



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ALFA NAIRA DE MORAES BARATA

**LUDICIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL:
REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE RELEVÂNCIAS E PERTINÊNCIAS
CURRICULARES**

Salvador
2009

ALFA NAIRA DE MORAES BARATA

**LUDICIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL:
REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE RELEVÂNCIAS E PERTINÊNCIAS
CURRICULARES**

Monografia apresentada ao Curso de graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidnei Macedo

Salvador
2009

A

D. Alfa e Alza, suporte, força e alegria da minha brincadeira.

José, Lucas, Alfa e Manoela, minhas crianças mais queridas, pelo apoio e paciência.

Todas as crianças da minha vida, por me ensinarem a brincar.

AGRADECIMENTOS

A Washington Carlos Oliveira, pelo acolhimento reconfortante e a extrema generosidade, tantas lições e tanto carinho.

A Maria Couto Cunha, mestra querida, a nos inspirar com suavidade e gentileza, exercendo seu ofício com um zelo restaurador; pela sua incansável atenção, todo o meu carinho.

À Faculdade de Educação da UFBA, por tudo o que me proporcionou, principalmente por reacender em mim a paixão pela educação.

Aos professores dessa casa, pela oportunidade compartilhada de crescimento.

Aos colegas queridos da turma de 2006, sentirei muitas saudades.

A Tiago, Jaqueline, Isis e Gabriela, amigos queridos, pela generosidade com que amam e pela poesia de encantar.

A CRIANÇA que pensa em fadas e acredita nas fadas
Age como um deus doente, mas como um deus.
Porque embora afirme que existe o que não existe
Sabe como é que as coisas existem, que é existindo,
Sabe que existir existe e não se explica,
Sabe que não há razão nenhuma para nada existir,
Sabe que ser é estar em um ponto
Só não sabe que o pensamento não é um ponto qualquer.

Fernando Pessoa, 1917.

RESUMO

O presente trabalho visa à análise da relação entre ludicidade e educação infantil, propondo uma reflexão que parte da relevância da ludicidade no desenvolvimento da criança para destacar a importância de sua apropriação pelo currículo da educação infantil. Através do estudo das concepções de ludicidade e da análise denotativa dos conceitos que desta se desdobram, tais como *brincadeira* e *jogo*. A pesquisa recupera o conhecimento sobre a evolução histórica da ludicidade, infância e educação infantil, estabelecendo uma relação com as propostas pedagógicas atreladas à cada fase histórica; e aponta as relevâncias e pertinências curriculares da apropriação da ludicidade pela educação infantil; concluindo com a consideração do currículo como o espaço de viabilização dessa apropriação.

Palavras chave: Ludicidade; Educação Infantil; Currículo.

ABSTRACT

This paper aims to investigate the relationship between playfulness experience and child's learning process, and proposing a reflection about the importance of ludic culture in the child's development and highlighting the importance of appropriate it in the curriculum directives for early childhood education. By studying the definition of playfulness and games, which are analogous concepts that unfold of the main theme, this research retrieves knowledge about the historic evolution of ludic culture, of childhood and of early childhood education, establishing a relationship with the pedagogical proposals tied to each historical period, and pointing out the relevance and pertinence of the appropriation of ludic culture in Curriculum Directives for early childhood education, concluding with the consideration of the viability of this appropriation.

Keywords: Ludic Culture; Early Childhood Education; Curriculum Directives.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	9
2.	A LUDICIDADE E SEUS SENTIDOS.....	12
3.	LUDICIDADE, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	20
3.1.	CURRÍCULO: CONCEPÇÕES ATUAIS E SIGNIFICAÇÃO ADOTADA NESTE TRABALHO	20
3.2.	EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTITUIÇÃO E SIGNIFICAÇÃO.....	22
3.3.	ESCLARECENDO A VINCULAÇÃO.....	26
4.	LUDICIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE RELEVÂNCIAS E PERTINÊNCIAS CURRICULARES.....	27
4.1	RELEVÂNCIAS DA LUDICIDADE NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	27
4.2	PERTINÊNCIAS DA LUDICIDADE NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	31
5.	CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS: O CURRÍCULO COMO VEÍCULO DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	36
	REFERÊNCIAS.....	37

1. INTRODUÇÃO

Tendo como tema central a relação entre ludicidade e educação infantil, este trabalho realiza uma reflexão teórica sobre essa relação, considerando a importância da ludicidade para o desenvolvimento da criança e destacando as relevâncias e pertinências de sua apropriação pelo currículo da educação infantil, apontadas na bibliografia pertinente. Parte da seguinte questão norteadora: qual a importância da apropriação da ludicidade pela educação infantil? Objetivando assim, explicitar as razões que fundamentam a pertinência dessa apropriação. Apóia-se em três pressupostos básicos: a importância da ludicidade para a infância; a consequente importância da ludicidade para a educação infantil; e o papel do currículo como viabilizador dessa apropriação. O estudo da fundamentação teórica desses pressupostos foi delimitado a partir das análises da evolução histórica da relação entre ludicidade, infância e educação infantil, feitas por Rosamilha (1979), Kishimoto (1994), Brougère (1998) e Kramer (2009). Outros teóricos compõem o corpo dessa reflexão, dentro da especificidade de seus campos de estudo e/ou de sua importância histórica para a abordagem do tema, seus nomes estão relacionados no quadro teórico detalhado, apresentado adiante.

O foco da reflexão foi posto no currículo pela vocação que tem esse instrumento educacional, de revelar os limites e as possibilidades dos elementos constituintes da ação pedagógica. Ao selecionar fundamentos ideológicos/filosóficos/teóricos, objetivos, saberes, métodos, expõe os fatores implicados na escolha, criando um espaço para críticas e revisões. Desse espaço de discussão, a ludicidade pode estar presente nas práticas pedagógicas da pré escola de forma mais consciente e consistente.

A expectativa é que a reflexão sobre este tema, possa aproximar conhecimento e prática, na busca por estratégias mais eficazes de intervenção pedagógica, que inspire modelos mais criativos e favoreça a melhoria de nosso sistema educacional e de seus resultados. Numa perspectiva mais ampla, nosso enfoque ecoa a necessidade de pensar novos e melhores rumos para a educação infantil no Brasil; para que nossas crianças possam ter o cuidado e acolhimento necessários à sua

formação como cidadãos capazes de atuar no mundo de forma responsável e consciente, com liberdade, respeito, criatividade, e autonomia.

Este estudo foi dividido em três partes: 1) *A ludicidade e seus sentidos*, onde são apresentados os sentidos semânticos de *ludicidade* e dos termos análogos mais comuns, *brincadeira* e *jogo*; e as concepções de *ludicidade* ao longo da história; 2) *Ludicidade, currículo e educação infantil*, que apresenta a conceituação contemporânea de *currículo* e a evolução histórica das concepções de infância e educação infantil, com as respectivas propostas pedagógicas – *currículos* - atreladas em cada fase histórica; 3) *Ludicidade e educação infantil: reflexões teóricas sobre relevâncias e pertinências curriculares*, onde é abordada a importância da apropriação da ludicidade pelo currículo da educação infantil, a partir de sua relevância para a infância e dos fatores que tornam essa apropriação pertinente. Concluindo pela consideração do currículo como o espaço de viabilização dessa apropriação.

A realização desse estudo estruturou-se a partir da seleção de cinco categorias de análise, que foram pesquisadas a partir de diferentes teóricos. Abaixo, estão relacionados as categorias estudadas e os respectivos teóricos consultados em cada categoria.

- a) **Ludicidade** - Brougère, Fröebel (apud Arce), Huizinga, Kishimoto, Luckesi, Rocha.
- b) **Educação infantil** - Dahlberg, DCN, Elkonin (apud Arce), Fröebel (apud), Kishimoto, Kramer, Leontiev (apud Arce), RCN, Vygotsky, Wajskop, Wallon (apud Kishimoto).
- c) **Currículo** - Coll, Costa, Doll Jr, Macedo.
- d) **Relação entre ludicidade e desenvolvimento** - Arce, Campos, Cerisara, Cordazzo, Elkonin (apud Arce), Fröebel (apud Arce), Kishimoto, Kramer, Leontiev (apud Arce), Luckesi, Piaget, Rosamilha, Vygotsky, Wajskop, Wallon (apud Kishimoto).
- e) **Relação entre ludicidade e educação infantil** - Dahlberg, DCN, Elkonin (apud Arce), Fröebel (apud Arce), Kishimoto, Kramer, Leontiev (apud Arce), Piaget, RCN, Vygotsky, Wajskop, Wallon (apud Kishimoto).

Neste trabalho, utiliza-se a metodologia de pesquisa bibliográfica, com ampla base de dados, tendo se realizado através da leitura, apreciação e interpretação de documentos de diversos tipos, tais como livros, periódicos, artigos e textos legais.

Para viabilizar a pesquisa em questão, a partir do exame da literatura científica relativa ao tema, foi realizado o fichamento das referências levantadas e a análise dos dados situados dentro do eixo temático da ludicidade, pertinente ao recorte epistemológico adotado.

Realizada a coleta de dados, gerais e específicos, através de pesquisa bibliográfica, foram triados os resultados obtidos, passando-se ao aprofundamento e refinamento das referências selecionadas, finalizando com a produção de um texto científico capaz de relacionar todas as fontes utilizadas.

A presente pesquisa se desenvolveu nas seguintes etapas:

- a) definição do problema da pesquisa;
- b) reunião da bibliografia dentro do recorte epistemológico escolhido;
- c) triagem hierárquica das referências inicialmente selecionadas, de acordo com o grau de relevância em relação ao problema de pesquisa, do assunto mais geral ao mais específico;
- d) leitura e seleção das idéias principais;
- e) organização e digitação das idéias a serem aproveitadas no trabalho, com a respectiva referência a ser futuramente utilizada;
- f) distribuição dos dados em itens e subitens, dentro de uma estrutura organizacional análoga a um sumário, que uma vez preenchido encerraria uma análise completa do problema da pesquisa;
- g) produção de referencial teórico, definindo-se fontes primárias e secundárias;
- h) produção do texto, desenvolvendo e relacionando os dados coletados a fim de responder à questão de pesquisa anteriormente formulada.

2. A LUDICIDADE E SEUS SENTIDOS

A precedência de um esclarecimento semântico e conceitual é inevitável a todo trabalho acadêmico, em prol da clareza e exata compreensão do que é apresentado. Principalmente neste caso, em que foi escolhido o termo *ludicidade*, quando outros termos, até mais usuais no trato desta temática, se apresentam com possibilidades descritivas bastante próximas, como as palavras *jogo* e *brincadeira* que são frequentemente usadas numa analogia ao fenômeno lúdico de forma geral.

A despeito de a língua portuguesa adotar significações diferentes para *jogo* e *brincadeira*, na bibliografia sobre o tema os dois termos são comumente tratados com o mesmo sentido, designando o ato de brincar, entreter-se, divertir-se, a entrega a uma atividade lúdica. Esta unificação de sentidos existe naturalmente em outras línguas onde um mesmo termo define uma gama de atividades ligadas à ludicidade (jogar, brincar, representar, tocar, etc.), como em: *to play* (do inglês), *spielen* (do alemão) e *jouer* (do francês). (ROSAMILHA, 1979).

Nesta pesquisa foram utilizados os termos *ludicidade*, *brincadeira* e *jogo*, com as seguintes significações: por *ludicidade* trata-se o fenômeno lúdico, associado ao conjunto de sensações e expressões produzido em quem experimenta uma diversão, através de uma brincadeira, um jogo, ou qualquer outra atividade. Por *brincadeira* designa-se o ato de brincar, com ou sem estrutura de regras, com ou sem material/objeto específico; já o termo *jogo*, será utilizado apenas em citações, literais ou não, para manter a fidelidade ao texto citado e/ou ao contexto de onde se origina o pensamento citado, isto porque a palavra *jogo*, dependendo do contexto do autor ou da língua de origem, tanto aparece significando o ato de brincar, como aparece significando o fenômeno lúdico. Nosso intuito com essa escolha é minimizar desvios de interpretação tendo em vista a amplitude de significação do fenômeno lúdico.

Esclarecendo ainda, que a designação assumida está ancorada nos sentidos semânticos dos termos *brincar*, *brincadeira* e *jogo*, constantes do *Dicionário Aurélio Buarque de Holanda*, que são:

- a) *brincar* - “Divertir-se infantilmente; entreter-se em jogos de crianças. / Divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se [...] / Agitar-se alegremente; foliar, saltar, pular, dançar [...]”;
- b) *brincadeira* - “Ação de brincar, divertimento. / Gracejo, zombaria. / Festinha entre amigos ou parentes. / Qualquer coisa que se faz por imprudência ou leviandade e que custa mais do que se esperava [...]”;
- c) *jogo* - “Ação de jogar; folguedo, brinco, divertimento. [...] / Exercício ou divertimento sujeito a certas regras: jogo de futebol. [...].

Já para a designação assumida aqui para o termo ludicidade, apoiamo-nos na definição proposta por Luckesi:

[...] quando estamos definindo ludicidade como um estado de consciência, onde se dá uma experiência em estado de plenitude, não estamos falando, em si, das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como atividade lúdica, como jogos ou coisa semelhante. Estamos, sim, falando do estado interno do sujeito que vivencia a experiência lúdica. Mesmo quando o sujeito está vivenciando esta experiência com outros, a ludicidade é interna; a partilha e a convivência poderão oferecer-lhe, e certamente oferece, sensações do prazer da convivência, mas, ainda assim, esta sensação é interna de cada um, ainda que o grupo possa harmonizar-se nessa sensação comum; porém um grupo, como grupo, não sente, mas soma e engloba um sentimento que se torna comum; porém, em última instância quem sente é o sujeito. (LUCKESI, 2005, p.6).

Essa abrangência de termos, e correspondentes sentidos semânticos, para designar, no todo ou em parte, o fenômeno lúdico, somada ainda à analogia que se faz entre elas, é o registro filológico da complexidade que envolve este fenômeno, por referir-se, ao mesmo tempo, a uma gama de ações, por vezes relacionadas entre si. Da perspectiva filosófica, essa complexidade se mostra na dificuldade de conceituação do fenômeno lúdico, havendo mesmo o pensamento de que a ludicidade não comporta conceituações, visto que qualquer tentativa de apreendê-la em um significado reduziria a riqueza de relações nela implicadas. Além da dificuldade de conceituação do fenômeno em si, a diversidade de contextos a partir dos quais os conceitos são formulados, determina um leque de concepções sobre a ludicidade (qualquer que seja sua designação). Assim, diferentes correntes de pensamento, conferem-lhe diferentes significações, decorrentes de seus contextos histórico, social e cultural.

A análise da constituição e evolução histórica das diferentes concepções do fenômeno lúdico é feita por vários teóricos, de bases filosóficas diferentes; que, embora tracem um panorama histórico em suas análises, apresentam interpretações coerentes com seus fundamentos filosóficos. A partir das análises feitas por Kishimoto (1994), Brougère (1998), Luckesi (2005), Arce (2004) e Wajskop (2001), foram destacadas cinco concepções de ludicidade que traduzem a evolução sócio-cultural de sua significação, são elas: **1) a concepção que opõe a ludicidade ao trabalho**, que vê a ludicidade como atividade frívola e por isso contrária à seriedade do trabalho. **2) a concepção naturalista-romântica**, inaugura uma idealização positiva da criança e de sua ludicidade, concebendo esta última como fenômeno natural do ser humano. **3) a concepção psicológica**, que analisa a ludicidade a partir de suas implicações no desenvolvimento psíquico e emocional da criança. **4) a concepção sócio-cultural**, que pensa a ludicidade como representação dos valores sociais; Lembrando que os limites entre essas concepções são permeáveis, porque existe um relacionamento dialético entre elas, onde os aspectos intrínsecos de cada uma se recombinaem nas demais, numa dinâmica de aceitação, negação e modificação, que as torna interdependentes. **5) a concepção do estado lúdico**, que pensa a ludicidade como um estado especial de consciência.

1) A concepção que opõe a ludicidade ao trabalho - Nessa concepção a ludicidade é vista como atividade frívola e o trabalho como atividade séria, opondo, assim, a frivolidade à seriedade. Essa idéia remonta à antiguidade clássica, a Aristóteles, que considerava a brincadeira uma atividade frívola, mas necessária, como uma pausa relaxante entre os períodos de trabalho, para revitalizar as forças requeridas por estes. A mesma idéia está presente em Tomás de Aquino, que vê a brincadeira como repouso necessário ao trabalho, contrapondo os dois, mas mantendo-os atrelados.

O próprio jogo, apesar das aparências, tem seu fim normal: o repouso do espírito graças ao qual podemos em seguida nos dedicar a atividades sérias; se o jogo carregasse em si sua finalidade, deveríamos jogar sem parar, o que não poderia ser. (AQUINO, 1954 apud BROUGÈRE, 1998, p.28)

Portanto, sua classificação como frivolidade não lhe nega a importância, antes, a reconhece e submete por temor de sua potência, pois, seduzidos pelo prazer da ludicidade, os homens podem se afastar do trabalho sério, daí a necessidade de

controlá-la. (BROUGÈRE, 1998). Essa visão não relaciona a brincadeira direta ou exclusivamente à infância; aqui ela é vista como um processo humano, independente da fase da vida em que se encontrem os sujeitos que brincam.

2) A concepção naturalista romântica - Nessa concepção, o fenômeno lúdico é considerado inerente à infância, como sua linguagem natural; associação fundamentada no pensamento romântico¹ e em seu ideal de infância. O Romantismo, de fato, inicia uma inversão de valores com relação à significação da infância, enaltecendo-a, visto que a ela era atribuída uma visão pejorativa, de frivolidade. A criança é idealizada como uma semente da divindade, que precisa ser cultivada com cuidado para garantir que floresçam os valores nela contidos, produzindo uma humanidade mais harmônica. Esse é o cerne do pensamento de Fröebel (1887 apud ARCE, 2004). E dentro desse pensamento de infância, há uma consequente valorização da ludicidade, que passa a ser vista como a atividade primordial dessa fase da vida, a linguagem natural e espontânea da criança, através da qual ela se expressa e se desenvolve. Fröebel e Huizinga traduzem claramente este paradigma:

[...], a brincadeira neste período não é trivial, ela é altamente séria e de profunda significância. [...] Para a visão calma e agradável daquele que realmente conhece a Natureza Humana, a brincadeira espontânea da criança revela o futuro da vida interna do homem. As brincadeiras da criança são as folhas germinais de toda a vida futura; pois o homem todo é desenvolvido e mostrado nela, em suas disposições mais carinhosas, em suas tendências mais interiores. (FRÖEBEL, 1887, p.55-56 apud ARCE, 2004, p.14).

[...] o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significante, isto é, encerra um determinado sentido. [...] Mas reconhecer o jogo é, forçosamente, reconhecer o espírito, pois o jogo, seja qual for sua essência, não é material. (HUIZINGA, 1993 p.3-4, 6).

A crítica mais corrente à visão naturalista romântica da ludicidade é justamente a “naturalização” do fenômeno lúdico, isolando-o dos aspectos sociais. Para Leontiev e Elkonin, com base nos estudos de Vygotsky, a ludicidade não se constitui em mera atividade instintiva; segundo eles, pensar dessa forma é alienar-se de todo o processo social, cultural e histórico da formação da criança, deixando de

enxergar-lhe por inteiro. (ARCE, 2004). Para Brougère (1998), a idealização romântica da ludicidade infantil, ao subestimar o seu caráter social, acaba por lhe equiparar à brincadeira animal.

3) A concepção psicológica – Neste caso poderia se chamar de *abordagem* ao invés de concepção psicológica, visto que a psicologia não conceitua a ludicidade; atem-se à investigação de suas implicações no processo de desenvolvimento do ser, sem se ocupar de sua significação em si, assumindo, ao tratar da ludicidade, a significação que lhe é dada pelo uso comum, tanto lingüística quanto socialmente. Na visão psicológica, a ludicidade é considerada o terreno seguro onde a criança experimenta, modela e desenvolve suas emoções; onde ela treina para a vida real, repetindo e reformulando modelos observados; constituindo-se assim, em um fenômeno inerente ao desenvolvimento. Essa idéia traduz o pensamento de vários teóricos da psicologia da criança ou psicologia do desenvolvimento, que surge no final do século XIX impulsionada principalmente pelo espírito cientificista do Positivismo² aí instaurado. A respeito da gênese da psicologia do desenvolvimento, Brougère (1998) faz uma reflexão esclarecedora sobre a impossibilidade de isolar as tendências filosóficas e teóricas desse campo de estudo; que aborda a relação entre ludicidade e desenvolvimento numa perspectiva científica positivista (analisando a ludicidade a partir de seus efeitos), mas fundamentado numa concepção naturalista romântica (vendo a ludicidade como fenômeno natural na criança). A visão psicológica da ludicidade tem assim, em sua constituição, nomes oriundos de diversas fundamentações teóricas. O grande marco é Piaget, com a psicogênese do conhecimento. Piaget, que inicia seus estudos no campo da biologia, faz observações sobre a ludicidade como um mecanismo natural de treino e apreensão de novas habilidades (motoras, psíquicas e afetivas); ele não chega a conceituar a ludicidade, mas refere-se a ela como propulsora de cada uma

¹ Romantismo - movimento artístico e filosófico surgido na Europa no final do séc. XVIII, marcado pela ascensão dos valores humanos internos, ligados a sensibilidade, a personalidade e a emoção, contrapondo-se ao excesso de racionalismo da fase neoclássica, anterior.

² Positivismo – doutrina filosófica, sociológica e política, surgida com Augusto Comte, em meados do séc. XIX. Deriva do Iluminismo e propõe uma existência calcada na valorização do ser humano, na paz e na concórdia universal (útil à civilização industrial que surgia). Seu lema, O Amor por princípio e a Ordem por base; o Progresso por fim, está presente em nossa bandeira testemunhando a origem positivista de nossa República.

das fases do desenvolvimento por ele descritas³ em sua teoria, relacionando diretamente a ludicidade ao desenvolvimento mental da criança. Outros importantes nomes como: Claparède, Vygotsky, Wallon, Freud, Klein, Winnicott, Bruner, dedicaram-se ao estudo das implicações da ludicidade para o desenvolvimento, destacando esse campo como o que mais influenciou a pedagogia infantil na consideração da importância educativa da ludicidade. (PIAGET, 1982; KISHIMOTO, 1994; BROUGÈRE, 1998).

A visão psicológica da ludicidade reduz sua significação (tanto que nem se preocupa em conceituá-la) ao lhe colocar no lugar de *ferramenta* ou *meio* para o desenvolvimento, atrelando-a quase que exclusivamente à infância e suas etapas evolutivas. Esse uso instrumental da ludicidade apropria-se dela para submetê-la a objetivos predeterminados, dentro de uma ideologia. Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 27), a psicologia do desenvolvimento é questionada, entre outros aspectos, pela “[...] sua hipótese de desenvolvimento como um movimento linear ao longo de uma sequência de estágios biologicamente orientada e sua noção de criança descontextualizada universal.” Fundamentada numa abordagem positivista, empenha-se na busca do conhecimento, da verdade e do progresso.

4) A concepção sócio-cultural – Segundo essa perspectiva, a fenômeno lúdico tem caráter eminentemente social e dialético; forma e é formada pelas representações simbólicas do seu contexto social, cultural e histórico. Nesse sentido, faz a mediação entre a criança e a sociedade, contribuindo para a formação de ambas. Enquanto brinca, a criança apreende o mundo, pela imitação e recriação dos processos simbólicos e utilitários da vida adulta. (WAJSKOP, 2001). A concepção sócio-cultural, que tem em Vygotsky, Elkonin e Leontiev seus principais representantes, fundamenta-se no materialismo histórico dialético de Marx, cujo pressuposto básico é que o homem constrói a sua própria história e é por ela construído. (ARCE, 2004).

A brincadeira, na perspectiva sócio-histórica e antropológica, é um tipo de atividade cuja base genética é comum à da arte, ou seja, trata-se de uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios. Ao mesmo

³ 1º) Estágio dos reflexos; 2º) Estágio dos primeiros hábitos motores; 3º) Estágio da inteligência senso-motora; 4º) Estágio da inteligência intuitiva; 5º) Estágio das operações intelectuais concretas; e 6º) Estágio das operações intelectuais abstratas.

tempo, é uma atividade específica da infância, considerando que, historicamente, esta foi ocupando um lugar diferenciado na sociedade. (WAJSKOP, 2001 p.28).

Dizer a uma criança para ir brincar não é algo neutro; é situar esse comportamento em uma lógica social, onde cada atividade tem um sentido preciso. Essa lógica não é puramente lingüística, mas remete à organização da sociedade, das atividades produtivas e não produtivas. (...) O jogo da criança aparece assim mais como um comportamento social do que como um comportamento natural. Isso justifica novamente que o jogo é um fato social. (BROUGÈRE, 1998 p.30).

5) A concepção do estado lúdico - Esta concepção aborda o fenômeno lúdico a partir de uma perspectiva complementar e, ao mesmo tempo, alternativa em relação às demais concepções apresentadas, para ela, a experiência lúdica é vista como uma experiência interna do sujeito que a vivencia (Luckesi, 2005). Ao descrever a ludicidade como um estado de consciência, e na caracterização desse estado, ela se distancia ainda mais das concepções que a precederam e desvincula a experiência lúdica da obrigatoriedade de divertimento ou brincadeira.

[...] a atividade lúdica como aquela que propicia a “plenitude da experiência”. Comumente se pensa que uma atividade lúdica é uma atividade divertida. Poderá sê-la ou não. O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos. (Luckesi, 2005, p.18).

Opta por vincular o fenômeno lúdico a um determinado estado especial de consciência plena, foco absoluto, atenção concentrada, integridade do ser (no sentido semântico de não divisão).

Com isso, queremos dizer que, na vivência de uma atividade lúdica, cada um de nós estamos plenos, inteiros nesse momento; nos utilizamos da atenção plena, como definem as tradições sagradas orientais. (Luckesi, 2005, p.18).

Dessa perspectiva, a contribuição da ludicidade para a educação desloca-se do campo da facilitação do envolvimento do aluno com o conteúdo apresentado, para a mobilização de um estado operativo de maior ativação das possibilidades mentais do educando.

Há um nexo causal inegável na evolução histórica destas concepções. As aparentes rupturas revelam mais uma complementaridade que uma negação absoluta. Revelam e preenchem lacunas, especificando cada vez mais a compreensão do fenômeno lúdico.

As diversas respostas [sobre o porquê e os objetivos do jogo] tendem mais a completar-se do que a excluir-se mutuamente. Seria perfeitamente possível aceitar quase todas sem que isso resultasse numa grande confusão de pensamento, mas nem por isso nos aproximaríamos de uma verdadeira compreensão do conceito de jogo. (HUIZINGA, 1993 p.4).

Como muito bem lembrou Huizinga, as diversas perspectivas conceituais a respeito da ludicidade não são necessariamente excludentes, a abrangência de significados que envolve o fenômeno lúdico nasce justamente de sua natureza complexa.

Diferentes palavras e diferentes visões para traduzir a crescente preocupação científica em compreender e se apropriar do fenômeno lúdico. Revelando, nos inúmeros estudos, o fortalecimento da aceitação de sua importância para o desenvolvimento e, conseqüentemente, para a educação. E revelando, principalmente, a construção de uma base que pode fornecer sustentação ao emprego da ludicidade na educação, de forma cada vez mais consciente.

3. LUDICIDADE, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir das diversas concepções de ludicidade vai sendo construída a sua relação com a educação. Várias propostas pedagógicas nascem fundamentadas nos pressupostos teóricos e metodológicos dessas concepções, inserindo a ludicidade na educação da criança. Essa inserção é permeada por muita discussão sobre formas de utilizar o elemento lúdico educativamente, envolvendo posições que divergem por muitos aspectos diferentes. Entretanto, se a forma é discutida, a relevância educativa da ludicidade, principalmente para a pré escola, é cada vez mais aceita pelos profissionais da área. Conforme se pode constatar nas reflexões apresentadas no capítulo anterior, a concepção de ludicidade está atrelada a um contexto histórico, filosófico, social e cultural; e dentro desse contexto, às suas concepções de infância e educação. Por isso, para compreender as discussões teóricas sobre a inserção da ludicidade no currículo da educação infantil, é necessário debruçar-se sobre a evolução histórica dos significados de *currículo* e de *educação infantil*, a exemplo do que foi feito com ludicidade.

3.1. CURRÍCULO: CONCEPÇÕES ATUAIS E SIGNIFICAÇÃO ADOTADA NESTE TRABALHO

Os estudos sobre currículo ganharam ênfase entre o final do século XIX e o início do século XX, quando foi considerado um campo próprio de estudos dentro da educação. As discussões engendradas a partir de então, conferiram um novo significado ao currículo, tirando-o do lugar de documento prescritivo, autocrático, meramente formal e técnico, para reconhecer seu potencial como elemento mediador da relação entre educação e sociedade, que carrega em si muito mais que prescrições epistemológicas e metodológicas, mas, muito antes, uma ideologia (COSTA, et al., 2005). Para Doll Jr (1997) o currículo é, ao mesmo tempo, a matriz conceitual e metodológica do fazer pedagógico e o terreno de construção cotidiana

desse fazer; visto que deve ser constantemente discutido, analisado, refletido e transformado, numa ação conjunta de todos os sujeitos do processo educativo (comunidade, famílias, alunos, professores, gestores e funcionários da escola).

O currículo nunca é neutro, dele emanam os valores políticos, éticos, estéticos e culturais da sociedade, fortemente simbolizados em seus componentes, refletindo as tensões e aspirações que envolvem seus atores, em seu tempo e espaço histórico (COSTA, et al., 2005). Essa compreensão delimita o currículo visto como um “artefato socioeducacional”, designação utilizada por Macedo (2008, p.24), e que traduz a sua concepção do currículo, como o construto resultante do diálogo entre o amplo conjunto de ações educativas e toda a rede de referentes sociais, uma vez que se forja na prática educativa cotidiana que veicula um modelo de Homem e de sociedade, cuja impressão recebe da própria sociedade. Visto dessa perspectiva dialógica, o currículo está em constante evolução, atualizando-se ideologicamente junto com a sociedade, carregando em seu modelo de formação a ética, a política, a estética e a cultura, imanescentes do seu contexto, com todas as suas tensões, possibilidades e contradições.

É nestes termos que vive cotidianamente, enquanto concepção e prática, a reprodução das ideologias, bem como permite, de alguma forma, a construção de resistências, bifurcações e vazamentos. É aqui que o currículo se configura como um produto das relações e das dinâmicas interativas, vivendo e instituindo poderes. (...) afinal, o currículo é, para nós, o principal artefato de concepção e atualização das formações e seus interesses socioeducacionais. (MACEDO, 2008 p.25)

É importante destacar que o aspecto preponderante para a realização de um currículo dialógico e democrático, é o exercício pleno desse diálogo anunciado, com a participação de todos os seus atores. E para que isso seja possível, outros fatores da estrutura educacional precisam ser igualmente repensados, discutidos e revisados. Fatores como: a formação de professores, a formação de gestores, a criação/revisão de políticas públicas, o aporte de verbas, entre outros. Sem essa revisão, o diálogo fica limitado ou nem se viabiliza. Por outro lado, a visão da possibilidade transformadora desse currículo dialógico, inspira na busca por uma transformação da realidade.

3.2. EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTITUIÇÃO E SIGNIFICAÇÃO

A educação infantil constitui-se em função da imagem de infância presente em cada contexto histórico, social e cultural. Para compreender sua evolução histórica é imprescindível situá-la em paralelo à evolução da significação da infância, conforme se faz a seguir.

No período medieval a criança era vista como um adulto em miniatura, por isso os cuidados destinados a ela ficavam na esfera da assistência, provendo-a das necessidades básicas, enquanto se aguardava seu amadurecimento.

A idéia de infância como uma fase particular da vida, com duração e características bem marcadas, surge na cultura ocidental entre os séculos XVIII e XIX, dentro do ideal romântico que enfatizou os valores humanos relativos ao sentimento e a afetividade (BROUGÈRE, 1998). É a partir de então que a criança passa a ser vista em sua natureza e especificidade próprias, conquistando o direito de ser tratada respeitando-se essa especificidade. Nesse espaço de significação da infância, “nasce” a educação infantil, tendo em Fröebel seu marco filosófico, com uma proposta educativa centrada no desenvolvimento da criança, respeitando-o como processo fundamental para a construção do ser, diferenciada, portanto, da escola transmissora de conteúdos. A visão de Fröebel dá início a um conceito de educação fundamentado na psicologia do desenvolvimento humano, que se disseminou largamente na pedagogia e originou diversos modelos de educação infantil. (ARCE, 2004; KRAMER, 2009; KISHIMOTO, 1994).

Fröebel traça uma pedagogia voltada para essa criança “naturalizada”, que se desenvolve a partir de sua relação com a Natureza e com o Divino; sua base conceitual fundamentou o movimento da Escola Nova no Brasil, nos séculos XIX e XX, cujos pressupostos básicos eram: “a valorização dos interesses e necessidades da criança; a defesa da idéia do desenvolvimento natural; a ênfase no caráter lúdico das atividades infantis; a crítica à escola tradicional, [...]”. (KRAMER, et al., 2009 p. 25). Outros modelos educacionais inspiraram-se na pedagogia Fröebeliana, entre eles a proposta de Decroly, de organização das atividades escolares em “centros de

interesses”; e a proposta de Montessori, de uma “pedagogia científica” portadora de um método capaz de imprimir eficiência à prática educativa.

Muitas críticas são feitas à pré-escola com raízes românticas, a principal delas é o foco nas atividades, deixando de fora a diversidade social das crianças. Pelo menos nas adaptações brasileiras, o foco na atividade acabou por dar um cunho instrumental à ludicidade dentro da escola. (KRAMER, et al., 2009).

Sobrepondo-se à criança “naturalizada” do romantismo, surge a idéia da infância como o período da vida que concentra o maior potencial de desenvolvimento, colocando essa criança no centro da atenção de pais e educadores e dirigindo-lhe cuidados especiais, para que seu potencial se realize com o máximo de eficiência. Essa idéia de infância é influenciada pelo ideal positivista de progresso do indivíduo e da sociedade e abriga o surgimento da psicologia do desenvolvimento.

A educação infantil absorve essa idéia de infância principalmente a partir dos estudos de Piaget, que embora de base biológica, são “traduzidos” em uma tendência pedagógica que revoluciona a educação infantil: a idéia da construção do conhecimento com base na interação. Essa tendência origina várias propostas educacionais e marca uma divisão na educação, contrapondo-se ao modelo tradicional, transmissor de conteúdo. Embora largamente difundida na educação infantil brasileira, a idéia da construção do conhecimento nem sempre é bem compreendida e aplicada. (KRAMER, et al., 2009).

Paralelamente à visão psicológica da infância, desenvolve-se a visão sócio histórica trazida pela escola russa de psicologia e pedagogia, representada entre nós principalmente por Vygotsky, Elkonin e Leontiev. Eles se opõem diretamente à concepção naturalista, criticando-a por descontextualizar a criança. A concepção sócio histórica, apesar de incluir-se na abordagem psicológica, a transcende ao relacionar a criança ao seu contexto histórico formador, dentro da idéia do materialismo histórico dialético de Marx, de que O Homem forma e é formado pela história.

Conseqüentemente, ao contrário de Fröebel, estes autores viam a infância e seu desenvolvimento fortemente conectados com a educação e com a sociedade na qual a criança está inserida. Elkonin (2000), apoiado também nos estudos de outro soviético, Blonski, afirma que não existe um desenvolvimento da infância universal,

único e natural. O desenvolvimento infantil é passível de mudanças históricas. As crianças de hoje não se desenvolvem da mesma forma que as crianças do século XVIII se desenvolveram. A infância não é eterna e imutável, nem dependente majoritariamente do subjetivo que existe em cada indivíduo, em seu interior. As condições culturais, econômicas, sociais, históricas são fatores decisivos neste desenvolvimento (ARCE, 2004 p.17).

A perspectiva sócio-cultural sintoniza-se com a conceituação contemporânea de currículo (o artefato socioeducacional) e a idéia de escola nele implícita, como o ambiente de trocas sociais e culturais, onde se processa um intenso diálogo entre todos os seus partícipes e as simbolizações que carregam. A ludicidade entra nessa combinação catalisando a construção dessa criança histórica e socialmente referenciada. Segundo Wajskop (2001), a discussão atual sobre o papel das instituições educacionais infantis, tenta chegar a uma proposta educacional para a infância que considere o desenvolvimento da criança e a sua raiz cultural.

“[...] a instituição deve situar-se no âmbito de uma política sócio-educativa de apoio à família, partilhando com esta seus projetos educativos; a socialização deve ter um espaço fundamental nos objetivos da instituição, garantindo a inserção da criança na cultura adulta e inserindo os pais e a comunidade na educação institucional; trabalho e brincadeira são concebidos enquanto práticas sociais, complementares, na infância. O direito à infância é, nesta discussão, prioritariamente, o direito ao não-trabalho, característico da brincadeira e que se constitui como o espaço que fornece a possibilidade da construção de uma identidade infantil autônoma, cooperativa e criativa.” (WAJSKOP, 2001 p.26).

Assim como o currículo “socioeducacional”, representa ainda a busca por uma proposta educacional dialógica, também a pré escola “sócio-educativa” precisa ter sua concepção mais difundida, aprofundando a discussão em torno dessa nova pedagogia. Nesse modelo, a ludicidade encontra espaço na sala de aula, nos conteúdos, nos métodos e na socialização, exercendo sua abrangência e auxiliando a criança a apreender e recriar o conhecimento.

De forma sintética, esse é o quadro da evolução histórica das concepções de infância e educação infantil, e as relações entre ludicidade e educação, subjacentes a cada uma delas. No panorama apresentado, os currículos estão implícitos nas propostas pedagógicas de cada visão de educação abordada. A seguir, apresenta-se o panorama atual da educação infantil brasileira, no que concerne à sua estruturação legal e suas diretrizes curriculares.

A educação infantil como direito assegurado em lei, surge no Brasil na Constituição de 1988, incorporada como etapa inicial da Educação Básica, garantindo o atendimento das crianças de 0 a 6 anos¹ nas creches e pré escolas. Mas é na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9.394/1996 (LDB), que lhe destina uma seção específica, onde a expressão “educação infantil” aparece pela primeira vez na lei nacional de educação, tendo assim sua importância reconhecida e tratada no âmbito legal (CAMPOS, et al., 2006). Além da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, outros importantes documentos estão atrelados ao esforço de reconhecimento da criança como um sujeito de direitos e da obrigatoriedade estatal com seu cuidado e desenvolvimento. Dentre eles, destaca-se: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 1999 e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2000. (CAMPOS, et al., 2006). Esses dispositivos fazem parte da construção da estrutura e funcionamento da educação infantil brasileira e da reestruturação da própria educação básica. Tentam responder ao anseio social por uma política comprometida com a infância e a juventude, que salvasse seus direitos ao exercício de uma cidadania plena.

O que se pode ver é que a educação infantil é um segmento historicamente recente em nosso sistema educacional, estando ainda em compasso de ajustes, construindo uma identidade. Tem nas DCNEI a normatização de seus fundamentos norteadores, e no RCNEI, sua base de orientação unificada para todo o país. Documentos que apresentam uma concepção de infância e um modelo de educação infantil que devem ser seguidos nacionalmente, visto que as Diretrizes são mandatórias e o RCNEI, embora de caráter apenas orientador (sua adoção é opcional), é o único documento oficial que apresenta uma proposta pedagógica para a educação infantil.

A concepção de infância apresentada no RCNEI considera que essa etapa da vida contém “especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas”, situando como o grande desafio da educação infantil, compreender e conhecer esta particularidade, garantindo às crianças experiências prazerosas nas instituições de

¹ Modificado para “até 5 anos” pela Lei nº 11.114/05, que altera para 6 anos a idade de matrícula inicial no Ensino Fundamental.

educação infantil. Derivada dessa idéia de infância, a concepção de educação infantil veiculada no RCNEI, orienta para uma prática pedagógica que integre as funções de “*cuidar*” e “*educar*”, pautada em padrões de qualidade relativos a aspectos do desenvolvimento. (BRASIL, 2001). Esta visão fundamenta-se principalmente nos estudos da psicologia do desenvolvimento da criança.

Segundo Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.27), tal visão reflete “[...] um contexto econômico, social e político muito particular [...]” de busca da qualidade na educação infantil como estratégia de “conformar” a criança num modelo positivista de supremacia da ciência, que a universaliza sob o pretexto da busca da verdade, do conhecimento e do progresso, descontextualizando-a.

3.3. ESCLARECENDO A VINCULAÇÃO

A relação entre ludicidade, currículo e educação infantil vai sendo construída em cada contexto histórico assumindo as conotações que lhe são conferidas pelo paradigma filosófico vigente. Como já visto, a pedagogia da infância absorveu conceitos da antropologia, da sociologia, da biologia, da psicologia, e produziu diferentes modelos educacionais para a pré escola, em cada contexto histórico, dentro de suas concepções originais. Em todos esses modelos produzidos ao longo da história, é presente a combinação entre infância, ludicidade e educação infantil, não importando a conotação que lhes é imputada em cada contexto. O que muda é a natureza do vínculo, sua peculiaridade, a **forma** como se apresenta; aí sim, diferente em cada concepção.

4. LUDICIDADE E EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE RELEVÂNCIAS E PERTINÊNCIAS CURRICULARES

Neste capítulo, é tratada a importância da apropriação da ludicidade pelo currículo da educação infantil, a partir de sua relevância para a infância e dos fatores que tornam essa apropriação pertinente; concluindo pela consideração do currículo como o espaço de viabilização dessa apropriação.

Partindo das referências existentes na bibliografia sobre a relevância do lúdico para o desenvolvimento do ser e, conseqüentemente, para a educação infantil.

Em seguida, com base nos pressupostos básicos assumidos na introdução desse trabalho e na confirmação dos mesmos, evidenciada ao longo da pesquisa, foram selecionados os fatores considerados mais relevantes na consideração da pertinência da ludicidade no currículo da educação infantil. Apontando ainda, a pertinência dessa apropriação como determinação legal, através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 1999 (mandatórias); e propositiva, através do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998 (orientador, não obrigatório).

Para finalizar, discorre-se sobre o papel do currículo na viabilização de uma proposta educativa lúdica para a infância.

4.1 RELEVÂNCIAS DA LUDICIDADE NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Esta consideração está intrinsecamente ligada às relevâncias do lúdico no desenvolvimento da criança, por tudo o que já foi colocado acerca da vinculação entre ludicidade-criança, e a reverberação disso no currículo da pré escola (capítulo

anterior)¹. Relevâncias que são apresentadas aqui, fundamentadas na importância da ludicidade para a criança, em suas múltiplas abordagens teóricas, como forma de demonstrar que esse reconhecimento vem sendo construído gradativamente.

De início, destaca-se a consideração da ludicidade como **fenômeno primordial da infância**, idéia presente na obra de vários teóricos, mesmo representando concepções diferentes de ludicidade, infância e sua implicação. É assim, que, tanto Fröebel (representante do pensamento naturalista-romântico), quanto Vygotsky, Elkonin e Leontiev (representantes do pensamento sócio-histórico), quanto Piaget (com sua psicogênese do desenvolvimento), afirmam que é principalmente através da ludicidade que a criança se desenvolve e se insere no mundo adulto. (ARCE, 2004; CORDAZZO, et al., 2007. Ressalvando que tal idéia assume diferentes feições a partir de sua perspectiva teórica, algumas até contraditórias entre si. Contudo, o lugar de primazia da ludicidade na infância é resguardado nas fontes teóricas, ainda que por razões díspares.

A brincadeira é a mais pura, a mais espiritual atividade do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana como um todo – da vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Por isso ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso interno e externo, paz com o mundo. Ela tem a fonte de tudo o que é bom. (FRÖEBEL, 1887, p.55-56 apud ARCE, 2004, p.13).

Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. (LEONTIEV, 1988, p.122 apud ARCE, 2004, p.20).

Sabe-se que o jogo constitui a forma de atividade inicial de quase toda tendência, ou pelo menos um exercício funcional desta tendência que o ativa ao lado da aprendizagem propriamente dita, e que, agindo sobre este, o reforça. (PIAGET, 1982, p.28).

A partir da consideração da ludicidade como fenômeno primordial da infância, outras relações são feitas no intuito de esclarecer a implicação entre ludicidade, infância e desenvolvimento.

Para Vygotsky, os **processos de interação, simbolização e representação** constituem-se em fatores determinantes para o desenvolvimento. Segundo ele, ao experimentar o imaginário e a fantasia presentes na brincadeira, em meio à

¹ 3 – LUDICIDADE, CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INFANTIL.

interação que ela proporciona, a criança está exercitando os processos mentais de simbolização e representação, fundamentais para a formação do pensamento abstrato, e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da cognição. Por todas as operações envolvidas nestes processos e que estão intrinsecamente ligadas, como:

- a) a consciência da diferença entre real e imaginário;
- b) a apropriação da realidade aliada à capacidade de lhe atribuir novos significados;
- c) a articulação entre a imaginação e a imitação;
- d) o favorecimento do comportamento voluntário;
- e) a emancipação da criança pela realização imaginária do que está além de sua capacidade real;
- f) a aquisição das formas de representação do mundo (leitura, escrita, etc.); entre outras. (CORDAZZO, ET AL., 2007; ROCHA, 1994).

É principalmente pela interação que proporciona, que Vygotsky considera a brincadeira como zona de desenvolvimento proximal (ZDP²), onde as crianças auxiliam umas às outras no progresso para estágios cada vez mais especializados, envolvendo todas as dimensões do ser (física, psíquica, afetiva e social) (VYGOTSKY, 1991).

A brincadeira garante, assim, o **desenvolvimento psicológico** (em seus aspectos afetivo, emocional e da formação da personalidade); seja pelo prazer que sua experimentação proporciona; seja por possibilitar à criança a reelaboração de conteúdos emocionais difíceis para a ela (medos, angústias, inseguranças, agressividade, abandono, etc.); ou ainda por fornecer à criança condições de experimentar diferentes papéis e atitudes, subsidiando as escolhas que irão formar sua personalidade. Através da brincadeira, a criança pode repetir as situações difíceis em condições seguras e dar a elas novas respostas, neutralizando os conflitos reais. (CORDAZZO, et al., 2007).

Os efeitos da ludicidade são também considerados na **formação e desenvolvimento da linguagem**, por toda a possibilidade de comunicação que

² ZDP - descritas em sua teoria como a ponte entre o desenvolvimento real e o potencial, que possibilita a progressão entre os estágios de desenvolvimento.

oportuniza; tanto internamente, na comunicação do sujeito consigo mesmo enquanto cria na imaginação as condições do seu brincar; quanto externamente, na comunicação entre os participantes de uma brincadeira. Todo esse exercício potencializa a formação e desenvolvimento da linguagem, pelo treino da pronúncia, pelo enriquecimento do vocabulário, pela apropriação dos mecanismos operacionais e simbólicos da linguagem falada. (CORDAZZO, et al., 2007).

A ludicidade como **favorecedora da socialização do ser** é uma idéia amplamente aceita na bibliografia relativa ao estudo do lúdico, embora com variações importantes, dependendo da matriz ideológica e do contexto sócio histórico de onde se origine. Entretanto, é na concepção sócio cultural do desenvolvimento (Vygotsky, Leontiev, Elkonin) que encontra sua mais forte fundamentação. Dessa perspectiva teórica, através da brincadeira a criança se insere na dinâmica social que a envolve, porque apreende as relações sociais ativas em seu contexto cultural, descobrindo os papéis, as relações entre os sujeitos, os códigos prevalentes e os símbolos desse contexto. Vygotsky situa a brincadeira como esse campo de experimentação onde a criança fantasia o mundo adulto, desempenhando, através da imaginação, os vários papéis que percebe em suas relações com esse mundo e realizando desejos que não lhe são possíveis fora do contexto da brincadeira. (VYGOTSKY, 1991). Leontiev, em sua análise sobre a relação entre o jogo de regras e o controle do comportamento impulsivo, atribui a esse tipo de brincadeira o aprimoramento do auto controle da criança, além de desenvolver nela o elemento moral. Segundo ele e outros adeptos da perspectiva sociocultural, é o aspecto social da brincadeira que impulsiona o desenvolvimento infantil. (ROCHA, 1994).

ISIDRO e ALMEIDA consideram que é a partir da interação nos jogos grupais e do planejamento das ações desse jogo, que a criança constrói seu elenco de saberes acerca dos objetos, de si, do outro e das relações entre esses fatores; desenvolvendo a possibilidade de uso combinado desses saberes. (CORDAZZO, et al., 2007).

Fröebel considerou a brincadeira grupal como responsável pelo desenvolvimento moral da criança e conseqüentemente como uma preparação para a convivência social harmônica. (ARCE, 2004).

A criança que brinca muito com determinação auto-ativa, perseverantemente até que a fadiga física proíba, certamente será um homem determinado, capaz do auto-sacrifício para a promoção do bem-estar próprio e dos outros. (FRÖEBEL, 1887, p. 55-56 apud ARCE, 2004, p.13).

Para Wajskop (2001), a ludicidade promove a socialização, através da operação de um conjunto de fatores que lhe são intrínsecos e que a criança exercita, mais e mais, cada vez que brinca; como a relação com o outro, o contato com a cultura (sua e do outro), a expressão da vontade, a capacidade de decisão, a criatividade, entre outros.

As relevâncias da ludicidade para a infância e a sua educação parecem não se extinguir nas inúmeras análises que lhe são dedicadas. Seus benefícios para o desenvolvimento são apontados em todos os aspectos do ser: sociais, cognitivos, afetivos, físicos, etc. Suas possibilidades educativas parecem inegáveis. Entretanto, sua apropriação pela educação infantil ainda não reflete esses achados.

Adiante, será investigada um pouco mais essa questão, através da busca pelos fatores de pertinência entre ludicidade e currículo da educação infantil.

4.2 PERTINÊNCIAS DA LUDICIDADE NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os seguintes pressupostos foram estabelecidos como base para este trabalho³: a importância da ludicidade para a infância; a sua consequente importância para a educação infantil; o papel do currículo como viabilizador dessa apropriação. Pressupostos estes, confirmados e fundamentados nos diversos trabalhos científicos pesquisados. É com base neles que este trabalho tenta demonstrar a pertinência da apropriação da ludicidade pelo currículo da educação infantil.

Foram selecionados, dentre outros, cinco fatores importantes em torno dos quais se justifica essa pertinência, são eles: 1) a relação entre ludicidade, infância e

³ Citados no capítulo 1 - *INTRODUÇÃO*.

desenvolvimento; 2) a relação entre ludicidade e educação; 3) o papel do currículo na construção da prática pedagógica; 4) a normatização do currículo da educação infantil brasileira (Diretrizes) e 5) a orientação curricular da educação infantil brasileira (RCN). Em função desses fatores, ou da combinação de alguns deles, é que as diversas tendências pedagógicas para a infância inserem a ludicidade em suas propostas curriculares. Apresenta-se adiante, de forma breve, algumas dessas colocações.

Desde a valorização da infância, promovida pelo romantismo, e da conseqüente valorização da ludicidade da criança, importantes movimentos pedagógicos se apropriam da ludicidade nas práticas educativas propostas. Nomes como Fröebel, Decroly e Montessori, influenciaram educadores no mundo todo, fazendo surgir uma pedagogia da infância, onde a ludicidade tem um lugar de destaque. (KRAMER, et al., 2009).

O movimento da Escola Nova foi o grande responsável pela introdução das idéias de Fröebel, Decroly e Montessori no Brasil, mas, no esforço de adaptação à realidade nacional, e em meio às mudanças de conjuntura política vivenciadas em nosso país, principalmente a partir dos anos 70, muito da essência das propostas inspiradoras se perdeu nas réplicas adaptadas. Houve um excesso de didatização da ludicidade no espaço pré escolar, descaracterizando-a. De espaço da criança, organizado por ela de forma independente, para sua experimentação e compreensão do mundo; a ludicidade foi transformada em mero instrumento do professor, para “transmissão de determinada visão do mundo, definida a priori pela escola.”. (WAJSKOP, 2001 p. 24). Numa dinâmica contraditória entre o reconhecimento do valor da ludicidade como fenômeno espontâneo e o impulso de domesticá-la para uso direcionado dentro da educação.

De acordo com Washington Carlos Oliveira (2007), embora seja crescente a utilização consciente da ludicidade na educação, como um recurso para facilitação e potencialização do aprendizado e/ou para a construção do conhecimento, esta se dá, quase sempre, por intermédio de instrumentos como jogos, brincadeiras e brinquedos, em detrimento de uma abordagem mais elaborada do ponto de vista metodológico, fundamentada na construção e oferecimento de um ambiente mais propício à ocorrência do fenômeno lúdico, que inspire e favoreça a ocorrência das sete características básicas de uma experiência integralmente lúdica: plenitude da

experiência, intencionalidade do brincar, absorção e valorização dos envolvidos, espontaneidade e liberdade, flexibilidade, incerteza dos resultados e relevância dos processos e produtos. A referida estratégia de utilização, possivelmente, reflete o mais freqüente equívoco das tentativas de apropriação da ludicidade pelo currículo da educação: A ludicidade não pode ser tratada como mais um instrumento didático, pois quanto mais direcionada a processos e resultados específicos for a sua utilização, menos potencialmente lúdicas poderão ser tais experiências. Sob condições tão objetivas e pré estabelecidas de uso, é muito difícil preservar características como plenitude da experiência, espontaneidade e liberdade, flexibilidade e incerteza dos resultados, salvo por intermédio da habilidade da condução do professor e da subjetividade residente do estudante (OLIVEIRA, 2007; RAMOS, 2000 apud OLIVEIRA, 2007).

No modo como abordo neste estudo, a atividade lúdica é aquela que, potencialmente, pode relaxar os terminais nervosos, permitir uma experiência integral, criar, corporalmente, um campo de reconhecimento de que tal estado é possível. É um tipo específico de brincadeira, aquela que pode assumir o prazer e a alegria pelo presente, que é, simultaneamente, um presente vivente (do momento) e um presente oferta, dádiva recebida dos “deuses da vida”; é a plenitude da experiência, envolve, portanto, jogo, brincadeira e brinquedo. Uma atividade potencialmente lúdica pode absorver de tal modo os participantes, que o momento presente assume um valor de eternidade e preenchimento sem qualquer dependência, seja com o passado ou o futuro. Tal modalidade de absorção pelo momento presente é proporcional ao grau de abertura interna – residente dentro de si – que o indivíduo possa estar vivenciando em determinada atividade. (OLIVEIRA, 2007, p.183).

O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos (...), é quando nos entregamos totalmente a uma atividade que possibilita a abertura de cada um de nós para a vida. Brincar dá prazer a quem se dispõe a vivenciar (a brincadeira) (...) é a plenitude da experiência (LUCKESI, 2000a, p.96-97 apud OLIVEIRA, 2007, p.184).

Vê-se assim, a inserção curricular da ludicidade na pré escola justificar-se a partir dos objetivos mais díspares. Seja como ferramenta capaz de, sozinha, “ensinar às crianças os conteúdos programáticos.”; como por exemplo, o uso de atividades lúdicas para treinar a discriminação viso auditiva em crianças pré escolares, acreditando-se que isso é bastante para prepará-las para o aprendizado da leitura e da escrita; seja como “um elemento de sedução” da criança à escola e seus conteúdos, onde todas as prerrogativas da brincadeira (tema, papéis, material,

tempo, espaço, conteúdo) ficam a cargo do professor, restando à criança um papel secundário, que limita sua criação e no qual lhe são transmitidos conteúdos didáticos sob o disfarce de ludicidade. (WAJSKOP, 2001 p.25).

Em sua pesquisa numa pré escola paulistana, Wajskop (2001) observou que as crianças organizavam estratégias lúdicas, à revelia da professora, para execução das tarefas determinadas por ela, como um escape em meio à rotina enfadonha. É interessante notar que, como demonstra a pesquisa, a ludicidade entra na escola com a criança, quer esteja no currículo ou não, o que reforça a necessidade de reconhecimento dessa realidade tácita, mediante a apropriação consciente da ludicidade como parte integrante da educação infantil e, com isso, promover um espaço para discussão da melhor maneira de aproveitá-la.

Conforme visto no capítulo anterior⁴, o funcionamento da educação infantil no Brasil, e conseqüentemente seu currículo, tem sua fundamentação teórica e legal no RCNEI e nas DCNEI. Dentro da significação de infância e educação infantil assumidas nesses dois documentos – a infância como fase contendo especificidades que a educação precisa considerar e respeitar - a ludicidade é vista como fator indissociável da prática pedagógica desta modalidade educacional.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil não se constituem numa proposta curricular, são indicações claras e diretas, de cunho obrigatório, dos critérios a serem adotados com relação à organização e ao funcionamento das instituições de educação infantil no país, levando em consideração os direitos das crianças. Apresentam os fundamentos que devem nortear a elaboração das propostas pedagógicas para a educação infantil no Brasil:

Art. 3º - São as seguintes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

I – As Propostas Pedagógicas das Instituições de Educação Infantil, devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:

- a) Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;

⁴ Capítulo 3, em seu item 3.2 - *Educação Infantil: constituição e significação*.

c) Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais. (BRASIL, 1999)

Os *Princípios Estéticos* definidos nas Diretrizes representam a inserção, por via normativa, da ludicidade no currículo da educação infantil. Resta vencer a distância entre intenção, normatização e ação educativa.

O RCNEI por sua vez, apresenta uma proposta pedagógica totalmente estruturada, assentada numa farta fundamentação teórica, que contempla as tendências mais aceitas entre os estudiosos que discutem a educação infantil, colocando a ênfase na criança e não no ensino fundamental. Entretanto, o que é anunciado na sua introdução (vol. 1) destoia da estrutura proposta nos demais volumes (2 e 3), que, ao didatizar excessivamente os eixos de trabalho propostos, deixa transparecer uma dependência do que é estabelecido para o ensino fundamental, focando na acumulação de conhecimento. Assim, a inserção da ludicidade proposta no RCNEI, embora bem fundamentada, esbarra no didatismo de suas orientações. Do foco de nosso trabalho, revela a pertinência e uma das limitações do uso da ludicidade na educação infantil, mas abre a porta para a investigação, tanto dos fundamentos teóricos da inserção do lúdico na educação, quanto das diferentes formas de fazê-lo.

5. CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS: O CURRÍCULO COMO VEÍCULO DA LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O fenômeno lúdico, embora cada vez mais estudado, ainda carece de muita explicitação. Seja pela ambigüidade de termos e concepções, seja pela atratividade que exerce sobre a natureza humana (em qualquer idade e em qualquer contexto), seja pela capacidade (aparentemente inesgotável) de desenvolver múltiplos aspectos do ser, ou ainda pelo simples prazer que proporciona.

Seu uso na educação precisa ser mediada pela observação reflexiva da prática, que junta idéias, saberes e experiência cotidiana, criando possibilidades de transformações e evoluções. E tendo como centro da observação e fonte de respostas, a criança em seu aprendizado do mundo.

O currículo, visto como o espaço de discussão do modelo educativo e construção de sua prática, tem a possibilidade de viabilizar a introdução de novas propostas pedagógicas. A ludicidade, vista como veículo de representação do mundo pela criança e, também, como um espaço de reflexão e reinvenção da cultura e das relações nela implicadas (pessoais, de papéis, de trabalho, etc.), tem a possibilidade de criar novas respostas. A combinação de ambos parece, assim, reunir a potência necessária para traçar novos caminhos para a educação infantil brasileira. Caminhos de experimentação e concretização.

A realização da ludicidade no currículo da pré escola, pode significar a conquista de um espaço crítico dentro da estrutura educacional, um espaço de ressignificação social e pedagógica, onde, através de um diálogo, a ludicidade pode concretizar a representação social da infância, e o currículo a representação social da educação.

REFERÊNCIAS

- ARCE, Alessandra. O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Fröebel. **Caderno Cedes**, Campinas, v24, n62, Abril 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20089.pdf>. Acesso em: 05 Ago 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução CEB n. 1, de 07 abril de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em: 30 Ago 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF, 2001. Vols. 1. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. 07 Abr 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>. Acesso em: 30 de Agosto de 2009.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. São Paulo, v24, 2. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 05 Ago 2009.
- _____. [trad.] Patrícia Chittoni Ramos. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes médicas, 1998.
- CAMPOS, M.M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, Vol. 36, 127. Jan-Abr de 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100. Acesso em: 21 Ago 2009.
- CERISARA, Ana Beatriz. 2002. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **SciELO Brasil. Educação e Sociedade**. V.23, 80. Set 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>. Acesso em: 27 Ago 2009.
- COLL, César. [trad.] Cláudia Schilling. **Psicologia e Currículo: Uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- CORDAZZO, Scheila Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento**. Jun 2007. Disponível em: <http://scielo.bvs-psi.org.br/scielo>. Acesso em: 03 Ago 2009.
- COSTA, Marisa Vorraber et al. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. [trad.] Magda França Lopes. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: ARTMED, 2003.
- DOLL Jr., William E. [trad.] VERONESE, Maria A.V. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? Planejamento: Análises menos convencionais. 2000. Disponível em: <http://www.pead.faced.ufrgs.br>. Acesso em: 05 Ago 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko M. et al. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1998.

_____. Escolarização e brincadeira na educação infantil. **LABRINJO - Laboratório de brinquedos e jogos**. 2002. Disponível em: <http://www.labrinjo.ufc.br/artigos>. Acesso em: 11 Ago 2009.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1994.

_____. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**. Dez de 1999, V.20, 68. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300004&script=sci_arttext&tlng=e. Acesso em: 08 Ago 2009.

KRAMER, Sônia (Coord.), et al. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2009.

LUBISCO, N.M.L., VIEIRA, S.C., SANTANA, I.V. **MANUAL DE ESTILO ACADÊMICO: Monografias, Dissertações e Teses**. 4. ed. Salvador: EDUFBA, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade**. 05 de Nov de 2005. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>. Acesso em: 15 Ago 2009.

_____; et al. Ludopedagogia: partilhando uma experiência e uma proposta. **Ensaio: educação e ludicidade**. V.01, pp. 119-131. 2000.

_____. **LUDICIDADE E ATIVIDADES LÚDICAS: uma abordagem a partir da experiência interna**. 2005. Disponível em <http://www.luckesi.com.br/>. Acesso em: 12 set 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito**. São Paulo: Ática, 2007.

_____. **Currículo: Campo, conceito e pesquisa**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Washington Carlos Ferreira. **Referenciais para uma prática educativa singular e plural: ludicidade no acampamento verde**. Tese de doutorado. Ufba. 2007. Salvador. 2007 300pg – tese de doutorado – UFBA.

PIAGET, Jean. 1982. **Seis Estudos de Psicologia**. 11 ed. Rio de Janeiro: Forense - Universitária, 1982.

ROCHA, Maria S.P.M. Librandi da. **A constituição social do brincar: modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico**. Dissertação de mestrado. Unicamp. 1994. Sistema Nou-Rau: Biblioteca Digital. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document>. Acesso em: 10 Ago 2009.

ROSAMILHA, Nelson. **Psicologia do Jogo e Aprendizagem Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, Gisela. **BRINCAR NA PRÉ-ESCOLA**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Coleção Questões da Nossa Época; v. 48.