, seres competentes e criativos que buscam os elementos lúdicos em suas práticas com a criança. Da mesma maneira que o **Caracol Viajante**, os sujeitos dessa pesquisa e a própria pesquisadora traçam seus caminhos e recomeçam a cada dia...A cada nova história...

Então, assim como os caracóis **Rodolfo e Curioso**, esse trabalho chega a um determinado lugar, mas sem pressa de findar, pois ainda há muito para acrescentar, para analisar...Muitas histórias para criar, um livro para lançar!

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; KRAMER, Sônia. O rei está nu. Um debate sobre as funções da pré-escola. In: KRAMER, Sônia; SOUZA, S. J. **Educação ou tutela?** São Paulo: Loyola, 1998.

ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na história. In: PRIORI, Mary Del. (Org.). **História das crianças no Brasil.** 7 ed. Sãi Paulo: Contexto, 2010.

ANDRADE, Luci Carlos de. **O desenho como expressão no aprendizado Infantil:** caminhos e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2005.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007.

BARROS, Célia Silva Guimarães. **Psicologia e construtivismo**. São Paulo: Ática, 1996.

BARUKI-FONSECA, Regina. **O fazer do professor de Língua Inglesa**: uma leitura fenomenológica. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2011.

BICUDO, Maria Vigiani. (Org.). **Fenomenologia uma visão abrangente da educação.** São Paulo: Olho d'agua, 1999.

BICUDO, Maria Vigiani. **Fenomenologia Confrontos e Avanços**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 424/61** – 20 de nov. 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros básicos da infraestrutura para instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2008.

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

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

BRITO, Angela Xavier; LEONARDOS, Ana Cristina. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas./Cortez, n.113, p.7-38, jul. 2001.

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

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

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

CAMARGO, Daiana. **Um olhar sobre o educador da infância:** o espaço do Brincar corporal na prática pedagógica. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2011.

CÂMERA, Rosangela Silva Neto. **O lúdico no currículo da Educação Infantil:** debates e proposições Contemporâneos. Dissertação. (Escola Superior de Teologia) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, São Leopoldo, 2011.
CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CARDOSO, Marilete Calegari. **Baú de memórias: representações de ludicidade de professores de Educação Infantil .** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2008.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos:** mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez. 2003.

DARTIGUES, André. **O que é Fenomenologia**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

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

FAZENDA, Ivani, Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade:** História, Teoria e Pesquisa. 11 ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

FAZENDA, Ivani, Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade:** qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

FAZENDA, Ivani, Catarina Arantes. Novos enfoques da pesquisa educacional. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

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

GARCIA, Heddy Patrick Alves. **O brincar e a cultura no olhar de professores do pantanal:** a linguagem lúdica de uma infância. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2010.

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

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

JAPIASSU, Hilton; Marcondes, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 4 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

KRAMER. S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** Rio de Janeiro: Achime, 1995.

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

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

KISCHIMOTO, Tizuko. Morchida; Maria Letícia Ribeiro dos SANTOS; Dorli Ribeiro BASÍLIO. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 427-444, set./dez. 2007. Disponível em:<http://132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_busqueda.php?indice=autor&busqueda=KISHIMOTO,%20TIZUKO%20MORCHIDA&par=&a_inicial=&a_final=&sesion=&formato> Acesso em: 27 out 2012.

LANDÓ, Sonia Lucia Zimmermman. A **atividade lúdica em práticas de ensino com crianças da Educação Infantil em creches.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, universidade Católica de Goiás, 2009.

MAMEDE, M. M. **Caminhando para a Construção de uma Pedagogia Interativa na Creche**, Brasília, v.18, n.73, p. 41-53, jul. 2001.

MARIANO, Sangelita Miranda Franco. **Brincadeiras e jogos na Educação Infantil:** o lúdico e o processo de constituição de sujeitos numa Turma de crianças de 4 e 5 anos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

MARQUES, Rodrigo Rosso. **A experiência de ser surdo:** uma descrição fenomenológica. Tese (Doutorado em Educação). – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2008.

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **Estudos sobre Existencialismo, Fenomenologia e Educação**. São Paulo: Moraes, 1983.

MARTINS, Joel. e BICUDO, Maria Vigianu. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. 2 ed. São Paulo: Moraes, 1994.

MARQUES, Izabel. Dançando na escola. 2.ed. São Paulo, Cortez, 2005.

MELLO, Lucrécia Stringuetta; ROJAS Jucimara (Orgs.). Educação, Pesquisa e Prática Docente em diferentes contextos. Campo Grande/MS: Life Editora, 2012.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?** O papel do brincar na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NEGRINE, A. Ludicidade como Ciência. In: SANTOS, Santa Marli P. (Org.) **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, Antonio. **A formação em foco:** caminhos para você ensinar melhor. São Paulo: Cortez 1991.

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

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

ORTIZ, Jesús Paredes. Aproximação teórica à realidade do jogo. In: MURCIA, Juan Antonio Moreno (Org.). **Aprendizagem através do jogo.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

PEREIRA, Reginaldo Santo. **O lúdico e a constituição de sujeitos no cotidiano de uma Escola de Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Uberlândia, 2008.

PEREIRA JUNIOR, Alfredo. A percepção do tempo em Husserl. **Trans/Form/Ação**, Marília, 2013 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31731990000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 Ago. 2012.

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

RAVELLI, Ana Paula; MOTTA, Maria da Graça Couto. O lúdico e o desenvolvimento infantil: um enfoque na música e no cuidado de enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Vol.58 n 5 Brasília Sep. /oct. 2005.

REDIN, E. Representação da criança e prática pedagógica da pré-escola. In: **Educação e realidade.** Porto Alegre: 13, p. 67-86, jan/jun., 1988.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **O lúdico na prática pedagógica do professor de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental:** concepções e práticas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006.

ROJAS, Jucimara. **Livro de Pano:** Momentos de Ludicidade Construtiva nas Práticas Pedagógicas Portuguesas. Universidade de Aveiro, 2004.

SANTOS Marceli D' Andrea. **A linguagem lúdica no registro avaliativo do educador de infância.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2008.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. In: **Educação & Sociedade**. Revista de Ciências da Educação, v. 26, n. 91, p. 379-403, maio/ ago.2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 78, Apr. 2002 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 set 2012.
KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, Elen de Lima. Marisa. **Percepções de Infância de Crianças Negras por Professoras de Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos Grande, 2012.

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

SOUZA, Maria Cristina Dias de. **O processo histórico da Educação Infantil:** um olhar reflexivo a partir da realidade de capivari do sul. Dissertação. (Escola Superior de Teologia) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, São Leopoldo, 2010.

SOUZA, Rosa Sandri Eleutério de. **Interdisciplinaridade na educação de infância:** a roda olímpica do movimento, expressão, corpo e ludicidade. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2009.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.