

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CÂMPUS DE BAURU  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**ANANDA PEREIRA DOS SANTOS**

**A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A LUDICIDADE: A PRÁTICA DO  
PROFESSOR FRENTE AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL, POR  
INTERMÉDIO DO BRINCAR**

**BAURU  
2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CÂMPUS DE BAURU  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**ANANDA PEREIRA DOS SANTOS**

**A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A LUDICIDADE: A PRÁTICA DO  
PROFESSOR FRENTE AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL POR  
INTERMÉDIO DO BRINCAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – Unesp, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Carmo Monteiro Kobayashi.

**BAURU  
2015**

Santos, Ananda Pereira dos.

A formação do pedagogo e a ludicidade: A prática do professor frente ao desenvolvimento infantil, por intermédio do brincar / Ananda Pereira dos Santos, 2015

57 f. : il.

Orientador: Maria do Carmo Monteiro Kobayashi

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2015

1. Ludicidade. 2. Educação Infantil. 3. Formação Inicial. 4. Qualidade. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

**ANANDA PEREIRA DOS SANTOS**

**A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A LUDICIDADE: A PRÁTICA DO  
PROFESSOR FRENTE AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL POR  
INTERMÉDIO DO BRINCAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – Unesp, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Carmo Monteiro Kobayashi.

Banca examinadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Carmo Monteiro Kobayashi – orientadora  
Faculdade de Ciências – Unesp – Bauru

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aline Sommerhalder  
Departamento de Teorias e Práticas – CECH – Ufscar – São Carlos

Prof. Dr. Fernando Donizete Alves  
Programa de Pós-graduação em Educação – UFSCAR – São Carlos

**BAURU  
2015**

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela sua graça e por nos dar forças para que possamos cumprir nossos objetivos.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Carmo Monteiro Kobayashi, primeiramente, pelo seu exemplo de educadora que se dedica e acredita na educação de qualidade; pela sua contribuição para que este trabalho pudesse ser desenvolvido; pelos seus esclarecimentos e por apontar os caminhos a serem trilhados. Contribuição que possibilitou um grande salto em meu conhecimento acadêmico e despertou meu interesse por aprofundar meus estudos nesta área, tão importante, que é a formação lúdica do professor.

À Diretora da escola, que abriu espaço para a realização desta pesquisa, e às professoras que concordaram em participar, contribuindo para que os objetivos pudessem ser alcançados.

E, finalmente, a todos os professores que participaram da minha formação, pois, sem eles, não seria possível construir todo o conhecimento que adquiri nesses anos.

## RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo investigar, descrever e refletir sobre a formação lúdica inicial dos professores de educação infantil e sua aplicabilidade na prática cotidiana. Por meio de uma pesquisa bibliográfica sobre os documentos oficiais e a ludicidade na formação do pedagogo, verificou-se a importância dos usos dos jogos e dos brinquedos na educação infantil. Sendo assim, fez-se uma retrospectiva da educação infantil e da formação de professores, analisando os conhecimentos necessários ao professor sobre o brincar na Educação Infantil. Para o levantamento dos dados em campo, foram utilizados como instrumentos a observação direta da prática cotidiana do professor e um questionário para verificar se, no planejamento dos professores, o uso de brinquedos e jogos, tempo e espaços destinados às ações lúdicas estão registrados e são assegurados. Com essas ações investigativas, a partir da análise descritiva e interpretativa dos dados, pôde-se verificar como ocorreu a formação lúdica do professor de educação infantil e sua importância no uso do lúdico no cotidiano da sala de aula.

**Palavras-chave:** Ludicidade. Educação infantil. Formação inicial. Qualidade.

## ***ABSTRACT***

This research aimed to investigate, to describe and to reflect on the initial and continuous training playful preschool teachers and their applicability in daily practice. Through a literature search on the official documents and playfulness in the formation of the pedagogue, we see the importance of the uses of games and toys in kindergarten. Therefore, a retrospective of early childhood education and teacher training were conducted by analyzing the knowledge necessary to professor of playing in kindergarten. In order to collect data in the field were used as instruments to direct observation of everyday practice of the teacher and a questionnaire to see if the teachers' planning the use of toys and games, times and spaces intended for recreational actions are recorded and are ensured. With these investigative actions, from the descriptive and interpretative analysis of the data can be verified as occurred playful teacher education early childhood education and its importance in recreational use in the classroom every day.

**Keywords:** Playfulness. Early Childhood Education. Initial Training. Quality.

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	O BRINQUEDO E SUAS ESPECIFICIDADES.....	11
2.1	BRINQUEDO E CULTURA.....	11
2.2	O BRINQUEDO COMO MEIO DE SOCIALIZAÇÃO .....	12
2.3	O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO .....	15
3	A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL .....	18
4	FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	22
4.1	O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA.....	25
5	O PERCURSO DA PESQUISA.....	28
5.1	A INSTITUIÇÃO PESQUISADA E OS SUJEITOS .....	29
5.2	INDICADORES DA PESQUISA.....	31
5.3	OBSERVAÇÃO.....	37
5.4	OS QUESTIONÁRIOS.....	42
5.5	ANÁLISE INTERPRETATIVA .....	46
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
	REFERÊNCIAS .....	54
	APÊNDICE A.....	56



## 1 INTRODUÇÃO

Ao se pensar em infância, deparamo-nos com um universo lúdico, um terreno fértil de descoberta e aprendizagem sobre o mundo e si mesmo. Os jogos e as brincadeiras estão totalmente associados a esse universo, pois a brincadeira é uma atividade que permeia a infância e, brincando, a criança se conhece e se apropria do mundo que a cerca a partir das suas ações físicas, cognitivas, emocionais, éticas, estéticas dentre outras. O desenvolvimento da linguagem, a concentração, a criatividade, a socialização e os processos necessários para a inserção da criança no mundo têm na ludicidade um componente diferencial (KISHIMOTO, 1993). Tais componentes proporcionam à criança a inserção na cultura, pois o jogo remete às práticas que foram consolidadas pela sociedade onde a criança está inserida. Como aponta Huinzinga (2004), o jogo é uma atividade primária da vida, algo inato ao homem e mesmo aos animais; é anterior à cultura, diferente de pesquisadores atuais, como Brougère (1998) e Corsaro (2011), os quais mostram que o jogo e a brincadeira é algo a ser aprendido em um tempo e um espaço.

Tal fato fica evidente nos jogos simbólicos que proporcionam à criança a possibilidade de fantasiar e ser aquilo que ela não é, ou seja, colocar-se no papel do outro. Quando a criança vai brincar de “casinha”, por exemplo, ela tomará para si características que vivenciou e interpretou (CORSARO, 2011). Suas atitudes, seus gestos, o tom de voz, tudo será de acordo com o que ela observa na prática dos adultos (KOBAYASHI, 2009). Pode-se dizer que, no mundo todo, em algum momento de sua vida, a criança brincar de interpretar papéis, mas, em cada lugar e época, essa brincadeira terá sua particularidade e se modificará conforme ocorrem as mudanças na criança e na sociedade onde ela vive.

Como, apresentado no livro *Jogos Infantis* (KISHIMOTO, 1993), após o advento da industrialização, as crianças passaram a ficar sozinhas, muitas delas brincando nas ruas, enquanto seus pais se submetiam a longas jornadas de trabalho, gerando certo desconforto nas classes mais abastadas. Viu-se, então, a necessidade de ocupar o tempo dessas crianças, criando os chamados “asilos infantis”, instituições que se preocupavam em manter as crianças longe das ruas enquanto esses pais estivessem trabalhando. Depois surgiu o movimento

escolanovista, que teve como orientação os trabalhos de Froebel, Dewey, Decroly e Montessori, os quais valorizavam o emprego do jogo como atividade livre, dando prazer e estimulando o desenvolvimento físico, cognitivo e social. Porém, quando os jogos eram usados como ferramentas de auxílio à educação, perdia-se seu caráter essencial de liberdade, deixando de ser brincadeira e passando a ser uma atividade direcionada (KISHIMOTO, 1993).

O desenvolvimento desta pesquisa sobre a formação do pedagogo e a ludicidade é de caráter essencial, pois se busca compreender, analisar e destacar a relevância do professor de Educação Infantil e a importância de sua formação. O professor deve ser consciente de suas ações e como elas refletirão no desenvolvimento e aprendizado de seus alunos. É preciso ver a Educação Infantil como etapa inicial e marcante, como base para as próximas fases da vida. Sabendo que a brincadeira está totalmente interligada à infância, é essencial que o professor conheça as necessidades e os interesses da criança.

A pesquisa está estruturada em quatro etapas que buscarão respostas para a seguinte questão: *a formação lúdica inicial e continuada de professores de Educação Infantil apoia sua aplicabilidade na prática cotidiana?*

Com o objetivo de investigar, descrever e refletir sobre a formação lúdica inicial dos professores de Educação Infantil e sua aplicabilidade na prática cotidiana escolar, fez-se uma pesquisa bibliográfica sobre a ludicidade, a Educação Infantil e a formação do pedagogo. Verificou-se, nos documentos nacionais de Educação Infantil, o uso de jogos e brinquedos para, assim, identificar, descrever e analisar os conhecimentos necessários ao professor sobre o papel do brincar na Educação Infantil, conforme as orientações dos documentos referenciados. Por fim, buscou-se investigar, na ação dos professores, se o uso de brinquedos e jogos, tempos e espaços destinados às ações lúdicas são planejadas e avaliadas de acordo com os *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009).

Os objetivos apresentados permitirão mostrar a especificidade do brinquedo como objeto portador de cultura e sua potencialidade lúdica, desafiando a criança para seu uso, fortalecendo os processos de desenvolvimento, como uma ação cultural, socializadora e de desenvolvimento cognitivo quando planejada, acompanhada e avaliada pelo professor.

A primeira etapa da pesquisa foi o levantamento do referencial teórico que permitiu abordar as questões de formação de professores, a Educação Infantil e o

papel do lúdico no desenvolvimento, a fim de refletir sobre os conhecimentos necessários para o professor de Educação Infantil no uso dos brinquedos e jogos e livros, ou seja, dos objetos lúdicos.

A segunda etapa consistiu na observação dos trabalhos de professores para entender como se dá o uso da ludicidade na Educação Infantil, quais são o tempo, os espaços e os recursos destinados em sala de aula para brincar e jogar. Essas etapas permitiram a aproximação da realidade sobre a relação entre formação de professores e o uso da ludicidade. Conforme os Referenciais Nacionais de Educação Infantil (BRASIL, 2010), as interações e as brincadeiras são os eixos norteadores das práticas pedagógicas, da proposta curricular da Educação Infantil.

Na terceira etapa, aplicou-se um questionário aos professores a fim de conhecer sua formação, como eles pensam a educação, quais os referenciais teóricos adotados e sua aplicação na prática cotidiana. A quarta etapa analisou, categorizou e interpretou os dados coletados e os aproximou dos referenciais teóricos estudados a fim de verificar se a prática do professor condiz com suas afirmações e se elas estão fundamentadas pelos teóricos citados.

No próximo tópico, serão abordadas as especificidades do brinquedo, dando ênfase no brinquedo como portador de cultura, meio de socialização e desenvolvimento. Tais especificidades são importantes para esta pesquisa, pois o brinquedo está inserido em um tempo e espaço, e o espaço abordado é a escola de Educação Infantil. Pode-se dizer que a escola é um espaço de desenvolvimento, transmissão de cultura e socialização e, portanto, é um espaço para brincar.

## 2 O BRINQUEDO E SUAS ESPECIFICIDADES

### 2.1 BRINQUEDO E CULTURA

Sabe-se, pelos escritos de Ariès (1978), que a concepção de infância foi sendo construída ao longo de diferentes épocas, pois elas são carregadas de valores, conhecimentos científicos, econômicos, culturais e organizações sociais que refletiram na imagem da criança. Por isso, segundo Kishimoto (1993), os jogos e as brincadeiras devem ser analisados a partir do contexto social e histórico em que a criança está inserida:

Do ponto de vista histórico, a análise do jogo é feita a partir da imagem da criança presente no cotidiano de uma determinada época. O lugar que a criança ocupa num contexto social específico, a educação a que está submetida e o conjunto de relações sociais que mantém com personagens do seu mundo, tudo isto permite compreender melhor o cotidiano infantil – é nesse cotidiano que se forma a imagem da criança e do seu brincar. (KISHIMOTO, 1993, p. 7).

Como visto, o modo de brincar é determinado pela concepção de infância. A partir do momento em que são consideradas as especificidades infantis e sua diferenciação do mundo adulto, a criança passa a ser vista como um ser que brinca. “Portadora de uma especificidade que se expressa pelo ato lúdico, a infância carrega consigo as brincadeiras que se perpetuam e se renovam a cada geração” (KISHIMOTO, 1993, p. 11). Ao se considerar a diferenciação da visão de infância e sua especificidade lúdica em diferentes épocas e classes sociais, pode-se concluir que, pelo brincar, a criança incorpora a cultura. Segundo Brougère (2004), o brinquedo tem a intenção de fazer com que a criança incorpore discurso cultural de determinado momento:

através do brinquedo, a criança entra em contato com um discurso cultural sobre a sociedade, realizado para ela, como é feito, ou foi feito, nos contos, nos livros, nos desenhos animados. São produções que propõem um olhar sobre o mundo, olhar que leva em conta o destinatário especial, que é a criança. (BROUGÈRE, 2004, p. 65).

Na concepção de Brougère (2004, p. 71), “a manipulação de brinquedos permite, ao mesmo tempo, manipular os códigos culturais e sociais e projetar ou exprimir, por meio do comportamento e dos discursos que o acompanham, uma relação individual com esse código”. O brinquedo tem uma diferenciação entre outros suportes culturais, pois sua especificidade lúdica reforça a eficácia simbólica nele presente. O brinquedo se mostra como um objeto complexo que permite a compreensão de determinado momento, sociedade e cultura.

O brinquedo possui outras características, de modo especial a de ser um objeto portador de significados rapidamente identificáveis: ele remete a elementos legíveis do real ou do imaginário das crianças. Nesse sentido, o brinquedo é dotado de um forte valor cultural, se definimos a cultura como o conjunto de significações produzidas pelo homem. Percebemos que ele é rico de significados que permitem compreender determinada sociedade e cultura. (BROUGÈRE, 2004, p. 8).

A brincadeira é um meio de a criança se apropriar da cultura e o estudo do brinquedo permite compreender as características de determinada época, sociedade e das concepções de infância e de criança.

## 2.2 O BRINQUEDO COMO MEIO DE SOCIALIZAÇÃO

O ambiente formado pelos objetos, para Brougère (2004), por meio de múltiplas interações, contribui para a socialização da criança, à medida que tomam forma de brincadeira. Esse comportamento, denominado brincadeira, não se origina de qualquer obrigação e aparece como um meio de apropriação dos códigos culturais. É uma confrontação na qual a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e atribui significado. E, ao mesmo tempo, propicia à criança o desenvolvimento das capacidades individuais.

Por meio de tal brincadeira, a criança manipula e se apropria dos códigos sociais da transposição imaginária, manipula valores (o bem e o mal), brinca com o medo e o monstruoso, em suma, preenche as pulsões e os comportamentos individuais (comportamentos motores,

fantasias) com conteúdos sociais, socializados e socializadores, através da comunicação que estes desenvolvem entre as crianças. Poder-se-ia dizer que o brinquedo recicla, numa forma social, as tendências motrizes e psíquicas individuais. (BROUGÈRE, 2004, p. 71).

A brincadeira se enriquece grandemente com suportes variados e coerentes colocados à disposição da criança.

Existem também as brincadeiras, nas quais a criança anima os personagens, os bonequinhos e seu universo em miniatura, sem desempenhar ela mesma um papel, ainda que ela se projete em alguns personagens. Para esse tipo de brincadeira, o brinquedo, o acessório lúdico, é indispensável, incontornável. [...] É, portanto, nesse campo, onde a sofisticação dos brinquedos é a mais importante. (BROUGÈRE, 2004, p. 83).

Por isso é importante que o professor disponibilize materiais que apoiem a brincadeira, ampliando a ação pela ação, possibilitando a ação lúdica de qualidade, ou seja, planejada, acompanhada e avaliada para que a criança tenha as condições necessárias para brincar e jogar. O brinquedo é o suporte da brincadeira, mas deixa livre a criança para determinar seu significado; ela deve interpretá-lo por intermédio da brincadeira. Assim, a escolha dos brinquedos deve levar em conta as características de quem lhe será destinado.

O brinquedo tem por característica essencial ser uma imagem num objeto e num volume. É claro que essa imagem deve ser manipulável pela criança e isso supõe uma adaptação, uma consideração da ergonomia de quem vai utilizá-lo. Além disso, ela deve conter funções lúdicas precisas e possibilidades de manipulação que deverão harmonizar com a imagem para não destruir seu sentido. (BROUGÈRE, 2004, p. 22-23).

A concepção do brinquedo, segundo Brougère (2004), deve ser apoiada na construção de um conjunto de representações, por meio de um estudo dos universos simbólicos que serão explorados. Pois, “[...] com o brinquedo, a criança constrói suas relações de posse, de utilização, de abandono, de perda, de desnaturação, que constituem, na mesma proporção de esquemas que ela reproduzirá com outros objetos na vida futura” (BROUGÈRE, 2004, p. 64). Assim, a imagem do brinquedo não pode ser qualquer imagem, mas uma imagem manipulável e correspondente à lógica da brincadeira.

Portanto, para Brougère (2004, p. 103), a brincadeira é um espaço social,

uma vez que não é criada espontaneamente, mas em consequência de uma aprendizagem social e supõe uma significação conferida por todos que delas participam. Toda brincadeira é constituída de regras, mesmo que elas não sejam explícitas. Para que a brincadeira de fato exista, todos os participantes que nela estão devem concordar com tais regras.

Uma regra da brincadeira só tem valor se for aceita por aqueles que brincam e só vale durante a brincadeira. Ela pode ser transformada por um acordo entre os que brincam. Isso mostra bem a especificidade de uma situação que se constrói pela decisão de brincar, e que é, de fato, desfeita quando essa a situação é questionada. A regra permite, assim, criar outra situação que libera os limites do real. (BROUGÈRE, 2004, p. 101).

Sobre as regras presentes nos jogos e brincadeiras, Vigotsky (2007, p. 110) afirma que

se pode, ainda, ir além e propor que não existe brinquedo sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brinquedo já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas *a priori*. A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, devem obedecer às regras do comportamento maternal.

Entende-se, então, que a brincadeira está ligada à ação imaginária e pode se enriquecer de significados e potenciais simbólicos pelo brinquedo. Essa ação imaginária não é destituída de regras, pois as situações representadas exigem comportamentos adequados; o papel que a criança representa e a relação dela com um objeto lúdico sempre se originam de regras, mesmo que implícitas.

Continuamente, a situação de brinquedos exige que a criança aja contra o impulso imediato. A cada passo, a criança se vê diante de um conflito entre as regras do jogo e o que ela faria se pudesse, de repente, agir espontaneamente. No jogo, ela age de maneira contrária à que gostaria de agir. O maior autocontrole da criança ocorre na situação de brinquedo. Ela mostra o máximo de força de vontade quando renuncia a uma atração imediata do jogo [...]. Comumente, uma criança experimenta a subordinação a uma regra e a renúncia de agir sob impulsos imediatos são os meios de atingir o prazer máximo. (VIGOTSKY, 2007, p. 118).

Para Vigotsky (2007), as aquisições adquiridas pela criança no brinquedo se tornarão, no futuro, seu nível básico de ação real e moralidade.

## 2.3 O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO

Frequentemente, o desenvolvimento da criança é caracterizado pelo nível intelectual, social, cognitivo e afetivo que ela apresenta ao resolver problemas, ao brincar, desenhar, falar entre outros comportamentos observáveis que caracterizam um estágio e o outro. Porém, não se deve ignorar as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes em colocá-los em ação, porque todo avanço está conectado a uma mudança acentuada nas motivações. Ou seja, aquilo que é interesse para um bebê deixa de ser para uma criança maior. A criança satisfaz certas necessidades no brinquedo e, se não se entender o caráter especial dessas necessidades, não se pode entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade (LEONTIEV, 1988).

Para Vigotsky (2007), a criança pequena tem a necessidade de realizar seus desejos de forma imediata e, conforme ela se desenvolve, começa a se deparar com desejos que ela não pode realizar imediatamente, é aí que entra o papel do brinquedo. Pois para ele, os brinquedos foram feitos justamente para isso, para que as crianças experimentem tendências irrealizáveis.

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 de 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. A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente. (VIGOTSKY, 2007, p. 108-109).

Isso não quer dizer que todos os desejos não satisfeitos dão origem a brincadeiras, porque não acontecem, exatamente, dessa maneira. A presença de emoções generalizadas no brinquedo significa que a criança entende as motivações do jogo. O brinquedo se diferencia, substancialmente, de outras atividades por proporcionar à criança uma situação imaginária.



A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação. (VIGOTSKY, 2007, p. 114).

Pode-se dizer, então, que o brinquedo contribui com uma contradição no desenvolvimento, pois operar com os significados das coisas leva ao pensamento abstrato e a capacidade de fazer escolhas conscientes ocorre quando a criança opera com os significados das ações. Esse movimento é situacional e concreto. “A essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais” (VIGOTSKY, 2007, p. 124).

Apesar de a relação brinquedo e desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução e desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos na vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. Somente nesse sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança. (VIGOTSKY, 2007, p. 122).

Conclui-se então, pela trajetória do brincar na Educação Infantil, que as primeiras concepções sobre a brincadeira foram incompletas, em relação aos atuais estudos e seus resultados. Havia poucos estudos sobre os brinquedos, e os que existiam eram superficiais, causando, assim, uma confusão no papel do brincar na Educação Infantil. Eles eram vistos ora como atividade livre e sem finalidade, ora como instrumentos de aquisição dos conteúdos. Baseado nas ideias de Vigotsky (2007) e Brougère (2004), pode-se constatar que essas duas concepções são errôneas, pois, como já dito, não há brincadeira sem regras e o jogo no qual as regras são impostas pelo adulto perdem sua característica de brincadeira.

Para considerar o brinquedo como um desafio e um apoio ao desenvolvimento, é preciso que haja um estudo aprofundado sobre suas especificidades. Um estudo que considere as possibilidades que um brinquedo pode desafiar, questionar, envolver e proporcionar à criança. É preciso levar em conta o potencial lúdico, o papel socializador e transmissor de cultura. Além disso, o adulto,

no caso, o professor, deve saber escolher os brinquedos certos para cada faixa etária, levando em conta para quem é destinado esse brinquedo, para que ele proporcione o desenvolvimento, o aprendizado e a fruição por intermédio do brincar.

É necessário, então, haver uma reflexão sobre o papel do professor na Educação Infantil, pois é nessa etapa que o brinquedo tem um papel tão importante. É preciso questionar se o professor sabe, realmente, a relação do brinquedo com a criança, consciente do que este pode proporcionar, ou se sua prática repete as tendências e os ensinamentos dos jardins de infância nos quais a brincadeira era vista somente como uma atividade livre e de busca pelo prazer.

### 3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

O capítulo anterior teve por objetivo refletir sobre o brinquedo e o jogo e sua relação com a criança, a cultura e a educação. Neste capítulo, buscar-se-á momento onde estão inseridas as ações lúdicas. Para isso, fez-se um retrospecto da história da Educação Infantil com o objetivo de desvelar as mudanças na visão da infância, da escola assistencialista e os avanços necessários para se alcançar uma Educação Infantil de qualidade.

A história da Educação Infantil tem estreita relação com a história da infância, pois, a partir do surgimento do sentimento da infância, segundo Ariès (1978), passou-se a considerar as peculiaridades da criança. Tal perspectiva trouxe preocupações além da saúde, crescimento físico e a mortalidade infantil. Com o passar da história, tais fatos desencadearam ações que resultaram, não de forma instantânea, mas por meio de muitas lutas, no modelo escolar que conhecemos. O pesquisador Moises Kuhlmann Jr., em sua obra *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica* (1998), destaca a importância de, primeiramente, reconhecer a criança como participante da construção histórica, pois seu desenvolvimento se dá por meio da interação e das relações sociais e este é um processo, além de psicológico, cultural e histórico. A criança se apropria dos valores e moral particulares de determinado momento histórico, geográfico e cultural. A partir dessa consideração, Kuhlmann Jr. (2000) discorre sobre o processo de escolarização no contexto brasileiro. “O fato social da escolarização se explicaria em relação aos outros fatos sociais, envolvendo a demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações familiares, novas representações sociais da infância, etc.” (KUHLMANN JR., 1998, p. 15).

No período da República, as primeiras creches foram distribuídas por várias capitais e algumas cidades do país. Antes disso, em 1822, Rui Barbosa já defendia a implantação dos jardins de infância no modelo froebeliano que, para ele, seria a base da educação nacional (KUHLMANN JR., 1998). Em 1875, foi constituído pelo setor privado, no Rio de Janeiro, o primeiro jardim de infância do país. Após isso, em 1896, foi inaugurado, em São Paulo, o jardim de infância Caetano de Campos, que, apesar de ser público, atendia somente a elite paulistana.

O setor privado da educação pré-escolar, voltado para as elites, com os jardins de infância, de orientação froebeliana, teve como principais expoentes, no Rio de Janeiro, o do colégio Menezes Vieira, fundado em 1875; e, em São Paulo, o da Escola Americana, de 1877. No setor público, o jardim de infância anexo à escola normal Caetano de Campos, de 1896, [...], mesmo sendo oficial, atendia aos filhos da burguesia paulistana. (KUHLMANN JR., 1998, p. 84).

Com o advento da industrialização, muitos capitalistas e outras classes da sociedade defendiam a criação de novas instituições que se ocupassem em cuidar das crianças, para que elas não ficassem nas ruas enquanto seus pais trabalhavam. Como apresentado por Kishimoto (1993, p. 83):

antigamente, a rua, enquanto prolongamento da casa do operário, integrava o cotidiano das crianças. [...] O grande contingente de crianças que ali afluía enquanto os pais ausentavam-se para a longa diária de trabalho, mobilizava religiosos e damas da sociedade, que se empenhavam em ações filantrópicas para retirá-los das ruas, batalhando para que as crianças fossem internadas em creches, escolas maternas e asilos infantis. A urbanização e a industrialização alteraram o panorama da cidade e a vida das crianças.

De outro modo, a retirada das crianças pobres das ruas acarretou na diminuição de doenças e a mortalidade infantil, o que era muito preocupante nesse período. Outra preocupação da classe burguesa era que as crianças, por passarem muito tempo nas ruas sozinhas, se tornassem pequenos infratores, pois se considerava que a criminalidade vinha de fatores sociais e hereditários. Devido à necessidade de atendimento dessas crianças, recomendou-se a criação de creches e escolas maternas junto às indústrias. “Entretanto, considerado não como um direito dos trabalhadores e de seus filhos, mas como uma dádiva dos filantropos, propunha-se educação à infância por entidades assistenciais” (KUHLMANN JR., 1998, p. 86). Nesse cenário, a creche e os jardins de infância tinham papéis antagônicos, pois a creche era uma questão filantrópica e gerida por entidades assistenciais, enquanto o jardim de infância era considerado educacional. Além disso, a primeira era destinada aos os pobres e, por seu caráter assistencialista, muitos acreditam não se preocupar com a educação. Mas, fazendo-se uma análise, é possível ver que ela tinha uma motivação educacional, não aquela emancipadora, mas educava para a submissão e a aceitação da condição social, educando tanto as crianças quanto os pais, que deveriam ser gratos pela ajuda que recebiam, por seus

filhos estarem sendo alimentados e cuidados enquanto trabalhavam. A outra instituição para os ricos seria a que educava e proporcionava o desenvolvimento físico e cognitivo das crianças:

O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas – ou qualquer outro nome dado a instituições com características semelhantes às *salles d'asile* francesas – seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas, também educavam – não para a emancipação, mas para a subordinação. (KUHLMANN JR., 1998, p. 73).

Após o país passar por um período significativo de lutas sociais contra o regime militar, ocorreram algumas mudanças no contexto escolar:

a caracterização das instituições de educação infantil como parte dos deveres do Estado com a educação, expressa já na Constituição de 1988, trata-se de uma formulação almejada por aqueles que, a partir do final da década de 1970, lutaram – e ainda lutam – pela implantação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias. (KUHLMANN JR., 1998, p. 197).

As creches, que atualmente não são mais ligadas aos setores assistencialistas, são uma conquista educacional. E os jardins de infância, hoje chamados de pré-escola, sofreram uma expansão atendendo crianças de todas as classes sociais. Isso ocorreu ao mesmo tempo em que houve expansão da mão de obra feminina, submetidas a longas jornadas de trabalho; a escola atendeu às demandas concretas da sociedade, não somente de educação, mas também de cuidados. “A demanda desses setores promoveu uma recharacterização das instituições, que passaram a ser vistas como apropriadas a crianças de todas as classes sociais” (KUHLMANN JR., 1998, p. 199).

No entanto, devido à necessidade da quebra com os ideais de educação da criança pequena da classe trabalhadora, criou-se um sentimento de que a educação e a assistência estariam em lados opostos; havendo assistência, não poderia haver educação e muitos profissionais, como ocorre atualmente, não concordam que seu trabalho também é cuidar. Kuhlmann Jr. (1998, p. 200), defende que:

[...] as creches e pré-escolas assistencialistas foram concebidas e difundidas como instituições educacionais. Essa interpretação

invalida a ideia de que aquelas instituições precisariam deixar de se tornar assistenciais para se transformarem em educacionais, ideia que ainda permanece generalizada em nosso pensamento educacional fragilizando as propostas e as ações.

Ainda segundo Kuhlmann Jr. (1998), é preciso ter um estudo mais aprofundado e cauteloso da Educação Infantil, para que se possa quebrar esse estereótipo criado de que a assistência é oposta à educação e que as duas não podem coexistir em um mesmo espaço. Pois, em virtude desse pensamento preconceituoso, em relação aos pobres e às crianças que passam o maior tempo na rua, não são destinadas verbas suficientes para as creches, prevalecendo, ainda, a visão de que a criança pequena deve ser criada junto à família até que chegue à idade pré-escolar. Assim, a creche continua sendo vista como um favor e não como um direito e como parte da história da Educação Infantil.

É preciso qualificar que educação queremos proporcionar às crianças, que relação estabelecer com as famílias e que concepção defender sobre as relações sociais e a democracia. A interpretação da história deixa de ser uma linha evolutiva: se há um passado sombrio, o terreno é o da ambiguidade e não o da polaridade entre o passado e o presente. (KUHLMANN JR., 1998, p. 194).

Assim, é necessário pensar a educação que se quer oferecer, que a quebra com o passado seja com aquela educação de submissão. É preciso superar a dicotomia entre a educação para pobres, de baixa qualidade, e a educação para as crianças social e economicamente mais abastadas. É preciso que todos os níveis de ensino, inclusive o infantil, sejam condição para a emancipação por intermédio de um ensino de qualidade. Que os pedagogos percebam que as crianças de creches ou de pré-escolas precisam, assim como qualquer ser humano em desenvolvimento, de cuidados, carinho e atenção. E que estes são necessários para seu desenvolvimento/crescimento cognitivo, físico, emocional, afetivo e psicológico. A escola precisa ser um local de cuidados e ensino; entretanto, essa é uma luta cotidiana por reconhecimento dessa etapa como base, tão importante, para os outros níveis de ensino.

## 4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como apresentado no capítulo anterior, para que haja uma educação de qualidade, os objetivos a serem alcançados precisam estar claros. E para que isso ocorra, a formação do professor é de fundamental importância, pois, ele precisa ser capaz de avaliar, planejar e colocar em prática esses objetivos. Porém, em várias situações, encontram-se professores que dizem não estar preparados para aliar a teoria estudada à prática em sala. Em virtude disso, embasar-se-á teoricamente nos estudos de Gatti e Barreto (2009) e Gatti (2010) sobre a formação de professores, com o objetivo de compreender como ocorre tal formação e as falhas presentes no currículo de pedagogia.

A formação de professores (GATTI, 2010) se deu inicialmente por meio da criação das Escolas Normais, no início século 19. Antes disso, aqueles que exerciam o magistério eram professores leigos e autodidatas. Com o surgimento da preocupação com a formação dos professores do secundário, correspondente aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, criaram-se os cursos nas universidades destinadas a essa formação. A partir de 1930, os cursos de bacharelado, que existiam em pequeno número, foram acrescidos de mais um ano, dedicado à formação pedagógica. Posteriormente, “esse modelo vai se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais” (GATTI; BARRETO, p. 37, 2009).

Mais tarde em 1971, segundo Gatti e Barreto (2009), as escolas normais foram extintas e a formação de professores, para os anos iniciais, passou a ser por meio do Magistério em nível médio. Em 1986, “o então Conselho Federal de Educação aprova o Parecer n.º 161, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia” (GATTI, 2010, p. 3), que passaria a formar também professores de 1.ª a 4.ª séries.

O que algumas instituições já vinham fazendo experimentalmente. Foram, sobretudo, as instituições privadas que se adaptaram para oferecer este tipo de formação ao final dos anos de 1980. A grande maioria dos cursos de Pedagogia das instituições públicas manteve sua vocação de formar bacharéis, nos moldes da origem desses cursos. (GATTI, 2010, p. 3).

A preocupação em formar os professores era maior quanto aos que atendiam os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o que continuou a ocorrer até, recentemente, pela Lei n.º 9.394/96, mais conhecida como LDB, que requeria a formação dos professores em nível superior.

Art. 62º A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 22).

Após a promulgação dessa lei, que propôs alterações para os cursos de formação de professores, foi estabelecido um prazo de dez anos para se efetivar dessa implantação. Nessa época, conforme a exigência, a maioria dos professores possuía magistério em nível médio. “Seriam necessários tempo, muito esforço e financiamentos para chegar a formar esses docentes em nível superior” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 43).

Em 2002, é instituída as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica*, que serviria como um “norte” aos cursos de formação de Professores.

Em princípio, esta resolução é o guia básico para os cursos de formação de professores, devendo as demais diretrizes curriculares específicas de área tomá-la como referência. Embora citando esta resolução do CNE, nem todas as diretrizes mantêm as perspectivas fundamentais aqui expostas, e os cursos formadores de professores, embora em seu projeto pedagógico adote essas referências, não as concretizam em seus currículos. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 48).

Porém, percebe-se o oferecimento de formação na qual as disciplinas que prevalecem em horas-aula são de formação específica e que, praticamente, não integra as disciplinas pedagógicas.

Somente em 2006, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, o curso de Pedagogia foi proposto como licenciatura e atribuído à formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse documento especifica as atribuições do curso de Pedagogia. Embora, seja uma licenciatura para formação de professores para os anos iniciais da escolarização,



seu currículo passa a ser complexo. Com temas amplos, que terão de ser abordados em uma carga horária que pode ser considerada curta, diante de tantas atribuições. Conforme exposto no artigo 4.º, parágrafo único, das Diretrizes Curriculares Nacionais:

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não escolares;

III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. (BRASIL, 2006)

O curso de Pedagogia, segundo as Diretrizes, deveria propiciar, além do artigo citado, a aplicação do conhecimento filosófico, o histórico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o político, o econômico e o cultural, no campo educacional. “O licenciado em Pedagogia deverá ainda: estar apto no que é especificado em mais dezesseis incisos do artigo 5.º dessa Resolução, e cumprir estágio curricular em conformidade ao inciso IV, do artigo 8.º” (GATTI, 2010, p. 4).

Estas postulações criaram tensões e impasses para o desenvolvimento curricular desses cursos, ainda não bem equacionadas. Enfeixar todas essas orientações em uma matriz curricular, especialmente para as classes noturnas onde se encontra a maioria dos alunos desses cursos, não é tarefa fácil. De qualquer modo, o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino. (GATTI, 2010, p. 4).

Conforme apresentado, a expansão da escolarização no Brasil alavancou a formação de professores para suprir a demanda e, por isso, foram feitas várias adaptações e mudanças até chegarmos ao nosso modelo atual. Adaptações, como por exemplo, cursos de curta duração, complementações das formações iniciais, expansão das escolas normais, admissão de professores leigos, isso reflete até hoje na formação de Professores.

Assim, a formação de professores no país ainda sofre os impactos do crescimento efetivo tão recente e rápido das redes públicas e privadas de ensino fundamental, e das improvisações que foram necessárias para que as escolas funcionassem. (GATTI & BARRETO, 2009, p. 12).

Com essa mudança no cenário educacional, houve uma expansão muito rápida de cursos de licenciatura, sobretudo em escolas particulares. Devido à inexperiência dessas instituições, pode-se pensar na efetividade desses cursos, levando em conta que eles são os mais procurados por oferecerem vagas em períodos noturnos.

Os cursos noturnos, de modo geral, tendem a ter um funcionamento mais precário do que os diurnos, particularmente no que diz respeito às atividades ligadas às práticas docentes requeridas pela formação específica para o magistério, o que sugere que a formação dos estudantes de licenciatura, realizada no período noturno, tende a ocorrer em condições de qualidade menos satisfatórias que a dos demais licenciandos. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 68).

#### 4.1 O CURRÍCULO DE PEDAGOGIA

No livro *Professores do Brasil: impasses e desafios* (GATTI; BARRETO, 2009), as autoras destacam uma pesquisa feita em 71 cursos de Pedagogia para uma visão do que se é proposto nesses cursos. A análise do projeto pedagógico mostrou que as disciplinas estão separadas por semestre e não ocorre articulação entre elas. O conjunto de disciplinas é fragmentado e disperso, seus conteúdos tratam de conhecimentos relativos à formação, porém, a relação com a prática educacional é pouco explorada, tornando reduzido o desenvolvimento dessas habilidades, o que é de fundamental importância para a atuação na sala de aula. Outro fato chama a atenção, pois, 30% da carga horária desses cursos são destinadas à formação específica, ou seja, os conhecimentos teórico-práticos, entretanto são abordados com questões genéricas, sem articulação com a prática.

Entre as disciplinas dedicadas à educação infantil e a modalidades específicas de ensino (educação de jovens e adultos, educação especial, entre outras), as ementas acentuam abordagens mais genéricas das questões educativas, ou descritivas, também com

poucas referências às práticas associadas. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 121-122).

Dentre as disciplinas sobre as modalidades de ensino, nota-se que há um baixo percentual relacionado à Educação Infantil. Como acontecia nos cursos de magistério, no qual a ênfase era a formação para os anos iniciais, os cursos não contemplam, efetivamente, as especificidades das crianças de pré-escola e creches.

Merece, porém, atenção a enorme lacuna quanto à formação de professores para a educação infantil, uma vez que se trata do nível inicial da educação básica, que compreende vários anos de atenção à criança pequena, e que concentra, como já se viu, o maior percentual de docentes sem formação adequada. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 71).

Nota-se um esforço maior em adequar os saberes tradicionais, que vinham sendo trabalhados nos moldes dos cursos anteriores, do que, propriamente, incorporar novos conhecimentos, exigidos pela LDB. “A educação infantil comparece em geral com uma disciplina, pelo menos, em 82% das instituições estudadas. [...] A maioria dos cursos apresenta apenas uma disciplina semestral nessa área” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 130).

Por fim, destaque-se o desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor do pretense tratamento de fundamentos e teorizações. Note-se que a escola é objeto quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto em que o profissional-professor deve atuar, haja vista que, dentre as ementas examinadas, pode-se encontrar referência explícita à palavra escola em apenas 8% delas. (GATTI; BARRETO, 2009, p.130-131).

Com isso, torna-se claro que o conteúdo relativo à prática educacional não é o foco principal desses cursos. Afirmando o que era pensado sobre o papel da mulher na escolarização inicial no século 20,

esperava-se que fosse primordialmente o de socializar as crianças com base em um conjunto de valores e conhecimentos elementares altamente consensuais, estando pouco presentes as questões de aprendizagens efetivas de conteúdos socialmente valorizados e necessários à vida social e da formação e trabalho futuro. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 121-122).

Pode-se concluir que, com a mudança da formação de professores, aumentou a preocupação com a formação teórica dos docentes, em que as disciplinas de didáticas e, até mesmo as chamadas práticas, não estão articuladas com o cotidiano em sala de aula. “Novamente aqui há um predomínio de discursos teóricos sem os seus desdobramentos quanto aos usos possíveis na educação escolar” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 129). Pela duração dos cursos e a grande quantidade de temáticas a serem abordadas, ocorre a formação deficitária do pedagogo que, muitas vezes, se vê inseguro diante da realidade escolar. E essa realidade exige a articulação entre os conhecimentos teóricos e as habilidades práticas, que deveriam ser desenvolvidas durante sua formação, mas acabam por ser construídas através das experiências. Porém, experiências são passíveis de erros e, quando ocorrem, deixarão marcas e lacunas no desenvolvimento do educando, que será levado a outros níveis de ensino.

Sabendo que os jogos e brinquedos são objetos lúdicos com potencial de desenvolvimento e a Educação Infantil é o local onde ocorrem esses processos, o professor se torna peça principal nesse contexto, pois ele selecionará os objetos lúdicos, planejará as atividades e as avaliará. Para isso, é necessário que formação inicial dê subsídios para a atuação em sala de aula, garantindo uma educação de qualidade. Portanto, a fim de verificar a prática do professor de Educação Infantil, e como ocorreu sua formação inicial, realizou-se um estudo de caso com professores, em uma escola de educação integral, infantil, da rede municipal de Bauru. O desenvolvimento desta pesquisa será apresentado no capítulo a seguir.

## 5 O PERCURSO DA PESQUISA

Ao longo da formação em Pedagogia, deparamo-nos, em vários momentos, com o confronto entre a teoria e a prática. Momentos como estágios, pesquisas e trabalhos, nos quais as dificuldades que os futuros pedagogos encontrarão em sala de aula, são apresentados por meio de observações e relatos dos professores atuantes. Após as aulas da disciplina de *Jogos e brincadeiras no contexto escolar*, ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Kobayashi, orientadora desta pesquisa, viu-se a importância do brinquedo na Educação Infantil e de o professor adquirir conhecimento para garantir uma educação de qualidade aos seus alunos. Assim, surgiu a pergunta geradora desta pesquisa: a formação de professores apoia o trabalho da ludicidade na prática docente cotidiana?

Partiu-se da hipótese inicial de que a formação dos professores não possibilita o uso do lúdico em toda a sua potencialidade em sala de aula. Após levantamentos, estudos e discussões junto à orientadora da pesquisa, foram apontados três grandes blocos que serviram de indicativos para o desenvolvimento desta pesquisa: a Educação Infantil, ludicidade e a formação de professores. Analisando esses elementos, chegou-se a variáveis que poderiam esclarecer como ocorre o trabalho do professor no espaço escolar e se ele está fundamentado em suas ações, de acordo com as condições de tempo, espaço e os objetos lúdicos disponíveis. Para tanto, fez-se um levantamento histórico do brincar revelando sua importância para o desenvolvimento infantil. Buscou-se, também, retroagir aos processos históricos da estruturação da Educação Infantil no Brasil e da formação de professores desse nível de ensino. Com foco na prática educacional, procurou-se entender os conhecimentos que o professor tem sobre jogos e brincadeiras no contexto escolar. A partir dessas bases, fez-se, então, um estudo de caso, analisando a prática do professor de Educação Infantil, a fim de buscar respostas quanto ao seu conhecimento sobre a ludicidade e os usos no cotidiano de sala de aula.

Com objetivo de aproximação da realidade, na qual é possível desvelar a relações entre formação lúdica inicial de professores e como esta se materializa no cotidiano da Educação Infantil, buscou-se tornar a pesquisa imparcial. Para isso, foi feita a triangulação de fontes (YIN, 2005), que é o confronto entre as diferentes

fontes usadas na pesquisa.

A primeira fonte foi a pesquisa referencial sobre a ludicidade, a Educação Infantil e a formação do pedagogo, que teve por objetivo investigar, descrever e refletir sobre a formação lúdica inicial dos professores de Educação Infantil e sua aplicabilidade na prática cotidiana, na qual foram apontados os conhecimentos necessários ao professor, conforme as orientações de documentos nacionais. A segunda fonte foi a observação do cotidiano escolar, a fim de investigar, na ação dos professores, se o uso dos brinquedos e jogos, tempos e espaços destinados às ações lúdicas foi planejado e avaliado. E a última foram as constatações feitas após a análise da observação e os dados obtidos, por meio de questionários, aplicados junto aos professores de Educação Infantil. A confrontação dessas fontes foi necessária para responder à questão inicial desta pesquisa, já mencionada anteriormente.

## 5.1 A INSTITUIÇÃO PESQUISADA E OS SUJEITOS

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola de período integral da região central de Bauru, onde há 51 escolas municipais de Educação Infantil (EMEI), dentre elas, 22 em tempo integral (EMEII) (BAURU, 2015). As escolas de período integral surgiram quando as creches passaram a ser subordinadas à Secretaria de Educação – anteriormente ligada à Secretaria Municipal do Bem-Estar Social (Sebes). O atendimento é oferecido para crianças de 4 meses a 5 anos, que permanecem na instituição das 7 h 30 min às 17 h, com cinco refeições diárias; para a matrícula no período integral, é necessário que a mãe comprove estar trabalhando, por meio de carteira assinada (PESSOTO, 2014). Por se tratar de uma escola de período integral, é grande a demanda por vagas, assim, o estabelecimento atende crianças de classe social econômica média e baixa.

A escola conta com turmas de Berçário (creche) a Jardim II, e recebe crianças de 0 a 5 anos, nas seguintes turmas e faixas etárias:

- 1 Berçário I – 4 a 11 meses;
- 1 Berçário II – 1 ano a 1 ano e 7 meses;
- 2 Maternal I – 1 ano e 8 meses a 2 anos e 7 meses;

- 1 Maternal II – 2 anos e 8 meses a 3 anos e 7 meses;
- 2 Jardim I – 3 anos e 8 meses a 4 anos e 7 meses;
- 1 Jardim II – 4 anos e 8 meses a 5 anos e 7 meses.

As turmas de berçário ficam separadas das demais turmas em um prédio, adequado e equipado de acordo com as necessidades da faixa etária. As classes de Maternal I e II dividem a mesma sala de aula, por isso há rodízio no uso do espaço. O mesmo acontece com as salas de Jardim I; somente o Jardim II tem uma sala de uso exclusivo. No total, há três salas de aula e uma sala de vídeo, utilizada, também, como dormitório, na hora do “soninho”.

O ambiente da escola é grande e arborizado; na parte frontal, há um parque com brinquedos feitos de madeira, utilizados geralmente pelo Jardim I e II. Na parte esquerda, há um palco descoberto e, aos fundos, há um parque com brinquedos plásticos, tanque de areia, quiosque e alguns cavalinhos de balanço e casinha. A parte coberta é composta por três prédios: no primeiro encontram-se as salas de aula do Jardim I e II, com banheiro feminino e masculino infantil, sala dos professores com banheiro, biblioteca, sala da diretoria e secretaria ocupando o mesmo espaço, um almoxarifado, além de um pátio coberto. O segundo são a cozinha e o refeitório; o terceiro prédio conta com banheiro feminino e masculino infantil com chuveiro, uma sala de aula e sala de vídeo. Outro espaço da escola é a casa das bonecas, que é uma casa pequena de alvenaria com portas e janelas e brinquedo de faz de conta.

Os espaços da escola são interligados por toldos e rampas, garantindo o fácil acesso às crianças em todos os ambientes. Ao fundo de todas as salas de aula há materiais de apoio como brinquedos de acoplagem de diversos tamanhos, materiais de papelaria e armários, somente uma sala não conta com televisão, por estar localizada ao lado da sala de vídeo.

Os sujeitos participantes desta pesquisa são os professores do Maternal I ao Jardim II da referida instituição. Em virtude do curto espaço de tempo disponível para a realização da pesquisa e para não interferir nas atividades da escola, optou-se por observar um professor de cada classe da Educação Infantil, ou seja, Maternal I, Maternal II, Jardim I e Jardim II. A escolha das salas se deu conforme a disponibilidade do professor.

Após a observação, foram entregues 12 questionários, porém, apenas seis

professores concordaram em responder a pesquisa, conforme perfil dos professores participantes:

Quadro 1 – Identificação dos participantes

	Classe	Idade	Tempo de docência	Na escola	Graduação	Outras formações
P1	Maternal II	20 a 30	6 a 10	0 a 5	UNIP – Pedagogia/2008	FALC – Especialista em Educação Infantil/2011
P2	Jardim I	31 a 40	6 a 10	0 a 5	USC – Pedagogia	Prominas – Educação ambiental/2011
P3	Jardim II	31 a 40	0 a 5	0 a 5	Anhanguera – Pedagogia	UNIP – Psicopedagogia
P4	Maternal I	41 a 50	11 a 20	0 a 5	USC – Pedagogia/2000	USC – Psicopedagogia/2002
P5	Maternal I	51+	21 a 30	6 a 10	Pedagogia/1993	FALC – Psicopedagogia
P6	Maternal I	51+	21 a 30	0 a 5	Unesp – Pedagogia Cidadã/2005	UNIP – Especialista em Ed. Infantil

## 5.2 INDICADORES DA PESQUISA

Para tornar a pesquisa imparcial, foram adotados dois indicativos como referencial para a observação da prática docente, formulação e análise dos questionários. O primeiro referencial adotado foi a Classificação de Objetos Lúdicos - COL (KOBAYASH, 2009), criada como uma reformulação do sistema ESAR, para atender às necessidades dos espaços educacionais.

As dificuldades encontradas na formação dos ludotecários na organização da ludoteca (*Ludothèque do Quaides Lude*) e na análise de brinquedos e jogos para a publicação anual da revista *Le ludoscope*, que analisa uma série de brinquedos e jogos, levaram Périno a refletir, em 1997, sobre a necessidade de revisão no ESAR. Assim, surgiu o COL – *Classement des objets ludiques*, uma grade que foi criada para atender às necessidades de escolas, centros sociais, centros de lazer, creches, casa de crianças e outros espaços



que reservam um lugar para o jogo e o brinquedo. (KOBAYASHI, 2011, p. 7).

O COL é uma ferramenta de organização de objetos lúdicos que os separa por categorias, os jogos são organizados conforme as categorias de Jean Piaget (exercício, símbolo, regras, acoplagem ou construção). As principais categorias são: brinquedos para jogos de exercício, brinquedos para jogos simbólicos, jogos de acoplagem e jogos de regras (KOBAYASHI, 2009).

Brinquedos para jogos de exercício são utilizados para atividades sensoriais e motrizes, e têm como característica a obtenção do prazer por meio de efeitos e resultados imediatos e

[...] se apresentam em três subcategorias: **Brinquedos para o despertar sensorial** – são aqueles utilizados nas atividades sensoriais, sonoras, visuais, tátil, sinestésica repetidas pelo prazer de obter resultados imediatos, por exemplo, os tapetes de sensações nos quais o bebê toca vários objetos e está atento aos resultados. **Brinquedos de motricidade** – são aqueles utilizados nas atividades motrizes que implicam o corpo na sua totalidade, por exemplo, bola de tecido. **Brinquedos de manipulação** – são aqueles utilizados nas atividades repetidas por prazer e implica as funções motrizes das mãos: agarrar, pegar, apertar, bater, lançar, enfileirar, empilhar, enfiar, como as bancadas para encaixar pinos, rosquear, encaixar, etc. (KOBAYASHI, 2011, p. 7-8, grifos do autor).

Brinquedos para jogos simbólicos possibilitam à criança reproduzir ações, situações, eventos, cenas de acordo com sua imaginação e que ajudam no conhecimento e na compreensão da realidade.

Apresentados em três subcategorias: **brinquedos de papéis** – são aqueles objetos utilizados para imitar personagens, animais, situações, eventos e os quais são proporcionais ao tamanho do jogador, por exemplo, a maleta do doutor; **brinquedos de faz de conta** – são aqueles que têm figuras e acessórios utilizados para produzir uma cena específica, ações, situações ou eventos, sem cenários estabelecidos, esses objetos colocam o jogador em situação de dirigir a cena, a brincadeira (Barbie e seus acessórios); **brinquedos de representação** – são aqueles utilizados para representar os objetos, personagens, situações, eventos pelo desenho, modelagem, gravura (massa de modelagem). (KOBAYASHI, 2011, p. 8, grifos da autora).

Os jogos de acoplagem são elementos que, quando reunidos, compõem um novo conjunto, como por exemplo,

**jogos de construção** – peças isoladas que, reunidas por diferentes técnicas, como superposição, entrelaçamento, formam objetos com 3 dimensões (legos); **jogos de encadeamento** – peças isoladas que, reunidas por diferentes técnicas, como superposição, entrelaçamento, enfileiramento, formam objetos com 2 dimensões (quebra-cabeça); **jogos de experimentação** – jogos cujos elementos isolados são reunidos para a experimentação dos fenômenos químicos; **jogos de fabricação** – jogos cujos elementos isolados são reunidos para a produção de culinária, artesanato ou artístico (meus colares, meu tear, etc.). (KOBAYASHI, 2011, p. 8, grifos da autora).

Os jogos de regras, como a própria nomenclatura diz, exigem um conjunto de regras explícitas e pré-estabelecidas, que não podem sofrer alterações e adaptações por parte dos jogadores e são, frequentemente, jogos coletivos e estão divididos nas subcategorias: “jogos de associação (loto, dominó, memória, etc.), percurso, expressão, combinação, endereço e esporte, reflexão e estratégia, azar e questões e respostas” (KOBAYASHI, 2011, p. 8).

A escolha desse referencial se deu por meio da necessidade de identificar a presença de objetos lúdicos, na instituição pesquisada, e, como afirma Kobayashi (2009), o sistema de classificação COL permite aos profissionais interessados organizar e identificar brinquedos e jogos de forma simples, valorizando os objetos lúdicos. As categorias apresentadas auxiliaram na observação do espaço escolar, como indicativo da presença diversidade de materiais lúdicos.

O segundo referencial adotado foram os *Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009), uma vez que esse documento é uma ferramenta de avaliação que possibilita, ao pesquisador, refletir e analisar a realidade de acordo com parâmetros nacionais.

Este documento foi construído com o objetivo de auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador. Pretende, assim, ser um instrumento que ajude os coletivos – equipes e comunidade – das instituições de educação infantil a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática. (BRASIL, 2006, p. 14).

Os *Indicadores* resultaram de um esforço coletivo, de diversos grupos em todo o país, para sintetizar os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (2006), de forma que este pudesse ser utilizado pelas instituições de Educação Infantil como forma de apoio e autoavaliação do trabalho escolar. Assim, foram definidas sete dimensões a serem refletidas e avaliadas.

Este instrumento foi elaborado com base em aspectos fundamentais para a qualidade da instituição de educação infantil, aqui expressos em dimensões dessa qualidade, que são sete: 1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 – formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. (BRASIL, 2006, p. 19-20).

Os *Indicadores* podem ser utilizados de diversas formas, por se tratar de um documento flexível, para avaliação e elaboração dos questionários. Deu-se ênfase nas dimensões 2 (multiplicidade de experiências e linguagens) e 5 (espaços, materiais e mobiliários), pois se aproximavam do objeto de estudo desta pesquisa. Para melhor visualização, conforme sugerido no documento, foram utilizadas cores para indicar os resultados. “Para facilitar a avaliação, sugere-se que as pessoas atribuam cores aos indicadores. As cores simbolizam a avaliação que é feita: se a situação é boa, coloca-se cor verde; se é média, cor amarela; se é ruim, cor vermelha” (BRASIL, 2009, p. 20).

Caso o grupo avalie que essas ações, atitudes ou situações existem e estão consolidadas na instituição de educação infantil, deverá atribuir a elas a cor verde, indicando que o processo de melhoria da qualidade já está num bom caminho. Se, na instituição de educação infantil, essas atitudes, práticas ou situações ocorrem de vez em quando, mas não estão consolidadas, o grupo lhes atribuirá a cor amarela, o que indica que elas merecem cuidado e atenção. Caso o grupo avalie que essas atitudes, situações ou ações não existem na instituição de educação infantil, atribuirá a elas a cor vermelha. A situação é grave e merece providências imediatas. (BRASIL, 2009, p. 22).

Para a observação do trabalho docente, foram selecionados alguns indicativos da dimensão 1 (planejamento institucional) e 2 (multiplicidade de experiências). O primeiro se refere à qualidade do planejamento, acompanhamento

e avaliação das atividades, em todos os espaços escolares (Figura 1):

Figura 1 – Indicador 1.2. Planejamento, acompanhamento e avaliação

- INDICADOR 1.2. Planejamento, acompanhamento e avaliação (Saiba Mais 2)**
- 1.2.1. As professoras planejam e avaliam as atividades, selecionam materiais e organizam os ambientes periodicamente?
- 1.2.2. As professoras organizam o tempo e as atividades de modo a permitir que as crianças brinquem todos os dias, na maior parte do tempo, tanto nas áreas externas quanto internas?

Fonte: *Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009, p. 38).

O segundo indicador se refere à autonomia que a professora possibilita às crianças durante as atividades, conforme Figura 2.

Figura 2 – Indicador 2.1. Crianças construindo sua autonomia

- 2.1.2. As professoras incentivam as crianças a escolher brincadeiras, brinquedos e materiais?**

Fonte: *Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009, p. 41).

O terceiro indicador se refere às linguagens múltiplas de expressão:

Figura 3 – Indicador 2.4. Crianças se expressando por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais

<p><input type="radio"/> <b>INDICADOR 2.4. Crianças expressando-se por meio de diferentes linguagens plásticas, simbólicas, musicais e corporais</b></p> <p><input type="radio"/> 2.4.1. As professoras propõem às crianças brincadeiras com sons, ritmos e melodias com a voz e oferecem instrumentos musicais e outros objetos sonoros?</p> <p><input type="radio"/> 2.4.3. As professoras incentivam as crianças a produzir pinturas, desenhos, esculturas, com materiais diversos e adequados à faixa etária?</p> <p><input type="radio"/> 2.4.4. As professoras realizam com as crianças brincadeiras que exploram gestos, canções, recitações de poemas, parlendas (Saiba Mais 4)?</p> <p><input type="radio"/> 2.4.5. As professoras organizam espaços, materiais e atividades para as brincadeiras de faz de conta?</p>
---

Fonte: *Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009, p. 42).

E o quarto indicador se refere ao trabalho de leitura em sala de aula, conforme Figura 4.

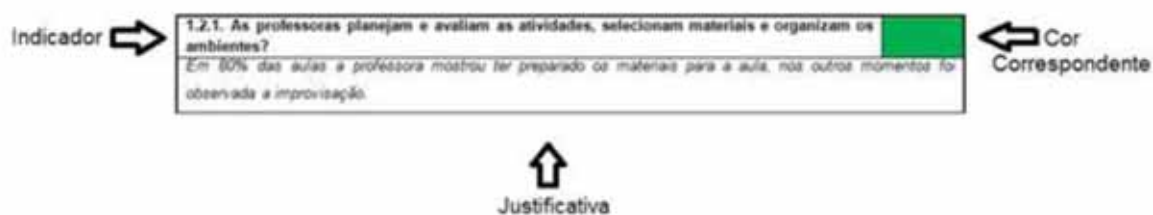
Figura 4 – Indicador 2.5. Crianças tendo experiências agradáveis, variadas e estimulantes com a linguagem oral e escrita

<p><input type="radio"/> 2.5.1. As professoras leem livros diariamente, de diferentes gêneros, para as crianças?</p> <p><input type="radio"/> 2.5.2. As professoras contam histórias, diariamente, para as crianças?</p> <p><input type="radio"/> 2.5.3. As professoras incentivam as crianças a manusear livros, revistas e outros textos?</p>
---

Fonte: *Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009, p. 43.)

As respostas a essas perguntas foram organizadas em um quadro, que mostra o indicador seguido da cor correspondente e uma justificativa para melhor compreensão, como se pode observar no Esquema a seguir.

Esquema 1 – Exemplificação do quadro de resultados



### 5.3 OBSERVAÇÃO

Com o objetivo de verificar os aspectos que apontam a qualidade na Educação Infantil, fez-se a observação de espaços, estruturas e objetos presentes na instituição e observação da atuação do professor em sala de aula. A observação foi feita uma semana em cada sala, totalizando quatro semanas de observação, tendo início na segunda quinzena de outubro e término na primeira quinzena de novembro de 2014.

Primeiramente, houve a apresentação dos espaços e dos professores pela diretora da escola. Para que não houvesse interferências na prática do professor, foi dito apenas que seria feita uma observação. Optou-se por não dizer o objetivo da pesquisa para que não influenciasse os professores e ocorressem mudanças nas ações dos participantes. O período de permanência na escola foi das 7 h 30 min até as 11 h. As atividades terminavam às 10 h 30 min e retornavam às 13 h 30 min, havendo, nesse intervalo, horário de almoço, escovação dos dentes e “hora do soninho”, sendo servido o lanche da tarde antes de serem retomadas as atividades com os professores do período da tarde.

A primeira classe observada foi a de Maternal I, cuja professora relatou estar já no final da sua carreira e ter passado a maior parte na Prefeitura Municipal, como professora de Educação Infantil. Todos os dias da semana as crianças vão ao parque e, em seguida, ao tanque de areia; não há um período de tempo exato para as crianças permanecerem nas atividades externas. Os brinquedos do parque, direcionados ao Maternal, não são variados; há apenas uma ponte pequena com escorregador, uma casinha e em torno de cinco balanços de cavalo que,

geralmente, a professora não deixa utilizar, com a justificativa de que eles apresentam riscos às crianças. Em virtude dessa composição, as crianças brigavam por espaço nos brinquedos, frequentemente, e a professora intervia somente quando começavam as agressões físicas.

As atividades em sala são feitas apenas duas vezes na semana e, em uma das atividades, a professora fez um alongamento em frente ao espelho que está posicionado ao fundo da sala, momento no qual ela nomeou as partes do corpo e depois distribuiu blocos de encaixe grandes. A outra atividade em sala foi colagem no caderno; em virtude da idade e do número de crianças, a professora dividiu a sala em grupos, enquanto cinco alunos faziam as atividades, os outros brincavam com os brinquedos de faz de conta (jogo simbólico). Para ilustrar, segue o quadro de avaliação dos *Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, 2009), com as cores correspondentes (verde = situação boa, amarelo = média, vermelha = ruim), conforme explicado anteriormente.

Quadro 1 – Observação: Maternal I

<b>1.2.1. As professoras planejam e avaliam as atividades, selecionam materiais e organizam os ambientes?</b>	
<i>Em 80% das aulas, a professora mostrou ter preparado os materiais para a aula, nos outros momentos foi observada a improvisação.</i>	
<b>1.2.2. As professoras organizam o tempo e as atividades permitindo que as crianças brinquem todos os dias, na maior parte do tempo? Oferecem, simultaneamente, um conjunto de atividades diferentes que podem ser escolhidas pela criança de acordo com sua preferência?</b>	
<i>Permite que as crianças brinquem todos os dias, mas não oferece atividades simultâneas.</i>	
<b>2.1.2. As professoras incentivam as crianças a escolher brincadeiras, brinquedos e materiais?</b>	
<i>Direciona todas as atividades, não permitindo a escolha.</i>	
<b>2.4.1. As professoras propõem às crianças brincadeiras com sons, ritmos e melodias com a voz e oferecem instrumentos musicais e outros objetos sonoros?</b>	
<i>Não fez uso de nenhum objeto sonoro e cantou apenas uma vez, pois alegou que as crianças não prestam atenção.</i>	
<b>2.4.3. As professoras incentivam as crianças a produzir pinturas, desenhos, esculturas, com materiais diversos e adequados à faixa etária?</b>	
<i>Ocorre apenas uma vez na semana e não há diversidade de materiais.</i>	
<b>2.4.4. As professoras realizam com as crianças brincadeiras que exploram gestos, canções, recitações de poemas, parlendas?</b>	
<i>Apenas uma vez na semana a professora explorou os gestos através de canções.</i>	
<b>2.4.5. As professoras organizam espaços, materiais e atividades para as brincadeiras de faz de conta?</b>	
<i>Utilizou um dia a “Casa de Bonecas” e propiciou o faz de conta em sala de aula apenas uma vez.</i>	
<b>2.5.1. As professoras leem livros diariamente, de diferentes gêneros, para as crianças?</b>	
<b>2.5.2. As professoras contam histórias, diariamente, para as crianças?</b>	
<b>2.5.3. As professoras incentivam as crianças a manusear livros, revistas e outros textos?</b>	
<i>Não houve qualquer uma dessas atividades durante a semana apresentada.</i>	

Na segunda semana, observou-se a sala de Maternal II. No período da tarde, a professora sempre inicia as aulas em sala com uma roda de conversa, canta

diversas músicas, explorando gestos. A música é presente em todos os momentos de sua aula, as crianças gostam e, sempre, pedem para ela cantar para elas. Essa turma permanece um período maior em sala, porém, a professora diversifica as atividades. Proporciona aos alunos massinha, blocos de encaixe, brinquedos de cozinha, fantoches e carrinhos, simultaneamente, para que possam se organizar nas atividades de preferência. Uma das ações realizadas foi pintura com cola colorida; em um dia da semana, as atividades externas ocorrem no final do dia, alternando parque e tanque de areia. Nesses momentos, a professora se ausentou diversas vezes, deixando as crianças com as cuidadoras.

Quadro 2 – Observação Maternal II

<b>1.2.1. As professoras planejam e avaliam as atividades, selecionam materiais e organizam os ambientes?</b>	
<i>Em todas as atividades observadas a professora mostrou planejamento através da organização do ambiente e seleção dos materiais.</i>	
<b>1.2.2. As professoras organizam o tempo e as atividades permitindo que as crianças brinquem todos os dias, na maior parte do tempo? Oferecem simultaneamente um conjunto de atividades diferentes que podem ser escolhidas pela criança de acordo com sua preferência?</b>	
<i>A professora ofereceu diversos tipos de materiais deixando que as crianças escolhessem o de sua preferência.</i>	
<b>2.1.2. As professoras incentivam as crianças a escolher brincadeiras, brinquedos e materiais?</b>	
<i>Organiza espaços na sala de aula de forma que os alunos circulem em atividades variadas.</i>	
<b>2.4.1. As professoras propõem às crianças brincadeiras com sons, ritmos e melodias com a voz e oferecem instrumentos musicais e outros objetos sonoros?</b>	
<i>Utiliza da sonoridade de objetos e da voz em todas as aulas.</i>	
<b>2.4.3. As professoras incentivam as crianças a produzir pinturas, desenhos, esculturas, com materiais diversos e adequados à faixa etária?</b>	
<i>Ocorre mas não há diversidade de materiais.</i>	
<b>2.4.4. As professoras realizam com as crianças brincadeiras que exploram gestos, canções, recitações de poemas, parlendas?</b>	
<i>Ocorre, mas não são utilizados poemas e parlendas.</i>	
<b>2.4.5. As professoras organizam espaços, materiais e atividades para as brincadeiras de faz de conta?</b>	
<i>Utilizou um dia a “Casa de Bonecas” e propiciou o faz de conta em sala de aula.</i>	
<b>2.5.1. As professoras leem livros diariamente, de diferentes gêneros, para as crianças?</b>	
<b>2.5.2. As professoras contam histórias, diariamente, para as crianças?</b>	
<b>2.5.3. As professoras incentivam as crianças a manusear livros, revistas e outros textos?</b>	
<i>Não houve qualquer uma dessas atividades durante a semana apresentada.</i>	

A professora do Jardim I inicia suas aulas, todos os dias, no quiosque com roda de conversa sobre os acontecimentos do dia anterior e músicas; só depois disso as crianças se dirigem à sala de aula. Lá são trabalhadas atividades com números, letras, cores e formas geométricas; os brinquedos utilizados em sala são blocos de acoplagem e blocos de madeira. Apenas uma vez na semana, a professora disponibilizou brinquedos de faz de conta, que ficam guardados no armário da sala, para que as crianças não os “estraguem”. Nota-se a preocupação em introduzir a alfabetização nessa faixa etária, dando maior ênfase às atividades



registradas em caderno. As atividades externas, também, se alternam entre parque e tanque de areia e ocorrem em aproximadamente, vinte minutos por dia.

Quadro 4 – Observação Jardim I

<b>1.2.1. As professoras planejam e avaliam as atividades, selecionam materiais e organizam os ambientes?</b>	
<i>Em todas as aulas, a professora demonstrou ter planejado as atividades e organiza os ambientes.</i>	
<b>1.2.2. As professoras organizam o tempo e as atividades permitindo que as crianças brinquem todos os dias, na maior parte do tempo? Oferecem simultaneamente um conjunto de atividades diferentes que podem ser escolhidas pela criança de acordo com sua preferência?</b>	
<i>Permite que as crianças brinquem todos os dias, mas não oferece atividades simultâneas e em curto período.</i>	
<b>2.1.2. As professoras incentivam as crianças a escolher brincadeiras, brinquedos e materiais?</b>	
<i>Qualifica os brinquedos como de “menino” e “menina”, não possibilitando a troca de atividades.</i>	
<b>2.4.1. As professoras propõem às crianças brincadeiras com sons, ritmos e melodias com a voz e oferecem instrumentos musicais e outros objetos sonoros?</b>	
<i>Utiliza a sonoridade somente da voz.</i>	
<b>2.4.3. As professoras incentivam as crianças a produzir pinturas, desenhos, esculturas, com materiais diversos e adequados à faixa etária?</b>	
<i>Não há diversidade de materiais.</i>	
<b>2.4.4. As professoras realizam com as crianças brincadeiras que exploram gestos, canções, recitações de poemas, parlendas?</b>	
<i>Ocorre em alguns momentos e sem diversidade.</i>	
<b>2.4.5. As professoras organizam espaços, materiais e atividades para as brincadeiras de faz de conta?</b>	
<i>Utilizou apenas um dia na semana.</i>	
<b>2.5.1. As professoras leem livros diariamente, de diferentes gêneros, para as crianças?</b>	
<b>2.5.2. As professoras contam histórias, diariamente, para as crianças?</b>	
<b>2.5.3. As professoras incentivam as crianças a manusear livros, revistas e outros textos?</b>	
<i>Não houve em qualquer uma dessas atividades durante a semana apresentada.</i>	

Na quarta semana, foi observada a sala do Jardim II. Essa semana antecedia o recesso de 15 dias para os Jogos Abertos do Interior – que ocorreu na segunda quinzena de novembro –, por isso, notou-se uma preocupação das professoras em terminar as atividades antes desse recesso. A atividade observada foi a confecção de uma guirlanda, o trabalho foi feito por partes – pintura, colagem e personalização das guirlandas –, uma em cada dia. Os momentos de brincadeira ocorriam em sala ao final das atividades e as crianças que não terminassem ou estivessem tumultuando a aula não poderiam brincar. Os brinquedos distribuídos foram blocos de encaixe e encadeamento.

Durante todo o período, não houve atividades externas; no entanto, nessa semana, o tempo permaneceu estável, portanto, propício para a realização dessas atividades. Em dois dias da semana, a atividade realizada foi a exibição de um filme infantil, de aproximadamente 90 min; enquanto os alunos assistiram ao filme, a professora organizava as atividades de Natal.

Quadro 5 – Observação Jardim II

<b>1.2.1. As professoras planejam e avaliam as atividades, selecionam materiais e organizam os ambientes?</b>	
<i>Alguns dias a professora resolveu passar filme em vez de dar brinquedos, ou deu brinquedos porque sobrou tempo ao final de uma atividade. Isso mostra a falta de planejamento das aulas.</i>	
<b>1.2.2. As professoras organizam o tempo e as atividades permitindo que as crianças brinquem todos os dias, na maior parte do tempo? Oferecem simultaneamente um conjunto de atividades diferentes que podem ser escolhidas pela criança de acordo com sua preferência?</b>	
<i>Permite que as crianças brinquem em pequena parte do tempo e como recompensa por bom comportamento.</i>	
<b>2.1.2. As professoras incentivam as crianças a escolher brincadeiras, brinquedos e materiais?</b>	
<i>Direciona todas as atividades, não permitindo a escolha.</i>	
<b>2.4.1. As professoras propõem às crianças brincadeiras com sons, ritmos e melodias com a voz e oferecem instrumentos musicais e outros objetos sonoros?</b>	
<i>Não houve atividades.</i>	
<b>2.4.3. As professoras incentivam as crianças a produzir pinturas, desenhos, esculturas, com materiais diversos e adequados à faixa etária?</b>	
<i>Ocorre, mas não há diversidade de materiais.</i>	
<b>2.4.4. As professoras realizam com as crianças brincadeiras que exploram gestos, canções, recitações de poemas, parlendas?</b>	
<i>Não houve atividades.</i>	
<b>2.4.5. As professoras organizam espaços, materiais e atividades para as brincadeiras de faz de conta?</b>	
<i>A professora não propiciou momentos de faz de conta.</i>	
<b>2.5.1. As professoras leem livros diariamente, de diferentes gêneros, para as crianças?</b>	
<b>2.5.2. As professoras contam histórias, diariamente, para as crianças?</b>	
<b>2.5.3. As professoras incentivam as crianças a manusear livros, revistas e outros textos?</b>	
<i>Não houve qualquer uma dessas atividades durante a semana apresentada.</i>	

Pode-se perceber, a partir da análise das observações, que, conforme a faixa etária aumenta, ocorrem menos atividades lúdicas e exploração dos espaços abertos como, por exemplo, tanque de areia e parque. Os horários dessas atividades vão diminuindo gradativamente até passar a quase não existir, como observado na sala de Jardim II. O fato de a professora não utilizar os espaços externos, nenhuma vez na semana, pode ser um caso isolado. Porém, nota-se que, a partir do Jardim I, a preocupação com a alfabetização e a realização de atividades de registros em cadernos ou folhas cresce. As professoras aparentam não se preocupar com a importância e a necessidade do lúdico, da interação e do movimento nessa faixa etária, limitando as crianças a ficarem cada vez mais sentadas, em silêncio, fazendo atividades que, muitas vezes, não são significativas, como foi possível notar, ao ver as crianças assistindo a um filme sem fins pedagógicos, sem continuidade, retomada ou reflexões sobre a temática vista, enquanto a professora organizava outras atividades.

Entretanto, não se pode culpar totalmente o professor pelas ações observadas; uma investigação de sua formação poderá apontar os reais motivos que resultam nessa consecução de ações que divergem das orientações nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). Outro fator não averiguado foi quanto à formação em serviço, o que poderá desencadear em uma nova pesquisa.

## 5.4 OS QUESTIONÁRIOS

O questionário utilizado junto aos professores teve por objetivo verificar como ocorreu a formação dos professores daquela instituição, quanto à ludicidade, ao desenvolvimento da criança e à utilização do tempo e espaços, e se encontra no apêndice A, ao final da pesquisa.

Após a observação, foram entregues 12 (doze) questionários à diretora, que se prontificou entregá-los a todos os professores, na primeira semana de dezembro. Ao final da primeira quinzena de dezembro os questionários foram recolhidos. Os questionamentos procuram confrontar a realidade observada para poder analisá-la com base no referencial teórico já apresentado. Alguns apontamentos foram considerados importantes para formular uma resposta à questão geradora desta pesquisa: *como ocorreu sua formação? O professor já estudou sobre jogos e brincadeiras? Ele sabe da relação do lúdico e o desenvolvimento infantil e seu papel nesse contexto?* Assim, foram formuladas as questões que serão apresentadas a seguir.

- 1- *A formação inicial (Graduação) que você realizou foi suficiente para a atuação na Educação Infantil? Em caso negativo, quais foram as maiores dificuldades e como fazer para superá-las? ( ) Sim ( ) Não*

A primeira pergunta se refere à formação inicial do professor de Educação Infantil. Dentre os sujeitos participantes, 50% apontaram que sua formação inicial foi suficiente para a atuação, porém, a justificativa é que ela contribui para uma prática já existente, conforme dito pela professora P4. Os sujeitos que consideraram que sua formação não foi o suficiente para a atuação na Educação Infantil justificam a falta da relação entre a teoria e prática; a forma de superação dessas dificuldades é a prática em si, como aponta a professora P1. Assim, conclui-se que a aplicação de sua teoria, muitas vezes, foi feita por meio de tentativas e erros.

Quadro 6 – Respostas à Questão 1

P1	Não	A prática! Na teoria você é amparada. O difícil é entrar pela primeira vez numa sala de aula com 30 a 40 crianças (fundamental) ou 20 a 25 crianças (Infantil) e aplicar a teoria, diversificada, para cada criança.
P2	Não	Na graduação não houve abordagem do tema relacionado teoria/prática. A prática é essencial para uma formação adequada.
P3	Sim	Pois contribuiu para minha prática.
P4	Sim	Pois na época já atuava como professora há seis anos.
P5	Sim	Não justificou.
P6	Não	Formei-me após anos de trabalho, mas na graduação abordava-se apenas a teoria.

2 – *Em sua formação inicial havia disciplinas que abordassem o tema de jogos, brincadeiras e o lúdico na Educação Infantil? Em caso positivo, descreva as disciplinas. ( ) Sim ( ) Não*

Apenas uma professora disse não se recordar se em sua formação houve disciplinas que envolvessem jogos, brincadeiras e o lúdico em sua formação inicial. As outras afirmam que tiveram alguma disciplina na graduação que abordasse tal tema, porém, apenas as professoras P2 e P6 se recordavam de especificidades dessas disciplinas. O que mostra o quão relevante foi esta formação.

Quadro 7 – Respostas à Questão 2

P1	Sim	Não recordo o nome das disciplinas.
P2	Sim	No magistério realizado no CEFAM, houve abordagem e prática sobre jogos, brincadeiras e a importância do lúdico na educação infantil. Confeccionávamos jogos e pesquisávamos várias brincadeiras para aplicarmos nos estágios.
P3	Sim	Não me recordo.
P4	Sim	Não me lembro do nome das disciplinas.
P5		Não me recordo
P6	Sim	Houve um módulo específico de Educação infantil, que abordava o lúdico, no módulo de música.

3 – *Como professor de educação infantil tem participado de formação para o uso de jogos, brincadeiras e o lúdico na Educação Infantil? Em caso positivo, descreva as disciplinas. ( ) Sim ( ) Não*

Essa questão visa levantar informações sobre a importância dos jogos, brincadeiras e o lúdico na Educação Infantil para o professor. As professoras buscam o conhecimento na área de alguma maneira, exemplos, palestras e cursos de aperfeiçoamento. Apenas a P1 informou não participar de qualquer tipo de formação se baseando somente em trocas de experiências informais.

Quadro 8 – Respostas à Questão 3

P1	Não	Somente troca de experiências com as colegas.
P2	Sim	Cursos de aperfeiçoamento que abordam o tema.
P3	Sim	Acredito que, brincando, a criança assimila melhor o conhecimento e respeitando as regras.
P4	Sim	Pois a faixa etária na qual trabalho (1 ano e 6 meses a 2 anos e 8 meses), o lúdico é fundamental para a aquisição do conhecimento.
P5	Sim	Na área de matemática. Ex: Jogos de mesa, trilha, etc. Na área de movimento, jogos de amarelinha, brincadeiras com regras, jogo simbólico, etc.
P6	*em branco	Os jogos, brincadeiras e o lúdico são assuntos pertinentes à Educação Infantil, sendo esse o enfoque na educação contemporânea; os textos, as palestras, as trocas de experiência têm sido rotina aos profissionais atuantes na Educação Infantil.

*4 – Como você seleciona os brinquedos e jogos para as suas aulas na Educação Infantil? Quais os critérios que utiliza para tanto?*

*5 – Você utiliza algum sistema de classificação e de seleção de brinquedos e jogos para uso nas suas aulas?*

Essas duas questões serão apresentadas lado a lado pelo fato de as professoras terem entendido se tratar da mesma coisa. Porém, com a questão 5, o que se esperava era saber se as professoras conheciam o sistema de classificação de objetos ESAR e COL (KOBAYASH, 2009). A maior parte das professoras diz selecionar os objetos segundo a faixa etária. Nota-se aqui o uso dos brinquedos e jogos como um suporte para transmissão de conteúdos.

Quadro 9 – Respostas às questões 4 e 5

P1	De acordo com a faixa etária, o objetivo que quero atingir... A maioria das vezes é o brincar livre, pelo prazer de brincar -> "Faz de conta".	Idem 4
P2	Seleciono pelos objetivos que pretendo atingir e a idade dos alunos.	Respeitando a idade e os objetivos que querem ser atingidos

P3	Que estão ligados aos conteúdos trabalhados. Ex: Quebra cabeça de números.	Idem 4
P4	Primeiramente, respeito a indicação para idade, depois escolha jogos e brinquedos relacionados aos temas trabalhados. Ex: Cores.	Idem 4
P5	De acordo com a faixa etária, grau de dificuldade.	Idem 4
P6	Considerando a tenra idade de meus alunos, faz-se necessária a adequação dos jogos e até mesmo dos brinquedos, sendo as brincadeiras que favorecem os jogos simbólicos, brinquedos de encaixe, sucata (Ex: mercadinho), casa da boneca.	Idem 4

6 – Qual(is) a(s) razão(ões) para o uso de brinquedos e jogos com as crianças de Educação Infantil?

7 – Qual é o papel do professor na relação da criança de Educação Infantil com os brinquedos e jogos?

As Questões 6 e 7 tratam da importância dos brinquedos e jogos e o papel do professor. As respostas apontam o brinquedo e os jogos como meios para o desenvolvimento infantil, seja ele motor, social ou psíquico. Porém, apenas a P2 mostrou a importância de o professor selecionar e conhecer os objetivos da atividade proposta. As outras respostas indicam o professor apenas como mediador que deve intervir, somente, quando necessário, como se pode confirmar por meio da observação em sala.

Quadro 10 – Respostas às Questões 6 e 7

P1	Desenvolver as habilidades e competências das crianças.	É mediador. Mostrando as regras e intervindo sempre que necessário.
P2	Através da utilização de brinquedos e jogos, a criança demonstra maior interesse e prazer em participar, atingindo com maior facilidade os objetivos referentes a cada jogo.	Selecionar adequadamente os jogos que serão aplicados e ter conhecimento dos objetivos referentes a cada jogo.
P3	São de fundamental importância para que a criança possa ter experiências prazerosas e troque conhecimentos com outras crianças.	Ser intermediador e orientador para interferir e delegar as regras.
P4	Eles ilustram e são objetos concretos onde podem experimentar, cheirar, tocar e descobrir suas funções.	Ele é interlocutor para que a criança alcance.
P5	Desenvolver as habilidades e incentivar a imaginação, criatividade, etc.	Mediador, intervindo sempre que necessário ou solicitado pela criança, ensinando as regras e esclarecendo dúvidas incentivando sempre a autonomia .

P6	Através de jogos e brinquedos, o desenvolvimento intelectual se realiza de forma lúdica, socializadora, proporcionando o desenvolvimento global da criança.	Papel de mediador.
----	---	--------------------

8 – Na escola onde você atua, há oferta de brinquedos e jogos para as crianças? Você os considera adequados e suficientes para elas? ( ) Sim ( ) Não. Justifique sua resposta.

Apesar de as respostas serem afirmativas, as professoras consideram a deficiência de material, em quantidade, para o oferecimento adequado às crianças e a falta de diversidade também é um fator considerável. Na observação, pode-se notar a grande quantidade de blocos de montar em contraponto com a falta de outros brinquedos, tais como de exercícios, simbólicos e de regras.

Quadro 11 – Respostas à Questão 8

P1	Sim/Não	Os recursos não são sempre suficientes para adequar, os brinquedos geralmente são doados. Já os jogos recebo bastante pela rede.
P2	Sim	Existem brinquedos adequados, mas muitas vezes não são suficientes, principalmente jogos para alfabetização. Há muitos jogos para encaixe, os dominós e memória não são atraentes e de boa qualidade.
P3	Sim	Nem sempre a quantidade está correta ao número de alunos por turma.
P4	Sim	Jogos de armar grandes. Quebra cabeças de cores e figuras de quatro faces. Bolas. Circuito de exercícios. Parque adequado ao tamanho das crianças.
P5		Os recursos nem sempre são suficientes para adquirirmos o ideal, mas temos o necessário.
P6	Sim	Mesmo afirmando a questão, há necessidade de mais recursos, mais jogos atraentes, de melhor qualidade. Dependendo ainda da atuação e criatividade do professor o responsável pela qualidade da educação.

## 5.5 ANÁLISE INTERPRETATIVA

Feito o levantamento do referencial teórico, pode-se ter um panorama das mudanças da sociedade sobre a infância e a Educação Infantil e como esses fatos interferiram na formação do professor. A passagem significativa do professor leigo ao pedagogo se deu, dentre outras coisas, por meio do reconhecimento da infância e a especificidade da criança como um ser em desenvolvimento.

No caso da educação infantil, o reconhecimento de que a criança menor de 7 anos é capaz de aprender e a desconfiança quanto à capacidade de que essa educação possa ser dada a contento exclusivamente no interior das famílias sustentam a defesa de sua educação no interior de instituições coletivas. (KUHLMANN JR., 2004, p. 184).

Com o reconhecimento e a universalização do ensino básico que se construíram ao longo da história, mudanças na formação de professores foram necessárias. A *Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior* (BRASIL, 2000) aponta que a trajetória da formação, inserida em um contexto sociopolítico que sofreu pressões da população, lutas da categoria, assim como as mudanças da finalidade da educação, modelaram o papel do professor visto atualmente.

Nesse contexto, a formação inicial como preparação profissional tem papel crucial para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário. A formação de um profissional de educação tem que estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação e a usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas. (BRASIL, 2000, p. 13).

Viu-se, ao longo desta pesquisa, que as competências necessárias ao professor envolvem o conhecimento do potencial lúdico do brinquedo, jogo, suas atribuições e especificidades e a importância disto no desenvolvimento da criança. A Educação Infantil deve ser um espaço de desenvolvimento e aprendizagem e esta ocorre nas brincadeiras e interações. O professor ciente disso é capaz de selecionar os objetos adequados, organizar situações e avaliar o desenvolvimento das atividades.

Nas observações feitas, pode-se ver que a oferta de material na escola não é adequada; há grande quantidade de jogos de acoplagem em todas as salas e é possível ver esses brinquedos em todos os lugares em que as crianças estão. Mas não foram vistos jogos de regras, há poucos jogos de construção, como quebra-cabeças. Os objetos simbólicos não são suficientes para as crianças; a maior parte deles está concentrada na *Casa de bonecas*, porém, as professoras só podem utilizar esse espaço uma vez por semana.



As atividades em sala de aula são planejadas, mas se nota que, na maioria das vezes, as situações de brincadeira são um momento de observação. O professor mediador das brincadeiras, como apontado pelas professoras na Questão 7, faz suas intervenções somente quando necessário, ou seja, quando a criança entra em conflito com as outras ou precisam de ajuda. Quando as brincadeiras e os jogos são planejados, eles mostram uma finalidade didática, como visto na questão 4, deixando de ser lúdico, usado apenas como um recurso didático. “O jogo não é o fim visado, mas o eixo que conduz o conteúdo didático determinado. Ele resulta de um empréstimo da ação lúdica para servir à aquisição de informações.” (KISHIMOTO, 1993, p. 113).

Quanto à formação de professores, foi confirmada a hipótese inicial de que ela não seria suficiente para a atuação do professor em sala de aula, como registrado pelas professoras P1, P2 e P6, na Questão 1. A relação entre teoria e prática é o principal problema apontado; nota-se que o professor se ampara muito mais na prática vivenciada. É válido destacar que a professora P4 considerou sua formação inicial (graduação) como suficiente, pois, antes de cursar Pedagogia, já atuava há seis anos na área. Assim, para ela, a formação teórica foi suficiente. Mas, para as outras professoras que estavam entrando pela primeira vez em uma sala de aula, era um desafio aliar teoria e prática, como apontado pela P1, que pode ser articulado com a pesquisa sobre o currículo de pedagogia do livro *Professores do Brasil: impasses e desafios* (2009):

entre as disciplinas dedicadas à educação infantil e a modalidades específicas de ensino (educação de jovens e adultos, educação especial, entre outras), as ementas acentuam abordagens mais genéricas das questões educativas, também com poucas referências às práticas associadas. [...] Pode-se inferir que a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula fica bem reduzida. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 121-122).

Conclui-se que a formação de professores ainda se encontra deficitária na sua articulação entre a teoria e a prática. E, conforme visto, a maioria das professoras não se lembra da disciplina de jogos e brincadeiras que tiveram em sua formação inicial. Pode-se inferir que esse aprendizado não foi significativo e as professoras não têm ciência da importância do planejamento, seleção e organização dos objetos lúdicos, no cotidiano das escolas de Educação Infantil, para que a

criança possa se desenvolver em todos os aspectos. Por isso, há a necessidade de uma mudança no currículo de formação de pedagogia, que vise aos objetivos educacionais e ampare o professor na prática. Que esses aprendizados sejam significativos e possam preparar um professor que esteja em constante formação, não como maneira de reparar as lacunas de sua formação inicial, mas para garantir que a educação seja de qualidade.

Segundo o manual pedagógico, *Brinquedos e Brincadeiras de Creche* (BRASIL, 2012), que teve participação e colaboração de Kishimoto, se não garantirmos a qualidade do ensino e de experiências no curto espaço de tempo que a criança passa na escola, deixaremos de cumprir o nosso papel ético, social e educativo.

Mas é fundamental a mobilização e o desenvolvimento da dimensão brincante e brincalhona das professoras para garantir o direito ao brincar e a brincadeira. Esse é o papel dos cursos de formação inicial e continuada de professores. Mas é também o compromisso de cada profissional que já atua com as crianças. Sem interações e brincadeiras de qualidade, os materiais e os brinquedos perdem o significado. A infância a criança e o brincar são temas importantes para nossas reflexões. [...] (BRASIL, 2012, p. 155).

Um ensino infantil de qualidade exige uma brincadeira de qualidade, pois, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, as interações e brincadeiras são eixos das práticas pedagógicas.

A brincadeira é, para a criança, um dos principais meios de expressão que possibilitam a investigação e a aprendizagem sobre as pessoas e o mundo. Valorizar o brincar significa oferecer espaços e brinquedos que favoreçam a brincadeira como atividade que ocupa o maior espaço de tempo na infância. [...] As propostas pedagógicas da educação infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. A partir dessa perspectiva, as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras. (BRASIL, 2012, p. 5).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho trouxe grandes desafios e aprendizados para a formação desta pesquisadora. A questão geradora: *a formação de professores apoia o trabalho da ludicidade na prática docente cotidiana?* surgiu por meio de estudos, observações e reflexões da prática cotidiana do professor de Educação Infantil. O conhecimento sobre o lúdico, jogos e brincadeiras não foi considerado suficiente no decorrer da formação acadêmica, pois, no currículo de Pedagogia da Unesp, câmpus Bauru, há apenas uma disciplina com carga horária de 32 horas/aula. Assim, despertou-se a necessidade de aprofundamento nesta questão considerada tão importante e indissociável da Educação Infantil.

Autores como Brougère (2004), Kishimoto (1998) e Kobayashi (2009) trouxeram subsídios para compreender o potencial do brinquedo e do jogo. Como estes são portadores de cultura com uma função e símbolos manipuláveis pela criança, o brinquedo é um objeto complexo que deve ser analisado e estudado, por isso a importância de o professor ter esse conhecimento.

Um objeto com potencial lúdico dará à criança o suporte para a brincadeira, e nela há o desenvolvimento. O bebê reconhece o mundo através do toque e experimente tudo pela boca; os brinquedos com diversas texturas, sons e tamanhos adequados lhe proporcionarão maior interação com o mundo que o cerca. Já uma criança na fase pré-escolar reproduz no brinquedo as especificidades da vida adulta; através das brincadeiras, a criança incorporará valores sociais e culturais à sua vida. Pode-se dizer que isso a ajudará no decorrer de seu aprendizado e de sua formação. Dessa forma, indagou-se que, se no brinquedo há tanta possibilidade de desenvolvimento e é o adulto que escolhe, seleciona e disponibiliza esses objetos, quais são os conhecimentos que o professor necessita sobre a brincadeira na Educação Infantil?

Com objetivo de investigar, descrever e refletir sobre a formação lúdica inicial do professor de Educação Infantil e sua aplicabilidade na prática cotidiana, estudou-se, primeiramente, o processo histórico da Educação Infantil, como ocorreu sua implantação no Brasil, a diferenciação entre a creche e a escola, cuidados e assistencialismo, além de todas as lutas que ocorreram para que se chegasse ao nosso sistema atual, utilizando-se a obra de Kuhlmann Jr. (1998) sobre a história da

Educação Infantil brasileira.

A partir da compreensão das mudanças no processo de escolarização, percebeu-se que a formação de professores também passou por muitas reformulações. Para abarcar as questões relativas ao currículo e às relações entre a teoria e a prática, utilizou-se a obra *Professores do Brasil: impasses e desafios* (2009), coordenada por Bernadete Gatti, como referencial teórico. Por meio da pesquisa apresentada nesta obra, destacou-se a deficiência existente nos cursos de formação, com foco na Pedagogia e a falta de disciplinas que abordem o trabalho em sala de aula relacionando teoria e a prática, que vêm ao encontro do discurso de professores durante os estágios, o anseio de aprofundar os estudos em jogos e brincadeiras, que fazem parte da prática do professor em sala e é pouco estudado durante a formação acadêmica.

Após a consolidação desse referencial teórico, foram estudados os documentos nacionais sobre a Educação Infantil, a fim de elencar as atribuições do professor dessa etapa e a inserção dos jogos e brincadeiras nesse cenário. Dentre os documentos estudados, optou-se por dar destaque aos *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009), pois trouxe subsídios com indicadores precisos à observação da escola e à construção do questionário e, posteriormente, analisar qualitativamente os resultados. Os indicadores sugerem uma autoavaliação abrangendo diversos aspectos escolares, aos quais se preferiu dar ênfase aos aspectos que se referem ao lúdico e à utilização de tempo e espaços.

Com a avaliação das observações, nota-se que o espaço físico e o mobiliário, como cadeiras e mesas, são adequados, pois atendem às necessidades específicas de cada faixa etária e possibilitam a autonomia da criança na circulação e o uso do espaço escolar, como apresentado na dimensão 5 (espaços, materiais e mobiliários), dos indicadores de qualidade. Já os materiais pedagógicos, como brinquedos e livros, não são acessíveis ou não estão presentes na escola. Por exemplo, os jogos de acoplagem são os mais presentes, encontram-se em todas as salas e de diversos tamanhos e tipos; os jogos simbólicos estão presentes em sala mas não são acessíveis, é necessário que o professor os disponibilize aos alunos. Na sala de Jardim I, eles ficam trancados dentro do armário e, na sala do Jardim II, não há oferta desses materiais. Apesar de ser possível encontrá-los na maioria das salas, eles são de pouca variedade e quantidade. A maior quantidade se encontra na casa de bonecas, mas as professoras só podem utilizar o espaço uma vez por

semana. Não foram vistos jogos de regras, porém, os professores relataram que esses materiais são de baixa qualidade e escassos, por isso não são utilizados.

Observou-se, também, que o planejamento das aulas não envolvia o momento lúdico, pois as professoras utilizavam frases como “hoje é por conta de vocês”, ou “vamos ver o que iremos fazer hoje”. O que reforça a hipótese inicial de que os professores não têm formação lúdica adequada para compreender a importância de planejamento, realização das ações lúdicas, envolvimento com tempo, espaços e objetos, avaliando esses momentos.

Por meio do questionário, confirmou-se o que foi apontado na pesquisa de Gatti e Barreto (2009) sobre os currículos de formação de professores, que mostraram a falta de relação entre a teoria e prática. Essa constatação, feita pelo questionário, mostrou o quanto as professoras se baseiam na prática para a preparação de suas aulas, por não saberem como aliar a teoria ao fazer docente.

Sobre formação lúdica do professor de Educação Infantil, observou-se que, em sua maioria, não foi significativa, pois os professores não se recordavam se em sua formação havia disciplinas que abordassem jogos e brincadeiras. No entanto, há uma busca de complementação dessa formação, por meio de cursos de especialização e formação oferecidos pela rede municipal.

O papel do professor na Educação Infantil, que aparece nas respostas do questionário, é o de mediador do conhecimento, que faz poucas intervenções, principalmente, nos momentos lúdicos. Vale ressaltar que os professores, quando indagados sobre o uso dos jogos e brinquedos, não consideram o parque e o tanque de areia, ou seja, não são considerados como brinquedos, reforçando o que foi constatado por meio das observações: os professores não planejam as atividades lúdicas, principalmente nesses espaços.

Conclui-se, a partir desta pesquisa, que a formação dos professores de Educação Infantil vem sendo falha em relação à teoria e à prática e, ao se tratar do lúdico, não há uma teoria que fundamente as ações docentes e que possam ampará-los na escola com planejamento dos momentos lúdicos. Viu-se a importância que os cursos de formação continuada têm para os professores, como forma de preenchimento das lacunas e complementação de sua formação inicial. Sendo assim, esta pesquisa contribui para a formação pessoal desta pesquisadora e para os professores já inseridos no cotidiano escolar, pois elencou as potencialidades do brinquedo sua importância na Educação Infantil e a necessidade

de o professor compreender esse universo, para que possa proporcionar aos seus alunos uma educação de qualidade.

Espera-se que, ao devolver para a unidade escolar os resultados desta pesquisa, seja possível contribuir para a retomada dos estudos sobre as interações e brincadeiras, como definido nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 2010).

Esse foi o início do aprendizado, por meio desta pesquisa; entretanto, seu objeto de estudo, a ludicidade, trouxe a possibilidade de vislumbrar quatro anos de estudos no caminho de formação do pedagogo.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Phillipe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
- BAURU. Prefeitura Municipal. Secretaria da educação. **Lista de escolas de Ensino Infantil**. Disponível em: <[http://www.bauru.sp.gov.br/secretarias/sec\\_educacao/infantil.aspx](http://www.bauru.sp.gov.br/secretarias/sec_educacao/infantil.aspx)> Acesso em: 2 mar. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Câmara da Educação Básica. **Referencial curricular nacional de Educação Infantil**. Brasília, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, 2000.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, 2009.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, 2009.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de Creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília, 2012.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- GATTI, Bernardete A.; NUNES, M. R. (orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. Relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008.
- \_\_\_\_\_. (coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: Características e Problemas. Campinas: **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 out. 2014.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1993.
- \_\_\_\_\_. (org). **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- \_\_\_\_\_. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro. **Classificação dos objetos lúdicos**. Revista Direcional Educador. Ano 5, edição n. 50, mar. 2009.
- \_\_\_\_\_. Organização de acervos de brinquedoteca e o uso dos brinquedos e jogos na formação lúdica. In: ALMEIDA, M. T. P. (org.) **O brincar e a brinquedoteca: possibilidades e experiências**. Fortaleza: Premius, 2011. p. 107-122.
- KUHLMANN JR., Moyses. **Infância e educação infantil: uma abordagem**

histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. **Histórias da educação infantil brasileira**. São Paulo: Revista Brasileira de educação. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>>. Acesso em: 3 set. 2014.

LEONTIEV, Alexis N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander; \_\_\_\_\_. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 119-142.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. (org.) **A criança e seu desenvolvimento: perspectiva para se discutir a educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1995.

PESSOTO, Ana Paula. **Emeis vivem processo de mudança**. JCNET, Bauru, 6 jun. 2014. Disponível em: <<http://www.jcnet.com.br/Bairros/2014/07/emeis-vivem-processo-de-mudanca.html>> Acesso em: 2 mar. 2015.

SANTOS, Santa Marli Pires dos (org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis: Vozes, 2004.

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

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamentos e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.



## APÊNDICE A



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

CAMPUS DE BAURU  
Faculdade de Ciências

## Entrevista / questionário com professores

Prezado(a) Professor(a),

A presente pesquisa busca investigar, a partir da visão do professor de educação infantil, aspectos importantes sobre o lúdico com crianças de 0 a 5 anos, para a formação do licenciando de Pedagogia, da Unesp Bauru – FC.

Assim, pedimos que responda a todas às questões abaixo, a fim de que possamos contribuir para a formação inicial de alunos de licenciatura e apoiar as ações educativas nas escolas de ensino infantil em relação à ludicidade, no nosso caso aos jogos e brincadeiras. Desde já agradecemos e solicitamos a sua autorização para a análise e futura publicação dos dados coletados, mantendo-se o anonimato dos participantes.

Agradecemos sua colaboração.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Carmo Monteiro Kobayashi – Unesp – Bauru, FC – Depto. Educação  
kobayashi@fc.unesp.br

Aluna: Ananda Pereira dos Santos – Unesp – Bauru, FC

Bauru, de                      de 2014.

## QUESTIONÁRIO DE CAMPO

<b><u>IDENTIFICAÇÃO</u></b>
Nome:
Idade anos: ( ) 20 a 30 ( ) 31 a 40 ( ) 41 a 50 ( ) mais de 51
Escola em que trabalha: EMEII Garibaldi
Tempo de docência anos: ( ) 0 a 5 ( ) 6 a 10 ( ) 11 a 20 ( ) 21 a 30
Nesta escola anos: ( ) 0 a 5 ( ) 6 a 10 ( ) 11 a 20 ( ) 21 a 30
turmas - n <sup>o</sup> de alunos:
<b><u>FORMAÇÃO – GRADUAÇÃO</u></b>
Curso (s) de Graduação / Instituição/ Início e término: 1 2
<b><u>OUTROS</u></b>
Curso de Pós-Graduação / Instituição/ Início e término:
Curso de Especialização / Instituição/ Início e término:
Curso de Formação Continuada, Oficinas, Grupos de Estudos, outras possibilidades:

- 1) A formação inicial (Graduação) que você realizou foi suficiente para a atuação na Educação Infantil? Em caso negativo, quais foram as maiores dificuldades e como fazer para superá-las? ( ) Sim ( ) Não
- 2) Em sua formação inicial havia disciplinas que abordassem o tema de jogos, brincadeiras e o lúdico na Educação Infantil? Em caso positivo, descreva as disciplinas. ( ) Sim ( ) Não
- 3) Como professor de educação infantil, tem participado de formação para o uso de jogos, brincadeiras e o lúdico na Educação Infantil? Em caso positivo, descreva as disciplinas. ( ) Sim ( ) Não
- 4) Como você seleciona os brinquedos e jogos para as suas aulas na Educação Infantil? Quais os critérios que utiliza para tanto?
- 5) Você utiliza algum sistema de classificação e de seleção de brinquedos e jogos para uso nas suas aulas?
- 6) Qual(is) a(s) razão(ões) para o uso de brinquedos e jogos com as crianças de Educação Infantil?
- 7) Qual é o papel do professor na relação da criança de Educação Infantil com os brinquedos e jogos?
- 8) Na escola onde você atua, há oferta de brinquedos e jogo para as crianças? Você os considera adequados e suficientes para elas? ( ) Sim ( ) Não. Justifique sua resposta.

*A sua contribuição e a resposta de todas as perguntas é essencial para a realização deste trabalho. Agradecemos a participação desta pesquisa.*