

INTRODUÇÃO

A monografia, *o lúdico como possibilidade pedagógica: uma contribuição na educação infantil socialmente referenciada* trata de um estudo sobre questões relativas à ludicidade e a educação infantil, no que tange a importância do lúdico em um momento tão importante na formação do ser humano, que é a infância. Portanto, objetiva-se investigar as contribuições do lúdico na educação infantil, em busca de uma educação mais alegre e do aprender com prazer.

O ponto de partida para o desenvolvimento dessa pesquisa foi no período de bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/CNPq, orientada pela professora Lúcia Maria da Franca Rocha, através do Projeto Pensamento Educacional Brasileiro e a Formação para o Trabalho: Anísio Teixeira.

Essa experiência possibilitou a leitura de vários textos do referido autor, nos quais, ele criticava a educação tradicional propondo uma escola nova progressiva, que tinha como uma das premissas fundamental, a criança como centro do processo de ensino e aprendizagem. A partir de então, despertou-se o interesse em pesquisar mais sobre a educação infantil, surgindo um questionamento de qual seria outra possibilidade de educação para as crianças.

Portanto, a decisão final pelo tema da pesquisa foi a partir de um estágio na educação infantil em uma escola sócio-interacionista, a qual, utilizava o lúdico como possibilidade pedagógica com as crianças, proporcionando possíveis observações quanto a contribuição dessa metodologia na formação do indivíduo.

Outro fator de grande relevância que também interferiu na escolha do tema foi o fato de muitas escolas não trabalharem com o lúdico, gerando o seguinte questionamento: nas literaturas fala-se tanto da importância de se trabalhar de forma lúdica, por que na prática não é comum as escolas utilizarem o lúdico como possibilidade pedagógica?

Portanto, o objeto de pesquisa foi investigar a contribuição do lúdico na educação infantil, ou seja, investigar o lúdico como possibilidade pedagógica: e suas

contribuições na educação infantil. Um tema de grande relevância partindo do ponto de vista que a maioria das escolas ainda trabalham de forma tradicional, centrada na transmissão de conteúdo, onde o professor é quem determina o que e como se deve fazer e, o “brincar” é visto como algo menos importante, como algo que não educa.

Sabendo-se que, nesse modelo tradicional de escola o lúdico não é visto como algo relevante, logo, pretende-se com essa pesquisa mostrar quais as contribuições da ludicidade para o processo de ensino e aprendizagem das crianças, de forma a chamar atenção e conscientizar tais escolas sobre a importância de se ter uma educação lúdica para criação de alegria, sabor, prazer, motivação no referido processo.

Segundo Luckesi (2000) atividades lúdicas são aquelas na qual vivenciamos uma experiência plena. Estamos plenos, inteiros, flexíveis, alegres, saudáveis. Nesse sentido, em um processo de ensino e aprendizagem lúdico, o educando é o sujeito do processo, sua espontaneidade, subjetividade é respeitada, participam desse processo desenvolvendo as atividades de forma plena e prazerosa.

Considerando especificamente a criança, que está em fase de desenvolvimento e formação, o ensino que utiliza o lúdico como um recurso metodológico é de fundamental importância e indispensável nessa fase, pois, contribui para o seu desenvolvimento, já que, propicia a essas uma autonomia, criatividade, atitude, prazer, pois, são os sujeitos da construção e aquisição do conhecimento.

Para isso, a pesquisa foi realizada com base em autores clássicos e contemporâneos que tratam especificamente dessa temática, ludicidade, e outros que tratam da infância e educação infantil; brinquedo e brincadeira.

No referencial teórico que trata sobre a infância e educação infantil foram utilizados autores como Kramer (1995), Kuhlmann (2002), Gadotti (2004), Colin (2004), Câmara (2006), Ferreira e Gondra (2006).

Em relação à literatura sobre brinquedo e brincadeira utilizou-se Kishimoto (1996; 1997; 2002), Freire (1997), Vigotsky (1998), Oliveira e Vargas (2006).

Já para tratar sobre o lúdico embasou-se em Chateau (1987), Duarte Jr. e Francisco (1988), Marcellino (1990), Huizinga (1993), Cunha (1997), Santos e Cruz (1997; 1999), Freire (1997), Harres e Paim (2001), Luckesi (2000;2002), Brougère (2002), Olivier (2003), Pereira (2004), entre outros.

Nesse sentido, a partir desse embasamento teórico, objetiva-se estudar a infância e o lúdico, buscando investigar quais as contribuições do lúdico para o ensino-aprendizagem no contexto escolar na educação infantil?

Dessa forma, a pesquisa tem os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

- Compreender quais são as contribuições do lúdico na educação infantil enquanto possibilidade pedagógica.

Objetivos Específicos:

- Identificar a relação entre concepção de infância e o processo de ensino e aprendizagem que tem o lúdico como possibilidade pedagógica;
- Destacar a importância do lúdico na educação infantil;
- Compreender o papel do educador na educação infantil e sua relação com a ludicidade.

Para isso, têm-se as seguintes questões norteadoras:

- Quais são as contribuições do lúdico no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil?
- O que se entende por infância em uma educação lúdica?
- Qual o papel do educador na educação infantil e sua relação com a ludicidade?

Portanto, para realizar essa pesquisa, buscou-se apoio teórico também em autores que tratam sobre a metodologia, que ajudaram a determinar o tipo de pesquisa, o

método, entre outros, tais como: Barros e Lehfeld (1990), Júnior (1998), Gil (1999), Oliveira (2002).

Segundo Barros e Lehfeld (1990) a pesquisa é definida como uma forma de estudo de um objeto. Esse estudo é sistemático e realizado com a finalidade de incorporar os resultados obtidos em expressões comunicáveis e comprovadas aos níveis do conhecimento obtido.

Nesse sentido, percebe-se que para a composição de uma pesquisa científica é importante a utilização de técnicas e métodos específicos. Portanto, esta pesquisa trata-se de um estudo teórico exploratório apoiado em análise de referências bibliográficas.

Conforme Oliveira (2002, p. 57), “método é, portanto, uma forma de pensar para se chegar à natureza de um determinado problema, quer seja para estudá-lo, quer seja para explicá-lo”. E técnica é a “parte material, é a parte prática pela qual se desenvolve a habilidade de ensinar, aprender, produzir, descobrir e inventar”. (OLIVEIRA, 2002, p. 58).

Logo, trata-se uma pesquisa de cunho teórico, onde está embasada na referência bibliográfica por autores estudiosos do tema, como Chateau (1987), Kramer (1995), Kishimoto (1996; 1997; 2002), e outros que contribuem significativamente para o estudo da infância e do lúdico. Foram utilizados também alguns documentos, para reforçar o embasamento teórico, como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB, Parâmetros Curriculares Nacional – PCN'S e as normas da Associação Brasileira de Normas e Técnicas - ABNT. Além da pesquisa eletrônica com o objetivo de possuir mais informações sobre o tema.

Barros e Lehfeld (1990) consideram a pesquisa bibliográfica como uma eficiente maneira de classificação das pesquisas científicas:

A pesquisa bibliográfica é de grande valia e eficácia ao pesquisador porque ela permite obter conhecimentos já catalogados em bibliotecas, editoras, internet, videotecas, etc. A pesquisa bibliográfica se realiza comumente em três fases: identificação,

localização e reunião sistemática dos materiais ou dos fatos. (BARROS e LEHFELD, 1990, p. 34)

Para Júnior (1998, p. 100) “sem método eficiente de obtenção de informações perde-se o precioso tempo acadêmico, caminhando ao acaso, procurando um caminho, sem saber onde vai chegar”. E segundo ele, a pesquisa bibliográfica é uma forma eficiente de pesquisa, definindo-a como “atividade de localização e consulta de fontes diversas de informação escrita, para coletar dados gerais ou específicos a respeito de determinado assunto”. (JÚNIOR, 1998, p. 100)

Dessa forma, o método utilizado para essa pesquisa foi o método dedutivo que é definido como:

De acordo com a aceção clássica, é o método que parte do geral e, a seguir desce ao particular. Parte de princípios reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis e possibilita chegar a conclusão de maneira puramente formal, isto é, em virtude unicamente de sua lógica. (GIL, 1999, p. 27)

Nesse sentido, na abordagem metodológica dedutiva parte-se de uma afirmação geral, permitindo concluir de forma diferente a mesma coisa, utilizando-se da pesquisa bibliográfica. Logo, a opção metodológica adotada torna-se pertinente e adequada para a investigação em curso.

Portanto, a monografia está estruturada em três capítulos, abordando os temas Reflexões Históricas da Educação infantil no Brasil, Compreensão histórica do jogo vinculado à educação e as Contribuições do lúdico na educação infantil.

O primeiro capítulo aborda um estudo sobre a educação infantil no Brasil, apresentando uma breve trajetória histórica a partir do século XIX até a atualidade, bem como, as diferentes concepções de infância nesse mesmo período e o papel do professor na educação infantil.

O segundo capítulo trata sobre a compreensão histórica do jogo vinculado à educação, mostrando como se deu o processo pelo qual o jogo passou a ser visto como coisa séria e educativo, bem como, a possibilidade das escolas se adaptarem

a essa nova realidade, utilizando o lúdico como possibilidade pedagógica, para uma escola mais alegre e prazerosa, onde as crianças aprendam com prazer.

O terceiro capítulo diz respeito às contribuições do lúdico na educação infantil. Para isso, inicialmente discute-se o conceito de ludicidade, brinquedo e brincadeira, a seguir, fala-se um pouco sobre o papel do educador frente à utilização do lúdico no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil e por fim, apresenta algumas contribuições do lúdico como possibilidade pedagógica na educação infantil socialmente referenciada.

Enfim, nas considerações finais, conclui-se o trabalho, apresentando o lúdico como uma alternativa que pode possibilitar uma escola mais alegre e um aprendizado mais significativo. Colocando que no século XXI, o modelo tradicional de educação, no qual o brincar não é visto como educativo, deve ser reconfigurado. Para isso, apresenta-se como alternativa o lúdico como uma possibilidade pedagógica, onde o brincar é visto como coisa relevante, através de uma prática pedagógica prazerosa, alegre e estimulante.

1 REFLEXÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Esse capítulo trata sobre o processo histórico da educação infantil no Brasil a partir do século XIX até a atualidade, mostrando os principais momentos históricos que influenciaram uma maior preocupação com a educação das crianças até tornar-se parte integrante da educação básica. Mostra também, a evolução histórica da concepção de infância durante esse período, bem como, do papel do professor na educação infantil.

No Brasil até início do século XIX eram poucas as preocupações referentes à infância, existiam alguns projetos médicos para atender as crianças, porém não eram concretizados. Esses projetos partiam de grupos particulares, o Estado nesse período era totalmente ausente.

Mas, se existiam algumas alternativas provenientes de grupos privados (conjuntos de médicos, associações de damas beneficentes etc.), faltava, de maneira geral, interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira, principalmente a pobre. (KRAMER, 1995, p. 50)

Só a partir do final do século XIX que começou a haver uma maior preocupação com as crianças. Surgem algumas propostas educacionais, por alguns médicos, porém de cunho patológico e assistencialista. Portanto:

A história da educação infantil no Brasil pode ser dividida em duas fases. A primeira até os anos de 1930, marcada pelo reconhecimento da necessidade de atender as crianças de zero a seis anos sob o ponto de vista médico e, a segunda de 1930 até 1980, marcada pelo assistencialismo social e educacional, visando o desenvolvimento da nação. (KRAMER, 1995, p. 47)

Com a Revolução Industrial e o crescimento das cidades, no século XIX, a mão de obra da mulher começou a ser necessitada nas indústrias, logo, a mulher passou a trabalhar fora de casa e os seus filhos tinham de ficar em algum lugar enquanto suas mães iam trabalhar. Com o objetivo de acolher essas crianças, surgem nesse momento instituições de iniciativas da sociedade.

Nesse sentido, é no final do século XIX, no regime republicano que, segundo Kuhlmann (2002) começa a haver uma maior preocupação com a infância:

A articulação de setores envolvidos com iniciativas e propostas para a infância no Brasil vinha desde a década de 1870 e ampliou-se no regime republicano com o aparecimento de várias associações e instituições, com destaque para o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ), criado por Arhur Moncorvo Filho em 1889, que abriu filiais por todo o país. (KUHLMANN, 2002, p. 460)

O instituto de Proteção e Assistência à infância tinha como objetivos de acordo com Kramer (1995), atender menores de oito anos, elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite, zelar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância. E possuía a seguinte concepção de infância:

Preservar a infância da destruição a que a condena o desamparo dos cuidados de que ela carece é garantir à sociedade a permanência e a sucessão das vidas que hão de ser o sustentáculo de sua estabilidade e os elementos do seu progresso e engrandecimento. (QUINTINO BOCAIÚVA *apud* KRAMER, 1995, p. 52-53)

A partir de então, é notório um avanço em relação à preocupação com a infância, surge uma série de instituições para cuidar das crianças. Em 1908 surge a primeira creche para os filhos dos operários e, em 1909 o primeiro jardim de infância Campo Sales, no Rio de Janeiro. Porém, pode-se perceber que as iniciativas estavam relacionadas ao atendimento das classes menos favorecidas e abandonadas e ainda, com uma idéia assistencialista.

Isso pode ser explicado porque nesse momento, vivia-se o período pós a abolição da escravatura e da proclamação da república, o que ocasionou uma grande migração para a zona urbana em busca de emprego, porém, essa urbanização acelerada das cidades, acarretou uma situação de muita pobreza nas classes menos favorecidas, portanto a preocupação maior é em relação a resolver esses problemas, e não realmente com a infância.

Em 1919 foi criado o Departamento da Criança tendo o Estado como o responsável, porém, não assumiu. Tinha as seguintes tarefas:

O Departamento tinha como tarefas, a realização de histórico sobre a situação de proteção à infância no Brasil (arquivos); Estimular iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre, publicar boletins, divulgar conhecimentos, promover congressos; concorrer para a aplicação de leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil. (KRAMER, 1995, p. 53)

Até então, a infância era vista de forma marginalizada, iniciativas voltadas para criança pobre, criminalizada, abandonada, falava-se de questões polêmicas da infância como mortalidade infantil e trabalho infantil, mas ainda não se falava em educação. E, o Estado, não estava preocupado com essa situação da infância.

No entanto, conforme Câmara (2006) é na década de 1920 que começa a haver uma preocupação quanto à normatização das iniciativas voltadas para as crianças:

Na década de 1920, com ênfase conferida à situação da criança como mola impulsionadora do progresso e/ou do atraso do país, que se deu de forma sistemática a implementação de iniciativas direcionadas a preceituar e normatizar procedimentos no campo do direito assistencialista. (CÂMARA, 2006, p. 321)

Nesse sentido, em 1922, com o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, organizado pelo Departamento da Criança para comemorar os 100 anos de Independência, as iniciativas voltadas para as crianças passam a ser normatizadas e o Estado começa a perceber a necessidade de dar uma atenção especial as crianças pobres e abandonadas. O congresso tinha como objetivo tratar sobre todos os assuntos relacionados à criança e mostrar a importância do atendimento dessas, na solução de problemas sociais.

Em 1923 é aprovado o Decreto 16.272, que regulamentava a Proteção aos Menores Abandonados e Delinqüentes, transformando-se em lei em 1926, o Código de Menores consolidou-se em 12 de outubro como instância jurídica específica no que tangia à infância e a sua normatização.

Portanto a partir de então, pode-se perceber que o Estado começa a tomar algumas iniciativas em relação às crianças, porém, ainda de forma assistencialista e de caráter médico. Só na década de 30 que o Estado reconhece intensamente a necessidade de um maior atendimento a essas crianças.

Em 1930, a burguesia urbano-industrial chega ao poder e apresenta um novo projeto educacional. A educação, principalmente a educação pública, passou a ter espaço nas preocupações do poder. (GADOTTI, 2004, p. 232)

Em 1932 ocorre um fato importante no Brasil que foi o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, um movimento renovador educacional que atribuiu ao Estado o dever da educação pública:

[...] decorre logicamente para o Estado que o reconhece a proclamar, o dever de considerar a educação, na variedade de seus órgãos e manifestações, como uma função social e eminentemente pública, [...]. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 1984, p. 407).

Na década de 40, surgem novas instituições com novas propostas destinadas a proteção a infância, porém ainda marcadas pelo higienismo e assistencialismo. Conforme Kramer (1995), em 1940 surgiu o Departamento Nacional da Criança, destinado a coordenar as atividades nacionais relativas à proteção da infância, da maternidade e da adolescência e, em 1941, foi criado o Serviço de Assistência a Menores voltado ao atendimento de menores de 18 anos, abandonados e delinqüentes.

Em 1961, é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – 4024/61, na qual, pela primeira vez, foram dedicados dois artigos à Educação Pré-Escolar, no título VI, art. 23 e 24 do capítulo sobre educação pré-primária:

A educação pré-primária destina-se aos menores de sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (LDB, 1961, art. 23-24)

Portanto verifica-se que a partir de então, foi incluída a escola pré-primária para menores de sete anos, porém, de forma superficial e, ainda, com o estímulo do Estado para a iniciativa privada nesse setor, mais uma vez, o Estado tenta dividir, ou não assumir a sua responsabilidade.

Conforme Gadotti (2004), depois da ditadura e Getúlio Vargas (1937-1945), abre-se um período de redemocratização no país que é brutalmente interrompido com o golpe militar de 1964, e as idéias democráticas deixam de ser respeitadas, retrocedendo à idéia de educação como assistência para crianças carentes.

Na década de 70, começa-se a perceber na legislação brasileira assimilação da idéia da educação compensatória dos Estados Unidos. Segundo Kramer (1995), essa idéia defendia que as crianças das camadas populares eram “privadas culturalmente” e, por isso, o atendimento a essas crianças deveriam inculcar determinados atributos, atitudes ou conteúdos, os quais possibilitariam a superação das condições sociais a que estavam sujeitas.

No final da década de 70 e início da de 80, o Brasil é marcado por um período de reivindicação operária pela democratização do país e contra as desigualdades sociais. Kramer (1995) afirma que, a partir dos anos 80, com o processo de abertura política, as eleições diretas e a instalação do Congresso Constituinte, as lutas pela escola pública tornam-se mais intensas em todo o país. As eleições estaduais e municipais favorecem o delineamento de diversas políticas públicas locais e aumentam as pressões para que o Estado reconheça, cada vez mais, a educação pública em todos os níveis como sua responsabilidade e dever. O direito à educação de todas as crianças de 0 a 6 anos é bandeira de movimento de mulheres, de educadores e trabalhadores em geral até final dos anos 80, quando acontece a promulgação da Constituição Federal.

Portanto, é no final dos anos 80, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que é reconhecido o direito de todas as crianças de 0 a 6 anos a creches e pré-escolas e o dever do Estado em oferecê-las.

Em 1990, ocorre a Promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, que garante os direitos e deveres de cidadania a crianças e adolescentes, determinando a responsabilidade a família, o Estado ou a sociedade:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (ECA, 1990, art. 4).

Portanto, verifica-se que a partir do ECA, os direitos da criança passam a ser garantidos, dentre eles, aparece o direito a educação e mais uma vez, além do Estado, a família e a sociedade também tem o dever de garantir esse direito.

Em 1996, é criada a Lei de Diretrizes e Bases, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, na seção II da educação infantil, art. 29, regulamenta a educação infantil e a torna parte integrante da primeira etapa da educação básica, determinando a finalidade da educação infantil:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB, 1996, art. 29).

Portanto, verifica-se que a Educação Infantil no Brasil é muito nova, surge a partir do século XIX, porém só no século XX, a partir dos anos de 30 que passa a ser verdadeiramente aplicada com a urbanização da cidade e a necessidade de mão de obra qualificada para o país e somente no final do século XX, com a nova LDB, que é vista como etapa da educação básica e de forma mais completa. Portanto, conforme afirma Kuhlmann (2002), surge com uma concepção de educação como fator estruturante da sociedade “moderna”.

Nesse sentido, a concepção de educação está totalmente relacionada com a concepção de infância. Assim como a concepção de educação foi se modificando ao longo do tempo, a concepção de infância também.

1.1 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA

A palavra infância tem origem da palavra latina “infante” que segundo Ferreira (2004) no dicionário Aurélio significa “que não fala”, “incapaz de falar”, portanto, a palavra infância já carrega desde a sua etimologia uma visão contrária e preconceituosa do que realmente é, visto que, uma criança a partir de um ano já começa a dizer algumas palavras e, desde o seu nascimento, apesar de não falar verbalmente, se expressa através do choro, riso, entre outros. E é esse entendimento de infância que marca durante muito tempo a concepção de infância na sociedade brasileira, bem como, a educação infantil.

Portanto, a concepção de infância está diretamente relacionada com a história da educação infantil. Durante a trajetória da história da educação infantil existiram diferentes concepções de infância, que iam se modificando ao longo do tempo de acordo com as transformações políticas, econômicas e sociais que iam ocorrendo na sociedade.

De acordo com David Archard (*apud* COLIN, 2004) todas as sociedades em todas as épocas tiveram o “conceito” de infância, ou seja, a noção de que as crianças podem ser diferenciadas dos adultos de várias formas. O ponto em que elas diferem é em suas “concepções” de infância, as quais especificam essas formas de distinção. Portanto, elas terão idéias contrastantes sobre questões fundamentais relacionadas à duração da infância, às qualidades que diferenciam os adultos das crianças e à importância vinculada às suas diferenças.

Até início do século XIX, a criança era vista como um adulto pequeno, não existia um claro reconhecimento do que é ser criança, a criança não era valorizada. Somente no fim do referido século que a criança passa a ser vista como um ser importante para a sociedade do futuro e, começa a ser vista como um ser com particularidades e que precisava de atendimento e atenção. É nesse momento, que começa a existir uma concepção de infância.

A idéia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade

capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade. (KRAMER, 1995, p. 19)

Portanto, até início do século XIX, pode-se dizer que não existia uma concepção de infância, a criança era vista como irracional, inocente, engraçada, enfim, inferior ao adulto. Só no fim do século XIX, com a sociedade burguesa, que aparece uma concepção de infância, a criança passa a ser vista como um ser diferente do adulto, que possui suas particularidades, e por isso, precisaria nesse momento que elas fossem separadas dos adultos e educadas nas escolas, sendo preparadas para a vida adulta.

Conforme Ferreira e Gondra (2006), olhando para as últimas décadas do século XIX, verifica-se já um dispositivo institucional e uma lógica legitimadora que são simultaneamente resultado e fator reforçante de uma racionalidade que encara a infância como uma idade particular sujeita a períodos de crescimento ou desenvolvimento.

Nesse sentido, nos finais do século XIX, com a sociedade capitalista, a criança passa a ser vista como mola impulsadora do progresso do país e começam surgir “instituições para educá-las”, porém, é possível ainda perceber que a criança não deixou de ser vista como um ser inferior ao adulto. A ênfase nesse momento é prepará-la para a vida adulta, essa concepção vai até meado do século XX.

Dessa forma, a escola no início do século XX, é vista como:

[...] espaço de difusão do saber racionalizado, em detrimento do saber produzido nas experiências quotidianas, sendo a ela atribuída a função de mediadora entre os sujeitos sociais e a sociedade. (CÂMARA, 2006, p. 338)

Nos anos 30 do século XX com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova¹, à medida que questões psicológicas da criança passam a ser observadas, vontade da criança passa a ser considerada, ela passa a ser um sujeito ativo no processo educacional, inicia-se então, uma nova concepção de infância que irá permear a segunda metade do século XX. A criança é vista como um sujeito de inteligência, com vontade própria, que possui características particulares. Surgindo assim, a questão da obrigatoriedade da criança na escola.

Com a obrigatoriedade da criança na escola, surge uma nova concepção de infância, conforme denomina Kramer (1995) de educação compensatória que se efetivou no Brasil principalmente nos anos 70 do século XX, a qual supõe que existe um padrão médio, único e abstrato de comportamento e desempenho infantil, as crianças de classes menos favorecidas são consideradas como “carentes”, “deficientes”, “inferiores”, “privadas culturalmente” que necessitavam de “atributos a ser inculcados”, pois só assim estariam preparados para a vida adulta e corresponderiam ao padrão estabelecido. Essa idéia perdurou durante muito tempo, somente com a nova LDB em 1996 que surge outra concepção de infância.

Com a nova LDB de 1996, na seção II, Art. 29 do capítulo sobre a educação básica, verifica-se que a concepção de infância é mais completa, as propostas educacionais são de caráter pedagógico e não mais patológico, ambientalista e compensatório, a criança passa a ser vista em seus aspectos psicológicos, intelectual e social, afirmando que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação de família e de comunidade. (LDB, 1996, art. 29)

¹ Movimento renovador educacional ocorrido no Brasil em 1932, no qual, um grupo de renovadores reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA ESCOLA NOVA, 1984, p. 409)

Nos últimos anos, a idéia de infância foi se modificando, conforme afirmam os sociólogos James; Jeks e Prout (*apud* COLIN, 2004), ao apresentarem três abordagens do novo paradigma social da infância, de grande relevância.

A primeira é de que a infância deve ser compreendida como ser social, ou seja, cada sociedade compreende de uma forma a infância, de acordo com os seus costumes, valores, enfim com a sua cultura.

A segunda, “é de que a criança é uma variável de análise social, a ser analisada em conjunto com outras, como a famosa tríade classe, gênero e etnicidade.” James; Jeks e Prout (*apud* COLIN, 2004, p.12). Ou seja, a criança não pode ser analisada apenas por questões biológicas, mas também, nessa análise devem ser consideradas questões como: se a criança é de uma classe social alta ou baixa, se é do sexo feminino ou masculino, se é católico ou evangélico, pois isso vai caracterizar e influenciar a infância dessa criança.

A terceira é que, “as crianças devem ser consideradas como partes ativas na determinação de suas vidas e das vidas daqueles que estão ao seu redor.” James; Jeks e Prout (*apud* COLIN, 2004, p.12). A criança não pode mais ser vista como um ser passivo, que aceita tudo, e sim, como um ser participante, que interage no seu processo de desenvolvimento, sendo influenciado e influenciando.

Nesse sentido, pode-se verificar que com a nova LDB de 1996, a concepção de infância sofreu uma grande evolução. A infância não é somente caracterizada por uma determinação de fases de idade e questões biológicas, onde todas as crianças eram vista da mesma maneira. Hoje, no início do século XXI, a concepção de infância é como uma construção social, as crianças são indivíduos sociais, que pertencem a uma classe social, que influenciam e são influenciadas e que se desenvolve psicologicamente. A criança é vista como um sujeito histórico-social e cultural.

Porém, Kramer (1995), chama atenção para as duas concepções de infância na pedagogia, enquanto a “tradicional” a natureza da criança é originalmente corrompida; a tarefa da educação é discipliná-la e citar-lhe regra através da

intervenção direta do adulto e da constante transmissão de modelos. A “nova” vê a criança como inocente e a educação deve proteger o natural infantil da corrupção da sociedade e guardar a sua pureza; a educação não se baseia na autoridade do adulto, mas na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade.

Nessas duas concepções que ainda existem no século XXI, pode-se perceber que em ambas, a criança ainda é vista, “fora do meio social”, na qual, a escola tem o papel de resguardá-la e prepará-la para o mundo, portanto, continuando ainda com uma visão somente pelo desenvolvimento biológico da criança, esquecendo de vê-la como um sujeito histórico-social e cultural, ativa no seu processo de socialização. Portanto, verifica-se que a forma como o professor concebe a educação é muito importante, pois, interfere na realização de seu papel enquanto professor.

1.2 PAPEL DO PROFESSOR

O papel do professor também foi se modificando no decorrer da história. No início do século XX, observa-se um papel paternal:

Um papel paternal para as crianças, observando seus vícios, tendências e virtudes, ocupando-se da sua educação individual e inculcando princípios e sentimentos de moral a fim de indicar o melhor regime educativo e disciplinar a ser adaptado para as crianças. (CÂMARA, 2006, p. 328)

Porém, muitos autores no início do século XX influenciaram a educação brasileira, portanto, influenciando também no papel do professor. Da Escola Nova, pode-se citar Dewey e Montessori, momento no qual as questões psicológicas das crianças começaram a ser consideradas, além da física, defendiam suas teorias pedagógicas, apresentando uma renovação da escola.

Segundo a teoria de Dewey *apud* Gadotti (2004, p.145), “a escola deveria ser ativa, preparar o jovem para o trabalho, para a atividade prática, para o exercício da competição”. Já para o Montessori *apud* Gadotti (2004, p.151) “o papel do professor seria o de auxiliador, o educador não atuaria diretamente sobre a criança, mas oferecia meios para a sua autoformação.”

Diante desses dois métodos, pode-se verificar que, apesar dos dois pertencerem a mesma teoria escolanovista, defendem uma educação ativa, na qual o educando é o centro do processo, enquanto em Dewey o objetivo da educação é formar para a sociedade, Montessori, objetivava a formação individual do indivíduo.

Outro método que influenciou a educação brasileira foi o de Spencer, positivista o qual, o educador teria o seguinte papel:

O papel do educador seria despertar e desenvolver na criança, a imaginação, que é a sua vida psíquica, inicialmente por meio de noções gerais das coisas que formam o meio ambiente, a seguir por conceitos simples obtidos da comparação dos fenômenos, para finalmente chegar as generalizações. (KUHLMANN 2002, p.476)

Nesse sentido, diante dessa nova concepção de infância, existe uma nova relação professor e educando, na qual, o professor tem um papel de facilitador e mediador, acredita-se que o método tradicional de ensino precisa ser reconfigurado, possibilitando novas experiências, vendo o jogo como uma possibilidade.

Portanto, acredita-se que o jogo pode estar vinculado a educação, podendo contribuir de forma significativa, principalmente na educação das crianças, proporcionando prazer no processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo a criatividade, enfim, contribuindo positivamente na formação integral do indivíduo.

2 COMPREENSÃO HISTÓRICA DO JOGO VINCULADO À EDUCAÇÃO

Esse capítulo apresenta a compreensão histórica do jogo vinculado à educação, mostrando como se deu o processo pelo qual o jogo passou a ser visto como educativo, bem como, a possibilidade das escolas se adaptarem a essa nova realidade, utilizando o lúdico como possibilidade pedagógica, para uma escola mais alegre e prazerosa, onde as crianças aprendam com prazer.

O filósofo Froebel foi o primeiro a introduzir o brincar para educar e desenvolver a criança. Segundo Froebel:

O brincar é como uma atividade livre e espontânea, responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo, e os dons ou brinquedos como objetos que subsidiam as atividades infantis. Entende, também, que a criança necessita de orientação para seu desenvolvimento. (FROEBEL, *apud* KISHIMOTO, 1997, p. 27).

Porém, antes de Froebel já existiam algumas concepções relativas ao jogo infantil e educação. Segundo Brougère (*apud* KISHIMOTO, 2002) eram três concepções: 1 recreação; 2 uso do jogo para favorecer o ensino de conteúdos escolares e 3 diagnóstico da personalidade infantil e recurso para ajustar o ensino às necessidades infantis.

Nesse sentido, o jogo vinculado à educação nasce primeiramente na Idade Média como algo “não sério”, era visto somente como brincadeira, relacionados com os jogos de azar e na divulgação de alguns conteúdos. Segundo Kishimoto (1996) só a partir do Renascimento que essa idéia se modifica.

O jogo serviu para divulgar princípios de moral, ética e conteúdos de história, geografia e outros, a partir do renascimento, o período de “compulsão lúdica”. O Renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Ao entender necessidades infantis, o jogo infantil torna-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Assim, para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos. (KISHIMOTO, 1996, p. 28).

Dessa forma, com o Renascimento, o jogo passa a ser visto como uma atividade lúdica, isto é, como algo livre que proporciona o aprendizado, e o desenvolvimento da inteligência. Nesse período começa-se a ter a idéia de que é possível aprender brincando, ou seja, que jogo é coisa séria e algumas escolas começam a adotar essa nova postura, substituindo o modo tradicional de castigos, palmatórias por um método prazeroso de aprendizagem. A partir desse momento que Froebel começa a estudar mais sobre os benefícios do jogo na educação.

Froebel foi influenciado pelo grande movimento de seu tempo em favor do jogo. Ao elaborar sua teoria de conexão interna, percebe que o jogo resulta em benefícios intelectuais, morais e físicos e o erige como elemento importante no desenvolvimento integral da criança. (HUGHES *apud* KISHIMOTO, 2002, p. 64)

No Brasil, o jogo vinculado à educação cresceu, segundo Cunha (1997), através do surgimento da brinquedoteca nos anos 80. Pois o brincar assumiu, características próprias, voltadas para a necessidade de melhor atender as crianças e as famílias e, com isso, crescendo o seu papel dentro do contexto educacional, o brincar aparece como estímulo à aprendizagem.

No entanto, em pleno século XXI, observa-se que o lúdico tem sido cada vez mais falado e conhecido, mas, na prática, percebe-se que muitas escolas ainda não estão trabalhando de forma lúdica. Isso ocorre por diversas razões, uma delas é em virtude da concepção que se tem de educação na sociedade capitalista.

Na sociedade capitalista, a escola, tem o papel de formar o adulto de amanhã, ou seja, está totalmente focada no futuro, no emprego, enfim no mercado de trabalho, portanto, tem-se o seguinte papel:

O novo papel da escola parece ser o de dotar os indivíduos de “armas modernas” para a acirrada competição do mercado de trabalho. Toda e qualquer habilidade gerada ou conteúdo desenvolvido deve estar a serviço desse objetivo maior. (GANDIN e GANDIN, 2001, p. 64).

Portanto, diante desse objetivo, no contexto escolar estimula-se a competição, o individualismo, a construção do consumidor, transmissão de conteúdos. Distanciando a possibilidade de formar cidadãos, para a socialização, para a

afetividade, para a aprendizagem significativa. Enfim, quase que não se vêem a realização de atividades lúdicas, já que, conforme Bruhns (1993, p 21) “a atividade lúdica não possui seriedade com caráter propedêutico, isto é, como uma preparação para a vida adulta, pois sabe-se que a infância tem uma vida própria.”

Nesse sentido, a utilização do lúdico como possibilidade pedagógica, transforma-se em uma alternativa contra essa tendência hegemônica da educação em virtude das grandes contribuições que essa utilização do lúdico proporciona na formação e aprendizagem do educando, pois vive-se o presente, o centro é o sujeito da aprendizagem.

Segundo Kishimoto (1996) utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo de ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. Ou seja, o brincar pode ter uma função lúdica e educativa, por exemplo, utilizar o boliche na construção de números. Portanto na sala de aula também é lugar de brincar, conforme afirma Santos (2001):

É voz corrente entre aqueles educadores que defendem o jogo como estratégia pedagógica que é na sala de aula que a ludicidade ganha espaço, pois a criança se apropria de maneira mais prazerosa dos conhecimentos, ajudando na construção de novas descobertas, envolvendo e enriquecendo sua personalidade e, ao mesmo tempo, permitindo ao professor avaliar o crescimento gradativo do aluno, numa dimensão que vai além das tradicionais provas classificatórias. (SANTOS, 2001, p. 15).

Portanto, utilizando o jogo como possibilidade pedagógica a criança sente-se motivada na construção do conhecimento, aprendendo com prazer. Segundo Antunes (2002) o jogo é uma ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõe estímulo ao interesse do educando, desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social, ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

No entanto, muitos educadores valorizam o silêncio, a disciplina não dando espaço para a criança brincar, não sabendo, que o silêncio pode não ser um bom sinal, conforme afirma Chateau (1987):

[...]. Pois é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência. É pela tranquilidade, pelo silêncio – pelos quais os pais às vezes se alegram erroneamente – que se anunciam freqüentemente no bebê as graves deficiências mentais. Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura, será um adulto que não saberá pensar. (CHATEAU, 1987, p. 14)

Chateau (1987) chama a atenção dos educadores quanto ao valor do jogo das crianças, por isso, deve-se valorizar mais esses jogos e estimular a utilização na educação dessas crianças, já que, para ele:

É através do jogo que começa o pensamento propriamente humano; é no jogo que contemplamos, que projetamos, que construímos. É pelo jogo que a escola deve preparar para a vida, substituindo o trabalho imposto pelo desenvolvimento da personalidade infantil. (CHATEAU, 1987, p. 122-23)

Chateau (1997) defende ainda, outro fator importante que justifica as escolas maternas utilizarem os jogos educativos, é a necessidade que a criança se encontra de aprender logo uma tarefa.

Ordenar cores, classificar etiquetas, dar laços, empilhar cubos, são igualmente tarefas e jogos. Por meio delas, a criança aprende a fixar sua atenção, a dominar sua instabilidade natural, a se esforçar, enfim, desenvolvendo assim, a atitude de trabalho. (CHATEAU, 1997, p. 126)

Por meio do jogo também que a criança pode chegar às atividades superiores, já que, segundo Chateau (1987, p.97) “o jogo dá origem a inúmeras atividades superiores, senão a todas, arte, ciência, trabalho, portanto, pode-se buscar no jogo um meio de educação”.

Nesse sentido, as escolas precisam atuar de forma lúdica, visto que, é por meio de uma educação lúdica, que se tem, conforme Luckesi (2000):

[...], uma orientação adequada para uma prática educativa que esteja atenta à formação de um ser humano ou de um cidadão saudável

para si mesmo e para sua convivência com outros, seja na vida privada ou pública. (LUCKESI, 2000, p. 20)

Porém, para atuarem de forma lúdica, não basta o educador utilizar os jogos e as brincadeiras, para que esses jogos e brincadeiras se transformem em instrumentos de aprendizagem significativa, precisa-se de um planejamento cuidadoso com base no que se pretende ensinar e aprender, conforme salienta Antunes (2002):

Em síntese, jamais pensem em usar os jogos pedagógicos sem rigoroso e cuidadoso planejamento, marcado por etapas muito nítidas e que efetivamente acompanhem o progresso dos alunos, e jamais avalie sua quantidade de jogos que emprega, mas sim pela qualidade de jogos que se preocupou em pesquisar e selecionar. (ANTUNES, 2002, p. 39)

Dessa forma, conforme Perreira (2004), educar vai muito além da mera transmissão de conteúdos, significa contribuir para o crescimento do educando, para a sua formação, melhora da sua qualidade de vida, para a sua “autonutrição”, o que significa contribuir para a sua felicidade; é sobretudo, um ato amoroso. O mais importante, é buscar formas de transformar a pedagogia vigente, acreditar e investir na construção do conhecimento, e não na simples reprodução de conhecimentos. É por meio das atividades lúdicas, utilizando os jogo e brincadeiras como instrumentos de ensino de forma planejada, que é possível proporcionar tudo isso aos educandos.

Nesse sentido, com essa nova concepção de educação onde o ensino é baseado nos interesses do educando e o professor um facilitador, estimulando-o, é que o jogo ganha destaque e deve ser utilizado nas escolas. Portanto conforme Antunes (2002):

É nesse contexto que o jogo ganha espaço, como a ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que propõem estímulos ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social, ajuda-o a construir suas novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva ao professor a condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem. (ANTUNES, 2002, p. 37)

Portanto, considera-se que o lúdico e o jogo apresentam contribuições significativas na formação humana e principalmente, das crianças. Logo, sendo de fundamental

importância a sua utilização como possibilidade pedagógica, especialmente na educação infantil.

3 CONTRIBUIÇÕES DO LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Como foi visto no capítulo anterior, entende-se o lúdico como uma possibilidade pedagógica que torna o processo de ensino e aprendizagem mais prazeroso e significativo, portanto, de grandes contribuições na educação infantil.

Desse modo, esse capítulo tem como objetivo mostrar as contribuições do lúdico na educação infantil socialmente referenciada. Para isso, inicialmente discute-se o conceito de ludicidade, brinquedo e brincadeira, a seguir, fala-se um pouco sobre o papel do educador frente à utilização do lúdico no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil e por fim, apresenta-se algumas contribuições do lúdico como possibilidade pedagógica na educação infantil.

3.1 LUDICIDADE: CONSTRUINDO UM CONCEITO

O lúdico tem sua origem na palavra latina “ludus” segundo Ferreira (2004) no dicionário Aurélio, quer dizer “jogos” e “brincar”. Portanto, o lúdico está relacionado aos jogos, brincadeiras, brinquedos, os quais, inseridos no processo educativo podem proporcionar um grande benefício na educação das crianças.

Oliveira (1985) aponta a seguinte definição para o lúdico:

O lúdico é um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural. Estimula a crítica, a criatividade, a sociabilização, sendo, portanto reconhecidos como uma das atividades mais significativas – senão a mais significativa – pelo seu conteúdo pedagógico social. (OLIVEIRA, 1985, p. 74).

Luckesi (2002), define ludicidade de uma forma diferente, como uma dimensão interna do sujeito que a vivencia, nesse sentido, afirmar que uma atividade é lúdica depende do sujeito que a vivenciou, e para isso ele precisa estar envolvido plenamente.

Portanto, apesar de Luckesi não apresentar uma abordagem educacional de ludicidade, pode-se dizer que em sua afirmação também o lúdico propicia a

aprendizagem significativa, considerando que o indivíduo está participando verdadeiramente da atividade.

Portanto, Duarte Jr. e Francisco (1988) chamam atenção quanto à diferença entre a aprendizagem significativa e memorização:

A aprendizagem significativa envolve a articulação do novo com o já existente, envolve a criação de um sentido para o aprendido, em função do já conhecido. Enquanto que na simples “memorização”, isto é, no ato de “decorar”, o novo conceito não se articula com os anteriores, não se integra a “visão de mundo” do sujeito; e assim, por não receber uma significação e uma valoração, é rapidamente esquecido. (DUARTE JR e FRANCISCO, 1988, p. 98)

Assim como Luckesi, Chateau (1987) define ludicidade como algo que se entrega de corpo inteiro, “minha atividade aproxima-se então da atividade lúdica, na medida em que me entrego a ela de corpo e alma, como se mais nada existisse no mundo.” (CHATEAU, 1987, p. 25).

Outro autor que apresenta o jogo/ludicidade como uma atividade significativa é Huizinga, pois através dessas atividades de função significativa e cultural o indivíduo participa voluntariamente e não de forma forçada, não encara a atividade como um dever nem obrigação e dessa forma, participa plenamente.

[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como não-séria e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem e certas regras. (HUIZINGA, 1993, p.16)

Portanto, sabe-se que ludicidade independe de escola, porém como o foco do trabalho é o lúdico no contexto escolar da educação infantil, compreende-se por ludicidade todas as atividades que o educando se dedica por inteiro e que estimulam a criança a aprender de forma prazerosa, curiosa, a desenvolver sua inteligência, criatividade e sociabilidade, enfim, aprender de forma significativa por meio de atividades como brincadeiras, jogos, dinâmicas, dança, entre outras. Porém, vale destacar, que essa experiência pode ser prazerosa e a aprendizagem pode ser

significativa, ou não, vai depender da experiência e vivência de cada um durante a atividade.

3.2 BRINQUEDO E BRINCADEIRA

Como pode-se observar jogos, brinquedos e brincadeiras fazem parte da infância e da vida do homem e, quando inseridos na educação como uma possibilidade pedagógica podem proporcionar uma aprendizagem significativa e prazerosa para as crianças por meio de atividades lúdicas.

Existem muitas definições para o termo brinquedo e brincadeira, que, na maioria da literatura estão representados pela palavra jogo. Porém, sendo o brinquedo o objeto e a brincadeira a ação que esse objeto proporciona, levando a imaginação, representações de papéis, entre outros.

No entanto, Kishimoto (1997) define brinquedo e brincadeira, diferenciando do jogo. Para ela, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo.

O brinquedo entendido como objeto, suporte de brincadeira, supõe relação íntima com a criança, seu nível de desenvolvimento e indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organize a sua utilização. Uma boneca permite à criança desde a manipulação até brincadeiras como mamãe e filhinha. (KISHIMOTO, 1997, p. 23)

Já a brincadeira, para Kishimoto (1997, p. 26) “é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação.”

Outros autores importantes que tratam a questão do jogo, aqui já entendido como brinquedos e brincadeiras, e sua importância na formação do indivíduo, após Froebel foram Vygotsky, Wallon e Piaget, destacando a importância da participação ativa do sujeito na aprendizagem.

Segundo Vigotsky (1998), a imaginação é a questão definidora do brinquedo. Para ele, é incorreto definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança, pois existem outras atividades que dão muito mais prazer do que o brinquedo, como por exemplo, chupar dedo e, além disso, se nas brincadeiras não forem consideradas as necessidades da criança e elas não se sentirem motivadas, essa atividade não será prazerosa.

Portanto, para Vygotsky, a brincadeira proporciona situações imaginárias. É por meio das brincadeiras que a criança ao brincar, representando, usando sua imaginação, desempenhando papéis de adultos, vai conquistando sua autonomia e personalidade. Para Vygotsky (1998) as maiores aquisições de uma criança são conseguidas na brincadeira, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e de moralidade.

Já para Wallon, diferente de Vygotsky, a imitação é mais importante no jogo do que a imaginação:

O jogo para Wallon é espontâneo e expressivo. A partir da imitação da realidade a criança simboliza suas observações. É no brincar que a criança expressa os seus sentimentos, a identificação com determinadas pessoas leva a criança a assumir papéis, buscando saciar sua curiosidade com relação ao mundo que a cerca. (WALLON *apud* OLIVEIRA e VARGAS, 2006, p. 2)

O pensamento de Piaget quanto ao jogo difere um pouco do de Wallon e de Vygotsky, enquanto que para Wallon e Vygotsky o jogo está relacionado respectivamente com a imaginação, imitação, enfim, simbolização de papéis, Piaget relaciona o jogo à maturação. Por classificar o desenvolvimento da criança em vários estágios, “Piaget verificou que os jogos ou brinquedos podem ser de três tipos: de exercício, de símbolo e de regras, que não são necessariamente excludentes.” (FREIRE, 1997, p.116). No jogo de exercício a criança repete uma ação por prazer; no simbólico já se pode imaginar uma situação que na realidade não é possível; e no de regras, é o social, caracterizado pela existência de regras.

Piaget afirma ser o jogo puramente assimilação predominando sobre a acomodação. Diverge dos autores citados acima em alguns pontos, um deles, quando fala que só haverá regras se a criança não

estiver sozinha, e também a partir do momento que ela entra no processo de socialização. (OLIVEIRA e VARGAS, 2006, p. 2)

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN'S (1998) o brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. É por meio do brincar que a criança expressa seus desejos, suas vontades, o seu eu, sua realidade social, fantasia, imagina, imita, representa e aprende.

Portanto é notório o quanto essa fase da vida, a infância, é importante. É nela que a criança aprende tudo aquilo que mais tarde irá necessitar como as regras de convivência, os costumes, etc., mas também, é nessa fase que a criança brinca, e tem esse direito garantido, e o mais importante ainda, é que é por meio dessa brincadeira que ela aprende e afirma o seu eu. Chateau (1987, p. 14) afirma que a criança “se torna grande pelo jogo”.

Nesse sentido, o lúdico deve fazer parte do contexto escolar infantil no processo educativo como um recurso metodológico de ensino. O educador deve utilizá-lo na educação das crianças contribuindo para que a educação brasileira vá se modificando e passe a ser vista como prazerosa.

Pois, sabe-se que a educação brasileira tem na sua história a marca do dever. Até hoje, no século XXI, as crianças entram pela primeira vez na escola já enxergado-a como algo obrigatório e não como algo prazeroso. Isso porque as escolas ainda insistem em educar de forma tradicional, parecendo não existir outra forma de educar, conforme questiona Freire (1997, p.12) “Não haveria uma outra forma de ensinar que não fosse mantendo os alunos presos às carteiras, silenciosos, imóveis? Aluno só aprende sentado e sem fazer barulho?”

Pressupõe-se que existe. Outra possibilidade seria através do ensinar com ludicidade, porém, essa é ignorada pela maioria das escolas, pois entendem educação como conteúdo, em virtude da disciplina e dos deveres, características contrárias a da educação lúdica, que tem como essência o prazer, afetividade,

espontaneidade, entre outros, além de ter a concepção de que agindo ludicamente, não estão educando.

Segundo Santos (2001), a educação pela via da ludicidade propõe-se a uma nova postura existencial, cujo paradigma é um novo sistema de aprender brincando inspirado numa concepção de educação para além da instrução, conforme afirmam Santos e Cruz (1997).

Educar não se limita a repassar informação ou mostrar apenas um caminho, aquele caminho que o professor considera o mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher entre caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar. Educar é preparar para a vida. (SANTOS e CRUZ, 1997, p. 12).

Dessa forma, ao ignorarem ou desconhecerem a importância do brincar, da liberdade, do envolvimento, do sentimento, enfim a importância de uma criança vivenciar uma atividade, enquadram as crianças em uma forma de disciplina, tirando assim o direito dessas crianças, realizando apenas, atividades impostas pelo professor. Nesse sentido, o que falta nessas escolas é uma cultura lúdica, definida por Brougère (2002) como:

[...] a cultura lúdica compreende conteúdos mais precisos que vêm revestir essas estruturas gerais, sob a forma de um personagem (*Superman* ou qualquer outro) e produzem jogos particulares em função dos interesses das crianças, das modas, da atitude. A cultura lúdica se apodera do meio-ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo. (BROUGÈRE, 2002, p. 25)

Muitas vezes, essa falta de uma cultura lúdica nas escolas não é só pelo fato dos educadores negarem a atividade do brincar, muitos pais também, ainda possuem uma concepção errônea do lúdico, aquela ainda da idade média que brincar não é coisa séria, que pelo brincar não aprende, não desenvolve, negando assim o verdadeiro significado e importância do brincar. Pereira (2004) completa esse pensamento, afirmando que as escolas só valorizam os processos racionais, inibindo a intuição das crianças.

Um dos problemas da educação atual é a valorização dos processos racionais e a não atenção dada aos procedimentos intuitivos, artísticos e criativos. Mas sério ainda, é o fato de a educação inibir ou castrar esses processos fazendo com que os educandos se sintam sem jeito ou sem aptidão para trabalhar criativamente em sala de aula, sem condições de desenvolver essas habilidades. (PEREIRA, 2004, p. 91)

Vale destacar, que cada criança já traz consigo uma bagagem cultural que o educador deve levar em consideração no processo educativo, conforme afirma Chateau (1987):

A criança não é uma tabula rasa sobre a qual podemos inscrever o que bem entendermos. Como não podemos de um loiro fazer um moreno, de um nervoso um flegmático, jamais podemos, quaisquer que sejam nossos métodos, conseguir modelar inteiramente a criança. O pedagogo não é – e não deve querer ser – um criador, mas um jardineiro que sabe fazer crescer sementes. (CHATEAU, 1987, p. 56)

Porém, como saliente Marcellino (1990) a sociedade contemporânea não considera a criança como uma produtora de cultura, ocorrendo assim cada vez mais o furto do lúdico na infância, nesse sentido, “a cultura infantil” passa a ser basicamente o consumo de mercadorias produzidas pela sociedade.

A sociedade burguesa, instrumentalizando a cultura, destacando o seu caráter produtivo e sua manifestação enquanto produto apenas, desvaloriza, ou até mesmo deixa de considerar a criança enquanto tal, por não reconhecê-la como produtora de cultura. Na nossa sociedade, e particularmente nas grandes cidades, ainda que por razões bem diferentes, as crianças não têm tempo e espaço para a vivência da infância, como produtoras de uma “cultura infantil”, e isso independente de sexo, ou das classes sociais. (MARCELLINO, 1990, p. 55)

Outro fator que ocasiona o furto do lúdico nas escolas é que a maioria delas ainda hoje, tem como objetivo preparar o educando para mercado do trabalho, para a vida adulta, ou seja, para um mundo que ainda não existe, dessa forma, esquecendo-se do presente, ou seja, a infância passa despercebida, não é vivida. Prevalendo assim no mundo escolar, outros tipos de atividades, as quais são consideradas como de utilidade, ou seja, do dever, conforme afirma Olivier (2003):

No mundo escolar imperam a racionalidade, a produtividade (trabalhos, ditados, provas, cópias, pesquisas ..., a competição

(notas), a disciplina, o esforço (estudo, deveres de casa) a responsabilidade (prazos de entrega, horários delimitados para a realização de provas) [...]. O lúdico é totalmente banido da vida das crianças. Ou, a menos, é o que se tenta fazer. (OLIVIER, 2003, p. 20)

Marcellino (1990) também aponta essa visão da criança como “promessa”, de tornar-se um adulto em potencial, como uma das causas do furto do lúdico, outra causa apontada por ele é o trabalho infantil, realidade presente na sociedade brasileira, onde muitas crianças têm necessidade de trabalhar para ajudar a família, não tendo tempo para as brincadeiras da infância. Portanto:

A preparação para um futuro de “vencedor”, ou a exploração como mão-de-obra barata, não apenas furtam o lúdico da vida das crianças, como exigem uma nova postura quanto à aplicabilidade do tempo lazer à infância, uma vez que o brinquedo, o jogo, o divertimento passam a ser vivenciados, desde muito cedo, quase que somente por ocasião a essas “obrigações”. [...]. (MARCELLINO, 1999, p. 64)

Além de todas essas causas que já foram explicitadas em relação ao furto do lúdico, outra questão que também pode ser considerada é que, apesar de muitos educadores concordarem com as contribuições da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem, a ludicidade é uma ciência nova e muitos educadores não foram educados para atuar de forma lúdica, tendo dificuldades de pô-la em prática. Portanto, Harres e Paim (2001), chamam atenção para uma formação lúdica do educador.

Nesse sentido, entendemos que é de fundamental importância oportunizar aos educadores experiências lúdicas e reflexão sobre a inserção do jogo na escola. Ou seja, enfocando as teorias propostas, a comprovação da importância do jogo, a forma como as crianças brincam e sobre os objetos que poderiam contribuir na atividade construtiva da brincadeira. (HARRES e PAIM, 2001, p. 81)

Santos e Cruz (1997) também defendem a formação lúdica do educador, explicando o seu papel:

A formação lúdica deve possibilitar ao futuro educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança, do jovem e do adulto. (SANTOS e CRUZ, 1997, p.14)

Dessa forma, percebe-se uma necessidade da inserção de uma formação lúdica no processo de formação do educador, já que, por não estarem implicados pela e com a ludicidade, continuam agindo de forma tradicional, utilizando as atividades lúdicas apenas em horários livres ou no recreio, enquanto que poderiam estar utilizando na sala de aula.

Nesse sentido, a escola pode contribuir para que o lúdico seja vivenciado pelas crianças, mas para isso, é preciso saber quem está educando, conforme afirma Marcellino (1990):

Para que a escola possa contribuir para recuperar e conviver com o lúdico, é necessário, antes de tudo, que se saiba quem se está educando. É preciso considerar que não existe uma criança, mas várias crianças, com repertórios variados, entre outros fatores, pelos tipos de aquisições verificadas na vivência, ou na não-vivência do lúdico. Não existe, assim, apenas uma cultura da criança, mas várias culturas da criança. (MARCELLINO, 1990, p. 78)

Portanto, remetendo ao questionamento de Freire (1997), é notório que existe uma outra possibilidade de ensinar e seria esta possibilidade que esse trabalho vem defendendo desde o início, uma educação lúdica, na qual a criança seja vista como sujeito sócio-histórico e cultural, aprenda de forma prazerosa, e se sintam motivadas para tal, só assim se envolverão e aprenderão significativamente.

Vale considerar que a compreensão de ludicidade desse trabalho, extrapola a visão simplista e reducionista do que seja lúdico. Aponta-se para uma compreensão de plenitude do homem onde os “atores de currículos” estejam presentes no fazer pedagógico.

3.3 O EDUCADOR E A LUDICIDADE

Sabe-se que o papel do educador é de fundamental importância no aprendizado da criança. Nesse sentido, um educador frente ao ensino com ludicidade pode agir

diferente, de forma estimulante e motivadora, para que as crianças aprendam com prazer e significativamente.

Para isso, o educador precisa ter uma visão ampla e diferente de educação. A educação não pode ser vista como um processo de assimilação de conhecimentos. O professor deve oferecer uma educação com objetivo de desenvolvimento humano e não somente pensando em preparar o educando para o mercado de trabalho, e sim, uma educação que proporcione a vivência lúdica, a alegria no aprendizado, bem como formação crítica.

Portanto, uma educação infantil baseada em atividades lúdicas, interfere na concepção que se tem de infância, ou seja, se a criança é vista como um ser ativo ou passivo no processo educativo; na relação do professor e o educando, isto é, se o professor é o centro ou o educando; no currículo empregado, enfim, na aprendizagem e desenvolvimento dessa criança. Nesse sentido, afirma Pereira (2004):

Uma prática voltada para a educação lúdica exige que o educador conviva com o inesperado, com a imprevisibilidade, que abra mão do controle absoluto, de sua onipotência, que abra espaço para auto-expressão e a criatividade de seus educandos, estimulando a sua participação, estimulando a sua participação efetiva no processo de ensino e aprendizagem, trazendo aos educandos possibilidades de auto-conhecimento e auto-desenvolvimento. (PEREIRA, 2004, p. 82)

Desse modo, a relação professor e educando é importante, pois é por meio dessa relação que as crianças vão construindo o seu conhecimento. Por isso, o educador deve ter uma escuta sensível no processo de ensino e aprendizagem, transformando sua aula em algo motivador, interessante, valorizando a participação da criança, fazendo com que ela aprenda com prazer. Com a educação lúdica, não se prioriza apenas o desenvolvimento cognitivo da criança, mas sim, uma educação que contempla uma formação plena do indivíduo. Vale dizer que o professor também aprende, ou seja, ele passa a ter um novo olhar do mundo e de educação.

Nesse sentido, em uma concepção tradicional de educação, na qual tem como centro o professor por meio da transmissão de conteúdos, a atividade lúdica ainda

não é reconhecida como relevante, por isso, defende-se a concepção sócio-histórica e cultural.

Portanto, entende-se o lúdico no contexto escolar da educação infantil, não apenas o brincar, mas todas as atividades que os educandos participem plenamente, onde são consideradas as necessidades da criança e que estas, sejam vistas como um ser social em formação.

Dessa forma, precisa-se considerar a importância da utilização do lúdico no contexto escolar, que brincar é coisa séria e que as brincadeiras e jogos na sala de aula contribuem intensamente na educação das crianças. Que o brincar quando inserido nas escolas, promove não só o desenvolvimento do indivíduo, como também, a construção do conhecimento de forma prazerosa.

Sendo assim, a utilização do lúdico como possibilidade pedagógica significa a existência de atividades lúdicas no contexto escolar, ou seja, ensinar brincando através de brincadeiras e jogos. Promovendo assim, maiores contribuições para as crianças, pois “as atividades lúdicas possibilitam o desenvolvimento integral da criança, já que através destas atividades a criança se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente.” (SANTOS, 1997, p.20)

Portanto, considera-se que o educador que estabelece uma relação de experiência com a ludicidade no contexto escolar, especialmente na educação infantil, apresenta novas possibilidades de ensino e aprendizagem às suas crianças com alegria, alegria esta, que remete ao que pensa Marcellino (1990) ao que chama de Pedagogia da animação, utilizando-se do jogo, do brinquedo, da festa, do divertimento no processo educativo. Portanto, tanto a criança quanto o professor tem a sua própria ânsima, ou seja, a plenitude de alma. Conforme afirma Marcellino (1990):

Não se trata pois de *usar* o jogo como *meio* para se aprender algo fora dele: um *fim* exterior. Proponho o oposto: que a Escola resolva aprender do jogo, do sonho, buscando “pistas” para a felicidade. Se a algo a ser ajustado, é a realidade ao sonho, e não o contrário. (MARCELLINO, 1990, p. 86).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Antunes (2002) durante muito tempo confundiu-se “ensinar” com “transmitir”. Nesse contexto, o educando era agente passivo da aprendizagem e o professor um transmissor, nem sempre intelectualmente presente nas necessidades do educando.

Portanto, a partir do momento em que as questões psicológicas da criança passaram a ser observadas, a educação passa a ter outro sentido e o educando passa a ser um agente ativo da aprendizagem, mudou-se o conceito de ensinar, bem como o papel do professor. Sendo assim, sabe-se que, conforme Antunes (2002) não existe ensino sem aprendizagem:

Não existe ensino sem que ocorra aprendizagem, e esta não acontece senão pela transformação do educando, pela ação facilitadora do professor no processo de busca e construção do conhecimento, que deve sempre partir do aluno. (ANTUNES, 2002, p. 37).

Logo, diante desse contexto atual, e com a pesquisa realizada, verifica-se que o papel do educador frente a uma educação lúdica deve ser de facilitador no processo educativo, estimulando e motivando o aluno, de forma a proporcionar uma participação plena e uma formação para a vida.

Nesse sentido, a concepção de educação deve ser para a formação do indivíduo e não para o mercado de trabalho, deve-se levar em consideração e vivenciar o momento, nesse caso, a infância.

Dessa forma, nota-se também, que a concepção de infância em uma educação lúdica deve ser aquela na qual considera a criança como um ser sócio-histórico e cultural. A criança como um sujeito ativo, que além de ser influenciado, influencia no processo de socialização e que possui cultura.

Diante disso, constata-se também que o lúdico pode ser uma alternativa educacional que contemple essa concepção de infância, enfim, essa nova realidade educacional.

Portanto, compreende-se o lúdico como possibilidade pedagógica, apresentando-o como uma alternativa para a educação infantil nesse novo contexto educacional, utilizando de jogos, brincadeiras, enfim do lúdico, tornando a aprendizagem significativa e prazerosa e transformando a escola em um espaço de prazer e alegria e, os educandos, em sujeitos ativos nesse processo.

Nesse sentido, jogos e brincadeiras não devem mais ser separados das atividades realizadas nas salas de aula, pois brincar é coisa séria e promove a aprendizagem de forma alegre e motivadora. Deve-se “[...] dar condições para a ocorrência da alegria, da festa, dentro dos limites da Escola, e até mesmo nos horários de aula [...]”. (MARCELLINO, 1990, p. 97)

Deste modo, sabendo da importância da relação professor/aluno no processo educativo, o professor precisa se adequar a essa nova possibilidade, agindo como um facilitador, estimulando e proporcionando alegria e prazer. Portanto, é preciso que os educadores se conscientizem do valor que o brincar tem na vida de uma criança, para que, possam cada vez mais utilizar as atividades lúdicas na sala de aula, as quais podem contribuir para uma aprendizagem significativa com divertimento e prazerosa.

Além disso, o que também pode favorecer a atuação lúdica do educador é a possibilidade das Universidades oferecerem, a esses, uma formação lúdica, pois aprendendo brincando, os professores possivelmente poderão estar preparados para ensinar brincando.

Diante do que foi verificado com a pesquisa, percebe-se que o brincar não deve está longe da escola infantil e que o lúdico como possibilidade pedagógica na educação infantil, pode proporcionar grandes contribuições na educação das crianças.

Assim, o lúdico deve ser utilizado cada vez mais nas escolas, utilizando os jogos e brincadeiras como instrumentos de aprendizagem, considerando que pode estimular o interesse do educando, tornar a aula mais atraente, eliminar o desinteresse e o educando aprender com prazer.

Portanto, o educador deve utilizar o lúdico como possibilidade pedagógica, de forma planejada e cuidadosa, agindo como um construtor do crescimento do educando contribuindo assim, na formação de um cidadão pleno e preparado para a vida.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. O jogo e o brinquedo na escola. In: SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 37-42.

BARROS, A. de J. P. de; LEHFELD, N. A. de S. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 16. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

BRASIL. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS. **Conheça a ABNT: normalização um fator para o desenvolvimento**. Rio de Janeiro, 1990. 23 p.

_____. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961.

_____. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília, 1998. v. 3.

_____. **NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração**. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 6027: informação e documentação: sumário: apresentação**. Rio de Janeiro, 2003. 2p.

_____. **NBR 10520: informação e documentação: apresentação de citações em documentos**. Rio de Janeiro, 2002. 7p.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002. p.19-32.

BRUHNS, H. T. Abordagens teóricas sobre o lúdico. IN: _____. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1993. cap. 1. p. 19-33.

CÂMARA, Sônia. Por uma ação preventiva e curativa da infância pobre: os discursos jurídico-educativos no Brasil e em Portugal nas décadas de 1910 e 1920. In: FERNANDES, Rogério; LOPES, Alberto; MENDES FILHO, Luciano. (orgs.). **Para a Compreensão Histórica da Infância**. Porto: Campo das Letras, 2006. p. 313-334.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. 4. ed. São Paulo: Summus, 1987.

COLIN, Heywood. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CUNHA, N. H. da S. A Brinquedoteca brasileira. In: SANTOS, S. M. P. dos. (org.). **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997. p. 13-22.

DUARTE JR.; FRANCISCO, João. Fundamentos estéticos da educação. In: _____. **Como a arte educa?** 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1988. cap. IV, p. 95-118.

Estatuto da Criança e do adolescente – ECA. Disponível em: <<http://www.unicef.org>>. Acesso em 10 de junho de 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini dicionário século XXI.** 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

FERREIRA, A. G.; GONDRA, J. G. Idades da vida, infância e a racionalidade médico-higiênica em Portugal e no Brasil (séculos XVII-XIX). In: FERNANDES, R.; LOPES, A.; MENDES FILHO, L. (orgs.). **Para a Compreensão Histórica da Infância.** Porto: Campo das Letras, 2006. p. 153-175.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro:** Teoria e pratica da Educação Física. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

GADOTTI, Moacir. O pensamento pedagógico brasileiro. In: _____. **História das Idéias Pedagógicas.** Série Educação. São Paulo: Ática, 2004. p. 231-266.

GANDIN, Danilo. GANDIN, L. A. Para onde a escola está sendo levada. In: _____. **Temas para um projeto político-pedagógico.** 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 63-71.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HARRES, J. da S.; PAIM, G. M. O lúdico e a prática pedagógica. In: SANTOS, S. M. P. (org.). **A ludicidade como ciência.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 78-83.

HUIZINGA, Johan. Natureza significativa do jogo como fenômeno infantil. In: _____. **Homo Ludens.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993. cap. 1, p. 3-31.

JÚNIOR, J. B. de Almeida. O estudo como forma de pesquisa. In: CARVALHO, Maria C. M. de. (org.). **Construindo o saber – Metodologia científica:** fundamentos e técnicas. 7. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998. p. 97-114.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: _____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 1996. p. 13-44.

_____. Brinquedo e brincadeira: usos e significações dentro de contextos culturais. In: SANTOS, S. M. dos. **Brinquedoteca:** o lúdico em diferentes contextos. 11. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997. p. 23-40.

_____. Froebel e a concepção de jogo infantil. _____. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 2002. p. 57-75.

KRAMER, Sônia. **A política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN Jr., Moysés. A circulação das idéias sobre a educação s crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN Jr., Moysés. (orgs.). **Os intelectuais na História da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 459-495.

LUBISCO, N. M. L.; VIEIRA, S. C.; SANTANA, I. V. Universidade Federal da Bahia. **Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses**. 4. ed. rev. e amp. Salvador. BA.: EDUFBA, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir de Biossíntese. In: _____. **Ludopedagogia: Educação e Ludicidade**. Ensaios 1, Salvador: Gepel, 2000. p.9-41. v.1.

_____. Educação e Ludicidade. In: _____. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir de experiência interna**. Ensaios 2, Salvador: Gepel, 2002.

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, maio/ago, 1984. p. 407-25. n.150. v. 65.

MARCELLINO. Nelson C. **Pedagogia da animação**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1990.

OLIVEIRA, V. M. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de Metodologia Científica: projeto de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA, M. de F.; VARGAS, L. C. **Brincadeira é Jogo Sério**. Disponível em: <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/emilio/autoria/artigos2006/7brincaadeira_jogos.pdf>. Acesso em 10 de setembro de 2008.

OLIVIER, G. G. de F. Lúdico e escola: entre a obrigação e o prazer. In: MARCELLINO, N. C. (org.). **Lúdico, educação e educação física**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003. p.15-24.

PEREIRA. L. H. P. Ludicidade em sala de aula: montando um quebra-cabeça com novos sabores e saberes. In: PORTO, B. de S. (org.). **Ludicidade: onde acontece?** Ensaios 3, Salvador: Gepel, 2004. p.81-96.

SANTOS, S. M. P. dos; CRUZ, D. R. M. da. O lúdico na formação do educador. In: SANTOS, S. M. P. dos (org.). **O lúdico na formação do educador**. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997. p. 11-17.

SANTOS, S. M. P. dos. Atividades lúdicas. In: _____. **O lúdico na formação do educador**. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997. p. 19-37.

_____. Apresentação. _____. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 7-17.

VEIGA, Cynthia Greive. Cultura escrita e educação: representações e criança e imaginário de infância, Brasil, século XIX. FERNANDES, R.; LOPES, A.; MENDES FILHO, L. (orgs.). **Para a Compreensão Histórica da Infância**. Porto: Campo das Letras, 2006. p. 43-74.

VYGOTSKY, Lev. O papel do brinquedo no desenvolvimento. **O papel social da Mente**. In: _____. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 121-137.