



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**LAISE DE ARAÚJO SOUZA**

**AS ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**SALVADOR – BAHIA  
2008**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**LAISE DE ARAÚJO SOUZA**

**AS ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada ao Colegiado de Pedagogia da Faculdade de Educação – Universidade Federal da Bahia, como quesito para conclusão do Curso de Pedagogia sob a orientação da professora Rilmar Lopes.

**SALVADOR – BAHIA  
2008**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**LAISE DE ARAÚJO SOUZA**

**AS ATIVIDADES LÚDICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

**Orientador (a)**

---

---

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao corpo docente da Universidade Federal da Bahia, que, entre outras coisas, contribuiu para a minha formação acadêmica, em especial a minha orientadora Rilmar Lopes por toda atenção e compreensão dedicada a mim e a minha co-orientadora Ana Rita Marques de Andrade que também disponibilizou seu tempo e atenção, com muito carinho, para me auxiliar nesta pesquisa.

Agradeço aos meus pais e a meu irmão que durante estes anos me incentivaram a concluir este curso, entendendo os momentos em que estive distante.

À todas estas pessoas e a alguns amigos que estiveram ao meu lado nesta jornada, fica aqui registrado o meu muito obrigada.

## RESUMO

Esta monografia foi elaborada com o objetivo principal de investigar como as atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Foi realizado o estudo de caso entre crianças de dois a quatro anos em três escolas: uma municipal, uma particular em bairro de classe média baixa e outra particular em bairro de classe média alta. A pesquisa está dividida em três capítulos, no primeiro capítulo está descrito a história da criança na Educação Infantil e o desenvolvimento da criança baseada na teoria Vigotskiana. No segundo capítulo intitulado ludicidade, consta: a definição de ludicidade e atividades lúdicas estabelecendo sua diferença e enfatizando sua importância para a criança; o jogo, sua história e utilização na Educação Infantil. No último capítulo está descrita a observação em campo feita em três escolas com o objetivo de constituir a relação entre criança, atividades lúdicas e desenvolvimento através da prática observada e analisada.

Palavras-chave: Criança; Educação Infantil; Ludicidade; Atividades Lúdicas; Desenvolvimento; Jogo.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	07
CAPÍTULO 1 – A Criança.....	11
1.1 – A criança na sociedade.....	11
1.2 – A criança e seu desenvolvimento.....	18
CAPÍTULO 2 – Atividades Lúdicas e Ludicidade.....	23
2.1 – O jogo.....	26
CAPÍTULO 3 – Criança, Atividades Lúdicas e Desenvolvimento: uma análise pedagógica.....	32
3.1 – Espaço Físico das Escolas.....	32
3.2 – Atividades em Sala de Aula.....	36
3.2.1 – Escola A.....	37
3.2.2 – Escola B.....	39
3.2.3 – Escola C.....	42
3.3 – Análise das Atividades.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS.....	52
ANEXOS.....	54

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil que considero de fundamental importância no desenvolvimento da criança, o alicerce para a iniciação aos estudos posteriores precisa ser valorizada. O número de creches e pré-escolas não atende à demanda de crianças e estas, infelizmente, são obrigadas a esperar completar seis anos para ingressarem na escola, na 1ª série Ensino Fundamental, contribuindo dessa forma para toda a precariedade da nossa educação.

A criança, devido à falta de conhecimento sobre seu desenvolvimento humano, biológico e social, era vista como alguém que não produzia. A partir do século XX, podemos perceber uma preocupação maior sobre seu desenvolvimento, sua interação com os outros. Socialmente, ela não é mais vista como um ser gerado para o trabalho e sim, um ser que tem direitos, deveres e deve ser respeitado. Porém, na realidade de classes, as preocupações com o desenvolvimento da criança são relativas a sua classe social.

Ao ser inserida no contexto escolar, a criança passa por momentos de adaptação, ela está diante de um novo espaço de convivência, se depara com inúmeros desafios, outras pessoas, outras crianças da sua idade com as quais terá que dividir a atenção, uma explosão de novidades para este pequeno ser entender. Nesse contexto, entra o professor que deve mediar e facilitar a entrada do seu aluno na escola de modo a ele sentir-se acolhido por todos. O educador também passa por um grande desafio que é conseguir adaptar, integrar seus alunos. Para isso, é necessário bom relacionamento, entrar no “mundo da criança” o que implica o compromisso com a criança e a prática pedagógica lúdica. Concordo com Luckesi quando coloca que:

Uma prática educativa lúdica tem seu centro de atenção na formação de um Eu saudável em cada ser humano, de tal modo que cada um possa administrar a vida pessoal, coletiva e profissional da melhor forma possível, pulsante, alegre, realizada. (2000, p. 11).

Com uma prática educativa lúdica, o professor estará propiciando aos seus alunos momentos prazerosos na construção do conhecimento. A atividade

lúdica propicia de forma produtiva a experiência lúdica. A experiência lúdica ocorre na “entrega” à atividade, na inteireza.

Ao observar as crianças, em sala de aula, na escola em que realizo meu estágio, percebo seus interesses diante dos jogos, brinquedos, bonecas. Tais desejos são significantes para elas, com eles é possível descobrir mundos: o mundo concreto e o mundo da imaginação. A relação estabelecida entre a criança e o brinquedo, brincadeira ou jogo é tão verdadeira que normalmente é inevitável a experiência lúdica. A ludicidade segundo Luckesi:

... o que caracteriza uma atividade lúdica é a “plenitude da experiência” que ela propicia a quem a pratica. É uma atividade onde o sujeito entrega-se a experiência sem restrições, de qualquer tipo, especialmente as mentais, que, usualmente, tem por base juízos pré-concebidos sobre as coisas e práticas humanas. (1998, p.21).

A importância de experienciarmos a ludicidade se dá pelo fato de vivenciarmos a inteireza, plenitude, entendendo plenitude no sentido vivo, consciente. Penso que o exercício de “estar consciente” é fundamental na construção do ser social, “estar consciente” instiga a curiosidade, fator imprescindível na construção de conhecimento e, conseqüentemente, no desenvolvimento social e biológico do ser humano.

É possível assumirmos as atividades lúdicas como linguagem para as crianças, pois através destas, elas se relacionam com o mundo, com o outro e consigo. Não é preciso muito para perceber o quanto as crianças ficam felizes com seus brinquedos, jogos e todas as formas com as quais podem criar, imaginar e descrever o seu mundo. Em uma simples observação, podemos perceber a satisfação da criança diante desse “mundo dos brinquedos”. Então, pergunto: de que maneira as atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento da criança? Qual a compreensão do educador da Educação Infantil quanto a relação entre jogo, atividade lúdica e desenvolvimento infantil? As condições materiais, especialmente na escola pública, favorecem a realização das atividades lúdicas?

Diante de tais questões, senti-me instigada a investigar o tema “As Atividades Lúdicas na Educação Infantil”. Porém, as atividades lúdicas têm seu lugar no

campo da ludicidade, pois o seu aspecto e as formas com que são apresentadas e desenvolvidas são terrenos férteis para a ludicidade. Sendo os jogos, brinquedos ou brincadeiras, terrenos férteis para experiência estética, podem considerá-los atividades lúdicas.

A atividade lúdica é externa, ela surge de alguém que a propõe, mas para ter validade lúdica, ela precisa ser vivida plenamente. Podemos considerar como atividade lúdica: brincadeiras, os jogos, o faz-de-conta, as cantigas de roda.

Por entender a relevância da atividade lúdica no desenvolvimento da criança que esta pesquisa foi desenvolvida. Dessa forma, procurei investigar a contribuição da atividade lúdica na educação infantil. Utilizei para a obtenção de dados, o estudo de teóricos, a observação em campo e fotografias. A pesquisa teve caráter qualitativo e se caracterizou enquanto estudo de caso.

Procurei no processo de análise responder às perguntas do meu projeto, assim como realizar os objetivos propostos. Meu objetivo geral foi investigar se as atividades lúdicas favorecem ao desenvolvimento da criança na educação infantil e os objetivos específicos: Reconhecer e sistematizar as etapas do desenvolvimento infantil a partir das atividades lúdicas; Identificar as necessidades reais para a realização das atividades lúdicas; Compreender a relação entre jogos, atividades lúdicas e desenvolvimento infantil.

No caso desta pesquisa, estarei observando três grupos, “três casos”: crianças de 4 anos de uma escola municipal que chamarei de Escola A, situada no IAPI, crianças de 2 a 4 anos de uma escola particular que chamarei de Escola B, esta escola também está situada no IAPI, e crianças de 3 anos de outra escola particular situada em um bairro de classe média alta, o Itaipara, que chamarei de Escola C. Os dados foram coletados e analisados de maneira a não fugir dos focos da pesquisa. Para fundamentar tal investigação, tive como principais norteadores teóricos: Kramer, Vigotski, Luckesi e Kishimoto.

Como resultado das minhas investigações, elaborei esta monografia que teve como sistematização: Introdução, três capítulos, considerações finais, referências e anexo.

No capítulo I, que denominei “A criança”, descrevo: o contexto histórico da infância, bem como procuro relacionar este contexto à educação proporcionada à criança e os pensamentos sobre o desenvolvimento infantil, baseado nos estudos de Vigotski. No segundo capítulo, intitulado “Ludicidade”, exponho os conceitos de ludicidade e atividades lúdicas, esclarecendo sua diferença, descrevo as atividades lúdicas mais utilizadas na educação infantil e aprofundo meu estudo sobre uma delas, o jogo. E no terceiro capítulo, relato sobre a observação em campo: as atividades utilizadas em sala de aula, a rotina das crianças, o espaço externo e interno disponibilizado às crianças, dessa forma estabeleço a relação teoria estudada e prática observada.

Nas considerações finais, retomo meus capítulos de maneira reflexiva, procurando me posicionar e identificar “meus achados”, “minhas respostas” e também, as não respostas. No anexo, estão as fotos das escolas observadas e o questionário aplicado em forma de diálogo.

O meu interesse em tratar desta temática esteve atrelado a minha prática pedagógica. Acredito que a melhor forma de conhecer e aprender seja brincando, sorrindo, de forma a entender aquilo que você está vivendo, afinal, você está completamente por inteiro no que está fazendo.

## CAPÍTULO 1 - A CRIANÇA

A criança ao longo da história passou por processos sociais extremamente complicados. Para compreendermos os fundamentos desse ser histórico, neste capítulo, farei uma reflexão teórica sobre dois aspectos: o primeiro é sobre a história da criança na Educação infantil e o segundo é a teoria de Vigotski sobre o desenvolvimento da criança. A compreensão destes aspectos será importante para entender como a criança era vista na sociedade, observando o seu contexto social, político e econômico da época e também como acontece a sua interação com as pessoas no meio em que vive. Este entendimento será a base para o resultado desta pesquisa a qual me proponho a fazer e que tem como objetivo a compreensão das formas com que as atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

### 1.1. A criança na sociedade

Na sociedade feudal, as crianças, filhas dos servos, trabalhavam e tinham a função de um adulto, com papel de produção, inexistindo a concepção de infância que aparece posteriormente na sociedade capitalista, eram consideradas como adulto em miniatura. “O conceito de infância foi determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade.” (KRAMER, 1984, p. 19).

Com o fim do feudalismo e início do capitalismo, as crianças passam a ser alguém que precisam de cuidados. As mulheres precisavam trabalhar e tinham que deixar os filhos em instituições. Os patrões dos operários criaram instituições de caráter assistencialista, sem estrutura pedagógica, onde as crianças permaneciam, enquanto suas mães trabalhavam. A autora Sonia Kramer<sup>1</sup> afirma sobre o surgimento da educação compensatória, que baseado no modelo único e abstrato de criança, surge para as crianças das classes desfavorecidas, como programas da educação que “suprem” as necessidades

---

<sup>1</sup> As informações podem ser encontradas em seu livro A Política do Pré-Escolar.

de saúde, nutrição, escolar das crianças consideradas carentes. À medida que esta criança se distancia do padrão estabelecido, é considerada inferior, deficiente, “Faltariam a estas crianças, “privadas culturalmente”, determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos.” (KRAMER, 1984, p. 25). A partir dos interesses hegemônicos:

A idéia de uma infância universal foi divulgada pelas classes dominantes baseada no seu modelo padrão de criança, justamente, a partir dos critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de um tipo específico de papel social por ela assumido no interior de suas classes. (KRAMER, 1984, p.19)

Ou seja, a criança é pensada dentro de um contexto social, neste caso, a partir dos interesses hegemônicos de negar as diferenças, onde encontramos políticos autoritários maquiados de igualitários. Diante da diversidade encontrada em nosso país, pensar a criança pobre como a criança rica, é negar a pobreza, a realidade e as classes sociais.

Já na sociedade indígena, a criança permanecia sob os cuidados da mãe ou da avó, durante os seus dois primeiros anos, descansando numa faixa de algodão amarrada às costas. Nesta posição, é alimentada e acompanha a mãe por todos os lugares. Segundo Kishimoto: “A vida da criança transcorre sem violência. Não há gritos nem brigas. Por isso, elas são mais confiantes, corteses e serviçais. A vida em grupo estimula a cooperação e a solidariedade”. (1993, p. 63).

A brincadeira dos índios é uma preparação para vida adulta. Os meninos recebiam arco e flecha a partir de dois ou três anos, e inicia seu treinamento com galinhas e cachorros, depois vão aperfeiçoando e recebem os instrumentos que apontam para passarinhos e borboletas e aos dez anos, acompanham o pai à caça e pesca. As meninas, desde pequenas, acordam cedo e acompanham à mãe ao trabalho à plantação para trazer legumes. Por volta de seus quatro anos, tornam-se auxiliares nos serviços domésticos como, por exemplo, ralar mandioca e preparar a farinha e, inclusive, carregam seus irmãos menores com a faixa de algodão. Neste caso, diferente dos moldes das

sociedades hegemônicas, o trabalho não é exploração da mão-de-obra e sim, cooperação para a vida da tribo.

Em 1817, surgem os primeiros Jardins de Infância (Kindergarten) criados pelo autor Friedrich Froebel, e defendiam que o verdadeiro desenvolvimento vinha das atividades espontâneas. Essa nomenclatura “Jardim de Infância” surge da idéia que ele considerava as crianças como plantinhas de um jardim e a professora a jardineira, Kramer entende esta idéia como uma tendência pedagógica romântica. Froebel defendia a idéia de evolução natural da criança, e de acordo com o entendimento dos estudos dele, Kramer descreve que o mesmo:

Considerava que o desenvolvimento verdadeiro provém de atividades espontâneas e construtivas, primordiais... Sua proposta pode ser caracterizada como um “currículo por atividades”, onde o caráter lúdico é o determinante da aprendizagem da criança. Brinquedos cantados, histórias, artes plásticas, desenho, recorte e colagem, construção, observação da natureza e horticultura são atividades fundamentais nos Kindertagens, onde os recursos pedagógicos estão organizados em: “prendas” (brinquedos, jogos de construção), “ocupações” (recorte, colagem, dobradura) e “atividades maternas” (música, dança, embalas). (1989, p. 26).

No contexto da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), surgem novas preocupações com as crianças, os pais na guerra, as mães precisavam trabalhar e, então, o que fazer com elas? Esta atenção já existia desde o início do capitalismo, mas se intensifica no século XX.

... Por um lado, foi introduzido o conceito de assistência social para crianças pequenas, sendo ressaltado a sua importância para a comunidade na medida em que liberava a mulher para o trabalho. Por outro foi despertado o interesse por novas formas de atuação com crianças cujas famílias passavam agora por situações antes desconhecidas e que implicavam a ausência do pai (convocado para a guerra) e, muitas vezes, a da mãe (engajada no trabalho produtivo). Surgia, assim, a preocupação com as necessidades emocionais e sociais das crianças. (KRAMER, 1984, p. 27).

A partir desta situação traumática, no pós-guerra, aumenta o interesse de estudiosos da aprendizagem pelo conhecimento dos aspectos cognitivos do desenvolvimento e ganham ênfase os trabalhos teóricos de Montessori, Piaget

e Vigotski. Desta forma se evidenciam as teorias do desenvolvimento da criança na prática pré-escolar.

Mesmo tendo-se uma idealização da educação pré-escolar como uma forma de mudar a realidade social, solucionar os problemas econômicos, étnicos, sociais e da escola elementar, esta aconteceu de maneira positiva, vejo como um avanço para a educação. Estes problemas citados acima não serão resolvidos apenas com o surgimento do pré-escolar, é necessária a atuação de políticas precisas para a sua resolução. Ainda que com a idéia de resolução das questões de ordem social, política e econômica, a educação Pré-Escolar chega de forma compensatória, para cuidar dos filhos enquanto os seus pais estavam ocupados. Assim, o estudo sobre o desenvolvimento da criança vai se expandindo e começa a aparecer espaço na sociedade para pensar a criança.

Na história do atendimento assistencialista à criança no Brasil, Kramer (1984) a divide em dois momentos: no primeiro momento escreve sobre o atendimento da criança no Brasil desde a chegada dos portugueses ao Brasil até 1930 e no segundo momento relata sobre a época de 1930 a 1980.

No Brasil, existia enquanto instituição até 1984, a “Casa dos Expostos” ou “Roda” que foi implantada em 1738<sup>2</sup> para abrigar crianças abandonadas das primeiras idades. Em 1873, o Estado fundou a “Escola de Aprendizizes Marinheiros” para os maiores de 12 anos abandonados.

O Código Civil daquela época relacionava a idéia de “menor desvalido” com a de menor delinqüente ou criminoso. Além disso, apresentava a repressão como medida necessária para solucionar o problema daquele menor. (KRAMER, 1984, p. 52)

As crianças abandonadas nas portas das residências ou instituições eram chamadas pelo termo de “menor desvalido”. Estas crianças, mesmo com a existência das instituições para seus cuidados, ainda eram marginalizadas,

---

<sup>2</sup> Informações encontradas no site <[http://elcio100.sites.uol.com.br/casa\\_da\\_roda.htm](http://elcio100.sites.uol.com.br/casa_da_roda.htm)>, acessado em 17/10/08.

primeiro por serem abandonadas e segundo por consideração do próprio Código Civil.

Existia um alto número de mortalidade infantil que permanecia desde a Idade Feudal e uma das suas principais causas, segundo Kramer citando Moncorvo, era o nascimento de filhos bastardos, filhos de patrões com escravas. Estas crianças quando não eram mortas, eram abandonadas e desta forma, condenadas por ter nascido. Por conseqüência da exorbitante mortalidade infantil da época, surgem as primeiras iniciativas voltadas à criança por higienistas e médicos que anunciaram "... a necessidade de providências por parte das autoridades na proteção às crianças." (KRAMER, 1984, p. 53). Podemos notar que já começa a aparecer uma preocupação com a proteção à criança através de reivindicações ao governo, porém eram casos isolados, apenas em alguns lugares.

Em 1899, foi criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, com sede no Rio de Janeiro. O Instituto tinha como objetivos: atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância.

Percebe-se que a preocupação e movimentação em torno do bem-estar da criança no Brasil começam a se intensificar no século XX, quatro séculos após o seu descobrimento. É importante estar atento ao contexto histórico desta época, o Brasil já era independente de Portugal neste período de surgimento das instituições para atendimento à criança. Algumas instituições apareceram com o Brasil ainda em período de escravidão e outras após a Lei Áurea, que é o caso das citadas nos dois últimos parágrafos acima. Com esta situação, de recente abolição da escravatura, penso na negligência com que tratavam aos filhos de antigos escravos, mesmo com a libertação, deviam enfrentar grandes preconceitos e diferenças. Este é mais um motivo para perceber o equívoco que é pensar num modelo único de criança.

No período que antecede 1930, o Estado que tratava as crianças como iguais, indiferente à questão da classe social, em seu discurso declarava "... a necessidade de preparar a criança de hoje para ser o homem de amanhã..." (KRAMER, 1984, p.57). Foi a iniciativa da defesa à democratização do ensino como direito de todas as crianças, diante de uma educação acessível apenas às pessoas com condições financeiras favoráveis.

As crianças de zero a seis anos tinham assistência de caráter médico e poucas iniciativas educacionais. Aparece o movimento da Escola Nova no Brasil que era direcionada às crianças maiores e posteriormente se estende em defesa ao pré-escolar. Ambas as assistências, de caráter médico e educacional, estavam baseadas numa concepção de infância única.

No período posterior a 1930, assim dividido por Kramer, devido às transformações políticas da época, o desenvolvimento da nação estava relacionado pelos discursos oficiais à assistência médico-pedagógica à criança. Esta assistência que existia apenas através de instituições particulares, com o 1º Congresso de Proteção à Infância em 1922 começam as solicitações de novos órgãos que assistissem à infância. "No intervalo do 1º ao 2º Congresso — realizado em 1933 — foram introduzidos órgãos novos na aparelhagem da assistência à infância, tais como lactários, jardins de infância, gotas de leite, consultórios para lactentes, escolas maternais, policlínicas infantis." (KRAMER, 1984, p.60).

É só a partir da década de 70 que a importância da educação da criança pequena é reconhecida e as políticas governamentais começam a, incipientemente, ampliar o atendimento, em especial das crianças de 4 a 6 anos. No entanto, essa educação não está assegurada pela legislação, o que, evidentemente, dificulta a expansão com qualidade da educação para este nível. (KRAMER, 1989, p. 18).

Mais uma vez percebemos que os direitos ficam no papel, pois as condições reais impedem sua realização. Sonia Kramer ao contextualizar a Pré-Escola me fez perceber que a realidade da década de 70 não sofreu grandes transformações em relação ao momento atual.

O atendimento à criança brasileira, a partir de 1930, se intensifica e se expande, já se entende que a criança tem especificidades, que estão inseridas em determinados contextos. Hoje, encontramos um número maior de escolas que tem em seu quadro de funcionários, profissionais como pedagogos, psicólogos e de outras áreas do conhecimento para estarem atentos às necessidades educacionais das mesmas, às práticas pedagógicas utilizadas para o seu desenvolvimento, porém a criança que tem acesso a um tipo de estrutura como esta é a criança da classe alta. Na escola pública, normalmente, tem uma professora com uma auxiliar numa sala “cheia” de crianças.

A Educação Infantil também ganhou espaço nas políticas públicas, podemos encontrá-la na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), lei de nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, onde está exposto:

Art. 29. 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. Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. Art. 31. Na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Podemos perceber que a Educação Infantil tem conquistado terreno na educação, a criança ganha seu espaço nas leis, o que historicamente foi negado. A lei é, de fato, um grande avanço para a educação infantil, mas não garante que sua efetivação ocorrerá para todos. Ainda não temos condições concretas para todas as crianças exercerem seus direitos, mas existem grandes contribuições teóricas que poderão somar na luta por uma pré-escola de qualidade para todas as crianças. Por isso, pensando em continuar este exercício teórico, trago minhas reflexões sobre o pensamento de Vigotski em relação ao desenvolvimento infantil.

## 1.2. A Criança e seu Desenvolvimento

O desenvolvimento da criança foi comparado pelo estudo do desenvolvimento feito com macacos. A partir de experimentos com macacos sobre o uso de instrumentos, onde identificaram que os métodos utilizados por estes animais para realizar uma determinada tarefa são semelhantes e coincidem com aqueles usados por indivíduos privados da fala.

A inteligência prática está ligada à fala que se desenvolve com a maturação. As experiências vividas pelas crianças em seus primeiros meses de vida contribuem para o seu desenvolvimento, quanto mais acesso às informações as crianças tiverem, mais fácil será a sua interação com as pessoas e compreensão sobre o ambiente ao seu redor.

A psicologia moderna adotou modelos zoológicos como base na compreensão do desenvolvimento infantil. Foram feitos experimentos com chimpanzés e seus resultados eram similares aos comportamentos observados nas crianças. Estes serviam de apoio para uma analogia entre crianças e macacos e contribuiu também para que “descobrisse que o início da inteligência prática na criança (que ele chamava de inteligência “raciocínio técnico”) assim como no chimpanzé, é independente da fala”. (BUHLER *apud* VIGOTSKI, 2007, p. 6).  
Conforme Vigotski:

Foi K. Buhler quem estabeleceu o princípio, importante para o estudo do desenvolvimento, de que os primeiros esboços de fala inteligente são precedidos pelo raciocínio técnico e este constitui a fase inicial do desenvolvimento cognitivo. (2007, p. 6).

Segundo Vigotski, Charlotte Buhler em seus estudos confirma a idéia de K. Buhler, encontrou as primeiras manifestações de inteligência prática em crianças de seis meses de idade. Além do desenvolvimento do uso de instrumentos, desenvolvem-se também a percepção, o cérebro, as mãos, o organismo como inteiro. A utilização dos instrumentos pela criança tem importância significativa para o desenvolvimento da fala que se concretiza como fase primeira do desenvolvimento cognitivo.

Além do uso de instrumentos, no que se refere ao desenvolvimento, a criança imita atitudes que observa ao seu redor, Shapiro e Gerke colocam que: “A criança, à medida que se torna mais experiente, adquire um número cada vez maior de modelos que ela compreende.” (apud VIGOTSKI, 2007, p. 8).

Vigotski expõe em seu ensaio intitulado “O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança”, que psicólogos estudaram estes dois processos (instrumento e símbolo) separadamente por entenderem que são processos independentes. Para ele: “Conseqüentemente, a origem e o desenvolvimento da fala e de todas as outras atividades que usam signos foram tratados como independentes da organização da atividade prática na criança”. (2007, p. 10).

Ainda trazendo Vigotski, o mesmo interpretou que Shapiro e Gerke entendiam que a utilização dos signos aconteceria de forma espontânea pela criança, da simples relação entre signos e seus significados. Mas, Vigotski entende que o desenvolvimento intelectual se dá justamente na convergência entre a atividade prática e a fala.

Com a aquisição da fala e do uso de signos, a criança começa a interagir mais com o ambiente em que vive. A fala a ajuda na obtenção dos seus objetivos e desejos de modo a apresentar uma fala “egocêntrica” para alcançá-los. Ao desejar algo que ela ver e está fora do seu alcance, a criança pensa numa estratégia e ao colocá-la em prática, ela vai narrando (fala) ao mesmo tempo em que vai executando, descreve seu pensamento através da fala simultaneamente a sua ação.

A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão. (VIGOTSKI, 2007, p. 13).

Vigotski e seus colaboradores desenvolvem a hipótese de que a “fala egocêntrica das crianças deve ser vista como uma forma de transição entre a fala exterior e a interior”. (2007, p.15). E, aponta que para o desenvolvimento

desta fala egocêntrica deve-se dificultar uma tarefa, por exemplo: dar menos instrumentos de modo que a criança utilize mais a fala para a resolução desta tarefa. Assim, entendo que a criança estará exercitando a sua fala de modo que, com a maturidade, supere a fase da “fala egocêntrica”.

Sobre a interação entre aprendizado e desenvolvimento, Vigotski diz que estes estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança, afirma que aprendizado não é desenvolvimento, mas que o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento, que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário ao processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

O mesmo ainda afirma que o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado e desta sequenciação resulta a zona de desenvolvimento proximal que é:

... a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a solução de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (2007, p.97).

Ao encontrar um problema que deseja resolver, a criança tem suas possibilidades de resolução que é o nível de desenvolvimento real. Para chegar ao nível de desenvolvimento potencial, ela passa pela zona de desenvolvimento proximal, nesse processo é necessário o auxílio de um adulto ou mesmo de alguém com mais experiência sobre o problema para assim ampliar as suas capacidades e estratégias de resolução do problema.

Em relação ao papel do brincar no desenvolvimento da criança, Vigotski associa o brincar ao mundo imaginário no qual a criança se envolve. A criança quando tem um desejo, quer que este seja realizado de imediato, como não pode antecipar a realização deste desejo, a exemplo desejar uma profissão

qualquer, ela utiliza do brinquedo para, na imaginação, satisfazer a sua vontade imediata.

Na pré-escola, os brinquedos com os quais as crianças se envolvem não têm regras estabelecidas como os brinquedos para crianças maiores. Mas ao entrar no seu mundo imaginário, de imitações, faz-de-conta, a criança age conforme aquilo que ela cria, se ela decidir ser mãe em seu brinquedo, desempenhará as funções de mãe conhecidas por ela. Podemos assim perceber regras implícitas de comportamento nesse brinquedo. “Sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras — não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas as que têm sua origem na própria situação imaginária”. (VIGOTSKI, 2007, p. 111).

A criança, em situação imaginária, pode transformar um objeto em algo, se este objeto puder realizar o papel do que ela imagina, como por exemplo, fazer de conta que um cabo de vassoura seja um cavalo. A criança consegue brincar com este objeto como se fosse um cavalo, mas não aceitaria o palito de fósforo como sendo um cavalo pelo simples fato de que este objeto não tem características que a faça imaginar um cavalo. O objeto tem um significado para a criança. Sobre isso, Vigotski afirma:

... O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação e moralidade. (2007, p. 118).

Percebo que Vigotski entende que “A criança é capaz de fazer mais coisas do que ela pode compreender” (2007, p. 119). As crianças agem de acordo com as suas vontades próprias e não compreendem o real significado das suas atitudes. Elas não têm noção das conseqüências que as suas ações podem acarretar, o importante é satisfazer o seu desejo naquele momento. Porém, o resultado de suas ações podem surpreendê-las tanto positivamente quanto negativamente, suas ações são seus produtos, sua criação, logo, seu

desenvolvimento. Vale salientar que isto não nega a sua posição de que as ações das crianças são subordinadas aos significados dos objetos, significados observados através das suas experiências.

Após estudar a história da Educação Infantil e o desenvolvimento da criança, percebi que a criança no Brasil foi negligenciada durante muito tempo, mas paralelo a esta negligência, já existia estudo sobre o desenvolvimento da criança. Mesmo com estudos que identificassem as necessidades da criança, desde a criação por Froebel dos jardins de infância até o atual pré-escolar, não havia uma política que favorecesse a educação infantil. No decorrer do século XX, foi tomando a consciência de que a criança tem um valor e na Constituição de 1988 a educação é assegurada à criança de 0 a 6 anos de idade em creches e pré-escolas. A expressão "educação infantil" e sua concepção com primeira etapa da educação básica estão agora na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1996<sup>3</sup>.

Podemos perceber que houve conquistas na Educação Infantil no que se refere a direitos legais e estudos científicos, porém, em relação ao acesso, as conquistas são quantitativamente insuficientes e qualitativamente tradicionais.

---

<sup>3</sup> Informações encontradas no site <<http://members.tripod.com/pedagogia/infantil/novaldb.htm>>, acessado em 07/10/08.

## CAPÍTULO 2 – ATIVIDADES LÚDICAS E LUDICIDADE

Este segundo capítulo está voltado para a reflexão do conceito de ludicidade, a definição e identificação das atividades lúdicas e para a reflexão teórica sobre o jogo na Educação infantil, a fim de compreender a relação entre ludicidade, atividades lúdicas e jogo.

A ludicidade e as atividades lúdicas parecem ter, a princípio, o mesmo significado, entretanto, não se deve confundi-las.

Lúdico é um estado interno do sujeito e ludicidade é uma denominação geral deste estado – “estado de ludicidade”... as atividades em geral em nossas vidas podem gerar em nós um estado lúdico ou não. Nesse contexto, ludicidade não decorre diretamente do mundo exterior a cada um de nós, mas sim do nosso mundo interior que se relaciona com o exterior. A forma como agimos e reagimos ao que acontece em nossa vida estimula a ludicidade ou não”. (LUCKESI, 2007, p. 15).

A ludicidade, conforme palavras de Luckesi, está presente em todo ser humano visto que é um estado interno do sujeito, no entanto, vivenciar um estado de ludicidade não está isolado do contexto social, depende das condições reais de cada sujeito, estas condições reais e concretas serão determinantes para vivenciarmos um momento lúdico.

Segundo Luckesi: “O que mais caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos”. (1998, p. 27). Quando nos entregamos inteiramente a uma atividade, seja ela qual for, podemos vivenciar o estado de ludicidade. Independente do tipo de atividade, não precisa ser um jogo, pode ser um ofício qualquer, se estivermos realizando nossas funções em sua totalidade, sentindo o momento, nós estaremos em estado de ludicidade.

No atual contexto, especialmente entre adultos, vivenciar a ludicidade é um grande desafio, por isso muitas vezes buscamos “atividades lúdicas” para motivar o desencadeamento de uma experiência lúdica. Entre as crianças é mais fácil vivenciar um momento lúdico, pois elas não têm preocupações,

motivo pelo qual elas conseguem se entregar às atividades a que se propõem resolver.

Concordo com Luckesi quando ele expressa que nós seres humanos somos ativos e agimos intencionalmente, temos necessidades materiais, culturais e espirituais e para satisfazê-las transformamos o mundo. Ao mesmo tempo em que agimos, constituímos a nós mesmos. As atividades não só são importantes entre os adultos, quanto ao estímulo à experiência lúdica, ela é fundamental no desenvolvimento da criança, Luckesi considera que:

As atividades que têm característica de estimular a ludicidade são aquelas que, junto com o prazer e a alegria, nos ajudam a crescer, a tomarmos posse de nós mesmos, a amadurecer nossas capacidades, a formar nossa auto-imagem... (2007, p. 17).

Podemos citar como exemplo de atividade lúdica: os jogos, as brincadeiras de maneira geral, o fazer artístico. As atividades lúdicas são bastante utilizadas na Educação Infantil, o que não implica, necessariamente, a garantia de experiência lúdica. Naturalmente, pelo próprio momento da criança, momento de descobertas, de uma espontaneidade aflorada, ela costuma responder bem aos estímulos das atividades lúdicas, no sentido de vivenciar a experiência lúdica.

Ao encontrar-se por inteiro numa atividade, a criança vai poder perceber o que está acontecendo, relacionar com suas experiências e construir conceitos sobre aquilo que ela mesma vivencia. Ela participa ativamente da construção do conhecimento, agregando novos valores para si.

Falar em atividades lúdicas significa, segundo nossa concepção, falar em atividades nutritivas, significa falar em atividades formativas, na possibilidade de rever nossa história, de ver o mundo e a educação com outros olhos. Sentimentos, pensamentos e ações se tornam um todo e, nesta integração, possibilitam que no entreguemos ao momento vivido. (PEREIRA, SILVA, 2007, p. 103)

Conforme estas palavras, percebo o quão significativo pode ser uma atividade lúdica. Ela “nutre” a criança que por ela se envolve, somando elementos a sua

formação. Conseguir unir sentimentos, pensamentos e ações através de uma atividade é poder dar oportunidade à criança ao auto-conhecimento e ao conhecimento sobre o que está a sua volta.

Através das atividades lúdicas, temos a possibilidade de desenvolver ações pedagógicas mais humanizadas. Podemos lembrar um pouco da história da educação da criança: primeiro não tinha infância, pois tinha participação direta nos trabalhos desenvolvidos pela família; passou a ter cuidados com caráter assistencialista, voltado mais para a saúde. Hoje há maior preocupação em relação a sua educação, e as atividades lúdicas chegam ao conhecimento dos educadores, aprimorando o olhar sobre as práticas educativas e, sobretudo, sobre a linguagem da criança que é a brincadeira.

A atividade lúdica na educação de crianças deve estar relacionada diretamente às brincadeiras, aos jogos, às artes, dramatizações e música. De acordo com Machado:

É no processo de brincar que são construídas as capacidades e as potencialidades da criança, pois que ela é um ser que se constitui pela ação e pela compreensão de sua ação... A perspectiva lúdica é dinâmica e possibilita organizar, construir, entender e ressignificar a realidade. (2007, p. 221).

No brincar, além da criança perceber seus limites através da consciência de si que ela constrói, ela aprende a lidar com o limite do outro. No jogo, a criança compreende as regras e as recria, supera e enfrenta limites. Estas regras e limites a auxiliam na compreensão do mundo.

Portanto, a ludicidade é um estado interno que pode ser alcançado por qualquer indivíduo que vivencia uma atividade de forma plena. Entretanto, é imprescindível considerar a condição real pela qual a pessoa se encontra, pois quando esta se encontra com problemas, seja no nível social, moral ou outro qualquer não conseguirá vivenciar uma atividade por inteiro, logo não viverá uma experiência lúdica. E as atividades lúdicas se caracterizam por permitir, proporcionar o estado de ludicidade. São atividades que quando vividas

plenamente, garantem a vivência lúdica e o jogo é uma delas. Por ser uma atividade lúdica, o jogo que é tão presente na vida da criança, algo com o qual ela se diverte, pode ser um grande aliado ao seu desenvolvimento. Assim, farei então maiores esclarecimentos sobre os jogos e a sua importância na Educação Infantil.

## **2.1. O Jogo**

Os jogos, que atualmente conhecemos, não estão desvinculados de uma história. Sendo o jogo uma atividade lúdica e tão presente na vida criança, penso ser merecedor de um olhar pedagógico. Por isso, neste item farei minha reflexão em relação ao jogo. É comum que aprendamos a brincar, a jogar sem nos perguntarmos: de onde tal brincadeira surgiu? Quem inventou tais regras? Simplesmente, aprendemos e o fazemos, algumas vezes, modificamos as regras para adequarmos as nossas condições de brincar, mas a essência do jogo, aquela que inicialmente nos foi apresentada, não muda. Segundo Kishimoto, a maioria dos jogos tradicionais infantis (pião, pipa, bolinhas de gude, amarelinha) chegou ao Brasil por intermédio dos portugueses (colonizadores deste país), já carregados de uma antiga tradição européia. Posteriormente, a estes jogos foram agregados outros elementos folclóricos devido à miscigenação da população brasileira, recebendo influências dos negros escravizados e dos índios.

Atualmente, podemos encontrar na cultura brasileira brincadeiras de origem indígena, como, por exemplo, o uso do bodoque e do alçapão para caçar passarinho. Uma outra influência é o gosto pelos jogos e brinquedos imitando animais.

A classe social da criança, no início do século XX, influenciava se esta poderia ou não brincar e determinava também o local para brincar. A posição social das crianças as tornava diferentes uma das outras, o que refletia nas suas relações e limitava as possibilidades deste brincar. A criança pobre brincava nas ruas,

era considerada delinqüente, criminosa, promíscua, desordeira, imoral. A rua, por sua vez, era considerada perigosa, um meio nocivo, “criadora de tendências anti-sociais, a geradora de criminalidade infantil”. (Kishimoto apud Miranda, 1993, p. 83).

A autora acima citada descreve que a capital paulista estava num momento intenso de urbanização. Devido a isto, autoridades municipais motivaram-se a instalar, em 1935, parques infantis para as crianças das classes média e alta que não tinham em sua casa espaços como jardim e quintal. Brincar na rua não era possível porque as brincadeiras de rua eram para os meninos de rua.

A criança com condições financeiras, antes da criação dos parques, só brincava nos jardins ou quintais de sua casa ou da casa do vizinho. Estas crianças não poderiam se misturar com os desordeiros das ruas.

Os jogos tradicionais de rua não tinham melhor sorte. Repudiados pela classe dominante e associados à criminalidade e promiscuidade, permaneciam redutos de crianças pobres, acusadas de criminosas. A idéia do jogo associado ao prazer não era vista como importante para a formação da criança, mas tida como causadora de corrupção. (KISHIMOTO, 1993, p. 86).

Devido ao preconceito criado pela classe dominante com os jogos tradicionais de rua, por exemplo ao associar a “pipa” à criminalidade, a criança rica foi proibida de jogá-los.

Nas organizações filantrópicas e religiosas, o brinquedo surgiu como peça para decoração do espaço, sem função educativa.

A maioria dos responsáveis pelos “depósitos infantis” de origem filantrópica tinha na associação pobreza-saúde-promiscuidade-criminalidade o seu estatuto. Em decorrência, era a orientação marcada pela moralização, pelo trabalho, pela rígida disciplina interna, pelo princípio da coletividade, pela ausência de espaços para o desenvolvimento da personalidade e individualidade, que moldava o cotidiano infantil. Nessa rotina, jogos e brinquedos eram banidos por sua incompatibilidade com a imagem de unidade infantil destinada à assistência da criança”. (KISHIMOTO, 1993, p. 87).

As crianças abrigadas pelas organizações passavam por um regime rígido, o qual era utilizado para discipliná-las já que haviam saído de um lugar de criminalidade (rua).

Os jardins de infância eram instituições diferenciadas daquelas organizações acima citadas, por ter os jogos como a essência para o desenvolvimento infantil, baseados na pedagogia de Froebel.

Todos os jogos froebelianos envolvem movimentação das crianças de acordo com os versos por elas cantados. O conteúdo das músicas, em consonância com os movimentos, facilita o conhecimento espontâneo sobre os elementos do ambiente. O papel do jogo é exatamente esse. Quando desenvolvido livremente pela criança, o jogo tem efeitos positivos na esfera cognitiva, social e moral. (KISHIMOTO, 1993, p. 102).

Ao unir os movimentos às letras das músicas, a criança passa por um processo de assimilação natural. Ela observa que aquele movimento está relacionado à determinada parte da letra da música, acrescentando mais conceitos de forma espontânea a sua vida.

Segundo o autor Chateau, para a criança, “o jogo é o trabalho, o bem, o dever, o ideal da vida. É a única atmosfera na qual seu ser psicológico pode respirar e, conseqüentemente, pode agir. A criança é um ser que brinca/ joga, e nada mais”. (apud Claparède, 1987, p. 13). Ele considera o aprendizado da infância essencial à idade adulta e diz que a criança que não sabe brincar, será um adulto que não sabe pensar. Portanto, concordo com as relações entre jogo e criança feitas por Chateau, defendo a presença do jogo na educação infantil, não como mero passatempo, mas como uma prática que tem uma finalidade a ser desenvolvida. Segundo Huizinga:

No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa. Não se explica nada chamando “instinto” ao princípio ativo que constitui a essência do jogo; chamar-lhe “espírito” ou “vontade” seria dizer demasiado. Seja qual for a maneira como o considerem, o simples fato de o jogo encerrar um sentido implica a presença de um elemento não material em sua própria essência. (1996, p.4).

A partir de tais afirmações, podemos entender que um jogo, por mais simples que pareça para alguns, tem um valor para a criança. Valor que se justifica através do seu envolvimento por tal jogo, se a criança está brincando com ele, é porque este a interessou, logo tem um significado para ela.

A criança em seus primeiros anos, após a fase da manipulação de instrumentos e iniciando o desenvolvimento cognitivo (geralmente, a partir dos 2 anos), inicia o jogo de imitação. Segundo Chateau: "... o maior sonho da criança é ser adulto. O jogo da criança, como toda sua atividade, é comandado pela sombra do mais velho". (1987, p.35). O adulto é o ser idealizado e sonhado da criança, é comum vermos crianças brincando de imitar os mais velhos, uma é a mãe, a outra o vendedor, a professora, o médico.

O grande é, para toda criança, um ser que tem possibilidades superiores. Há grandes e pequenos de todas as idades; para a criança da escola maternal, os bebês da creche são os "pequenos", mas os alunos da escola primária são os "grandes" que ela inveja. (CHATEAU, 1987, p. 40).

Lembro que na minha infância, as minhas amigas mais velhas sempre eram as mães ou tinham uma profissão. A mim e as minhas amigas da mesma idade só restava o papel de filhas. Adorávamos brincar com as maiores, estar próximo delas, mas quando brincávamos apenas eu e as amigas da mesma idade, era uma disputa pra escolher quem faria o papel dos adultos, pois todo mundo queria ser adulto.

Nessa experiência lembrada e vivida por mim, posso encontrar, atualmente, uma explicação: o ideal da criança é ser grande, ela se sente valorizada ao estar próximo de alguém maior, este tem mais possibilidades e capacidades do que ela. Esse contato com o mais velho contribui na afirmação do seu "eu", sendo inadmissível para a criança ser inferior a outra da mesma idade, por isso a disputa.

O jogo traz regras em sua essência, ordens que são seguidas pelas crianças, das primeiras idades (0 a 3 anos), inconscientemente, sem um motivo pelo qual aquele jogo acontece daquela forma que se costuma jogar. A idade da criança

é um fator que identifica a ausência desta explicação, por exemplo: um bebê que dorme ao ser ninado, se a forma de niná-lo for modificada, ele mostrará sua insatisfação através de seu choro. O jogo de ritmo que ele já estava adaptado foi tirado de ordem.

Não só para crianças menores, mas também para as maiores de 4 anos, o jogo tem ordens que podem ter sido passadas de geração para geração, como podem ter sido inventadas ou reinventadas e/ ou adequadas às condições. Estas ordens têm relevância para a criança que as segue incondicionalmente compondo uma característica do jogo que segundo Huizinga:

Reina dentro do domínio do jogo uma ordem específica e absoluta. E aqui chegamos a sua outra característica, mais positiva ainda: ele cria ordem e é ordem. Introduz na confusão da vida e na imperfeição do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta “estraga o jogo”, privando-o de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor. (1996, p. 13).

Os jogos de imitação utilizados pelas crianças, geralmente, a partir dos 3 anos, tem regras implícitas que são seguidas sem contestação. A realização deste jogo pela criança é mais uma forma de alcançar a afirmação do seu “eu”. O importante é superar os desafios impostos através dos jogos.

Além da superação do desafio, existe uma ordem neste jogo que a criança conhece e domina, sabendo como agir diante dos objetos que estão envolvidos no jogo. Segundo Chateau:

A ordem facilita, portanto, a ação pela qual o eu se expressa e se afirma. Por meio dela, não apenas eu reencontro os objetos, mas também, e sobretudo, eu “me reencontro nela”, ... Eu me reconheço nela, eu encontro nas coisas um instrumento dócil de minha ação; um mundo em ordem é um mundo de utensílios, como diz Heidegger, um mundo moldado pela e para minha ação. (1987, p. 61)

Como dito anteriormente, a criança idealiza o mais velho, o “grande” por observar que estes possuem mais possibilidades, capacidades, conseguem fazer mais coisas do que elas. Geralmente, elas sabem as ordens dos jogos

que costumam brincar, pois estes facilitam sua resolução e conduzem as ações. As regras dos jogos são normalmente seguidas porque conseguir participar deles significa facilitar a aquisição destas capacidades que as crianças tanto sonham.

O jogo é algo sério para a criança, através dele, ela dialoga com o mundo, reconhece sua inteligência, conquista suas vontades e constrói a personalidade. Após essa afirmação do seu “eu”, em que a criança não sente a necessidade de brincar em grupo, não tem um amigo com o qual se identifique e o escolha para ser o amigo com quem irá sempre brincar, o jogo contribui justamente na formação de grupos. Com o desenvolvimento, os jogos com que brincavam, vão ficando comuns e a criança sente a necessidade de aumentar o nível de dificuldade dos seus jogos, de mais amigos para poder brincar e assim vai se aproximando de outras crianças.

Na escola, os jogos são essenciais para o desenvolvimento da criança, pois através deles consegue-se aprender de forma prazerosa. Os jogos fazem parte da infância, as crianças se mostram através deles, suas alegrias, satisfações, inquietações. O jogo é uma atividade lúdica, que por sua vez pode proporcionar o estado de ludicidade, por estar tão próximo à vida da criança pode contribuir para o seu desenvolvimento na educação infantil.

## **CAPÍTULO 3 – CRIANÇA, ATIVIDADES LÚDICAS E DESENVOLVIMENTO: UMA ANÁLISE PEDAGÓGICA**

Neste terceiro e último capítulo, procurei relacionar, ao máximo, criança, atividades lúdicas e desenvolvimento, no intuito de responder qual a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento da criança. Para responder a esta questão, fiz uma pesquisa de campo que foi a observação das atividades desenvolvidas em três escolas: Escola A, Escola B e a Escola C. Além de observar as atividades, atentei também para o espaço físico e a estética do mesmo para analisar se favorecem o desenvolvimento da criança.

A observação será descrita e, em seguida, analisada a partir dos ideais dos teóricos citados nessa pesquisa, de modo a relacionar teoria e prática observada. Serão expostas também, respostas de um questionário feito através de uma conversa “informal” com os professores. A opção por não fazer e aplicar um questionário escrito para os professores observados é decorrente de considerar que desta forma, eles poderiam sentir-se avaliados e assim, respostas escritas não seriam condizentes com a realidade.

Com base em minha observação, pude chegar a algumas conclusões que explicitarei a seguir, com o intuito de alcançar o objetivo geral desta pesquisa: investigar como as atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento da criança na educação infantil.

### **3.1 Espaço Físico das Escolas**

A Escola A está situada no IAPI, bairro de classe média baixa. Ao visitar esta escola, pude observar um espaço amplo para as crianças poderem brincar e correr. Numa parte desta área que é cercada, existe uma casinha com portas quebradas e outro brinquedo com um escorregador, ambos estão sujos, o chão é de barro com matinhos sem devida higienização. Os dois brinquedos estão

em péssimo estado de conservação e atendem às três turmas da Educação Infantil que tem um horário na semana para explorá-lo.

A sala de aula é ampla, em seu interior encontrei apenas cadeiras apropriadas ao tamanho da criança, um armário de ferro já enferrujado com os materiais a serem utilizados e atividades coladas na parede desenvolvidas pela turma juntamente com o professor. Tanto o espaço externo quanto o da sala de aula são arejados e com boa iluminação.

Aproveitei para visitar a biblioteca, que estava trancada, onde encontrei vários livros, todos novos. Os livros infantis, em sua maioria, eram compostos por várias histórias, em um mesmo livro encontrei histórias de Sylvia Orthof, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, mas pareciam que não eram utilizados porque estavam novos e empoeirados. Perguntei se a utilizavam e a professora disse que na biblioteca não havia muitos livros infantis. Na realidade, eu encontrei vários, porém, alguns livros tem mais de uma história com poucas ilustrações e isso não contribui para a atenção dos alunos, que nesta idade, ainda não sabem ler, os desenhos chamam a atenção das crianças. Perguntei se visitavam a biblioteca e ela respondeu que às vezes.

A Escola B, situada também no IAPI, é da rede privada e atende à crianças de dois anos à 4ª série. Tem o espaço de uma casa transformado em escola, onde o segundo andar é das crianças de dois a quatro anos, uma turma mista, a qual observei. Eles fazem atividade na sala e na cozinha que também virou sala de aula. Neste andar, podemos encontrar dois quartos onde em um tem alguns colchonetes, um biombo para teatro com fantoches e uma estante com livros, e no outro, estão guardados os brinquedos, não tive acesso a este outro quarto, dois banheiros: um para as crianças, próximo à sala/ cozinha e outro para adultos.

Nas salas não há prateleiras e nem brinquedos expostos, todos ficam guardados. O espaço das salas é arejado, claro, agradável, com cadeiras e mesas adaptadas ao tamanho das crianças, nos azulejos da varanda tem o

desenho dos “Três Porquinhos” e da “Chapeuzinho Vermelho”. Estes desenhos dão um colorido ao espaço e podem auxiliar na contação dessas histórias, nas paredes da sala estão os trabalhos desenvolvidos com os objetivos a serem atingidos descritos nas atividades.

A Escola C, situada no bairro de classe média alta, o Itaigara, da rede privada de ensino, tem uma área exclusiva para a Educação Infantil. Nesta área, podemos encontrar salas, parques de areia com brinquedos novos e com conservação, um espaço livre e amplo para as crianças brincarem, uma quadra, um outro parque que é chamado de casa do macaco com uma ponte de madeira. Nos brinquedos encontrados na área da Educação infantil, as crianças podem subir e descer, se balançar, escalar, cavar, correr, favorecendo a movimentação da criança.

Todas as salas da Educação Infantil têm banheiro, cadeiras apropriadas ao tamanho das crianças, diversos brinquedos colocados em prateleiras e armários de fácil acesso à criança. São arejadas e têm murais para exposição do trabalho construído pelos educandos e educador.

Ainda em sua estrutura, disponibiliza uma casinha de bonecas onde as crianças entram e se divertem com os móveis adequados ao seu tamanho, fogão, panelas, mesa e cadeiras, estante, sofá, cama, guarda-roupa, espelho. A escola oferece uma sala de vídeo, uma biblioteca onde os alunos podem: fazer empréstimo dos livros, no caso dos alunos de 1 à 3 anos, o empréstimo é feito pelos seus pais e ouvir histórias.

A biblioteca dispõe de um acervo de livros significativo e além de emprestá-los, existem professores na biblioteca que contam histórias utilizando diversas técnicas de contação e assim, motivam as práticas leitoras. Dentre as formas de contação de histórias, destaco a técnica da história itinerante.

A história itinerante é contada pelo professor da biblioteca, este vai a uma sala e a inicia. Na companhia dos alunos, sai da sala e vai contando pela escola, no caminho estão os personagens da história colocados anteriormente, para auxiliar na contação e dar dinâmica. A história termina quando os alunos chegam à biblioteca e lá, eles têm uma surpresa que é o fim da história. Como podemos observar, os espaços das três escolas refletem suas condições materiais, a classe social da comunidade escolar. De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RECNEI):

O espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas. Deve ser pensado e rearranjado, considerando as diferentes necessidades de cada faixa etária, assim como os diferentes projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos.

Diante do exposto, fica claro que nos deparamos com um conflito: não é o RECNEI que norteia a prática e sim as condições reais, materiais, de sobrevivência. Assim, podemos perceber que o que consta como ideal não é coerente com a realidade.

Na Escola A existe um espaço amplo, porém mal utilizado e conservado, não tem recursos que favoreçam e estimulem o desenvolvimento motor da criança. Na Escola B, o espaço é pequeno para a movimentação das crianças, existe uma área no térreo que pode ser utilizada, mas depende da saída dos alunos do Ensino Fundamental. A Escola C, dentre as três, é a que tem condições de atender esses quesitos propostos pelos RECNEI, pois tem uma área enorme, com uma estrutura que estimula a exploração da criança e incita as diversas possibilidades de experiências que ela pode desfrutar individual e/ ou coletivamente.

Ainda conforme os RECNEI, no item Espaço físico e recursos materiais: “A estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto

educativo”. Logo, o espaço precisa ser pensado pela instituição, de maneira que estimule a criança a correr, pular, subir e descer para contribuir com o seu desenvolvimento motor.

Além disso, é importante disponibilizar brinquedos e jogos de qualidade para que as crianças possam utilizá-los, pois, conforme Machado (2007), é neste processo de brincar que as crianças constroem suas potencialidades, por ela ser alguém que se constitui pela ação e pela compreensão de sua ação. Então, é importante ter à disposição das crianças recursos que possam manusear, explorar, imaginar, criar para assim construir e reconstruir conceitos, tendo como resultado frutos da sua própria experiência. De acordo com os RECNEI:

Recursos materiais entendidos como mobiliário, espelhos, brinquedos, livros, lápis, papéis, tintas, pincéis, tesouras, cola, massa de modelar, argila, jogos os mais diversos, blocos para construções, material de sucata, roupas e panos para brincar, etc. devem ter presença obrigatória nas instituições de educação infantil de forma cuidadosamente planejada. Os materiais constituem um instrumento importante para o desenvolvimento da tarefa educativa, uma vez que são um meio que auxilia a ação das crianças.

Como podemos observar, estas são estruturas essenciais que possibilitam uma qualidade no ensino em torno da realização de atividades. A ausência dos mesmos implica em condições desfavoráveis ao desenvolvimento da criança. Nas escolas observadas, a municipal é desprovida de tais recursos, o governo municipal não manda verbas suficientes para atender às demandas da Educação Infantil, é uma realidade cruel e contraditória, pois as próprias políticas para a Educação Infantil dizem o que é necessário, mas não põe em prática, ocasionando tal descaso. Na Escola B e na Escola C, os recursos materiais estão presentes, sendo que na primeira os recursos ficam guardados e na segunda, os materiais necessários ao acesso das crianças ficam expostos.

### **3.2 Atividades em Sala de Aula**

Neste item, estarei descrevendo as atividades realizadas no dia da observação. A veracidade dos relatos poderá ser constatada através dos registros colocados

em anexo nesta pesquisa. Constarão registros do espaço das escolas, bem como de algumas atividades relatadas no decorrer da observação.

### **3.2.1 Escola A**

Na chegada, às 7h30min, os alunos ficaram sentados aguardando a hora da roda, dois alunos com carrinhos e os outros apenas esperando, quietos, parados, conversavam pouco. Às 8h foi feita uma roda com as cadeiras e a *professora A*<sup>4</sup> começou a aula com seis dos onze alunos que freqüentam à escola. Eles têm entre quatro e cinco anos de idade.

As professoras da Educação Infantil estão desenvolvendo um projeto sobre saúde, no qual trazem informações sobre higiene e alimentação. A *professora A* retomou o assunto discutido anteriormente e, em seguida, foi ao quadro onde, junto com o grupo, colocou o dia da semana, a data, o mês e escreveu o nome dos alunos presentes.

Após isso, foi perguntando os alimentos que fazem bem à saúde e à medida que os alunos respondiam, ela desenhava. Os alunos gostavam dos desenhos, quando ela desenhou o bichinho que representava a cárie, um dos meninos pediu para que ela desenhasse de novo. Esse trabalho desenvolvido no quadro enquanto os meninos estavam na roda foi feito para aguardar um livrinho de história chamado “Higiene com os alimentos” que a professora da sala ao lado estava utilizando também, pois elas têm que dividir alguns recursos.

Quando o livrinho chegou, ela leu na roda e os meninos ficaram atentos, pareciam gostar de história, apenas um dos alunos interagiu com a professora, respondia às perguntas que ela fazia no decorrer de sua contação. Após a leitura, ela pediu para que os alunos desenhassem os alimentos que fazem bem à saúde e também aqueles que não fazem, num papel A4 dividido ao

---

<sup>4</sup> Para preservar a identidade dos profissionais que participaram da pesquisa, chamarei de professora A, a professora da Escola A, professora B da Escola B e professora C da Escola C.

meio. As crianças desenharam e ela pediu para que cada um apresentasse o seu desenho, a sua arte.

Um dos meninos perguntou: — Pró, tá na hora do recreio? Porque eu quero correr. E ela disse que já estava quase chegando. O sinal para o recreio tocou, eles foram ao pátio e correram com os alunos de outras salas da educação infantil. As meninas ficavam rodeando a professora, não queriam correr. No recreio, um dos alunos perguntou a professora pelo lanche, pois estava com fome, mas ela lhe disse que teria que esperar acabar o recreio. Acabou o recreio, eles voltaram à sala para lanchar. O alimento, os pratos, as colheres e copos são fornecidos pela escola.

Após o lanche, foram ao parque da escola. Quando a *professora A* contou que era hora do parque, a alegria foi geral, fizeram uma fila e seguiram com a professora. A ida ao parque acontece uma vez na semana e os alunos têm apenas 20 minutos para desfrutá-lo, lá, subiram no escorregador, brincaram na casinha, encontraram coleguinhas da outra turma, mas a alegria acabou rápido, durou apenas dez minutos porque o sol estava muito quente.

Voltaram à sala, sentaram e a professora deu-lhes uma massinha de modelar. Um pedaço muito pequeno para cada, o pedaço não dava para fazer bichinhos, brinquedos, objetos usando a imaginação, a quantidade era regrada. Mesmo assim, eles ficaram contentes e começaram a manusear, enrolar, amassar. Com o mesmo pedaço que eles, aproveitei a oportunidade e fiz um pirulito com a massa, eles me pediram que eu ensinasse e eu o fiz. A professora disse que eles tinham que ficar sentados à mesa, pois a massinha não poderia cair no chão para não estragá-la.

Após brincarem com a massinha, a professora espalhou alguns livros sobre a mesa obtidos com seus recursos, ela contou que precisava utilizar do seu dinheiro para poder realizar muitos dos trabalhos que desenvolvia. Os livros que estavam sobre a mesa, eram fábulas e lendas, dentre elas: A lebre e a tartaruga, A cigarra e a formiga, Saci pererê, Mula-sem-cabeça. Eles pegaram

os livros, sentaram numa esteira colocada no chão e começaram a “lê-los”. Toda hora trocavam de livro querendo ver mais histórias, gostavam de olhar as figuras e ficavam falando baixinho a história, recontando a partir das figuras que observavam.

A professora perguntou se eu queria contar uma história para eles, aceitei o convite e li o livro “Eugênio, o gênio” de Ruth Rocha que havia levado. Eles adoraram a história, participaram quando eu fazia questionamentos sobre a história e pediram para que eu repetisse. Ao fim da história, eles sentaram novamente nas cadeiras para esperar seus pais chegarem, pois já era 11h30min, horário de ir para casa.

Todos os dias após o lanche, as crianças têm de 20 a 25 minutos para utilizarem os brinquedos e jogos que têm na sala, não sendo possível utilizá-los em outro momento. Quando perguntei sobre a importância dos jogos para as crianças, a professora respondeu que é bom porque eles utilizam as mãos com os brinquedos de montar, encaixar e também ajuda na imaginação. Em relação aos teóricos didáticos e metodológicos sobre o jogo na Educação Infantil, a professora desconhece.

A *professora A* é estudante, concluinte do curso Letras das Faculdades Jorge Amado, cursou o Magistério e exerce a função há 15 anos. Prestou concurso para o município quando não era obrigatório o Ensino Superior para lecionar. Tem uma relação boa com seus alunos, atenciosa e os auxilia sempre que solicitam. A relação entre os alunos é boa também, brincam juntos, não apresentaram dificuldades de relacionamento.

### **3.2.2 Escola B**

As crianças chegaram, às 13h30min e ficaram sentadas à mesa com alguns brinquedos trazidos por elas, ao dar 14h, a *professora B* os chamou para molhar as plantinhas. Cada aluno tem a sua plantinha e tem que cuidar dela, então, cada um pegou a sua plantinha para regar. Enquanto molhavam

individualmente, a professora perguntava o nome dela, quantas folhas havia, se era muito ou pouco. Com esta atividade de regar a plantinha, ela trabalhou várias noções, inclusive, responsabilidade e cuidados que as crianças deveriam ter. Um aluno comentou que uma certa plantinha estava alegre, pois a mesma, há dias atrás, estava com as folhas caídas e isto indicava que ela estava triste. Depois de molharem as plantinhas, a professora pediu para que eles desenhassem as plantinhas e deu papel e hidrocor para eles. Surgiram outros desenhos, a professora perguntava o que tinham desenhado e escrevia o que a criança relatava. Finalizados os desenhos, todos foram lanchar e, em seguida foram para uma área jogar boliche, neste jogo, ela trabalhou as cores, quantidade e limites. Para enriquecer a atividade, a *professora B* trouxe brinquedos de encaixe e de montar para as crianças, que elas espalharam no chão e ficaram rolando em meio às peças do brinquedo. Não se interessaram muito pelo brinquedo, logo foram orientados a guardarem e ficaram correndo de um lado para o outro, sem parar, no pequeno espaço da escola.

Depois de um tempo de corrida, adrenalina, a *professora B* chamou as crianças para fazerem uma escada com palitos de picolé e cola. A escada era para colocarem nos carrinhos de bombeiros construídos pelo grupo, junto à professora, e cada criança fez a sua escada. À medida que acabavam de construir a escada, ela encaminhava os alunos para outra sala para ficarem com a auxiliar de classe, enquanto esperavam os seus portadores, pois já estava próximo de 16h30min, horário que eles começam a ir embora.

A atividade não teve um fechamento, as crianças construíram as escadas, mas não puderam compartilhar suas produções com seus colegas. Seria interessante se ao término da atividade, a professora fizesse uma roda para expor os trabalhos feitos por seus alunos, valorizando as produções de cada um, e desta forma, estará incentivando-os em suas conquistas.

A *professora B* é estudante de Pedagogia da UFBA, iniciou o curso em outra faculdade e depois o transferiu através de vagas residuais, exerce a função há

oito anos. Não tomou curso sobre jogos, brincadeiras, nem nada do gênero. Não conhece teóricos que falam sobre ludicidade e atividades lúdicas.

Perguntei à *professora B* qual a visão dela sobre jogos e brincadeiras, ela respondeu que era mais uma forma de aprender, pois fazia parte do universo das crianças, disse também que através destes recursos, conhecíamos melhor cada criança, pois elas mostravam quem realmente eram através das brincadeiras: do que gostavam, como tratavam seus colegas, se tinham dificuldade em partilhar, além de exercitar a autonomia.

Mesmo entendendo a importância da utilização dos brinquedos pela criança, a professora os guarda, limita o uso. Em relação a essa questão foi colocado pela mesma que os brinquedos ficaram expostos no momento de adaptação das crianças e que depois preferiu deixá-los guardados porque as crianças enjoam e para não ficar muito livre, solto, sem significado para elas. Ela usa alguns brinquedos por dia, um por vez, a depender do envolvimento das crianças, sempre estabelecendo significados aos brinquedos utilizados, nada é colocado desnecessariamente.

Perguntei se faziam uma roda no início da aula e ela relacionou à rodas de músicas e disse que tudo o que eu estava falando: fazer roda, deixar os brinquedos para as crianças escolherem, ela fazia no início do ano. Percebi que usava também essas atividades como forma de adaptação e integração.

A relação educadora e educando pareceu ser ótima, ela é atenta aos comentários e atitudes dos seus alunos, dando atenção a todos e intervindo sempre, de forma a desenvolver, afirmar e/ ou negar o que está sendo colocado por eles, numa condução que os faz entender suas próprias vivências. Eles fazem atividades com giz de cera, lápis de cor, tinta e adoram desenhar com hidrocor. A relação entre educandos também é boa, brincam sem distinção, diferenças, se tratam igualmente, e interagem, sem problema algum, com o aluno de dois anos, o menor do grupo.

### 3.2.3 Escola C

A escola inicia suas atividades a partir das 7h30min, os alunos são recepcionados na sala pela auxiliar de classe e pela professora. Enquanto aguardam o início da roda, as crianças escolheram os brinquedos e ficaram pela sala, alguns à mesa, outros sentados no chão, escolheram o lugar que queriam ficar. Eles têm diversos brinquedos que ficam expostos na sala e de fácil acesso, os quais podem explorar espontaneamente, de acordo com seu interesse.

Por volta de 8h10min, a professora iniciou a roda, conversou sobre as atividades e deixou espalhado dentro da roda as fichas com os nomes dos alunos. Os alunos foram interagindo, respondendo às perguntas sobre o que já tinham feito e depois de conversar com eles, ela pediu, de um a um, para pegar a ficha com seu nome e informada a mesa a qual a criança deveria se dirigir. Tinham três mesas na sala com três atividades: uma com desenho livre, a outra com colagem e outra com tinta. Na mesa com colagem, os próprios alunos passavam a cola e depois pegava os papéis, já cortados, para colá-los, e a mesa com tinta, a professora pintava as mãos dos alunos e colocava no papel para construir um anjinho, depois, eles fizeram os olhos, passaram cola colorida no cabelo, cada um constrói o seu, este papel será a capa dos desenhos evolutivos organizados durante o ano.

Após as atividades, chegou a hora do lanche, lavaram as mãos e sentaram-se à mesa para lanchar. Ao terminarem o lanche, tiveram entre 30 a 40 minutos de parque livre, onde correram pelo espaço, brincaram na areia com os seus colegas fazendo montinhos e conversando o tempo todo entre si.

Em seguida, voltaram à sala, beberam água e a professora de inglês chegou. As aulas de inglês acontecem quatro vezes por semana com 30 minutos de duração. Após a aula de inglês, ouviram uma história e depois voltaram a brincar, onde cada um escolheu o seu brinquedo e ficou aguardando a hora de ir embora, que aconteceu às 11h45min. Durante as brincadeiras, a professora

fez intervenções perguntando sobre o que estavam brincando, estimulando a criatividade de seus alunos.

A *professora C* é formada em Pedagogia pela Faculdade Social da Bahia, no currículo de seu curso, teve uma disciplina sobre ludicidade. É seu primeiro ano como professora, mas estagiou durante três anos em sala de aula. Quando perguntada sobre a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento da criança, respondeu que é fundamental porque faz parte do mundo da criança, que é mais fácil envolvê-las com diferentes recursos lúdicos, e disse que é mais prazeroso para as crianças.

A manhã na companhia deste grupo ocorreu tranquilamente e os agitos foram conseqüências das brincadeiras deles, tinha super-herói, alguns gostavam de bichos e outros cozinavam, dormiam, observei várias brincadeiras criadas e imaginadas por eles. A professora tem uma ótima relação com seus alunos, atenta a tudo que eles dizem. Surgiu um conflito entre duas crianças, ela chamou os dois e fez perguntas a ambos de modo a fazer com que eles se entendessem.

### **3.3 Análise das Atividades**

Neste tópico consta a análise das atividades desenvolvidas e observadas nas escolas, onde estabeleço um diálogo entre os autores, de maneira a relacionar os pensamentos abordados e a realidade prática observada nestes grupos da Educação Infantil. Nesta análise, eu identifico a realização das atividades lúdicas, se estas acontecem e de que forma favorecem ao desenvolvimento, esta identificação tem como base a teoria explicitada nos capítulos anteriores desta pesquisa.

As atividades realizadas e analisadas foram:

- Na Escola A: discussão do projeto desenvolvido pelos grupos da Educação Infantil, leitura de um livro sobre o tema do projeto, parque, massinha de modelar e livros de história;
- Na Escola B: cuidar das plantinhas, desenhar, brincadeiras com boliche, brinquedos para montar, confecção de uma escada para o carro de bombeiros;
- Na Escola C: a roda de conversa, as fichas com os nomes, desenho com tinta, giz de cera e a colagem.

A atividade utilizada para discutir o projeto na Escola A, organizada sob a forma de perguntas e respostas ocasionou a dispersão de alguns alunos. Os desenhos feitos no quadro ilustrando as respostas chamaram a atenção das crianças que reagiram positivamente comentando-os, porém não foram suficientes para que os envolvessem completamente, e evitassem a dispersão. Alguns alunos olhavam e não reagiam diante do que estava sendo mostrado, indiferentes. Esta atividade não tinha uma significação para elas, falta de estímulos que os envolvessem, acredito que se tivesse utilizado uma encenação como método para “discutir” sobre o tema, as crianças teriam uma reação mais positiva. Utilizar um método lúdico como a encenação é uma maneira de jogar com as crianças, brincar com a sua imaginação e conforme Huizinga todo jogo significa alguma coisa.

A leitura do livro, diferente da atividade anterior, fez com que as crianças ficassem atentas e curiosas, elas ficaram imaginando as páginas seguintes da história, interagindo com a professora. O livro estimula a imaginação da criança.

No parque, eles se soltaram, subiram e desceram nos brinquedos, mesmo embaixo do sol quente, correram, brincaram com a terra presente no local que estava muito sujo, mesmo assim, uma alegria total. A massinha os deixou contentes, ficaram fazendo apenas bolinhas com o pequeno pedaço que lhes foi dado.

A escola e o educador precisavam ter outros recursos e uma condução lúdica para que atraíssem as crianças, de modo a fazer com que elas se envolvessem. Essa condução lúdica pode ser: músicas quando os alunos estivessem manipulando a massinha, mesmo em pouca quantidade, dentre outras formas que fazem parte do universo infantil, como palhaços, histórias e desenhos, recursos que precisam apenas de criatividade e curiosidade por métodos atraentes por parte do docente, este precisa ter em sua formação, cursos e disciplinas sobre ludicidade. Encontramos uma real contradição entre o que dizem as políticas para a Educação Infantil e o que o governo disponibiliza para as escolas. A falta de recursos na escola municipal também prejudicou a prática pedagógica, assim como pude observar alunos parados na sala, travados, soltaram-se apenas no recreio e no parque, pois corriam e brincavam.

A brincadeira faz parte do universo infantil, portanto deve ser considerada e utilizada no fazer pedagógico, a fim de, através deste, conquistar a criança e disponibilizar informações a elas para que as assimilem de maneira espontânea e construtiva.

De acordo com Vigotski, a criança, nesta faixa etária, tem a fala aliada ao movimento, então se ela não se movimenta, conseqüentemente, não fala. A ausência das conversas na sala e de atividades que estimulem o movimento é representada pela falta de instrumentos tanto criativos quanto materiais para contribuir no desenvolvimento da fala pela criança. O não desenvolvimento da fala ocasionará em um mau desenvolvimento cognitivo, pois ainda de acordo com Vigotski, o desenvolvimento da fala é a primeira fase do desenvolvimento cognitivo.

Na Escola B, com exceção do espaço físico, considerei um ambiente favorável ao desenvolvimento da criança. A professora, a todo o momento, realizando atividades lúdicas que envolviam as crianças por completo, em todas elas, a professora B relacionou informações importantes ao conhecimento de seus alunos.

A atividade de regar as plantinhas, onde cada um tem a sua e é responsável pela mesma, molhando-as, observando-as. Em uma roda, cada um pegou a sua planta e a regou. Nesse momento, a professora perguntava se estava seca, se precisava de água, contava as folhas juntamente com os alunos, perguntava a cor das folhas, se verde claro ou verde escuro, falou algumas partes das plantas como caule, e todos ficaram atentos, enfim, tornou aquele momento prazeroso às crianças, uniu aprendizado a uma atividade simples. Com esta atividade, a professora Laís proporcionou às crianças uma aprendizagem significativa, onde elas ao molharem as plantas entendiam que se não fizessem isso, ela morreria. As crianças se eram responsáveis por sua planta cuidando delas. Percebi também que ao pegarem suas plantinhas, e em seguida o regador, elas iam falando o que estavam fazendo no mesmo momento em que agiam, o que confirma com Vigotski quando o mesmo diz que a fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo.

Na brincadeira com boliches, novamente, a *professora B* trabalhou cores e matemática na contagem dos pinos, marcando resultado de cada um e informando o resultado e mais uma vez, conseguiu a atenção de seus alunos que participaram com toda animação. Esta atividade, onde cada um esperou sua vez para jogar, contribui para aumentar o tempo de concentração das crianças que nesta idade é muito curta, todos queriam ser o primeiro, mas como queriam jogar, souberam aguardar a sua vez.

Nessas duas atividades, pude notar que as atividades lúdicas contribuíram para fazer com que as crianças se entregassem à atividade e conseqüentemente tivesse o domínio sobre o objeto, sua apreensão significativa. Percebo uma prática que favorece a um aprendizado organizado, e de acordo com Vigotski, o aprendizado organizado resulta desenvolvimento mental.

Em relação ao brinquedo de montar, as crianças se jogaram no chão entre as peças dele, mas permaneceram pouco tempo brincando e começaram a correr no pequeno espaço que tinham. De acordo com os RECNEI, em relação ao espaço: “Na área externa, há que se criar espaços lúdicos que sejam

alternativos e permitam que as crianças corram, balancem, subam, desçam e escalem ambientes diferenciados, pendurem-se, escorreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondam-se, etc”. A falta de espaço adequado para a criança movimentar-se implica em limitar experiências como correr, pular, subir, descer, movimentos essenciais que favorecem ao seu desenvolvimento motor, além de estarem em contato com outras crianças, interagindo, aprendendo a conviver em grupo. A ausência de brinquedos acessíveis às crianças na sala de aula, por determinação da professora, é reflexo de uma formação superior que não prioriza a importância do jogo no desenvolvimento da criança

A ausência de brinquedos tem como consequência a ausência de subsídios para um aprendizado espontâneo que o brinquedo traz em si. Sem eles, elas não o manipularão, logo, sua criatividade não será estimulada, a criança precisa desta autonomia. A liberdade de escolha do seu brinquedo a fará imaginar personagens, transformar o ambiente e promover seu desenvolvimento. Isso observei na escola em que realizei o meu estágio, que não está neste plano, mas é uma experiência válida, pois as crianças quando estão comigo encenando a história da “Branca de Neve” transformam animais que encontram rapidamente na maçã que a bruxa entrega. Como a história é encenada sem ensaio, as coisas têm que surgir na hora e aí eles pegam o que encontram e transformam nos materiais necessários ao teatro realizado. Sendo que priorizam o tamanho ou cor, por exemplo, pegaram o animal por ser pequeno e serviria como a maçã. Esta substituição de objetos é afirmada por Vigotski quando ele diz que o brinquedo ensina a criança a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras.

A confecção da escada de bombeiros os deixou bastante concentrados. Acredito que ao permitir que eles construam e/ ou participem na construção de materiais, é uma forma de fazer com que eles se sintam capazes, afirmem o seu “eu”, além de dar acesso a novas texturas.

Na Escola C, a hora da roda de conversa foi bastante diferente. A professora utilizou alguns acessórios que faziam com que as crianças achassem graça e ao mesmo tempo, os deixavam concentrados, interagindo com o que estava sendo apresentado. Ao mesmo tempo que falavam sobre algum objeto que estava na roda, eles, de imediato, pegavam, mas eram orientados a não pegar e aguardar o momento. Nesta atitude, percebo fala aliada a atividade prática, aqueles objetos estimulavam a fala da criança que de acordo com Vigotski, a fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As atividades com diversos recursos como giz de cera, tinta e cola possibilitou às crianças trabalharem coordenação motora, criatividade e principalmente, concentração. Como percebemos, a presença de jogos, brinquedos é fundamental enquanto geradores de atividades lúdicas. Porém, é importante ressaltar que a atividade lúdica não se encerra no brinquedo ou no jogo, ela acontece no contexto das relações humanas e das relações sociais.

Neste capítulo, pude perceber que as atividades lúdicas, de fato, estimulam o desenvolvimento da criança. Onde foi visivelmente observado que as crianças da escola pública são “travadas”, quietas, obedientes ao que é ordenado, enquanto que as crianças das duas escolas particulares são mais soltas, brincam mais, conversam mais. Porém, notei que as crianças da Escola C são mais participativas, falantes, não precisam de perguntas para falar, se expressam com mais frequência do que as crianças da Santa Feliciano, pois elas têm melhores condições materiais, logo mais estímulos como brinquedos e jogos disponibilizados na sala.

Em relação ao desenvolvimento da criança relacionado às atividades lúdicas na Educação Infantil, notei e explicito as convergências e divergências das atividades aplicadas nas escolas observadas em relação à teoria abordada. Além de perceber também as contradições existentes entre as políticas públicas e a execução da lei, dentre as quais destaco a falta de recursos e de um espaço favorável ao desenvolvimento da criança na escola pública.

Logo, a partir das minhas observações, pude constatar que atividades lúdicas, desenvolvimento e criança estão intimamente ligados, onde, com a sua junção, os educadores através das atividades lúdicas podem contribuir para o desenvolvimento da criança. Pelo fato das atividades lúdicas fazerem parte do universo da criança, o educador pode encontrar nelas um meio de aproximar-se da criança e desta maneira, atingir os objetivos que cada faixa etária precisa atingir, de acordo com as etapas de desenvolvimento.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro capítulo expus a história da Educação Infantil e pensamentos sobre o desenvolvimento da criança, baseados na teoria Vigotskiana. Através desta pesquisa pude perceber as dificuldades pelas quais as crianças pobres passavam, desde o feudalismo onde elas trabalhavam e depois, no capitalismo, passou a ter cuidados de caráter assistencial médico, por interesse do próprio sistema capitalista que criou instituições para acolher estas crianças enquanto suas mães trabalhavam.

Os estudos sobre o desenvolvimento da criança começaram a aparecer no fim do século XIX, mas o descaso com a educação infantil ainda existia. Atualmente, tais estudos têm espaço cursos de pedagogia e contribuem na formação do educador. Porém, a minha pesquisa em campo possibilitou perceber que ainda existem inúmeras contradições entre teoria e prática.

Temos acesso, enquanto educadores com formação adequada, à teoria que expõe o que é necessário para possibilitar uma educação adequada para garantir o desenvolvimento pleno das crianças. Por exemplo, o RECNEI explicita o que é necessário para o desenvolvimento da criança, como espaço adequado, materiais que permitam a manipulação por parte delas permitindo conhecer texturas, estimulando o desenvolvimento motor. Mas, mesmo com o RECNEI, o governo não manda recursos financeiros que permitam colocar em prática o que está exposto, ou seja, não temos acesso aos recursos materiais que possibilitam desenvolver uma prática adequada.

No segundo capítulo pesquisei a definição de ludicidade e de atividades lúdicas, dando ênfase a utilização das atividades lúdicas na Educação Infantil. Pude perceber que sendo os brinquedos, os jogos e as brincadeiras atividades lúdicas e componentes do universo infantil tornam-se recursos válidos na aprendizagem e conseqüente desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

Então, através das atividades lúdicas, a criança é estimulada a vivenciar a ludicidade, que significa estar por inteiro numa atividade, participando, interagindo e assim, aprendendo a partir de suas próprias experiências.

Com a pesquisa em campo feita em três escolas descritas no terceiro capítulo, tive a possibilidade de observar as divergências existentes entre teoria estudada e prática observada, bem como as diferenças existentes entre crianças das escolas que utilizam as atividades lúdicas na aplicação de conceitos importantes a serem entendidos pelas crianças.

Ao envolver atividades lúdicas na aplicação de conceitos na escola, as crianças ficam mais interessadas, interagem de maneira a contribuir com a prática do professor e assim, desenvolve habilidades importantes a cada faixa etária, de forma prazerosa. Portanto, considero que a prática pedagógica baseada na utilização das atividades lúdicas favorece o desenvolvimento da criança na Educação Infantil, onde é possível desenvolver valores e conceitos importantes para as crianças através das atividades lúdicas.

É de extrema relevância perceber a negligência com que o governo tratava a educação, que, além de não dar acesso aos devidos recursos, permitiam que profissionais sem nível superior se tornassem professores da Educação Infantil, através de concursos públicos. Com esta atitude, revelam um pensamento sobre a educação, tratando-a como algo sem valor onde qualquer pessoa pode desempenhar o papel do professor, além do que, com esta atitude, não dão prioridade aos estudos sobre o desenvolvimento da criança.

Não foi difícil perceber que nossas escolas, nossas crianças, estão submetidas ao que sua classe social lhe oferece. Portanto, para respondermos às propostas didáticas governamentais, somente com a transformação dessa lógica da desigualdade social.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)> Acesso em: 07 out. 2008.

BRASÍLIA. 1998. Ministério da Educação e do Desporto. Documento introdutório ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Volume 1. Disponível em: < <http://www.zinder.com.br/legislacao/pcn-inf.htm#Volume1>> Acesso em: 09 nov. 2008.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987. Vol. 29.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996. 243p.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos**. Editora Ática S.A., São Paulo, 1989.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte dos disfarce. – 2ª edição – Rio de Janeiro: Achiamé, 1984, 132p.

LUCKESI, Cipriano. **Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade**. Cadernos de Pesquisa, Núcleo FAGED/ UFBA, vol. 2, n. 21, 1998, p. 9-25.

MAHEU, Cristina D'Ávila (org.). **Educação e ludicidade**: Ensaios 04 – Salvador: Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação. Gepel, 2007, 233p.

MANACORDA, Mario Aliguiero. **História da Educação** – da Antiguidade aos nossos dias. – Coleção educação Contemporânea. Série memória da educação.

3. Ed. – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

OAKLANDER, Violet. **Descobrimo crianças:** a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. São Paulo: Summus, 1980.

REBELO, Ângela. A Educação Infantil na Nova LDB. Disponível em: <<http://members.tripod.com/pedagogia/infantil/novaldb.htm>>, Acesso em: 07 out. 2008.

Regras de metodologia científica para produção de trabalhos científicos. Site disponível em: <<http://www.anhembri.br/publique/media/manual.pdf>> Acesso em: 29 nov. 2008.

ROSA, João Mauricio de. **Casa da Roda.** Disponível em: <[http://elcio100.sites.uol.com.br/casa\\_da\\_roda.htm](http://elcio100.sites.uol.com.br/casa_da_roda.htm)> Acesso em: 17 out. 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 7ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# ANEXOS

## Escola A





## Escola B





## ESCOLA C



Casa de Bonecas



Biblioteca



