



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado**

**O LÚDICO E A CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS NO COTIDIANO DE UMA  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

**UBERLÂNDIA**  
**2008**



**REGINALDO SANTOS PEREIRA**

**O LÚDICO E A CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS NO COTIDIANO DE UMA  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Myrtes Dias da Cunha

**UBERLÂNDIA  
2008**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

- P436l Pereira, Reginaldo Santos, 1976-  
O lúdico e a constituição de sujeitos no cotidiano de uma  
escola de educação infantil / Reginaldo Santos Pereira. - 2008.  
184 f. : il.
- Orientadora: Myrtes Dias da Cunha.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia,  
Progra-  
ma de Pós-Graduação em Educação.
- Inclui bibliografia.
1. Educação de crianças - Teses. I. Cunha, Myrtes Dias da. II.  
Univer-sidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-  
Graduação em Educação. III. Título.

---

CDU: 372.3

**REGINALDO SANTOS PEREIRA**

**O LÚDICO E A CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS NO COTIDIANO DE UMA  
ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Uberlândia-MG, 19 de março de 2008.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Myrtes Dias da Cunha (Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa (UFU)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tizuko Morchida Kishimoto (USP)



Ao meu pai, Laurindo Pereira dos Santos.  
*(In memoriam)*



## AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora, Professora Dr<sup>a</sup>. Myrtes Dias da Cunha, pela confiança, escuta sensível e diálogo ininterrupto para construção deste trabalho e, sobretudo, pela fraterna amizade construída nesse percurso.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da UFU, pelas suas valiosas contribuições na minha formação acadêmica.

Aos meus familiares, minha mãe, Maria da Glória Santos, meu amado avô Clemente Lima Santos, meus irmãos Itamar, Thiago, Dinézio, Sinézio e Valdirene. Vocês sempre marcaram minha vida!

À minha amada, Marivalda Alexandrino Santos, pelo carinho incondicional e sua compreensão nos diversos momentos em que estive ausente.

À minha segunda família, D. Maria, Marlei, Elisson e Ana Carolina, pelo apoio, carinho e amizade.

À fraterna e eterna amiga, Rita de Cássia Souza Nascimento, pela força e apoio constantes na minha carreira acadêmica, bem como as sugestões, indicações de leituras e diálogos enriquecedores para construção deste trabalho.

À amiga Kergileda Ambrósio O. Mateus, pelo incentivo, apoio e alegria contagiante que nos inspira a continuar firmes na luta por um projeto educacional mais humano e emancipatório.

Aos colegas da Área de Educação do DEBI, especialmente, Ennia Débora, José Valdir, Élson Lemos, Edmacy Quirino, José Everaldo e Margareth Fagundes, pela amizade, apoio e compromisso na minha substituição no curso de Pedagogia durante esses dois anos.

Aos queridos amigos Luciano Lima Souza, João Sérgio O. Carvalho e Joeslei (Jó), pela generosidade, acolhida e disponibilidade nos inúmeros momentos da construção dos dados deste estudo na cidade de Itapetinga.

Ao amigo-irmão Fábio Félix Ferreira, pelo incentivo, apoio e colaboração nos diversos momentos difíceis dessa caminhada.

À minha querida amiga Caroline Vasconcelos Ribeiro, pelas trocas afetivas e apoio em todos os momentos da minha trajetória acadêmica.

Aos amigos e companheiros de luta, Ailson Oliveira e Jerisvaldo (Jerry), pela amizade e apoio permanentes.

À amiga Shirley Silva, pelo carinho e amizade fraterna.

À amiga Vanaci Almeida Costa, pelo apoio, otimismo e alegria contagiantes.

Ao amigo Walney Magno, pelo apoio em diversos momentos da minha jornada acadêmica.

Aos amigos Wenceslau e Márcia Rosely, pela inestimável amizade, companheirismo e contribuição permanente na minha formação política.

Aos amigos Paulo Santos e Valéria, pelo carinho e apoio permanentes.

À querida amiga, Elenita Pinheiro, pela amizade e diálogos enriquecedores que contribuíram para a minha formação acadêmica.

Aos fraternos amigos de Uberlândia, Ely Filho (e família), Camila Jacó, Sr. Tião e Dona Joaquina, pelo apoio, atenção e carinho com que sempre me receberam.

Às professoras, aos pais, crianças, funcionárias e direção da Escola Brincando e Aprendendo, especialmente, à professora Emília e suas crianças, pela acolhida, carinho e ensinamentos, e por dividirem comigo seu cotidiano.

À Secretaria Municipal de Educação de Itapetinga e sua Coordenação de Educação Infantil, pelo apoio incondicional para realização deste estudo.

Aos colegas da turma do Mestrado, Patrícia, Daniela, Thamar (Doutorado), Neil, Sangelita, Andréia, Rose, Andréa, Larissa, Wanessa, Raquel, Eliane, Jacqueline, Sarah, Sandro e Fabrício, pela amizade e carinho durante a realização do curso.

Às professoras da UFU, Lúcia Helena Ferreira M. Costa e Marília Vilela de Oliveira, pelas valiosas contribuições a este trabalho no exame de qualificação.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, pela liberação para cursar o Mestrado e pela bolsa de estudos concedida.

## RESUMO

### O LÚDICO E A CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

As atividades lúdicas podem desempenhar um papel relevante no processo de ensino-aprendizado e no desenvolvimento da criança na educação infantil em seus múltiplos aspectos: cognitivo, afetivo, social, motor, ético, estético, entre outros, e expressam o modo pelo qual uma criança reflete, ordena, constrói e reconstrói o mundo à sua maneira. O desenvolvimento de atividades lúdicas na educação infantil pode reestruturar o espaço e tempo escolares e, principalmente, as relações estabelecidas entre as crianças e o conhecimento, das crianças entre si e com suas professoras. Torna-se importante, portanto, conhecermos melhor os limites e as possibilidades das atividades lúdicas na educação infantil e o que está em “jogo” na vida cotidiana escolar de nossas crianças e professoras. Como brincam, por quais jogos se interessam, quais são os temas de suas brincadeiras, quais objetos utilizam, como os utilizam e por que o fazem? Nesse sentido, no âmbito da presente pesquisa, questionamos: como se constitui o cotidiano da atividade lúdica em uma sala de aula de educação infantil do município de Itapetinga-BA? Como se dá a relação de interação entre crianças e professoras nas atividades educativas, principalmente naquelas em que se utilizam recursos lúdicos? De que modo as relações intersubjetivas mediadas pelo lúdico contribuem para a constituição desses sujeitos na escola? Compreender o processo de organização cotidiana do lúdico em uma escola de educação infantil e a relação desse processo com o jeito de ser de alunos e professoras implica em trazer à reflexão comportamentos marcados por significados e sentidos inseparáveis das histórias dos sujeitos envolvidos. A presente pesquisa, desenvolvida para buscar respostas às questões anteriores, foi construída a partir de princípios teóricos e epistemológicos da investigação qualitativa e orientação etnográfica, com a utilização de entrevistas com professoras, equipe pedagógica de uma escola infantil na cidade de Itapetinga-BA; observações em sala de aula, de reuniões pedagógicas, análise documental (proposta pedagógica da Educação Infantil, planejamentos de ensino, cadernos de atividades das crianças e cadernetas de anotações com registro das avaliações do desenvolvimento da criança, dentre outros). Os dados deste estudo apontaram que o cotidiano da atividade lúdica da escola configura-se como um espaço-tempo de aprendizagens, mesmo com as limitações de espaço físico da Escola Brincando e Aprendendo; inexistente um planejamento para o recreio das crianças; o cotidiano escolar estrutura-se como um espaço formativo, e o lúdico torna-se uma ferramenta importante nas relações sociais estabelecidas entre os sujeitos apresentando-se como espaço potencial de aprendizagens e constituição do sujeito social; urge investir na formação continuada (e lúdica) das professoras e a garantia de melhores condições de trabalho. Buscamos, portanto, nesse percurso, tecer itinerários que possibilitem a (re) construção e/ou ampliação de conhecimentos e reflexões acerca do lúdico, bem como o entendimento do processo de constituição dos sujeitos no espaço-tempo da educação infantil.

**Palavras-chave:** educação infantil, lúdico, cotidiano escolar e constituição de sujeitos.



## **ABSTRACT**

### **THE GAME AND THE CONSTITUTION OF SUBJECTS IN THE DAILY OF ONE SCHOOL OF INFANTILE EDUCATION**

The game activities can play a relevant role in the teaching-learning process and in the child's development in the infantile education in their multiples aspects: cognitive, affectionate, social, motor, ethical, aesthetic, among other, and they express the way that a child contemplates, orders, builds and rebuilds the world with his or her way. The development of game activities in the infantile education can restructure the space and time in scholar and, mainly, the established relationships between the children and the knowledge, the children among themselves and their teachers. It becomes important, therefore, that we better know the limits and the possibilities of the game activities in the infantile education and what is in "game" in our children's life daily scholar and teachers. How do they play, for which games they are interested, which are the themes of their games, which objects do they use, how do they use them and why do they make it? In that sense, in this research, we question: how is constituted the daily of the game activity at a classroom of infantile education of the town of Itapetinga-BA? How is the interaction relationship between children and teachers in the educational activities, mainly in those that use game resources? How the intersubjective relationships mediated by the game contribute for the constitution of those subjects in the school? To understand the process of daily organization of the game in a school of infantile education and the relationship of that process with the way of behavior of students and teachers is to implicate in bringing to the reflection behaviors marked by meanings and inseparable senses of the histories of the involved subjects. This research, developed to look for answers to the previous subjects, was built starting from theoretical and scientific beginnings of the qualitative investigation and orientation of ethnography, with the use of interviews with teachers, pedagogic team of an infantile school in the town of Itapetinga-BA; observations in classroom, of pedagogic meetings, documental analysis (pedagogic proposal of the Infantile Education, teaching plannings, notebooks of the children's activities and notebooks of annotations with registration of the evaluations of the child's development, among others). The data of this study showed that the daily of the game activity of the school is configured as a space-time of learnings, even with the limitations of physical space of the Escola Brincando e Aprendendo; a planning for the children's recreation inexists; the daily scholar is structured as a formative space, and the game become as an important tool in the social relationships established among the subjects being configured as potential space of learnings and constitution of the social subject; it urges to invest in the teachers' continuous (and game's) formation and the warranty of better work conditions. We looked for, therefore, in that way, to create itineraries to make possible the (re)construction and/or enlargement of knowledge and reflections concerning the game, as well as the understanding of the process of constitution of the subjects in the space-time of the infantile education.

**Word-key:** infantile education, game, daily of school and constitution of subjects.



## LISTAS

### QUADROS

	Pág.
Quadro 1 - Escolas de Educação Infantil, Número de Turmas e Docentes em 2006.....	89
Quadro 2 - Caracterização dos Servidores da Escola Brincando e Aprendendo.....	98
Quadro 3 - Caracterização das Docentes da Escola Brincando e Aprendendo.....	88
Quadro 4 - Alunos Matriculados na Turma da Professora Emília no Ano de 2007.....	98



## SUMÁRIO

	<b>Pág.</b>
<b>RESUMO</b> .....	11
<b>ABSTRACT</b> .....	13
<b>LISTAS</b> .....	15
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	21
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>1 O lúdico na história: uma prática cultural</b> .....	25
1.1 Lúdico e Educação Infantil .....	40
1.2 O lúdico e o desenvolvimento infantil numa perspectiva histórico-cultural.....	52
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>2 Cotidiano escolar: dimensão histórica fundamental do funcionamento da escola e da constituição dos sujeitos</b> .....	63
2.1 A constituição de sujeitos: um processo histórico-cultural .....	69
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>3 Percurso Metodológico: onde, como e com quem brincamos</b> .....	75
3.1 As regras do jogo: nossas opções teórico-metodológicas .....	75
3.2 A escolha do jogo: instrumentos utilizados e o processo de construção dos dados .....	80
3.3 Início do jogo: o trabalho na escola .....	88
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>4 O contexto do jogo e os sujeitos da pesquisa: a Escola Brincando e Aprendendo e a turma da Professora Emília</b> .....	95
4.1 O cotidiano da Escola Brincando e Aprendendo e de seus sujeitos .....	100
<b>Eixo 1. O lúdico no cotidiano da sala de aula e na escola</b> .....	108
a) O RECREIO: brincadeira espontânea (livre), dirigida ou vigiada? .....	116
b) Não é hora de brincar, mas de estudar!! E sexta-feira? Brincar, planejar e/ou estudar? .....	130
<b>Eixo 2. O processo de constituição das crianças e da professora na relação EU – OUTRO</b> .....	141
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS? PARA CONTINUAR O JOGO</b> .....	153
<b>6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	157

	<b>Pág.</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	165
Apêndice A – Roteiro de entrevistas para professoras .....	167
Apêndice B – Roteiro de entrevista para coordenadora da educação infantil do município	171
Apêndice C – Roteiro de entrevista para diretora da escola.....	175
Apêndice D – Roteiro para observação na escola e na sala de aula.....	179
Apêndice E – Nota de Campo .....	183
Apêndice F – Ofício solicitando autorização para realizar a pesquisa .....	191
Apêndice G – Termo de consentimento da professora .....	195
Apêndice H – Termo de consentimento da diretora .....	199
<b>ANEXOS</b> .....	203
Anexo A – Ofício autorizando a realização da pesquisa .....	205
Anexo B – Ofício à coordenação pedagógica da educação infantil .....	209
Anexo C – Ofício à diretora da escola .....	213



*“Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade [...]. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos [...]”.*

**Manoel de Barros**



## INTRODUÇÃO

*Nesta vida pode-se aprender três coisas de uma criança: estar sempre alegre, nunca ficar inativo e chorar com força por tudo que se quer.*

Paulo Leminski

O trabalho nas instituições de Educação Infantil possui características contraditórias, marcado, por um lado, pelo discurso sobre a importância dos investimentos públicos na primeira etapa da educação básica, onde a criança dá seus primeiros passos rumo ao seu desenvolvimento, e, por outro, pelo desconhecimento sobre como trabalhar na escola com crianças pequenas, pela desvalorização dos seus profissionais, falta de investimento público, dentre outros fatores. Esse leque de contradições afeta o cotidiano da escola infantil e em especial as concepções e práticas educativas vinculadas ao lúdico.

Uma análise do cotidiano dessas instituições nos permite compreender o movimento dos autores/atores que constroem a história da vida educativa de crianças e famílias que têm na escola pública infantil a possibilidade de dar seus primeiros passos para participação da vida democrática em nossa sociedade, em meio a exclusão social e econômica em que vivem milhões de famílias brasileiras.

Além de buscar compreender a organização da atividade lúdica no cotidiano de uma escola de educação infantil, nosso interesse atual de pesquisa surgiu a partir da disciplina Educação Infantil, que ministramos no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e de trabalhos nas creches e pré-escolas do município de Itapetinga, sudoeste da Bahia, desenvolvidos com as professoras e crianças da rede municipal. Essas atividades que realizamos permitiu-nos constatar: um elevado número de crianças em sala de aula, dupla jornada de trabalho para os docentes, baixa remuneração salarial dos profissionais da educação e também o esforço de professoras que se empenham na construção de formas criativas e amorosas de ensinar, o que contribui para as crianças retornarem à escola, apesar de todos os percalços da escola pública, com um brilho nos olhos e o interesse para brincar, perguntar, interagir, socializar-se e compartilhar com suas professoras e com as outras crianças seus saberes e desejos de novas aprendizagens.

Outro fator importante que motivou o presente trabalho está relacionado à nossa participação inicial como colaborador e, posteriormente, como coordenador de um Projeto de Extensão Continuada da UESB, intitulado “Ludoteca - um espaço de práticas

interdisciplinares em educação”<sup>1</sup>, no qual tivemos a oportunidade de trabalhar com questões referentes ao lúdico e aliar as atividades de ensino, pesquisa e extensão, aproximando-nos, assim, dos discentes do curso de Magistério (Ensino Médio), dos gestores, docentes e das crianças da educação infantil e do ensino fundamental do município.

Tais experiências mobilizaram-nos para conhecermos melhor as possibilidades e os limites da atividade lúdica na educação infantil, investigando o que está em “jogo” na vida cotidiana dessas crianças e professoras. Nossas questões iniciais foram: como brincam? Por quais jogos se interessam? Quais são os temas de suas brincadeiras? Quais objetos utilizam? Como utilizam? E por que o fazem? Como as professoras se relacionam com o lúdico na sala de aula? Tais indagações fazem parte de um conjunto de questões que buscamos responder neste trabalho: como se constitui o cotidiano da atividade lúdica em uma sala de aula de educação infantil no município de Itapetinga-BA? Como essas atividades são organizadas na escola e na sala de aula? Como se dá a relação entre crianças e professoras nas atividades educativas, principalmente naquelas que se utiliza de recursos lúdicos? E, por fim, de que modo essas relações intersubjetivas mediadas pelo lúdico afetam a constituição desses sujeitos na escola?

De acordo com os questionamentos anteriormente apresentados, foram traçados os seguintes objetivos: 1. Analisar o processo de organização das atividades lúdicas no cotidiano de uma sala de aula do terceiro período de uma escola de educação infantil; 2. Analisar como se dão as relações entre crianças de cinco anos e com a professora a partir do lúdico; e 3. Identificar as contribuições do lúdico para o processo de constituição das crianças e professora como aprendizes nas suas relações.

Para estruturação deste estudo, valorizou-se o diálogo entre pesquisador e sujeitos de uma escola de educação infantil, as vozes desses sujeitos que expressam seus pensamentos e sentimentos, o olhar do outro e seus modos de entender o mundo. O presente estudo fundamenta-se em autores clássicos e contemporâneos, tais como: Huizinga (2000), Áries (1981), Froebel (2001), Brougère (1998, 2000, 2002, 2004), Benjamin (1994, 2002), Kishimoto (1998, 2000, 2002, 2003), Friedmann (1996), Ortiz (2005) e outros que discutem o lúdico, seu processo de consolidação histórica e cultural no ambiente educativo e tomam-no como elemento essencial no desenvolvimento infantil.

---

<sup>1</sup> Este projeto foi criado em 2002 e tem como objetivo: Promover um espaço democrático de acesso a brinquedos, jogos e brincadeiras para crianças de todos os segmentos sociais, potencializando processo de desenvolvimento e integração sócio-cultural, implementando estudos científicos acerca da temática ludicidade e desenvolvimento humano, bem como proporcionando aos estudantes do Curso de Pedagogia a oportunidade de uma educação integral, vivenciada pela prática eficaz da extensão e investigação universitária (Projeto Ludoteca UESB, 2005).

A segunda parte das reflexões sobre o lúdico que apresentamos neste trabalho apóia-se nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural de L. S. Vigotski (1987; 2000a; 2000b), D. B. Elkonin (1998) e A. N. Leontiev (2001), pois esses autores reconheceram o papel da atividade lúdica no processo de formação dos sujeitos e a natureza social do desenvolvimento humano.

A terceira parte de fundamentação deste estudo relaciona-se a constituição de sujeitos numa perspectiva histórico-cultural, compreendendo-o como um processo complexo que nos permite resgatar o protagonismo e o valor dos indivíduos nas relações sociais, dos grupos que participam e nas ações cotidianas que exercem na realidade histórico-cultural em que estão envolvidos. Para esta análise, utilizamos estudos e idéias de Fernando González Rey (2002a; 2004; 2005b), L. S. Vigotski (2000b), Angel Pino (2005), Susana Molon (2003) e Maria Cecília Góes (1993; 2000).

Por fim, nossa fundamentação teórica se estrutura com as reflexões acerca do cotidiano escolar, compreendendo-o como uma dimensão histórica fundamental no funcionamento da escola e na constituição dos sujeitos. As bases teóricas dessa temática estão alicerçadas nas idéias de Agnes Heller (1992), Inês Barbosa de Oliveira (2002), Maria Teresa Esteban (2003), Michel de Certeau (1994; 2005) e outros.

Portanto, justificamos este estudo, pela importância de tecer itinerários que possibilitem a (re)construção e/ou ampliação de conhecimentos e reflexões acerca do lúdico e o processo de constituição dos sujeitos no espaço-tempo da educação infantil, tornando-se tais conhecimentos relevantes para docentes e pesquisadores que desejam ou tenham o lúdico e os processos intersubjetivos como marco para suas investigações.

Nesta perspectiva, o presente estudo foi organizado da seguinte forma: no Capítulo I, abordamos o lúdico como uma prática cultural, apresentando-o como fenômeno social presente nos coletivos humanos e em todas as fases do desenvolvimento dos sujeitos; o lúdico na educação infantil, apresentando um pouco da sua trajetória histórica na educação dos pequenos, e entrecruzando alguns olhares e caminhos desde a antiguidade até a contemporaneidade.

No Capítulo II, destacamos o lúdico numa perspectiva da teoria histórico-cultural e sua contribuição para o desenvolvimento infantil. Em seguida, apresentamos a temática do estudo do processo de constituição dos sujeitos nas suas relações cotidianas, a partir dos conceitos de sujeito e subjetividade. Fechamos esse capítulo com uma discussão sobre o cotidiano escolar, considerando-o como uma dimensão histórica fundamental para a compreensão do funcionamento da escola e do processo de constituição dos sujeitos.

O terceiro Capítulo apresenta nosso percurso metodológico para o desenvolvimento da pesquisa e construção dos dados, contendo os seguintes elementos: a opção teórico-metodológica, os instrumentos utilizados no processo de construção dos dados, e como se deu a entrada no campo da pesquisa, a escolha da escola, da sala de aula, crianças e professora participantes da investigação.

No quarto e último Capítulo, destacamos a análise dos dados da pesquisa apresentando os dois indicadores que serviram de base para a reflexão de nossa problemática.

Por fim, apresentamos as considerações finais da pesquisa, o referencial bibliográfico utilizado, apêndices e anexos que contribuíram para a produção, análise e sistematização das idéias que fazem parte do *corpus* desta pesquisa.

## CAPÍTULO I

### 1 O lúdico na história: uma prática cultural

*Mas quando um poeta moderno diz que para cada um existe uma imagem cuja contemplação o mundo inteiro submerge, para quantas pessoas essa imagem não se levanta de uma velha caixa de brinquedos?*  
Walter Benjamin

Muitas imagens e momentos marcam nossas vidas. Lembranças familiares, a primeira professora, amigos de infância, músicas, jogos, brinquedos, brincadeiras, bonecas, praças e quintais. Brincamos de amarelinha, esconde-esconde, pega-pega, bicicleta, peão, iô-iô, carrinho, empinar pipas, bolinhas de gude, corridas, bonecas, médico, faz-de-conta, desenhar, contar histórias, dançar, cantar... brincamos com o colega da escola e também com os vizinhos. A atividade lúdica, o prazer dos jogos e das brincadeiras, atravessa gerações e culturas, faz parte do universo infantil e está ligada à vida adulta.

Apesar de as atividades lúdicas terem mudado muito desde o começo do século XX nos diferentes países e contextos sociais, o prazer dos jogos e do brincar parecem não ter se transformado. O prazer que envolve essas atividades se contrapõe aos momentos de tensão: é prazeroso, divertido e sério ao mesmo tempo. Embora existam diversas distinções entre o lúdico e suas manifestações, tais como jogos e brincadeiras, consideraremos neste estudo o lúdico como atividade humana, “elemento da cultura” (HUIZINGA, 2000), que possibilita a construção de processos identitários e formativos dos sujeitos.

Vale destacar que os termos *lúdico* e *jogo* possuem significações polissêmicas, pois implicam um amplo leque de possibilidades e suas leituras são múltiplas. Huizinga (2000), ao realizar estudo sobre *A noção de jogo e sua expressão na linguagem* afirma a heterogeneidade e instabilidade das designações da função lúdica:

O latim cobre todo o terreno do jogo com uma única palavra: *ludus*, de *ludere*, de onde deriva diretamente *lusus* [...]. *Ludus* abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar [...]. É interessante notar que *ludus*, como termo equivalente a jogo em geral, não apenas deixa de aparecer nas línguas românicas mas igualmente, tanto quanto sei, quase não deixou nela qualquer vestígio. Em todas essas línguas, desde muito cedo, *ludus* foi suplantado por um derivado de *jocus*, de jogo em geral (p. 41-42. Grifos do autor).

Assim, a palavra *lúdico* carrega a conotação de prazer, ausência de tensão e de conflito; também liga-se à criatividade, à arte, à poesia, à construção e desconstrução da realidade; é um espaço-tempo pautado na imaginação, inventividade, fantasia, desejo e associa-se principalmente a idéia de jogo. Conforme Brougère (1998), o termo *jogo* é utilizado e compreendido na própria ausência de definição rigorosa; jogo é o que o vocabulário científico denomina “atividade lúdica”. Esse autor afirma que “a noção de jogo como o conjunto de linguagem funciona em um contexto social; a utilização do termo jogo deve, pois, ser considerada como um fato social: tal designação remete à imagem do jogo encontrada no seio da sociedade em que ele é utilizado” (p. 16).

Ortiz (2005), ao discutir o conceito de jogo, explica:

A palavra *jugar* (do latim *iocari*) significa fazer algo com espírito de alegria e com a intenção de se divertir ou de se entreter. A palavra *jogo* provém etimologicamente do vocábulo latino *iocus*, que significa brincadeira, graça, diversão, frivolidade, rapidez, passatempo. Para o estudo etimológico, deve-se considerar também o significado do vocábulo *ludus-i*: o ato de jogar, o prazer da dificuldade gratuita. Esse vocábulo latino dá mais um sentido ao jogo: *ludus-ludere, ludus-us e ludicrus* [jogo, diversão, entretenimento] [...]. É quase impossível compreender os traços de uma pesquisa para o significado etimológico, já que aparece a transposição de significados na história da transnomação (p. 15-16).

Nesse sentido, ao referirmo-nos ao *jogo*, buscamos abarcar as diversas manifestações do lúdico. Para Huizinga (2000), o jogo “ultrapassa os limites da atividade física ou biológica. É uma função significante, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa em jogo que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação” (p. 3-4). Percebemos, portanto, que em Huizinga (2000) os termos *lúdico* e *jogo* são sinônimos e nesse estudo também adotaremos tal procedimento.

Ao refletir a temática do lúdico Bujes (2000) afirma que:

O tema do jogo, do brinquedo, do brincar tem atravessado épocas e culturas. Os brinquedos estão presentes na iconografia do século XV, magistralmente representados nas cenas flamengas de Brueghel, nos contos recolhidos pelos irmãos Grimm da tradição oral alemã, nas reflexões de Walter Benjamin, na poesia de Vinicius de Moraes, nas canções de Chico Buarque, nas manifestações da arte popular e, sobretudo, na fantasia das crianças (p. 205-206).

Na afirmação anterior, a autora enfatiza que manifestações lúdicas perpassaram o século XV até os dias atuais e se encontram presentes em diversas formas artísticas e culturais. O jogo constitui-se, assim, um conceito com propriedades amplas que assumem

significados distintos dependendo da época e do lugar, e foi estudado por historiadores (Huizinga, Caillois, Áries), filósofos (Aristóteles, Benjamin, Dewey, Platão, Pascal, Schiller, Wittgenstein), antropólogos (Brougère), psicólogos (Bruner, Elkonin, Freud, Piaget, Vigotski, Wallon, Winnicott), educadores/teóricos do passado (Froebel, Chateau) e contemporâneos (Friedmann, Kishimoto, Luckesi, Moyles, Murcia, Ortiz), dentre outros interessados.

Muitos estudos (BENJAMIN, 2002; BROUGÈRE, 1998; 2002; FRIEDMANN, 1996; ORTIZ, 2005; ROCHA, 2005; VIGOTSKI, 2000; WAJSKOP, 1997, entre outros) têm demonstrado o quanto o lúdico ocupa um lugar importante na cultura e no desenvolvimento humano, abrangendo tanto a atividade individual e livre quanto a atividade coletiva e regrada, num movimento progressivo e integrado que contribui para o desenvolvimento das relações sócio-culturais. Esses autores afirmam também a relevante contribuição das atividades lúdicas para o desenvolvimento infantil e a formação humana nos seus múltiplos aspectos: cognitivo, afetivo, social, motor, ético e estético, visto que expressam a forma pela qual uma criança reflete, organiza, constrói e reconstrói o mundo à sua maneira.

O jogo sempre esteve unido à vida e cultura dos povos, à sua história, ao mágico, ao sagrado, ao amor, à literatura, às artes, à poesia, à música, à dança, aos costumes, e até mesmo à guerra. Ele sempre propiciou o vínculo entre os povos e a comunicação entre os seres humanos, sendo, portanto, uma prática cultural (ORTIZ, 2005).

Observando a presença do lúdico na evolução do ser humano, Huizinga (2000) classifica o jogo como fenômeno antropológico que potencializa a identidade do grupo social contribuindo para fomentar a coesão e a solidariedade e, portanto, favorece os sentimentos de comunidade; afirma que as sociedades são marcadas pelo jogo desde o seu início. Esse autor aponta duas características básicas do jogo e acrescenta o discernimento que a criança constrói entre o real e o imaginário como uma terceira possibilidade do jogo. Essas duas características são:

O ato de ser livre, de ser ele próprio liberdade. Uma segunda característica, intimamente ligada à primeira é que o jogo não é vida “corrente” nem vida “real”. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da “vida real” para uma esfera temporária de atividade com orientação própria. Toda criança sabe perfeitamente quando está “só fazendo de conta” ou quando está “só brincando” (p. 11. Grifos do autor).

As análises feitas por Caillois (1986), na obra *Los juegos y los hombres*, apresenta-nos a seguinte caracterização do jogo:

Não há dúvida de que o jogo se deve definir como uma atividade livre e voluntária, como fonte de alegria e de diversão. Um jogo em que se está obrigado a participar deixaria de ser um jogo: se constituiria em coerção. Obrigatório ou simplesmente recomendado, perderia uma de suas características fundamentais: o fato de que o jogador se entrega a ele espontaneamente, de bom grado e por seu gosto, tendo cada vez mais a total liberdade de preferir se retirar, o silêncio, o recolhimento, a solidão ou uma atividade fecunda (p. 31).

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

Ortiz (2005) afirma que

O jogo é criança, adolescente, homem, velho, percorre as etapas evolutivas, nasce, viaja, acompanha o ser humano e morre com ele [...]. Comprovamos que, por meio do jogo, o ser humano se introduz na cultura e, como veículo de comunicação, amplia sua capacidade de comunicação e de representação simbólica da realidade. Realmente, poderíamos dizer que, com o jogo, é intensificada a vida cultural do homem, ela se enriquece [...]. O jogo faz cultura, a cultura faz vida: o jogo é vida e a vida, cultura (p. 22).

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

A temática do lúdico tem atravessado épocas, culturas, linguagens e gerações, envolvendo estudos de natureza científica, histórica, pedagógica, antropológica, psicológica, folclórica e sociológica, dentre outros, servindo para a compreensão das culturas infantis através das manifestações de seus jogos, brinquedos e brincadeiras. Entretanto, podemos dizer que hoje, em nossa cultura, a infância é compreendida como um momento privilegiado do lúdico. Mas, se por um lado, isso é bom, traz consigo o problema de restringir o lúdico como “coisa de criança”.

Segundo nosso entendimento, o lúdico faz parte da cultura, está presente nas atividades humanas. Isso por si só já significa contrapor-nos ao mundo estrito do trabalho que desumaniza, mecaniza o homem e as suas relações. O trabalho também deveria ser lúdico. Por outro lado, em termos das crianças, não se pode identificar o lúdico apenas com o brinquedo, ou melhor, como brincadeira livre, sem objetivo, sem parceria entre crianças e adultos. Nessa

perspectiva, compreendemos que o lúdico não é coisa só de criança, é de todos nós, uma dimensão cultural fundamental e não apenas brincadeira. Está nas brincadeiras, nos jogos, mas também em outras atividades infantis.

Mas houve um tempo em que a idéia de infância esteve ligada à idéia de dependência dos adultos e a criança partilhava dos trabalhos e festas destes. Segundo Áries (1981), foi apenas nos séculos XV e XVI que, nas sociedades ocidentais, as crianças foram afastadas das atividades adultas. A idéia da infância como um período particular somente se consolidou no século XVII. Áries, em seu estudo *História social da criança e da família*, ao apresentar sua *Pequena contribuição à história dos jogos e das brincadeiras*, mostra-nos como, a partir do século XV, na iconografia, por exemplo, os artistas multiplicaram a representação de crianças brincando. Reconhece-se nessas pinturas o cavalo de pau, o catavento, o pássaro preso por um cordão e, às vezes, embora mais raramente, o uso de bonecas.

Áries (1981) narra e registra de forma minuciosa a infância de Luís XIII, o Delfim de França, e afirma que no início do século XVII os jogos e as brincadeiras eram comuns a crianças e adultos. Esse autor relata-nos também que

Ao mesmo tempo em que brincava com bonecas, esse menino de quatro e cinco anos praticava o arco, jogava cartas, xadrez (aos seis anos) e participava de jogos dos adultos, como o jogo de raquetes e inúmeros jogos de salão. Aos três anos, o menino já participava de um jogo de rimas, que era comum às crianças e aos jovens [...]. Quando ele não está brincando com os pajens, está brincando com os soldados de diversas brincadeiras, como de bater palmas e de esconder. Aos seis anos, joga o jogo dos ofícios e brinca de mímica, jogos de salão que consistiam em adivinhar as profissões e as histórias que eram representadas por mímica. Essas brincadeiras também eram brincadeiras de adolescentes e de adultos (idem, p. 86).

Áries (1981) ainda relata que em Paris no século XVII inventaram os brinquedos chamados fantoches. Eles divertiram e dominaram Paris inteira, de tal forma que não se poderia ir a casa alguma sem encontrar alguns, pendurados nas lareiras.

Por volta de 1600 a especialização das brincadeiras atingia apenas a primeira infância; depois dos três ou quatro anos, ela se atenuava e desaparecia. A partir dessa idade, a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturada aos adultos. Sabemos disso graças principalmente ao testemunho de uma abundante iconografia, pois, da Idade Média até o século XVIII, tornou-se comum representar cenas de jogos (idem, p. 92).

Outro aspecto importante na cultura lúdica desse período está relacionado aos divertimentos nos jogos das grandes festas sazonais e tradicionais que se realizavam em datas fixas do calendário, onde se firmavam um dos principais meios (músicas, danças, representações dramáticas, jogos de bola) de que dispunha a sociedade para estreitar seus laços coletivos e se sentir unida. Ora as crianças, ora elas e os jovens participavam dos jogos delas em pé de igualdade com todos os outros membros da sociedade, e quase sempre desempenhavam um papel que lhes era reservado pela tradição (ÁRIES, 1981).

Áries (1981) traduz como exemplo dessas festas a de Santos Reis e Natal, com participação ativa das crianças nas cerimônias. O dia dos “Santos-Inocentes”, a “terça-feira gorda”, que começava com brigas de galo que durava toda a manhã, e à tarde todos os jovens da cidade saíam para os arredores, para jogar o famoso jogo de bola que reunia várias comunidades numa ação coletiva, opondo ora duas paróquias, ora dois grupos de idades.

Um outro grupo de festas da infância e da juventude se situava no início de novembro (4 e 8 de novembro). Tratava-se de uma mascarada de jovens e não apenas de crianças. Segundo Áries (1981), “essa festa desapareceu de nossos costumes, banida pela proximidade do dia de Finados, no entanto, ela sobreviveu na América anglo-saxônia com o nome de *Halloween*” (p. 100). Outra manifestação lúdica que acompanhava, sem distinção de faixa etária, as atividades de crianças, jovens e adultos nesse período era a música e a dança. Assim como a música e a dança, as representações dramáticas reuniam toda a coletividade e misturavam as idades tanto dos atores como dos espectadores.

Para Áries (1981), os estudos históricos acerca dos jogos e brincadeiras nos conduzem a uma conclusão importante:

Partimos de um estado social em que os mesmo jogos e brincadeiras eram comuns a todas as idades e a todas as classes. O fenômeno que se deve sublinhar é o abandono desses jogos pelos adultos das classes sociais superiores, e, simultaneamente, sua sobrevivência entre o povo e as crianças das classes dominantes (p. 124).

Vimos, portanto, que desde o século XVII até o século XIX, apesar da incorporação paulatina de novos objetos, ocorreram poucas mudanças nas formas de manifestação do lúdico. A partir do século XIX a situação começa a se transformar em função de uma progressiva especialização e distinção entre classes sociais, faixas etárias e gênero. Benjamin (1994), num artigo intitulado *História cultural do brinquedo*, nos traz a seguinte reflexão:

Somente no século XIX a produção de brinquedos será objeto de uma indústria específica. O estilo e a beleza dos antigos tipos só podem ser

compreendidos se levarmos em conta a circunstância de que outrora os brinquedos eram subprodutos das atividades produtivas regulamentadas corporativamente, o que significava que cada oficina só podia produzir o que correspondesse ao seu ramo. Quando durante o século XVIII começou a surgir uma fabricação especializada, ela teve que enfrentar em toda parte restrições corporativas. Elas proibiam que os carpinteiros pintassem suas bonecas de madeira, e a produção de brinquedos de vários materiais obrigava diversas indústrias a dividirem entre si o trabalho mais simples, o que encareceria a mercadoria (p. 245).

Benjamin (2002), ao comentar a obra *Brinquedos infantis dos velhos tempos: uma história do brinquedo*, de Karl Gröber, aponta para o mérito deste autor em “ter mostrado de maneira concludente que o brinquedo é condicionado pela cultura econômica e, muito em especial, pela cultura técnica das coletividades” (p. 100).

A partir da ampliação do processo de industrialização do século XX, a utilização de novos materiais, a introdução de dispositivos mecânicos e eletrônicos entre os objetos, especialmente os brinquedos, bem como o papel da mídia e das grandes corporações empresariais e industriais impactaram a nossa cultura lúdica. Para Benjamin (1994), “o brinquedo começa a emancipar-se: quanto mais avança a industrialização, mais ele se esquivava ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, como também aos pais” (p. 246).

As reflexões de Brougère (2000), na obra *Brinquedo e cultura*, nos apontam que,

Quer a lamentemos, quer nos resignemos ou a aceitemos com entusiasmo, a mídia desempenha nas sociedades ocidentais um papel considerável, tanto entre aos adultos quanto entre as crianças [...]. É fato que nossa cultura e, talvez, mais ainda a das crianças, absorveu a mídia e, de um modo privilegiado, a televisão. A televisão transformou a vida e a cultura cotidiana da criança, as referências de que ela dispõe. Ela influenciou, particularmente, sua cultura lúdica (p. 50).

Nessa perspectiva, observa-se que as transformações econômicas e sociais ocorridas no século XX, com a industrialização e mecanização das atividades produtivas, influenciaram a vida local e cotidiana, a organização escolar, familiar, trabalho e, sobretudo as relações culturais em diversas instâncias da sociedade, inclusive as vivências lúdicas, sendo a mídia, especificamente a televisão, um dos principais elementos para a consolidação desse processo de mudança, especificamente, o distanciamento entre brinquedos, crianças e suas famílias.

Ao analisar a influência da publicidade nas manifestações lúdicas, Brougère (2000) destaca que

A evolução da publicidade televisiva, conseqüentemente, influenciou fortemente o brinquedo: ele está cada vez mais ligado a uma história, é

personalizado, na maior parte das vezes através de um desenho animado, e está ligado a um determinado universo [...]. Seja diretamente por intermédio das emissões dos programas ou indiretamente através dos brinquedos que se adaptaram à sua lógica, a televisão intervém muito profundamente na brincadeira da criança, na sua cultura lúdica [...]. Isso não significa que a cultura lúdica da criança esteja inteiramente submissa à influência da televisão (p. 58).

Segundo esse autor, certas brincadeiras escapam totalmente da televisão, sobretudo onde sua influência é evidente. Ela não é a única, pois existem muitas brincadeiras que se organizam não tendo necessidade de televisão para se estruturarem. Daí não haver oposição entre as brincadeiras tradicionais e aquelas oferecidas pela televisão.

No século XX, podemos verificar que o lúdico reconhecido como expressão cultural e educativa converteu-se, por exemplo, em um direito inalienável das crianças, e assim está reconhecido na Declaração Universal dos Direitos das Crianças aprovada pela Assembléia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959, e ratificada pelo Brasil, por meio do art. 84, inciso XXI, da Constituição Federal de 1988: “A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito (Art. 7º)” e na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, aprovada pela ONU em 20 de novembro de 1989 e oficializada como carta magna internacional, da qual o Brasil também foi signatário: “Os Estados reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade, de participar livremente na vida cultural e artística (Art. 31)” (ONU/UNICEF, 1989).

Hoje em dia a maioria das pessoas parece concordar que toda criança tem o direito de ser criança, o que inclui o direito à educação e ao brincar, mas cabe questionar: em que medida o lúdico tem sido incorporado nas práticas escolares e como tal incorporação vem acontecendo? Buscamos fundamentar as nossas reflexões a esse respeito, a partir de análises propostas por Huizinga (2000): “Em que medida a cultura atual continua se manifestando através de formas lúdicas? Até que ponto a vida dos homens que participam dessa cultura é dominada pelo espírito lúdico?” (p. 217). Para esse autor, nas sociedades contemporâneas o lúdico vem perdendo espaço. Segundo ele, o próprio lúdico vem sendo invadido por uma tendência regulamentadora e sistematizadora, o que nos parece poder ser exemplificado nos dias atuais pelo esporte e atletismo ou até mesmo na política (HUIZINGA, 2000). E, por fim, perguntamos: quais são os desafios, os limites, as possibilidades e os itinerários a seguir para construirmos uma educação lúdica, estética e prazerosa?

A partir dos questionamentos anteriores, buscamos ampliar a reflexão acerca do papel do lúdico nos contextos educativos contemporâneos. Nesse sentido, convém deixar claro que, de acordo com nosso entendimento, o lúdico a que nos referimos no presente estudo relaciona-se com a cultura e constitui-se como atividade cultural que se ramifica por todas as esferas da vida humana. Consideramos importante especificar um conceito de cultura que associamos à noção de lúdico, pois “encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase da civilização em que nos encontramos” (HUIZINGA, 2000, p. 6).

Assim, nesse estudo concordamos com o conceito de cultura apresentado pelo antropólogo Clifford Geertz na obra *Interpretação das culturas*, onde a cultura é caracterizada como rede de *sistemas simbólicos* e apresenta-se como um conceito semiótico. Para Geertz (1978),

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis, a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade (p. 24).

Geertz (1978) refuta a posição decorrente do iluminismo e da antropologia clássica sobre um homem ideal e afirma que um conceito semiótico de cultura tem seu impacto no conceito de homem, “sem os homens certamente não haveria cultura, mas, de forma semelhante, sem cultura não haveria homens. Somando tudo isso, nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura” (p. 61). Enfatiza, portanto, que

O homem não pode ser definido nem apenas por suas habilidades inatas, como fazia o iluminismo, nem apenas por seu comportamento real, como o faz grande parte da ciência social contemporânea, mas sim pelo elo entre eles, pela forma em que o primeiro é transformado no segundo, suas potencialidades genéricas focalizadas em suas atuações específicas. É na *carreira* do homem, em seu curso característico, que podemos discernir, embora difusamente, sua natureza, e apesar de a cultura ser apenas um elemento na determinação desse curso, ela não é o menos importante. Assim como a cultura nos modelou como espécie única – e sem dúvida ainda está modelando – assim também ela nos modela como indivíduos separados (p. 64. Grifo do autor).

A partir da concepção de cultura que apresentamos, compreendemos que o lúdico faz parte da cultura produzida pelos sujeitos nas suas relações sociais cotidianas. Concordamos com Huizinga (2000) quando afirma que,

De certo modo, a civilização sempre será um jogo governado por certas regras, e a verdadeira civilização sempre exigirá o espírito esportivo, a capacidade de *fair play*. O *fair play* é simplesmente a boa fé expressa em termos lúdicos. Para ser uma vigorosa força criadora de cultura, é necessário que este elemento lúdico seja puro, que ele não consista na confusão ou no esquecimento das normas prescritas pela razão, pela humanidade ou pela fé (p. 232. Grifos do autor).

Brougère (2002) enfatiza que a cultura lúdica compreende tanto o conjunto de estrutura de jogos, que não se limitam às de jogos com regras, tradicionais ou recentes, quanto o conjunto de jogos de imitação ou de ficção. O autor também destaca que a cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio-ambiente da criança - questões de sexo, idade, classe social - e dos conteúdos da cultura mais ampla como personagens de histórias, filmes, desenhos animados e toda sorte de objetos, brinquedos, jogos, jogos eletrônicos, videogames etc.

Analisando a centralidade da cultura nos debates sobre as sociedades contemporâneas, Hall (1997) afirma que,

No século XX, veio ocorrendo uma “revolução cultural” no sentido substantivo, empírico e material da palavra. Sem sombra de dúvida, o domínio constituído pelas atividades, instituições e práticas expandiu-se para além do conhecido. Ao mesmo tempo, a cultura tem assumido uma função de importância sem igual no que diz respeito à estruturação e organização da sociedade moderna tardia, aos processos de desenvolvimento do meio ambiente global e à disposição de seus recursos econômicos e materiais (p. 16).

Nos dias atuais, é visível o impacto das transformações culturais na literatura, artes, sistemas filosóficos, de crenças, morais, religiosos, as tecnologias de informação e comunicação, dentre outros, enfim, em todos os âmbitos da vida social e cotidiana das instituições, na família, no trabalho e na escola. Entretanto, vale ressaltar que este processo social de transformações não é homogêneo, pois existem particularidades sociais, culturais e familiares; mas acreditamos que, em geral, as transformações a que nos referimos têm haver com uma prevalência do ter ou possuir algo em detrimento do ser ou adquirir algum atributo pessoal e interior.

Benjamin (1994), no ano de 1936, em seu escrito *O narrador*, analisa as transformações que se operam na dimensão das narrativas, e denuncia tais mudanças no jeito de contar histórias, que com o avanço das formações capitalistas passam a ser cada vez mais breves. Para ele,

A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção. Porém esse processo vem de longe. Nada seria mais tolo que ver nele um ‘sintoma de decadência’ ou uma característica ‘moderna’. Na realidade, esse processo, que expulsa gradualmente a narrativa da esfera do discurso vivo e ao mesmo tempo dá uma nova beleza ao que está desaparecendo, tem se desenvolvido concomitantemente com toda uma evolução secular das forças produtivas (idem, p. 200-201. Grifos do autor).

É importante observar que este processo de abreviação também se revela em outras práticas lúdicas, por exemplo, através das novas configurações do brincar (os *games*, jogos eletrônicos virtuais) influenciadas pela mídia e marcadas pelo imperativo do consumo. Benjamin (2002) faz importante reflexão sobre a transformação do brinquedo na segunda metade do século XIX, como efeito do processo de industrialização, que vai marcar o distanciamento entre as crianças e seus pais que, antes, produziam juntos o brinquedo. Destaca que

Nada é mais adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos – pedras, plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais casto em relação aos materiais do que crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras [...]. Madeira, ossos, tecidos, argila, representam nesse microcosmo os materiais mais importantes, e todos eles já eram utilizados em tempos patriarcais, quando o brinquedo era ainda a peça do processo de produção que ligava pais e filhos. Mais tarde vieram os metais, vidro, papel e até mesmo o alabastro (p. 92).

Ao analisar a transformação radical dos brinquedos no século XX, tanto no modo de constituí-lo como de consumi-lo, Brougère (2004) comenta que

A matéria plástica se afirmou definitivamente como o material do brinquedo, deixando para a madeira apenas um lugar secundário para aqueles que queriam se diferenciar, surgiram os jogos eletrônicos que passaram a ter um mercado importante, os programas de televisão para crianças, os canais se multiplicaram e a propaganda televisiva de brinquedos descobriu o que mostrar, os desenhos animados passaram a ser vitrines para os brinquedos, a grande distribuição, especializada ou generalizada, se impôs, a concentração e a globalização foram confirmadas, sendo o mercado dominado por algumas multinacionais americanas e japonesas e, enfim, surgiu a Internet (p. 13).

Hall (1997) também confirma tais transformações sociais e produtivas com o “declínio do trabalho na indústria e o crescimento dos serviços e outros tipos de ocupação, com seus

diversos estilos de vida, motivações, ciclos vitais, ritmos, riscos e recompensa; o aumento dos períodos de folga e o relativo vazio do chamado lazer” (p. 20).

Segundo Santos (2005),

A colonização do prazer na modernidade ocidental deu-se através da industrialização do lazer e dos tempos livres, das indústrias culturais e da ideologia e prática do consumismo. Contudo, fora do alcance da colonização, manteve-se a irredutível individualidade intersubjetiva do *homo ludens*, capaz daquilo a que Barthes chamou *jouissance*, o prazer que resiste ao enclausuramento e difunde o jogo entre os seres humanos (p. 76. Grifos do autor).

Assim, a organização social, econômica, cultural e estética em nossas sociedades tem se modificado constantemente. Do mesmo modo, as experiências culturais e lúdicas também se transformam. Vivemos hoje uma multiplicidade de exigências cotidianas que influenciam nossos hábitos e escolhas, e paralelamente acompanhamos uma redução de tempos-espacos para o lúdico nas instituições escolares, na vida social e uma transformação das práticas culturais e lúdicas. Vivemos sufocados por *Chronos* (tempo medido pelo relógio). Em geral, cronometramos o tempo do trabalho, do almoço, do convívio familiar e da vida.

Kohan (2004), no seu estudo *Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância*, apresenta que

Os antigos gregos tinham várias palavras para dizer e pensar o tempo. Uma delas é *chronos*, que designa a continuidade do tempo sucessivo. Platão define *chronos* como a imagem móvel da eternidade (*aión*) que se move segundo o número [...]. Outra palavra é *Aión* – designa a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade nem numerável nem sucessiva, intensiva. Se *chronos* é limite, *aión* é duração (p. 2. Grifos do autor).

As exigências marcadas pelo limite, por *chronos*, estão presentes em todas as esferas da vida. Nas escolas, o número de dias letivos, unidades, horas-aula e o tempo de aprender. O tempo está refletido nos calendários acadêmicos, planos de aula e é lembrado nos boletins, históricos escolares, creditação de disciplinas, cadernos, paredes, agendas, planejamento dos professores e alunos. Criamos espaços e tempos para trabalhar, estudar, planejar, assistir televisão, cumprir e cobrar as tarefas escolares, mas será que vivemos o espaço e o tempo como lúdico, o prazer e o aprendizado dos jogos e brincadeiras, da música e dança, do teatro e cinema, do sonho e da poesia? Será que há espaço em nossas vidas para a emoção, o mistério, a imaginação, enfim, para um fazer pelo prazer?

No mundo atual, acompanhamos os avanços da tecnologia, da informação e da comunicação, o desenvolvimento e a ampliação crescente dos recursos que instrumentalizam uma razão cientificista e instrumentalizadora. Tais transformações acabam por impor a todas as esferas da vida mudanças radicais. Nesse contexto, Santos (2003), ao discutir o paradigma dominante da racionalidade científica moderna, comenta que

Conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante (p. 27).

À medida que se postula esta racionalidade como norma, imprime-se a ditadura do êxito. E, para seguir a lógica mercadológica e fabril, na escola, o que se deve buscar é a eficiência máxima, otimização do tempo e dos recursos despendidos. Este imperativo busca a armazenagem de conteúdos, fazendo com que cada vez mais o ato de aprender/ensinar se torne mecânico, um gesto frio.

Vale lembrar que, no projeto civilizatório moderno, a escola é uma das instituições encarregadas de operar as individualizações disciplinares e a acomodação dos corpos e das mentes. Assim, através do processo disciplinar, disperso pela sociedade como um todo e dinâmica central na escola, nasce uma “arte do corpo humano”. Para Foucault (1987),

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (p. 119. Grifos do autor).

A escola mostra-se servil a este paradigma da racionalidade científica, quando estabelece as dicotomias: corpo/mente, razão/emoção, hora de estudar/hora de brincar, entre outras. Para Veiga-Neto (2005), “falar em corpos dóceis é falar em corpos maleáveis; mas não se trata, aí, de uma modelagem imposta, feita à força. Ao contrário, o que é notável no poder disciplinar é que ele atua em nível do corpo e dos saberes” (p. 85).

Nesse sentido, o aprender é tomado como uma armazenagem acrítica de conteúdos, um processo exclusivamente da memória. Segundo Santos (2003), para o paradigma dominante da racionalidade científica, “o determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela

capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de o dominar e transformar” (p. 31).

Neste contexto, *Chronos* torna-se hegemônico, impõe-se. Mas que tempo e espaço de viver e aprender são estes onde o lúdico acaba sendo desconsiderado ou visto como perda de tempo? É possível mudar tal visão? Até que ponto e como essa mudança se viabilizaria nos dias atuais? De acordo com nossa visão, faz-se necessário configurar um paradigma que anuncie um horizonte de possibilidades, um itinerário que oportunize tempos-espços para o jogo, a diversão, formação humana, ética e estética dos sujeitos.

A partir de estudos dos fragmentos da obra de Heráclito de Éfeso (450 a.C – 470 a.C) - filósofo pré-socrático e da utilização que ele faz da palavra *aión*, segundo ele uma criança que brinca – Kohan (2004), afirma que

O tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser temporal pode ser pensado como um modo de ser infantil, de criança. Se uma lógica temporal – a de *chronos* – segue os números, outra – a de *aión* – brinca com os números e infantiliza o movimento [...]. A infância não é apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado que tem como marca uma intensidade. No reino infantil, que é o tempo, não há sucessão nem consecutividade, mas uma intensidade da duração (p. 3. Grifo do autor).

Uma concepção de cultura lúdica e, por conseguinte, de uma educação estética, aparece como um conjunto vivo, diversificado conforme indivíduos e grupos, em função de hábitos lúdicos. Isso significa que a experiência cultural lúdica e estética não é apenas transferida para o indivíduo, mas o sujeito torna-se um co-construtor ou reconstrutor dessa dimensão (BROUGÈRE, 2002).

Schiller (1990) enfatiza que “o homem joga somente quando é homem no pleno sentido da palavra, e somente é homem pleno quando joga” (p. 83-84). No texto de apresentação da obra *A educação estética do homem*, de Friedrich Schiller (1990), o tradutor Márcio Suzuki afirma que “é mediante a cultura ou educação estética, quando se encontra no ‘estado de jogo’ contemplando o belo, que o homem poderá desenvolver-se plenamente, tanto em suas capacidades intelectuais quanto sensíveis [...] e no impulso lúdico, razão e sensibilidade atuam juntas e não se pode mais falar da tirania de uma sobre a outra” (idem, p. 16).

Diante do exposto, ao compreendermos o lúdico como inerente aos processos, relações sociais e práticas culturais da vida, podemos ampliar nosso horizonte de compreensão do

ensinar-aprender considerando o lúdico como mola propulsora do aprender. Segundo Brougère (2002),

O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica. Esta origina-se das interações sociais, do contacto direto ou indireto (manipulação do brinquedo: quem o concebeu não está presente, mas trata-se realmente de uma interação social). A cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação social [...]. A criança co-produz sua cultura lúdica, diversificada conforme os indivíduos, o sexo, a idade, o meio social (p. 27-28).

Resgatar e/ou valorizar a cultura e o lúdico na escola e nos processos formativos, significa redescobrir ou imaginar novos horizontes em busca de um projeto que contemple múltiplas dimensões do fazer humano. Como nos adverte Friedmann (1996),

Devemos reaprender a brincar! [...] com o nosso corpo, o nosso espaço e os nossos objetos, com a imaginação, a criatividade, a inteligência; com a nossa intuição, com as palavras e com o nosso conhecimento, com nós mesmos e com os outros. Assim, estaremos redescobrimo essa linguagem para comunicar-nos e expressar-nos – a linguagem do lúdico (p. 120).

Segundo nossa compreensão, a proposição anterior poderá ser bem desenvolvida no espaço-tempo da escola e da sala de aula se estiver ancorada por um trabalho coletivo e em relações dialógicas e, tal como nos adverte Barbier (2002), numa *escuta sensível* que reconhece e busca construir uma aceitação incondicional do outro.

Nesse sentido, é importante ressaltar que a viabilização de uma cultura lúdica e estética parece requerer um esforço e labor coletivos, movidos por uma epistemologia social, crítica, reflexiva e sensível aos choques e resistências, pois trata-se de tocar em estruturas sociais, culturais e disciplinares historicamente constituídas. Mas é preciso apostar também nas possibilidades de transformação de nossos rígidos espaços-tempos de vida cotidiana, na tentativa de se (re)construir um diálogo multicultural em meio às diversas culturas silenciadas. Assim,

Chegamos, portanto, através de um caminho tortuoso, à seguinte conclusão: a verdadeira civilização não pode existir sem um certo elemento lúdico, porque a civilização implica a limitação e o domínio de si próprio, a capacidade de não tomar suas próprias tendências pelo fim último da humanidade, compreendendo que está encerrado dentro de certos limites livremente aceites (HUIZINGA, 2000, p. 234).

Portanto, para viabilizar uma cultura lúdica e uma educação estética, torna-se necessário considerar que *Chronos* pode ser relativizado, visto que as práticas sociais e

culturais relacionadas ao lúdico constituem-se importantes eixos para formação de sujeitos, e são espaços/tempos no interior dos quais tais sujeitos poderão aprender uns com os outros e também se compreender melhor.

No tópico seguinte, apresentamos uma discussão histórica acerca do surgimento do lúdico no contexto da educação infantil, destacando os principais teóricos clássicos e contemporâneos que contribuíram para consolidação das idéias sobre criança, infância e ludicidade, bem como os documentos, leis e diretrizes que dão sustentação, no plano legal, ao direito das crianças à educação e ao brincar.

### 1.1 Lúdico e Educação Infantil

*Há um menino  
Há um moleque  
Morando sempre no meu coração  
Toda vez que o adulto balança  
Ele vem me dar a mão.  
Milton Nascimento*

Para compreensão do papel do lúdico no contexto educativo, especificamente no espaço da educação infantil, é importante apresentar um pouco da trajetória histórica do lúdico na educação dos pequenos, entrecruzando alguns olhares e caminhos desde a antiguidade até a contemporaneidade.

Kishimoto (2003) nos apresenta o surgimento dos jogos desde a Roma e Grécia antigas: Platão (428/427–347 a.C.), em *As Leis*, destaca a importância do “aprender brincando”, em oposição à utilização da violência e da repressão. Da mesma forma, Aristóteles (384-327 a.C.) analisa a recreação como descanso do espírito na *Ética a Nicômaco* e na *Política*. O interesse pelo jogo aparece nos escritos de Horácio (65–8 a.C.) e Quintiliano (35-95) e referem-se às pequenas guloseimas em forma de letras, produzidas pelas doceiras de Roma, destinadas ao aprendizado da leitura. Entre os romanos, jogos destinados ao preparo físico voltaram-se para a formação de soldados, cidadãos obedientes, devotos e a influência grega acrescenta-lhes cultura física, formação estética e espiritual.

Vê-se que, nessa época, ainda não se discute o emprego do jogo como atividade pedagógica e o interesse por tais atividades decresceu com o advento do Cristianismo, o qual impôs um modelo educacional disciplinador. Assim, no período medieval, a igreja condenou os jogos sob todas as suas formas, sem exceção nem reservas, particularmente nas

comunidades de clérigos que deram origem aos colégios e universidades do antigo regime. Em relação a essas instituições, Áries (1981) comenta:

Os estatutos dessas comunidades nos dão uma idéia dessa intransigência. Ao lê-los, o historiador inglês das universidades medievais, J. Rashdall, ficou impressionado com a proscrição geral de todas as atividades de lazer, como a recusa em admitir que pudessem existir divertimentos inocentes, em escolas cujos alunos, entretanto, tinham basicamente entre 10 e 15 anos (p. 109).

Notamos ainda que, neste período, prevalecem uma concepção e valorização das atividades intelectuais em detrimento das recreativas e lúdicas no processo de aprender e ensinar. A esse respeito, Áries (1981) relata que,

Na bula do cardeal de Amboise que fundava o colégio de Montaigu em 1501, havia um capítulo intitulado *De exercitio corporali* [...]. Na realidade o que o redator entende por exercícios físicos não são tanto os jogos, e sim todos os trabalhos manuais, por oposição aos trabalhos intelectuais. E ele dá primazia às tarefas domésticas, nas quais reconhece também uma função de relaxação: as tarefas de cozinha, de limpeza, o serviço da mesa. 'Em todos os exercícios acima (ou seja, nas tarefas domésticas), nunca se deverá esquecer que se deve ser tão rápido e vigoroso quanto possível'. Os jogos só vêm depois das tarefas, e mesmo assim sob reservas! (p. 110-111. Grifos do autor).

Essa atitude de reprovação dos jogos no contexto educativo modificou-se paulatinamente com o advento das idéias humanistas do Renascimento ao longo dos séculos XVII e XVIII. Kishimoto (1994) enfatiza que o grande acontecimento do século XVI que coloca em destaque o jogo educativo é o aparecimento da Companhia de Jesus. Podemos destacar que já no final do período feudal, a Companhia de Jesus, em 1534, no período histórico denominado Contra-Reforma, por influência dos padres jesuítas e orientações de Ignácio de Loyola (1491-1556), bispo fundador da Companhia de Jesus e da obra *Ratio Studiorum (Ordenamento dos Estudos)*, a concepção de ensino-aprendizagem ganha novos contornos; Ignácio Loyola compreendia a importância dos jogos para a formação do ser humano e preconizava sua utilização como recurso auxiliar do ensino. Por exemplo, sobre tal questão, Áries (1981) comenta que

Os humanistas do Renascimento, em sua reação antiescolástica, já haviam percebido as possibilidades educativas dos jogos. Mas foram os colégios jesuítas que impuseram pouco a pouco às pessoas de bem e amantes da ordem uma opinião menos radical com relação aos jogos. Os padres compreenderam desde o início que não era possível nem desejável suprimi-

los, ou mesmo fazê-los depender de permissões precárias e vergonhosas. Ao contrário, propuseram-se a assimilá-los e a introduzi-los oficialmente em seus programas e regulamentos, com a condição que pudessem escolhê-los, regulamentá-los e controlá-los (p. 112).

Kishimoto (1994), ao referir-se aos ideais humanistas do Renascimento, comenta que o século XVII provoca a expansão contínua dos jogos e que

Esse processo é acompanhado por estudos de filósofos acerca da importância da imagem e dos sentidos para a apreensão do conhecimento. Comenius mostra, em 1657, na obra *Orgis Sensualium Pictus*, a relevância de imagens para a educação infantil [...]. A eclosão do movimento científico no século XVIII diversifica os jogos que passam a incluir inovações [...]. Popularizam-se os jogos. Antes restritos à educação de príncipes e nobres, tornam-se posteriormente veículos de divulgação e crítica (p. 16).

No final do século XVIII, vamos acompanhar o surgimento de uma nova concepção de criança como ser dotado de uma natureza distinta do adulto. O advento do humanismo renascentista europeu, em contraposição aos princípios e valores educativos do período medieval, propõe-se a uma renovação pedagógica que tem como uma de suas preocupações a expansão da escolarização e valorização da infância, assegurando a este período da vida um lugar importante no contexto social.

As idéias de Rousseau (1712-1778), através da obra *Emílio*, publicada pela primeira vez em 1762, dentre outros escritos, vão constituir um marco da pedagogia moderna e influenciar as propostas de educação infantil no século XIX.

Nessa obra, ele se opõe ao intelectualismo da “Época das Luzes”, clama por uma concepção “natural” de vida e põe a criança no centro do processo educativo e da vida; teoriza sobre uma educação que considere as necessidades das crianças e que respeite os seus ritmos de crescimento (BROUGÈRE, 1998).

O início do século XIX vai presenciar o fim da Revolução Francesa (1799) e o surgimento de novas idéias pedagógicas que influenciaram significativamente os rumos da educação infantil. Segundo Kishimoto (1994), embora não tenha sido o primeiro a analisar o valor educativo do jogo, é com Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852) que o lúdico passa a ser considerado como um elemento fundamental para a aprendizagem e o ensino de crianças. Assim, surge o “jogo educativo”, que toma espaço na escola maternal francesa e vai influenciar o pensamento pedagógico de John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952) e outros educadores no século XX.

Arce (2002) considera que Froebel incorporou às suas idéias de educação um conceito de natureza advindo dos estudos do filósofo Schelling (1775-1854), em que o estético ocupa lugar central. Essa centralidade decorria do fato de considerar a arte como o melhor caminho para se conhecer o absoluto, pois Deus seria justamente o grande artista; a natureza e o ser humano seriam suas obras.

Froebel (2001) absorve a idéia de continuidade e evolução das coisas da natureza, entendendo que “cada homem deve apresentar-se a si mesmo e aos outros como um modelo livre porque, em cada um, existe e se encerra a humanidade inteira”, acrescenta ainda que, “partindo desse critério acerca do homem e da anunciação de seu nascimento, a verdadeira educação pode prosperar, florescer e dar saborosos frutos” (p. 31).

Para Arce (2002), várias são as idéias importantes que Froebel incorporou à sua pedagogia, uma delas é a da natureza como obra perfeita do espírito de Deus, em unidade indissolúvel com este. Outra idéia importante defendida pelo educador alemão é a da constante unidade entre os contrários e, por fim, a valorização do estético, através de sua insistência na necessidade de se trabalhar com as crianças a harmonia das formas, o que Froebel procurou concretizar nos chamados “dons”<sup>2</sup>. Todos os jogos de Froebel que envolvem os “dons” sempre começavam com as pessoas formando círculos, dançando, movendo-se e cantando, pois acreditava-se que assim atingiam uma perfeita unidade.

Em sua obra clássica, *A educação do homem*, publicada pela primeira vez em 1826, Froebel nos apresenta seus princípios educativos e enfatiza a importância do brincar no desenvolvimento da criança, afirmando que:

O brincar, o jogo – o mais puro e espiritual produto dessa fase de crescimento humano – constitui o mais alto grau de desenvolvimento do menino durante esse período, porque é a manifestação do interno, [...] engendra alegria, liberdade, satisfação e paz, harmonia com o mundo. Do jogo, emanam as fontes de tudo que é bom. O menino que joga tranqüilamente, como atividade espontânea, resistindo à fadiga, chegará seguramente a ser um homem também ativo, resistente, capaz de sacrificar-se pelo seu próprio bem e pelos demais (FROEBEL, 2001, p. 47).

Assim, uma defesa sistemática da introdução da atividade lúdica no contexto da educação infantil é encontrada na literatura há mais de um século; Froebel consolida seu projeto com a criação dos *Kindergarten* (Jardins de Infância) no contexto da Alemanha. O

---

<sup>2</sup> Os *dons* são brinquedos ou materiais educativos; eles seriam uma espécie de “presentes” dados às crianças, ferramentas para ajudá-las a descobrir os seus próprios dons, isto é, descobrir o presente que Deus teria dado a cada uma delas. Os dons são materiais como bola, cubo, varetas, anéis, triângulos coloridos, círculos e objetos como materiais de modelagem, fitas e sementes de feijão, flores etc. (ARCE, 2002).

primeiro Jardim de Infância foi criado em 1840, na cidade de Blankenburg, e destinado a crianças menores de 6 anos. Froebel foi pioneiro em reconhecer o jogo e a brincadeira como maneira que a criança utiliza para expressar sua visão de mundo, e também como atividades que provocam desenvolvimento na primeira infância. A criação dos Jardins de Infância e a introdução da brincadeira como recurso educativo influenciaram a expansão da educação infantil em todos os países no século XX. Segundo Kishimoto (1996):

Os programas froebelianos permitem a inclusão de atividades orientadas subsidiadas por pequenos objetos geométricos chamados dons, materiais como bolas, cilindros, cubos, papéis recortados, anéis, argila, desenhos, ervilhas, palitos de madeira pelos quais se realizam atividades orientadas, as *ocupações*, geralmente intercaladas por movimentos e música (p. 127. Grifo da autora).

A teoria froebeliana proporcionou subsídios para a compreensão da brincadeira como ação livre da criança e o uso dos “dons” - objetos suporte da ação docente, conhecidos hoje como materiais pedagógicos - permitem o desenvolvimento de atividades e a produção de conhecimentos que promoviam e valorizavam os jogos educativos. A teoria froebeliana concebe o brincar como atividade livre e espontânea, responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo, e os “dons” ou brinquedos são objetos que subsidiam as atividades das crianças.

A chegada das idéias froebelianas no Brasil aconteceu no final do século XIX, com uma certa expansão da educação infantil em nosso país. Segundo Kuhlmann Jr. (2001), “já em 1875, no Rio de Janeiro, havia sido fundado o primeiro jardim-de-infância privado do país, no Colégio Menezes Vieira, seguido da Escola Americana em 1877 em São Paulo, ligada a missionários norte-americanos” (p. 15). Mas é somente em 1896 que se cria o primeiro jardim de infância público do país anexado à Escola Normal Caetano Campos, em São Paulo.

Posteriormente, no Brasil há uma apropriação pela educação das teorias infantis presentes no movimento progressivista como as de John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952), Ovide Decroly (1871-1932), William Kilpatrick (1871-1965), Célestin Freinet (1896-1966) entre outros, e a expansão das teorias psicológicas de Sigmund Freud (1856-1939), Jean Piaget (1896-1980) e L. S. Vigotski<sup>3</sup> (1896-1934). Todos esses

---

<sup>3</sup> Na recepção dos estudos de L. S. Vigotski no Brasil houve certa polêmica quanto a tradução de seus escritos e até mesmo na grafia de seu nome. Há autores, a partir da influência de traduções na língua inglesa, que apresentam o nome de Vigotski utilizando a letra “y” no lugar da letra “i”, assim, escrevem Vygotsky”; outros autores escrevem Vigotski ou Vigotskii. Nesse estudo, optamos por grafar o nome desse autor como Vigotski, mais próxima do russo, conforme orientação do tradutor Paulo Bezerra em “Notas do Tradutor” na obra *A construção social do pensamento e da linguagem*, de 2001, da Editora Martins Fontes.

autores e suas idéias marcaram definitivamente as propostas pedagógicas no século XX, tornando-as mais científicas e produzindo-se, assim, uma nova postura em relação ao lúdico no desenvolvimento infantil e da participação ativa do sujeito no processo de ensino e aprendizagem.

Mas é também importante registrar que a história do atendimento educacional tanto às nossas crianças quanto aos adolescentes nem sempre foi prioridade para o estado brasileiro. Nesta perspectiva, vamos perceber que a infância no decorrer da história da educação brasileira não recebeu um acompanhamento que atendesse eficazmente às suas necessidades e carências.

Segundo Kramer (1992), no que se refere ao atendimento da infância brasileira, até 1874 existiu institucionalmente a Casa dos Expostos ou Roda<sup>4</sup> para as crianças abandonadas das primeiras idades e a Escola de Aprendizes Marinheiros (fundada pelo Estado em 1873) para os abandonados maiores de doze anos.

As mudanças ocorridas no Brasil, no campo político, social e econômico no início do século XX, especificamente a partir da década de 30 com a implementação dos projetos de industrialização, refletiram de modo significativo nas concepções e no tratamento oferecido às crianças e adolescentes. De acordo com Faria (2002),

*Para tirar o Brasil do atraso e construir uma nação moderna, os intelectuais das décadas de 20 e 30 acreditavam na reforma da educação e do ensino, e só dispunham do poder das idéias [...]. Já em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova apresentava uma proposta para a educação brasileira sem excluir a idade pré-escolar (p. 30. Grifos da autora).*

A década de 30 também é acompanhada do surgimento de uma nova instituição idealizada por Mário de Andrade, os Parques Infantis (PI) que começam a se estruturar no município de São Paulo, vinculada ao recém-criado Departamento de Cultura, e tinha como lema “educar, assistir e recrear” e se expandiu para outras localidades do país como o interior do Estado de São Paulo, o Distrito Federal, Amazonas, Bahia, Minas Gerais, Recife e Rio Grande do Sul.

Segundo Faria (2002),

---

<sup>4</sup> “O nome roda provém do dispositivo onde se colocavam os bebês que se queriam abandonar. Sua forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória, era fixada no muro ou janela da instituição. No tabuleiro inferior e em sua abertura externa, o expositor depositava a criança que enjeitava. A seguir, ele girava a roda e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se uma cordinha com uma sineta para avisar que um bebê acabava de ser abandonado e o expositor furtivamente retirava-se do local, sem ser identificado” (MARCILIO, 2001, p. 57).

Ao lado do folclore, jogos e brincadeiras eram as atividades principais do PI, fazendo com que as crianças participassem do projeto de construção da cultura nacional. Mário de Andrade não só acreditava que a criança não só aprende e consome a cultura do seu tempo, como também produz cultura, seja a cultura infantil de sua classe, seja reconstruindo a cultura à qual tem acesso [...] Mário de Andrade não só fez o público ser público, como qualificou o serviço público, atendendo a uma clientela pouco atendida: os filhos dos operários, contemplados, portanto, com o direito à infância, isto é, com o direito ao não-trabalho, com o direito de brincar e criar a cultura infantil (p. 48-49).

Além das mudanças ligadas à educação das crianças no início do século XX, estes sujeitos se tornam também campo de intervenção social, tendo duas tendências de orientação: uma jurídica e outra assistencial. A primeira ocorre com a formulação do Código de Menores de 1927, que procurou ordenar as práticas de assistência aos menores. Entretanto, o que se observa são a vinculação e identificação da pobreza desassistida com a criminalidade e a delinquência.

A segunda tendência que podemos denominar de assistencial pode ser visualizada a partir da criação do Serviço de Assistência a Menores (SAM) em 1941, iniciativa que deveria preocupar-se com a problemática infantil, entretanto, atuando vinculado ao Ministério da Justiça, demonstrou tão somente a preocupação do governo com o combate à criminalidade infanto-juvenil, levando a experiência ao fracasso.

Conforme analisa Kramer (1992),

De maneira geral, pôde-se depreender dos documentos do SAM uma visão idealista de criança, da qual “surgirão os homens do amanhã”, o que permite supor sua concepção única de infância. O SAM não conseguiu cumprir a sua finalidade de prestar, em todo território nacional, amparo social, sob todos os aspectos, aos menores desvalidos e infratores da lei penal. Ficou conhecido como “vergonha nacional”. Por este motivo e por não dispor, segundo diversos documentos, de condições necessárias para garantir a readaptação dos menores, foi proposta oficialmente, em 1964, a extinção do SAM. Era criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) que herdava o seu patrimônio e suas atribuições (p. 46).

Rodrigues (2001) relata que, com a extinção do SAM, surge a oportunidade de propor uma nova forma de enfrentar a problemática do “menor”, fato que se concretizou em décadas posteriores, com o advento do regime militar, o qual passou a ser o preceptor da questão. O Estado, sob a tutela dos militares, cria em dezembro de 1964 a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e nos estados as FEBEM, e a problemática do “menor” passa a ser vista, no bojo das práticas autoritárias do regime, como uma questão de segurança nacional. O governo disseminava a idéia de que estavam preocupados com os problemas

sociais e tentavam demonstrar que o bem-estar da criança e do adolescente era um elemento fundamental para a fixação dos objetivos nacionais permanentes.

O Estado por meio da FUNABEM veiculava uma imagem à opinião pública segundo a qual estaria atento ao “homem de amanhã”. Este tipo de propaganda, longe de ser uma manifestação isolada fazia parte de uma ampla estratégia de comunicação do regime militar destinada a garantir sua manutenção no poder, que buscava, entre seus objetivos, o reconhecimento da opinião pública quanto à eficiência do Estado na área social. (RODRIGUES, 2001, p. 60).

Percebe-se, portanto, que o estado brasileiro, ao longo da história, tendeu a institucionalizar o atendimento às crianças, todavia, não potencializou tais iniciativas, levando-as a reverterem em negação de direitos, às vezes subtração de convívio familiar e da formação de cidadãos com condições de exercitar plenamente sua cidadania.

Segundo Kuhlmann Jr. (2000), do início do século XX até meados da década de 70, as instituições de educação infantil viveram um lento processo de expansão, parte estava ligada aos sistemas de educação, atendendo crianças de 4 a 6 anos, e parte vinculada aos órgãos de saúde e de assistência, caracterizados por um contato indireto com a área educacional. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla. A eleição de candidatos de oposição em governos de estados e municípios imprimiu um ritmo à expansão das instituições muito mais intenso do que a intenção inicial dos planos do regime militar, sendo que a ampliação do trabalho feminino nos setores médios levou também a classe média a procurar instituições educacionais para seus filhos.

Contudo, a mobilização de amplos setores e movimentos sociais nos anos 70 e 80 comprometidos com as causas da cidadania possibilitaram a abertura política e redemocratização do país, representadas na elaboração da Constituição Federal de 1988. Os setores ligados às causas da infância e adolescência, de modo destacado as ONGs, contaram com o apoio das amplas forças sociais, e garantiram a aprovação da Lei 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>5</sup>, que, além de extirpar o estigma de crianças e adolescentes com a eliminação do termo “menor”, trouxe, ao mesmo tempo, garantias aos direitos inalienáveis de todas as crianças, “[...] assegurando-lhes, por lei, ou por outros meios, todas as

---

<sup>5</sup> Com a Constituição Federal de 1988 e o ECA, o Brasil adere formalmente à concepção da criança como sujeito de direitos, detentora de potencialidades a serem desenvolvidas, em sintonia com as normativas internacionais: Declaração Universal dos Direitos da Criança (UNICEF, 1959) e Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989).

oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e dignidade” (ECA, Art. 3º, 1990).

Destaca-se nesse processo uma mudança conceitual no atendimento da infância e da juventude. Abandona-se o paradigma da infância em situação irregular e se adota o princípio de proteção integral à infância. O estado deixa de ser aquele que é o “tutor do menor”, e passa àquele que tem por prerrogativa promover a efetivação dos direitos, considerando que a criança deixa de ser objeto de direito para ser sujeito de direitos.

Entretanto, apesar de significativas mudanças nas políticas públicas de atendimento aos direitos da criança e do adolescente, persiste, entretanto, uma prática governamental de negação dos direitos sociais garantidos nos preceitos legais, posto que não há uma obrigatoriedade para o cumprimento do que estabelece a lei. Muitos dos direitos continuam no papel, contudo, a sociedade civil organizada continua a exigir uma postura política e institucional que transforme os “direitos de/no papel” em direitos efetivos.

Como se vê, é incontestável o processo de mudanças na educação ocorridas durante o século XX, principalmente em suas duas últimas décadas. Podemos verificar esse avanço nas idéias e proposições para a educação infantil preconizadas nas leis e documentos oficiais que estabelecem normas e diretrizes que asseguram o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos. A última década, os anos 90, são o final de um processo que inclui uma acelerada industrialização e as correspondentes transformações sociais: crescimento das cidades, luta pela ampliação e democratização da educação, redemocratização da sociedade brasileira com a abertura política e o (re)conhecimento dos direitos civis, entre outros.

Destaca-se nesse período que a Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação infantil como um direito da criança e dever do Estado (art. 208, IV) sob a competência do poder público municipal (art. 211, § 2º). O ECA em 1990 regulamentou o artigo 227<sup>6</sup> da referida Constituição, inserindo as crianças e adolescentes no mundo dos direitos contribuiu para a construção de uma nova forma de olhar a criança como cidadã.

Em 1996, temos a aprovação da Lei 9394/96, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, consolidando-se como um marco importante para ratificar o direito das crianças de 0 a 6 anos a educação. Apesar de apresentar apenas três artigos sucintos que tratam da educação infantil (artigos 29, 30 e 31), essa lei trouxe avanços significativos por

---

<sup>6</sup> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, Constituição Federal de 1988).

reafirmar que a educação das crianças com menos de 6 anos de idade é a primeira etapa da educação básica.

No que diz respeito ao lúdico, os dispositivos legais e documentos oficiais do MEC (1998a, 1998b) destacam a necessidade da organização de espaços na educação infantil contendo parques infantis, brinquedotecas, brinquedos, entre outros, que oportunizem as diferentes manifestações de linguagens (plástica, visual, motora, artística, dramática etc.) da criança. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998b) destaca que,

Ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas. Nesse sentido, as instituições de educação infantil devem fornecer um ambiente físico e social onde as crianças se sintam protegidas e acolhidas, e ao mesmo tempo seguras para se arriscar e vencer desafios. Quanto mais rico e desafiador for esse ambiente, mais ele lhes possibilitará a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem (p. 15).

Outro documento oficial importante que norteia as propostas curriculares e projetos pedagógicos são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), as quais estabelecem: “[...] (c) princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais” (art. 3º, IV), dentre outros. Já o documento Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 2006), do Ministério da Educação (MEC), ratifica as Diretrizes e considera que “o processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar” (p. 17).

Fica evidente, tanto em leis e documentos oficiais, o direito das crianças ao cuidado, à educação e ao brincar. Mas, para além das exigências e determinações legais, buscamos ampliar nossas discussões, entendendo que a ludicidade no espaço escolar não se restringe à presença de jogos e brincadeiras infantis.

Concordamos com a definição de Luckesi (2000), quando apresenta a ludicidade como um fazer humano mais amplo, que se relaciona não apenas à presença de brincadeiras ou jogos, mas também a sentimentos, atitudes dos sujeitos envolvidos na ação, que se referem a um prazer de celebração em função do envolvimento genuíno com uma atividade, uma sensação de plenitude que acompanha processos formativos significativos e verdadeiros.

O lúdico permite tanto às crianças quanto aos adultos desenvolverem confiança em si mesmos e em suas capacidades. Em situações sociais, ajuda-os a serem empáticos com os outros e a ampliarem os processos de interação social, oportunizando-lhes a exploração dos

próprios potenciais e limitações, além de experimentarem liberdade e desenvolvimento da independência. Para Ortiz (2005),

O ensino deve favorecer uma participação mais ativa por parte da criança no processo educativo. Deve-se estimular as atividades lúdicas como meio pedagógico que, junto com outras atividades, como as artísticas e musicais, ajudem a enriquecer a personalidade criadora, necessária para enfrentar os desafios na vida. Para qualquer aprendizagem, tão importante como adquirir, é sentir os conhecimentos [...]. Divertir-se enquanto aprende e envolver-se com a aprendizagem, fazem com que a criança cresça, mude e participe ativamente do processo educativo (p. 10).

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

O lúdico tal como esboçado por nós no presente trabalho sugere mudanças no processo educativo, principalmente na educação infantil, a fim de romper com o entendimento de alguns de que a brincadeira e o jogo infantil são atividades de “passatempo” sem nenhuma importância pedagógica, ao contrário, é necessário valorizar, estimular e propiciar o lúdico no âmbito da sala de aula. “Daí, considerarmos a significação trazida pelas atividades lúdicas no espaço da educação infantil, pois concretiza a história do grupo, com o brilho das imagens, objetos, cores e sons, podendo catalisar diferentes formas de ver o mundo” (PEREIRA, 2005, p. 4).

A incorporação da dimensão lúdica no cotidiano da educação infantil pode transformar a organização do espaço-tempo escolar e, principalmente, as relações estabelecidas entre as crianças e das crianças com suas professoras. Para isso, torna-se importante conhecermos melhor as crianças, as possibilidades do lúdico na educação infantil e o que está em jogo na vida cotidiana de nossas crianças e professoras. Como brincam? Por quais jogos se interessam? Quais são os temas de suas brincadeiras? Quais objetos utilizam? Como os utilizam? E, por que o fazem?

Concordamos com Kishimoto (2003) ao afirmar que

Fatores como a definição do lugar que a criança ocupa num determinado contexto social, a identificação da forma de educação a que está submetida e o tipo de relações sociais que ela mantém com personagens do seu meio

permitem a compreensão da imagem de criança e do comportamento do brincar. Ao analisar o cotidiano infantil, é preciso constatar as marcas da heterogeneidade e a presença de valores hierárquicos que dão sentido às imagens culturais da época. Tais imagens construídas por personagens que fazem parte desse contexto não decorrem de concepções psicológicas e científicas, mas muito mais de informações, valores e preconceitos oriundos da vida cotidiana (p. 28).

A nossa hipótese de pesquisa considera que as crianças, nas relações que estabelecem com o seu meio, inclusive na escola, vão (re)construindo o seu conhecimento, suas habilidades, enfim, seus jeitos de ser como pessoa; as atividades lúdicas, de acordo com sua multidimensionalidade, permitem que as crianças criem situações imaginárias, manipulem dados da realidade, compreendendo-a, (re)elaborando-a e transformando-a. Através do brinquedo e nas suas relações sociais, a criança aprende de um jeito particular (aprende do jeito que lhe é próprio); ela brinca, cria, imagina, inventa, aprende e ensina a partir daquilo que vivencia na realidade. Essa hipótese sustenta-se nos princípios teóricos apresentados por Vigotskii (1987), que, ao discutir a atividade imaginativa e criadora da criança em seu ensaio *La imaginación y el arte en la infancia*, destaca que

Os processos criadores se apresentam desde a mais tenra infância [...]. Desde os primeiros anos de sua infância, encontramos processos criadores que se refletem, sobretudo, em seus jogos. A criança que cavalga sobre um pau e se imagina que monta um cavalo. A menina que joga com sua boneca e se crê mãe, os meninos que jogam aos ladrões, aos soldados, aos marinheiros, todos eles mostram em seus jogos exemplos da mais autêntica criação [...]. O afã que sentem de fantasiar as coisas é reflexo de sua atividade imaginativa, como nos jogos (p. 11-12. Tradução nossa).

Pode-se afirmar, portanto, que ensinar e aprender numa perspectiva lúdica implica numa reinvenção do ambiente pedagógico, deixando-o mais favorável às crianças e professoras, mais cooperativo e interativo. O desenvolvimento de tal perspectiva requer uma *escuta e olhar* (ver, sentir, tocar) sensíveis ao cotidiano da escola, constituído de movimentos que se repetem, (re)criam, inovam e renovam, sendo que o conhecimento da história e o respeito aos saberes e diferenças dos sujeitos é requisito importante para viabilização dessas proposições.

No próximo tópico, apresentamos uma discussão sobre o papel do lúdico no desenvolvimento infantil numa perspectiva da psicologia Histórico-Cultural, que reconhece o lugar central da atividade lúdica no processo de formação dos sujeitos. Para tanto, utilizamos das idéias de L. S. Vigotski, D. B. Elkonin e A. Leontiev, os quais trazem contribuições teóricas específicas para o estudo do lúdico no desenvolvimento infantil.

## 1.2 O lúdico e o desenvolvimento infantil numa perspectiva histórico-cultural

*Na criança que brinca  
há um herói que dorme,  
e que às vezes se descobre  
um instante.*  
Jean Chateau

As crianças constroem conhecimentos e se apropriam do mundo nas suas relações de interação com o meio e com as pessoas e as atividades lúdicas (espontâneas ou dirigidas) lhes permitem manipular os dados da realidade, reelaborando-a, compreendendo-a e transformando-a. Ao considerar essas atividades como espaços potenciais de aprendizagem, importa que o professor esteja preparado, no sentido de dispor de um olhar sensível e o conhecimento dos elementos que ali emergem, atentando-se para os saberes das crianças, para suas diferenças e necessidades.

Assim, pretendemos nesse tópico implementar uma discussão sobre o papel do lúdico no desenvolvimento infantil a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural de Vigotski<sup>7</sup> (1987, 2000a, 2000b) Elkonin<sup>8</sup> (1998) e Leontiev (2001)<sup>9</sup>, autores que reconhecem a importância da atividade lúdica no processo de formação dos sujeitos e também consideram o brincar, como uma das formas para a criança apropriar-se da realidade e meio pelo qual o

---

<sup>7</sup> Lev Semionovich Vigotski (1896 – 1934): psicólogo russo cujos pressupostos, ao lado dos desenvolvidos por outros teóricos como S. Rubinstein, constituem a base fundamental da psicologia marxista. Principal representante da Psicologia Histórico-Cultural, elaborou um sistema teórico-metodológico original, que deu base para a elaboração de novos construtos teóricos, tais como a Teoria da Atividade, de Leontiev (1978a; 1978b), dentre outros. Seus postulados encontram-se desenvolvidos nas obras de seus inúmeros seguidores. São algumas de suas principais obras: *O significado histórico da crise da Psicologia*, escrito em 1927 (VIGOTSKI, 1996); *Pensamento e Linguagem*, publicada originalmente em 1934 e, no Brasil, com o título *A construção do Pensamento e da Linguagem* (VIGOTSKI, 2001). Em espanhol, encontramos uma coletânea de seus principais textos, publicada pela editora Visor em cinco volumes, intitulados *Obras Escogidas* (VYGOTSKI, 1991, 1993, 1995, 1996, 1997).

<sup>8</sup> Daniil Borisovich Elkonin (1904 – 1984): trabalhou sob a direção de Vigotski e dedicou toda a sua vida ao aprofundamento de inúmeras questões apontadas por esse autor. Aliou o trabalho prático como professor às investigações científicas, estudando o desenvolvimento da personalidade da criança, a formação do pensamento, da linguagem e a assimilação da leitura e da escrita. Dedicou-se, ainda, ao estudo da Psicologia do Jogo (ELKONIN, 1998) e, pesquisando a periodização do desenvolvimento psíquico e as distintas atividades infantis, elaborou, com Leontiev, o conceito de atividade principal. Algumas de suas obras mais importantes: *Psicologia Infantil*, publicada em 1960 e *A psicologia da formação da personalidade e os problemas da comunicação*, publicada em 1980.

<sup>9</sup> Alexei Nikolaévich Leontiev (1903 – 1979): importante colaborador de Vigotski, elaborou, juntamente com esse pesquisador e com Luria, a partir da segunda metade da década de 1920, a teoria da origem histórico-social das funções psíquicas superiores. A partir da década de 1930, passou a dedicar-se à elaboração da Teoria da Atividade, essencial para a compreensão da atividade material como fonte do desenvolvimento dos processos psíquicos e propriedades humanas. Juntamente com Bozhóvich, Galperin, Zaporózhets e Zinchenko, realizou investigações teóricas e experimentais sobre a estrutura e gênese da atividade humana e sobre seu papel na formação dos processos psíquicos nos diferentes níveis do desenvolvimento ontogenético. São suas principais obras: *O desenvolvimento do psiquismo*, publicada em 1959 (LEONTIEV, 1978a) e *Atividade, consciência e personalidade*, publicada em 1975 (LEONTIEV, 1978b).

mundo penetra e participa do processo de constituição do sujeito histórico. Ao comprometerem-se com a natureza social dos processos psicológicos, esses pensadores trazem uma nova perspectiva de abordagem das relações entre desenvolvimento e aprendizagem.

Vigotski, Leontiev e Elkonin investigaram o jogo de forma sistematizada, havendo um reconhecimento de que a pesquisa sobre a atividade lúdica possui um papel central para a compreensão dos processos constituintes dos sujeitos; procuram explicitar de que forma as mudanças históricas, sociais e culturais se articulam nas transformações da atividade lúdica e conseqüentemente nos processos de desenvolvimento histórico-cultural e de humanização. Rocha (2005) afirma que,

Sem nenhuma divergência, partem do pressuposto de que a compreensão sobre o homem não pode prescindir (e, ao contrário, só pode emergir) da análise dos fatores condicionantes da cultura, ou das condições sociais concretas de vida que modulam o desenvolvimento dos sujeitos [...]. Apontam (também de forma uníssona) como entrave para os avanços da pesquisa psicológica, incluindo a pesquisa sobre o jogo, o fato de as teorias psicológicas terem se formulado pautadas por visões apriorísticas, metafísicas e/ou a-históricas do ser humano, e terem tomado, como ponto de partida, o pressuposto de que o homem tem uma natureza universal, independente de situações concretas de vida e das variadas relações sociais que ele estabelece ou que com ele são estabelecidas (p. 55).

O interesse de Vigotski pelo lúdico, especificamente o brincar, surge relacionado com seu interesse pela psicologia da arte e desenvolve-se no curso das análises sobre a emergência das funções psíquicas superiores (pensar, falar, recordar, ter atenção, consciência, percepção, imaginação etc.) e o papel da linguagem nesse processo. Na obra *A formação social da mente*, Vigotski (2000a) discute e relaciona o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores e a atividade lúdica.

Nesta obra, Vigotski (2000a) descreve num breve trecho o processo pelo qual uma criança internaliza sua experiência pessoal e a formação das funções superiores. Para ele,

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas (*interpsicológica*) e, depois, no *interior da criança* (*intrapsicológica*). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (p. 75. Grifos do autor).

O brincar é considerado por Vigotski, como promotor de aprendizagens ou produtor de *zona de desenvolvimento proximal*, e esta é, segundo ele, “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 orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VIGOTSKI, 2000a, p. 112). Para ele, “a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (p. 117).

As análises elaboradas por Rocha (2005) sobre a Psicologia Histórico-Cultural apresentam tal abordagem como uma revisão crítica tanto das práticas de avaliação do desenvolvimento cognitivo da criança, quanto das práticas educacionais, pois rompe com uma perspectiva individualizada na análise do desenvolvimento humano. Para Rocha,

O conceito de zona de desenvolvimento proximal possibilita entender o sujeito num espaço de fronteiras (não demarcáveis), trafegando entre o que ele sabe e o que ele não sabe, ou sabe parcialmente. É também um conceito que implica complementariedade eu-outro [...]. A zona de desenvolvimento proximal é, portanto, o encontro do individual com o social, de que retoma a concepção de desenvolvimento não como processo interno da criança, mas como processo resultante da sua (da criança) inserção e atividades socialmente compartilhadas com outros (idem, p. 40).

Neste sentido, encontramos em Vigotski (2000a) uma explicação sobre a origem do brincar e de como tal atividade traz novas possibilidades para o desenvolvimento do sujeito:

No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário, onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo [...]. Assim, ao estabelecer critérios para distinguir o brincar da criança de outras formas de atividade, concluímos que no brinquedo a criança cria uma situação imaginária (p. 122-123).

Essa forma imaginária e criativa de relacionar-se com a realidade através do brinquedo permite à criança envolver-se com a brincadeira de faz-de-conta. Através dela, a criança assume papéis diversos, podendo, assim, realizar atividades que não seriam possíveis sem o faz-de-conta. Por exemplo, no processo de imitação do mundo externo, através do faz-de-conta, ela assimila regras de comportamento condizentes com o real e com a sua compreensão, atuando, assim, em um nível superior em relação ao que se encontra.

Segundo Vigotski (2000a), “no brinquedo a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior que na realidade” (p. 134). Ao discutir a relação existente entre brinquedo-desenvolvimento, Vigotski (2000a) considera que o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência e, dessa forma, “a ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar” (idem, p. 135).

Em seu ensaio psicológico, *La imaginación y el arte en la infancia*, Vigotski (1987) reflete sobre o funcionamento da capacidade imaginária do homem e sobre as atividades que lhe dão origem. Para ele, o homem não só se adapta à natureza, mas a transforma, e ao transformá-la transforma a si mesmo e esta sua atividade criadora torna-o um ser que se projeta para o futuro, que contribui para a criação e modifica o seu presente.

[...] a imaginação, como base de toda atividade criadora, manifesta-se por igual em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e técnica. Nesse sentido, absolutamente tudo o que nos rodeia e tem sido criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, diferente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana, baseado na imaginação (p. 10).

Vigotski (1987) tece considerações importantes sobre as relações entre realidade (condições histórico-culturais) e imaginação, comentando que

A fantasia se constrói sempre com materiais tomados do mundo real [...]. A atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, porque esta experiência é o material com o qual edifica sua fantasia. Quanto mais rica seja a experiência humana, tanto maior será o material de que dispõe esta imaginação (idem, p. 17).

Em seguida, Vigotski (1987) apresenta quatro leis que orientam a função imaginativa, das quais destacamos duas para a reflexão do nosso estudo. A primeira lei é formulada por ele da seguinte forma:

A atividade criadora da imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, porque esta experiência é o material com o que erige seus edifícios da fantasia. Quanto mais rica seja a experiência humana, tanto maior será o material de que dispõe essa imaginação (p. 17. Tradução nossa).

Ao discutir a segunda lei, que entende a função imaginativa como forma de vinculação entre fantasia e realidade, Vigotski (1987) comenta que é necessário dispor de enormes reservas de experiência acumulada para construir elementos e imagens. Assim,

A imaginação adquire uma função de suma importância na condução e no desenvolvimento humano, convertendo-se em um meio de ampliar a experiência do homem que, ao ser capaz de imaginar o que não tem visto, ao poder conceber baseando-se em relatos e descrições alheias o que não experimentou pessoal e diretamente não está fechado no estreito círculo de sua própria experiência, mas que pode afastar-se muito de seus limites assimilando, com ajuda da imaginação, experiências históricas ou sociais alheias (p. 20. Tradução nossa).

A terceira lei, que vincula a função imaginativa e a realidade discutida por Vigotski (1987), é o enlace emocional, o qual se manifesta de duas maneiras:

[...] Todo sentimento, toda emoção tende a manifestar-se em determinadas imagens que concordam com ela, como se a emoção pudesse eleger impressões, idéias, imagens congruentes com o estado de ânimo que nos dominasse naquele instante. É bem sabido que quando estamos alegres vemos com olhos totalmente distintos de quando estamos tristes [...]. Do mesmo modo como os homens aprenderam há muito tempo a manifestar-se mediante expressões externas seu estado de ânimo interior, também as imagens da fantasia servem de expressão interna para nossos sentimentos. O homem simboliza com a cor negra a dor, ao luto, com o branco a alegria, com o azul a calma, a insurreição com o roxo (p. 21).

A quarta e última forma de relação entre fantasia e realidade apresentada por Vigotski (1987) consiste essencialmente que o edifício erguido pela fantasia pode representar algo completamente novo, não existente na experiência do homem nem semelhante a nenhum outro objeto real. Para ele, esse objeto, “ao receber forma nova, ao tomar nova encarnação material, esta imagem ‘cristalizada’, convertida em objeto, começa a existir realmente no mundo e a influenciar sobre os demais objetos” (p. 24). Vigotski (1987) enfatiza que, “diante de um círculo completo traçado pela imaginação, ambos os fatores, o intelectual e o emocional, resultam por igual necessários para o ato criador. Sentimento e pensamento movem a criação humana” (p. 25. Tradução nossa).

Neste sentido, podemos perceber que a função imaginativa dos sujeitos, ligada aos elementos da realidade social e histórica, constitui o desenvolvimento humano e que os elementos lúdicos (jogos, brinquedos, brincadeiras) são instrumentos que potencializam a atividade imaginativa e criadora das crianças. Diante do exposto, é possível afirmar que o brincar e as atividades lúdicas em geral, exercem um papel importante no desenvolvimento infantil. O lúdico favorece a construção de conceitos e auxilia na elaboração emocional de

aspectos da realidade, pois proporciona a ampliação da imaginação criadora, o conhecimento do mundo físico e social, dos objetos e do comportamento humano, constituindo processos de desenvolvimento.

Leontiev e Elkonin são dois autores que corroboraram as idéias de Vigotski e ampliaram a análise sobre o papel de atividades lúdicas no período pré-escolar. Leontiev (2001) apresenta no estudo dos *Princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar* o conceito de *atividade principal* destacando que a atividade lúdica é a atividade principal da criança, por assumir um papel dominante na idade pré-escolar. Esse autor conceitua atividade principal como

[...] não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível de desenvolvimento de uma criança. O brinquedo, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 2001, p. 122).

Leontiev (2001) salienta que a atividade lúdica como atividade principal contém em si os mesmos elementos que constituem quaisquer atividades (ação e operação). Entretanto, na atividade lúdica, o objeto da operação nem sempre corresponde ao objeto da ação. Como exemplo deste processo, ele aponta para o fato de que, quando uma criança brinca de cavalgar utilizando um cabo de vassoura, a operação corresponde ao cabo de vassoura, à madeira, e a ação, ao cavalo. A ação de montar um cavalo não pode ser desviada. A operação, sim, porque pode ser executada tendo como suporte diversos objetos. Para Leontiev (2001),

O que a distingue de uma ação que não constitui uma brincadeira é apenas sua motivação, isto é, a ação lúdica é psicologicamente independente de seu resultado objetivo, porque sua motivação não reside nesse resultado [...]. A estrutura da atividade lúdica é tal que ocasiona o surgimento de uma situação lúdica imaginária. É preciso acentuar que a ação, no brinquedo, não provém da situação imaginária mas, pelo contrário, é esta que nasce da discrepância entre a operação e ação; assim, não é a imaginação que determina a ação, mas são as condições da ação que tornam necessária a imaginação e dão origem a ela (p. 126-127).

Assim, podemos perceber que os aportes teóricos da psicologia histórico-cultural conferem à dimensão lúdica e ao brinquedo papéis centrais no desenvolvimento infantil. Segundo Rocha (2005),

Caracterizar a atividade lúdica como zona de desenvolvimento proximal e como atividade principal da criança significa apontar para o impacto que ela tem sobre o processo de constituição do sujeito. Isto pode ser melhor analisado identificando-se em que aspectos do psiquismo humano ela interfere, como também procurando entender para quais processos psicológicos favorece a emergência do desenvolvimento (p. 69).

A abordagem desenvolvida por Elkonin (1998) é apresentada na obra *Psicologia do jogo*, a partir de sua pesquisa sobre *O desenvolvimento do jogo na idade pré-escolar*, na qual buscou destacar as questões relativas aos jogos de regras e de faz-de-conta (jogo protagonizado) no que se refere às suas origens, desenvolvimento e interrelações no período denominado por ele como idade pré-escolar da criança. Para Elkonin, o jogo é uma atividade em que se reconstróem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais.

Ao discutir a base do jogo protagonizado na sua forma evoluída, Elkonin (1988) afirma que o que constitui a unidade do jogo não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem objeto, mas a relação homem-homem.

Uma vez que a atividade concreta das pessoas e suas relações são variadíssimas na realidade, também os temas dos jogos são muito diversificados e cambiáveis. Nas diferentes épocas da história, segundo as condições sócio-históricas, geográficas e domésticas concretas da vida, as crianças praticaram jogos de temática diversa. São diferentes os temas dos jogos das crianças de diferentes classes sociais, dos povos livres e dos povos oprimidos, dos povos nórdicos e dos povos meridionais, dos que habitam em regiões arborizadas ou desérticas, dos filhos de operários industriais, de pescadores, de criadores de gado ou de agricultores [...]. O singular impacto que a esfera da atividade humana e das relações entre as pessoas produz no jogo evidencia que, apesar da variedade de temas, todos eles contêm, por princípio, o mesmo conteúdo, ou seja, a atividade do homem e as relações sociais entre as pessoas (ELKONIN, 1998, p. 34-35).

Nessa perspectiva, podemos afirmar que os jogos infantis e as brincadeiras originam-se das realidades que as crianças experimentam em seu cotidiano. Assim, a ação lúdica configura-se no entrecruzamento de relações dos sujeitos com sua cultura. Elkonin (1998) acrescenta que

Os temas dos jogos são extremamente variados e refletem as condições concretas da vida da criança, as quais mudam conforme as condições de vida em geral e à medida que a criança vai ingressando num meio vasto a cada novo dia de sua vida, com o que se ampliam seus horizontes [...] o conteúdo do jogo revela a penetração mais ou menos profunda da criança na atividade dos adultos; pode revelar somente o aspecto externo da atividade humana, ou o objeto com o qual o homem opera ou a atitude que adota

diante de sua atividade e a das outras pessoas ou, por último, o sentido social do trabalho humano (p. 35).

Com base em experimentos que realizou para análise do desenvolvimento do jogo na idade pré-escolar, Elkonin (1998) argumenta que o aspecto constitutivo do jogo é que,

Primeiro, a criança assume um papel qualquer. Sem isso não se pode jogar [...]. Segundo lugar, [...] o fundamental do jogo consiste em reconstituir as relações sociais existentes entre as pessoas [...]. Em terceiro lugar, esses dados evidenciam que o sentido do jogo muda para as crianças dos diferentes grupos de idade [...]. Em quarto lugar, cada papel oculta determinadas regras de ação ou de condução social [...]. Em quinto lugar, os dados indicam que uma condição psicológica essencial para que surja o jogo, e, por conseguinte, para que se adote um papel determinado, é a manifestação de certas relações que sejam reais para a criança (p. 284-285).

A partir de postulados da abordagem Histórico-cultural desenvolvidos por Vigotski, Leontiev e Elkonin, confirmamos o essencial papel que a realidade tem para a atividade lúdica e o que esta desempenha na construção de processos de desenvolvimento na criança.

No próximo capítulo, apresentamos uma discussão acerca do cotidiano escolar, entendendo-o como uma dimensão histórica essencial no funcionamento da escola e na constituição do sujeito social, apresentando os fundamentos teóricos que nos possibilitaram analisar os movimentos e as tramas tecidas na escola pelos sujeitos. Este debate acerca do cotidiano escolar é importante para que possamos compreender a realidade investigada em sua complexidade pois, é nesse cotidiano que o vivido ganha significado e são desenvolvidas as relações dos sujeitos que constituem os processos de humanização e formação humanas.



*“O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. Não se deve esquecer este “mundo memória”, segundo a expressão de Péguy. É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres [...]. O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível [...]” Michel de Certeau.*



## CAPÍTULO II

### 2 Cotidiano escolar: dimensão histórica fundamental do funcionamento da escola e da constituição dos sujeitos

*A pesquisa no cotidiano nos conduz por um terreno movediço, híbrido, opaco, cindido, no qual estamos “à deriva”, percorrendo portanto um caminho que se vai constituindo como possível, com riscos.*  
Maria Teresa Esteban

Nas pesquisas educacionais é comum encontrarmos estudos e análises que tendem a descrever a escola, seus sujeitos (professores, alunos, diretores, coordenadores, pessoal de apoio) e processos pedagógicos de forma negativa, onde apontam-se os problemas de infraestrutura, remuneração salarial, investimento, formação docente, carga-horária de trabalho, número de alunos por classe, dificuldades de aprendizagens das crianças atendidas, dentre outros. Tais pesquisas centram-se em análises que abordam o que “não há” nas escolas em detrimento do existente ou do que se apresenta como possibilidade, desconsiderando-se, assim, que em cada sistema educacional, especificamente em cada unidade escolar investigada, encontram-se situações e condições que se configuram de acordo com a conjuntura histórica, social e política ampla que marca de forma global e local o contexto educativo e o cotidiano de cada escola e de seus sujeitos.

Nessa perspectiva, entendemos que o estudo do cotidiano escolar constitui-se como uma trama que está em constante construção e movimento, visto que envolve a história e as relações sociais estabelecidas entre alunos, professores, escola e comunidade.

Nossa intenção na presente pesquisa de levar em consideração o cotidiano da escola como contexto fundamental do processo ensino-aprendizado de uma escola de educação infantil articula-se com as idéias de Ezpeleta e Rockwell (1989); tais autoras compreendem o cotidiano como momento ou dimensão do movimento social, o que

Implica o confronto com o manejo das grandes categorias sociais: classes, Estado, sociedade civil etc. Não se trata, contudo, de analisar o cotidiano como “situação” cuja explicação se esgote em si mesma; nem de assinalar-lhe um caráter exemplificador, de dado, com referência a alguma configuração estrutural. Na busca teórica que apóia esta construção, a unicidade da realidade em estudo coloca o desafio de apreender analiticamente o que a vida cotidiana reúne (p. 13. Grifo das autoras).

Assim, nosso ingresso nesse campo de estudo relaciona-se ao fato de que buscamos analisar o processo de organização das atividades lúdicas no cotidiano de uma sala de aula de

educação infantil: como se dá a relação entre crianças e professoras nas atividades educativas, principalmente naquelas que se utilizam de recursos lúdicos e de que modo essas relações mediadas pelo lúdico contribuem para a constituição desses sujeitos na escola?

Pesquisando o cotidiano buscamos a inserção do pesquisador no dia-a-dia da escola, com o intuito de, juntamente com nossos parceiros de pesquisa (crianças, professoras e gestores), construir explicações e respostas que traduzam suas ações, seus pensamentos, desejos e sentimentos. Conforme afirma Heller (1992),

A vida cotidiana é a vida do homem *inteiro*; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipuláveis, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias” (p. 19. Grifos da autora).

A compreensão do papel do lúdico no processo de constituição de sujeitos na escola de educação infantil nos coloca o desafio de analisar múltiplas e complexas realidades da escola e marcas da “vida cotidiana” que constituem a história desses sujeitos. Para tanto, “aproximar-se da escola com a idéia de ‘vida cotidiana’ significa algo mais que ‘chegar a observar’ o que ali ocorre diariamente. Antes, é a orientação de uma certa busca de interpretação daquilo que pode ser observado na escola” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 21).

Ao fundamentar seus estudos com a noção de “vida cotidiana”, Ezpeleta e Rockwell (1989) destacam sua opção metodológica como forma de apresentar o corte empírico de suas pesquisas a fim de “captar o outro” na escola. Assim, enfatizam que

O conceito de “vida cotidiana” delimita e, ao mesmo tempo, recupera conjuntos de atividades caracteristicamente heterogêneas empreendidas e articuladas por sujeitos individuais. As atividades observadas na escola, ou em qualquer contexto, podem ser compreendidas como “cotidianas” apenas em referência a estes sujeitos. Deste modo, elas se restringem a “pequenos mundos”, cujos horizontes definem-se diferentemente de acordo com a experiência direta e a história de vida de cada sujeito. Como categoria analítica, o cotidiano se distingue do não-cotidiano num mesmo plano da realidade concreta. O que é cotidiano para uma pessoa, nem sempre o é para outras. Num mundo de contrastes como o da escola, começa-se a distinguir assim as múltiplas realidades concretas que vários sujeitos podem identificar e viver como “escola” e a compreender que ela é objetivamente distinta de acordo com o lugar em que é vivenciada (p. 22. Grifos das autoras).

Ao discutir os dilemas enfrentados pelo pesquisador nos estudos do “cotidiano”, Esteban (2003) define a complexidade da pesquisa do cotidiano da escola como “tempo/lugar

do desprezível, do sem-importância, do irrelevante, do episódico, do fragmento, do repetitivo [...]. O vivido ganha significado e são desenvolvidas as interações que constituem os processos de humanização; suas especificidades demandam profunda redefinição metodológica” (p. 200-201). Esta autora enfatiza que a pesquisa no/do cotidiano

Indica que um mesmo processo coletivo pode dar margem a diferentes procedimentos individuais, marcados pela singularidade das experiências, que também fazem com que procedimentos individuais semelhantes configurem processos coletivos distintos. Como consequência, são muitas as relações possíveis e não há trajetos predefinidos, lineares, cujos pontos de partidas sejam fixos e os pontos de chegada previsíveis. A imprevisibilidade e a invisibilidade tecem o cotidiano, rede em que também se atam previsibilidade e visibilidade (ESTEBAN, 2003, p. 201).

Essa complexidade dos estudos do cotidiano analisada pelas autoras anteriores exige do pesquisador um olhar e uma intuição semelhantes ao de caçadores (ZACCUR, 2003), para os movimentos e práticas dos sujeitos da escola, os quais são marcados e deixam suas marcas e singularidades nos processos sociais vividos na instituição. “Quem pesquisa o cotidiano vai se dando conta de que lida com caça especialmente arisca. À exemplo de quem exercita a *arte muda* da caça precisa aguçar a sensibilidade e estar permanentemente à espreita do que nele se entremostra a quem possa ler pistas, seguir o faro, explorar intuições” (p. 176. Grifos da autora).

A pesquisa do cotidiano escolar trata de “práticas singulares cuja complexidade explicita fenômenos que podem ser compreendidos a partir de inferências que permitem chegar ao desconhecido através do que se apresenta como conhecido, mas que não podem ser medidos e repetidos” (ESTEBAN, 2003, p. 211).

Desta forma, acreditamos que os acontecimentos cotidianos são importantes para compreensão da diversidade e complexidade da realidade escolar, dos sujeitos e de suas relações. Para Cunha (2000),

Os acontecimentos cotidianos constituem indícios de movimentos importantes que ocorrem na escola e nos possibilitam compreendê-la em termos mais reais. Estamos falando de movimentos particulares, aparentemente sem consequências, que são produzidos nas dobras da instituição e que a todo momento colocam em xeque padrões conservadores vigentes, não somente para negá-los, mas também para construir a partir deles. No dia-a-dia da escola, apesar de sua aparente banalidade, estes acontecimentos produzem consequências (p. 58).

Podemos afirmar, então, que a construção da vida escolar cotidiana é marcada e se circunscreve pela estrutura social, mas as ações dos sujeitos, porque são plurais e

diferenciadas demonstram que o cotidiano não é só repetição, reprodução, mas também é (re)construção e transformação das práticas sociais cotidianas. Para Oliveira (2002), as práticas cotidianas

Para além de seus aspectos organizáveis, quantificáveis e classificáveis, em função daquilo que nelas é repetição, é esquema, é estrutura, são desenvolvidas em circunstâncias, ocasiões, que definem modos de usar as coisas e/ou as palavras [...]. Há “maneiras de fazer” (caminhar, ler, produzir, falar), “maneiras de utilizar” que se tecem em redes de ações reais, que não são e não poderiam ser mera repetição de uma ordem social preestabelecida e explicada no abstrato. Deste modo, podemos afirmar que a tessitura das redes de práticas sociais reais se dá através de “usos e táticas dos praticantes”, que inserem na estrutura social criatividade e pluralidade, modificadores das regras e das relações entre o poder da dominação e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos (p. 44. Grifos da autora).

Os estudos realizados por Heller (1992) sobre a *Estrutura da vida cotidiana* nos trazem a reflexão de que a vida cotidiana é, em grande medida, heterogênea e

O “amadurecimento” para a cotidianidade, começa sempre “por grupos” (em nossos dias, de modo geral, na família, na escola, em pequenas comunidades). E esses grupos *face-to-face* estabelecem uma *mediação* entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores. O homem aprende no grupo os elementos da cotidianidade [...]. A vida cotidiana não está “fora” da história, mas no “centro” do acontecer histórico: é a verdadeira “essência” da substância social (p. 19-20. Grifos da autora).

De outro lado, vale destacar as contribuições advindas dos estudos de Certeau (1994), que nos chama a atenção para as “artes de fazer” e as “artes de dizer” do *homem ordinari*, que, com suas astúcias, produz “táticas” e “estratégias” que recriam na sua vida cotidiana práticas de vida, resistências, desejos e sonhos. Para esse autor, “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (p. 38). Certeau (1994) entende que “muitas práticas cotidianas (falar, ler, circular, fazer compras ou preparar as refeições etc.) são do tipo táticas. E também, de modo mais geral, uma grande parte das “maneiras de fazer” são vitórias do “fraco” sobre o mais “forte” (os poderosos, a doença, a violência das coisas ou de uma ordem etc.), pequenos sucessos, artes de dar golpes, astúcias de “caçadores” (p. 47).

Certeau (1994) compreende o cotidiano como espaços de movimento e embate entre “estratégias” e “táticas” e estabelece uma distinção entre ambas:

Chamo de *estratégia* o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado [...]. Chamo de *tática* a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio [...]. A tática não tem por lugar senão o do outro. [...] não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa

posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo” (p. 99-100. Grifos do autor).

As análises realizadas por Cunha (2000) em sua pesquisa destacam o cotidiano como resultado dos embates entre estratégias e táticas produzidas pelos sujeitos da escola. Para essa autora,

As estratégias são mais visíveis e por isso podemos identificá-las de forma mais direta; as estratégias reúnem um conjunto de operações realizadas por um sujeito de poder, no caso a instituição (escola), suas normas. As táticas são a contrapartida das estratégias: dizem respeito a uma maneira de fazer do homem comum e são o resultado de uma inteligência prática; as táticas envolvem uma produção especial, inesperada, móvel, pois implicam em jogar com o tempo, para tirar algum proveito de um espaço que não é próprio ou de produtos alheios. O fazer cotidiano do professor pode ser entendido como uma atividade do tipo tático (p. 145).

Os estudos de Oliveira (2002) sobre a obra de Certeau e as “artes de fazer” destacam que, “para além do consumo puro e simples, os praticantes desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de uso, tornando-se produtores/autores, disseminando alternativas, manipulando, ao seu modo, os produtos e as regras, mesmo que de modo invisível e marginal” (p. 46).

Concordamos com as reflexões de Rosa (2007) quando problematiza as possibilidades do cotidiano e reforçam o entendimento dessa dimensão como reinvenção e criação. Essa autora nos traz os seguintes questionamentos e argumentos:

O que há de repetição nos desafios do cotidiano? Muita coisa, mas, ao mesmo tempo, e, paradoxalmente, quase nada... Na escola em meio ao deserto, na qual o jarro<sup>10</sup> se parte e a possibilidade de as crianças não terem água para beber se concretiza, que ações de automatismo tomaram conta dos acontecimentos? Poderíamos responder: *muito poucas*... Ao contrário, foram investimentos na criatividade, na imaginação, no inusitado, na transgressão que provocaram novas formas de se estar naquele lugar, de as pessoas se reconhecerem, inventarem novos caminhos (p. 47-48. Grifos da autora).

Vale destacar que entender o cotidiano da escola e seus movimentos significa apreender os significados das ações dos sujeitos, suas “artes de fazer e dizer”, a produção de táticas que permitem sua inserção e a (re)construção da realidade social. Oliveira (2002) considera que

---

<sup>10</sup> A autora problematiza a experiência compartilhada com alunos de um curso de especialização do contato com diferentes filmes que trazem narrativas sobre cotidiano de famílias, de infâncias, de juventudes e de escolas. A narrativa fílmica em questão é o filme iraniano *O jarro* (1992), dirigido por Ebrahim Foruzesh, que traz cenas de um cotidiano de escola marcado por adversidade, por intolerância e, ao mesmo tempo, pelo imprevisível.

Estas “artes de fazer” dos praticantes, os usos e táticas que se desenvolvem cotidianamente são inscritas e delimitadas pelas redes de relações de forças entre o forte e o fraco que definem as circunstâncias das quais podem aproveitar-se para empreender suas “ações”. O trabalho de pesquisa no/do cotidiano pretende captar essas artes de fazer, essas operações realizadas nas escolas, por professores e alunos nos usos “astuciosos” e clandestinos que fazem dos produtos e regras que lhes são impostos, buscando, com isso, ampliar a visibilidade dessas ações cotidianas e compreendê-las em sua originalidade (p. 47. Grifos da autora).

Rosa (2007), a partir das idéias de Certeau, direciona seu olhar para o interior das escolas e reflete que,

Para a maioria silenciosa, marginalizada, astuta e produtiva, identificada aqui como a multidão de crianças e jovens que, todos os dias, freqüentam milhões de escolas brasileiras, para afirmar que, se a disciplina é exercida de forma microfísica, as artes de fazer dessa multidão também o são. Nessas artes de fazer, é possível resistir, transformar, redimensionar, recriar os espaços da escola e as ações cotidianas que neles acontecem (p. 50).

Nesse sentido, as relações de poder na escola vivenciadas no cotidiano são móveis, por um lado o professor produz estratégias de poder conectados aos sistema escolar, mas ele também constrói táticas na relação com esse mesmo sistema. Enfim, é possível sobreviver e em certa medida recriar a vida. Desta forma, podemos conjecturar que ao assumirmos a perspectiva do estudo do cotidiano escolar e o processo de organização da atividade lúdica na sala de aula em uma escola de educação infantil estamos traçando itinerários para ampliar o entendimento acerca de como os sujeitos se constituem na escola e a constituem. De acordo com Ezpeleta e Rockwell (1989),

Quando integramos o cotidiano na qualidade de nível analítico da realidade escolar, pensamos em poder abordar de modo geral as formas de existência material da escola e dar relevo ao âmbito preciso em que os sujeitos individuais, engajados na educação, experimentam, reproduzem, conhecem e transformam a realidade escolar (p. 23).

Concordamos com Cunha (2000) quando afirma que “encontramos na escola e nas aulas um jeito de fazer tático e não apenas consumo” (p. 84), o que significa que “as táticas do consumo, engenhosidade do fraco para tirar partido do forte, vão desembocar então em uma politização das práticas cotidianas” (CERTEAU, 1994, p. 45).

Portanto, entendemos que pesquisar o cotidiano escolar é um desafio que se instaura à medida que nos propomos a compreender como crianças e professoras se constituem e quais estratégias, táticas e usos desenvolvem no seu fazer educativo. Assim, considerando que este estudo objetiva analisar o processo de organização da atividade lúdica em uma sala de educação infantil; como se dão as relações entre crianças, com a professora e com o lúdico e;

identificar as contribuições do lúdico para o processo de constituição das crianças e professora, destacamos no próximo tópico, a concepção sobre o processo de constituição dos sujeitos numa perspectiva histórico-cultural.

## **2.1 A constituição de sujeitos: um processo histórico-cultural**

*A subjetividade está constituída tanto no sujeito individual, como nos diferentes espaços sociais em que este vive, sendo ambos constituintes da subjetividade.*  
Fernando González Rey

Considerando as discussões precedentes e que nosso estudo busca compreender como o lúdico aparece e se constitui no cotidiano da sala de aula de uma escola de educação infantil, o que implica entender e analisar a educação como um processo de constituição de sujeitos, torna-se importante apresentar nossa compreensão sobre um conceito de sujeito/subjetividade de modo a completar a fundamentação do presente trabalho. Destacamos que o estudo do processo de constituição dos sujeitos nas suas relações cotidianas mobiliza nesta investigação, a produção de saberes, análises e reflexões que podem contribuir para o ensino-aprendizado de crianças e professoras nas atividades cotidianas da escola infantil.

Por reconhecermos a complexidade da temática do sujeito/subjetividade, pretendemos fazer um esboço inicial dessa discussão a partir das idéias propostas por González Rey (1997, 2002a, 2002b, 2004, 2005), uma vez que esse autor fundamenta seu trabalho numa perspectiva histórico-cultural.

O conceito de subjetividade foi durante muito tempo estigmatizado dentro das ciências sociais e em particular na psicologia; o paradigma positivista e seu padrão de objetividade e neutralidade científica produziram dicotomias caracterizadas pela relação interno e externo, individual e social, afetivo e cognitivo, consciente e inconsciente etc. O conceito de sujeito/subjetividade apresentado por González Rey (2004, 2005) busca superar tais dicotomias e integra-se ao conceito de subjetividade como dimensão complexa e plurideterminada do psiquismo humano, integrando todas as características humanas acima mencionadas.

Os estudos de González Rey (2004, 2005) resgatam o conceito de subjetividade numa perspectiva histórico-cultural, abandonando a definição de sujeito como uma essência estática e intrapsíquica. A subjetividade é entendida como um processo que representa uma forma

diferente de constituição do real, caracterizada por sistemas simbólicos, de significações e de sentidos em que aparece constituída a experiência humana.

Para González Rey (1997)

A subjetividade é um sistema com definição ontológica própria, que se expressa em sua própria história, em cujo curso se definem suas necessidades. No entanto, ela representa um sistema aberto, constitutivo de um sujeito, que através da sua ação é também constituinte do desenvolvimento subjetivo. O mesmo ocorre no plano social: a subjetividade social é constituída de um cenário irreduzível a seu momento subjetivo, cujos processos e fenômenos gerais adquirem sentido subjetivo no curso da ação de indivíduos, grupos, comunidades e instituições, que em sua interrelação configuram a complexa trama social. A subjetividade, portanto, é inseparável da sociedade, ela existe como fenômeno que caracteriza a vida social e cultural do homem (p. 98).

Assim, a subjetividade se expressa em diferentes níveis de constituição que caracterizam a vida social do homem, pois sua atuação como sujeito histórico e concreto é simultaneamente individual e social. Para González Rey (2002a),

A subjetividade não é algo dado, que *a priori* determina o curso das ações humanas, como por um longo tempo foi compreendido o psíquico desde sua definição intrapsíquica: a subjetividade implica de forma simultânea o interno e o externo, o intrapsíquico e o interativo, pois em ambos os momentos se estão produzindo significações e sentidos dentro de um mesmo espaço subjetivo, no que se integram o sujeito e a subjetividade social em múltiplas formas (p. 22).

Ao discutir a emergência do sujeito e sua legitimidade como categoria das ciências sociais e entendê-lo, tanto em nível social e individual, como aquele indivíduo ou grupo que legitima seu valor, capaz de gerar ações singulares e manter sua identidade através dos vários espaços de contradições e confrontações que caracterizam a vida social, González Rey (2004) nos permite resgatar o valor do sujeito e dos grupos na qualidade de protagonistas de momentos inseparáveis dos processos sociais em que estão envolvidos. Para ele,

O sujeito individual está inseparavelmente ligado ao curso dos processos sociais por sua subjetividade, mas, por sua vez, dado o caráter singular dessa subjetividade, ele representa sempre uma opção de mudança através de sua ação particular [...]. A importância da ação social do sujeito não está no caráter “correto” ou “errado” de sua ação e sim naquilo que ela representa em termos da dinâmica e dos processos sociais (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 156).

A partir dessas reflexões, podemos confirmar que a emergência do sujeito e da subjetividade não são realidades estáveis, deterministas e acabadas, o que nos permite resgatar

o protagonismo e o valor dos indivíduos nas relações sociais, nos grupos de que participa, bem como nas suas ações cotidianas e na realidade histórico-cultural em que estão envolvidos. Nessa perspectiva, podemos enfatizar que

A categoria sujeito é inseparável da subjetividade. O sujeito é um sujeito produtor de sentidos e, por sua vez, está constituído como sistema de configurações de sentido ao longo de sua história. Quando nos referimos à subjetividade, nos referimos precisamente a esse sistema de configurações de sentido em que se organizam os espaços da subjetividade social e individual, nos referimos ao momento de produção de sentido associado com as formas de organização de uma história em nível subjetivo. O sujeito está a qualquer momento, no curso de suas atividades, gerando contradições produtoras de sentido que retesam suas configurações atuais e se integram ao processo de seu desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 167).

As reflexões sobre o sujeito, são, portanto, cruciais nos processos investigativos, pois a pessoa se constitui no decorrer de sua história, nas relações sociais cotidianas que estabelece nos grupos em que participa, consigo mesmo e com os outros. Conforme afirma Góes (1993), “o papel do outro é constitutivo no funcionamento do sujeito” (p. 4). Cunha (2000) realizou uma importante investigação acerca do processo de constituição de sujeitos e em sua análise afirma que a constituição de professores dá-se no espaço-tempo da sala de aula. A referida autora constata que do ponto de vista de uma análise histórico-cultural, a constituição do professor, ocorre no dia-a-dia, de acordo com as vivências e relações deste profissional. Enfatiza que

Podemos tomar o que é falado/pensado/discutido/feito pelo professor em relação com as condições de produção do cotidiano da escola e da sala de aula como indícios de modos de constituição do sujeito. A relação entre pensamento/linguagem/fala/ação constitui-se numa questão fundamental para a compreensão do que é e de como funciona o psiquismo humano (CUNHA, 2000, p. 45).

Neste sentido, é preciso conhecer o sujeito nas condições sociais em que atua e nas relações sociais que estabelece com os outros. Para González Rey (2004),

Reconhecer o sujeito na pessoa que investigamos é aceitar que essa pessoa é portadora de um material que só pode aparecer na medida em que nos aprofundamos com relação a ela. É esse processo que permite com que ela, através de seu envolvimento com o investigador e através de todos os seus processos pessoais, de seus movimentos, suas pausas, seus silêncios, seus suspiros, suas emoções, até as várias formas de sua construção, possa expressar uma informação que nos permita visualizar os vários sentidos que definem a natureza subjetiva do problema que estudamos (p. 173).

Na perspectiva da psicologia histórico-cultural, encontramos também as contribuições de L. S. Vigotski; embora, conforme afirma Molon (2003), esse autor não tenha mencionado explicitamente os conceitos de sujeito e subjetividade, sua obra revoluciona a compreensão sobre essa temática, pois, além de apresentar as ambigüidades na consolidação da psicologia como ciência, reflete sobre tais noções fora dos limites do subjetivismo abstrato e do objetivismo reducionista.

Os estudos de Molon (2003) evidenciam, também, que a riqueza da reflexão de Vigotski sobre as questões do sujeito e da subjetividade encontra-se no fato de que seus conceitos não são idealistas nem materialistas; com isso, não se localizam no subjetivo abstrato e nem no objetivo mecanicista, mas são constituídos e constituintes na/da relação social que acontece na e pela linguagem. A autora nos chama a atenção para que

É importante sinalizar que Vygotsky ressaltou o papel ativo do homem e da cultura: o homem constitui cultura ao mesmo tempo em que é constituído pela cultura, entretanto, o desenvolvimento cultural do homem encontra sustentação nos processos biológicos, no crescimento e na maturação orgânica, formando um processo complexo, em que o biológico e o cultural constituem-se mutuamente no desenvolvimento humano (MOLON, 2003, p. 93).

Góes (2000), ao analisar as contribuições teóricas de Vigotski em relação à formação do indivíduo nas relações sociais, com base no Manuscrito de 1929, nos apresenta que

A noção de indivíduo não pode estar ligada à de uma personalidade com características estáveis ou uniformes, que desempenha um “papel fixo”. Os papéis são variados e, portanto, o singular, construído ao longo do desenvolvimento, está entrelaçado com o heterogêneo, no que diz respeito tanto à personalidade quanto às funções psicológicas individuais. Adicionalmente, o indivíduo deve ser visto como algo em construção e não como estrutura natural [...]. A construção social do indivíduo é uma história de relação com os outros, através da linguagem, e de transformação do funcionamento psicológico constituído pelas interações face-a-face e por relações sociais mais amplas (que configuram lugares sociais, formas de inserção em esferas da cultura, papéis a serem assumidos etc.) (p. 121. Grifos da autora).

Ao analisar o postulado vigotskiano sobre a gênese do social e a natureza do desenvolvimento, Molon (2003) entende que a análise do sujeito não se limita à ordem do biológico e nem se localiza na ordem do abstrato, mas diz respeito ao sujeito que é constituído e é constituinte de relações sociais.

Pino (2005), ao realizar a revisão conceitual dos diversos termos-chave na construção do pensamento de Vigotski, explica que a falta de um tratamento conceitual por parte do

próprio autor impõe-nos uma vigilância ao tentar analisar os seus trabalhos, para evitar interpretações inadequadas. Um dos conceitos importantes de Vigotski diz respeito a origem e natureza social das “funções psicológicas superiores” ou do psiquismo (inteligência, fala, memória, consciência etc.); o outro é que essas funções, na sua origem, são “relações sociais entre pessoas”, as quais, ao serem internalizadas, tornam-se funções da pessoa, sem perderem seu caráter “quase social”. As reflexões de Pino (2005) acerca das relações sociais podem ser apresentadas como

Um sistema complexo de *posições* e *papéis* associados a essas posições, as quais definem como os atores sociais se situam uns em relação aos outros dentro de uma determinada formação social e quais as condutas (modos de agir, de pensar, de falar e de sentir) que se espera deles em razão dessas posições. As relações sociais concretizam-se, portanto, em *práticas sociais*. Resumindo, nos termos em que fala Vigotski, as “funções mentais superiores” traduzem a maneira como os indivíduos se posicionam uns em relação aos outros no interior do sistema de relações de uma determinada sociedade e esse posicionamento se concretiza nas práticas sociais. Conclui-se então que essas funções se constituem no sujeito à medida que ele participa das práticas sociais do seu grupo cultural (p. 106-107. Grifos do autor)

Nesta mesma perspectiva, Molon (2003) também afirma que

Pensar o homem como um agregado de relações sociais implica considerar o sujeito em uma perspectiva da polissemia, pensar na dinâmica, na tensão, na dialética, na estabilidade instável, na semelhança diferente [...]. Neste sentido, o sujeito não é um mero signo, ele exige o reconhecimento do outro para se constituir como sujeito em um processo de relação dialética. Ele é um ser significativo que tem o que dizer, fazer, pensar, sentir, tem consciência do que está acontecendo, reflete todos os eventos da vida humana [...]. O sujeito constituído e constituinte nas e pelas relações sociais é o sujeito que se relaciona na e pela linguagem no campo das intersubjetividades (p. 115).

Desta forma, Vigotski (2000) definiu o sujeito como uma unidade na multiplicidade e postulou a regra geral do desenvolvimento apresentando que “todo o desenvolvimento cultural passa por 3 estágios: em si, para outros, para si [...]. Através dos outros constituímos-nos” (p. 24). Uma de suas questões principais está relacionada a formação da pessoa e o desenvolvimento do indivíduo que ocorrem através de um processo de mediação no qual o outro é mediador dessa relação. Vigotski (2000) resume sua “*Lei Geral*” enfatizando que “*qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos – primeiro no social, depois no psicológico, primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológica, depois – dentro da criança*” (p. 26. Grifos do autor).

De acordo com essas reflexões, acreditamos que pensar a constituição do sujeito na dialética dos processos objetivos e subjetivos da vida cotidiana requer recuperar o caráter dialético e complexo das relações humanas e conceber o sujeito como o possuidor de uma condição histórico-cultural; em cada momento histórico as relações sociais e as formas de produzir conhecimentos e sentido para a vida se modificam, uma vez que a ação dos sujeitos encontra-se em constante movimento.

Portanto, pensar o processo de constituição do sujeito nessa investigação abre espaço para a compreensão das relações sociais estabelecidas entre crianças e professores na educação infantil, e para suas relações cotidianas mediadas pelo lúdico.

No próximo capítulo, apresentamos o percurso metodológico para construção deste estudo, destacando nossa opção metodológica e o trabalho investigativo desenvolvido na escola.

## CAPÍTULO III

### 3 Percurso Metodológico: onde, como e com quem brincamos<sup>11</sup>

*Não basta aprender o que tem de se dizer em todos os casos sobre um objeto, mas também como devemos falar dele. Temos sempre de começar por aprender o método de o abordar.*  
Wittgenstein

#### 3.1 As regras do jogo: nossas opções teórico-metodológicas

Nossa temática de estudo centra-se no processo de organização das atividades lúdicas no cotidiano de uma sala de aula de uma turma de educação infantil, buscando compreender como crianças e professora se constituem como sujeitos. Vale ressaltar que a pesquisa no cotidiano da escola é marcada pela incerteza, imprevisibilidade, mas também indica caminhos e promove encontros que possibilitam compreender melhor a complexidade de ações e relações humanas.

Nessa perspectiva, entendemos que compreender esse cotidiano, seus movimentos, apreender o significado das ações dos sujeitos e as práticas que dali emergem tornou-se para nós um desafio, pois o processo de investigação científica relaciona-se às escolhas paradigmáticas que o pesquisador realiza. Esses paradigmas concentram explicações e demarcam posicionamentos diante de questões históricas, sociais e epistemológicas, tais como, concepções de mundo, educação, sujeitos, relações entre sujeitos e com o conhecimento. Assim, podemos dizer que as escolhas de um pesquisador não são neutras ou desinteressadas. Ao discutir a noção de paradigma e os cuidados necessários para utilização desse termo, principalmente no campo pedagógico, Veiga-Neto (2002) nos alerta que

[...] não há maior problema se continuarmos falando em paradigma para nos referirmos a uma visão particular de mundo, segundo a qual atribuímos determinados significados – e não qualquer significado – ao mundo [...]. Temos de saber onde estamos e de onde falamos [...] pode-se se dizer que – queiramos ou não, saibamos ou não – sempre nos localizamos num paradigma, a partir do qual constituímos nossos entendimentos sobre o mundo e construímos nossas representações. No caso da Pedagogia, por exemplo, quando falamos em currículo e em didática, quando falamos sobre as funções da escola e os papéis dos professores e professoras, e assim por diante, não estamos falando sobre “coisas” que já estavam simplesmente aí, à espera daquilo que estamos a dizer sobre elas. O que estamos fazendo é entrando numa rede discursiva precedente que, antes, já as havia colocado

---

<sup>11</sup> A partir desse capítulo, utilizamos metáforas relacionadas ao lúdico e suas diversas expressões, tais como o “jogo” e a “brincadeira”.

no mundo na medida em que havia atribuído determinados sentidos a ela (p. 43).

O desenvolvimento do paradigma positivista na ciência moderna teve como uma de suas características a distinção entre sujeito e objeto do conhecimento e conduziu a procedimentos metodológicos estatísticos e experimentais por meio da dedução. Esse paradigma dominante da racionalidade científica moderna ergueu-se nas ciências humanas com os seguintes princípios:

Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar as relações sistemáticas entre o que se separou (SANTOS, 2003, p. 27).

Entendemos que a pesquisa no/do cotidiano da escola, com professoras, crianças e suas práticas exige do pesquisador uma revisão e superação do paradigma positivista e de seus princípios. Na pesquisa, superar o paradigma positivista requer uma metodologia que permita e valorize a participação direta do pesquisador no contexto em que a investigação se realiza, bem como a interação com os sujeitos.

Assim, considerando a especificidade da temática escolhida, fizemos uma opção metodológica pautada nas diretrizes e princípios epistemológicos da investigação qualitativa, caracterizada pelo seu caráter processual, construtivo-interpretativo e dialógico (GONZÁLEZ REY, 2002b). Essa abordagem possibilita uma ação reflexiva do investigador a partir de uma ressignificação dos dados e de uma busca teórica constante para dar novos sentidos ao que está sendo encontrado durante o processo do estudo. Neste sentido, enfatizamos que a abordagem qualitativa “volta-se para a elucidação, o conhecimento dos complexos processos que constituem a subjetividade e não tem como objetivos a predição, a descrição e o controle” (GONZÁLEZ REY, 2002b, p. 48).

A epistemologia qualitativa como suporte para nosso estudo, justifica-se, segundo nosso entendimento, pelo fato de que nos estudos da subjetividade, o sujeito é a referência fundamental, assim como as diferentes formas de organização social e cultural de contextos onde o sujeito se insere.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), uma pesquisa qualitativa possui as seguintes características: o ambiente natural como fonte direta dos dados, tendo o investigador como

instrumento principal; é descritiva visto que os dados serão analisados minuciosamente para se estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo; apresenta interesse pelo processo; a análise dos dados dar-se-á de forma indutiva (as abstrações são construídas à medida que os dados são recolhidos e vão se agrupando) e a valorização de significados do fenômeno estudado.

Desta forma, nossa opção pela pesquisa qualitativa deu-se também pela unidade indissolúvel entre o epistemológico e o metodológico. Conforme afirma González Rey (2002),

A pesquisa qualitativa não corresponde a uma definição instrumental, é epistemológica e teórica, e apóia-se em processos diferentes de construção do conhecimento [...]; se debruça sobre o conhecimento de um objeto complexo: a subjetividade, cujos elementos estão implicados simultaneamente em diferentes processos constitutivos do todo, os quais mudam em face do contexto em que se expressa o sujeito concreto. A história e o contexto que caracterizam o desenvolvimento do sujeito marcam sua singularidade, que é expressão da riqueza e plasticidade do fenômeno subjetivo (p. 50-51).

Outra característica importante que incorporamos para a produção de conhecimentos nesse estudo, encontra-se na opção por uma orientação etnográfica, pois esta considera o “estar no campo” como um constante diálogo entre pesquisador e outros sujeitos, mais especificamente, considera a pesquisa como um processo de apreensão de significados produzidos e veiculados por grupos e sujeitos. A consolidação de uma orientação etnográfica no trabalho de pesquisa constitui-se num desafio; a etnografia desafia-nos a construir uma *descrição densa* da realidade estudada, o que, segundo Geertz (1989), “é como tentar ler (no sentido de construir uma leitura de) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, ementas suspeitas e comentários tendenciosos” (p. 20). Para Sarmiento (2003), a *descrição densa*

Metaforicamente é a realidade social dos contextos de ação e das suas dimensões interpretativas e simbólicas; *escrita* de um novo manuscrito cujas linhas de sentido se pretende que desvelem as opacidades daquele primeiro manuscrito, sem que, no entanto, se sobreponha às dimensões complexas da leitura a linearidade de uma interpretação uniformizante. É exatamente a recusa dessa linearidade que legitima a “densidade” da descrição [...]. O investigar etnográfico não “colhe dados”, como por vezes a urgência da frase-feita convida a dizer ou escrever. O investigador produz muitos dos seus materiais – as palavras das entrevistas, por exemplo – na interação social com os atores do terreno (p. 166-167. Grifos do autor).

Destacamos ainda que entender aspectos do cotidiano da escola relacionando-os com o jeito de ser, pensar, sentir e falar da professora e de suas crianças não é uma tarefa simples, uma vez que estamos interessados em compreender como nossos sujeitos vivem e interpretam suas experiências na escola e no mundo social. Nessa perspectiva, concordamos com Delgado e Muller (2005), quando afirmam que,

Em etnografia realizamos um trabalho de construção e tessitura que se relaciona com nossas experiências sociais e culturais em confronto com as experiências das crianças, estranhas e próximas, íntimas e distantes de nós adultos. Realizamos, portanto, um duplo exercício de familiarização e distanciamento que é, no mínimo, instigante. Este jogo tenso de estabelecer relações entre o que é estranho e ao mesmo tempo tão próximo e íntimo é o que consideramos um desafio na produção nos estudos com crianças (p. 9).

Vale ressaltar que nosso envolvimento no contexto educativo foi fundamental para conhecer o dito e o não-dito nas relações estabelecidas entre os sujeitos e levá-los em consideração na construção dos dados tentando evitar, assim, uma leitura linear e uma interpretação uniformizante da realidade investigada.

Kramer (2002) enfatiza que nas pesquisas atuais a Antropologia e a pesquisa etnográfica são fornecedoras de importantes recursos para pesquisar a diversidade, estranhar o familiar e para compreender o outro em seus próprios termos. Segundo essa autora,

A pesquisa etnográfica fornece estratégias e procedimentos metodológicos influenciando estudos do cotidiano escolar, da prática pedagógica e das interações entre as crianças e os adultos. Aliadas à sociologia e à história, a antropologia e a pesquisa etnográfica – exercício de encontro com o outro e, portanto, consigo mesmo – combinam um cuidadoso mergulho crítico no trabalho de campo com um severo questionamento quanto ao processo de pesquisar (p. 44-45).

Nesse sentido, a investigação do cotidiano escolar exigiu de nós um trabalho colaborativo que se iniciou pela disponibilização do pesquisador como participante ativo na investigação e prolongou-se nos encontros, observações, participação nas reuniões de pais, planejamento didático, recreio das crianças, nas entrevistas e na análise de documentos. Para Sarmiento (2003), o conhecimento resultante desse processo exprime-se num texto colaborativo.

Um texto etnográfico – sobretudo quando é um texto colaborativo – é, em suma, uma construção lingüística de enorme exigência conceptual e formal. Uma “descrição densa” de interpretações e ações, que se vai desenvolvendo sintagmaticamente na explanação das lógicas plurais em que se estruturam os ambíguos contextos de ação, convocando ao diálogo intratextual a

polifonia das vozes que se fazem ouvir nas escolas, por meio da estratégia colaborativa que permita relativizar as distâncias entre investigadores e entrevistados, estabelecendo a equidade – tal é, em síntese, o complexo desiderato do texto etnográfico (p. 172-173).

Consideramos também, no presente estudo, que compreender como se dão as relações entre crianças, a professora e o lúdico e de que modo tais relações contribuem para a constituição desses sujeitos significa ver a professora e as crianças como sujeitos sociais e históricos que convivem e produzem conhecimentos no cotidiano da instituição escolar infantil. Acreditamos também que existem diversos tipos de infâncias, experiências culturais diversas, contextos em que esses sujeitos são ativos e atuantes na realidade. De acordo com Honorato et alli (2006),

Perceber a diferença das visões que são possíveis ao pensarmos nas crianças pode modificar, sobremaneira, as idéias que levantamos acerca das investigações que nos propomos a fazer com elas. Notamos que essa diferença tem se feito explícita nas pesquisas, e, de certa forma, explica o movimento percebido mais fortemente nesta última década: passamos de uma produção eminentemente *sobre* crianças, a produzir *com* as crianças, rompendo, assim, com a perspectiva etimológica do termo *in fans*, entendidas como aquelas que não falam (p. 4. Grifos das autoras).

Para Delgado e Muller (2006), a investigação que envolve crianças “pelos inúmeros desafios que nos coloca, deve ser um processo criativo, pois os pesquisadores das infâncias partilham que estudar crianças é algo problemático, principalmente ao considerarmos as distâncias entre adultos e crianças” (p. 11-12), isto é, precisamos ter cuidado especial quando queremos estudar aspectos da realidade que dizem respeito a elas.

Nessa perspectiva, nossa pesquisa, ao ser realizada em uma instituição de educação infantil e buscando entender o lúdico como prática sócio-cultural e elemento fundante da constituição do sujeito social, considera compreender crianças e professoras como sujeitos ativos que constroem culturas, bem como apropriam-se destas. Daí ser necessário considerar as condições sociais em que vivem, como interagem entre si e no espaço escolar, o modo pelo qual interpretam suas experiências e produzem sentido para o que fazem no seu cotidiano.

Portanto, a nossa opção teórico-metodológica pela pesquisa qualitativa nos permitiu compreender múltiplas e diversas realidades que compõem e integram o cotidiano da escola, reconhecendo as ações e reações de seus sujeitos mediadas pelo lúdico, pois “é nesse cotidiano que o vivido ganha significado e são desenvolvidas as interações que constituem os processos de humanização” (ESTEBAN, 2003, p. 201). Nesse sentido, “reconhecer o sujeito implica reconhecer sua constituição diferenciada, sua capacidade de expressar o mundo de

seus sentidos subjetivos através das relações que estabelece com os outros” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 173).

No próximo tópico, apresentamos os instrumentos (observações, entrevistas, notas de campo e análise documental) utilizados na pesquisa, entendendo-os como ferramentas interativas que nos auxiliaram na produção de conhecimentos. Ademais, destacamos também como se deu o processo de construção dos dados nesta pesquisa.

### **3.2 A escolha do jogo: instrumentos utilizados e o processo de construção dos dados**

*O instrumento é uma ferramenta interativa, não uma via objetiva geradora de resultados capazes de refletir diretamente a natureza do estudado independentemente do pesquisador*  
Fernando González Rey

No presente estudo, procuramos ir além da simples busca de informações ou apenas descrição da realidade investigada, pois intentamos conhecer a dinâmica e o movimento do cotidiano da escola, seus encontros e desencontros, saberes, sabores e dissabores dos sujeitos envolvidos com o processo educativo e com a organização de atividades lúdicas. Ao pretendermos entender esta realidade adentramos os labirintos das práticas educativas cotidianas vividas entre professoras e crianças em uma escola de educação infantil. Nessa perspectiva, concordamos com Zaccur (2003):

Nada mais cotidiano do que *assumir* a vida a cada dia com maior ou menor fadiga, com maior ou menor desejo. E, assumindo a vida, nada mais cotidiano do que *habitar o mundo memória*, espaço em que nos reconhecemos no já-registrado, mas que se abre ao que nos acontece e surpreende, e nos afeta de diferentes modos, e nos faz capturar, no vôo de um instante, algo que contém a marca de um momento único: uma fala densa, um gesto forte, uma cena marcante, um encontro, uma ruptura (p. 179. Grifos da autora).

Os dados construídos neste trabalho foram produzidos a partir de uma convivência intensa com a escola, e a seleção e utilização de instrumentos visaram a uma melhor aproximação com o contexto da pesquisa. González Rey (2002), ao analisar o papel dos instrumentos na pesquisa qualitativa, avalia que

O instrumento é uma ferramenta interativa, não uma via objetiva geradora de resultados capazes de refletir diretamente a natureza do estudado independentemente do pesquisador [...]. A expressão do sujeito ante os

instrumentos está estreitamente ligada ao que sente no momento de recebê-los, o que depende muito do valor que outorga à pesquisa, de suas necessidades e conflitos, de suas relações com o pesquisador e do clima dialógico da pesquisa (p. 81).

Vale ressaltar que a diversificação e combinação de instrumentos são essenciais no processo de construção dos dados, pois “representam um *continuum* dentro da pesquisa, durante a qual se relacionam uns com os outros” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 84); na pesquisa qualitativa, “o instrumento nunca constitui um fim em si mesmo, isolado do curso geral da pesquisa e dos processos que se desenvolvem nela” (idem).

O processo de construção dos dados nesta pesquisa deu-se através de entrevistas e observações realizadas na escola e sala de aula e registradas por escrito em Notas de Campo e pela participação de outras diversas atividades ocorridas no cotidiano da escola, por exemplo, encontro com as famílias dos alunos, reuniões de professores, entre outras.

A opção pela estratégia da **entrevista** deu-se por entendê-la como um processo de interação humana entre sujeito pesquisador e sujeitos pesquisados, em que estão presentes expectativas, sentimentos, dúvidas, interesses, diálogos, resistências, produção de significados e saberes que geram novos conhecimentos. “A entrevista, na pesquisa qualitativa, tem sempre o propósito de converter-se em um diálogo, em cujo curso as informações aparecem na complexa trama em que os sujeitos a experimentam em seu mundo real” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 89).

Durante o processo da pesquisa, tentamos produzir uma trama que fosse tecida por meio de uma leitura/escrita e *escuta sensível*, e buscamos captar o que se manifestava nas diversas produções dos sujeitos (falas, comportamentos e produções de alunos e professora, tais como exercícios, desenhos, entre outras) e nas relações estabelecidas no cotidiano da escola, tendo em vista ampliar nossa análise e reflexividade durante o processo de construção dos dados; e a entrevista possibilitou a ampliação do nosso olhar para o objeto de estudo.

Para Szymanski (2002), a entrevista

Se torna um momento de organização de idéias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado [...]. Um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder (p. 14).

Considerando que este estudo busca analisar o cotidiano de uma sala de aula numa escola de educação infantil, a utilização da entrevista nos permitiu a apreensão de significados

subjetivos e complexos, onde a utilização de instrumento fechado, tal como o questionário, não conseguiria produzir informações tão significativas. Esta opção pela entrevista configurou-se por assumirmos a pesquisa como um processo de *implicação*, a qual se constitui em “um engajamento pessoal e coletivo do pesquisador [...], consiste sempre em reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na situação interativa” (BARBIER, 2003, p. 101).

A produção das entrevistas ocorreu a partir da elaboração de roteiros semi-estruturados (Apêndice A) e foram realizadas com as quatro professoras da educação infantil da Escola Brincando e Aprendendo, que trabalham no mesmo turno (matutino) e possuem crianças na faixa etária de cinco anos de idade, incluindo aí a professora da turma com a qual trabalhamos neste estudo. Durante a realização dessas entrevistas, buscamos estabelecer uma “dinâmica conversacional” (GONZÁLEZ REY, 2005a) tendo em vista, a partir desse espaço, entender suas visões de mundo, necessidades, seus conflitos e suas reflexões sobre a temática abordada no estudo investigativo. Nesse sentido,

O pesquisador é um facilitador da dinâmica que favorece o diálogo, embora, por ocupar essa posição, precise ter consciência de que o valor da informação será dado pelo envolvimento do sujeito estudado na conversação, na qual transcendem, constantemente, os limites de sua intencionalidade consciente, sendo a evidência mais sólida disso a densidade e a riqueza dos *trechos de sua expressão*, os quais são a unidade interpretativa essencial na construção teórica da dinâmica conversacional (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 127. Grifos do autor).

A partir do princípio da dinâmica conversacional, as entrevistas foram realizadas com o objetivo de compreender sobre o que estas professoras pensam, como planejam, organizam e trabalham o lúdico no cotidiano da escola. As entrevistas com as professoras foram realizadas após encerramento das atividades de sala de aula (nos dias 13/06/2007 – Professoras Alice e Benta; 14/06/2007 – Professora Emília; 13/07/2007 – Professora Anastácia; 24/10/2007 – segunda entrevista com a Professora Emília; 10/12/2007 – Professoras Alice e Anastácia; 11/12/2007 Professora Benta e terceira entrevista com a Professora Emília), com prévio consentimento. As entrevistas tiveram um tempo médio de trinta e quarenta minutos de duração.

Durante a realização das entrevistas, inicialmente as professoras mostraram-se preocupadas com as questões e de que forma poderiam contribuir com a pesquisa, mas apresentamos o roteiro e com o desenvolvimento da entrevista elas responderam as questões e se dispuseram a participar de outras atividades para a pesquisa, caso fosse necessário.

As entrevistas com a Coordenadora da Educação Infantil no município (Apêndice B) foram realizadas com o objetivo de compreender sua opinião acerca do trabalho do gestor municipal relacionado ao lúdico nas escolas e com as professoras de educação infantil. Estas entrevistas foram realizadas nos dias 19/05/2006 e 06/06/2007 na sala de Coordenação da Educação Infantil na Secretaria de Educação de Itapetinga-BA. E, por fim, entrevistamos a Diretora da escola investigada (Apêndice C) no dia 26/10/2007 na sala da direção da escola após o horário das aulas, tendo em vista a compreensão dessa profissional quanto a presença do lúdico no cotidiano da escola e no trabalho docente.

Essas entrevistas aparecem na análise dos dados desta pesquisa e serviram de base para compreendermos as visões das Professoras sobre o lúdico, como planejam e organizam suas experiências e atividades em sala de aula, especificamente as que envolvem o lúdico, suas dificuldades no trabalho educativo com as crianças, a organização e acompanhamento do recreio na escola, dentre outras ações presentes no cotidiano da escola e da sala de aula.

A entrevista semi-estruturada possibilitou que compreendêssemos melhor o contexto do estudo por intermédio de seus sujeitos, pois, segundo André e Ludke (1986), por ser um instrumento mais flexível, permite o aprofundamento das informações. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, em seguida foram reconstruídas por escrito na íntegra para posterior análise.

O segundo instrumento, a **observação**, foi utilizado para ampliar nosso conhecimento sobre os sujeitos e o contexto da escola pesquisada, buscando identificar e compreender os acontecimentos importantes da escola e no espaço-tempo da sala de aula. No momento da observação, o pesquisador pode estabelecer uma relação de conhecimento com seu objeto de estudo que está imerso em relações sociais e de poder.

Conforme enfatiza Tura (2003),

A observação pressupõe o envolvimento do pesquisador em múltiplas ações, entre elas o registrar, narrar e situar acontecimentos do cotidiano com uma intenção precípua. Envolve também a formulação de hipóteses ou questões, o planejamento, a análise, a descoberta de diferentes formas de interlocução com os sujeitos ativos da realidade investigada e, certamente, a análise do próprio modo segundo o qual o pesquisador olha seu objeto de estudo (p. 187-188).

A opção por este instrumento se deu pelo fato de este permitir uma implicação do pesquisador no planejamento, análise e descoberta das diferentes formas de interlocução com os sujeitos, bem como o provável desvelamento dos significados produzidos nas relações sociais e, ainda, por ser entendido como um processo no qual “o pesquisador deve ser cada

vez mais um participante e obter acesso ao campo de atuação e às pessoas. A observação deve, aos poucos, se tornar cada vez mais concreta e centrada em aspectos que são essenciais para responder às questões da pesquisa” (VIANNA, 2003, p. 52).

Vale ressaltar que a opção pela **observação participante** deu-se no processo de construção da pesquisa, a partir do envolvimento nas atividades realizadas no cotidiano da sala de aula e da escola. De acordo com André e Ludke (1986),

A escolha é feita geralmente em termos de um *continuum* que vai desde uma imersão total na realidade até um completo distanciamento. Pode ser que o pesquisador comece o trabalho como um espectador e vá gradualmente se tornando um participante. Pode também ocorrer o contrário, isto é, pode haver uma imersão total na fase inicial do estudo e um distanciamento gradativo nas fases subseqüentes (p. 28).

Destacamos que a observação participante constitui-se em um instrumento importante para o pesquisador pelo seu caráter dialógico e interativo e por nos levar ao encontro direto com os sujeitos da pesquisa, revelando a diversidade de fenômenos que emergem no cotidiano escolar. Ao discutir a observação participante e o papel das metodologias e técnicas de pesquisa utilizadas especificamente quando há o envolvimento de crianças, Cohn (2005) analisa que

Seu caráter dialógico, de interação, terá que ser enfatizado, permitindo ao pesquisador tratar as crianças em condições de igualdade e ouvir delas o que fazem e o que pensam sobre o que fazem, sobre o mundo que as rodeia e sobre ser criança, e evitando que imagens “adultocêntricas” enviesem suas observações e reflexões. Significa lembrar desde a pesquisa (e não apenas na análise dos dados), que a criança é um sujeito social pleno, e como tal deve ser considerado e tratado. Evita-se assim que o reconhecimento da criança como um sujeito ativo e produtor de sentido sobre o mundo seja apenas um postulado, esvaziando-lhe seu significado (p. 45. Acréscimos da autora).

Nossas observações, paulatinamente, com o desenvolvimento da pesquisa, assumiram o caráter *participante*, ora pela familiaridade, “abertura” e interações ocorridas com as crianças e a professora da sala de aula investigada, ora pela receptividade do corpo docente e técnico-administrativo da instituição escolar. Ao analisar o lugar para a pesquisa e para o pesquisador no cotidiano da escola, Carvalho (2003) afirma que,

Quando se trata de observações de caráter etnográfico, que envolvem longas permanências em campo, a presença (incômoda) do pesquisador, exige dos profissionais e dos alunos que abram um espaço em seu cotidiano para acolhê-lo e para o trabalho de observação. As formas como essa elaboração acontece e as sugestões de explicação oferecidas pelos sujeitos podem ser

extremamente reveladoras de sua visão de mundo, de como eles pensam sobre si mesmos, a escola, a relação pedagógica, o conhecimento etc (p. 209).

Tendo em vista acompanhar sistemática e analiticamente os acontecimentos no cotidiano da escola, valem-nos da utilização de um caderno para produção das Notas de Campo, onde registramos o conjunto de fenômenos relacionados com a constituição do cotidiano da atividade lúdica em uma sala de aula de educação infantil e responder às seguintes questões: como essas atividades eram organizadas na escola e na sala de aula? Como se davam as relações entre crianças e professoras nas atividades educativas, principalmente naquelas que se utilizam de recursos lúdicos? E, por fim, de que modo estas relações intersubjetivas mediadas pelo lúdico afetaram a constituição desses sujeitos na escola?

Para Tura (2003), o pesquisador do cotidiano escolar no processo de observação:

Tem como principal auxiliar o seu *diário de campo*<sup>12</sup>, no qual anota, da forma mais completa e precisa possível, os diferentes momentos da pesquisa, incluindo suas incertezas, indagações e perplexidades. É um recurso imprescindível, que ele irá consultar seguidamente e, ao reler o que escreveu, cada vez mais se interessar pelo registro do que foi observado e pelo que vai percebendo nesta tarefa que é especialmente importante quando é preciso confrontar informações díspares, analisar diferentes posições diante de situações ocorridas ou relembrar uma seqüência de fatos (p. 189. Grifo da autora).

Para alcançarmos os objetivos deste estudo – analisar o processo de organização das atividades lúdicas no cotidiano de uma sala de aula de uma escola de educação infantil; analisar como se dão as relações entre crianças de cinco anos entre si, com a professora e com o lúdico e; identificar as contribuições do lúdico para o processo de constituição das crianças e professora como aprendizes nas suas relações -, seguimos as orientações apresentadas por Geertz (1989), o qual recomenda que as observações sejam utilizadas para produzir uma *descrição densa* do grupo observado, possibilitando-nos compreender melhor como os acontecimentos cotidianos se inter-relacionam com estruturas mais amplas. Para Tura (2003),

Uma descrição superficial pode deixar escapar a intencionalidade das ações humanas ou a sutileza de certos códigos socialmente estabelecidos, pois fragmenta tempos e espaços, isola acontecimentos, fecha o gesto no seu próprio contexto de enunciação [...]. O que temos diante de nós é a

---

<sup>12</sup> Neste estudo, durante as observações utilizamos um caderno para escrever notas rápidas sobre os acontecimentos do cotidiano escolar, de modo a favorecer a memória no momento de reconstruir descritiva e analiticamente o que foi vivenciado em cada dia na escola e na sala de aula investigada.

necessidade de *tradução* de comportamentos observados, de ritos socialmente reconhecidos, de crenças compartilhadas e, por isso, é preciso encontrar formas de descrição que possam tornar estes elementos mais compreensíveis, mais nitidamente inseridos numa rede de significados que lhe dão sentidos e materializam sua existência (p. 190. Grifos da autora).

Para realização das observações na escola e na sala de aula, inicialmente, produzimos um roteiro (Apêndice D) e buscamos captar questões singulares do cotidiano referentes à organização do lúdico na sala de aula e sobre o modo pelo qual professora e crianças constituem-se sujeitos nas suas relações, as atividades propostas pela professora e a participação das crianças, o recreio das crianças, o planejamento didático semanal das professoras, a relação do lúdico com as atividades educativas e as relações entre crianças e professora nos momentos explícitos do lúdico ou quando a atividade se tornava lúdica.

Durante a realização da pesquisa de campo optamos em realizar as observações na escola e sala de aula nas quarta-feiras, quinta-feiras e sexta-feiras, sendo que na sexta-feira participávamos da observação da sala de aula das 08h às 10h, pois nesse dia as crianças permaneciam na escola apenas meio período, até às 10:00; das 10:00 às 11:30 as professoras realizavam seu planejamento didático semanal. As observações ocorreram no período das 08:00 às 11:30, sendo que a organização cronológica do tempo da escola nesse período era: das 08:00 às 09:40, primeira etapa de atividades em sala de aula; 09:40 às 10:00, oferecimento do lanche; 10:00 às 10:20, *recreio dirigido*<sup>13</sup> no pátio da escola; e das 10:20 às 11:30, ocorria a segunda e última etapa de atividades em sala de aula. Durante o período das observações na escola, de fevereiro a dezembro de 2007, nos envolvemos também em diálogos com as outras três professoras da escola, diretora, secretária escolar e pessoal de apoio, o que nos permitiu reunir informações importantes para captar a dinâmica das ações do cotidiano da escola de educação infantil e conhecer seus sujeitos.

As Notas de Campo que registram nossas vivências na escola, produzidas durante o ano letivo de 2007, entre os meses de fevereiro a dezembro, constitui-se de anotações descritivas e reflexivas, priorizando aspectos como: descrição do espaço físico, dos sujeitos, seus movimentos, diálogos, atividades desenvolvidas, ações, reações e relações ocorridas no cotidiano da escola e no espaço-tempo da sala de aula entre as crianças e destas com a professora.

Para cada dia de trabalho do pesquisador na escola, na sala de aula e em atividades internas (datas comemorativas, atividades no pátio da escola, recreio dirigido) e externas

---

<sup>13</sup> Nas escolas de Educação Infantil no município, o recreio denomina-se “dirigido”, pois realizam uma escala de professores em conjunto com o pessoal de apoio (auxiliares de serviços gerais) para observação e orientação das crianças nesse momento.

(passeios e visitas), foi elaborada uma Nota de Campo. Para Cunha (2000), as Notas de Campo registram a constituição e o desenvolvimento da pesquisa como processo que vai se desenrolando de acordo com a convivência do pesquisador com o objeto de estudo. Esta autora enfatiza que

As notas de campo são importantes não por causa da precisão do relato ou algo semelhante, mas sim porque mostram a construção da inteligibilidade de uma questão, tema ou problema. Quando se pretende compor e retratar uma história do cotidiano escolar, a apresentação do caminho percorrido para sua formulação é fundamental (CUNHA, 2000, p. 108).

Durante nosso percurso investigativo, produzimos 53 (cinquenta e três) notas de campo. No Apêndice E, apresentamos uma Nota de Campo (nº 28) escolhida aleatoriamente por nós como exemplo dessa nossa produção. As Notas de Campo foram redigidas após os momentos das observações das aulas, recreio dirigido e atividades da escola. Quando estávamos envolvidos em atividades que exigiam a nossa participação (brincadeiras na sala de aula ou pátio da escola, solicitação das crianças ou da professora), os registros foram realizados logo depois que deixávamos a escola. Iniciamos esta pesquisa no cotidiano da escola no dia 08/02/2007 e a finalizamos no dia 04/12/2007, sendo que o primeiro contato com a Secretaria de Educação para escolha da escola ocorreu no mês de maio de 2006.

O terceiro instrumento de pesquisa que utilizamos no presente trabalho foi a **análise de documentos**, tais como: Proposta Pedagógica da Educação Infantil do município, planejamentos de ensino elaborado pelas professoras da escola, ficheiros individuais das crianças, registro das atividades das crianças, documentos de cadastros das famílias e crianças em programas sociais dos governos estadual e federal. Para André e Ludke (1986), “os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador [...] [os documentos] surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (p. 39. Acréscimos nossos).

No próximo tópico, destacamos como se deu nosso trabalho investigativo na escola, com o objetivo de apresentar o percurso que desenvolvemos para analisar o cotidiano da escola e as ações de seus sujeitos.

### 3.3 Início do jogo: o trabalho na escola

*O trabalho de campo favorece o contato interativo do pesquisador-pesquisado em um contexto relevante para o sujeito pesquisado, dentro do qual o pesquisador pode se expandir com naturalidade dentro das relações e eventos que fazem parte da vida cotidiana do sujeito.*

Fernando González Rey

A chegada do pesquisador ao campo de pesquisa é constituída de múltiplas tensões, pois, em se tratando do estudo do cotidiano da escola e seus movimentos, a tentativa do registro minucioso implica uma vigilância contínua no curso do trabalho da pesquisa, para que se possa captar a realidade concreta da escola e as ações dos sujeitos que realizam anonimamente a sua história.

Daí acreditarmos que a orientação etnográfica é um pressuposto metodológico importante para tecer caminhos que possibilitem o entendimento da vida cotidiana em nossas escolas. Deste modo, a etnografia impõe “uma *orientação* do olhar investigativo para os símbolos, as interpretações, as crenças e valores que integram a vertente cultural (ou dado que a cultura não existe no vazio social, talvez seja mais apropriado dizer vertente sócio-cultural) das dinâmicas de ação que ocorrem nos contextos escolares” (SARMENTO, 2003, p. 152. Grifos do autor).

Portanto, para nós, o trabalho de campo não se resume à coleta de dados, mas a “um processo permanente do estabelecimento de relações e de construções de eixos relevantes de conhecimento dentro do cenário em que pesquisamos o problema” (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 96). Deste modo, as principais questões que nortearam esta pesquisa foram: como se constitui o cotidiano da atividade lúdica em uma sala de aula de educação infantil no município de Itapetinga-BA? Como essas atividades são organizadas na escola e na sala de aula? Como se dá a relação entre crianças e professoras nas atividades educativas, principalmente naquelas que se utilizam de recursos lúdicos? Como se dá a relação entre as crianças durante as atividades lúdicas? E, por fim, de que modo as relações intersubjetivas mediadas pelo lúdico afetam a constituição desses sujeitos na escola?

De acordo com as questões que orientam esta investigação, o nosso interesse pela temática do lúdico no cotidiano da escola infantil, justifica-se por causa dos seguintes fatores: desejo de tentar compreender e analisar o processo de organização das atividades lúdicas no cotidiano de uma sala de aula de educação infantil; analisar como se dão as relações entre as crianças, delas com a professora e a relação de todos esses sujeitos com o lúdico e; identificar

as contribuições do lúdico para o processo de constituição desses sujeitos como aprendizes e ensinantes.

Sendo assim, assumimos o estudo do cotidiano da escola a partir de uma *vigilância permanente*, conforme propõem Ezpeleta e Rockwell (1989), considerando que a construção dos dados no trabalho de campo na pesquisa qualitativa, como propõe González Rey (2002), “é um processo de produção de idéias em que toda nova informação adquire sentido para a pesquisa” (p.97). Esse autor também enfatiza que

O trabalho de campo permite integrar informação procedente de fontes e contextos diversos e fazer construções que seria impossível edificar sobre a base de dados comprometidos com uma lógica linear. [...]. No trabalho de campo o pesquisador está exposto permanentemente a defrontar com o novo, motivo pelo qual se vê obrigado a desenvolver conceitos e explicações que dêem sentido às novas experiências para incluí-las no processo de construção do conhecimento. O trabalho de campo é congruente, no âmbito metodológico, com os princípios gerais adotados pela epistemologia qualitativa (p. 101).

Assim, encaramos o trabalho de campo como meio de conhecer a realidade documentada e não-documentada do cotidiano da escola e suas relações com o lúdico, a partir de uma *escuta sensível* (BARBIER, 2004) dos sujeitos que protagonizam essa história, bem como compreendê-los no seu espaço sócio-cultural buscando perceber suas redes de significação e seus processos constituintes.

Nesta perspectiva, nossa primeira atividade de pesquisa deu-se no mês de maio de 2006, a partir do contato que tivemos com a Coordenadora da Educação Infantil do município de Itapetinga-BA, quando realizamos três visitas à Secretaria Municipal de Educação, com o intuito de apresentar os objetivos do nosso estudo e conhecer melhor alguns perfis das escolas municipais. Nesse primeiro contato, foi possível levantar os seguintes dados: estrutura e organização do sistema de educação infantil<sup>14</sup>, número de instituições, localização geográfica das escolas, caracterização física e infra-estrutura, número de turmas, faixa etária das crianças atendidas, número de docentes e sua formação, quadro de pessoal, calendário escolar com

---

<sup>14</sup> A composição dos níveis escolares da Educação Infantil no município de Itapetinga se dá em conformidade com as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96, que em seu artigo 30 estabelece que “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. No município as Creches são subdivididas em Maternal (crianças de 2 anos) e Jardim (crianças de 3 anos); o Pré-escolar é subdividido em Pré-escolar 1 (crianças de 4 anos), Pré-escolar 2 (crianças de 5 anos) e Alfabetização (crianças de 6 anos). Vale ressaltar que este município realizou no ano de 2005 uma reforma em sua estrutura organizacional inserindo a Alfabetização como o primeiro ano do ensino fundamental, ou seja, o município fez cumprir, antecipadamente, o que estabelece a Lei 11.114 de 16 de maio de 2005 que altera os artigos 6º, 32 e 87 da LDB 9394/96 e normatiza a matrícula obrigatória das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, que passa a ter nove anos de duração, um ano a mais que antes.

organização do ano letivo (dias letivos, distribuição das unidades de trabalho, datas festivas, períodos de recesso escolar, jornada pedagógica e outros), horários de funcionamento das escolas, inclusive o recreio escolar e a Proposta Pedagógica da Educação Infantil.

A partir desse contato inicial, obtivemos da Coordenação da Educação Infantil municipal o seguinte quadro demonstrativo das escolas:

Quadro 1 - Escolas de Educação Infantil, Número de Turmas e Docentes em 2006

ESCOLAS	TURNO	Nº TURMAS PRÉ-ESCOLA	Nº TURMAS ALFABETIZAÇÃO	Nº DOCENTES
Creche 1	Matutino	-	-	07
Creche 2	Matutino	-	-	04
Escola 1	Matutino/Vespertino	04	03	07
Escola 2	Matutino	-	01	01
Escola 3	Matutino/Vespertino	03	03	11
Escola 4	Matutino/Vespertino	01	04	05
Escola 5	Matutino/Vespertino	03	03	05
Escola 6	Matutino/Vespertino	02	02	03
Escola 7	Matutino/Noturno	-	03	09
Escola 8	Matutino/Vespertino	08	05	13
Escola 9	Matutino	-	01	01
Escola 10	Matutino/Vespertino	04	04	06
Escola 11	Matutino/Vespertino	03	04	10
Escola 12	Matutino/Vespertino	04	01	09
<b>TOTAIS</b>		<b>32</b>	<b>34</b>	<b>91</b>

Fonte: Secretaria Municipal de Educação/Coordenação de Educação Infantil (2006).

O Quadro 1 demonstra que o atendimento da educação infantil no município no que se refere a creche é ainda reduzido, uma vez que possui apenas duas creches para atender uma grande demanda de crianças nesta etapa de escolarização. A realidade desse município no atendimento de crianças na faixa etária de 0 a 3 anos não difere do contexto nacional. Conforme afirma Leite Filho (2001), em sua análise dos dados de 2001 do UNICEF, “[...] apenas 6% das crianças mais pobres no Brasil freqüentam creches e, entre os filhos e as filhas

das famílias de renda até meio salário mínimo, somente a metade (50%) frequenta a pré-escola”. Os dados do IBGE (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1995-2001) analisados por Kramer (2006) demonstram que

A população evoluiu para 22.070.946 crianças brasileiras de 0 a 6 anos, das quais 31,2% frequentam creches, pré-escolas ou escolas. No entanto, apesar da expansão de educação infantil, ainda se configura uma situação desigual, em particular no que se refere às crianças de 0 a 3 anos e aos estratos mais pobres da população: 57,1% de crianças são atendidas, mas apenas 10,6% são de 0 a 3 anos (p. 803).

A partir dos dados gerais do município, realizamos uma discussão com a Coordenadora de Educação Infantil, acerca da organização administrativa e pedagógica das doze escolas de educação infantil do município, especificamente sobre aquelas que possuem turmas de alunos na fase pré-escolar<sup>15</sup> (crianças na faixa etária de cinco anos). A partir dessa discussão com a coordenadora, estabelecemos alguns critérios para a escolha da escola e da sala de aula em que desenvolveríamos nosso trabalho.

Os principais critérios que utilizamos para a seleção da escola e sala de aula foram: uma escola em que houvesse maior quantidade de turmas de pré-escolar, pois, em geral, nas classes de alfabetização observa-se que há uma preocupação evidente com a preparação das crianças para o ensino fundamental, dando prioridades ao processo de aquisição da leitura e escrita, em detrimento das atividades lúdicas (jogos, brincadeiras, linguagem dramática, artes plásticas, visuais etc.); escola que possuísse espaço físico e infra-estrutura básica para realização do recreio escolar; maior número de docentes com experiência significativa (tempo de atuação) na educação infantil.

Com base nos critérios estabelecidos acima e ouvindo as opiniões da Coordenadora da Educação Infantil, decidimos visitar e observar as Escolas 8 e 10, pois, segundo suas informações, estas duas instituições se aproximavam mais dos critérios estabelecidos. Assim, nos dias 26, 27 e 28 do mês de julho de 2006, realizamos três visitas que foram previamente autorizadas pela coordenadora da educação infantil e antecipadamente agendadas com as diretoras das referidas escolas.

---

<sup>15</sup> Nossa escolha pelo nível pré-escolar e faixa etária de 5 (cinco) anos está relacionada ao fato de que a criança encontra-se com sua linguagem em desenvolvimento e estabelece amplas relações eu-outro. Segundo Leontiev (1988) e Elkonin (1998) a idade pré-escolar compreende o período de 4 a 6 anos, sendo que cada período do desenvolvimento humano caracteriza-se por uma atividade que desempenha função principal na forma de relacionamento da criança com o mundo, sendo o brincar definido como atividade principal. Também para Vigotski (2000) “a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (p. 122).

Diante das observações realizadas nas Escolas 8 e 10, tivemos a necessidade de *tradução* de comportamentos observados (TURA, 2003) dos sujeitos de ambas escolas, ou seja, analisar falas, ações sobre o lúdico e reações dos sujeitos das duas instituições, para procedermos à escolha definitiva de onde realizaríamos nossa pesquisa.

A Escola 8, conforme sua estrutura física, é considerada uma instituição de médio porte e com bom espaço físico, possuindo sete salas amplas e arejadas, área para recreação com parque infantil, refeitório, sala de vídeo, sala de leitura, sala de professores e sala da direção conjugada com secretaria escolar e sanitários. O fato de excluir esta escola relaciona-se a três fatores determinantes: primeiro, possui turmas de pré-escolar 1 (quatro anos), pré-escolar 2 (cinco anos) e alfabetização (seis anos), todas em funcionamento no mesmo turno de ensino; segundo, a pequena experiência das docentes na educação infantil, uma vez que metade do grupo (seis professoras) atuavam no ensino fundamental e encontravam-se insatisfeitas por terem sido remanejadas para a educação infantil e; terceiro, o baixo nível de acolhimento e receptividade ao pesquisador.

Por outro lado, a Escola 10, apesar de caracterizada como de pequeno porte, é uma escola que possui um espaço físico regular com quatro salas de aula amplas, uma pequena sala utilizada para depósito, cozinha, sala de direção conjugada com secretaria escolar e pátio para atividades recreativas, mas agrupa a organização de turmas do nível pré-escolar com crianças da mesma faixa etária (cinco anos de idade).

No turno matutino, funcionavam quatro turmas com crianças do pré-escolar 2 (cinco anos) e, no turno vespertino, quatro turmas de alfabetização (seis anos). Outro fator determinante para nossa escolha da Escola 10 é que as professoras possuíam experiência docente na educação infantil há mais de cinco anos, exceto uma professora que possuía apenas três anos. Por fim, na Escola 10, o acolhimento e receptividade da diretora e das professoras para o pesquisador foi um dos aspectos positivos que encontramos e que nos levou a elegê-la como campo de nossa investigação. Salientamos que conhecer esta escola foi uma oportunidade importante para o desenvolvimento desta pesquisa e nosso crescimento profissional.

A escola selecionada para desenvolver nosso estudo aparece, portanto, no Quadro 1 como a Escola 10. Depois dessa decisão, retornamos à Secretaria Municipal de Educação e contactamos mais uma vez a Coordenação da Educação Infantil para entregar um requerimento (Apêndice F) solicitando autorização para realização da pesquisa, o qual foi respondido pela coordenadora com um ofício (Anexo A) autorizando o desenvolvimento da investigação na instituição.

Concluída esta etapa, retornamos à Escola 10, instituição que passamos a denominar aqui como Brincando e Aprendendo<sup>16</sup> para apresentar à Diretora e professora os objetivos de nosso estudo e solicitar-lhe a assinatura do Termo de Consentimento (Apêndices G e H) para realização de nossa pesquisa.

Nos meses de agosto e dezembro de 2006, realizamos conversas com a diretora da escola para obtenção de documentos da escola, dados sobre o quadro docente (carga horária de trabalho, experiência docente, formação), número de funcionários, número de crianças matriculadas por turno, horários de funcionamento, calendário das principais atividades da escola; também conversamos com as professoras sobre as atividades realizadas na escola, sua formação e experiência docente, carga horária de trabalho, avaliação do desempenho das turmas e sobre a relação estabelecida com as famílias das crianças.

De posse das informações, documentos da escola, observações e opiniões da coordenadora da educação infantil, diretora da Escola Brincando e Aprendendo, e com base em nossos critérios e reflexões acerca do perfil da turma a ser investigada, fizemos a opção pela turma pré-escolar 2 (crianças na faixa etária de cinco anos) da Professora Emília, no turno matutino. A escolha por essa turma se deu por três motivos determinantes: as informações apresentadas pela Coordenadora da Educação Infantil e Diretora da escola sobre o perfil das docentes e a ênfase no trabalho educativo da Professora Emília com a Pré-escola, a relação empática da professora com o pesquisador e experiência profissional com o nível pré-escolar (22 anos).

No próximo capítulo, apresentaremos o local e como se deu o desenvolvimento do jogo, isto é, a escola e a turma pesquisada, buscando compreender o movimento cotidiano dos sujeitos e suas relações com o lúdico a partir das questões de pesquisa já apresentadas neste estudo: como se constitui o cotidiano da atividade lúdica em uma sala de aula de educação infantil no município de Itapetinga-BA? Como essas atividades são organizadas na escola e na sala de aula? Como se dá a relação entre crianças e professora nas atividades educativas, principalmente naquelas que se utilizam de recursos lúdicos? E, por fim, de que modo as relações intersubjetivas mediadas pelo lúdico afetam a constituição desses sujeitos na escola?

---

<sup>16</sup> Considerando as questões deontológicas e éticas que envolvem a pesquisa científica, optamos em utilizar nomes fictícios, para que possamos preservar a identidade da escola e dos seus sujeitos.

“[...]  
Agora eu era o rei  
Era o bedeu e era também juiz  
E pela minha lei  
A gente era obrigado a ser feliz  
E você era a princesa  
Que eu fiz coroar  
E era tão linda de se admirar  
Que andava nua pelo meu país  
[...]  
Finja que agora eu era o seu brinquedo  
Eu era o seu pião  
O seu bicho preferido  
Vem, me dê a mão  
A gente agora já não tinha medo  
No tempo da maldade  
Acho que a gente nem tinha nascido  
  
Agora era fatal  
Que o faz-de-conta terminasse assim  
Pra lá desse quintal  
Era uma noite que não tem mais fim  
[...]”  
Chico Buarque

## CAPÍTULO IV

### 4 O contexto do jogo e os sujeitos da pesquisa: a Escola Brincando e Aprendendo e a turma da Professora Emília<sup>17</sup>

*A criança [...] quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda.*  
Walter Benjamin

A presente pesquisa foi realizada na Escola Brincando e Aprendendo, situada em um bairro periférico do município de Itapetinga, sudoeste da Bahia. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2006), o município de Itapetinga possui uma população de 61.212 (sessenta e um mil duzentos e doze) habitantes. O bairro onde fica inserida a escola é o mais populoso da cidade, com aproximadamente 12 mil habitantes. A Escola Brincando e Aprendendo atende alunos do próprio bairro e de um outro bairro vizinho. Muitas famílias residentes nesse bairro trabalham em uma empresa calçadista que emprega quatro mil trabalhadores, e outra parte no comércio e no mercado informal. O bairro conta com uma infra-estrutura que atende as necessidades básicas dos seus moradores, tais como: ruas e praças pavimentadas, saneamento básico (água, esgoto, luz elétrica), uma creche, duas pré-escolas, duas escolas de ensino fundamental (1ª a 8ª série), um posto de saúde, lojas, supermercados, açougues, quadra poliesportiva, transporte coletivo, dentre outras.

A Escola Brincando e Aprendendo foi criada oficialmente no ano de 1992. Antes de funcionar a escola, o prédio era designado a uma instituição não-governamental, a Legião Brasileira de Assistência – LBA, a qual foi mantida pela prefeitura municipal até o ano de 1990. Diante das demandas do bairro, surgiu a necessidade de transformar o prédio já desativado em uma unidade escolar, para suprir a carência da educação infantil. A escola passou a funcionar em caráter experimental durante o ano de 1991, sendo criada oficialmente

---

<sup>17</sup> Neste capítulo, excertos de entrevistas e de relatos ampliados das observações registradas nas notas de campo, foram grafados em fonte Times New Roman, *itálico*, com aspas duplas. Quando eram textos longos, foram recuados à direita em relação às margens do texto normal e grafados com fonte Arial, tamanho 11 e espaço simples. Em seguida, ao término de um excerto de nota de campo, entre parênteses, figura seu número sequencial e data do registro, acontecendo o mesmo procedimento para os excertos das entrevistas, como por exemplo (Nota de campo nº 2, 15/05/2007 ou Entrevista, 18/10/2007). Impressões, sentimentos, questões e reflexões do pesquisador em situação de campo são indicadas nos excertos por meio de colchetes [ ], assim como pequenas expressões que buscam facilitar a leitura dos trechos. As aspas duplas, quando denotam falas dos sujeitos da instituição, referem-se a situações literais, anotadas no caderno no mesmo instante em que foram proferidas.

pelo poder público municipal pelo Decreto nº 1610/92 de 04/05/1992, mas o início das atividades escolares se deu a partir da matrícula realizada no mês de fevereiro de 1992.

A escola possui quatro salas de aulas amplas, sendo 02 (duas) com televisão e vídeo-cassete. Todas as salas possuem armários para disposição de material didático, ventilador de teto, lousa, filtro de água, espelho, mural com calendário e nomes de aniversariantes em cada mês do ano, caixa para brinquedos, varal para exposição de atividades e livros de história infantil, 08 (oito) mesas com 04 (quatro) cadeiras adequadas à faixa etária das crianças; a escola também possui 01 sala de secretaria escolar e para a direção conjugada com 01 banheiro; 01 cozinha conjugada com depósito de alimentos (despensa); 02 sanitários (01 masculino e 01 feminino), 01 lavanderia e 01 pátio coberto para realização de reuniões, palestras e recreio escolar.

No espaço do pátio não há equipamentos ou objetos lúdicos (parque infantil, jogos, brinquedos etc.), há uma área livre coberta para ser utilizada no período do recreio dirigido e/ou na realização de atividades pelas professoras ou direção escolar, tais como: reunião de pais, palestras informativas, datas festivas ou comemorativas, entre outras.

O funcionamento da escola ocorre no período matutino, das 8:00 às 11:30, com aulas para as crianças do Pré-escolar 2 (cinco anos) e recreio das 10:00 às 10:20; no turno vespertino das 13:00 às 16:40 para as crianças na etapa de Alfabetização (seis anos), com recreio das 15:00 às 15:20.

A Escola Brincando e Aprendendo atende a uma clientela de 225 (duzentos e vinte e cinco) crianças matriculadas, sendo 112 (cento e doze) no turno matutino e 113 (cento e treze) no turno vespertino, possuindo uma frequência média de 25 crianças/dia em cada turma. Conforme informações da Diretora, existe um trabalho de parceria com a creche do bairro (localizada a 10 metros da escola) e se busca priorizar a matrícula das crianças oriundas dessa instituição, tendo em vista garantir o acompanhamento pedagógico e desenvolvimento das crianças na etapa pré-escolar e alfabetização. Segundo a Diretora, essa estratégia tem possibilitado significativos avanços no processo ensino-aprendizado quando essas crianças são encaminhadas à primeira série do ensino fundamental e também fortalecido o vínculo entre a escola e as famílias dos alunos.

Nas Notas de Campo produzidas nos dias 26 e 27/07/2006, a partir dos primeiros contatos estabelecidos com a Diretora da escola e Secretaria Municipal de Educação, verificamos que existia um cadastro de todas as famílias das crianças matriculadas, formando um banco de dados com o perfil dessas famílias. Esses dados sobre as famílias das crianças foram obtidos por meio dos seguintes documentos: 1. cadastro da família no período da

matrícula; 2. cadastro no Programa Bolsa Família do Governo Federal e; 3. cadastro no Programa de Apoio à Produção e ao Consumo do Leite, em parceria com governo federal através do Programa Fome Zero e a Secretaria de Combate à Pobreza e às Desigualdades Sociais do Governo do Estado da Bahia.

No cadastro da escola, são registrados dados mais gerais dos familiares e das crianças, inclusive documentos, tais como: certidão de nascimento, carteira de identidade, cadastro de pessoa física – CPF, cartão de vacinação etc. O cadastro no Programa Bolsa Família é feito pela escola e encaminhado à Secretaria de Ação Social do município, que posteriormente realiza o acompanhamento e assistência às famílias. Já no cadastro no Programa do Leite, a escola encaminha relatórios mensais à Secretaria de Educação com ficha de avaliação (mensal) de todas as crianças participantes. Nessa ficha, constam os itens de condições de saúde da criança, peso, informações nutricionais, as refeições mais aceitas pelas crianças na merenda escolar, vacinação, rendimento escolar, interesse e assiduidade.

Segundo informações da Diretora da escola, é feita uma triagem periódica para verificação da renda familiar, tendo em vista priorizar a matrícula para as crianças que são oriundas da creche do bairro (localizada há aproximadamente 10 metros da escola) para integrarem-se ao ensino pré-escolar. Segundo dados obtidos na secretaria da Escola Brincando e Aprendendo, são recebidos diariamente pela escola 163 (cento e sessenta e três) litros de leite e entregues às famílias, sendo que 62 (sessenta e duas) crianças da Alfabetização não recebem o leite em virtude de já terem participado do programa e/ou terem ultrapassado a idade limite permitida, que é de seis anos. A diretora da escola enfatizou o trabalho de parceria com a creche do bairro e relatou que o programa tem sido um incentivo para que as famílias mantenham a frequência das crianças à escola.

O quadro pessoal da Escola Brincando e Aprendendo é composto por 17 (dezesete) funcionários: 03 cozinheiras, 02 porteiras, 03 zeladoras, 02 secretárias escolar, 06 docentes e 01 diretora. Salientamos que a escola não possui uma coordenação pedagógica, sendo que as atividades pedagógicas e administrativas do cotidiano da escola ficam sob a responsabilidade da diretora. O quadro abaixo apresenta a distribuição do quadro funcional da escola:

Quadro 2 - Caracterização dos Servidores da Escola Brincando e Aprendendo

<b>Nome</b>	<b>Função</b>	<b>Turno</b>
Funcionária 1	Zeladora	Mat/Vesp
Funcionária 2	Porteira	Mat/Vesp
Funcionária 3	Merendeira	Mat/Vesp
Funcionária 4	Secretária	Mat/Vesp
Funcionária 5	Secretária	Mat/Vesp
Funcionária 6	Merendeira	Mat/Vesp
Funcionária 7	Zeladora	Mat/Vesp
Funcionária 8	Merendeira	Mat/Vesp
Funcionária 9	Zeladora	Mat/Vesp
Funcionária 10	Diretora	Mat/Vesp
Funcionária 11	Porteira	Mat/Vesp

Fonte: Diretoria da Escola Brincando e Aprendendo (2007).

O quadro acima nos permite compreender a função de cada membro da escola e os turnos de sua atuação. Destacamos que todo o quadro pessoal é composto por mulheres e as funcionárias número 1, 7 e 9, além de assumirem seu papel de cuidar da limpeza do ambiente escolar, possuem a tarefa de auxiliar as professoras durante o “recreio dirigido” na observação das crianças e ainda assessorá-las quando realizam atividades que demandam a participação de outra profissional na sala de aula.

Em relação ao quadro docente, são seis as professoras lotadas na instituição, sendo que quatro possuem carga horária de trabalho de 40h, ou seja, trabalham nos dois turnos (manhã e tarde) e no período noturno realizam estudos de formação em nível superior e duas trabalham 20h semanais e também estudam, ambas no período vespertino, conforme especificações do quadro abaixo:

Quadro 3 - Caracterização das Docentes da Escola Brincando e Aprendendo

<b>Professora/Idade</b>	<b>Série</b>	<b>Turno</b>	<b>Formação</b>	<b>Carga Horária de Trabalho</b>	<b>Tempo Atuação Educação Infantil</b>
Professora 1 (Maria) <i>39 anos</i>	Alfabetização	Vespertino	Cursando Normal Superior	40h	18 anos
Professora 2 (Emília) <i>40 anos</i>	Pré-Escolar 2 e Alfabetização	Matutino e Vespertino	Cursando Normal Superior	40h	22 anos
Professora 3 (Alice) <i>40 anos</i>	Pré-Escolar 2	Matutino	Cursando Normal Superior	20h	19 anos
Professora 4 (Anastácia) <i>40 anos</i>	Pré-Escolar 2	Matutino	Cursando Normal Superior	20h	3 anos
Professora 5 (Joana) <i>30 anos</i>	Alfabetização	Vespertino	Cursando Normal Superior	40h	18 anos
Professora 6 (Benta) <i>36 anos</i>	Pré-Escolar 2 e Alfabetização	Matutino e Vespertino	5º semestre Pedagogia	40h	17 anos

Fonte: Diretoria da Escola Brincando e Aprendendo (2007).

As professoras da Escola Brincando e Aprendendo apresentadas no quadro acima são concursadas e fazem parte do quadro efetivo da rede municipal, possuem formação no Ensino Médio (Magistério), sendo que, destas, 05 encontram-se realizando o segundo ano do Curso Normal Superior de Licenciatura em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), parceria entre a prefeitura municipal e a Universidade, e uma das professoras encontra-se cursando o 6º semestre do curso de Pedagogia, sendo ambos os cursos de formação docente vinculados a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, *campus* de Itapetinga-BA.

A professora focalizada neste estudo – aquela que aparece no Quadro 3 acima com o nome Emília - e seus respectivos alunos foram acompanhados em seu trabalho cotidiano na Escola Brincando e Aprendendo durante o período de fevereiro a dezembro de 2007, numa jornada que se iniciava às 08:00 e encerrava-se às 11:30.

Portanto, para compreender melhor nosso objeto de estudo, partimos do princípio de que “a análise do cotidiano se desenvolve através de perguntas que ressaltam a parte, o episódio, com a preocupação de melhor compreender a complexidade das relações para produzir modos mais coerentes e eficazes de intervenção, em nosso caso, nas práticas escolares” (ESTEBAN, 2003, p. 201).

Neste sentido, foi importante conhecer todo o contexto da escola e viver o seu cotidiano, ter acesso aos documentos, participar das reuniões de pais, coordenação pedagógica, planejamento didático semanal, realizar entrevistas, observações em sala de aula e no recreio, tendo em vista captar o dito e não-dito pelos sujeitos nas tramas tecidas no espaço-tempo da escola e da sala de aula.

A seguir, apresentaremos a análise e discussão dos dados com subsídios nos aportes teóricos utilizados neste estudo, para elucidar nossa problemática de pesquisa, e traçar itinerários para compreensão do lúdico no cotidiano da escola infantil e sua contribuição para o processo de constituição do sujeito social.

#### 4.1 O cotidiano da Escola Brincando e Aprendendo e de seus sujeitos

*Para cada homem existe uma imagem em cuja contemplação o mundo inteiro desaparece. Para quantas pessoas essa imagem não se levanta de uma velha caixa de brinquedos.*

Walter Benjamin

Para atender aos objetivos desta pesquisa – analisar o processo de organização das atividades lúdicas no cotidiano de uma sala de aula de educação infantil; analisar como se dão as relações entre as crianças, com a professora e com o lúdico e; identificar as contribuições do lúdico para o processo de constituição das crianças e professora como aprendizes nas suas relações -, participamos das diversas atividades desenvolvidas no cotidiano da escola, como forma de apreendermos os significados das ações dos sujeitos (como pensam/sentem/falam e agem) nas tramas tecidas nas redes do cotidiano.

As reflexões de Zaccur (2003) sobre a pesquisa com o cotidiano revelam-nos que os *cotidianos* da escola se abrem à vida cotidiana e a pesquisa dialoga com a vida viva. Para essa autora,

Trata-se de um processo sem fronteiras entre teoria e prática, sobretudo um processo de troca entre nós, que pesquisamos aprendendo e ensinando, e os sujeitos da pesquisa com quem aprendemos ensinando. Nesse dinamismo, atentos aos saberes, falares e invenções dos sujeitos da pesquisa, vivemos *metodologias em movimento*, capazes de nos envolver no processo dialético e dialógico de indagar-conhecer-indagar e aprender-ensinar-aprender. Pesquisar *com o cotidiano* é ser sempre um aprendiz da humanidade que nos habita (p. 197. Grifos da autora).

Por isso, neste estudo, a vida cotidiana da escola e da sala de aula é tomada como referência, o que nos permitiu entender a complexidade do processo de constituição dos docentes como sujeitos sociais e históricos, bem como compreendermos as táticas e os usos que desenvolvem na instituição educativa. Ao falarmos da Escola Brincando e Aprendendo e dos seus sujeitos, evidenciaremos suas subjetividades individual e social.

Conforme afirma Cunha (2000),

É impossível falar de sujeitos sem falar de subjetividade. O sujeito humano é um ser de cultura que se constitui no movimento da história; essa relação entre cultura e história no processo de constituição do sujeito é indevidamente caracterizada como correspondente a uma divisão entre externo e interno [...]. A constituição do sujeito é um processo histórico complexo que envolve, ao mesmo tempo, uma dimensão externa e contextual, uma dimensão interna referente a indivíduos e grupos e também uma dimensão singular, configurada a partir das duas anteriores. Podemos

denominar de subjetiva essa dimensão singular que constitui grupos ou sujeitos (p.139).

Nesta perspectiva, para alcançar os objetivos desta pesquisa, descritos anteriormente, participamos da rotina da Escola Brincando e Aprendendo tal como um caçador numa “operação de caça”, prestando atenção em gestos e falas e também naquilo que não era diretamente revelado. Entendemos a rotina da escola como um movimento mais amplo que compõe o cotidiano, pois a vida cotidiana não é apenas lugar de repetição, mas uma dinâmica que nos permite compreender os “usos e táticas dos praticantes” nas suas “artes de dizer” e maneiras de “fazer”.

Segundo afirma Ferrazo (2007),

Os sujeitos cotidianos, a cada dia, inventam-se e, ao se inventarem, inventam a escola. Por isso não há repetição, não há mesmice. A rotina é algo que se realiza a cada dia de forma diferente e que se expressa nas tentativas de enfrentamentos das questões que se colocam nas escolas. A cada dia, há outras questões e outros enfrentamentos, com a marca da humildade dos praticantes, ao assumirem que não podem e não conseguem controlar tudo e todos ao mesmo tempo, cientes de que a lógica determinista e causal não lhes possibilita uma ação que rompa com as estruturas que aprisionam a vida na escola. Pelo contrário, nas saídas inventadas, diante dos impasses vividos, os sujeitos cotidianos das escolas sabem que são muitas e diferentes as inseguranças, os desafios, as dúvidas, os caminhos e atalhos a serem trilhados. Isso porque não há uma única lógica que rege esses processos, mas há diferentes possibilidades de lógicas (p. 92).

O acompanhamento da rotina da Escola se deu pela nossa participação nas seguintes atividades cotidianas da Escola Brincando e Aprendendo e na sala de aula da professora Emília: participação na jornada pedagógica com os professores da rede municipal, observação na sala de aula, reuniões de pais, “plantão pedagógico”<sup>18</sup>, palestras informativas para as famílias das crianças, reuniões e oficinas pedagógicas realizadas com a coordenadora da educação infantil para as professoras da escola, planejamento didático semanal, reunião para construção do Projeto Político Pedagógico do município, atividades coletivas entre as quatro turmas da pré-escola (datas comemorativas: carnaval, dia do circo, dia das mães, meio ambiente, festa junina, desfile em homenagem à chegada da primavera, semana da criança), passeio na cidade (visita ao parque de exposições agropecuárias da cidade, visita ao colégio modelo da cidade), construção de painéis coletivos (recorte e colagens de revistas e livros;

---

<sup>18</sup> O termo *plantão pedagógico* é utilizado pelos docentes e direção da escola, para definir a reunião individualizada com os pais das crianças, que tem como objetivo discutir a situação de ensino-aprendizado das crianças, bem como questões relacionadas à escola e a família como um todo, na tentativa de estreitar e aprofundar as relações entre a escola, as famílias e a comunidade como um todo.

desenho livre), sessão de filmes educativos como culminância dos projetos desenvolvidos e, finalmente, acompanhamento do *recreio dirigido* da escola e participação nas atividades pedagógicas em sala de aula.

A participação nestas atividades cotidianas da escola e na sala de aula foi importante para compreensão das práticas dos nossos sujeitos, suas relações e processo de construção de conhecimentos. Nossos dados obtidos permitiram-nos elaborar os seguintes eixos de análise e discussão: **1.** A organização das atividades lúdicas no cotidiano da escola e da sala de aula, com destaque para o recreio dirigido; **2.** A relação eu-outro, isto é, criança-criança e criança-professora durante as atividades educativas, principalmente naquelas em que se utilizam de recursos lúdicos na constituição do sujeito social.

Porém, antes de apresentarmos a discussão e análise dos dados, consideramos importante apresentar a concepção do lúdico que permeia a prática das Professoras da Escola Brincando e Aprendendo, e também os desafios que estas profissionais identificam para trabalhá-lo no cotidiano da sala de aula.

O lúdico é uma atividade sócio-cultural e assume uma função essencial na constituição do sujeito social, promoção do desenvolvimento e aprendizagem de crianças e professoras na escola infantil. Mas como as docentes da Escola Brincando e Aprendendo compreendem o lúdico na educação de crianças? Nesta perspectiva, buscamos analisar nas vozes dessas docentes a concepção de lúdico que orienta suas práticas, a partir da seguinte questão: *O que você pensa sobre o lúdico na educação das crianças pequenas?* Diante dessa pergunta, as professoras manifestaram suas opiniões, conforme relatado abaixo:

É questão mesmo de idade, independe da criança. [...] Quando brincam, além de eles terem a vontade de aprender, têm vontade de voltar para fazer de novo. Eu acredito que seja assim, uma tática que a gente, professor, tem em mãos e pode recorrer para ensinar (Professora Emília. Entrevista, 14/06/2007).

O lúdico na educação da criança eu considero muito importante, senão primordial, porque é importante que a criança brinque. É uma fase importante na vida dela que não vai voltar mais, então se a gente não aproveitar essa fase para que elas brinquem bastante, inclusive na escola, vai ser uma etapa da vida dela que vai ficar faltando (Professora Anastácia. Entrevista, 13/07/2007).

Eu acho que é um trabalho que tem resultado, porque muitas vezes a gente aplica alguma coisa no dia-a-dia do pré-escolar, na sala de aula, e a gente não vê um objetivo alcançado. Quando você trabalha o lúdico, você vê muitas vezes de imediato o resultado (Professora Benta. Entrevista, 13/06/2007).

Eu acho importante o brincar. Os pais muitas vezes não entendem. Às vezes a mãe chegava na sala e via brincadeiras, mas ela não entendia que aquele brincar era com uma intenção de aprender alguma coisa. O menino brincando, ele aprende com mais facilidade (Professora Anastácia. Entrevista, 13/06/2007).

Nas falas das professoras, fica evidente que atribuem ao lúdico uma função importante na prática pedagógica, como enfatizou a professora Emília: *“é uma tática que a gente, professor, tem em mãos e pode recorrer para ensinar”* (Entrevista, 14/06/2007). Porém, a mesma professora, admite que a utilização do lúdico possui limites no cotidiano do trabalho pedagógico com as crianças da pré-escola, seja ela livre ou orientada: *“Eu penso do lúdico que até o próprio lúdico tem um limite por dia. Você não vai poder explorar muito, então tem que ter aquele limite da brincadeira mesmo orientada e da brincadeira livre”* (idem).

Já a professora Alice aponta como limite o “não entendimento” dos pais, conforme enfatiza: *“Os pais muitas vezes não entendem. Às vezes a mãe chegava na sala e via brincadeiras, mas ela não entendia que aquele brincar era com uma intenção de aprender alguma coisa”* (Entrevista, 13/06/2007). Podemos avaliar que os pais, segundo apresenta a professora, muitas vezes compreendem que a escola não é local para o brincar, mas para o estudo, este sendo tratado como algo sério.

Podemos perceber também nas falas das professoras que identificam o lúdico somente com o brinquedo (sentido correto, mas reduzido) e por isso tentam delimitar a brincadeira e outras atividades mais “sérias”. Conforme Huizinga (2000) e Vigotski (2000a), o brincar é uma das atividades lúdicas possíveis, mas não é a única. Muitas atividades podem ter o caráter lúdico, o mágico, o religioso, a política, e até mesmo a guerra. O que faz diferença é o envolvimento das pessoas com a atividade. Portanto, entendemos serem lúdicas todas as atividades que permitem o envolvimento pleno e a humanização do homem, ou seja, são momentos ou situações que põem em jogo todos os nossos sentidos e os tornam melhores.

Deste modo, apesar de as professoras de considerarem o lúdico uma ferramenta essencial no processo educativo das crianças na educação pré-escolar, essas professoras também expõem algumas de suas dificuldades neste trabalho, dentre elas, destacaram-se:

Número de alunos. [...] dá para trabalhar brincando, mas na hora que você passa aquele material pedagógico pra trabalhar é muita criança ao mesmo tempo, e você vê que é difícil. Se você se concentra, você sozinho se concentra para acompanhar uma turma de 3 ou 4 em uma mesa, a outra turma está solta. Até mesmo para orientar uma brincadeira, orientar um jogo fica difícil, porque tem aqueles que se dispersam e aí você tem que fazer um controle pra

não tirar a atenção dos de cá [...]. Toda sala de pré-escola, precisava ter uma pessoa junto com o professor, porque tem a necessidade de você fazer um acompanhamento corpo a corpo com cada criança para preparar melhor para alfabetizar (Professora Emília. Entrevista, 14/06/2007).

Eu estava tendo um pouco de dificuldade de trabalhar o lúdico, por conta das crianças; tenho crianças muito tímidas e as vezes mesmo numa brincadeira elas não se soltavam de imediato, então eu precisava muito de paciência [...]. Outra dificuldade é em termos de recursos. Às vezes, a própria escola não dá os recursos que a gente necessita. E, mesmo na revista de Educação Infantil, tem trazido muitas sugestões de jogos. Isso aí tem me ajudado bastante; por conta disso, eu tenho tido muitos jogos e trabalhado, mas às vezes a gente tem essa dificuldade em encontrar material para fazer. Como solução eu acho que deveria haver um investimento maior no profissional, porque são as séries iniciais que precisam muito disso (Professora Benta. Entrevista, 13/06/2007).

Percebemos, portanto, que, apesar de compreenderem o lúdico como importante para o ensino-aprendizado e desenvolvimento infantil, as professoras convivem e reconhecem os limites para o trabalho com essa estratégia, seja no número elevado de crianças por sala, a ausência de recursos materiais e humanos, falta de investimento na formação do professor e/ou para ampliar seu processo formativo, como nos revela a Professora Emília: *“Esse tempo me falta, para leitura, para investir na minha área, que é uma área que eu gosto de coração [...] Eu amo a pré-escola. Só que eu gostaria de ter um tempo para planejar melhor, pra criar outras formas de ensinar e passar para os meninos. Eles são tão abertos pra gente; na idade deles, quanto mais você brinca mais você tem retorno”* (Entrevista, 14/06/2007).

Apesar da “falta de tempo” apresentado pela Professora para realização de atividades mais significativas com as crianças, entendemos que o tempo para o lúdico não pode ser somente cronológico, e a partir desse tempo subjetivo Emília reclama da falta de tempo cronológico. A inexistência desse tempo retira das professoras as possibilidades criação (outra característica fundamental do lúdico).

Neste sentido, pensar a sala de aula a partir de uma lógica que enfatize o trabalho com o lúdico é requerer um professor que também seja considerado e tratado como tal. Conseqüentemente, também requer uma outra organização para a escola, para o sistema municipal e assim sucessivamente. Pensar e tentar produzir o lúdico em qualquer escala de nossas vidas, inclusive e principalmente no cotidiano, implica em um outro modo de viver a vida e organizar o social.

A professora Anastácia apresenta como dificuldade para o trabalho com o lúdico a ausência de material, mas ressalta que a família pode contribuir para o processo educativo da

criança, tendo em vista a responsabilidade não poder ser assumida apenas pela escola, como podemos verificar no excerto abaixo:

A principal dificuldade é a falta de material. Porque a gente não tem aqui uma escola bem servida com o material lúdico. Então, às vezes o professor tem que se virar, como eu falei pra você eu trabalho com eles o boliche e várias outras coisas com o material reciclado ou então material feito por mim [...] mas seria melhor se a escola tivesse um acompanhamento melhor nesse sentido, e que o professor também tivesse cursos a parte especializados nessa área, seria muito importante, principalmente porque é educação infantil, pré-escola [...]. Eu acho que esse trabalho deve se estender às casas, porque as mães devem acompanhar nesse sentido de nunca privar a criança de brincar, ajudar desenvolver esse papel também em casa, porque infelizmente, por conta da vida que a gente vive com muita dificuldade, os pais estão deixando as crianças muito tempo sozinhas, muito presas à televisão, ao vídeo-game e essa parte está ficando a desejar, então seria bom que fosse estendido às casas. Então, como muitas crianças não têm isso, a gente procura fazer o que pode na escola (Entrevista, 13/07/2007).

A Professora enfatiza que “a principal dificuldade é a falta de material”, mas até que ponto o lúdico depende estritamente do material? Os materiais auxiliam e ampliam as possibilidades e estratégias de trabalho com o lúdico, porém não são determinantes para que se viabilize a atividade lúdica. É importante ter bons suportes para o trabalho e as professoras estão corretas em reivindicar, entretanto, devemos nos lembrar de que o envolvimento, o conhecimento e o compromisso do professor são fundamentais. Muitas vezes um discurso que denuncia a verdadeira pobreza material de nossas escolas também serve para esconder ou minimizar duas outras grandes dificuldades do trabalho educativo: o próprio professor e sua realidade profissional, e a realidade familiar.

Assim, a viabilização e consolidação de uma educação lúdica e estética envolve uma mudança de todas as nossas relações. E, para sermos coerentes com tal visão precisaríamos produzir mudanças em todos os nossos relacionamentos e objetivos de vida. Esse é um desafio da escola e maior que ela. Algo difícil. Mas o importante é tentar e começar.

As possibilidades, dificuldades e desafios apontados pelas docentes no cotidiano da escola infantil nos revelam, principalmente, a necessidade de ampliação de investimentos em recursos materiais para a educação e a valorização profissional, mediante a discussão com os docentes de um plano para carreira, formação continuada e melhoria das condições de trabalho e salarial para que se possa, de fato, garantir uma maior qualidade humana e social no fazer pedagógico e conseqüentemente na formação das nossas crianças.

Também consideramos importante discutir aspectos do lúdico na educação de crianças pequenas com as duas gestoras que acompanham o trabalho administrativo e pedagógico da Escola Brincando e Aprendendo; obtivemos as seguintes visões:

O lúdico é importante para a educação das crianças e em qualquer faixa etária da vida [...]. A utilização de materiais lúdicos é muito importante seja ele qual for: as tampinhas de garrafa pet, os jogos, brinquedos, quebra-cabeças, as garrafas pet, enfim [...]. O lúdico permite fixar o que foi aprendido brincando, ele se divertindo e você vai avaliar a socialização dessas crianças, a cooperação, a coletividade. Ela vai sendo avaliada (a criança) sem muita cobrança; a gente pode estar avaliando ali a participação, o interesse; você pode avaliar “n” itens sem que ele perceba [...]. A gente sabe que brincar é um ofício da criança, mas muitas vezes a gente vê uma criança brincando e acha que ela não está aprendendo (Diretora da Escola. Entrevista, 26/10/2007).

Eu sempre valorizo a ludicidade, mas é um assunto que precisa ainda ser muito discutido e o professor tem que dar a devida importância porque assim quando se pensa o lúdico, pensa que é só pra brincar ou brincar à toa, ou brincar com uma segunda intenção. Como é que está sendo essa brincadeira? Uma coisa que a gente precisa definir é isso. Não é só brincar e jogar; tem uma diferença de brincar e jogar; ele precisa saber essa diferença. O professor da educação infantil precisa estar consciente disso. É complicado hoje trabalhar na educação infantil, porque nem sempre o professor percebe que também brincando se aprende; a segunda intenção do brincar é aprender. Eu acho que ainda está engatinhando; a gente deveria trabalhar mais isso [o lúdico], valorizar mais isso nas escolas e não somente tomar conta os meninos nos recreios, olhando eles brincarem, mas também o brincar livre e espontâneo, para não ficar tudo sempre vigiado (Coordenadora da Educação Infantil. Entrevista, 19/05/2006).

Como podemos observar, as falas das gestoras também apresentam o lúdico como uma estratégia importante no desenvolvimento da criança e no processo ensino-aprendizagem, mas vale destacar que a diretora da escola enfatiza a atividade lúdica como forma de atingir um objetivo didático e o brincar como um “*ofício da criança*”. Essa equiparação do brincar enquanto “ofício” feita pela Diretora requer cuidados, uma vez que podemos transformá-lo em algo sério como o trabalho é para o adulto. O brincar é importante porque é lúdico, mas devemos lembrar que é uma das muitas possibilidades do lúdico.

O lúdico não se esgota no brincar, nos brinquedos ou jogos. Isso significa que, para a educação ser lúdica, não precisa brincar e jogar todo o tempo. O lúdico é uma atividade cultural, e a cultura, uma realidade semiótica (simbólica). Desta forma, o que torna as coisas

lúdicas ou culturais são as pessoas e o modo como os processos são significados e vivenciados.

A Coordenadora da Educação Infantil enfatiza que o lúdico “*não é só brincar e jogar [...] e o professor da educação infantil precisa estar consciente disso*”, entretanto, acreditamos que os sistemas de ensino e os gestores deveriam promover condições para o investimento em formação continuada tendo em vista ampliar as possibilidades do fazer pedagógico lúdico dos profissionais da educação infantil. A Coordenadora também reconhece que a proposição do trabalho com o lúdico no âmbito da atuação docente “*ainda está engatinhando*”. Desta forma, consideramos que é essencial assegurar o direito de brincar, criar, ensinar e aprender de nossas crianças, pensando a escola como uma instituição social de formação cultural e que devemos vê-las como sujeitos de cultura e história, portanto, sujeitos sociais.

Portanto, as análises apresentadas acima sobre as visões das docentes e gestoras no trabalho com o lúdico nos revelam que todas as falas estão marcadas pela condição de trabalho que realizam. As professoras reclamam o que vivenciam em sala de aula e as duas gestoras enfatizam questões relativas às professoras. Isso demonstra que precisamos nos dedicar a promover encontros entre os diversos profissionais para que estes falem e sejam ouvidos uns pelos outros, ou seja, criar possibilidades reais e significativas de trabalho coletivo.

Nos próximos tópicos, apresentaremos os dois eixos temáticos que nortearam a análise e discussão dos dados de nossa investigação. No Eixo 1 discutimos *O lúdico no cotidiano da sala de aula e na escola*, com o objetivo de analisar como são organizadas e vivenciadas pela professora Emília e crianças as atividades lúdicas espontâneas e dirigidas na sala de aula e no espaço-tempo da escola; e no Eixo 2 buscamos compreender *O processo de constituição das crianças e da professora na relação EU-OUTRO* durante as atividades educativas, especificamente naquelas mediadas pelo lúdico.

## **Eixo 1. O lúdico no cotidiano da sala de aula e na escola**

*Eles aprendem realmente brincando.  
E o que eles aprendem ali na brincadeira,  
eles não esquecem com facilidade.*

Professora Benta

A atividade lúdica é uma das formas que a criança utiliza para se apropriar do mundo e da cultura, e pela qual se constitui como sujeito social. No lúdico, as crianças aprendem quem são, quais papéis são desempenhados pelas pessoas que as cercam, familiarizam-se com a sociedade e seus costumes, ampliam a socialização, o raciocínio lógico, expandem o vocabulário, estimulam a curiosidade, imaginação e criatividade, enfim, o lúdico contribui para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, motor, ético e estético.

A ação pedagógica lúdica no cotidiano da escola infantil e na sala de aula, constitui-se uma estratégia importante para a configuração de uma prática de ensino-aprendizado formativa e mais prazerosa, o que contribui para o desenvolvimento integral dos sujeitos. Como já foi dito no capítulo 1 do presente trabalho, para Vigotski (2000a), o brincar é importante porque cria *zona de desenvolvimento proximal*, e é identificado como um espaço privilegiado de emergência de novas formas de entendimento do real. O autor também evidencia que, no lúdico, a criança se torna aquilo que ainda não é, isto é, ela vai além dos limites dados pelo seu desenvolvimento real. “No brinquedo, a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade” (ibidem, p. 134). Para Leontiev (2001) e Elkonin (1998), a atividade lúdica é atividade principal no desenvolvimento da criança pequena.

Portanto, perceber o lúdico como zona de desenvolvimento proximal e atividade principal da criança, significa considerá-lo como tendo um papel significativo no desenvolvimento infantil e na constituição do sujeito social. Nesta perspectiva, tendo em vista analisar o processo de organização das atividades lúdicas no cotidiano de uma sala de aula de pré-escolar da Escola Brincando e Aprendendo, partimos da seguinte questão: *Como se constitui o cotidiano da atividade lúdica no espaço-tempo da escola e da sala de aula da professora Emília na Escola Brincando e Aprendendo?*

Para responder a esta problematização, durante a pesquisa de campo, de fevereiro a dezembro de 2007, realizamos observações do cotidiano da Escola Brincando e Aprendendo e da sala de aula da professora Emília, participando da rotina das atividades realizadas com as crianças em sala e no pátio da escola. Além disso, realizamos conversas informais com

funcionários, entrevistas com as outras três professoras do turno matutino (Alice, Anastácia e Benta) e com a diretora da escola.

A turma da professora Emília era constituída por 29 (vinte e nove) crianças, na faixa etária de cinco anos de idade, sendo que algumas completaram seis anos ainda no ano de 2007, conforme apresentamos no quadro abaixo:

Quadro 4 - Alunos Matriculados na turma da Professora Emília no Ano de 2007.

<b>Aluno (a)</b>	<b>Data de Nascimento</b>	<b>Sexo</b>	<b>Idade</b>
Criança 1 – Isabel	02.07.2002	F	05
Criança 2 – José	12.08.2002	M	05
Criança 3 – Maria	12.03.2002	F	05
Criança 4 – Fátima	16.02.2002	F	05
Criança 5 – Teresa	17.03.2002	F	05
Criança 6 – Aparecida	09.08.2001	F	05
Criança 7 – João	31.10.2001	M	05
Criança 8 – Pedro	12.12.2001	M	05
Criança 9 – Conceição	07.12.2001	F	05
Criança 10 – Samuel	03.05.2002	M	05
Criança 11 – Ezequiel	24.04.2002	M	05
Criança 12 – Paulo	22.07.2001	M	05
Criança 13 – Jeremias	01.09.2001	M	05
Criança 14 – Marcos	16.11.2001	M	05
Criança 15 – Madalena	13.05.2002	F	05
Criança 16 – Salomão	27.09.2001	M	05
Criança 17 – Adão	15.11.2001	M	05
Criança 18 – Eva	03.10.2001	F	05
Criança 19 – Glória	12.03.2002	F	05
Criança 20 – Dalila	06.06.2002	F	05
Criança 21 – Abigail	15.05.2002	F	05
Criança 22 – Lourdes	16.01.2002	F	05
Criança 23 – Rebeca	24.08.2001	F	05
Criança 24 – Moisés	01.04.2002	M	05
Criança 25 – Mateus	25.07.2001	M	05
Criança 26 – Tiago	21.03.2002	M	05
Criança 27 – Rute	12.12.2001	F	05
Criança 28 – Joel	25.03.2002	M	05
Criança 29 – Betânia	21.06.2002	F	05

Fonte: Quadro de Distribuição das Turmas - Secretaria da Escola Brincando e Aprendendo (2007).

Destas crianças matriculadas na turma da professora Emília, 14 são do sexo masculino e 15, do sexo feminino. Vale destacar que três crianças estão freqüentando a escola pela

primeira vez, três são oriundas de escola particular e as demais são procedentes da Creche do bairro. A criança identificada no quadro como número 26 - Marcos fazia parte da turma da professora Alice, mas, por causa de mau comportamento e dificuldades da professora para trabalhar com esta criança, a diretora da escola e as professoras Emília e Alice tomaram a decisão de mudá-la para a turma da professora Emília. No período de nossas observações, percebemos que esta criança se adaptou à turma e à professora Emília e rapidamente socializou-se com o grupo de colegas, tendo participado constantemente das atividades desenvolvidas na sala de aula.

A rotina diária das crianças da Escola Brincando e Aprendendo atende aos horários fixados pela escola: das 08:00 às 10:00, primeira etapa de atividades em sala de aula, com intervalo para o lanche – que ocorre em sala de aula - entre 09:40 e 10:00; das 10:00 às 10:20, realização do recreio dirigido e, das 10:20 às 11:20, ocorre a última etapa de atividades na sala de aula.

Nosso primeiro encontro com a professora Emília e as crianças de sua turma ocorreu no primeiro dia de aulas da rede municipal de ensino, em 12/02/2007. Para nós, foi um momento de expectativa e apreensão, mas muito significativo, pela recepção e amabilidade da Professora e das crianças, e também representou um início do estabelecimento das relações afetivas e de confiança que foram se configurando no decorrer do processo de investigação entre o pesquisador, a professora e a turma, como podemos observar no registro da nota de campo abaixo:

Cheguei à escola às 07:40 e havia muitos pais com suas crianças aguardando a abertura do portão. Encontrei na secretaria da escola a professora Alice e duas funcionárias (porteira e a secretária). Hoje é o primeiro dia de aula do ano letivo e me encontro apreensivo, há muitos pais, e algumas crianças choravam. A professora Emília chegou às 07:50 e trazia um mural confeccionado com isopor e dois cartazes de cartolina. Em seguida, a professora encaminhou-se para sua sala e me convidou para entrar dando boas vindas, afixando os dois cartazes com a seguinte frase: *Reginaldo, sucesso para essa nova fase em sua vida. Conte conosco! Escola Brincando e Aprendendo 2007.* O segundo cartaz constava: *Queridos alunos, que bom tê-los aqui. Sejam bem-vindos! Tia Emília* (Nota de Campo nº 7, 12/02/2007).

Este excerto indica que estávamos sendo esperados e fomos recebidos com carinho. No decorrer do trabalho, não tivemos dificuldades de relacionamento com a professora, a qual se mostrou sempre disponível e interessada para colaborar conosco no desenvolvimento da pesquisa.

A rotina das crianças na Escola Brincando e Aprendendo se organizava da seguinte forma: chegavam na escola, às 08:00, e todas elas eram direcionadas ao pátio da escola para a acolhida (oração, músicas de “bom dia!”), que era realizada pelas professoras, depois de terem organizado filas para as turmas, dividindo-as entre meninos e meninas. Quando as crianças não realizavam a oração ou deixavam de cantar no pátio, estas atividades eram realizadas na sala de aula pela Professora.

Diariamente, ao chegarem à sala de aula, as crianças da Professora Emília guardavam seu material (mochilas, cadernos, lápis, lancheiras, algumas blusas de frio) em uma estante de aço localizada em um dos cantos da sala e, no primeiro momento, eram convidadas pela professora a sentarem-se no “cantinho do bate-papo” para cantar músicas, realizar uma conversa informal ou ouvir alguma história infantil. Logo após, a professora Emília dividia o grupo de crianças entre 08 mesas (na maioria das vezes em sete mesas, pois, apesar de terem sido matriculadas 29 crianças, a frequência média diária era de 25 crianças) para dar continuidade às atividades pedagógicas.

Uma marca interessante que percebemos na organização cotidiana do espaço da sala de aula, com a distribuição em grupos de quatro crianças por mesa, estava relacionada aos cuidados da Professora Emília com a socialização diária das crianças, pois sempre distribuía as crianças nos grupos a cada dia, colocando para sentar dois meninos e dois meninas, modificando esse grupo no dia seguinte. Segundo a professora Emília, ela descobriu essa estratégia ao longo do tempo de trabalho na pré-escola e que *“objetiva evitar que sempre os mesmos grupos de crianças se sentem juntas e conversem, o que permite uma maior integração e socialização entre as crianças”* (Nota de Campo nº 22, 10/04/2007). Observamos que, nesse trabalho, as crianças podiam interagir com todas as outras da turma, através das atividades didáticas, jogos, brincadeiras, ampliando, assim, suas relações e processo de socialização.

Ainda em relação a esta estratégia de socialização do grupo de crianças, a professora Emília enfatizou que

Isso realmente surgiu foi com a prática. Quando [as crianças] chegam, por exemplo, sentam quatro meninas; aí, ali é indescritível a conversa; não tem quem consiga dar aula e o papo é muito acirrado entre elas. Eu percebi que dividindo dois homens e duas mulheres conversavam menos. Notei que, colocando dois homens um em frente ao outro e duas mulheres, diminuía ainda mais e na hora de prestar atenção é mais fácil de atrair. No início do ano, quem vem da creche vem muito junto, vem aquela turma da mesma sala e que se conhece. É mais pra tranquilizar a sala. E também tem a questão de socializar pra não ficar todo mundo sempre no mesmo grupo; eu nunca gostei; até em sala de segunda série eu nunca tive

uma cadeira fixa. Você sempre fica do lado das mesmas pessoas, então a sala se mexe o tempo inteiro. Hoje senta eu e você, mas amanhã já tem eu com outro grupo e todo mundo conhece todo mundo. No início, quando eles chegam, nunca falam o nome, se fica só aquele grupo de referência só aprende o nome dos quatro que convivem no ano (Entrevista, 11/12/2007).

Outro aspecto observado que estava relacionado ao cotidiano organizativo da turma da Professora Emília foi a utilização da estratégia do “ajudante do dia”, o qual era eleito diariamente pela professora ou por indicação de alguma criança para realização de um trabalho cooperativo, o que, a nosso ver, possui um valor social e moral importante no desenvolvimento infantil nesta etapa de educação. Esse trabalho consistia em auxiliar a professora na distribuição do material escolar (livros, revistas, cadernos, lápis, borracha, material de pintura), entrega do lanche, atender a solicitações da professora, dentre outras atividades. Percebemos em nossas observações que esse trabalho foi tão significativo para as crianças que a professora teve que escolher dois ajudantes para cada dia, tamanho foi o interesse dos alunos em colaborar com as atividades da sala de aula.

Segundo Ramos (2000),

[...] o aluno aprende de forma mais significativa quando o faz num contexto de colaboração e intercâmbio com seus companheiros e o trabalho cooperativo permite que sejam utilizadas as forças coletivas em lugar de negligenciá-las ou deixá-las transformarem-se em poderes hostis. A cooperação das crianças entre si é fundamental para seu desenvolvimento. [...] a cooperação é a moral em ação, como o trabalho ativo é a inteligência em ato (p. 54-55).

Observamos também, que era muito comum no primeiro momento da aula a professora convidar uma das crianças para fazer a oração do dia. Em seguida, as crianças sempre cantavam e com entusiasmo duas músicas de “Bom dia!”. A primeira: “*Se é feliz quero te ver dizer legal: legal!; se é feliz quero te ver bater as mãos; bater os pés; dizer legal, dizer amigo, dizer BOM DIA!*”, e a segunda: “*Bom dia, bom dia, bom dia, hoje eu estou tão feliz; bom dia, bom dia, bom dia, meu coração é quem diz; bom dia, bom dia, bom dia, vamos sorrir e cantar; a natureza é tão bela; a gente vai sorrir e cantar: BOM DIA!*”. O que também nos chamou a atenção foi a repetição das duas músicas diariamente. A professora poderia criar outras possibilidades, por exemplo, solicitar para uma criança cantar qualquer outra música. Segundo afirma Maffioletti (2001),

Quando a criança começa a freqüentar a escola, o novo ambiente precisa tornar-se, o mais breve possível, familiar e aconchegante [...]. A música pode se tornar um espaço a partir do qual os primeiros vínculos são criados e mantidos. Além disso, as aprendizagens de forma de expressão que

comunicam estados de ânimo são imediatamente empregadas para expressar alegria e satisfação (p. 130).

Assim, consideramos que a organização de ocasiões destinadas a comunicação e expressão proporcionam momentos de descontração e alegria na sala de aula e na escola, uma vez que o canto é uma atividade social que permite uma abertura para o outro e enriquecimento pessoal.

Logo após a realização dessas atividades, a professora apresentava à turma tarefas ligadas à língua escrita e a matemática, tais como: grafia das vogais e das letras do alfabeto, nome das crianças e os numerais, desenhos livres ou mimeografados, entre outros, sendo que algumas vezes tais atividades foram acompanhadas por recursos lúdicos, tais como: jogo de quebra-cabeças, bingo, ábaco e boliche construídos com material de sucata, história dramatizada, músicas infantis com expressão corporal, brincadeira do alinhavo (realizada com material de EVA perfurado onde as crianças alinhavavam utilizando barbante), filmes, pesquisa de figuras em livros e/ou revistas, dentre outros. Constatamos que, durante esse processo, o trabalho de orientação e mediação da professora foi fundamental para garantia do aprendizado das crianças, sendo que a utilização de recursos lúdicos ampliaram esse potencial de estruturação da atividade.

Segundo Oliveira et alli (1992),

O educador pode desempenhar um importante papel no transcorrer das brincadeiras se consegue discernir os momentos em que deve só observar, em que deve intervir na coordenação da brincadeira, ou em que deve integrar-se como participante das mesmas. [...] para conseguir que as brincadeiras tenham um conteúdo rico, os adultos devem ter a habilidade de respeitar as idéias que surgem no grupo de crianças, pois elas são conseqüências de experiências vividas (p. 102).

O excerto abaixo demonstra como, a partir das pistas, orientações e mediação da professora Emília na atividade lúdica, as crianças adquiriam segurança, autonomia na realização das atividades e tiveram oportunidade de ampliação do seu desenvolvimento:

A professora organizou mesas e cadeiras no canto da sala e me disse que seu objetivo hoje era trabalhar a coordenação, movimento corporal e a percepção. As crianças ficaram sentadas e retiraram a sandália no “cantinho do bate-papo” [...]. Logo após, solicitou que todas as crianças se sentassem. Iniciou: “- O que vamos fazer hoje é brincar de uma forma diferente. Mas quem levantar perde o direito da brincadeira”. Cada criança pulou, subiu e abaixou de acordo com os obstáculos (mesas e cadeiras). Maria foi uma das crianças que ficou com medo, recusou-se a participar, mas foi encorajada pela

professora. Rute, muito tímida e expressando medo, também conseguiu realizar o exercício. Guilherme fez o seguinte comentário: “- Eu não vou, estou com medo!”. Quando chegou a vez de João, ele recusou-se, tremeu e chorou. Percebi sua insegurança e medo. Quando chegou a vez de Mateus, ele fez o caminho inverso ao solicitado pela professora e foi necessário a professora interferir para acompanhá-lo na realização da atividade. Em seguida, a professora inverteu a posição dos obstáculos (mesas e cadeiras) para a realização dos exercícios, alterando as regras (subir e descer). Aos poucos, João foi encorajado pela professora e realizou o exercício com a ajuda dela. A cada tentativa, as outras crianças aplaudiam e gritavam o nome incentivando o colega a superar o desafio. Da mesma forma, aconteceu com Anne. Percebe-se que essas crianças possuem pouca experiência de trabalho com esse tipo de exercício corporal, mas pelo fato de estabelecerem interação com as outras crianças e com a professora, conseguem romper seus limites e realizar a atividade. João foi convidado a realizar o exercício pela terceira vez e já o faz sem ajuda. Na terceira parte, a professora modificou a ordem dos exercícios e regras e João foi o primeiro a ser chamado a cumprir todas as atividades levando em consideração as regras da brincadeira (Nota de Campo nº 21, 30/03/2007).

Podemos perceber no excerto anterior que a tática da Professora Emília correspondeu à realização de um trabalho de mediação pedagógica durante a atividade lúdica, cumprindo uma função importante de encorajamento das crianças para a tarefa proposta e, conseqüentemente, vai ensinando para as crianças atitudes de iniciativa e fornecendo oportunidade de desenvolvimento da autonomia frente às situações que ainda não dominavam.

Para Bisioli (2005),

O desenvolvimento motor da criança encontra um espaço privilegiado nas atividades lúdicas, que incluem o movimento: correr, pular, lançar ou alcançar objetos, jogar bola, subir, ultrapassar obstáculos, agachar, são ações incluídas em jogos de movimento, que se desenvolvem, amplamente, na idade pré-escolar e que merecem nossa atenção (p. 204).

Vigotski (2000) afirma que os jogos e as brincadeiras favorecem à criança sua convivência em grupo e o aprendizado de como agir em determinadas situações. As ações das crianças e da Professora Emília descritas acima confirmam, também, as teses de Brougère (2002) que apontam o jogo infantil como atividade social e cultural, sendo que “[...] a criança adquire, constrói a sua cultura lúdica brincando” (p. 26), e enfatiza que “o desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica. Esta origina-se das interações sociais” (p. 27).

Friedmann (1996), ao analisar o enquadramento da atividade lúdica no contexto educacional, sugere que o educador pode, considerando os seus objetivos,

Propor regras, em vez de impô-las; assim, a criança terá a possibilidade de elaborá-las, o que envolve tomar decisões, que é uma **atividade política**. [...] dar oportunidade às crianças de participar na elaboração das leis. Assim, elas têm possibilidade de questionar valores **morais** [...]. Dar responsabilidade para fazer cumprir as regras e motivar o desenvolvimento da **iniciativa, agilidade e confiança** em dizer, honestamente, o que pensa. Essa responsabilidade levanta também a invenção de sanções, soluções pelas quais as crianças tornam-se mais **inventivas**. [...] possibilitar **ações físicas** que motivem as crianças a serem mentalmente ativas (p. 74. Grifos da autora).

Em geral, o terceiro momento da rotina cotidiana da sala de aula, após as atividades dirigidas, por volta das 09:40, a Professora Emília procedia com as orientações de higiene e limpeza para servir o lanche<sup>19</sup> às crianças e, em seguida, solicitava-lhes para se dirigirem aos banheiros para lavar as mãos. Percebemos que neste período as crianças aproveitavam para brincar no corredor, correr no pátio, dar cambalhotas, brincar com colegas de outras turmas que encontravam no banheiro, no próprio corredor ou próximo à cozinha. Essa situação é também ilustrada pela fala da professora Anastácia quando nos comentou sobre a deliberação do grupo de docentes da escola de não se colocar brinquedos no pátio da escola:

Há momentos que a gente deixa os brinquedos, por exemplo, numa sexta-feira a gente pode escolher e trazer para sala todos os brinquedos, espalhar e a criança brinca ali sob o olhar atento do professor para não ocorrer a destruição do brinquedo. A gente sempre conversa com eles que o brinquedo é como cadernos e livros e devem ser conservados; é um amigo que eles têm, se é um amigo que eles brincam, eles têm que conservar. Então a gente passa essa consciência pra eles de preservação dos brinquedos. Por isso que a gente está evitando que deixe lá [no pátio], mesmo porque **tinha crianças que estavam saindo para ir ao banheiro e não retornavam à sala [risos], ficavam lá no pátio brincando por conta dos brinquedos que estavam à disposição**. Mas os brinquedos continuam à disposição; agora tem que ir lá ao depósito solicitar e o brinquedo vem para sala ou vai para o pátio (Entrevista 17/07/2007. Grifos nossos).

Mas essa “fuga” passageira das crianças para brincar era mantida sob vigilância das auxiliares de serviços gerais que de imediato identificavam o “desvio” e encaminhavam as crianças de volta à sala de aula. Por mais que seja importante cuidar das crianças, nós, em

---

<sup>19</sup> O lanche das crianças é servido na sala de aula no período compreendido entre 09:40 e 10:00 e, posteriormente, as crianças são liberadas para o recreio.

geral, ainda temos um traço cultural muito forte em relação à vigilância, normatização de comportamentos, principalmente na instituição escola e ainda mais em se tratando de crianças. Observamos também que “*o olhar atento do professor para não ocorrer a destruição do brinquedo*” segue alguns extremos. Muitas escolas e muitos professores até impedem as crianças de brincar ou utilizar determinado material com a idéia de cuidar do brinquedo ou objeto. É preciso ensinar a cuidar, dar valor aos brinquedos, mas isso não pode chegar ao extremo de retirar o brinquedo. Também devemos saber que o uso produz desgaste, então os brinquedos e materiais devem ser repostos sempre que necessário.

Enquanto a Professora servia o lanche, percebemos também que as crianças aproveitavam esse tempo para conversas em pequenos grupos, dirigir-se a caixa de brinquedos, pegar e utilizar os livros com gravuras, livros de história expostos no varal da sala, jogos, bonecos e bonecas.

Fica evidente que, no espaço-tempo da escola e da sala de aula, a criança na idade pré-escolar, utiliza-se de táticas, cria e se apropria de recursos lúdicos para interagir com outras crianças, socializar-se, desenvolver suas habilidades cognitivas, afetivas, motoras e estéticas, ou seja, atua de forma a produzir sua cultura lúdica, mesmo quando a instituição tenta controlar os tempos e os espaços considerados adequados para cada tarefa. Conforme afirma Brougère (2002), “a cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação social [...]. A cultura lúdica, visto resultar de uma experiência lúdica, é então produzida pelo sujeito social” (p. 27).

#### **a) O RECREIO: brincadeira espontânea (livre), dirigida ou vigiada?**

*O jogo é uma atividade estética. O excesso de energia é apenas uma condição para a existência do prazer estético que o jogo proporciona. O jogo não é uma fuga da vida; constitui parte integrante desta e permite a todos entender da vida;*  
Friedrich Schiller

A escola, em seu afã de racionalizar e controlar as aprendizagens, tem deixado de lado o tempo e o espaço de brincar. Ao nosso ver, a lógica que se extrai do cotidiano escolar é que estudar é coisa séria, uma atividade dirigida, voltada para a assimilação de conteúdos. Como consequência dessa lógica, notamos que o brincar é freqüentemente relegado a atividades consideradas menos sérias, brinquedos e jogos que as crianças podem escolher depois de

terminarem seu “trabalho”. Com isso, os jogos e brincadeiras muitas vezes ficam restritos ao pátio, ou destinado a preencher intervalos de tempo entre aulas. Para Horn (2004),

O espaço escolar não se restringe às paredes da sala de aula. Os espaços externos são considerados prolongamento dos espaços internos, sendo utilizados por meio de uma perspectiva pedagógica. No entanto, esses espaços têm uma característica comum, que é o acolhimento, sentimento que advém do cuidado e da harmonia na organização dos ambientes, na forma de receber os alunos e que se expressa em uma cultura própria (p. 36).

Segundo Moyles (2004), “se achamos tão valioso a atividade lúdica como orientação da prática pedagógica, por que os jogos e brincadeiras ainda não constituem parte da atividade pedagógica?” (p. 24). Parte da tarefa do professor é proporcionar situações de brincar livre e dirigido que atendam as necessidades de aprendizagem das crianças. Aqui, também deve residir sua preocupação com a organização do espaço-tempo escolar. Nesse sentido, entendemos que o espaço-tempo do recreio na escola constitui-se um momento significativo para a experiência educativa da criança e para o estabelecimento de múltiplas relações que contribuem para o seu desenvolvimento.

A preocupação com a organização do espaço e do tempo na educação de crianças pequenas está presente no documento *Padrões de Infra-Estrutura para as Instituições de Educação Infantil e Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2004). Nesse documento consta o seguinte:

Para relacionar o desenvolvimento da criança com a leitura do ambiente físico escolar, propõe-se pensar o espaço físico destinado à Educação Infantil como motivador e promotor da aventura da descoberta, da criatividade, do desafio, da aprendizagem, da interação criança-criança e criança-adulto, além da formação da responsabilidade social.

Já em 1826, Froebel (2001) via o valor da organização de espaços do brincar nos jardins de infância como oportunidade de ampliação da experiência sensorial da criança, o que permitia e era a base do desenvolvimento intelectual.

Segundo Fornero (apud Zabalza, 1998),

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter que ficar quieto, é esse lugar onde pode ir olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, são tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo, ou uma única cor grande ou nenhuma cor... O espaço, então,

começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço (p. 231).

O espaço pode ser retratado como o ambiente da relação pedagógica, pois é nele que o nosso conviver ocorre e vai sendo registrado, marcando nosso crescimento, nossas descobertas, dúvidas e inquietações. Através dele, registramos e (re)organizamos a maneira de ver o mundo e as possibilidades de relações que daí se pode estabelecer. Nesta perspectiva, Freire (1994) afirma que “o espaço construído, discutido e apropriado por educadores e educandos conta inúmeras experiências vividas dentro da sala de aula. A linguagem do lugar deve comentar as histórias e as relações estabelecidas ali” (p. 97). Daí, considerarmos fundamental a significação trazida pelas atividades lúdicas no espaço de educação infantil, seja esse espaço interno (sala de aula) ou externo (pátio, área para recreio), pois concretiza a história do grupo, com o brilho das imagens, objetos, cores e sons, podendo catalisar diferentes formas de ver o mundo.

Para Horn (2004),

O espaço é entendido sob uma perspectiva definida em diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como um elemento curricular. A partir deste entendimento, o espaço nunca é neutro. Ele poderá ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens que estão sendo representadas (p. 35).

Mas cabe questionarmo-nos: como o espaço-tempo do recreio dirigido da Escola Brincando e Aprendendo vivenciado pelas crianças e professoras tem sido limitador ou estimulador de brincadeiras, jogos e aprendizagens?

Nesta perspectiva, buscamos analisar o quarto momento que consideramos significativo da atividade lúdica nas tramas no espaço-tempo do cotidiano da Escola Brincando e Aprendendo, que se relaciona ao período denominado *recreio dirigido*. Esse recreio ocorria entre as 10:00 e 10:20, onde todas as crianças da escola encontravam-se “livres” para criar brincadeiras, conversar com os colegas e crianças de outras turmas, compartilhar de seus jogos, correr, pular, cantar, saltar, gritar, inventar jogos e brincadeiras, enfim, extravasar suas energias. Como já dissemos, a escola denomina esse período de *recreio dirigido*, e realiza uma escala de trabalho entre duas professoras, para revezamento a cada dia de aula, tendo o auxílio de funcionárias da limpeza, objetivando acompanhar e orientar as brincadeiras das crianças.

No entanto, através das observações realizadas, percebemos que inexistente um planejamento para este recreio, isto é, na maioria das vezes não há a proposição de

brincadeiras, jogos ou destinação de brinquedos, resumindo-se a uma atividade de observação e vigilância das crianças. Podemos dizer que encontramos um recreio vigiado ao invés de dirigido. Se esse era para ser o período mais lúdico da escola, não tem sido.

Friedmann (1996), ao analisar a postura do educador durante o jogo dirigido, argumenta que

A postura do educador varia. Antes de mais nada, ele deve ser claro e breve na hora de explicar as regras do jogo proposto. É interessante ele participar no começo, de forma a exemplificar a explicação verbal. A participação deve ser evitada quando as crianças já conseguem brincar sozinhas. Seu papel, então, será o de orientador das crianças durante o desenvolvimento do jogo. Nesta perspectiva, o professor é mais do que um orientador: ele deve ser um **desafiador**, colocando dificuldades progressivas no jogo, como uma forma de avançar nos seus propósitos de promover o desenvolvimento ou para fixar aprendizagens. Esse é o grande papel do educador lúdico e criativo (p. 75. Grifo da autora).

Vimos, portanto, que a participação do educador durante as atividades lúdicas é fundamental, sejam elas espontâneas ou dirigidas para que o processo de brincar se torne relevante, sem desmobilizar a liberdade e flexibilidade daquelas crianças que brincam. O professor pode dirigir ou direcionar os jogos e as brincadeiras para favorecer o desenvolvimento infantil e não vigiar o comportamento das crianças.

No recreio dirigido da Escola Brincando e Aprendendo, as Professoras Benta e Anastácia eram responsáveis pelo recreio na segunda-feira e quarta-feira, e as Professoras Emília e Alice na terça-feira e quinta-feira. Esses dias eram fixos para cada professora. Nas sextas-feiras não havia recreio, pois as crianças eram dispensadas após o lanche, às 10:00, em virtude do planejamento didático semanal das docentes.

No espaço-tempo desse recreio *dirigido*, as mais de cem crianças do turno matutino da Escola Brincando e Aprendendo aproveitavam ao máximo para brincar e interagir com os outros colegas. Mesmo com a ausência de brinquedos e jogos no espaço do pátio, as crianças organizavam sozinhas uma variedade de brincadeiras: pular, correr, pega-pega, jogar bola (não há bola no pátio, mas criativamente transformavam um brinquedo em bola), batata-quente, cantigas de roda, brincadeiras de faz-de-conta (casinha de bonecas, médico e paciente, família, professora, motorista, policial e bandido, mãe e filho(a), entre outros). Essas experiências lúdicas no recreio dirigido não eram inteiramente harmônicas, pois em alguns momentos havia situações conflituosas e até de agressão física em algumas brincadeiras, principalmente com os meninos, as quais sofriam a interferência das professoras ou auxiliares. Notamos que durante o recreio poucas foram as intervenções das professoras, com exceção da professora Emília, que sempre procurava organizar brincadeiras, tais como: boca-de-forno,

roda, músicas, trenzinho, caracol, prendas, morto-vivo, batata-quente, corrida do saci, dentre outras. Percebemos com essa atitude da professora que as crianças gostavam das brincadeiras, mas nem todas as crianças se reuniam em torno das professoras e alguns preferiam continuar com as brincadeiras individuais ou em pequenos grupos.

A primeira característica que encontramos no recreio dirigido é que esse é considerado o momento de brincar na escola; os meninos normalmente brincavam de pega-pega, pular, saltar, policial e bandido, super-heróis, motorista, blocos de montagem, carros, bonecos, dentre outras. Já entre as meninas, encontramos menos brincadeiras de contato físico e mais verbais. Em vários momentos, pudemos observá-las em seus jogos de papéis ou faz-de-conta, brincando de casinha, boneca, mãe e filho, cozinhando, fazendo mamadeira para o bebê e dando comida ao filho, cantando músicas infantis, fazendo roda e realizando expressões corporais com as músicas que cantavam. Em algumas situações, observamos a aproximação e participação dos meninos em algumas brincadeiras de faz-de-conta: casinha, mãe/pai e filho(a), médico e paciente, dentre outras.

De acordo com Wajskop (1997), através dos jogos tradicionais de transmissão oral e organização coletiva, baseados em rimas e temas da vida cotidiana, as crianças criam regras de linguagem e de movimentos articulados com as mãos. Conforme analisa Friedmann (1996),

Os jogos tradicionais infantis são uma forma especial da **cultura folclórica** [...]. O jogo tradicional é aquele transmitido de forma expressiva de uma geração a outra, fora das instituições sociais, na rua, nos parques, nas praças etc., e é incorporado pelas crianças de forma espontânea, variando as regras de uma cultura a outra (ou de um grupo a outro): muda a **forma** mas não o conteúdo do **jogo tradicional**. O **conteúdo** é constituído pelos interesses lúdicos particulares ligados a tal ou qual objeto (bonecas, animais, construções, máquinas etc.), que é objetivo básico do jogo; a **forma** é a organização do jogo do ponto de vista dos materiais utilizados, do espaço, do número de jogadores etc. Esses jogos são imitados ou reinterpretados, perpetuando-se sua tradição (p. 42-43. Grifos da autora).

Mas, durante nossas observações no espaço-tempo do recreio dirigido, o que nos chamou a atenção é que, ao nosso ver, ele não tem cumprido a sua função de oportunizar à criança a ampliação do seu repertório lúdico e/ou promover a aprendizagem de conceitos ou habilidades específicas no nível cognitivo, social, afetivo, motor, ético e estético.

No pátio da escola destinado ao recreio, foram retirados os brinquedos. Eis a justificativa da professora Emília: *“colocamos os brinquedos ano passado, em 2006, e fizemos a experiência com brinquedo. Num curto tempo deu certo, mas logo os brinquedos começaram a virar arma nas mãos dos meninos. De vez em quando tinha um com a cabeça*

*machucada*”. Segundo a professora, essa experiência foi promissora por um certo período de tempo, mas, à medida que os brinquedos foram se desgastando e não foram substituídos, as crianças estavam utilizando como objetos para arremessar e machucar os colegas, tornando as brincadeiras mais agressivas, talvez até pela frustração de não ter os brinquedos que gostariam. A professora Benta parece compartilhar desta mesma opinião:

A gente já teve a experiência de ter brinquedos no pátio e a gente percebeu que eles não sabem brincar, eles não sentam pra brincar, eles não se concentram pelo menos na hora do recreio; eles não se concentram pra brincar. Eles querem mesmo é correr; eles querem mesmo extravasar a energia. Não funcionou com a gente. Eu não sei se o ideal seria ter brinquedos, carrinhos, bonequinhas, essas coisas assim. Eu acho que teria que ter uma estrutura de parquinho. Na sala eles já sentam, já brincam, sentam no chão, brincam juntos e já têm interação na sala. Eu creio que essa questão de brinquedos funciona mais em ambientes pequenos, ou então teria que ter alguém orientando a gente como fazer com 100 crianças no espaço pequeno que a gente tem (Entrevista, 13/06/2007).

Podemos perceber que a professora Benta atribui a culpa da ausência dos brinquedos às experiências não positivas das crianças. Em uma das observações que realizamos no recreio da Escola Brincando e Aprendendo, chamaram-nos atenção os significados que o “dirigir” adquire neste período, como podemos verificar no excerto abaixo:

Após o lanche, algumas crianças pediram para levar os brinquedos para o recreio e a Professora Emília disse: “- Hoje vocês não vão levar os brinquedos, pois ontem vocês já levaram”. Em geral, as crianças traziam brinquedos pessoais de casa em suas mochilas (bonecos de super-heróis, carros, caminhões, bonecos (as), soldados, animais em miniatura, aviões etc). Eu questionei à professora por que as crianças não poderiam levar os brinquedos todos os dias para o recreio, e ela respondeu: “- As outras turmas não levam, misturam os brinquedos e assim eu uso em algumas atividades na sala”. No recreio as crianças da professora Emília não estavam com os brinquedos. Algumas crianças correram e pularam, outras estavam sentadas conversando e outras quietas. Seria a ausência do brinquedo o limite para o repertório das brincadeiras das crianças? O “recreio dirigido” estava sob a responsabilidade das professoras Emília e Alice, mas ambas apenas observavam as crianças e conversavam entre si e logo após com a diretora. De repente, a professora Emília se aproximou de um grupo de crianças e começou a brincar de roda e boca de forno. Percebi que todas as vezes que a professora organizava as atividades recreativas a maioria das crianças se envolve e participa das brincadeiras. Podemos afirmar que a participação da professora constitui-se fundamental para integração das crianças no recreio e ampliação das brincadeiras que, na maioria das vezes, se resumem ao correr e pular? As duas auxiliares do recreio dirigido (pessoal de apoio)

sempre estão observando as ações das crianças sem propor algo. Será que um trabalho de formação lúdica com essas profissionais contribuiria para ampliação do trabalho com as crianças no momento do recreio dirigido? A professora Alice continuou sem participação no recreio dirigido. Às 10:20 soou a sineta e as crianças se organizaram em fila para retornarem à sala de aula (Nota de Campo nº 29, 31/05/2007).

As observações e questões apresentadas no excerto acima nos levam a pensar que os brinquedos não são definidores, mas sugerem, ajudam, estimulam e ampliam o repertório das brincadeiras. Nesse contexto, a professora é importante para ensinar, propor, incentivar, auxiliar nas brincadeiras, mas também é importante para ajudar as crianças a se relacionarem umas com as outras. Não se trata apenas de ensinar a brincar com esse ou aquele brinquedo, mas sim de ensinar a brincar com outras crianças e de aprender a se relacionar com outras pessoas.

Urge, portanto, investir na formação lúdica de todos os profissionais que cuidam/educam crianças pequenas e que estão envolvidos com o cotidiano da escola infantil, tendo em vista (re)direcionar o trabalho pedagógico com o lúdico e garantir maior qualidade social ao processo educativo.

Um outro fato interessante que observamos durante a pesquisa é que o recreio, às vezes, era utilizado como punição para as crianças e os brinquedos, nesse caso, se limitavam à utilização em sala de aula, salvo quando as professoras autorizavam algumas crianças a levarem brinquedos para o recreio. Essa utilização do recreio como punição ou “castigo” confirmou-se na posição da Professora Emília registrada na Nota de Campo abaixo:

“Esse recreio é a única arma maior que a gente tem, porque eles adoram o recreio. Brincar no recreio é bom demais: brincar, correr, pular. Então, se acontecer de uma coisa muito fora da condição, assim que precisar chamar a atenção, de um castiguinho, esse castigo vai ser retirado o recreio. Por que, qual é o castigo maior que a gente vai poder fazer na pré-escola? Não tem uma coisa assim; eu não sei a resposta. Tirar ele da sala? Não é por aí. Nessa idade eles não vão entender” (Nota de Campo nº 16, 14/03/2007).

Em outra Nota de Campo que apresentamos abaixo, podemos confirmar a postura anterior numa situação que ocorreu durante o recreio dirigido e na atitude da Professora Alice:

No recreio, ao chegar no pátio, encontrei a professora Alice em pé, com seis crianças de sua turma. Questionei o que havia acontecido e a professora disse: “- Estão de castigo, sem recreio, porque estão aprontando muito na sala. É a única maneira que a gente tem!”. O recreio dirigido estava sob a responsabilidade das professoras Alice e Emília. As crianças corriam bastante, brincando de pega-pega,

trenzinho e apenas um pequeno grupo de meninas brincava com duas bonecas, uma banheira, um conjunto de panelas com fogão. As duas funcionárias que auxiliam o recreio apenas observavam as crianças e só intervieram quando enxergaram uma criança agredindo a outra com mais força (Nota de Campo nº 32, 12/06/2007).

A Professora Emília em reunião com os pais admite as dificuldades das professoras para conduzir o recreio dirigido e expôs:

[...] “- o momento da brincadeira é muito difícil para o professor que toma conta, porque aqui na sala a gente já conversa muito. Eu sou igual a nega do leite (expressão utilizada para pessoas que falam muito), eu falo muito. E aí, às vezes, pra gente atingir todo mundo é difícil você ter mais meia hora para essa turma que está aqui jogando toda a energia. Então, às vezes, o recreio aqui não é orientado, mas é observado. A gente deixa eles extravasarem pra depois a gente orientar aqui na sala, porque não dá pra gente fazer esse trabalho; se tivesse uma equipe que não fosse o professor pra sala; uma equipe diferente que ficasse só pra tomar conta do recreio, aí nós poderíamos cobrar recreio dirigido todos os dias. Mas é muito difícil para o professor sair daqui, dirigir o recreio com todas as salas e voltar com toda a energia” (Nota de Campo nº 16, 14/03/2007).

Portanto, percebemos que as professoras encontram-se insatisfeitas com a condução do recreio dirigido, pois, da forma como ele é conduzido, traz mais trabalho para elas e, por isso, não só não colaboram para o recreio ser dirigido ao lúdico mas utilizam-no para punir as crianças. Entendemos que a ausência de condições satisfatórias para realização do trabalho e até mesmo a ausência de conhecimentos colocam as professoras frente a uma terrível contradição: ao mesmo tempo em que valorizam lúdico na prática educativa, utilizam, às vezes, o recreio como forma de castigo. Tais situações são ruins para as professoras e péssimas para os pequenos, pois consideramos que o recreio talvez seja um dos momentos mais valorizados pelas crianças na instituição.

Mas qual seria um bom caminho para professores e crianças: um recreio livre, dirigido, vigiado? Apesar de todas estas funções cumprirem um objetivo formativo com as crianças, acreditamos que a atividade lúdica livre ou espontânea no período do recreio faz fluir e mobiliza processos internos do sujeito sem um comprometimento com a produção de resultados, proporcionando, portanto, o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, motor, ético e estético das crianças, pois, “embora o brincante não tenha intenção quanto à própria aprendizagem, nem com a produção de algo, esse jogo e/ou brincadeira é educativo por sua própria natureza” (RAMOS, 2000, p. 48).

Conforme afirma Ramos (2000),

A presença de jogos e brincadeiras na prática educativa articula-se de duas formas: uma **espontânea** e outra **dirigida**. Em ambas, vemos a presença de duas funções: a lúdica e a educativa. Na função lúdica são contemplados a diversão, o prazer proporcionado pela atividade, o envolvimento intenso daquele que brinca e, até mesmo o desprazer. Ao considerarmos os jogos e as brincadeiras como espaços potenciais de aprendizagem, configura-se, então, a sua função educativa. Nesse sentido, quer sejam espontâneos ou dirigidos, todos eles trazem em si, em maior ou menor grau, a presença de ambas as funções (p. 48. Grifos da autora).

Mas qual seria o motivo de as professoras terem dificuldades para dirigir o recreio? Seria o número de crianças e o cansaço físico originário da sua carga horária de trabalho na docência? Ao indagarmos as docentes sobre o recreio dirigido, obtivemos os seguintes argumentos:

Eu creio que a gente não pode chamar de recreio dirigido, porque a gente não tem a estrutura; porque pra ser dirigido a gente tinha que ter um parquinho, tinha que ter brinquedos educativos, várias pessoas orientando; pessoas orientando a gente pra trabalhar com eles, mas a gente trabalha e não tem uma estrutura do que é realmente um recreio dirigido. A gente faz aqui pelo conhecimento que a gente tem. Você mesmo percebe que aqui não tem uma área pra gente ter um recreio dirigido. Não tem brinquedos educativos pra sentar, brincar com eles. Eu na verdade não chamaria recreio dirigido (Professora Benta. Entrevista, 13/06/2007).

Eu não suporto [...]. O que acontece: a brincadeira que está tendo é só correr. Na terça e quinta eu procuro tentar brincar, só que eu já esgotei com isso. Toda vez que eu falo em reunião, aí pronto! Quando eu começo a brincar e vem uma turma, a outra turma que não quer brincar comigo deveria estar com a outra pessoa. Se não quer brincar de uma coisa a outra pessoa encaminha para outra coisa, mas aí ela começa a interferir: corre pelo meio, atrapalha, vem gritar no mesmo espaço; aí eu não tenho garganta suficiente. Tem um som na escola. Às vezes a gente não pega. Não é que seja proibido, se eu colocar isso é até um pecado. Eu também nunca tomei iniciativa de pegar porque o tempo é muito restrito. Às vezes a gente põe o somzinho pra eles dançarem, mas não é todo dia. Quando coloca alguma coisa, eles se acalmam [...]. Eu acho que seria o momento de ter alguém que não estivesse em sala de aula. Seria disponibilizar uma pessoa, um professor. Acho que seria sonhar alto, mas eu vou sonhar. Um professor até de Educação Física pra usar isso aí; pôr os meninos pra pular, extravasar mesmo a energia e voltar mais calmo pra aula [...]. Você tem todo um desgaste durante o dia. E no caso do recreio fica difícil você orientar o recreio todos os dias, apesar de cada professor ir alternando. Foi uma estratégia que as meninas acharam, porque fica um dia todo de descanso e um dia todo de cansaço [...]. O pessoal de apoio ajuda mais na observação. E a gente não tem assim como cobrar. Elas

ficam ali no portão, no banheiro, mas a parte de orientação de recreio eu posso dizer a você que não há. E é uma coisa que me incomoda. E não é só aqui, porque nas outras escolas que eu passei todo mundo tem essa consciência. Porque todos os professores têm, por exemplo, na escola da minha filha, tem outra pessoa lá responsável (Professora Emília. Entrevista, 14/06/2007).

Acreditamos que se acontecer o acompanhamento da professora durante o recreio não pode ser para obrigar todas as crianças a brincarem consigo. As crianças têm o direito de querer outras coisas. Então esse acompanhamento deve ser uma opção. A Professora Emília sugere que a presença de um professor de Educação Física ajudaria a “*pôr os meninos pra pular, extravasar mesmo a energia e voltar mais calmo pra aula*”, mas será mesmo essa finalidade? Penso que não. O recreio deve ser para as crianças brincarem e ser educativo, porque possibilita que as crianças brinquem, e não ser preparatório para a aula como se a criança tivesse que “perder” energia para voltar à sala de aula.

A professora Alice argumentou:

Eu não acho que o recreio seja dirigido, ele é vigiado. Por que: pra mim, uma coisa dirigida, esse pátio teria que ser de outro jeito, uma outra estrutura. Teria que ter brinquedos ali; uma escorregadeira, um balanço. Porque não tem espaço na escola, mas teria que ter outras coisas: um dominó, pintar uma amarelinha no chão. Porque a professora ficaria ali. Ai pra mim é dirigido, dirigir a brincadeira. Mas você pode me perguntar: “- Por que vocês não fazem esse tipo de brincadeira?”. A gente fica de 8h até 10h na sala, conversando com o menino, está gastando o quê? Voz. Se você vai para o recreio e lá no recreio você fica mais meia hora, porque ali você não vai falar mais, você vai gritar. Então vai ocupar dois professores (olha a zoadá que você está ouvindo daqui). Então ali você vai ter que ficar o tempo todo conversando, conversando, conversando. Você volta para sala pra seguir de 10:20 até 11:30 e acha que sua garganta está como? O problema é esse. Talvez se tivesse brinquedo você não precisava tanto reclamar do menino. O menino fica correndo. E também outros profissionais para ajudar. As meninas ficam também [faz referência ao pessoal de apoio] muitas vezes. Eu não digo que elas não ajudam, mas algumas ficam mais ali paradas. Só se acontecer alguma coisa elas vão lá (Entrevista, 13/06/2007).

A Professora Alice demonstrou preocupação com o espaço físico e ampliação da quantidade de brinquedos, mas não pode se resumir a esses itens. Essa talvez seja a primeira exigência, mas é preciso ter pessoas disponíveis e bem formadas para trabalhar com as crianças. Dirigir, nesse caso, é acompanhar, dar opções e não pretender que todos brinquem com o que está sendo proposto. Sendo assim, atividades dirigidas podem ser organizadas e conviver com atividades livres.

Já a Professora Anastácia, ao ser questionada sobre o recreio dirigido, fez uma avaliação ponderada, argumentando sobre a existência de pontos positivos e negativos para esse momento tão importante no ambiente da escola infantil. Vejamos sua opinião no excerto abaixo:

O recreio dirigido tem sua parte boa. A parte boa é que está direcionando a criança para determinadas brincadeiras que podem ser perigosas, então está ali aquele adulto ajudando, tentando livrar de determinados problemas. Por outro lado, eu acho importante deixar a criança brincar livremente; tem os momentos que o recreio é dirigido, a gente brinca, canta, roda, faz brincadeiras de vários tipos com a criança, mas tem que ter o momento que a gente deixe que eles brinquem livremente do jeito deles. Tem seu lado bom, mas se ele for todo dirigido, todo dirigido, você vai tirar da criança a sua própria vontade, porque você vai sempre impor a brincadeira para a criança. Se você deixar ele livremente, ele vai escolher o que ele quer brincar, escolher, inclusive, a criança que ele mais gosta, que ele mais se sente melhor e brincar (Entrevista, 13/07/2007).

Vimos, portanto, nas falas das quatro docentes as manifestações de suas angústias e dificuldades no cotidiano escolar acerca do recreio dirigido. Seus relatos demonstram conhecimento sobre limitações do que fazem e a necessidade de uma melhor infra-estrutura do espaço físico do pátio da escola, disponibilização de jogos, brinquedos e, sobretudo, a destinação de um profissional específico e/ou a formação dos profissionais que auxiliam o recreio, para que ele se torne lúdico e seguro, com a participação das docentes e não apenas “vigiando”, “controlando” ou utilizado-o como “castigo”.

Observamos no decorrer da pesquisa que a professora Emília mostrava-se angustiada e freqüentemente tecia comentários acerca de seu descontentamento com o recreio dirigido da escola. Em uma das reuniões de planejamento didático ocorrida no mês de outubro de 2007, essa discussão veio à tona e as professoras em conjunto com a diretora discutiram e deliberaram sobre uma nova estratégia para o desenvolvimento do recreio da escola, com as seguintes mudanças: a) haveria dois horários (09:40 às 10:00 e 10:00 às 10:20) para o recreio com duas turmas em cada período; b) continuaria o revezamento entre as professoras. Foi aprovada a seguinte escala:

<b>DIA</b>	<b>TURMAS</b>	<b>RESPONSÁVEL</b>	<b>HORÁRIO DO RECREIO</b>
Segunda e Quarta	Anastácia e Alice	Anastácia	09:40 às 10:00
	Emília e Benta	Benta	10:00 às 10:20
Terça e Quinta	Anastácia e Alice	Alice	09:40 às 10:00
	Emília e Benta	Emília	10:00 às 10:20

Após esse processo de reorganização do recreio dirigido, notamos em nossas observações que poucas mudanças ocorreram e para dialogar com as professoras sobre esse assunto e entender suas opiniões, apresentamos a seguinte questão: *A reorganização do recreio dirigido trouxe mudanças significativas no seu trabalho ou para as crianças? Por quê?* Vejamos no excerto abaixo as opiniões das Professoras Emília e Anastácia:

A angústia maior foi minha. Na hora do recreio a questão do descanso do professor não existe na pré-escola e ensino infantil. A quantidade, o número de alunos muito grande e duas pessoas [duas professoras], eu estava me sentindo sobrecarregada no sentido de tomar conta, porque eu queria me envolver com os meninos. Eu achava que devia brincar com os meninos e outras pessoas achavam que era o momento de descansar a voz, descansar um pouco o corpo para agüentar o resto do tempo [...]. O número de alunos fica menor, só que ainda não atendeu o que eu queria, porque na minha concepção seria para fazer uma coisa mais dirigida pra ter condição de brincar e não deixar tão solto; só que eu conscientizo aqui que eu vou brincar, quando eu cheguei lá [no pátio] eu já recebi os meninos já brincando [...]. Eu não consigo atingir todos, então continua difícil por isso. Eu vou brincar, até que consigo com uma grande parte de minha turma e alguns da outra turma, mas eles ainda estão querendo correr, é um horário deles [...]. A brincadeira mesmo não tem dado certo. É o horário livre para eles queimarem energia, correr, brincar, gritar, que é o que eles preferem. O som ainda dá efeito, a dança. A gente põe o som e eles ainda dançam, mas se a gente faz isso todos os dias eles também começam a não ter mais interesse (Professora Emília. Entrevista, 24/10/2007).

Percebemos na fala da Professora Emília sua angústia em atingir todas as crianças: *“Eu não consigo atingir todos, então continua muito difícil por isso”*. Consideramos que é preciso que a professora entenda que as crianças talvez estejam demonstrando que nem todo dia desejam brincar com a professora, mas isso não retira o valor da participação dela, pois,

quem quiser, pode brincar com ela. Às vezes se aprende com ela apenas observando. A Professora Anastácia manifestou a seguinte visão:

Na minha opinião, pra mim foi melhor, tanto para nós quanto para as crianças. Eu consegui dirigir melhor o recreio, dividir as crianças, colocava alguns brincando com algumas coisas, outros brincando com outras; consegui que o recreio ficasse mais calmo [...]. Eu consegui arrumar o “meu” recreio de maneira que as crianças brincassem e que eu ficasse mais despreocupada (Professora Anastácia. Entrevista, 10/12/2007).

Percebemos também que nas falas das professoras Alice e Benta há divergências sobre as mudanças do recreio dirigido. Para Alice,

Em parte foi bom e em parte não [...]. A questão foi que ficou bom para os meninos; a gente não tem que sentar e avaliar coisas que são boas para a criança? Ficaram duas salas, mais espaço para brincar, sobravam mais brinquedos. O que falta muito é a questão de: desde 2005 eu falo isso – não tem brinquedo pro menino. Não quer que o menino corra mas não dá nada pro menino fazer. Ele vai fazer o quê? Vai ficar sentado contando as telhas do pátio. Se não quer que o menino corra então traga um dominó, traga um xadrez, quebra-cabeça, qualquer coisa, um bambolê, uma corda, pinta a amarelinha no chão; combinou isso seiscentas vezes e nunca se fez (Entrevista, 10/12/2007).

Para a professora Benta,

Mudança houve e pra melhor. O local ali é pequeno. Quatro turmas e praticamente cem crianças no local é difícil. A partir do momento que teve essa reestruturação pelo menos pra mim ficou bem melhor, porque primeiro você tem duas turmas e o espaço fica maior. A gente fica mais pra olhar e estar perto, é bem menos crianças e eles também têm mais liberdade. No meu período de olhar eles sentavam, brincavam porque os brinquedos estavam dando para eles brincarem. A agressividade parou mais, porque eles correm muito, queriam bater e brincar de luta, então acho que isso diminuiu bastante (Entrevista, 11/12/2007).

Como vimos, nas falas das professoras fica evidente que não há consenso sobre o papel docente durante o recreio, como explica Emília: “*eu achava que devia brincar com os meninos e outras pessoas achavam que era o momento de descansar a voz, descansar o corpo para agüentar o resto do tempo*”. As crianças parecem recusar-se ao dirigido tal como foi compreendido pela Professora Emília, pois querem sair da formalidade da aula e experimentar suas experiências lúdicas com os colegas, enfim, e brincar do jeito que lhe apraz.

Nesta perspectiva, entendemos que o momento do recreio na escola pode ser organizado com atividades lúdicas espontâneas ou dirigidas. Contudo, enfatizamos que a

valorização do momento espontâneo é importante, pois, no brincar/jogar cotidiano da criança, são mobilizadas questões internas do sujeito (intencionalidade da ação, processos de socialização e autonomia, compreensão dos sentimentos, entre outros) e estas também são educativas e formativas. Em contrapartida, a ênfase na função lúdica dirigida pode ocorrer, mas com os cuidados necessários para não haver um controle excessivo.

Pelo que pudemos observar, Urge, portanto, a organização cotidiana dos espaços lúdicos destinados às crianças na educação pré-escolar, em especial no recreio. Segundo Horn (2004),

Existe um espaço a ser povoado, com cores, com objetos, com distribuição de móveis. Ele deveria ser definido pelo professor e por seus alunos numa construção solidária fundamentada nas preferências das crianças, nos projetos a serem trabalhados, nas relações interpessoais, dentre outros fatores [...]. Por meio da leitura “das paredes e das organizações dos espaços” das salas de aula de instituições de educação infantil, é possível depreender que concepção de criança e de educação o educador tem (p. 37. Grifos da autora).

A ludicidade na educação não deveria se resumir a jogos, brinquedos e brincadeiras. Poderia ser encarada de uma maneira mais ampla: contemplando várias possibilidades do fazer humano. Nas instituições que educam crianças deve haver espaço para diversas linguagens: musical, poética, corporal, plástica, dramática, imaginária etc.

Contudo, também não basta destinar tempo e organizar os espaços colocando uma variedade de jogos e materiais à disposição das crianças sem que o educador tenha consciência do que poderia fazer. A dimensão espaço-temporal da escola transcende as paredes da sala de aula e são muitos os prolongamentos onde as crianças deveriam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes.

Após o recreio dirigido da escola, as crianças retornavam para a sala de aula e vivenciavam o quinto e último período de atividades na escola. Esse período era organizado, especificamente na sala de aula da Professora Emília, com atividades didáticas associadas, algumas vezes, aos recursos lúdicos.

Nossas observações no cotidiano da escola, bem como o diálogo que estabelecemos nas entrevistas com as professoras revelou-nos duas questões que entendemos serem importantes para reflexão neste estudo. A primeira está relacionada a uma preocupação exacerbada das docentes, especificamente a partir do mês de setembro, em acelerar o processo de alfabetização das crianças, tendo em vista favorecer o domínio das vogais, alfabeto, sílabas

e formação de pequenas palavras; a segunda refere-se às atividades didático-pedagógicas da sexta-feira, quando as professoras trabalhavam meio período com as crianças; das 08:00 às 10:00 as crianças ficavam “livres” para brincar, assistir a filmes, ouvir histórias etc., e no segundo período (das 10:00 às 11:20) realizavam seu planejamento didático semanal. A partir desses dois pontos, buscaremos no próximo tópico refletir sobre as implicações e o lugar do lúdico no cotidiano dessa escola, tanto nas exigências para antecipação da alfabetização quanto pela rotina diferenciada estabelecida especificamente na sexta-feira.

**b) Não é hora de brincar, mas de estudar!! E sexta-feira? Brincar, planejar e/ou estudar?**

*Ela [a criança] não tem capacidade para considerar as noções adultas de mundo da fantasia e mundo real. Ela só conhece um mundo, e este é exatamente o mundo real no qual e com o qual ela brinca. Ela não está brincando de viver. Brincar é viver.*  
Joseph Pearce

Os profissionais responsáveis pela educação das crianças de 0 a 6 anos sempre conviveram com o dilema e a polêmica questão: “deve-se, ou não, ensinar a ler e escrever na educação infantil?” As expectativas relacionadas ao processo de alfabetização das crianças, especificamente na fase pré-escolar (4 a 6 anos), dividem opiniões de pais, educadores, pesquisadores, pedagogos e gestores, pois estão voltadas a tradições culturais que remontam ao próprio surgimento da educação infantil em nosso país nos moldes de uma educação assistencialista, compensatória e preparatória (idéia de prontidão) para o ensino fundamental.

Ferreiro (2000), ao tecer sua análise acerca do espaço da leitura e da escrita na educação pré-escolar, afirma que a pergunta acima está mal colocada, porque tanto a resposta positiva como a negativa apóia-se num pressuposto que ninguém discute: supõe-se que o acesso à língua escrita começa no dia e na hora em que os adultos decidem. Para essa autora,

As crianças **iniciam** o seu aprendizado de noções matemáticas antes da escola [...]. Iniciam o do uso social dos números participando de diversas situações de contagem e das atividades sociais relacionadas aos atos de comprar e vender. Da mesma forma iniciam o seu aprendizado do sistema de escrita nos mais variados contextos [...]. As crianças trabalham cognitivamente (quer dizer, tentam compreender) desde muito cedo informações das mais variadas procedências: a) a informação que recebem dos próprios textos, nos contextos em que aparecem (livros e jornais, mas também cartazes da rua, embalagens de brinquedos ou alimentos, roupas, TV etc.); b) informação específica destinada a elas mesmas, como quando

alguém lhes lê uma história, ou lhes diz que tal ou qual forma é uma letra ou número ou lhe escreve uma letra ou número, ou lhes escreve seu nome ou responde às suas perguntas [...] (FERREIRO, 2000, p. 98-99. Grifos da autora).

Embora o uso de práticas de leitura e escrita esteja presente no planejamento e ação cotidiana das educadoras da escola infantil, o que questionamos é a forma como é concebido o trabalho educativo com ambas as práticas, o modo pelo qual as crianças adquirem as habilidades do código oral e escrito, muitas vezes desprovidas de significados, a partir da repetição e traçados de letras, recortes de palavras, figuras isoladas. Em geral, nesse caso, o que observamos é a prática de cópias que objetivam a associação, repetição e memorização das vogais, alfabeto, sílabas e palavras. Vigotski (2000a) afirma que “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho” (p. 110).

Em nossas observações na sala de aula da Professora Emília na Escola Brincando e Aprendendo, bem como nas entrevistas realizadas com as professoras dessa escola, instigou-nos a refletir sobre a temática do processo de alfabetização acelerada de crianças com cinco anos, com comprometimento da atividade lúdica nesse contexto. Podemos verificar essa questão a partir do excerto da Nota de Campo abaixo registrada na aula da Professora Emília:

“- Vamos lembrar o que vimos ontem?” Perguntou a professora após a organização das crianças em suas mesas. “- Vamos ver quem lembra”. As crianças começaram a falar juntas as junções aprendidas na aula anterior acompanhadas pela professora: “- b com a = ba”, “b com e = be”. A professora me olhou e fez gesto de que as crianças haviam aprendido. Em seguida dirigiu-se a lousa e escreveu: “BA – BE – BI – BO – BU – BÃO e solicitou que as crianças repetissem. “- Agora vamos mostrar a Tio Regi que vocês já sabem escrever palavrinhas?”. As crianças responderam: “- Vamos!”. Professora: “Como é BABÃO?”. [...]. A professora chamou Pedro para a lousa para que escrevesse a palavra; ele escreveu: BAEBB. A professora riu. Logo após a professora escreveu BO – BOBO [...]. “Agora essa: BÓIA.” “Quem conseguir falar vai ganhar um pirulito”. Maria tentou ler a palavra e conseguiu, mas quando a professora perguntou o significado da palavra ela respondeu: “- É um caroço que nasce na mão<sup>20</sup>”. A professora explicou o que significava “bóia” para a turma [...]. Em seguida, a professora dirigiu-

---

<sup>20</sup> A professora havia falado de “BÓIA” como um objeto utilizado na natação, que impede uma pessoa de afundar, e a aluna atribuiu significado de acordo com o coloquial/verbal de “BOLHA”. Muitas pessoas pronunciam “BOIA”.

se ao armário da sala de aula e pegou uma caixa com a lousa mágica (brinquedo que as crianças escrevem e desenham) e distribuiu para as crianças, solicitando-lhes que copiassem (treinassem) as sílabas e palavras escritas na lousa. [...] às 11:15 as crianças encerraram a atividade de brincar na lousa escrevendo a família e palavras com o B e a professora entregou o caderno de atividades de casa com exercícios que constavam a família do B (Nota de Campo nº 47, 30/10/2007).

Podemos observar, no excerto acima, a preocupação da Professora Emília com a decodificação das letras e sílabas para posterior formação de palavras. Nessa busca da alfabetização escolar apressada, a aprendizagem acaba sendo concebida de forma descontextualizada, como é demonstrado na situação em que a professora questiona o significado da palavra “bóia” e Maria faz a associação com “bolha”, respondendo: “*é uma caroço que nasce na mão*”. Conforme afirma Canda (2005), “ler implica o desenvolvimento de estratégias com o propósito de se obter o significado e a importância da palavra e não simplesmente a aquisição da melhor maneira de decodificá-la [...]. Ler pode ser percebido enquanto um ato lúdico, quando se possibilita o desenvolvimento da experiência do sujeito” (p. 135).

Durante a pesquisa, consideramos importante também conhecer a opinião da Professora Emília acerca do processo acelerado de alfabetização em que são encaminhadas as crianças, e elaboramos a seguinte questão: “*A partir do mês de outubro, percebi que houve uma intensificação do trabalho de alfabetização (alfabeto, numerais – 1 a 10 -, famílias – ba, ca, da, entre outras -, formação de palavras/junções) com as crianças. Por quê? De onde vem essa idéia da alfabetização das crianças nessa faixa etária? É uma exigência da Secretaria Municipal de Educação?*”. A este questionamento, obtivemos a seguinte argumentação:

Eu já te falei que saí do ensino infantil uma época e fui trabalhar com a primeira série. Nessa minha saída houve uma exigência por parte da Secretaria que preparassem melhor os meninos para irem à Alfabetização. Cobrava-se no Pré-2 que os meninos chegassem de forma mais madura na alfabetização, porque estavam assim chegando os comentários: ficava mais na parte lúdica e os meninos chegavam sem dominar o alfabeto, sem os pré-requisitos para alfabetização. Daí a alfabetização tinha que fazer toda essa parte, que demora. Você vê que a gente passa o ano inteiro, pra fazer essa parte que dá suporte para leitura. Porque se não dominar o alfabeto eles vão demorar muito mais [...]. Então, a idéia da pré-escola é que a criança tenha essa segurança em ver a letra e reconhecer, ou brincando ou cantando ou escrevendo, de qualquer forma, mas que a gente faça. Essa questão eu não sei se tem algum documento, pois eu já “peguei o bonde andando”. Esse ano ficou até de forma tardia. Sempre a gente faz esse primeiro momento, porque

eles vêm do Jardim I e é toda uma seqüência. O jardim I já dá umas pinceladas lá atrás. Às vezes mandam pra gente crianças que conhecem as vogais e algumas letrinhas, principalmente as do nome, eles já reconhecem fazendo o nomezinho, não todo o alfabeto, mas já vem fazendo alguma coisa e depois quando chega pra gente temos que pegar todo o primeiro semestre pra fazer esse primeiro momento e pegar o segundo já trabalhando a letra e a sílaba pra depois a gente da uma adiantada nas palavrinhas. Mesmo sendo pouco tempo, tem criança que sai lendo uma palavrinha ou outra. Não sei se ela está lendo, mas pelo menos tem noção do que é juntar as sílabas, mas tem crianças que lêem mesmo (Entrevista, 11/12/2007).

Através da fala da Professora Emília extraída apresentada anteriormente, podemos notar que existe uma cultura para adiantamento do processo de alfabetização da criança na educação infantil, mas o que nos preocupa é até que ponto essa ênfase que é dada pela escola no processo de alfabetização pode contribuir para que a criança vivencie outras experiências significativas para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social, motor, ético e estético, tais como: o prazer proporcionado pela linguagem do lúdico, dos jogos, brinquedos e brincadeiras, da música e poesia, da literatura e poesia, linguagem plástica e dramática, dentre outras. Ao analisarmos o documento *Proposta Pedagógica para a Educação Infantil (creches e pré-escolas) 2005* do município, verificamos que a exigência da leitura e escrita na escola infantil encontra-se institucionalizada, como podemos observar abaixo:

*Língua Portuguesa: Objetivo: Suscitar o interesse da criança para a aprendizagem da leitura e da escrita [...]. Linguagem Escrita: Produção livre de desenho e escrita; **Identificar letras e palavras (que vão aparecendo no trabalho diário na sala de aula); Reconhecer e identificar (o próprio nome e dos demais colegas); Estabelecer diferenças entre letras, números, desenhos, códigos, símbolos e marcas; Demonstrar interesse pelos conteúdos trabalhados na escola; Estabelecer algumas noções de: nomes próprios e comuns, masculino e feminino, singular e plural, aumentativo e diminutivo. Sugestão para trabalhar a escrita: montagem do alfabeto, bingo de palavras, letras soltas, ditado mudo, recortes e colagens de objetos referente a letra estudada, jogos e brincadeiras** (p. 2. Grifos nossos).*

Como vimos, fica evidente a idéia de “prontidão” da educação infantil, revelando a crença de que é necessário o desenvolvimento de habilidades motoras específicas para que possa ser determinado o momento da aprendizagem da leitura e escrita, e o lúdico aparece apenas como apêndice de tais atividades. Entendemos que é necessário levar em consideração a criança, seus interesses e suas possibilidades, enfim, o seu desenvolvimento. Ensinar a ler e a escrever por si só tem um significado lúdico e a escola não deveria perder isso de vista. O

problema da escolarização não é querer ensinar, mas sim centrar seu trabalho num conteúdo ou divisão de conteúdos (mais fácil para o mais difícil) e num método (do menor para o maior, do “simples” para o “complexo”). Faz-se isso por quê? Por causa de quem? Tudo isso se faz normalmente com vistas a facilitar o aprendizado da criança, mas com isso se mata a língua (que é viva) e as potencialidades criativas da criança (que perde a chance de experimentar a língua como produção material e simbólica).

Em outra situação ocorrida na sala de aula da Professora Emília, notamos sua preocupação em organizar a atividade do aprendizado da leitura e escrita com certo conteúdo lúdico a partir da utilização de desenhos, como evidencia o excerto a seguir:

“Ontem Tia Emília ficou feliz porque tem gente que já está querendo ler. Quem conseguir hoje eu vou trazer quebra-queixo (doce). Vamos lembrar as letras”, e dirigiu-se ao alfabeto que se encontrava afixado na parede da sala de aula. A professora leu em conjunto com as crianças todas as letras do alfabeto. Logo após, a professora questionou à turma nomes que iniciassem com algumas letras: “F de quê?”; as crianças responderam: “Faca, foca, feijão”; A professora: “P de quê?”; crianças: “pato, pneu, Paulo [...]”. E continuou: “Hoje a gente vai estudar uma sílaba diferente para formar novas palavrinhas”, e escreveu na lousa: “C”; “ e se juntar com A?”. As crianças falaram “AS”. A professora explicou: “A gente só vai chamar de “ÇA” quando aparecer com rabinho – ÇA - o rabinho chama cedilha”. Em seguida, prosseguiu: Agora se eu colocar essa letra C + O = CO. Se aparecer a cedilha eu leio ÇO. “E essa, C e junta com o U = CU. CA CO CU”. Logo após a professora convidou Maria para desenhar na lousa alguma coisa que começasse com CA. Maria desenhou uma calcinha e as crianças riram. Pedro pediu para a professora desenhar um casamento; outras crianças participaram da atividade de desenho na lousa e percebi que estavam se divertindo muito (Nota de Campo nº 48, 31/10/2007).

Nesta atividade realizada pela professora, apesar de ter assumido um caráter lúdico e interativo, percebemos que o ensino da língua ainda se encontra descontextualizado. Para Ferreiro (2000),

A pré-escola deveria permitir a todas as crianças a liberdade de experimentar os sinais escritos, um ambiente rico em escritas diversas, ou seja: escutar alguém lendo em voz alta e ver os adultos escrevendo; tentar escrever (sem estar necessariamente copiando um modelo); tentar ler utilizando dados contextuais, assim como reconhecendo semelhanças e diferenças nas séries de letras; **brincar** com a linguagem para descobrir semelhanças e diferenças sonoras [...]. Numa sala de pré-escola deve haver coisas para ler. Um ato de leitura é um ato mágico. [...] Dizemos que não se deve manter as crianças assepticamente distantes da língua escrita. Mas tampouco trata-se de ensinar-lhes o modo de sonorizar as letras, nem de introduzir os exercícios de escrita mecânica e a repetição em coro na sala da pré-escola (p. 102 – 103. Grifos nossos).

Sem dúvida, a escola de educação infantil pode, no entanto, configurar-se num espaço privilegiado de ampliação do acesso ao mundo letrado das crianças e o lúdico pode promover ampliação das estratégias de ensinar-aprender, mas vale ressaltar que, ao pensarmos o processo educativo da escola infantil pautado na organização de atividades lúdicas, torna-se necessário considerar que,

Na atividade lúdica, o sujeito permite-se experimentar e vivenciar o contato com formas genuínas de pensar, sentir e agir, situando-se socialmente em seu contexto, permitindo assim a desalienação dos processos cognitivos. No entanto, torna-se necessário refletir sobre a utilização de atividades lúdicas na escola. Apesar da atividade lúdica apresentar um caráter educativo, esta não representa uma possibilidade pronta de aprendizagem, ou seja, a atividade lúdica não se constitui enquanto aparato técnico-metodológico para 'animar' as formas cansativas do processo de ensino-aprendizagem. Muitas vezes, uma atividade lúdica, como o jogo ou a brincadeira, perde sua dimensão lúdica pela falta de opção de escolha do aluno e pela objetivação de resultados pela escola (CANDA, 2005, p. 129).

Por fim, concordamos com as reflexões de Kramer (2006) quando analisa que embora a educação infantil e o ensino fundamental sejam frequentemente separados, do ponto de vista da criança, não existe essa fragmentação. Para essa autora,

Educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito de brincar, criar, aprender. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais (KRAMER, 2006, p. 810).

Nessa perspectiva, entendemos que a questão não se resume a alfabetizar ou não alfabetizar, utilizar ou não a linguagem escrita na educação infantil, mas respeitar o desejo e as necessidades das crianças de acesso ao mundo da escrita. “Temos que nos preocupar em DAR ÀS CRIANÇAS OCASIÕES DE APRENDER. A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural (FERREIRO, 2000, p. 103. Grifos da autora).

O processo de aquisição da leitura, escrita ou matemática deve se pautar em práticas de letramento<sup>21</sup>, ou seja, pelo uso social da escrita, bem como pelo desejo da criança e por momentos de interação e mediação lúdica realizados pelo educador. Segundo Vigotski (2001),

A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto a criança teve uma pré-escola aritmética (p. 109).

Desta forma, consideramos que as crianças na educação infantil necessitam, cotidianamente, para além da centralidade no processo de alfabetização, ter atendidas as suas necessidades de aprender, brincar e desenvolver-se integralmente, o que nos desafia a entendê-las não só como alunos, mas como sujeitos sociais e históricos que produzem cultura. Daí, a importância de articulação de um projeto pedagógico, curricular e institucional que valorize a formação de seus profissionais oferecendo-lhes condições de carreira e trabalho e, sobretudo, que resgatem o papel do lúdico como estratégia e/ou eixo curricular da ação educativa dos profissionais que cuidam/educam crianças nas escolas de educação infantil.

Nosso segundo ponto de análise está relacionado às atividades lúdicas e didáticas realizadas na **sexta-feira** na Escola Brincando e Aprendendo. Durante nossas observações, percebemos que as professoras atribuem valor ao lúdico, como já ficou demonstrado em suas falas anteriores (Capítulo IV – O cotidiano da Escola Brincando e Aprendendo e de seus sujeitos), mas consideravam que o dia/momento mais apropriado para o brincar é a sexta-feira, uma vez que os filmes, jogos, disposição dos brinquedos sem restrições são realizados nesse dia, como verificamos no registro a seguir:

Cheguei na escola às 07:55. As professoras Emília, Anastácia e Alice chegaram às 08:05. Ao chegar na sala de aula da professora Emília, ela me informou que haviam resolvido modificar o planejamento do dia para passar um filme sobre os animais. Enquanto conversávamos, as crianças mexiam na caixa de brinquedos localizada no canto direito da sala. De repente, Beatriz questionou: “- Tia, posso brincar?” e a professora respondeu: “Hoje é sexta-feira, podem pegar os brinquedos e brincar” (Nota de Campo nº 27, 25/05/2007).

---

<sup>21</sup> Conforme Soares (2000), o letramento “não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (p. 72. Grifos da autora).

Pelo que analisamos, o planejamento didático das docentes da Escola Brincando e Aprendendo constitui uma indicação de como essas professoras estruturam sua ação docente, inclusive na sexta-feira, organizado-a com base em uma lista de atividades a serem desenvolvidas com as crianças, sendo que geralmente os conteúdos resumem-se ao ensino das letras do alfabeto e dos numerais. Apesar de todas as professoras registrarem o mesmo plano, afirmam que o planejamento é flexível e cada uma desenvolve o seu trabalho de acordo com os interesses e necessidades das turmas.

Ao analisar o planejamento didático na educação infantil, Ostetto (2000) nos chama atenção para o planejamento que não pode ser confundido com uma ficha preenchida formalmente ou com uma lista do que se pretende fazer na sala de aula. Para essa autora,

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma **viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente.** Por isso não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando, buscando novos significados para sua prática pedagógica (p. 177. Grifos nossos).

No momento do planejamento didático semanal realizado pelas professoras, são descritas as atividades e conteúdos a serem trabalhados pelas professoras e, ficou evidente que, apesar de incorporarem elementos lúdicos durante outros dias da semana, há uma ênfase no dia da sexta-feira, para realização de atividades lúdicas, como podemos observar no excerto abaixo:

Na realização do planejamento, percebi que as professoras Benta e Anastácia pareciam estar mais “sintonizadas”, pois dialogavam entre si e só depois as Professoras Emília e Alice participaram questionando a seqüência das atividades. Assim, o planejamento ficou estruturado da seguinte forma: Segunda-feira (28/05): alfabeto – destaque para a grafia da letra B (maiúscula) e b (minúscula); grafia do alfabeto minúsculo; Terça-feira (29/05): bingo do alfabeto; contagem de 1 a 10 (individual); Quarta-feira (30/05): grafia do nome; história e desenho livre; Quinta-feira (30/05): letra C. Sexta-feira (01/06): [para esse dia as professoras tiveram o seguinte diálogo: Professora Benta: “- Eu sempre deixo livre”. A professora Alice respondeu: “- É, vamos deixar livre, já tá todo mundo morto [cansado]!”. As professoras Anastácia e Emília não emitiram opinião, mas concordaram] (Nota de Campo nº 27, de 25/05/2007).

Podemos analisar que, na concepção de planejamento didático das professoras, o lúdico restringe-se ao brincar e há um dia específico para que isso possa ser feito. Essa

separação e hierarquização de dias da semana, horários, conteúdos tão rígidos vai sacrificando o lúdico, mesmo que isso aconteça em favor de promovê-lo.

As Professoras Anastácia e Benta apresentaram a seguinte argumentação sobre a incorporação do lúdico em seu planejamento didático:

Na sexta-feira tem aula de 8:00 as 10:00, depois vem o lanche e logo depois a criança é dispensada e a gente tem um planejamento de 10:30 até 11:30. O planejamento em termos de assunto que você vai dar é igual pra todas. Ele é flexível [...]. Pelo planejamento geralmente o dia fixo é na sexta, geralmente. Não que toda sexta a gente planeje uma brincadeira coletiva, mas as vezes a gente deixa livre para um desenho, uma história, a gente conta uma história e pede para que ele desenhe aquilo que entenderam; geralmente a gente separa a sexta-feira por ser um período mais curto, que são de 8:00 as 10:00. A gente conta uma história ou as vezes espalha os brinquedos para que eles brinquem livremente. Mas sempre o filme não é sem propósito (Professora Anastácia. Entrevista, 13/07/2007).

Na realidade os pais já não mandam, é algo que não é de agora. É algo que acontece há muito tempo. Muitos moram longe. A gente questiona pra eles porque não mandam? Eles falam que é porque moram longe e quando chegam em casa já está quase na hora de retornar, a maioria. Pra gente fica difícil! Pelo menos na minha sala eu gostaria que nesse período de dar algum assunto, revisar alguma coisa. Geralmente quem vem são os meninos, são os que já estão bons e dominam o assunto. Pra você ter idéia às vezes, de 28 crianças, na sexta-feira tem 10; então você como professor perde muito em termos de dar assunto e fazer alguma atividade. Muitos falam assim: “- Ah, Tia, eu não mando porque é só brincadeira!”. A gente já coloca brincadeira justamente pela frequência. A gente explica no início que não é; que na sexta-feira funciona normal, que dá atividade e é um dia como qualquer outro, mas elas não entendem isso. A única solução que a gente vê é deixar eles livres pra brincar (Professora Benta. Entrevista, 11/12/2007).

Vale ressaltar que o planejamento marca a intencionalidade do processo educativo. Planejar para a educação de crianças pequenas é (re)pensar o processo pedagógico articulando atividades, situações desafiadoras e significativas que favoreçam a descoberta, exploração, a apropriação de conhecimentos e de experiências das crianças com o mundo físico e social. Conforme propõe Ostetto (2000),

A elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, de criança, de educação, de processo educativo que temos e que queremos: ao selecionar um conteúdo, uma atividade, uma música, na forma de encaminhar o trabalho. Envolve escolha: o que incluir, o que deixar de fora, onde e quando realizar isso ou aquilo. E as escolhas, a meu ver, derivam sempre de crenças ou princípios (p. 178).

Na entrevista que realizamos com a Professora Emília, ela expôs a seguinte opinião acerca da organização das atividades lúdicas e o cumprimento do seu planejamento:

A brincadeira deles está mais voltada para a descoberta entre eles. Se um vem brincar e como os brinquedos são poucos; eu acho muito, muito pouco os brinquedos aqui na minha sala. Talvez se tivesse mais brinquedos teria mais [...] o que têm eles criam. Essa caixa de tampinhas, porque elas são pequenas e se eu espalhar todo dia, mas geralmente na sexta-feira eles fazem [...]. Tem aqueles joguinhos [quebra-cabeças, jogos de montar, dentre outros] que eu estou evitando colocar também aqui livre porque misturam. Então, geralmente eu deixo aqueles lá do armário [jogos de montar] pra eles brincarem na sexta, quando a gente libera a sexta para brincadeira (Entrevista, 14/06/2007).

Vejamos o que pensa a Professora Alice sobre a atividade lúdica na sexta-feira:

A sexta-feira, eu sei que tem erro nisso. Normalmente a sexta-feira a gente aproveitava para arrumar alguma coisa do armário – atividades dos meninos. Tinha dia que aproveitei, vieram poucos meninos e tinha dado um assunto que não pegou legal; eu aproveitava aqueles poucos e chamei na minha mesa; ou já aconteceu de colocar o filme na televisão e chamar individualmente na minha mesa porque eu só vou dar atenção para aquele, mesmo que eu não consiga falar com os 18 ou 20 que estão na sala, eu prefiro falar com 10. Teve dia que a gente jogava os brinquedos aqui no chão e deixava o menino brincar, porque esses brinquedos que eu jogava aqui no chão não era os brinquedos do pátio, são brinquedos que as crianças trouxeram pra escola e que não era para misturar com os brinquedos do pátio e normalmente só era para brincar aqui na escola; era um quebra-cabeça, jogo de montar, de letrinha [...]. Mas às vezes aconteceu assim, assistiam filme, ou colocava canudo para quem quisesse fazer pulseirinha e colarzinho, lápis cera e massa de modelar pra quem quisesse brincar com aquilo e o brinquedo estava ali naquele lugar pra quem quisesse brincar e papel pra quem quisesse desenhar. E eu estava aqui sentada ou planejando ou arrumando alguma atividade deles. Não nego não. A gente faz isso mesmo (Entrevista, 10/12/2007).

Mas seria a apenas a sexta-feira o dia mais importante para as crianças brincarem livremente e experimentarem outras formas de aprendizagem com componentes lúdicos? Essa atitude não estaria cerceando as possibilidades de criatividade e imaginação da criança? A reflexão sobre tais questões traz à tona a nossa preocupação de que o planejamento para a educação de crianças pequenas não pode centrar-se na “hora da atividade” e a utilização da brincadeira como um recurso “tapa-buraco”, que libera o professor para cumprir as atividades de planejamento, mas é preciso abrir espaços-tempos para a linguagem do lúdico presente nas

brincadeiras, jogos, literatura infantil, música, dança, representação dramática, nos brinquedos etc., e que pode viabilizar experiências das crianças com o mundo físico e social ou, talvez,

Permitir que as crianças escolham suas atividades e brincadeiras. Essa atitude exige dos professores um planejamento que considere não só suas idéias a respeito do que as crianças terão que fazer nas instituições de educação infantil, mas que planejem atividades que serão escolhidas por elas. Para que haja escolha é preciso que o espaço e os materiais e sua arrumação na instituição sejam preparados dando opção de escolha. Escolha significa optar por um/uma e rejeitar outras. O planejamento deve prever situações de livre escolha (LEITE FILHO, 2001, p. 54).

É também importante compreender o planejamento como um processo reflexivo. Sobre essa questão, Ostetto (2000) apresenta a seguinte reflexão:

No processo de elaboração do planejamento o educador vai aprendendo e exercitando sua capacidade de perceber as necessidades do grupo de crianças, localizando manifestações de problemas e indo em busca das causas. Vai aprendendo a caracterizar o problema para, aí sim, tomar decisões para superá-lo. O ato de planejar pressupõe o olhar atento à realidade (p. 178).

Portanto, verificamos que a dinâmica do cotidiano da atividade lúdica na Escola Brincando e Aprendendo e na sala de aula da professora Emília constitui-se de movimentos em que o lúdico se insinua em espaços-tempos diversos, porém, em alguns períodos, como o recreio dirigido, ele necessita ser melhor redimensionado a partir de um trabalho formativo das profissionais e de um maior investimento em recursos para infra-estrutura e, sobretudo, na valorização das professoras que atuam na formação das crianças e constroem a história da educação infantil municipal.

Partindo da hipótese de que no lúdico as relações *eu-outro* são ampliadas e contribuem para sua constituição como sujeitos sociais e históricos e para a promoção do ensino-aprendizado de crianças e professora é que, a seguir, apresentamos a discussão de nosso segundo eixo de análise dos dados desta pesquisa, com base na seguinte questão: como se dá a relação entre as crianças e a professora Emília nas atividades educativas, principalmente naquelas em que são utilizados recursos lúdicos?

*“O menino fazia prodígios.  
Até uma pedra dar flor!  
A mãe reparava o menino com ternura.*

*A mãe falou:  
Meu filho você vai ser poeta.  
Você vai carregar água na peneira a vida toda.*

*Você vai encher os vazios com  
as suas peraltices.*

*E algumas pessoas  
Vão te amar por seus  
Despropósitos”.*  
Manoel de Barros

## **Eixo 2. O processo de constituição das crianças e da professora na relação EU-OUTRO**

*Através dos outros constituímos-nos.*  
Vigotski

A epígrafe acima presente nos escritos de Vigotski (2000) no Manuscrito de 1929 (Psicologia Concreta do Homem) é uma das bases que alicerça a teoria histórico-cultural, ao sustentar que na relação com os outros é que nos constituímos como sujeitos sociais e históricos. Para Pino (2005), “a constituição da criança como um ser humano é, portanto, algo que depende duplamente do Outro: primeiro, porque a herança genética da espécie lhe vem por meio dele; segundo, porque a internalização das características culturais da espécie passa, necessariamente, por ele [...]” (p. 154).

A estas premissas, associamos a dimensão social e cultural do lúdico, como uma prática viva e dinâmica que se encontra presente em nossa vida cotidiana e em todas as etapas do desenvolvimento humano, sendo, portanto, expressão da cultura. Assim, consideramos o lúdico como atividade sócio-cultural e elemento fundante da constituição do sujeito social e fator significativo para o desenvolvimento infantil e a aprendizagem. Deste modo, entendemos que, quanto mais ampliarmos e diversificarmos as vivências lúdicas das crianças no cotidiano da escola e da sala de aula, maior será a oportunidade de ampliação do seu conhecimento e potencial de aprendizagem sobre o mundo, as relações humanas e sobre si mesmo.

Nesta perspectiva, as observações realizadas no cotidiano da Escola Brincando e Aprendendo e na sala de aula da professora Emília nos ensinam sobre o processo de

construção das relações entre as crianças e destas com a professora Emília durante as atividades educativas, especificamente naquelas mediadas pelo lúdico. Estas relações estão presentes desde a organização dos espaços-tempos da rotina escolar, nas brincadeiras e nos próprios brinquedos e materiais disponíveis para as crianças.

As relações sociais ocorridas no cotidiano da escola infantil são diversas e fazem parte de um movimento histórico mais amplo. Concordamos com Cunha (2000), pois

Não consideramos a vida cotidiana na escola apenas como um recorte do movimento histórico mais amplo ou como simples reflexo das estruturas sociais determinantes. O cotidiano da escola e da sala de aula constitui uma unidade ou totalidade que reúne aspectos gerais e singulares da história dos grupos e das pessoas e diz respeito às experiências diárias da vida e a um conhecimento da vida diária (p. 95).

Assim, percebemos que em nossa investigação a relação eu-outro na sala de aula da professora Emília foi pautada por um clima de valorização da curiosidade, criatividade e imaginação das crianças, em que existia uma professora que observava, buscava conhecer as crianças e suas necessidades, construindo, assim, uma relação pedagógica em que o papel de ensinar não se sobrepõe ao de aprender, mas faz-se com as crianças e suas culturas.

Brougère (2002), ao apresentar e discutir o conceito de *cultura lúdica*, afirma que a criança, inserida nas relações sociais, desenvolve, desde os primeiros meses de vida, saberes fundamentados na experiência do brincar. Para esse autor, são as relações sociais, nas quais a criança se insere, as responsáveis pela aprendizagem de procedimentos, gestos, conteúdos, formas de expressão e uso de objetos próprios do universo lúdico de uma dada sociedade.

Desta forma, podemos afirmar que as relações estabelecidas entre a Professora Emília e as crianças na Escola Brincando e Aprendendo nas suas atividades educativas, especificamente naquelas em que estiveram presentes o lúdico, foram mediadas pela professora a fim de garantir às crianças a apropriação dos costumes, regras, normas de conduta, linguagem, enfim, toda uma cultura presente em seu entorno e que contribui significativamente para o seu desenvolvimento nas esfera cognitiva, afetiva, social, motora, ética e estética, e conseqüentemente concorreram para o seu processo de constituição.

Entretanto, apesar da disposição e compromisso para o trabalho com as crianças em relação ao lúdico, observamos que há limitações no trabalho cotidiano da Professora Emília com suas crianças. No recreio dirigido, por exemplo, ela se mostrou muito angustiada com o controle das crianças. Em outro momento encontramos a ênfase exacerbada para acelerar o

aprendizado da leitura e da escrita, em detrimento da experimentação de momentos lúdicos pelas crianças.

Bissoli (2005), ao analisar as contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento da personalidade da criança, destaca que

As atividades lúdicas permeiam todas as etapas de desenvolvimento psíquico da criança, desde os primeiros meses de vida até a entrada na adolescência. E – por que não dizer? – deveriam permear toda a vida do homem. As condições alienantes, impostas pelo modo de produção capitalista, é que são responsáveis pela exacerbação do utilitarismo, que não permite, a todos, dedicarem-se ao lúdico, à arte, à filosofia, à ciência. Daí a premissa de que valorizar o lúdico na educação da criança é, também investir em sua humanização: nas imensas possibilidades de criar, de expressar-se, de desenvolver capacidades e vivências especificamente humanas. É refletir, em consonância com Goethe, sobre a essencialidade de um processo educativo que permita, ao homem, a superação das amarras que o prendem em um mundo hostil à universalização (p. 181).

O que observamos, contudo, é que as crianças nas suas brincadeiras em sala de aula ou no recreio estabeleciam relações entre elas e/ou com a professora, quando o prazer sempre esteve presente nas falas, gestos, risadas, olhares, abraços; as disputas e os gritos também entravam em cena em alguns momentos, porém, a vivência destas experiências se constituía como espaços-tempos de aprendizagens significativas para formação de sua identidade e personalidade.

Essa afirmação pode ser verificada a partir de uma atividade educativa (estudo da letra B), que se tornou lúdica e fora registrada em nosso caderno de campo, como apresentamos abaixo:

A professora pediu para as crianças fazerem um semicírculo e se sentarem: “Quem se lembra a letrinha que pegamos ontem? B de bola e o que mais? Qual foi o desenho que vocês pintaram?” As crianças responderam: “Banana”, e a professora escreveu o B na lousa. “Agora conta pra Tio Regi a história do B”, e Eva respondeu: “É uma mulher com peito e barriga grande”. A professora advertiu: “peito a gente chama de busto” e na lousa fez o desenho do B (maiúsculo) e b (minúsculo). Logo após a professora fazer o desenho na lousa, Eva fez a seguinte observação: “Crêem [creio em] Deus padre, que mulher feia!” e toda a turma riu. A professora convidou todos os alunos: “- Agora cada uma vai fazer no chão o B (maiúsculo) e o b (minúsculo)” e distribuiu giz para cada criança. As crianças se divertiram escrevendo a letra no chão e apagando com as mãos. Pedro, ao grafar sua letra B no chão fez o desenho da mulher “barriguda” (grávida) – e todas as crianças gostaram, se aproximaram e riram muito. Nesse momento, a professora se aproximou de mim e disse: “- Só vai brincando, Regi; viu? Virou festa!”. Ao fazer esse comentário, a professora mostrou-me o desenho de Lucas, um B bem grande, e ele começou a desenhar a

mulher “barriguda” e outras crianças acharam legal e se aproximaram para ajudá-lo (Nota de Campo nº. 28, 30/05/2007).

Nesta atividade desenvolvida pela professora Emília, verificamos que as crianças realizaram a grafia da letra B e pintaram com giz colorido no chão sozinhas e com o auxílio de outros colegas e depois apagavam com as mãos. Esta atividade educativa tornou-se lúdica, fugiu do comum – escrever, copiar da lousa no caderno com caneta ou lápis e apagar com a borracha –, pois as crianças se divertiram grafando a letra com giz e no chão, fizeram associações divertidas entre a letra B e palavras que começam com essa letra, observando e interagindo com os colegas e a professora. Mas permanece uma questão: será que esse jeito de ensinar permite que elas aprendam de fato a ler e a escrever?

As práticas de ensino da língua escrita que criam esquemas para favorecer a memorização (mesmo lúdicos) vinculam-se à idéia de que aprender a ler e escrever depende da memória. No entanto, se o professor está aberto aos ritmos, percepções, ações e até senso de humor das crianças, a atividade acaba tendo algum significado e as crianças acabam se confraternizando e até aprendem. No caso anterior apresentado por esse excerto, o que temos é uma professora preocupada com o ensino de letras, fazendo isso de uma maneira tradicional, mas com uma característica interessante: a abertura para o movimento que as crianças vão propondo e isso possibilita que a atividade tenha sido agradável.

Mas será mesmo que as crianças só aprendem brincando? Pensamos que não. As atividades de aula podem ser lúdicas sem ser brincadeira. “Muitas atividades dão à criança experiências e prazer muito mais intensas do que o brinquedo e, [...] existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável” (VIGOTSKI, 2000a, p. 121). Para o autor, a criança não brinca o tempo todo, em que pese brincar com as crianças e com o giz no chão, entretanto, o brincar é muito importante para ela. Mas ela também faz outras coisas e o “fato de que o brinquedo preenche necessidades da criança, nada mais são do que uma intelectualização pedante da atividade do brincar” (idem, *ibid.*). Portanto, consideramos que o lúdico incorpora o jogo e o brinquedo, mas vai além, pode dizer respeito às atividades da vida diária que colaboram e promovem o aprendizado.

Outro fator importante é que a professora teve a oportunidade de observar o movimento de todas as crianças no círculo, seus erros e acertos orientando-os coletivamente. Fica evidente que essa atividade assumiu um caráter lúdico na interação entre o que a professora propôs e o modo pelo qual seus alunos foram respondendo como um jogo. Concordamos com Ramos (2000), quando afirma que

O professor deve se colocar no lugar de mediador da ação pedagógica e isto pressupõe ir além de quem organiza e estrutura o trabalho didático, assumindo, também, a postura de observador do aluno em seu processo de conhecimento do mundo. Neste sentido, acreditamos que uma prática educativa que se configura como lúdica virá atender as necessidades primordiais dos envolvidos no processo educativo. Sendo que esta ludicidade é assegurada não apenas pela presença de jogos e brincadeiras em seu cotidiano, mas também, pela idéia que o próprio conceito de ludicidade traz, que traduz no envolvimento pleno dos partícipes no fazer cotidiano, sendo, neste processo, capazes de absorver a qualidade das atividades de forma plena e integral (p. 58).

No estudo do cotidiano da sala de aula da professora Emília, nas relações eu-outro, também é marcado pelo jogo de faz-de-conta ou protagonizado, conforme estudado por Elkonin<sup>22</sup> (1998), às vezes associado a uma música infantil. Registramos durante uma de nossas observações na sala de aula um momento em que a professora propõe a brincadeira e o estabelecimento de papéis entre crianças e procura aliar este trabalho com ações simbólicas, indicando os espaços imaginários para atuação das crianças, como podemos observar a seguir numa atividade realizada após o recreio:

Ao chegar na sala de aula, a professora Emília pediu para as crianças sentarem nas cadeiras e abaixar a cabeça para descansar. A professora comentou comigo: “- Ultimamente eles voltam muito agitados do recreio”. Logo após solicitou às crianças: “- Agora vamos fazer o círculo para fazer A Rosa Juvenil; peguem nas mãos e depois sentem”, e convidou as crianças João, Rute e Glória. A professora colocou o Cd com a música e as crianças convidadas dramatizavam enquanto as demais desempenhavam outros papéis. As outras crianças fizeram o papel de “mato” e cantaram/dramatizaram a música: *A linda rosa juvenil, juvenil, juvenil* (Rute caminhava em círculo); *Vivia alegre no seu lar, no seu lar, no seu lar. Mas uma feiticeira má, muito má, muito má.* (Glória com chapéu de bruxa e uma vareta de papel fez sinal para adormecer a Rosa); *Adormeceu a rosa assim, bem assim, bem assim. Não há de acordar jamais, nunca mais, nunca mais.* (continuou gesticulando a bruxa). *O tempo passou a correr, a correr, a correr.* (Moisés - que representava o tempo – correu em círculo). *E o mato cresceu ao redor, ao redor, ao redor* (as crianças levantaram fazendo gestos com a mão). *Um dia veio um belo Rei, belo Rei, belo Rei* (Pedro representando o Rei, deu uma volta ao redor da Rosa). *E despertou a rosa assim, bem assim, bem assim* (Pedro – o Rei - beija a testa de Rute – A rosa que acorda e se abraçam). Ao final a professora pediu: “Eu quero outra Rosa, outra bruxa, um rei e o tempo” e foram escolhidos: Fátima (A rosa), Bruxa (Eva), Rei (Mateus), O tempo (Moisés) e o Mato (as demais crianças). As crianças voltaram a brincar/cantar/dramatizar. Em seguida Marcos me pediu para participar da brincadeira e eu aceitei sendo o Rei. As crianças se

---

<sup>22</sup> De acordo com Elkonin (1998), “apesar da variedade de temas, todos eles [jogos de faz-de-conta] contêm, por princípio, o mesmo conteúdo, ou seja, a atividade do homem e as relações sociais entre as pessoas” (p. 35).

divertiram muito com a minha participação. Quando encerrou essa brincadeira as crianças pediram à professora para brincar de “batata quente” e a professora reorganizou o círculo e pegou 2 dados de pelúcia, colocou todas as crianças sentadas e explicou a nova brincadeira (Nota de Campo nº 28, 30/05/2007).

Podemos perceber na realização desta atividade três características importantes: o prazer das crianças em representar os papéis ao mesmo tempo, a seriedade com que elas se dedicam à brincadeira e a iniciativa delas, representada nessa brincadeira por Marcos, em propor uma experiência diferente: o pesquisador participar representando o papel de rei. Vigotski (2000) considera que é nas relações sociais que a criança encontra o alimento para sua imaginação criadora.

Segundo Bissoli (2005),

Para a formação do pensamento da criança, através do jogo de papéis, o adulto exerce uma função fundamental. Ele enriquece o conteúdo dos jogos, propondo situações de observação, pelas crianças, das ações realizadas pelos adultos, socialmente, e das relações humanas. Além disso, sua intervenção, o brincar junto, o propor novas atitudes, mobilizam a capacidade reflexiva da criança e colaboram para o melhor entendimento da conduta das pessoas. A literatura infantil é, também, uma forma de enriquecimento dos conteúdos da atividade lúdica, já que as personagens com as quais as crianças se identificam são passíveis de serem representadas no jogo protagonizado. E os contos de fadas, por apresentarem personagens típicas, com uma conduta moral marcada, são fonte de jogos imitativos que, também, permitem a vivência e a compreensão das atitudes e dos valores humanos (p. 199).

O espaço do lúdico no cotidiano da escola infantil permite, portanto, que as crianças manifestem suas emoções, sensações e pensamentos sobre o mundo que as cerca, e também propicia um espaço de interação consigo mesmo, a professora e as outras crianças. Desta forma, por meio das relações eu-outro (criança-criança e criança-professora), a autonomia da criança vai se constituindo coletivamente, na interação social e o aprendizado ocorre a partir do compartilhamento de experiências que envolvem a criatividade e a imaginação.

As relações sociais que ocorreram no cotidiano da sala de aula da Professora Emília entre as crianças e consigo concorreram para a constituição do sujeito social. Vale destacar que o processo de constituição dos sujeitos se dá nas relações cotidianas com o outro, com o mundo e consigo mesmo. Daí ser importante resgatar o cotidiano como elemento constituinte e constitutivo dos espaços sociais, e a instituição escolar como sendo um dos espaços onde relações sociais e culturais se estruturam. O espaço da sala de aula e todas as relações que ali

se estabelecem entre criança-criança e crianças com a professora é o meio onde acontecem importantes vivências e experiências que impactam a constituição desses sujeitos.

Para Cunha (2000), “o cotidiano de qualquer pessoa, inclusive do professor, está marcado pela subjetividade e a subjetividade funciona no ritmo do cotidiano” (p. 244). Sendo assim, analisar o cotidiano de organização da atividade lúdica na sala de aula de educação infantil da Professora Emília permitiu-nos compreender movimentos dos sujeitos que constroem o dia-a-dia da escola infantil, bem como elucidar questões relacionadas as relações eu-outro e o papel do lúdico na constituição do sujeito social.

Conforme afirma Tacca (2005),

Em uma sala de aula, alunos e professor, além de compartilharem um espaço físico, compartilham-se como pessoas, ou seja, interagem como sujeitos, constituindo-se mutuamente em sua subjetividade. Aquele é, portanto, um espaço intersubjetivo [...]. Podemos destacar a sala de aula e a escola como contextos precípuos de configuração da subjetividade, não somente pelo tempo que permanecemos neles, como pela força que sabemos ter em nós os amigos e professores com os quais convivemos (p. 216-217).

Pensar a escola e a sala de aula como espaços de configuração da subjetividade de sujeitos implica compreender o processo de ensino-aprendizagem a partir da integração entre o individual e o social. O conceito de subjetividade que assumimos é baseado nos estudos desenvolvidos por González Rey (2004; 2005a), que rompe com a representação que restringe a dimensão subjetiva ao intrapsíquico e se apresenta como um processo que em todo momento se manifesta na dialética entre o social e o individual.

Assim, neste estudo, consideramos que a organização de atividades lúdicas no cotidiano de uma sala de aula de educação infantil pode constituir-se como espaço potencial de aprendizagens e contribuir para constituição do sujeito social, a partir das relações intersubjetivas que acontecem no dia-a-dia da escola infantil. Portanto, destacam-se para a configuração do processo de constituição das crianças e professora em suas relações alguns aspectos: a relação entre os sujeitos na escola e na sala de aula é um processo histórico-social, o interno e externo integram-se constantemente de forma mútua, o individual e o social são dois níveis de um mesmo processo.

As crianças estão se constituindo sujeitos nas suas relações criança-criança e criança-professora, propostas pela organização escolar, o que envolve: a determinação de regras presentes nos horários (entrada e saída da escola, lanche, recreio etc), as trocas afetivas entre crianças, inclusive aquelas provenientes de outras turmas e professoras da escola, funcionárias e direção, a rotina de atividades educativas na sala de aula mediadas ou não pelo lúdico, o

recreio, brincadeiras e jogos que são construídos no espaço da sala de aula, dentre outras. Destaca-se também neste processo a relação dialógica e afetiva desenvolvida pela professora Emília, além disso, o seu trabalho durante as atividades. Os professores, conseqüentemente também se constituem nesse processo.

Conforme afirma Cunha (2005),

Os professores produzem-se em função de relações que estabelecem principalmente com seus alunos. Nesse caso, a relação entre tais sujeitos, docentes e alunos, se caracteriza como sendo de ensino-aprendizado, estruturando-se em função de um produto que é o conhecimento. A via complementar dessa relação também é importante: o produto de tal relação relaciona-se com as características das interações produzidas por esses sujeitos e também por características particulares de cada sujeito [...]. Aquilo que o professor vai se tornando não é resultado apenas de influências externas ou de uma aptidão interna. A relação do professor com a realidade que o rodeia tem um caráter histórico-cultural (p. 196-197).

Nesse particular, destacamos que os processos de escolarização e de aprendizagem que possibilitam aos sujeitos o acesso e domínio dos bens culturais são fundamentais para o seu desenvolvimento. Desta perspectiva, é que pudemos observar e analisar no cotidiano da sala de aula da professora Emília como as situações interativas são vivenciadas e, a nosso ver, impactam a constituição de crianças e da professora tornando-as aprendizes, cada uma com suas características e objetivos. Podemos identificar no excerto transcrito a seguir, uma situação interativa e lúdica que caracteriza o processo ensino-aprendizado e pode concorrer para a constituição do sujeito social:

Cheguei à escola às 08:15. A professora encontrava-se recolhendo o dinheiro arrecadado pelas crianças para a festa junina na eleição do Rei/Rainha do Milho. Observei que as crianças folheavam os livros de história infantil e estavam entretidas, algumas pareciam ler passando o dedo pelas figuras, outras em grupo faziam de conta que contavam a história para o outro colega. A professora havia autorizado as crianças a pegarem os livros de história, mas percebi que Jeremias não obedeceu à solicitação da professora e dirigiu-se à caixa de brinquedos. De repente, a professora Emília o advertiu: “- Jeremias, os brinquedos depois, agora só os livros!”. Jeremias afastou-se da caixa de brinquedos e voltou para o grupo que estava folheando os livros de história. Em seguida, a professora pediu para que todos guardassem os livros de história. “- Vamos, a gente ainda não orou: Papai do céu, nós lhe agradecemos por mais esse dia de vida e te entregamos nossa vida e livre-nos de todo o mal, amém”. Após a oração, a professora preparou-se para iniciar o estudo (revisão) da letra D (maiúscula) e d (minúscula) e, de repente, a aluna Glória solicita a professora Emília: “- Tia, vamos cantar a música do Pré?”. A professora aceitou. A professora me informou que as crianças gostaram da melodia e pediram para cantar

novamente o Abecedário do Pré. A música é uma versão da música ABC da Xuxa. E cantaram: “A de árvore, B – bola, C – casa, D – dado, E – estrela, F – fogo, G – gato, H – hélice, I – ilha, J – jibóia, L – lua, M – macaco, N – nuvem, O – ovo, P – peixe, Q – queijo, R – rato, S – sapo, T – tatu, U – uva, X – xale, Z – zebra. Vamos cantar, vamos brincar, alegria pra valer. Abcedário do Pré é pra valer! Abcedário do Pré vamos aprender!”. Cantaram essa música duas vezes e em seguida cantaram a versão musicada por Xuxa<sup>23</sup> (Nota de Campo nº 32, 12/06/2007).

No excerto anterior, pudemos apreender a dimensão simbólica existente nos processos de comunicação através da fala da professora, que evidencia os horários e regras para a realização das atividades: “- *Jeremias, os brinquedos depois, agora só os livros!*”. Neste processo interativo, a professora confirma sua autoridade, mas, em seguida, a professora acata a solicitação de Glória para cantar a música do Abecedário do Pré, demonstrando sua postura aberta voltada para as crianças e para o diálogo no processo ensino-aprendizado.

Segundo Tacca (2005),

A comunicação, na relação professor-aluno, como bem sabemos, não é isenta de intenções; ela ultrapassa os objetivos imediatos de aprendizagem (conteúdos, por exemplo) e vem carregada de valor simbólico e afetivo que apóia o aluno no seu processo de aprender os conteúdos culturais, mas, sobretudo, apoiando-o a ser, ou seja, a constituir-se em sua subjetividade (p. 218).

Considerando o lúdico como atividade sócio-cultural fundamental para os homens, arriscamo-nos a afirmar que ele é uma via importantíssima que contribui para ampliação das relações sociais que caracterizam a constituição de crianças e professoras, uma vez que, no lúdico, estão presentes aspectos como o desenvolvimento sócio-moral, afetivo, cognitivo, motor, ético e estético. As experiências ocorridas em sala de aula, principalmente atividades lúdicas, concorrem, portanto, para o processo ensino aprendido tanto de crianças quanto da professora.

Para Hernández (2005), “a relação entre as práticas cotidianas e a subjetividade produzida concomitantemente constrói-se a partir das dimensões dessas práticas, que geram sentidos da atividade social. Esses elementos de sentido são construídos nas relações objetais e nas interações sociais dos indivíduos, grupos etc.” (p. 91).

---

<sup>23</sup> Música: Abecedário da Xuxa: A de Amor/B de Baixinho/C de Coração/D de Docinho/E de Escola/F de Feijão/G de Gente/H de Humano/I de Igualdade/J Juventude/L Liberdade/M Molecagem/N Natureza/O Obrigado/P Proteção!/Q de Quero-Quero/R de Riacho/S de Saudade/T de Terra/U de Universo/V de Vitória!/X o que que é?/É Xuxa!/Z é zum zum zum zum/Vamos Cantar/Vamos Brincar/Alegria pra valer!/O abecedário da Xuxa/Vamos Aprender!

Durante nossas observações, identificamos outro momento significativo de atividades educativas com o lúdico, contribuindo para o processo de constituição e ensino-aprendizado das crianças e da Professora Emília:

Às 08:15 a professora iniciou a aula: “- Vamos fazer nossa rodinha?” Todo mundo aqui em nossa rodinha”. As crianças ficaram em círculo de mãos dadas. “- Todo mundo vai soltar a mão para falar com o papai do céu; fecha o olho pra pensar em papai do céu”. Quem se dispôs a fazer a oração foi a Glória: “- Papai do céu, abençoe a nossa merenda, amém”. Todas as crianças riram [...]. A professora dirigiu-se à lousa e escreveu os numerais de 1 a 5 e perguntou: “- Que número é esse?”, Crianças: “- 1”, e as crianças responderam até o número 5. Pediu às crianças que colocassem as mãos atrás das costas e a cada pedido deveriam bater palmas: 1 – uma palma, 2 – duas palmas, 3 – três palmas, 4 – quatro palmas e 5 – cinco palmas. **As crianças se divertiram com a atividade e a aluna Glória pediu à professora que escrevesse até o número 10. A professora atendeu ao pedido e escreveu na lousa; em seguida contou com as crianças os numerais de 1 a 10. Logo após, dirigiu-se aos cartazes expostos em uma parede da sala de aula com numerais de 0 a 10 indicando e contando com as crianças de 1 até 10.** Continuou a atividade solicitando às crianças: “- Agora tia vai dar para cada um pedacinho de giz e cada um vai fazer a sua casa”, e mostrou às crianças para desenhar um círculo (idéia de conjunto) “que vamos chamar de conjunto e vocês vão escrever dentro da sua casa todos os numerais que vocês sabem”. As crianças ficaram no chão desenhando sua casa (círculo) e escrevendo os numerais (Nota de campo nº 29, 31/05/2007. Grifos e acréscimos nossos).

Nesse exemplo, percebemos que as relações entre a professora e as crianças podem ser espaços singulares que promovem o desenvolvimento dos sujeitos. As crianças aprendem e ensinam quando elaboram proposições e a professora acata as solicitações delas, conforme já destacado no excerto anterior.

De acordo com Bissoli (2005),

Ao modelar, desenhar, pintar ou construir, a criança apóia-se na imitação do fazer do outro, em modelos observados ou, ainda, em projetos idealizados, individual e coletivamente. Daí a importância dessas atividades para a consciência acerca das próprias possibilidades e para a autoconsciência, em desenvolvimento na idade pré-escolar; para a prática cooperativa; para a programação de ações e para a previsão de resultados [...]. Assim, para além do desenvolvimento cognitivo que as capacidades, nelas atenuantes, podem promover, tais atividades contribuem para a formação de novas necessidades e motivos e para o domínio da conduta – a criança capacita-se para regular suas ações e operações, de modo a atingir objetivos previamente traçados (p. 204).

Essa discussão revela-nos que o processo de constituição das crianças e da Professora Emília na Escola Brincando e Aprendendo, muitas vezes mediado pelo lúdico, não pode ser considerado um processo descontextualizado da realidade cotidiana da instituição. “O cotidiano escolar é uma realidade de emergências, sem itinerários fixos [...]. O processo pedagógico está marcado pela interação individual-coletivo [...], e não há trajetos predefinidos, lineares, cujos pontos de partidas sejam fixos e os pontos de chegada previsíveis” (ESTEBAN, 2005, p. 3). No cotidiano, o individual e o social estão interligados, e as relações que emergem dali entre crianças e professoras contribuem para a constituição do sujeito social, pois suas subjetividades encontram-se em movimentos no dia-a-dia da escola e da sala de aula. Nesse contexto, entendemos que,

Os sujeitos não podem ser considerados insignificantes ou desprezíveis, uma vez que suas interações cotidianas são fios entrelaçados aos percursos da investigação, suas escolhas, limites e potencialidades. Igualmente relevantes são os fatos cotidianos, ainda que pequenos, repetitivos, ordinários, episódicos, não podem ser tratados como irrelevantes ou fragilmente incorporados ao processo de pesquisa por representarem circunstâncias significativas na constituição das interações que tecem redes, inclusive de subjetividades, nas quais nos movemos e nos constituímos em nossa singularidade e como sujeitos coletivos (ESTEBAN, 2005, p. 5).

Portanto, a partir destas análises e reflexões, podemos enfatizar que o movimento cotidiano da escola estrutura-se como um espaço formativo e o lúdico constitui-se uma ferramenta importante nas relações sociais entre sujeitos, configurando-se como espaço potencial de aprendizagem e constituição do sujeito social.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS? PARA CONTINUAR O JOGO...

*Eu fico com a pureza da resposta das crianças...*  
Gonzaguinha

A construção das considerações finais de um trabalho não é tarefa fácil, principalmente quando nosso objeto de estudo é o cotidiano escolar da escola infantil, o qual é marcado por diversos movimentos, diferentes práticas e saberes profissionais, vivências, conflitos, expectativas, condições de vida e trabalho de crianças e professoras que compõem a história cotidiana da instituição educativa. Viver e investigar o cotidiano da atividade lúdica na Escola Brincando e Aprendendo com os seus sujeitos foi um desafio para nós no papel de educador e pesquisador, dado nossa busca constante por percursos metodológicos que nos permitissem entender o episódico, o ordinário, rotineiro, às vezes repetitivo, tendo em vista estabelecer novas relações e experimentar diferentes formas na produção do conhecimento. Mas foi nesse cotidiano que o vivido ganhou significado através das interações com os sujeitos da escola e a compreensão das suas “artes de fazer” e de “artes de dizer” (CERTEAU, 1994).

Assim, o presente estudo buscou analisar o processo de organização das atividades lúdicas no cotidiano da sala de aula e da Escola Brincando e Aprendendo, ancorado nas seguintes questões: como se constitui o cotidiano da atividade lúdica em uma sala de aula de educação infantil no município de Itapetinga-BA? Como essas atividades são organizadas na escola e na sala de aula? Como se dá a relação entre crianças e professoras nas atividades educativas, principalmente naquelas que se utilizam de recursos lúdicos? E, por fim, de que modo estas relações intersubjetivas mediadas pelo lúdico afetam a constituição desses sujeitos na escola?

O processo de investigação levou-nos a perceber indícios para compreensão das táticas e dos usos que professoras e crianças desenvolvem em seu cotidiano pedagógico e ainda como o lúdico se incorpora nas ações desses sujeitos.

As articulações teóricas e epistemológicas definidas neste estudo (cotidiano escolar, o lúdico como prática cultural, a abordagem histórico-cultural e o processo de constituição dos sujeitos, a epistemologia qualitativa e a orientação etnográfica) para compreensão do nosso objeto nos possibilitaram refletir sobre o que é ludicidade no processo de ensinar-aprender no contexto da escola infantil. Desta forma, ao final do processo de investigação, pudemos constatar e estabelecer as seguintes reflexões:

1. Do ponto de vista metodológico, destacam-se a adequação e relevância científica da epistemologia qualitativa ao estudo do cotidiano da escola infantil e da orientação etnográfica, que apreende a vida tal qual é cotidianamente conduzida e interpretada pelos sujeitos em seus espaços de ação. A compreensão desse cotidiano permitiu-nos, portanto, a elaboração de análises e reflexões que auxiliaram no processo construtivo e interpretativo dos dados desta pesquisa.

2. O cotidiano da atividade lúdica da escola configura-se como um espaço-tempo de aprendizagens, mesmo com as limitações de espaço da Escola Brincando e Aprendendo, que comporta mais de cem crianças e não possui jogos e brinquedos em quantidade e qualidade suficientes. O cotidiano é dinâmico, interativo e as experiências vividas ali contribuem para o desenvolvimento e constituição social do sujeito.

3. A análise das atividades da rotina da escola e o cotidiano da atividade lúdica na sala de aula da Professora Emília possibilitaram-nos compreender as relações entre os sujeitos e seus modos de constituição como aprendizes e ensinantes.

4. O lúdico desenvolve um papel importante no estabelecimento das relações entre professora e crianças e crianças com crianças, pois solidifica os laços afetivos, a aprendizagem da leitura e da escrita e de outros conteúdos, tornando-os mais prazerosos.

5. As atividades de tempo livre no recreio dirigido da escola, as interações entre as crianças e professoras, correlacionadas com o enriquecimento do ambiente físico, com a disposição de brinquedos, jogos e brincadeiras, são elementos que poderão ampliar o repertório lúdico das crianças, contribuindo para ampliação da sua imaginação e criatividade, bem como as demais funções psíquicas em desenvolvimento na criança.

6. O universo do cotidiano escolar na sala de aula da Professora Emília mostrou-nos diversas possibilidades de ensino-aprendizado que partem das crianças nas suas relações.

7. O cotidiano não se reduz a rotina, mas a incorpora e ressignifica, sendo assim, é um espaço formativo de múltiplas dimensões e conexões que se intercambiam nos processos de formação dos sujeitos.

8. Torna-se fundamental a organização dos espaços na educação infantil, pois ele não é apenas um local de trabalho, mas é fundamental na prática educativa e o espaço físico, os recursos didáticos, tais como jogos e brinquedos, auxiliam no desenvolvimento da criatividade e imaginação da criança.

9. Na Escola Brincando e Aprendendo não há muito planejamento do lúdico. As professoras ainda precisam refletir e conhecer mais sobre o lúdico, no entanto, ao analisarmos as situações e experiências na sala de aula da Professora Emília, as crianças criam novas

formas de aprendizagens e a professora acolhe as contribuições dos alunos. Ela demonstra sua sensibilidade para as necessidades dos alunos, acha graça deles, quer muito que eles aprendam. Nesse sentido, consideramos que o planejamento didático docente para o trabalho educativo com as crianças deve ir além da lista de conteúdos e envolver atividades e situações desafiadoras, que oportunizem a experimentação, exploração, descoberta e/ou apropriação do mundo físico e social que promovam interações significativas entre crianças e crianças, e crianças e professoras.

10. O processo de aquisição da leitura e escrita não pode ser “prisioneiro” das famosas atividades pedagógicas que visam a associação, repetição e memorização de letras e sílabas e formação de palavras. Importa a criação de espaços de interação para que a criança possa *brincar* com a linguagem, e ter a ludicidade integrada aos conhecimentos necessários para a apropriação e uso social da leitura e da escrita, que “significa a possibilidade de uma maior abrangência do fazer pedagógico e dos espaços de interações sociais” (CANDA, 2005, p. 133) da criança.

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

12. As crianças e a professora se constituem sujeitos nas suas relações intersubjetivas criança-criança e criança-professora, que estabelecem na escola e na sala de aula da Professora Emília nas atividades educativas, no recreio, jogos, brincadeiras, trocas afetivas, dentre outras, pois suas subjetividades estão em movimento no cotidiano da escola e concorrem para a constituição do sujeito social.

As reflexões oriundas deste estudo nos desafiam a pensar que é preciso assumir a defesa da escola pública infantil como princípio político, tendo em vista a garantia do exercício pleno da cidadania de crianças e professores, através do reconhecimento do outro, suas diferenças de cultura, etnia, religião, gênero, classe social e geração.

Ademais, a valorização da criança deve estar interligada com a valorização dos profissionais da educação infantil, em especial na sua formação inicial e continuada, planos de carreira e condições de trabalho. É salutar nesse processo que nós, pesquisadores, educadores e gestores, não deixemos de lado a análise dos impactos para a educação infantil da inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental. Essa realidade que se apresenta aos profissionais e gestores da educação requer diálogo institucional e pedagógico com

alternativas e projetos curriculares, tendo em vista a não priorização da leitura e escrita em detrimento das linguagens do lúdico, artes, música, dança, literatura, jogo simbólico, dentre outras, sob pena de engessar as práticas pedagógicas nas instituições infantis e conseqüentemente a criatividade e imaginação da criança.

Nossas crianças (principalmente da escola pública) têm o direito de estar numa escola estruturada para atender as suas necessidades e o seu desenvolvimento integral (cognitivo, afetivo, social, motor, ético e estético). Para concretização desse ideal, urge (re)organizar propostas pedagógicas e curriculares que aliem cuidado e educação, tomando o lúdico como eixo transversal das práticas docentes cotidianas.

Por fim, entendemos que este jogo ainda não terminou, pois as lacunas deixadas no processo de construção da pesquisa com as crianças da Professora Emília na Escola Brincando e Aprendendo nos fez incitar a aprofundar nosso conhecimento sobre a relação das crianças com o lúdico. Nesse contexto, a experiência no desenvolvimento da presente investigação mostrou-nos que o acesso às crianças e o entendimento da produção de suas culturas lúdicas exige do pesquisador um tempo maior de estudos e, sobretudo, a articulação, combinação de estratégias e instrumentos metodológicos específicos (registros do cotidiano, atividades lúdicas, fotografia, vídeo-gravação, situações de faz-de-conta, desenhos etc.).

A viabilização de pesquisas com as crianças implica entendê-las como sujeitos sociais e históricos que produzem cultura e influenciam a produção do mundo adulto. Daí ser necessário considerar as condições sociais em que vivem, como interagem com os outros, interpretam suas experiências e produzem sentido sobre o que fazem no seu cotidiano. Numa dimensão mais ampla e que vai além do processo de investigação científica, necessitamos compreender a educação das crianças pequenas como uma política social e de vida, contra as desigualdades e pela equidade, respeitando e valorizando os profissionais que atuam com essa modalidade de ensino, tendo em vista garantir uma educação pública, de qualidade e socialmente referenciada.

## 6. Referências Bibliográficas

- ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.
- ANDRE, Marli; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução: Lucie Didio. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: a primeira infância**. São Paulo: Planeta, 2003.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Obras escolhidas. vol I. Magia e técnica, arte e política**. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BISSOLI, Michelle de Freitas. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da teoria histórico-cultural**. Marília/SP: Universidade Estadual Paulista, 2005. Tese Doutorado em Educação (Faculdade de Filosofia e Ciência de Marília).
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORNHEIM, Gerd (Org). **Os filósofos pré-socráticos**. São Paulo: Cultrix, 1989.
- BRASIL. **Lei 9.394/96, de 20/12/1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Lei 11.274, de 06/02/2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- \_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. vol. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 07/04/1999.
- \_\_\_\_\_. **Padrões de infra-estrutura para as instituições de Educação Infantil e parâmetros de qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2004.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional para a Educação Infantil:** pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 30 jul. 2007.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação.** Lei 10.172, de 09.01.2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de 9 anos:** orientações gerais. Brasília: MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** 10 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei 8.069/90, de 13/07/1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.** Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 2001.

\_\_\_\_\_. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.** Disponível em <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 30 jul. 2007.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação.** Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_. **Brinquedo e cultura.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko (Org). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

\_\_\_\_\_. **Brinquedos e companhia.** Tradução: Maria Alice A. Sampaio Doria. São Paulo: Cortez, 2004.

BUJES, Maria Isabel. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **Estudos culturais em educação:** mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura e cinema. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

CAILLOIS, Roger. **Los juegos y los hombres:** la máscara y el vértigo. Tradução: Jorge Ferreira. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

CANDA, Cilene Nascimento. Aprender e brincar: é só começar! In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). **Educação e ludicidade. Ensaios 03:** ludicidade – onde acontece? Salvador: GEPEL/UFBA, 2005.

CARVALHO, Marília Pinto de. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** 1. Artes de fazer. 11 ed. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. GIARD, Luce. MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano**. 2. Morar, cozinhar. 6 ed. Tradução: Ephraim Ferreira Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. Tradução: Guido de Almeida. São Paulo: Summus, 1987.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CUNHA, Myrtes Dias da. **Constituição de professoras no espaço-tempo da sala de aula**. Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas, 2000. Tese Doutorado em Educação (Faculdade de Educação).

\_\_\_\_\_. Subjetividade e constituição de professores. In: GOZÁLEZ REY, Fernando. (org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. **Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/28/textos/gt078/int.rtf>. Acesso em: 24 jun. 2006.

DOHME, Vânia. **Atividades lúdicas na educação: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ESTEBAN, Maria Teresa. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

\_\_\_\_\_. **Sujeitos singulares e tramas complexas: desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa**. Disponível em: <http://www.uff.br/grupalfa/feitopornos/sujeitossingulares.htm>. Acessado em: 30 jul. 2007.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. 2 ed. São Paulo Cortez, 1989.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação pré-escolar e cultura**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 08 ago. 2007.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FORNERO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, Madalena. Dois olhares ao espaço-ação na pré-escola. In: MORAIS, Régis de (Org). **Sala de aula: que espaço é este?** São Paulo: Papirus, 1994.

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

FROEBEL, Friedrich A. **A educação do homem.** Tradução: Maria Helena Câmara Bastos. Passo Fundo: UPF, 2001.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Tradução: Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. **Educação & Sociedade.** Ano XXI, n. 71, p. 116-131, jul./2000.

\_\_\_\_\_. Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. **Temas em Psicologia.** nº 1, p. 1-5, 1993.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. La subjetividad: su significación para la Ciencia Psicológica. In: FURTADO, Odair; GONZÁLEZ REY, Fernando L. (Orgs). **Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios.** Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002b.

\_\_\_\_\_. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.** Tradução: Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. In: **Educação & Realidade.** vol. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história.** Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HERNÁNDEZ, Ovídio D'Angelo. Subjetividade e complexidade: processos de construção e transformação individual e social. In: GONZÁLEZ REY, Fernando. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

HONORATO, Aurélia et al. **A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento:** pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa *com* crianças. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT16-2172-int.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2006.

HORN, Maria das Graças Souza. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens.** Tradução: João Paulo Monteiro. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

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

\_\_\_\_\_. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2003.

\_\_\_\_\_. Escolarização e brincadeira na educação infantil. In: SOUSA, Cynthia Pereira de. **História da Educação:** processos, práticas e saberes. São Paulo: Escrituras, 1998.

\_\_\_\_\_. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KOHAN, Walter Omar. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. Disponível em: [http://www.anped.org.br/27/diversos/te\\_walter\\_kohan.pdf](http://www.anped.org.br/27/diversos/te_walter_kohan.pdf). Acesso em: 23 nov. 2006.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

\_\_\_\_\_. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. In: **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000.

\_\_\_\_\_. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres – final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, Carlos (Org). **Educação da infância brasileira – 1875-1983.** São Paulo: Autores Associados, 2001.

LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina Leite; LEITE FILHO, Aristeo (Orgs.). **Em defesa da educação infantil.** Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

LEONTIEV, Aléxis, N. Os princípios da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org). **Ludopedagogia – Ensaios 1:** educação e ludicidade. Salvador: Faced/UFBA, 2000.

MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Práticas musicais na escola infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Orgs.). **Educação infantil:** pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky.** Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

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

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. ALVES, Nilda (Orgs). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas:** sobre redes de saberes. 2 ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de et al. **Creches:** crianças, faz de conta & cia. 8 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1992.

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

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil: mais que atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil.** São Paulo: Papirus, 2000.

PEREIRA, Reginaldo Santos. Laboratório de Ludopedagogia da UESB: espaço e tempo de aprendizagens e formação docente. In: XVII Encontro de Pesquisadores em Educação do Norte e Nordeste – EPENN, **Anais do EPENN,** Belém-PA, jun. 2005.

PINO, Angel. **As marcas do humano:** as origens da constituição da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Rosemary Lacerda. Por uma educação lúdica. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (Org.). **Ludopedagogia:** Ensaios 01 – Educação e Ludicidade. Salvador: UFBA/FACED, 2000.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. **Não brinco mais:** a (des)construção do brincar no cotidiano educacional. 2 ed. Ijuí-Rio Grande do Sul: Unijuí, 2005.

ROMAN, Marcelo Domingues. **O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar: um estudo de caso etnográfico.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001. Dissertação Mestrado em Psicologia (Instituto de Psicologia).

ROSA, Maria Inês Petrucci. Cotidiano da escola: as lentes do cinema propiciando outros olhares e outras histórias. In: CAMARGO, Ana Maria Faccioli de. MARIGUELA, Márcio. (orgs.). **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. Piracicaba-SP: Jacintha Editores, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. Tradução: Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1990.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem fronteiras: revista para uma educação crítica e emancipatória**, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.curriculossemfronteiras.org/vol6iss1articles/soares.htm>. Acesso em: 09 set. 2006.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Editora Plano, 2002.

TACCA, Maria Carmen. Relação pedagógica e desenvolvimento da subjetividade. In: GOZÁLEZ REY, Fernando (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia T. (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

UNICEF. **Convenção sobre os Direitos da Criança**. Disponível em: <http://www.unicef.org.br>. Acesso em: 15 maio 2007.

\_\_\_\_\_. **Declaração dos Direitos da Criança**. Disponível em: <http://www.unicef.org.br>. Acesso em: 15 maio 2007.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). **Projeto de Extensão: Ludoteca – um espaço de práticas interdisciplinares em educação**. Itapetinga-BA, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Paradigmas? Cuidado com ele! In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação.** Brasília: Plano Editora, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **La imaginación y el arte en la infancia.** México: Ediciones y Distribuciones Hispánicas, 1987.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

\_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929 [Psicologia Concreta do Homem]. **Educação & Sociedade.** Campinas, Ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000b.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Traução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ZABALZA, M. A. **Qualidade na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZACCUR, Edwiges. Metodologias abertas a intinerâncias, interações e errâncias cotidianas. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

## **APÊNDICES**



**APÊNDICE A**

**ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA PROFESSORAS**



**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORA (S)**  
**(Questões norteadoras)**

**Local:** \_\_\_\_\_  
**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/2007.  
**Horário:** \_\_\_\_:\_\_\_\_ h  
**PROFESSORA:** \_\_\_\_\_

1. O que você pensa do lúdico na educação das crianças pequenas?
2. Como você trabalha com o lúdico na sala de aula?
3. Há dificuldades para o trabalho com o lúdico? Quais são elas? Por quê? Em sua opinião, o que se pode fazer para resolver tais dificuldades?
4. Há vantagens na utilização do lúdico no trabalho educativo com crianças? Existem desvantagens? Quais seriam elas? O que um professor pode fazer diante das desvantagens?
5. Como você avalia o “recreio dirigido” da escola?
6. Você considera importante que a criança brinque na escola? Por quê?
7. Quais as brincadeiras mais frequentes que você observa entre seus alunos?
8. Como você incorpora o lúdico no seu planejamento didático? No seu trabalho pedagógico há dias e horários específicos para que as crianças brinquem? Qual é o esquema? Por quê?
9. Outros comentários que a professora queira fazer sobre a questão do lúdico.



**APÊNDICE B**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COORDENADORA DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL DO MUNICÍPIO**



**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA COORDENADORA DA EDUCAÇÃO  
INFANTIL DO MUNICÍPIO  
(Questões norteadoras)**

**Local:** \_\_\_\_\_  
**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/2007.  
**Horário:** \_\_\_\_:\_\_\_\_ h  
**COORDENADORA:** \_\_\_\_\_

1. O que você pensa sobre o lúdico na educação das crianças pequenas?
2. Quais as atividades de formação são realizadas com as professoras de Educação Infantil relacionadas ao lúdico? Por quê? (Explicar, justificar o que é feito).
3. Como você avalia o trabalho das professoras de educação infantil do município? E na Brincando e Aprendendo?
4. Como se dá a presença do lúdico no projeto pedagógico das escolas do município?
5. Existem dificuldades para a realização de um trabalho com o lúdico nas escolas do município? Quais? Por quê?
6. Outros comentários.



**APÊNDICE C**  
**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DIRETORA DA ESCOLA**



**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA DIRETORA DA ESCOLA**  
**(Questões norteadoras)**

**Local:** \_\_\_\_\_  
**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/2007.  
**Horário:** \_\_\_\_:\_\_\_\_ h  
**DIRETORA:** \_\_\_\_\_

1. O que você pensa sobre o lúdico na educação das crianças pequenas?
2. Como você avalia o trabalho das professoras na escola?
3. Como se dá a presença do lúdico na escola?
4. Existem dificuldades para a realização de um trabalho com o lúdico na escola? Quais? Por quê?
5. Outros comentários.



**APÊNDICE D**

**ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO NA ESCOLA E NA SALA DE AULA**



## ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO NA ESCOLA E NA SALA DE AULA

1. Como o lúdico acontece na sala de aula da Professora Emília? Há uma rotina a ser seguida? Nesse caso, como se dá a participação das crianças e da professora?
2. Quais atividades com caráter lúdico são propostas? Existem outras atividades realizadas e estas se transformam em lúdicas? Como se dá essa transformação?
3. Como ocorre o recreio das crianças na escola? Há uma rotina? Dá para ser descrita em termos de atividades habituais e horários fixos?
4. Como a(s) professora(s) avalia(m) o *recreio dirigido* da escola? Quem criou essa atividade? Por quê? Quando? E as crianças gostam?
5. Como é organizado o planejamento semanal das professoras da Escola Brincando e Aprendendo? O que é planejado?
6. Há preocupação em organizar atividades lúdicas? Como se dá a relação do lúdico com as atividades educativas?
7. Como as crianças e as professoras se comportam nos momentos explícitos de lúdico ou quando a atividade se torna lúdica?



**APÊNDICE E**  
**NOTA DE CAMPO**



**28ª Nota de Campo**  
**08:05 às 11:20**  
**Quarta-feira**  
**30 de maio de 2007**  
**Escola Brincando e Aprendendo – Pré-Escolar**

Cheguei à escola às 08:05 e a professora Emília já se encontrava com as crianças na sala de aula. Algumas crianças correram ao meu encontro e me abraçaram com um forte *bom dia*. A professora Emília me disse que não estava se sentindo muito bem, pois havia amanhecido com dor nas costas. Em seguida, comentou que estavam sem aula no Curso de Formação de Professores, pois os professores da UESB aderiram ao movimento grevista das universidades estaduais.

A professora Emília abriu sua aula solicitando para as crianças abrirem um círculo e segurarem na mão dos colegas. Perguntou qual criança queria fazer a oração do dia e Glória se dispôs: “Papai do céu, eu te agradeço por mais um dia, na minha saúde, amém!” As crianças perguntaram se iriam dramatizar a *Rosa* (referência à atividade realizada no dia anterior na qual dramatizaram a cantiga “A Rosa Juvenil”) e a professora disse que não. Logo após, a professora me informou que havia decidido que a cada final de aula estaria reservando um espaço para jogos e brincadeiras com a turma.

Em seguida, as crianças se organizaram em círculo e a professora realizou a chamada. Ao final, perguntou a Salomão se ele havia contado quantas crianças estavam presentes. Salomão se recusou a responder, então Mateus se dispôs. Levantou e foi contando, pegando na cabeça de cada criança, totalizando 21 crianças presentes.

A professora continuou: “A gente ainda não cantou, vamos cantar o *Bom dia*?”, e as crianças concordaram: “Vamos”:

*Bom dia, bom dia, bom dia, hoje eu estou tão feliz.*

*Bom dia, bom dia, bom dia, meu coração é quem diz.*

*Bom dia, bom dia, bom dia, vamos sorrir e cantar.*

*A natureza é tão bela.*

*A gente vai sorrir e cantar: BOM DIA!!*

Logo após, a professora disse: “Agora vamos trabalhar”; ao terminar essa frase, virou para mim e comentou: “Preciso tirar essa palavra do meu vocabulário”. Eu perguntei: “Por quê?” e a professora respondeu: “Ah, Regi, eu li um texto que diz que nós desde cedo somos formados ideologicamente para o trabalho, e a gente acaba reproduzindo isto desde cedo”. Continuou a atividade com as crianças solicitando que virassem para a parede e olhassem o alfabeto e acompanhassem. Assim, leram letra por letra de A a Z, o alfabeto. Em seguida

pediu para as meninas levantarem e escolherem uma mesa/cadeira para sentar e depois os meninos. A idéia mais uma vez foi “misturar” as crianças para que se ampliasse a socialização com todo o grupo de crianças da turma. Após feitos os grupos, entregou uma cartela de bingo para cada criança contendo letras do alfabeto (bastão e cursivas) e um pote de margarina com tampinhas de vaso de refrigerante plástico. Exemplo da cartela:

<i>Bb</i>	<i>Ll</i>	<i>Xx</i>
<i>Ww</i>	X	<i>Aa</i>
<i>Gg</i>	<i>Ff</i>	<i>Pp</i>

A professora iniciou o bingo: “Olha, pra quem esqueceu, Tia vai tirar uma letra e falar, quem tiver a letra na cartela vai marcar com a tampinha”. 1ª letra: E. Mostrou às crianças e escreveu na lousa: E. Em seguida foi conferir quem tinha a letra E e marcou. “Vou pegar outra hein, 1, 2, 3 e já”. 2ª letra: R. “Qual o nome dessa letra?” Crianças: “R” e as vozes das crianças ecoaram: “Eu tenho”, “Nós num tem não, tia”, “Eu tenho”. E a professora conferiu em cada mesa. “Lá vai outra, que letra é essa?” Crianças: “S”, e escreveu na lousa todas as letras sorteadas:

E – R – S – Z – C – V – E – O – X – M – I – F – U – W – J – A – T – L – H
---

Continuou o jogo: “Lá vai outra”, “Que letra é essa?”. Crianças: “Z”. Professora: “Gente, eu só ouvi Glória”. Então todos responderam: “Z, tia”. Professora: “Vou tirar outra: C”. “Eu tenho”, disse Pedro. Professora: “C, de casa. Pedro não levanta olha na sua cartela”. Pedro havia levantado para mostrar a João que ele tinha a letra.” A professora continuou: “lá vai, lá vai outra letra – letra V”. No sorteio da letra seguinte, Pedro fez uma observação: “Essa já foi, Tia”. A professora havia retirado pela segunda vez a letra E e comentou: “Gente, tem que prestar atenção igual a Pedro”.

Em seguida continuou: “Olha a letra de José – e mostrou a letra Y. Como é o nome da letra?, vamos falar o nome Y “ipsilone”. “Olha outra, que letra é essa?”, e as crianças: “M”. De repente, a professora chama a atenção de Pedro: “Oh, Pedro, vou parar, tô ficando rouca” – fez referência a Pedro, que a todo momento dirigia-se à mesa vizinha. E continuou observando a cartela de Samuel: “Acho que Samuel tá chegando” e olhou para mim e disse: “Samuel deslanchou”. No início do ano letivo, a professora havia comentado que Samuel daria muito trabalho. **C.O. Cada grupo de crianças mostrava para seu colega as letras de**

**seu bingo e a professora cuidadosamente observava se acertavam as letras. Para as crianças estava sendo prazeroso realizar a atividade. Aqui o jogo educativo cumpre o objetivo de entretenimento e aprendizagem além da ampliação das relações de interação entre criança/criança e criança/professora.**

Prosseguiu a atividade: “E essa aqui, acho que tem muita gente que tem, Letra?” Crianças: “U”. Salomão e José levantaram e foram para mesa vizinha contar as tampas dos colegas e a professora comentou: “Ah, Salomão, eu vou parar, porque aí não vou ter garganta na hora de brincar!”. E deu continuidade ao sorteio: “Agora essa aqui: W – com a perninha para cima”. Nesse momento, Fátima e levantou e veio me dizer: “Oh, Tio Regi, eu já tenho 6” e Mateus se aproximou e disse: “Eu tenho 5, tio” – fizeram referência a quantidade de tampinhas que haviam marcado na cartela. “E essa letra aqui: A” continuou a professora: “quase todo mundo tem. Samuel só falta uma”. Fátima diz: “Eu também, tia”. O próximo sorteio foi: “E essa letra?”, perguntou a professora. “H”, responderam as crianças. E Samuel gritou: “Ganhei”. A professora dirigiu-se à mesa de Samuel e confere a cartela: “Samuel, o que aconteceu com sua cartela? Ganhou!!” Dirigiu-se a turma e diz: “Cadê o grito?” Todas as crianças gritaram. A professora diz: “Samuel foi o primeiro colocado”. A professora continua conferindo a cartela de Samuel e percebe que ele havia marcado uma letra que ainda não tinha sido sorteada e propõe continuar o bingo. “E essa letra? K de Marcos, e quem tá andando na sala pára e vamos sentar!”. “Já saiu essa letra?” continuou: “B – B de bola”. Adão gritou: “Ganhei”. “Adão fechou a cartela, vamos conferir: Letras: A-J-B-F-M-U-W-H. Adão venceu e vai dar a volta olímpica”. Adão circula toda a sala e as crianças, eufóricas, dão gritos e batem palmas. “Agora coloquem as tampinhas na vasilha e levem para a caixa”. Recolheu as cartelas e encerrou a atividade do bingo.

Em seguida, pediu para as crianças fazerem um semi-círculo e sentar: “Quem se lembra a letrinha que pegamos ontem? B de bola e o que mais? Qual foi o desenho que vocês pintaram?” As crianças responderam: “Banana”, e a professora escreveu o B na lousa. “Agora conta pra Tio Regi a história do B” e Fátima respondeu: “É uma mulher com peito e barriga grande”. A professora advertiu: “peito a gente chama de busto” e na lousa fez o desenho do Bb:

Após a professora fazer o desenho na lousa, Fátima fez a seguinte observação: “Crêem Deus padre, que mulher feia!” E toda a turma riu. A professora convidou todos os alunos: “Agora cada uma vai fazer no chão o B (maiúsculo) e o b (minúsculo)” e distribuiu giz para

cada criança. As crianças se divertiram escrevendo a letra no chão e apagando com as mãos.

**C.O. A tarefa de escrever o B no chão com os colegas ao seu lado tornou-se lúdica, fugiu do ordinário – escrever, copiar no caderno com caneta ou lápis e apagar com a borracha – pois as crianças se divertiram, pois grafavam a letra, observavam a do colega e gostavam de brincar com o giz colorido e apagar com as mãos. Outro fator importante é que a professora teve a oportunidade de observar o movimento de todas as crianças no círculo, seus erros e acertos orientando-os coletivamente. Fica evidente que essa atividade assumiu um caráter lúdico e o trabalho de mediação da professora foi fundamental para que as crianças aprendessem brincando.**

Mateus ao grafar sua letra B no chão, fez o desenho da mulher “barriguda” – grávida – e todas as crianças gostaram, se aproximaram e riram muito. Nesse momento, a professora se aproximou de mim e disse: “Só vai brincando, Regi; viu, virou festa!”. Ao fazer esse comentário a professora mostrou-me o desenho de Salomão, um B bem grande, e ele começava a desenhar a mulher “barriguda” e outras crianças se aproximaram para ajudar.

**C.O. Percebi que a atividade proporcionou uma interação com as crianças e professora e o aprendizado da escrita das consoantes do alfabeto tornou-se prazerosa.**

Ao final da atividade, a professora pediu para que as crianças lavassem as mãos e solicitou a Dalila que pegasse o pano de chão: “Tem alguém que quer ajudar?” E todos gritaram que “Sim”. A professora escolheu a aluna Dalila e disse que iria deixar cada um limpar um pouquinho a sala. E continuou: “Dalila agora escolha outro para lhe ajudar” e Dalila escolheu Joel, depois: Salomão, Fátima, Igor, Mateus, Abigail e Pedro. A professora fez a seguinte observação enquanto limpavam a sala riscada de giz: “Em casa quando a gente suja alguma coisa deixa depois limpinha”. Enquanto as crianças terminavam a limpeza outro grupo pediu para que a professora fizesse a brincadeira da “batata quente” e a professora disse: “A gente vai fazer um pouquinho só a brincadeira da batata”. Daí o lanche chegou e a professora comentou: “Senta na cadeira, não vai dá tempo de brincar, depois a gente brinca”. Às 09:40 foi servido o lanche. Às 09:55 foi tocada a sineta para o recreio e Ezequiel falou com a professora: “Tia deixa eu levar os brinquedos?” e a professora disse: “Olha eu vou deixar levar os brinquedos, mas na hora que terminar o recreio devem trazer, mas os dados, não” – a professora fez referência aos dados de pelúcia que ficam na caixa de brinquedos localizada no canto direito da sala de aula.

Às 10:00, me dirigi ao pátio da escola para observar o *recreio dirigido*. Todas as crianças das quatro turmas já se encontravam correndo e gritando bastante. De repente, a professora Emília se aproximou de mim e disse: “Belinha – Isabel – tem brincado somente

com os meninos e tem falado em namoro”. Observei que apenas as crianças da professora Emília haviam levado os brinquedos para o recreio. Beatriz e Samuel brincavam com duas bonecas, fogão e panelas. Micael brincava de carro, Ana boneca, Joana com duas bonecas. João, Fátima, Samuel e Joel pega-pega, Glória com carro, Pedro, com uma moto, Dalila, uma cesta com boneca. A professora Emília se aproximou de mim e disse que estava se dirigindo à sala de aula para adiantar as atividades pois o *recreio dirigido* estava sob a responsabilidade das professoras Anastácia e Benta. Notei que estas professoras apenas observavam as crianças brincando e quando alguma criança excedia na brincadeira ambas interferiam reclamando e continuavam conversando. **C.O. O fato de o recreio ser *dirigido* não implica que as professoras deveriam organizar brincadeiras, jogos e atividades lúdicas com as crianças? Qual o motivo das professoras não “dirigirem” o recreio? Seria o número de crianças, o cansaço da atividade docente?**

Às 10:25, as professoras Anastácia e Benta pediram para as crianças se organizem em filas de meninos e meninas para retornarem à sala. Ao chegar na sala de aula, a professora Emília pediu para as crianças sentarem nas cadeiras e baixar a cabeça para descansar. A professora comentou comigo: “Ultimamente eles voltam muito agitados do recreio”. Logo após solicitou às crianças: “Agora vamos fazer o círculo para fazer “A Rosa Juvenil”; peguem nas mãos e depois sentem”, e convidou as crianças João, Glória e Fátima. A professora colocou o Cd com a música e as crianças convidadas dramatizavam enquanto as demais dramatizavam. As outras crianças fizeram o papel de “mato” e cantaram/dramatizaram a música:

*A linda rosa juvenil, juvenil, juvenil* (Glória caminhava em círculo).

*Vivia alegre no seu lar, no seu lar, no seu lar.*

*Mas uma feiticeira má, muito má, muito má* (Fátima com chapéu de bruxa e uma vareta de papel fez sinal para adormecer a Rosa).

*Adormeceu a rosa assim, bem assim, bem assim.*

*Não há de acordar jamais, nunca mais, nunca mais* (continuou gesticulando a bruxa).

*O tempo passou a correr, a correr, a correr.* (Salomão – o tempo – correu em círculo).

*E o mato cresceu ao redor, ao redor, ao redor.* (as crianças levantaram fazendo gestos com a mão).

*Um dia veio um belo Rei, belo Rei, belo Rei* (João representando o Rei deu uma volta ao redor da Rosa).

*E despertou a rosa assim, bem assim, bem assim* (João – o Rei - beija a testa de Glória – A rosa que acorda e se abraçam).

Logo após, a professora pediu: “Eu quero outra Rosa, outra bruxa, um rei e o tempo” e foram escolhidos: Samuel (A rosa), Bruxa (Anita), Rei (José), O tempo (Isaias) e o Mato (as demais crianças). As crianças voltaram a brincar/cantar/dramatizar. Em seguida, Adão me pediu para participar da brincadeira e eu aceitei, sendo o Rei. As crianças se divertiram muito

com a minha participação. Quando encerrou essa brincadeira, as crianças pediram à professora para brincar de “batata quente” e a professora reorganizou o círculo e pegou 2 dados de pelúcia e a professora colocou todas as crianças sentadas e explicou a brincadeira: “Isso aqui a gente vai chamar de batata quente. Quem segurar a batata quente vai ter que soltar para não queimar a mão; tem que passar a batata de mão em mão; quem segurar sai da brincadeira até ficar o vencedor. Atenção, vai começar e não podemos tomar da mão do outro”. E deu a partida para a brincadeira: “Bata quente”. Na brincadeira, soltam-se os dados em cada lado do círculo e as crianças para o seu colega ao lado. Quando os dois dados param em uma criança após percorrer o círculo, essa criança sai do jogo e continua torcendo pelas outras. Interessante notar a diversão das crianças e mesmo as que saíram do jogo permaneciam vibrando. Nessa brincadeira, mais uma vez as crianças solicitaram minha participação e eu as atendi. Os vencedores da brincadeira foram os alunos Ezequiel e Samuel.

Ao final, a professora falou para as crianças que elas tinham 10 minutos para pegar os brinquedos na caixa e brincar. Enquanto as crianças pegavam os brinquedos, a professora colocou o CD com a música A rosa juvenil e as crianças espontaneamente voltaram a brincar/dramatizar criando seus próprios personagens: reis, rosas, rainhas, bruxas, o tempo e o mato. Logo após, a professora pediu para todas as crianças sentarem e ficarem em silêncio para dar um recado para mamãe, sem bilhete: “Nós já estamos acabando o mês de maio e vai chegar o outro mês; quem sabe qual é?” E as crianças responderam: “abril”, “maio”, “junho” a professora diz: “Isso, junho. No mês de junho nós temos uma festa que a gente faz todo ano na escola. É a festa de São João. Vocês vão perguntar à mamãe hoje quem é que vai poder dançar. Vai perguntar se pode dançar quadrilha”. A professora comenta comigo que existem muitas crianças com pais são evangélicos e ela respeita essa religiosidade. E a professora advertiu: “Se a mamãe deixar a gente vai dançar. Se a mamãe deixar a gente vai fazer os pares e pintar o bigode nos meninos” – gargalhadas das crianças – “e batom nas meninas” – mais gargalhadas.

As atividades foram encerradas às 11:20 e a professora entregou a ficha do leite às crianças.

**APÊNDICE F**  
**OFÍCIO SOLICITANDO AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAR**  
**A PESQUISA**



Itapetinga, 25 de julho de 2006.

A  
Ilm<sup>a</sup> Sra.  
M.D. Coordenadora da Educação Infantil  
Itapetinga - Bahia

Senhora Coordenadora,

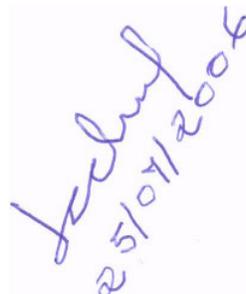
Tendo em vista a realização do trabalho de pesquisa voltado para Educação e Ludicidade na educação pré-escolar da Escola \_\_\_\_\_, como requisito para trabalho de Dissertação do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu -Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, venho, por meio desta, solicitar de V. Sa. autorização para que possa desenvolver as atividades da referida pesquisa. Informo que buscando preservar a ética na atividade de pesquisa todos os dados coletados na instituição ficarão em sigilo absoluto preservando a identidade dos participantes com a utilização de nomes fictícios.

Nada mais havendo, antecipo agradecimentos.

Atenciosamente,



REGINALDO SANTOS PEREIRA  
Mestrando em Educação-UFU





**APÊNDICE G**

**TERMO DE CONSENTIMENTO DA PROFESSORA**





**Universidade Federal de Uberlândia  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

E-Mail : [mestreduca@ufu.br](mailto:mestreduca@ufu.br)

Av. João Naves de Ávila, nº 2160 – Campus Stª Mônica – Bloco “G”. CEP 38400-092 – Uberlândia/MG. Telefax: (34) 3239.4212

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO (Professora)**

Pelo presente Consentimento, declaro que fui informada de forma clara e detalhada, dos objetivos e da justificativa do Projeto de Pesquisa intitulado: **O cotidiano de crianças numa escola de educação infantil: o lúdico e processo de constituição dos sujeitos**, desenvolvido pelo mestrando Reginaldo Santos Pereira, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob orientação da professora Dra. Myrtes Dias da Cunha.

Tenho conhecimento que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Entendo que não serei identificado (a) e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas relacionadas com a minha privacidade.

Concordo em participar desse estudo, bem como autorizo para fins exclusivamente desta pesquisa, a utilização das imagens e dados coletados nas observações e entrevistas, respeitando-se as normas éticas quanto à minha identificação nominal bem como dos alunos e alunas de minha turma.

Itapetinga, 12 de fevereiro de 2007.

Professora: \_\_\_\_\_

Pesquisador/Mestrando: Reginaldo Santos Pereira \_\_\_\_\_



**APÊNDICE H**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO DA DIRETORA**





**Universidade Federal de Uberlândia**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

E-Mail : [mestreduca@ufu.br](mailto:mestreduca@ufu.br)

Av. João Naves de Ávila, nº 2.160 – Campus Stª Mônica – Bloco “G”. CEP 38.400-092 – Uberlândia/MG. Telefax: (034) 3239-4212

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO (Diretora)**

Pelo presente Consentimento, declaro que fui informada de forma clara e detalhada, dos objetivos e da justificativa do Projeto de Pesquisa intitulado: **O cotidiano de crianças numa escola de educação infantil: o lúdico e processo de constituição dos sujeitos**, desenvolvido pelo mestrando Reginaldo Santos Pereira, do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, sob orientação da professora Dra. Myrtes Dias da Cunha.

Tenho conhecimento que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Entendo que não serei identificado (a) e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas relacionadas com a minha privacidade.

Concordo em participar desse estudo, bem como autorizo para fins exclusivamente desta pesquisa, a utilização das imagens e dados coletados nas observações e entrevistas, respeitando-se as normas éticas quanto à minha identificação nominal bem como das professoras e alunos (as) da escola.

Itapetinga, 12 de fevereiro de 2007.

Diretora: \_\_\_\_\_

Pesquisador/Mestrando: Reginaldo Santos Pereira \_\_\_\_\_



## **ANEXOS**



**ANEXO A**  
**OFÍCIO AUTORIZANDO A REALIZAÇÃO DA PESQUISA**



**Itapetinga, 26 de julho de 2006**

**Ao**  
**Ilm° Sr. REGINALDO SANTOS PEREIRA**  
**Mestrando em Educação**  
**Itapetinga- Bahia**

Em resposta à sua solicitação para o exercício de atividades referentes à sua pesquisa em educação na Escola concedemos-lhe autorização para o desenvolvimento da referida pesquisa nesta instituição escolar. Ao mesmo tempo, colocamo-nos à sua inteira disposição para informações de outros dados que possam ser úteis ao seu trabalho.

Cordialmente,



Coordenadora Pedagógica Municipal



**ANEXO B**  
**OFÍCIO À COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL**





**Universidade Federal de Uberlândia**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

E-Mail: mestreduca@ufu.br

Av. João Naves de Ávila, n. 2160 - Campus Santa Mônica - Bloco "G". CEP. 38400-092 - Uberlândia/MG. Telefax: (034) 3239-4212

**Uberlândia, 11 de dezembro de 2006.**

**SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ITAPETINGA**  
**ATT. Coordenação Pedagógica da Educação Infantil**  
**Sra.**  
**Itapetinga-BA**

Prezada Senhora,

Tendo em vista que o pesquisador **REGINALDO SANTOS PEREIRA**, número de matrícula 5061247, é aluno regular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e vem desenvolvendo a pesquisa cujo tema é **"BRINCADEIRA É COISA SÉRIA! A RELAÇÃO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM O LÚDICO"**, solicitamos a V. Sa., que o referido aluno possa ter acesso as dependências da Escola \_\_\_\_\_, para que o mesmo dê prosseguimento ao seu trabalho de pesquisa Nesse sentido, pleiteamos que seja permitido a reprodução de imagens (fotografias, vídeo-gravação), acesso a documentos, realização de observações e entrevistas com professoras, diretora e alunos(as) da referida instituição.

Para quaisquer esclarecimentos adicionais, colocamo-nos a seu inteiro dispor.  
Atenciosamente,

**Profa. Dra. Myrtes Dias da Cunha**





**ANEXO C**  
**OFÍCIO À DIRETORA DA ESCOLA**





**Universidade Federal de Uberlândia**  
**Faculdade de Educação**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

E-Mail: mestreduca@ufu.br

Av. João Naves de Ávila, n. 2160 – Campus Santa Mônica – Bloco “G”. CEP.: 38400-092 – Uberlândia/MG. Telefax: (034) 3239-4212

**Uberlândia, 11 de dezembro de 2006.**

À  
ESCOLA  
Sra.  
Itapetinga-BA

Prezada Senhora,

Tendo em vista que o pesquisador **REGINALDO SANTOS PEREIRA**, número de matrícula 5061247, é aluno regular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e vem desenvolvendo a pesquisa cujo tema é **"BRINCADEIRA É COISA SÉRIA! A RELAÇÃO DE CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM O LÚDICO"**, solicitamos a V. Sa., que o referido aluno possa ter acesso as dependências dessa Instituição, para que o mesmo dê prosseguimento ao seu trabalho de pesquisa. Nesse sentido, pleiteamos que seja permitido a reprodução de imagens (fotografias, vídeo-gravação), acesso a documentos, realização de observações e entrevistas com professoras e alunos(as) desta instituição.

Para quaisquer esclarecimentos adicionais, colocamo-nos a seu inteiro dispor.

Atenciosamente,

  
Prof. Dra. Myrtes Dias da Cunha  
Orientadora do PPGE/UFU

  
Diretora Processo n° 019/2005