

A LUDICIDADE COMO EIXO DAS CULTURAS DA INFÂNCIA

Márcia Regina Canhoto de Lima

Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp – Campus de Presidente Prudente
marcialima@fct.unesp.br

José Milton de Lima

Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp – Campus de Presidente Prudente
miltonlima@fct.unesp.br

Resumo

Esta pesquisa, desenvolvida em duas instituições de Educação Infantil, por um período de três anos, estabeleceu como objetivo investigar o eixo ludicidade, presente nas culturas da infância. A metodologia, de natureza qualitativa, caracterizou-se como pesquisa-ação. O referencial teórico que norteou a pesquisa apoiou-se especialmente na Sociologia da Infância, que trata a infância como categoria social, cujas especificidades distinguem-na de outras categorias estruturais. Quanto aos resultados alcançados, destaca-se que o eixo ludicidade contribuiu para o desenvolvimento das crianças no que tange a diversificação e aprimoramento dos movimentos fundamentais, ampliação da cultura lúdica, avanço na capacidade de organização, qualidade das interações entre os pares, maior consciência das regras e, ainda, gerou satisfação e alegria no interior das escolas. Em relação às educadoras das instituições investigadas e aos discentes universitários, os resultados apontaram avanços na forma de conceber a ludicidade no contexto escolar e mudanças qualitativas nas práticas educativas, pois os envolvidos passaram a considerar de maneira intencional interesses e necessidades das crianças e seu direito à participação, expressão e comunicação. No processo de investigação, foi possível observar que a ludicidade, eixo das culturas da infância, é uma atividade pedagógica fundamental no contexto escolar que exige dos educadores uma base teórico-prática consistente, para que possa ser utilizada no processo de formação e desenvolvimento da criança. A ludicidade é um direito fundamental das crianças que precisa ser considerado e garantido nas relações que elas estabelecem com o professor, os pares, os objetos e a cultura de modo geral.



Palavras-chave: Ludicidade; Educação; Infância.

Abstract

This study established as purpose to investigate the axis playfulness, present in the cultures of childhood, within two Early Childhood Institutions, for a period of three years. The methodology is qualitative, characterized as action research. The theoretical framework that guided the research was supported, especially in the Sociology of Childhood, which deals with childhood as social category whose characteristics distinguish it from other structural categories. As for the results achieved, it is emphasized that the axis playfulness contributed to the development of children regarding: the diversification and improvement of fundamental movements, expanding the playful culture, advance in organization skill, in quality of interactions among pairs, the greater awareness of the rules and also generated satisfaction and joy within schools. Regarding the teachers at the investigated institutions and the university students involved, the results indicated that there were some progress in the way of conceiving the playfulness in the school context and qualitative changes in educational practices, because they began to consider intentionally interests and needs of children and their rights to participation, expression and communication. In the investigation process, it was possible to observe that playfulness, axis of the cultures of childhood, is a fundamental pedagogical activity in the school context, requiring educators a consistent theoretical and practical basis which allows to use it in the process of formation and development of the child. Playfulness, therefore, is a fundamental right of children, which must be considered and granted in the relations they establish with the teacher, pairs, objects and culture in general.

Keywords: Playfulness; Education; Childhood.

Introdução

Esta pesquisa tem como tema a Educação Infantil e como objeto de investigação a ludicidade, concebida como um dos eixos das culturas da infância. Foi desenvolvida durante um período de três anos, em duas Escolas Municipais de Educação Infantil

(EMEIFs), denominadas EMEIF-A e EMEIF-B¹, ambas localizadas no município de Presidente Prudente, Estado de São Paulo, Brasil. Contou com a participação de vários sujeitos, entre os quais alunos dos cursos de Educação Física e Pedagogia, dois docentes universitários, professoras e alunos das escolas citadas.

O problema que orientou a pesquisa esteve respaldado em levantamentos feitos junto às instituições de Educação Infantil, com os quais se constatou que a maioria dos professores ainda desconhece ou ignora as culturas da infância. Observou-se também que as concepções sobre criança se assentam, de modo geral, na ausência, isto é, naquilo que falta, na imaturidade e na dependência infantil. As práticas educativas, por sua vez, apoiam-se na vertente tradicional caracterizada pela transmissão, reprodução e repetição, e não levam em conta os avanços científicos e suportes legais que podem nortear essa modalidade de ensino.

Dessa maneira, buscamos, nesta pesquisa, problematizar concepções e práticas no âmbito da Educação Infantil, visando propor indicativos que colaborem para avanços qualitativos no que diz respeito às atividades que privilegiem a infância como categoria social e as culturas da infância como identidade cultural.

As escolas de Educação Infantil estão sendo desafiadas, frente à infância do século XXI, a atuarem de maneira distinta da que se constata no contexto histórico atual. Para tanto, precisam buscar respaldo em concepções que reconheçam a criança como ator social, superando a compreensão veiculada por séculos, que a concebia como simples receptora da cultura ou como agente a ser incorporada nos contextos sociais por intermédio de processos de socialização conduzidos pelos adultos, sem considerar as especificidades, as opiniões e os significados por ela atribuídos para o que lhe era proposto. Segundo Scherer (2007, p. 16), sob esse novo conceito, as crianças são vistas como verdadeiros “sujeitos construtores de cultura”, a qual elas reinterpretem ativamente em seu dia a dia, por meio de uma forma própria de apropriação e ressignificação.

Nesse sentido, várias áreas, entre elas a Sociologia, a Antropologia, a Psicologia, a Filosofia, a História e a Pedagogia, vêm contribuir para o avanço do conhecimento sobre a criança e sobre a infância como categoria social. Apoiando-nos, em especial, nos pressupostos da Sociologia da Infância, buscamos compreender esta etapa de vida na sua pluralidade, e o papel das crianças como atores sociais, nas duas instituições investigadas.

¹ Nesta pesquisa, para manter o anonimato, os nomes das crianças, educadoras e escolas são fictícios.



As Culturas Infantis: A Busca de Caminhos

A Sociologia da Infância é um campo teórico recente e as produções científicas sobre o tema são identificadas, entre outros estudiosos, por Cléopâtre Montandon (2001), na língua inglesa, e na francesa, por Régine Sirota (2001). Somente a partir dos anos de 1980, alguns sociólogos se interessaram pelos estudos da infância. Antes desse período, ela não constituía um ramo particular da Sociologia e sua inserção era apenas relacionada aos temas da família e da educação. Socializada pela escola e pela família, a infância era entendida de maneira contemplativa e passiva. Os primeiros ensaios dessas discussões se deram quando estudiosos da área, pela primeira vez, reuniram-se no Congresso Mundial de Sociologia, no ano de 1990. O debate contribuiu para que a infância fosse trazida ao centro da reflexão do pensamento sociológico.

Montandon (2001) parte do pressuposto de que essa nova visão – as crianças como atores e a infância como uma construção social específica – rompe com as abordagens clássicas da socialização infantil. A autora mostra que esses estudos, na língua inglesa, buscaram compreender as crianças como sujeitos atuais e não futuros. Sirota (2001, p. 6), por sua vez, evidencia que tanto a Sociologia, em geral, como a Sociologia da Educação trabalhavam com uma concepção durkheimiana de infância, segundo a qual “[...] as crianças, na condição de alunos, são concebidas apenas como receptáculos mais ou menos dóceis de uma ação de socialização no interior de uma instituição com objetivos claros para o sociólogo”. Para as duas autoras, porém, as crianças devem participar coletivamente da sociedade e serem consideradas como sujeitos ativos e não passivos.

Autores como Pinto (1996), Sarmiento (2003; 2004; 2006), Quinteiro (2002) e Corsaro (2011) defendem a forma de ver a criança como produtora de cultura, contrapondo-se à que a considera mera reprodutora. Concebem-na não em relação ao que falta, comparando-a ao adulto, mas se pautam no que é próprio da infância enquanto categoria social, com direitos, características e necessidades próprias.

Assumida gradativamente por estudiosos e educadores, trata-se de uma compreensão alternativa de infância que se opõe às concepções pedagógicas de natureza tradicional e tecnicista presentes e, talvez, predominantes no interior das instituições de Educação Infantil. A infância não pode ser vista apenas como um dado universal e nem como uma categoria natural, mas essencialmente como construção histórica, cultural e social. Qvortrup (1994) toma a infância como uma forma estrutural



pertencente à sociedade e que está em estreita relação com outras categorias sociais, em especial, classe social, gênero e outros grupos de idades distintas. Esta forma de conceber a infância, por sua vez, traz implicações e repercussões para a prática educativa no âmbito da Educação Infantil.

É preciso, portanto, lançar um novo olhar à criança, compreendendo que, se há espaços e realidades diversos, logo, há também diferentes infâncias e crianças. Nesse sentido, entender as culturas da infância é imprescindível, pois elas viabilizam novos sentidos para a ação educativa, tornando-se um importante suporte para avanços qualitativos na educação e na revelação de saberes que acompanham historicamente a infância. Para Sarmiento (2003), as culturas da infância são compreendidas como modos de ver, viver e compreender o mundo distintamente dos adultos. As crianças se relacionam com pares, objetos, brinquedos, valores morais e categorias sociais distintas por meio das suas culturas, que são

“(...) socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações das crianças, entre si e com os outros membros da sociedade. As culturas da infância transportam as marcas do tempo, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade.” (Sarmiento, 2003: 4)

Ao analisar as culturas da infância, o autor destaca quatro eixos estruturadores dessas culturas: *a interactividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.*

Em relação ao eixo *interactividade*, Sarmiento (2004, p. 23) mostra que a criança vive num mundo heterogêneo, onde está em contato com várias e diferentes realidades, entre elas a escola, a igreja, a família, as atividades sociais e os seus pares, que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social. Por isso, no interior das instituições educacionais, entre outros elementos, a cultura de pares, estabelecida quando as crianças partilham o mesmo espaço e se relacionam umas com as outras, precisa ser valorizada e garantida. Nesse eixo podemos inserir também uma relação qualificada da criança com o adulto, na qual o último atua como um mediador privilegiado, criando assim condições para um processo de interlocução que garanta uma aprendizagem significativa e mais complexa. A criança, nesta perspectiva, passa a contar com mais ferramentas para efetivar sua participação e



atuação social. Vale ressaltar que a aprendizagem e a formação não se restringem a uma etapa da vida, mas perduram e são necessárias ao longo de toda a existência.

Quanto ao eixo *fantasia do real*, o autor mostra que por meio da imaginação a criança atribui significado às coisas, ampliando a sua compreensão e visão de mundo. Configura-se também como capacidade de resistência frente a situações indesejáveis e dolorosas vivenciadas por ela, e oportunidade de situações, experiências e conhecimentos novos. A fantasia do real possibilita à criança conhecer, experimentar e ressignificar papéis sociais, como os de médico, motorista, professor, pai, mãe, palhaço, artista, jogador e personagens midiáticos, entre outros do seu contexto social.

A fantasia do real é, ainda, uma forma de inteligibilidade da criança, pois permite a apropriação do mundo, uma compreensão melhor das relações sociais e dos diferentes fenômenos naturais e culturais que fazem parte do cotidiano. A sua presença nas brincadeiras e nos jogos de imaginação ou de papéis é, sem dúvida, uma maneira privilegiada de contato com o outro, o mundo e a cultura. Brincando, as crianças se apoderam criativamente de formas e práticas sociais, aprendendo sobre si mesmas e sobre o mundo em que vivem.

Sobre a *reiteração*, Sarmiento (2004) aponta que o tempo da criança é sempre provido de novas possibilidades, capaz de ser repetido, reiniciado a qualquer momento. Este tempo tanto pode ser no plano sincrônico, no qual rotinas e situações são recriadas imediatamente, como no plano diacrônico, por meio da transmissão de jogos, brincadeiras e rituais “(...) das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda a infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo” (Sarmiento, 2004, p. 29). Durante as atividades lúdicas, as crianças normalmente trocam de papéis, iniciam e finalizam na hora em que bem entendem, mostrando que para elas não existe linearidade na brincadeira. Isso demonstra que o tempo é feito de várias possibilidades e que a interpretação do seu sentido para a criança é recursiva, não havendo início, meio ou fim rígidos.

No que se refere à ludicidade, objeto de investigação desta pesquisa, o fenômeno representa um aspecto essencial das culturas infantis. A natureza interativa e imaginativa do brincar é um dos primeiros componentes das culturas da infância e, por sua vez, “o brinquedo e o brincar são também um factor fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis” (Sarmiento, 2004, p. 26).

Para Brougère (1995, p. 61), “o círculo humano e o ambiente formado pelos objetos contribuem para a socialização da criança e isso através das múltiplas interações, dentre as quais algumas tomam a forma de brincadeira”. Dessa maneira, ao possibilitar que, brincando, as crianças se apropriem dos códigos culturais de uma sociedade, estar-se-á contribuindo para o seu processo de socialização. Por isso, é fundamental criar tempos e espaços nas instituições de Educação Infantil para que o brincar aconteça, pois a brincadeira é cultural e socialmente transmitida e aprendida, e não uma atividade natural, que aparece espontaneamente. Neste sentido,

“é preciso, efetivamente, romper com o mito da brincadeira natural. A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto da cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe aprendizagem social. Aprende-se a brincar.” (Brougère, 1995, pp. 97-98)

Considerando, portanto, na perspectiva do autor, que a brincadeira não é uma atividade inata, é preciso que os educadores de crianças pequenas compreendam que a cultura lúdica infantil precisa ser expandida. Deve-se oferecer às crianças a possibilidade de entendimento, de domínio e de realização de suas próprias brincadeiras, pois é por meio das experiências acumuladas que a criança constrói e amplia sua cultura lúdica, que para Brougère é entendida como

“(...) uma estrutura complexa e hierarquizada, constituída (esta lista está longe de ser exaustiva) de brincadeiras conhecidas e disponíveis, costumes lúdicos, de brincadeiras tradicionais, individuais ou universais (se isto pode ter sentido) e geracionais (próprias de uma geração específica).” (Brougère, 1997, p. 50)

Cabe, assim, às instituições de Educação Infantil, enriquecer a cultura lúdica com jogos e brincadeiras, colocando à disposição dos pequenos todos os suportes necessários e disponibilizando o tempo para a sua realização.

Lima (2008) considera que por meio dos jogos e das brincadeiras a criança amplia de maneira significativa e criativa o conhecimento de si, dos objetos, da natureza e do contexto social no qual está inserida. Para o autor,



“o jogo é resultante das condições concretas da vida e do lugar que a criança ocupa no sistema de relações sociais. A natureza do jogo, portanto, não é natural, instintiva, inata ou biológica, mas sim histórica e social.” (Lima, 2008, p. 107)

A utilização do jogo como recurso pedagógico, na visão do autor, requer, portanto, que o educador domine uma sólida base teórico-prática sobre o tema, a fim de elucidar e esclarecer aspectos sobre a gênese, a concepção, as finalidades, a evolução e os tipos de jogos. Tais conhecimentos propiciam segurança e são decisivos para que os professores compreendam a necessidade das suas interferências e valorizem a ludicidade no contexto educacional.

Vários autores elaboraram análises e justificativas a respeito dos jogos e brincadeiras, apresentando várias contribuições referentes ao uso de uma ou outra terminologia. Na visão de Brougère (1997), a brincadeira é simbólica, livre e possui um fim em si mesma, enquanto o jogo, além de ter regras preestabelecidas e relações complementares entre os participantes, tem também o resultado como um objetivo.

Lima (2008), apoiando-se em Vygotsky, afirma que a brincadeira revela um menor grau de complexidade e evolui, passando de atividades em que há uma situação imaginária clara e regras ocultas, para atividades com regras claras e uma situação imaginária oculta, que surgem no fim da idade pré-escolar e se desenvolvem durante a idade escolar. O jogo, por sua vez, é marcado pela submissão às regras e aos resultados. É realizado dentro de certos limites de tempo e espaço, podendo predominar a regra ou a ficção, dependendo do estágio de desenvolvimento social ou individual.

Na concepção de Lima (2008), os jogos e as brincadeiras são determinantes no desenvolvimento das capacidades humanas das crianças. Quando brincam, jogam, representam ou dançam, as crianças desenvolvem, entre outras, as capacidades de pensamento, imaginação, memória, concentração, atenção, domínio da vontade, linguagem e movimento, todas elas essenciais para o sucesso na escola e imprescindíveis para o seu desenvolvimento global. A utilização do jogo e da brincadeira como recursos pedagógicos pode ser enriquecida e potencializada pela qualidade das interferências dos educadores.

Nesse sentido, pode-se concluir que a brincadeira e o jogo são atividades da mesma natureza, todavia, diferenciam-se pelo grau de complexidade: enquanto na



brincadeira predomina a imaginação e uma menor exigência de interação social, no jogo a regra é o fator predominante, requerendo da criança a troca de pontos de vista e atuação complementar com outros participantes da atividade lúdica. Na pesquisa, quando falamos em ludicidade estamos nos referindo tanto ao jogo quanto à brincadeira.

Caminhos da Pesquisa

A pesquisa é de natureza qualitativa e se caracteriza como pesquisa-ação, pois esta abordagem metodológica permitiu o alcance dos objetivos propostos. Para Thiollent (1988),

“a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” (Thiollent, 1988, p.14)

Para que um estudo possa ser caracterizado como pesquisa-ação, é preciso que seja evidenciado, ao final do trabalho, algum tipo de transformação da realidade estudada ou do grupo envolvido, resultante de produção coletiva de respostas e soluções para os problemas diagnosticados.

Na perspectiva da reflexão crítica e conjunta, que é a proposta da pesquisa-ação, todos são convidados e provocados a refletir sobre suas ações. Os suportes teórico-metodológicos permitem a intervenção voltada para a formação e para a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico. Esta metodologia é caracterizada pelo empenho do pesquisador em solucionar os problemas por meio de uma ação coletiva.

Em consonância com Thiollent (1988), o planejamento da pesquisa foi bastante flexível, as fases não foram rigidamente ordenadas nem seguidas criteriosamente uma após a outra, mas pautaram-se por uma escala própria, definida a partir do plano de ação elaborado com todos os participantes. Delineado nas primeiras reuniões realizadas nas escolas, ele envolveu os dois grupos: a equipe universitária e as professoras de Educação Infantil de cada uma das duas escolas. Houve a participação de todos os sujeitos e foram elaborados os primeiros procedimentos metodológicos, que incluíram explicitação e discussão do tema da pesquisa – a ludicidade – e a realização do diagnóstico, a apresentação do problema.



Foram levantadas e discutidas, nessa etapa, as ações que seriam realizadas no decorrer da pesquisa, destacando-se vários pontos, entre eles: quem eram os atores participantes e quais eram os objetivos da pesquisa; a disponibilidade e o grau de envolvimento de cada um; o reconhecimento do clima escolar; a elaboração dos registros de acompanhamento; as formas de intervenção que seriam realizadas junto às crianças; a coleta e a sistematização dos dados; as avaliações; a preparação das aulas e dos materiais a serem utilizados; e os seminários que precisariam ocorrer, visando integrar os participantes da pesquisa. Foi feito ainda um mapeamento, segundo os objetivos e os problemas a serem investigados, buscando traçar metas.

Quanto aos sujeitos, o trabalho teve como foco a realização de um trabalho colaborativo que envolvesse a equipe universitária e o grupo da escola. A ideia não era apenas apresentar um discurso sobre a ludicidade nos seminários, mas também planejar e vivenciar as atividades lúdicas, em parceria. Para isso, ficou estabelecido que os docentes universitários atuariam como coordenadores gerais da pesquisa e seriam responsáveis pelo processo de formação inicial e continuada dos envolvidos, orientando as diversas ações propostas. As professoras das instituições de Educação Infantil participariam dos seminários de formação e de avaliação e, uma vez por semana, desenvolveriam as aulas juntamente com os alunos universitários, contemplando o tema objeto de estudo. Aos discentes universitários, sob a orientação dos docentes, caberiam as tarefas de estudo e reflexão sobre o tema; registro dos dados; preparação de aulas a serem ministradas nas escolas junto às crianças, em parceria com as professoras. Os planos de aula, elaborados antecipadamente na universidade, eram depois enviados para as professoras que avaliavam, opinavam sobre as propostas e as acompanhavam junto às suas respectivas turmas. Os dados coletados nas ações semanais realizadas nas escolas tornavam-se fontes de problematização, reflexão e discussão sobre as possibilidades da ludicidade no processo de formação das crianças, no contexto da Educação Infantil.

Em relação aos seminários, em particular, Thiollent (1988, p. 58) ressalta sua importância, pois eles agregam os principais sujeitos da equipe, isto é, os pesquisadores e os grupos envolvidos no problema a ser investigado. O autor salienta que “o papel do seminário consiste em examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação”. Nos seminários, fonte primária de conhecimentos que subsidiaram a pesquisa, obteve-se a participação de todos: docentes e discentes universitários, professoras e gestoras das EMEIFs (Escolas Municipais de Educação Infantil e Fundamental). Foram momentos decisivos que possibilitaram o



aprofundamento teórico, a reflexão, a discussão, as interpretações e as tomadas de decisões.

Dois planos de seminários distintos foram adotados pela equipe de investigação. O primeiro, que contou com a participação apenas dos docentes e discentes vinculados à universidade, acontecia nas terças-feiras, das 14h00 às 17h00 e foi intitulado *Grupo de Estudo e Intervenção*. Nele, os participantes se reuniam para estudar vários textos e autores, buscando subsídios teóricos e práticos, avaliavam e sistematizavam os dados coletados da semana anterior e elaboravam os planos de aulas. Os planos eram enviados por *e-mail* para as EMEIFs, a fim de que as educadoras, a cada semana, tivessem ciência das atividades que seriam realizadas e pudessem discuti-las e reorganizá-las com os discentes universitários, se fosse o caso.

O outro, que envolveu as educadoras e as gestoras das EMEIFs, juntamente com os docentes e os discentes universitários, tinha como objetivo colocar à disposição das professoras os conhecimentos teóricos e práticos sobre o tema, tornando possível a discussão dos problemas e das propostas vivenciadas. Os encontros eram realizados, em cada escola, uma vez por mês, nas reuniões das Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) e em momentos de formação continuada previstos no calendário das instituições.

Nesses seminários, entre outros pontos, as discussões e as reflexões sobre os eixos das culturas da infância foram assumidas como prioritárias. Também fizeram parte da pauta desses encontros a superação de problemas, ajustes, críticas, proposições, análises, registros, troca de informações, experiências e conhecimentos sobre o jogo, a brincadeira e o corpo, a compreensão dos estágios de desenvolvimento, as interações sociais, o tempo destinado às atividades e o processo de mediação, cujo elemento central é o professor.

Além desses encontros, também foram realizadas, com os dois grupos, duas reuniões semestrais – uma em julho e outra no começo de dezembro de cada ano – com o intuito de avaliar os trabalhos realizados nos semestres e proceder a encaminhamentos posteriores. Todas as informações debatidas foram descritas e registradas em atas, e serviram de material de análise da investigação.

Em relação à coleta de dados, segundo Thiollent (1988, p. 64), além de escolher as técnicas utilizadas, é importante também buscar a informação necessária para o andamento da pesquisa, procurando responder às solicitações do seminário central.



Aqui a coleta de dados contou com quatro instrumentos: a observação, a análise documental, os questionários e as entrevistas.

A observação foi fundamental e serviu de suporte para discutir com as educadoras o referencial teórico adotado. Este procedimento foi realizado pelos discentes e pelas professoras das EMEIFs. Por parte dos discentes, as observações ocorreram nas intervenções com as crianças e com a participação das educadoras. Enquanto um grupo trabalhava as atividades lúdicas com os alunos, o outro fazia os registros necessários no diário de campo, observando e anotando tudo o que era pertinente à pesquisa. As educadoras, por sua vez, observavam e acompanhavam as aulas dadas pelos discentes da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT/UNESP) e retomavam muitas atividades na sua prática educativa durante a semana com as crianças. Críticas referentes às aulas realizadas em parceria com os discentes também eram apresentadas.

O segundo instrumento utilizado foi a análise documental, englobando documentos das EMEIFs, tais como Plano Diretor, filmagens e fotos de atividades realizadas nas instituições parceiras e documentos do Ministério da Educação.

Os terceiro e quarto instrumentos foram os questionários e as entrevistas, aplicados às educadoras, gestoras e crianças das duas escolas. Para que a coleta de dados se tornasse viável, foram disponibilizados como recursos, câmara filmadora, videocassete, máquina fotográfica. Procurou-se documentar as ações por meio de filmagens, fotos e anotações registradas nos diários de campo, garantindo dados que servissem de suporte para análise, discussão, avaliação e produção científica. Do conjunto do material coletado, foi selecionado o que será apresentado a seguir.

Resultados e Discussões

Quando começamos a conviver de perto e adentramos o currículo da Educação Infantil, foi possível perceber a grande preocupação das educadoras com a alfabetização, voltada, em especial, para a escrita e a leitura. Preocupação essa também compartilhada pelos pais, que cobravam das escolas, atividades e tarefas que exigissem o máximo de seus filhos, para que assim pudessem obter êxito nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Essa ansiedade exagerada constituiu uma dificuldade inicial nas intervenções, pois apesar de as educadoras concordarem que o jogo e a brincadeira eram



importantes, no cotidiano, o que se verificava era que essas atividades não tinham papel de destaque nas suas práticas. Pelas respostas apresentadas nos questionários aplicados, percebia-se que os jogos e as brincadeiras eram dados apenas em alguns momentos, pois as outras atividades consideradas “importantes”, como a leitura e a escrita, exigiam muito tempo. A fala era quase sempre a mesma: *“temos muita coisa para fazer, por isso, quando sobra tempo levo minhas crianças para brincarem”* (Joana EMEIF-A); ou também, *“temos tantas coisas para dar conta, que quando percebo já está acabando a aula”* (Beth EMEIF-A); e ainda, *“eu sei que a brincadeira é importante, mas eu evito ao máximo sair com as crianças, pois depois tenho dificuldades de fazer com que elas se concentrem novamente, no retorno”* (Cristina EMEIF-B), e *“não posso perder tempo, pois, depois sou cobrada pelo sistema de não ter dado conta do conteúdo exigido”* (Deise EMEI-B).

Devido a esses argumentos, que trazem embutidas as incertezas, as dúvidas e as angústias das educadoras, recorreremos às contribuições de autores como Brougère, Sarmiento, Corsaro, Benjamin, Kishimoto e Lima, entre outros, e à análise de documentos legais para amparar o debate, pois contemplar a ludicidade na Educação Infantil, mais do que uma aspiração, é uma exigência legal na realidade brasileira. O valor da brincadeira para a criança revela-se nos conhecimentos, atitudes e habilidades alcançados no âmbito da sociabilidade, dos valores, da cognição, da motricidade, da afetividade e da linguagem.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998):

“Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.” (Brasil, 1998, p. 23)

Outro documento mais atual, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil (Brasil, 2009), no seu Artigo 4º, destaca que as instituições e os



professores da Educação Infantil devem considerar a criança como sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva e seus sentidos sobre a natureza e a sociedade, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, ao brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar e questionar.

Esses pressupostos requerem dos professores mudanças de concepção e a busca de superação das práticas pautadas em um modelo vertical de educação, no qual o professor é o detentor do saber e tem o poder de decidir sobre que é melhor para as crianças, sem precisar ouvi-las (Müller, 2010, p. 47). Essa nova visão implica, portanto, transformar práticas pedagógicas, buscando ampliar o conhecimento sobre o jogo e a brincadeira, compreender a criança e a infância nas suas características e especificidades, reconhecer sua voz e dar-lhe oportunidade de efetivamente participar de todo o processo, enfim, adquirir subsídios teóricos que fundamentem um trabalho comprometido com a qualidade da educação e convergente com os avanços científicos para esse grupo social determinado.

Logo no início da pesquisa, quando questionamos as educadoras sobre as dificuldades que elas tinham em relação ao uso do jogo e da brincadeira em suas aulas, obtivemos as seguintes respostas: falta de base na formação profissional, indisciplina das crianças, medo de que elas se machuquem, falta de tempo, carência de condições físicas e de materiais adequados na instituição, ausência de apoio por parte dos pais, imposições do sistema educacional, desconhecimento do jogo e da brincadeira.

O desafio, então, foi proporcionar às professoras o entendimento sobre a importância da ludicidade para a formação das crianças e lhes oferecer um repertório maior de brincadeiras e jogos, ampliando aquele que já possuíam. Em nossas primeiras intervenções, observamos o quanto era visível a ausência de atividades lúdicas na rotina escolar. As crianças quase não brincavam e, quando o faziam, reproduziam aspectos padronizados e empobrecidos. No início achamos que o problema se restringia às aulas que estávamos oportunizando, talvez estivessem faltando alguns elementos, mais animação, personagens, imaginação. Buscamos várias estratégias e resolvemos pesquisar junto às crianças as brincadeiras e jogos que elas conheciam e de que mais gostavam. Deparamo-nos igualmente com um repertório limitado de atividades, pois conheciam poucas brincadeiras e as atividades prediletas eram muito semelhantes. Além disso, a maneira de brincar trazia muitos



incômodos para as educadoras e para a escola, já que as crianças não sabiam se organizar. Tinham dificuldades em fazer filas, rodas, ouvir as explicações das atividades e, devido a isso, quase sempre as brincadeiras acabavam em tumulto. As dificuldades motoras também compuseram outro ponto de observação importante nessa etapa, considerando que as crianças apresentavam dificuldades em relação aos movimentos fundamentais, como o andar, o correr, o saltar, o pular, o receber e o chutar, bem como a orientação espaço-temporal, coordenação, equilíbrio etc. Foi verificado que 70% e 60% das crianças na EMEIF A e na EMEIF-B, respectivamente, caíam pelo menos uma vez durante as aulas, o que gerava muita angústia nas educadoras. Temendo a reclamação dos pais quando os filhos caíam e se machucavam, elas pediam aos discentes que não realizassem brincadeiras de correr.

Conforme o tempo foi passando e as intervenções ocorrendo, esse quadro inicial sofreu alterações, ficando constatado que quanto mais se investia no aprofundamento teórico e nas atividades práticas, em parceria, mais se percebia a presença do lúdico no trabalho cotidiano das educadoras. Os dados coletados nas observações revelavam que a ludicidade colaborava em múltiplos aspectos, influenciando no aprimoramento e na diversificação dos movimentos fundamentais, na ampliação da cultura lúdica, na capacidade de organização e de imaginação, na atitude e consciência das regras e, por fim, gerava, de forma notória, satisfação e alegria nas crianças.

Em relação às dificuldades motoras, o ganho foi substancial, não somente nas atividades relacionadas à pesquisa, mas também em outros espaços frequentados pelos alunos na escola, com uma acentuada redução no registro de quedas das crianças nas duas escolas. Esses dados foram levantados através de uma ficha na qual os discentes da FCT/UNESP anotavam, em todas as aulas, as quedas e os acidentes durante as intervenções. A observação comprovou a diminuição substancial do número de crianças que escorregavam, tropeçavam, trombavam ou caíam. Além desse controle diário, o fato foi constatado também na avaliação das professoras e em depoimentos de pais.

No que se refere à ampliação da cultura lúdica, todas as crianças, no seu conjunto, aprenderam brincadeiras novas e passaram a praticá-las de forma autônoma não somente na escola, mas também nas suas residências, o que comprova que a brincadeira é uma atividade de natureza social e cultural, portanto, pode ser aprendida e ensinada, necessitando para isso da oferta de espaços, tempos e condições para



que aconteça. O desenvolvimento da cultura lúdica implica um ambiente com a presença de objetos diversos e brinquedos, além das brincadeiras tradicionais, individuais ou universais e dos costumes lúdicos passados de geração a geração. Para Brougère (1997, p. 50), o acesso a esses elementos “é entre outras coisas, um meio de a criança viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente e não como deveria ser”.

A mediação das educadoras, portanto, torna-se indispensável para que as crianças ampliem e diversifiquem os seus conhecimentos. Foi possível observar a evolução da autonomia das crianças diante das brincadeiras, pois elas participavam ativamente das aulas e era comum vê-las brincando em outros momentos e espaços da escola, fato que até então era difícil de acontecer. Os pais também trouxeram contribuições e relataram que seus filhos passaram a brincar mais em casa, deixando um pouco de lado a televisão e ensinando aos irmãos e colegas várias brincadeiras que tinham aprendido.

No que se refere à organização das crianças nas brincadeiras, a coleta dos dados focou duas situações: a forma como as crianças se preparavam para brincar e o manuseio de materiais. Quanto à primeira, tivemos muitos contratempos, pois no início, todas as crianças queriam falar ao mesmo tempo, integrar logo a brincadeira, encabeçar a fila, e não conseguiam se posicionar em colunas ou rodas, de forma que se perdia muito tempo para organizar a sala. Por mais que afirmássemos ser tudo aquilo normal, essa situação causava um incômodo muito grande nas educadoras, que tentavam intervir o tempo todo. Quanto ao manuseio de objetos, também ocorriam alguns problemas, pois as crianças pegavam os poucos brinquedos existentes e jogavam, misturavam tudo, recusando-se a guardá-los depois. As educadoras normalmente resistiam a oferecer-lhes brinquedos.

“Hoje, foi difícil, não conseguíamos falar, explicar a atividade que programamos. Todas as crianças queriam falar ao mesmo tempo. A professora perdeu a paciência e levou de volta quatro crianças para a sala, como forma de castigo” (Bolsista, Sala de Pré-II-C EMEIF-A).

“A Bárbara chorou muito na aula hoje, pois, ao fazer uma roda, as crianças puxaram tanto, que machucou a mão dela; o resto da aula, ficou brava e não quis mais brincar” (Bolsista, Sala de Pré-I-A EMEIF-B).



Esses registros foram feitos em aulas e, através desses dados, pudemos perceber que quanto mais a criança brincava e tinha contato com os objetos, mais aprendia a se organizar, pois gradativamente, a cada aula, íamos percebendo a evolução nesse aspecto. Tais avanços permitiram mais autonomia e liberdade para se movimentarem, criarem, organizarem e administrarem suas brincadeiras. A professora Marilda da EMEIF-B relata:

“É muito bom ver as crianças brincando, nem parecem as mesmas do início do ano, me dava um aperto no coração, ver a bagunça que elas faziam. É claro que ainda hoje existe “bagunça”, mas é uma bagunça organizada, dá um pouco de trabalho, pois todas querem falar, opinar, mas isso, conforme estudamos é saudável. O que me deixa feliz é que elas conseguem se organizar mais facilmente, fazem filas, rodas, até a hora da merenda melhorou.”

No que concerne às regras, os avanços aconteceram, mas não da maneira como as educadoras pensavam. No início da pesquisa, esse era o ponto mais difícil no trabalho com as educadoras, pois elas queriam estabelecer regras rígidas e imutáveis para as crianças cumprirem.

Por várias vezes fizeram críticas aos discentes da FCT/UNESP. Rosangela, uma das professoras da EMEIF-A, disse em certa ocasião: *“as regras existem para serem cumpridas, quando combinamos antes não têm por que mudar depois, tem que cumprir e pronto”*; e ainda, *“as crianças precisam ter limites, precisam de regras, acho que vocês deveriam ser mais duros com elas, por exemplo, a brincadeira do macaco pula, virou uma bagunça só, ninguém respeitou as regras e a brincadeira não deu certo”* (Beatriz EMEIF-A).

Nessa oportunidade, aproveitando o exemplo dado pela educadora, fizemos um longo debate sobre as regras e percebemos que o problema não estava na forma como elas são colocadas ou construídas, mas na conduta rigorosa em cobrá-las, o que revelava uma intenção reguladora e disciplinadora. Na maioria das vezes, a imposição de regras demonstra a preocupação com o disciplinamento do corpo infantil, há muito presente entre os educadores. No século XVII, Kant (1996, p. 16) já afirmava que “[...] a falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito da disciplina”.

Esse disciplinamento torna o ato de brincar extremamente rígido, quando tudo precisa seguir o caminho traçado: sentar, ficar quieto, levantar a mão para falar,



brincar com os brinquedos determinados pelo adulto. Cobranças de atitudes são normais e necessárias para a manutenção da ordem, todavia, na atividade lúdica, a regra não é um fim, mas um meio. Uma exigência muito rigorosa no cumprimento das normas, em especial no contexto da Educação Infantil, tira da brincadeira a sua característica central que é a vivência do processo, da liberdade, da criação e da renovação. Em sua ausência, a criança deixa de usufruir a brincadeira e de se entregar por completo. Um exemplo nos chamou a atenção na intervenção na EMEIF A.

“Sofia, como sempre, veio nos receber alegremente mostrando o seu ursinho. Fomos então para a quadra para iniciarmos nossa aula, quando a professora pediu à criança que deixasse o seu ursinho em cima do banco. Sofia, já chorando, insistiu para que a professora a deixasse com o brinquedo e recorreu a nós. Então, explicamos à professora que o brinquedo não atrapalharia em nada a atividade, explicação essa que foi aceita. A criança enxugou as lágrimas e começou a brincar toda feliz com o ursinho debaixo do braço. Ela se envolveu tanto na brincadeira que já nos primeiros cinco minutos, saiu, colocou o brinquedo em cima do banco e voltou para continuar a atividade” (PRE-I-A EMEIFA).

Nesse caso, que problema haveria em a criança levar o seu ursinho? No que atrapalharia aquela atividade em específico? Quando lhe foi dado o consentimento para que levasse seu brinquedo, ela demonstrou uma satisfação intensa e imediata, o que fez com que logo não precisasse mais dele e com isso seu aproveitamento na atividade foi o desejado. Na maioria das vezes, pelo fato de já ter combinado antes as regras, as educadoras acreditavam que elas não podiam mais ser mudadas, pois temiam que as crianças não obedecessem mais, criando assim uma rigidez e deixando em segundo plano a espontaneidade e a ludicidade.

Esse exemplo serviu de referência nos seminários para fomentar o debate, pois surgiram outras questões para serem discutidas. Vários questionamentos foram feitos, entre eles: para que servem as regras? O que é indisciplina? Como conciliar o processo de ensino-aprendizagem com o comportamento da criança?

Partindo ainda do exemplo da atividade do *Macaco Pula*, foi explicado que a criança, naquela idade, brinca dessa forma e, para quem está de fora, a atividade parece caótica e desorganizada. No entanto, o que prevalece é a imaginação e as regras que estão implícitas, portanto, a atividade é que precisa se adequar à criança e



não ela, à atividade. O mais prazeroso ali era ser macaco e não galho, por isso, nas primeiras vezes, quando a música chegava no *qui-qui-qui*, todos viravam macaquinhos ao mesmo tempo.

As crianças, com o tempo, foram aprendendo a brincar, contemplando as regras de forma explícita, o que possibilitou uma maior tranquilidade por parte das educadoras, favorecendo as interações, as trocas de pontos de vista e a construção da consciência das regras pelas crianças. Nesse sentido, as educadoras perceberam que embora as regras existam e sejam muito importantes, pois as crianças não podem fazer “tudo” o que desejam, é preciso, todavia, estabelecer formas flexíveis de inseri-las nos contextos, ouvindo os pequenos e compreendendo o que de fato é necessário para “controlar” os seus comportamentos.

Em relação aos aspectos satisfação e alegria, também tivemos resultados satisfatórios. No início da pesquisa, havia crianças que não queriam fazer as atividades, sentiam-se tristes, inseguras e se recusavam terminantemente a participar das aulas. Algumas se agarravam às educadoras, como se pedissem proteção. Paulo, do Pré-II da EMEIF-A, era a criança mais resistente, mostrava desconfiança, quase não sorria e dizia que só brincava de *vídeo game* com seu irmão mais velho. Tinha uma postura bastante contida e ficava com todos os dedos na boca. Foi interessante ver o avanço dessa criança que, de acordo com os registros, com o passar do tempo começou timidamente a participar das atividades e a tirar um a um os dedos da boca, até soltá-los totalmente. Neste aspecto os resultados revelaram-se bastante satisfatórios nas duas EMEIFs. As educadoras diziam que tanto elas como as crianças ficavam mais felizes nas quartas-feiras. A diretora da EMEI-B fez o seguinte relato:

“Quando é dia da equipe da pesquisa atuar aqui na escola e eu chego de manhã e passo do lado de fora da sala de aula, então, as crianças colocam as cabecinhas para fora e perguntam eufóricos uns para os outros: - são eles? Os pais relataram que os seus filhos não faltam, por nada, às quartas-feiras e que levantar de manhã, neste dia, é menos trabalhoso.”

As crianças também demonstraram bastante euforia ao construírem brinquedos a partir de sucatas arrecadadas. As atividades eram programadas com antecedência pelos discentes universitários e pelas educadoras das salas, que solicitaram aos pais, por meio de bilhetes nos cadernos, o envio dos materiais necessários. Vários brinquedos foram feitos, entre eles: binóculos, petecas, trens, máscaras, paraquedas,



carrinhos, bonecas, pé de lata, gira-gira, bolas e espadas. Depois da confecção, realizavam atividades com suas produções, criando histórias e enredos. A maior alegria era poder levar o brinquedo para a casa, mostrá-lo para os pais e continuar brincando com ele.

Trabalhar com sucatas é um importante recurso, entretanto, tomamos todos os cuidados para usá-las. Nem todos os materiais descartáveis podem ser utilizados, e tudo deve estar limpo e não representar perigo às crianças. A confecção era orientada pelos discentes universitários e pela educadora da sala os quais, ao longo da atividade, iam dialogando com as crianças sobre temas como consumismo, valores e atitudes, mostrando-lhes o sentido de cada objeto e a necessidade de não danificar os brinquedos, discutindo ações de preservação e estratégias para reaproveitá-los de outras maneiras. Tais temas são muito pertinentes e precisam ser discutidos com as crianças, pois elas são cada vez mais influenciadas pelas mídias, principalmente a televisão e o cinema. Para Brougère (1995, p. 19), “o brinquedo se tornou uma indústria de imagem, especialmente sob a pressão da televisão, que hoje é o único meio de se dirigir diretamente à criança.” Muitos brinquedos passam a ser consumidos, não pelo seu valor intrínseco, mas por outros fatores externos.

A nossa sociedade, regulada pela lógica da produção e do consumo, toma e exhibe o brinquedo como uma mercadoria. E a mídia acentua o consumismo nas crianças. O brinquedo lançado “ontem” é substituído “hoje” por outro mais novo, com novos formatos, despertando sentimentos de insatisfação e de desejo. Os brinquedos quebrados são rapidamente descartados e substituídos por outros mais novos e atraentes, cuja aquisição tornou-se mais fácil com a entrada no mercado de brinquedos importados e com custos mais baixos. Essa realidade pode gerar sentimentos negativos e influenciar outras formas de comportamento, fazendo prevalecer o valor do efêmero, do passageiro e do provisório sobre a capacidade de resgatar, retomar e reconstruir.

Nesse sentido, a construção de brinquedos com sucatas suscitou várias reflexões e debates, tanto com as educadoras como com as crianças, e contribuiu para desenvolver habilidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais. Ao produzirem os brinquedos, elas construíram também imagens, relacionamentos, significados, afetos e cultura lúdica. Ao brincarem, desenvolveram a imaginação, a sociabilidade e a criatividade, pautadas na alegria e no movimento.

Segundo Fávero (1989), a universidade tem acumulado experiências e conhecimentos que precisam ser socializados e difundidos. Através das suas pesquisas e atividades de extensão, a instituição pode contribuir para a transformação social, na medida em que discentes e docentes, de posse de um arcabouço teórico, ensinam, aprendam, comprometam-se com a realidade, articulem teoria e prática, transformando assim também a universidade e os sujeitos que nela estão. Para o autor,

“[...] a universidade além de se preocupar com a criação, a produção de conhecimento, necessita também pensar em como disseminar esses conhecimentos, pois [...] a socialização do conhecimento por ela produzido não é só um dever, mas um determinante ao se pretender uma universidade democrática.” (Fávero, 1989, p. 52)

Os resultados alcançados na pesquisa foram obtidos, em grande parte, devido aos compromissos assumidos por todos os participantes, que cumpriram o que havia sido estabelecido no início da investigação. A participação dos discentes universitários contribuiu de maneira decisiva para que ocorressem transformações nas realidades escolares investigadas. Conforme foi destacado, além das atividades de estudos, eles atuaram semanalmente nas escolas em parceria com as professoras.

Nos seminários, os discentes tiveram o suporte dos docentes universitários que orientavam as atividades de estudos, reflexão, planejamento, avaliação das aulas, análise e sistematização dos dados. Na atuação nas escolas, contaram com o acompanhamento e a assessoria das professoras das escolas.

Os discentes revelaram em seus depoimentos o quanto a prática educativa é complexa e, no debate sobre suas observações, puderam perceber a relevância da teoria para a compreensão de aspectos e situações da realidade, o que produziu efeitos significativos no processo de formação inicial. Cada conquista alcançada era analisada e comemorada. Os problemas que compareciam tornavam-se motivo para levantamentos bibliográficos e busca de indicativos na produção teórica. Eles demonstraram, enfim, maior abertura e convencimento quanto à importância da ludicidade no processo de formação das crianças.

Enquanto as professoras das escolas alegavam, de forma coerente, que mesmo vendo os resultados alcançados na pesquisa, sentiam-se pressionadas pelo sistema escolar e pelos pais ou outros familiares a atenderem exigências, principalmente no



que se refere ao processo de alfabetização das crianças, relegando a segundo plano o emprego do lúdico, os discentes, por sua vez, não sofriram esse tipo de pressão e, portanto, estavam mais abertos e disponíveis às experiências. Estabeleceram vínculos com as crianças e buscaram ouvi-las e atendê-las nos seus interesses e especificidades, sem desconsiderar, no entanto, os objetivos que almejam alcançar. Nesse contexto, a construção das relações de trabalho com as professoras foi um processo árduo, marcado por intensa negociação, discussão e busca de consenso, que resultou em trocas mútuas de experiências e aprendizagens.

Para os docentes universitários que coordenaram a investigação e que atuam na formação de pedagogos e professores de Educação Física, a ampliação dos conhecimentos e a riqueza das experiências trouxeram repercussões significativas na produção científica e, principalmente, nas atividades de ensino. Tratar da ludicidade na graduação, respaldados em experiências dessa natureza, agrega valor ao processo de formação inicial, possibilitando a compreensão crítica dos limites e das possibilidades do lúdico no contexto escolar.

Considerações Finais

A produção científica atual resgata a necessidade de valorizar a infância e compreender as crianças como sujeitos ativos, não somente como receptores de elementos culturais, mas como reprodutores interpretativos da cultura (Corsaro, 2010).

Apoiando-se no pressuposto da Sociologia da Infância, com destaque para as culturas da infância, a pesquisa desenvolvida buscou superar tendências espontaneístas, naturalistas e basicamente diretivas que dificultam um novo olhar para a educação das crianças pequenas. Buscamos, desse modo, compreender a infância na sua especificidade e pluralidade, contribuindo para que as crianças fossem vistas como atores sociais plenos, nas duas instituições parceiras.

O eixo ludicidade colaborou para a aprendizagem em múltiplos aspectos, favorecendo, além do desenvolvimento da capacidade imaginativa das crianças, a qualificação e a diversificação dos movimentos básicos, a ampliação da cultura lúdica, avanços na capacidade de organização, atitudes e consciência em relação às regras e a demonstração de satisfação e alegria no interior da escola.

A ludicidade, eixo tratado neste estudo como sinônimo de jogo e brincadeira, é uma atividade pedagógica indispensável no contexto da Educação Infantil, tão

importante quanto qualquer outra atividade curricular, pois, representa sobretudo um direito fundamental de todas as crianças, direito esse garantido e legitimado pelos documentos legais. Apesar de o jogo e a brincadeira serem atividades primordiais na vida dos pequenos, tais atividades não são inatas, ou seja, as crianças não nascem sabendo brincar, precisam aprender sobre esses elementos culturais nas relações que estabelecem com os pares e com os adultos. Nesse sentido, é preciso investir na ampliação da cultura lúdica infantil, oferecendo condições que colaboram para o desenvolvimento das capacidades humanas dos aprendizes.

Por meio desses conteúdos, a criança desenvolve vários conhecimentos, entre os quais se destacam as regras, as condutas, os costumes, os valores e os conceitos, enfim, aprendizagens diversas que possibilitam o desenvolvimento nos aspectos sociais, motores, cognitivos, emocionais e éticos, necessários para a construção da sua personalidade e para a participação no contexto social onde está inserida.

À proporção que a pesquisa foi acontecendo, por meio das intervenções e dos seminários (compostos de estudos e reflexões), as educadoras começaram a valorizar a ludicidade, passaram a conceber a criança em consonância com a produção científica atual, percebendo que cada uma tem seu tempo, inteligibilidade e espaço próprios, retratados nas atividades e nas formas de expressão e comunicação.

Desenvolveram também a habilidade de observar nas crianças aspectos que até então não percebiam e que passaram a fazer sentido. Objetos, brinquedos, valores morais e interações ganharam nova conotação dentro do contexto escolar. A criança foi tratada como ser social e concreto, que ocupa um lugar na história e tem direito a voz e participação, de forma que a Educação Infantil deve garantir espaço, tempo e meios necessários para o desenvolvimento das diferentes experiências tão necessárias à sua formação.

Quanto aos discentes universitários, participantes da pesquisa, a experiência possibilitou uma formação diferenciada, considerando a estreita relação entre teórica e prática, o desenvolvimento da capacidade investigativa por meio do estudo, da ação e da reflexão e, ainda, a compreensão das reais condições de trabalho no interior de escolas públicas, ampliando sua competência técnico-pedagógica e seu compromisso social e político.

Para os docentes universitários, os conhecimentos adquiridos e as experiências vivenciadas estão sendo imprescindíveis para a atividade de docência, a produção de pesquisas e o enriquecimento da prática educativa, o que proporciona a socialização



de conhecimentos que servem de suporte para o avanço do trabalho pedagógico de outras instituições ou interessados pelos temas.

Dessa forma, salientamos que esta pesquisa promoveu também, além do desenvolvimento e da formação inicial e continuada de todos os envolvidos, a compreensão de que alfabetizar não é somente ensinar para a criança a leitura e a escrita, mas sim valorizar todas as experiências que contribuam para o desenvolvimento humano dos pequenos no contexto da Educação Infantil.

Finalizando, destacamos que a experiência relatada e os resultados alcançados contribuem para a valorização da escola como espaço e tempo de aprendizado, de socialização, de conteúdos e vivências culturais diversificadas, de desafios, de prazer e de alegria. Parafraseando Carlos Drummond de Andrade, concluímos afirmando que oportunizar atividades lúdicas aos alunos não é perder tempo, é ganhá-lo; se nos causa tristeza saber que há crianças sem escolas, mais triste ainda é sabê-las fechadas, tolhidas e enfileiradas em salas de aula sem graça, realizando atividades mecanizadas, exercícios estéreis que não são significativas para a sua formação humana.

Referências Bibliográficas

- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998)*. Brasília: MEC/SEF.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009). Brasília: MEC/SEF.
- Brougère, G. (1995). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.
- Brougère. (1997). *A criança e a cultura lúdica*. São Paulo: Cortez.
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Fávero, M. L. (1989). A universidade em questão: como resgatar suas relações fundamentais. In M. L. Fávero, (Org.). *A Universidade em questão*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Kant. (1996). *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba, SP: Editora UNIMEP.
- Lima, J. M. (2008). *O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação.
- Montandon, C. (2001). *Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa*. Cadernos de Pesquisa, 112, 33-60.
- Müller, F. (2010). *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez.



- Quinteiro, J. (2002). Infância e educação no Brasil. In A. L. G. de Faria & Z. de B. F. Demartini & P. D. Prado (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Qvortrup, J. (1994). Childhood matters: An introduction. In J. Qvortrup, M. Bardy & G. Sgritta, & H. Wintersberger (Eds.), *Childhood matters: Social theory, practice, and politics*. Brookfield, VT: Avebury.
- Pinto, M., & Sarmiento, M. J. (Orgs.). (1996). *As crianças – contextos e identidades*. Braga: Bezerra.
- Sarmiento, M. J. (2003). *Imaginário e culturas da infância*. Cadernos de Educação, 12(21), 51-69.
- Sarmiento, M. J., & A. B. Cerisara (Orgs.). (2004). *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Lisboa: Asa Editores S.A.
- Sarmiento, M. J. (2006). Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. *Currículo sem Fronteiras*, 6(1), 15-24.
- Scherer, M. R. (2007). *A globalização e a infância: reflexos e reflexões nas falas das crianças*. Dissertação de Mestrado, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.
- Sirota, R. (2001). *Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar*. Cadernos de pesquisa, 112, 7-31.
- Thiollent, M. (1988). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.