



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO



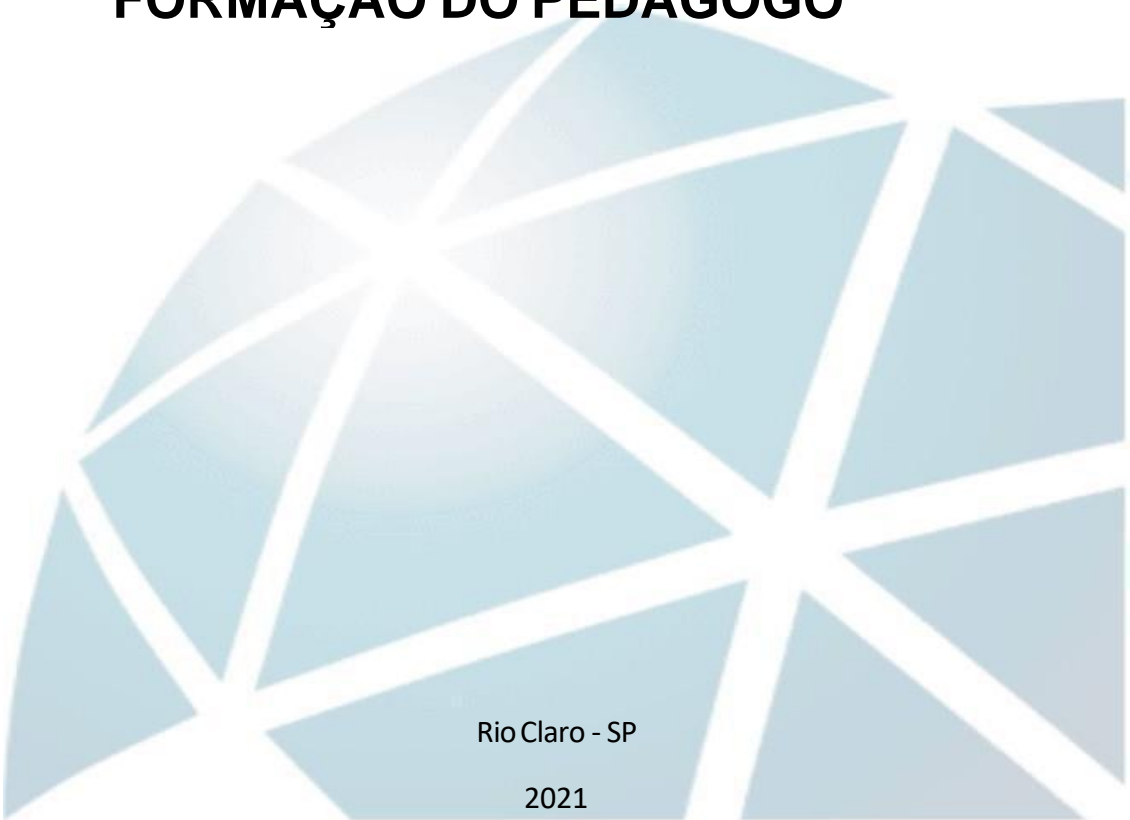
---

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

---

**ANA ELIZA DE JESUS**

**O LUGAR DA DIMENSÃO LÚDICA NA  
FORMAÇÃO DO PEDAGOGO**



Rio Claro - SP

2021

ANA ELIZA DE JESUS

O LUGAR DA DIMENSÃO LÚDICA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências - Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Flavia Medeiros Sarti

Rio Claro - SP

2021

J581	Jesus, Ana Eliza de O lugar da dimensão lúdica na formação do pedagogo / Ana Eliza de Jesus. -- Rio Claro, 2021 45 p.  Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro Orientadora: Flavia Medeiros Sarti  1. Dimensão lúdica do ensino. 2. Prática pedagógica. 3. Formação de professores. 4. Curso de pedagogia. I. Título.
------	---

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ANA ELIZA DE JESUS

O LUGAR DA DIMENSÃO LÚDICA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA:

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Flavia Medeiros Sarti (Orientadora)

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Laura Noemi Chalu

Prof. Dr. César Donizetti Pereira Leite

Aprovado em: 10 de Janeiro de 2022



Assinatura do(a) discente



Assinatura do(a) orientadora

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus pela força, saúde e sabedoria para alcançar os desafios aos quais me propus.

Agradeço a minha família pelo apoio, por me auxiliarem nessa jornada e me ensinarem a ser quem eu sou, sem eles não conseguiria chegar à onde estou.

Agradeço a minha orientadora, professora dra. Flavia Medeiros Sarti, por me orientar no desenvolvimento deste trabalho, por sua competência e seus ensinamentos na conclusão dessa etapa.

Agradeço a todos os meus professores de graduação por suas contribuições, seus conhecimentos, por todo apoio e empenho.

Agradeço às minhas colegas de curso Laura, Lucy, Marta e Rafaela, por estarmos juntas, apoiando umas às outras, compartilhando ideias, tendo companheirismo nesses anos de graduação.

Agradeço a Unesp pela oportunidade de formação e por proporcionar esses momentos nos quais conheci pessoas tão importantes e que levarei em minha vida.

## RESUMO

O presente trabalho tem por finalidade analisar o lugar da discussão sobre a dimensão lúdica do trabalho com crianças no âmbito da formação de professores em cursos de pedagogia. Para compreensão do tema apresenta-se: a) O lúdico em seu contexto histórico, contribuindo para que entendamos sua utilização e seu entendimento ao longo do tempo; b) Dimensão lúdica e a atuação do educador, isto é, como ambos podem se relacionar; c) Formação docente, tendo como base alguns aspectos sobre conteúdos que os futuros pedagogos podem adquirir em suas formações seja ela formação inicial ou continuada; d) O lúdico como oficina nos espaços de formação; e) O papel do brincar na infância, abordando sua importância no desenvolvimento da criança. Como abordagem teórica o trabalho baseia-se em autores como Kishimoto e Kramer, além de outros pesquisadores do campo educacional. Por fim apresenta-se os resultados da pesquisa de acordo com a análise das ementas do curso de pedagogia das universidades focalizadas sendo 3 públicas do estado de São Paulo e 1 privada no município de Limeira-SP, escolhidas por oferecerem publicidade em suas ementas e grades curriculares. Observou-se que as discussões sobre a dimensão lúdica, encontram-se presente nas instituições, porém de forma lacunar. Faltam nos cursos focalizados discussões mais específicas sobre as possibilidades de inserir atividades lúdicas no trabalho docente cotidiano. Conclui-se, portanto, a partir da pesquisa a necessidade de que a dimensão lúdica do ensino e da aprendizagem assumam maior espaço nos currículos do curso de Pedagogia.

**Palavras-chave:** Dimensão lúdica do ensino, prática pedagógica, formação de professores, curso de pedagogia.

## **ABSTRACT**

The present work has as its criterion the place of discussion about the dimension of work with children in the context of teacher training in pedagogy courses. To understand the theme, the following are presented: a) The ludic in its historical context, contributing to our understanding of its use and understanding over time; b) Playful dimension and the role of the educator, that is, how both can relate; c) Teacher training, based on some aspects of the content that future pedagogues can acquire in their training, whether initial or continuing education; d) The ludic as a workshop in training spaces; e) The role of playing in childhood, addressing its importance in child development. As a theoretical approach, the work is based on authors such as Kishimoto and Kramer, as well as other researchers in the educational field. Finally, the results of the research are presented according to an analysis of the pedagogy course menus of the focused universities, being 3 public in the state of São Paulo and 1 private in the city of Limeira-SP, chosen for offering publicity in their menus and notes curriculum. It was observed that, as with the playful dimension, it is presented in institutions, but in a incomplete way. The necessary focused courses lack more specific on the possibilities of inserting playful activities in the daily teaching work. Therefore, it is concluded from the research the need for the playful dimension of teaching and learning to assume greater space in the curriculum of the Pedagogy course.

**Keywords:** Playful dimension of teaching, pedagogical practice, teacher training, pedagogy course.

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1:** Grades Curriculares de instituições selecionadas de Ensino Superior que abordam o lúdico no curso de Pedagogia. (amostragem 2021)..... p.35

**Quadro 2:** Categorias de Análise.....p.37



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2</b>	<b>O LÚDICO EM SEU CONTEXTO HISTÓRICO</b> .....	14
2.1	Dimensão lúdica e atuação do educador .....	16
<b>3</b>	<b>FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....	21
3.1	O lúdico como oficina .....	23
<b>4</b>	<b>O PAPEL DO BRINCAR NA INFÂNCIA</b> .....	25
<b>5</b>	<b>INSTITUIÇÕES FOCALIZADAS</b> .....	31
<b>6</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	34
6.1	Caracterização dos dados .....	35
6.2	Análise das ementas .....	36
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	39
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	42

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho pretendeu estudar a presença da dimensão lúdica nos espaços formativos docentes, considerando a importância de sua utilização para com o desenvolvimento dos educandos.

O estágio que realizei, no curso de Pedagogia, em classe do 1º ano do ensino fundamental possibilitou-me notar a complexidade que se estruturava em relação ao educar, em especial aos enfoques da alfabetização. O interesse em analisar este tema deve-se, sobretudo, na reflexão de enquanto educadores (as) valorizar as contribuições do lúdico integrando à aula, não pensando em utilizar essas dimensões como única abordagem após os ensinamentos sistemáticos, mas pensar em suas articulações. Para tanto, nota-se que é preciso, na construção formativa, proporcionar:

[...] Situações em que a criança possa utilizar seu corpo por inteiro e descobrir o prazer da leitura através de experimentações e vivências lúdicas e criativas, uma vez que o exercício dessas atividades caracteriza-se como elemento propulsor no processo educativo, levando em conta o desenvolvimento integral da criança e suas maneiras peculiares de sentir, ver e perceber o mundo. (BRANDÃO, 2009, p.120).

Nas vivências observei aspectos no qual há a separação da educação infantil e ensino fundamental. O quanto as crianças durante as aulas se mostravam cansadas com os conteúdos e ao final do dia íamos até o jardim e a quadra para que elas pudessem brincar, essas crianças de início vinham do pré, na educação infantil, não estavam acostumadas e ao chegar no 1º ano do ensino fundamental possuíam mais disciplinas sistemáticas, e o brincar era muita das vezes um recurso à parte, paralelo, ao final do dia, o que as deixavam ansiosas por esses momentos de livre brincar.

Com essas observações compreendi o quanto a professora gostaria de que as crianças pudessem brincar mais, porém com os cronogramas e o calendário, se sentia preocupada em não alcançar o proposto. Dessa forma, pude problematizar o porquê não propor os conteúdos e atividades de modo a utilizar momentos lúdicos, a partir da criatividade da criança, ou de suas brincadeiras preferidas. Segundo Kuhlmann (1998,

p. 31) “[...] é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história”.

Comecei a entender que muitas das práticas vistas estavam baseadas na falta de valorização do lúdico e estratégias ou de conhecimentos de como pensar recursos e utilização da dimensão lúdica como combinação do processo de ensino e aprendizagem. Com isso, ao pensar em minha formação na teoria e prática, tivemos contato teórico com os saberes lúdicos, mas não de forma a se sentir seguros a como utilizar recursos lúdicos, e nem conhecemos a fundo sobre a temática, gerando assim uma curiosidade em saber mais sobre essa perspectiva educacional e sua contribuição neste campo. Segundo Santos (2007, p. 41) “o lúdico servirá de suporte na formação do educador, como objetivo de contribuir na sua reflexão-ação- reflexão, buscando dialetizar teoria e prática, portanto reconstruindo a práxis.”

Nesse sentido, busquei pensar sobre esse contexto, no qual poderia se relacionar a dimensão lúdica no contexto do processo pedagógico em sala de aula. Por meio dessas observações e durante as experiências em classe foi possível observar que as disciplinas no qual durante a graduação tive os saberes construídos, não eram suficiente para relacionar a teoria com a prática, ou seja, não eram suficiente para pensar em um trabalho pedagógico na dimensão lúdica. De acordo com Moreno, Paschoal, Oliveira (2015) apud Santos (1997) “a presença de conteúdos lúdicos nos cursos de formação é necessária uma vez que, por meio das brincadeiras, a professora tem a oportunidade não só de conhecer-se como pessoa, mas ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo na vida da criança.”

Refletir sobre esta temática propõe pensar a brincadeira e os jogos para além do status de mero divertimento, mas permite-nos buscar compreender o sentido das brincadeiras para as crianças, quais são suas atitudes frente a esses momentos de livre escolhas. Elas se mostram criativas, curiosas ou desafiadas?

Importa-nos observar quais os recursos, ou quais a ideia se tem sobre o que vem a ser a dimensão lúdica, em especial pensando nos futuros pedagogos. Pensando que os educadores podem unir o brincar e a hora do fazer, do aprender aos momentos da escola e tornar isso agradável para as crianças, usando como ferramenta ativa na educação. Desta forma, influenciando no modo de ensinar e aprender. Com isso me propus a pesquisar o que é a dimensão lúdica, como podemos defini-la através de buscas e em pesquisas acadêmicas e artigos, tendo com base, o percurso inicial, seu contexto histórico.

Para isso o contexto histórico nos permitirá visualizar de maneira geral como se caracterizou ao longo do tempo as ideias sobre o lúdico, e refletir sobre as mudanças e as diferenças presentes em nosso contexto educacional atualmente, levando em conta as referências teóricas de autores como Piaget, Vygotsky e, no que se refere a pesquisa sobre o tema, trabalhos de Kishimoto.

Trazendo a partir disto as compreensões sobre alguns pontos interessantes de salientar em relação à formação docente em especial aos futuros pedagogos, esses pontos se caracterizam em: dimensão lúdica e atuação do educador, visto que, em decorrência dessa premissa, o professor estabelece um ambiente educacional, no qual além de promover o lúdico e as brincadeiras no ensino e aprendizagem, precisa desenvolver sua importância como mediador. Formação docente, não pautada somente na construção dos saberes, mas rompendo com a visão que estabelece uma perspectiva acomodável da teoria à prática. O lúdico como oficina, permitindo ao educador que ele perceba as potencialidades de se utilizá-la, propiciando que se sinta seguro frente às ações. O papel do brincar na infância, visto que, por meio das relações lúdicas ela transforma pelo plano imaginário, ao passo que assume novas formas de ser e agir, internalizando as significações e se constituindo particularmente e socialmente. E ao longo dessas abordagens através dos referenciais teóricos, será apresentado os resultados da análise de conteúdo nas ementas e grades curriculares dos cursos de licenciatura plena em Pedagogia.

Este trabalho discute a importância deste tema para o cenário educacional no qual atualmente o desenvolvimento do ensino perpassa e contribui para todas as áreas sociais, desta forma compreender através do referencial teórico a ser apresentado, qual a contribuição do lúdico para os diferentes aspectos da vida humana, considerando que o brincar é algo inerente à infância e que a prática pedagógica necessita envolver esse aspecto.

As pessoas que trabalham diretamente com as crianças precisam estar continuamente se formando, para exercer sua função da melhor maneira possível, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, promovendo a ampliação das experiências das crianças e de seus conhecimentos (FREIRE, 1999, p.78).

## 2 O LÚDICO EM SEU CONTEXTO HISTÓRICO

O lúdico muitas vezes soa como algo recorrente, que nos remete a infância, a fantasia, a imaginação, entre outros. É interessante refletir sobre como se constitui o lúdico, para que se possa compreender seu contexto e sua contribuição nas práticas docentes e sua influência na vida humana. Segundo Massa (2015, p. 113), “a ludicidade em seu significado específico não existe no dicionário da língua portuguesa e nem em outras línguas como inglês, francês, alemão, espanhol ou italiano [...]”. A autora esclarece que a palavra ludicidade vem do latim LUDUS que significa jogo, exercício ou imitação.

Dessa forma, associando o lúdico a ideia de atividades provenientes dos jogos e brincadeiras é relevante pensar em seu contexto, como se inseriu ao longo do tempo e como se insere atualmente, visto que, certamente através do tempo novas configurações se incorporaram ao termo. De acordo com Santanna e Nascimento (2011, p. 20), “o brincar sempre esteve presente em todas as épocas da humanidade, sobre o qual a cada época estabelecia-se um pensamento em relação à palavra, conforme o contexto histórico vivido”.

Nesse sentido, cada cultura em função de suas designações e interpretações delimitaram atividade humanas como jogos. Como por exemplo, “[...] os gregos que estabelecem duas palavras para designar jogos: a primeira denominada paidia, que significa o brincar da criança, sem preocupação, em virtude da alegria”. O segundo termo agôn, que por sua vez, remete ao mundo das competições e concursos referindo-se ao espaço do adulto (Massa 2015, p. 114 apud BROUGÈRE, 2003, p. 9).

Ao longo das épocas e das sociedades novas determinações foram se incorporando em relação ao conceito do lúdico. Segundo Wajskop (2012 p.25-26) “[...] a brincadeira era geralmente considerada como fuga ou recreação e a imagem social

da infância não permitia a aceitação de um comportamento infantil, espontâneo, que pudesse significar algum valor em si”. Com isso, o brincar não tinha visibilidade no sentido de propiciar o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa para a criança.

Sobre isso, o brincar na infância era algo desvalorizado pelo fato das relações que se estabeleciam sobre a visão de criança, desde o contexto da história na sociedade. Teixeira, Volpini (2014, p. 78 apud Philippe Ariès 1981) “aborda que a criança era vista como um adulto em miniatura nos séculos XIV, XV e XVI, e o tratamento dado a ela era igual ao dos adultos, pois logo se misturavam com os mais velhos [...]”.

Deste modo, a dimensão do brincar na infância se estabelecia em preceitos de que a criança não era um ser com especificidades e características próprias, sendo assim, necessitava se enquadrar aos espaços estabelecidos que existiam naquela sociedade. Segundo Teixeira, Volpini (2014, p. 78) “[...] o importante era que as crianças crescessem rapidamente para participarem do trabalho e atividades dos adultos. A criança aprendia através da prática, e os trabalhos domésticos eram considerados uma forma comum de educação”.

No entanto, com o passar do tempo novas configurações foram surgindo e com isso as ideias relacionadas à brincadeira e à educação foram se tornando importantes discussões. Segundo Kishimoto (1995, p. 55) “o renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Por isso, foi adotada como instrumento de aprendizagem de conteúdos escolares [...]”. Em razão disto, os sentidos foram se incorporando às concepções de infância, e em relação ao aspecto de espontaneidade por meio do jogo denominado a conduta típica e natural da criança.

Assim, com os fundamentos teóricos e as influências novos embates foram se constituindo em relação à educação por meio da dimensão lúdica. Santanna e Nascimento (2011, p. 201) afirmam que alguns teóricos como Rousseau e Pestalozzi, no século XVIII; Dewey, no século XIX; e no século XX, Montessori, Vygotsky e

Piaget, contribuíram para que o entendimento do lúdico fosse visto como integrante no processo de ensino e aprendizagem, segundo o qual a cada época novas concepções, pontos de vistas e discussões foram se definindo.

Com base nisto, é relevante salientar que no entendimento da brincadeira como propícia às potencialidades e ao desenvolvimento, as crianças passam a ser seres ativos, sendo cidadãs, produzindo cultura e sendo produto da mesma. Kramer (2006, p.15) “esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista [...]”. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza.

## 2.1 Dimensão lúdica e atuação do educador

Para que possamos compreender a dimensão lúdica no papel do educador, faz-se necessário pensar nas situações que por vezes envolveu nossa cultura no cotidiano do contexto escolar. De início é importante lembrar que na cultura que não valoriza o lúdico, algumas expressões já foram utilizadas para repreensões ou comentários, como: “deixa de brincar, ou está brincando comigo, brincar é coisa de criança”, entre outras, ou seja, essas expressões trazem sentidos associado ao que não é sério, trazendo concepções do brincar como passatempo.

Parece-me que seria importante deixar de pensar dicotomicamente, superando uma visão que opõe a criança ao adulto, o sério ao lúdico, o brincar ao estudar a fantasia à realidade, o lazer ao trabalho, os aparentemente contrários, para assumir uma perspectiva dialética, na qual os tidos como opostos passam a ser encarados como complementares. (Emerique, 2004, p.4).

Dessa forma, diante dessas questões fez com que as atividades lúdicas fossem vistas como algo dissociado do aprender. Nesse sentido, pontua-se também, outras questões envolvendo a dimensão lúdica e o educador como os contextos de atuação que sofrem intervenção: as pressões internas e externas as salas de aula, envolvendo o currículo e o cumprimento dos conteúdos “tradicionais” em especial, no



que se refere aos anos iniciais da do ensino fundamental. Diante disso, com o calendário escolar e as metas preestabelecidas, o lúdico acaba sendo um fator não tão relevante, em vista, das pressões externas envolvendo o educador, apostilas, índices, resultados e provas.

Outro ponto relevante, é pensar sobre o dinamismo no qual se envolve o lúdico e a educação, aproximando as brincadeiras com a realidade da escola e dos educandos. Com isso, percebe-se o verdadeiro papel educacional, possibilitando algo maior que os conteúdos sistematizados. Segundo Paro (2011, p. 489) “hoje, com o avanço dos conhecimentos na Pedagogia, continuar repelindo a brincadeira como adversária do ensino implica cortar pela raiz a possibilidade de fazer da escola uma verdadeira casa de educação [...]”. Para que isso ocorra, os cursos de formação de licenciatura precisam promover disciplinas que contemplem o potencial do lúdico dentre suas grades curriculares, diminuindo o distanciamento e insegurança no cotidiano do educador.

Para que se efetive o trabalho que relaciona o lúdico na atuação do professor compreende a necessidade do olhar interior da sua infância, visando essa por sua vez de maneira crítica. Como por exemplo, o intuito para analisar a efetividade das brincadeiras na sua formação, e com isso, possibilitando essa experiência para seus alunos. De acordo com Santos e Cruz (1997, p.14). “ele convive, revive e resgata com prazer a alegria do brincar, por isso é importante o resgate desta ludicidade”.

Nesse sentido, o educador ao influir-se do lúdico em sua aula, está aberto a novas configurações ultrapassando o estabelecimento da rotina e convivendo com o novo, inferindo o improvável, o aleatório e renunciando à centralidade. Com isso, promovendo e garantindo ao ensino, principalmente para os estudantes uma posição atuante, frente suas decisões ao decorrer da vida em sociedade. Para Fortuna (2000, p. 9) “[...] a aula lúdica é aquela que desafia o aluno e o professor e situa-os como sujeitos do processo pedagógico. A tensão do desejo de saber, a vontade de participar e a alegria da conquista impregnarão todos os momentos desta aula”.

Em decorrência dessa premissa, o professor estabelece um ambiente educacional, no qual além de promover o lúdico e as brincadeiras no ensino e

aprendizagem, precisa desenvolver sua importância como mediador. Com isso, influenciando na oportunidade de um aprendizado dialético. Conforme Moita (1995, p. 15) “Professores com práticas didáticas efetivas influenciam positivamente na formação dos estudantes, pois ninguém se forma no vazio, porém, o processo de formação supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações [...]”.

Segundo Zago (2010 apud Macedo, Petty e Passos, 2005, p.18-21) listam cinco indicadores que consentem observar e avaliar a presença da dimensão lúdica nas atividades escolares, sendo elas:

1. proporcionarem prazer funcional

No planejamento, o professor precisa estar atento para compreender se é possível repetir as estratégias, organizações e ações planejadas, seja na organização dos brinquedos na sala, ou na proposta das brincadeiras, avaliando se por meio das atividades na dimensão lúdica, se há a vontade de repeti-las, de fazer novamente, caracterizando pelo primeiro termo da listagem, o prazer funcional.

2. Serem desafiadoras

As atividades em si possuem um certo teor de desafio, sendo individual à medida que cada indivíduo possui suas vivências, com isso, qualquer atividade pode ser composta de desafios, o que se evidencia é a maneira como ela é proposta, e de acordo com o contexto do sentido que ela tem para cada um. Quando o educador conhece a sua turma, ele consegue compreender as necessidades de cada, e isso se torna mais fácil para a organização do trabalho pedagógico, pois o docente irá trazer atividades contextualizadas e mobilizadoras para serem realizadas pelos estudantes na interação com o professor ou com os colegas.

### 3. Criarem possibilidades ou disporem delas

“As atividades devem ser necessárias e possíveis” (p.19). Na visão afetiva, necessárias porque não realizá-las produz demanda não satisfeita e na visão cognitiva, “se uma atividade é necessária, ela tem de ser minimamente pensável ou realizável” (p.19). As crianças precisam de suficientes recursos internos (habilidades ou competências) e externos (referem-se aos objetos, ao espaço, ao tempo e às pessoas) para realizar a tarefa ou parte dela.

### 4. Possuírem dimensão simbólica

“O lúdico, em sua perspectiva simbólica, significa que as atividades são motivadas e históricas. Há uma relação entre a pessoa que faz e aquilo que é feito ou pensado” (p.20). À medida que a criança se desenvolve, passa da inteligência sensório-motora para a simbólica. Quando o lúdico se torna simbólico, amplia as possibilidades de assimilar e de se relacionar com o mundo, através do conceito, da imaginação e da representação.

### 5. Expressarem-se de modo construtivo ou relacional

“É o desafio de considerar algo segundo diversos pontos de vista, da sua natureza relacional e dialética. Assim, faz parte do lúdico um olhar atento, aberto, disponível para as muitas possibilidades de expressão” (p.21). As tarefas escolares precisam contemplar diferentes formas de expressão. Com isso, é interessante que o educador possibilite atividades que despertem o interesse das crianças, sendo significativas e fazendo sentido para elas, a fim de que os conteúdos sejam eficazes no desenvolvimento integral da criança.

No planejamento, ao inserir a dimensão lúdica como recurso, é importante refletir se a atividade proposta possui essas características. Em razão disso, promover ambientes que impulsionam a criatividade, desafiando os alunos a estimular sua curiosidade e sua comunicação. Durante esse processo o educador precisa ter um

olhar atento frente ao andamento dos itinerários que foram obtidos ao decorrer das propostas de ensino, refletindo sobre a prática pedagógica. Segundo Ostetto (2000, p. 177) “planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso, não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador pensar, revisando, buscando novos significados para a sua prática docente [...]”.

### 3 FORMAÇÃO DOCENTE

A universidade é um espaço de formação que possibilita aos estudantes a relação com os diferentes saberes. Nesse sentido, a busca pelo saber envolve profissionais na educação que sejam críticos, reflexivos, analíticos e com isso, rompendo com a visão que estabelece uma perspectiva acomodável da teoria à prática. Na verdade, o professor precisa destacar uma reflexão frente suas práticas, no qual os desafios são superados diariamente, visando uma formação de valores e atuações sociais. Conforme Irigon (2006, p. 35) “ser educador representaria o comprometimento do professor não apenas com o saber a ser ensinado, mas com a constituição de alunos cidadãos, críticos e responsáveis pela mudança social [...]”.

Com isso, a formação de professores nas universidades precisa levar em consideração as especificidades que compõem o saber docente. Partindo de uma agenda fundamental sobre a discussão na área educacional, no qual visam formação inicial e continuada, prática docente, profissão docente, valorização do professor e do seu profissionalismo. Segundo Saviani (2008, p. 652) “[...] o especialista vai se formar educador aprendendo como se forma, como se educa, como se organiza o processo educativo; é nesse sentido que, se vou formar o educador que tem esse domínio, posso pensar a escola como uma unidade orgânica”.

De acordo com Paiva e Taffarel (2001, apud ASSIS; BONIFÁCIO, 2011) “a universidade é um lugar privilegiado da produção, do exercício da reflexão, não se esquecendo do seu papel junto à sociedade”. Desta forma, pensar os espaços de formação como espaço de crescimento para o aluno é algo pertinente, pois a produção dos conhecimentos perpassa a valorização do ensino, bem como a importância das experiências adquiridas antes e a todo o momento do seu desenvolvimento acadêmico, assim pensar a universidade como esse espaço é de fato cada vez mais relevante.

As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional; (LDB/96,ART.52).

Conforme essas perspectivas, referente às questões educacionais e relativas ao professor, podemos denotar que não é algo atual, pois vem sendo adquirido ao longo das últimas décadas. Guimarães e Oliveira (2002, p. 236) “[...] pode-se dizer que iniciou há pouco mais de vinte anos, quando constatamos um significativo e gradativo aumento de pesquisas e publicações sobre a formação de professores, especificamente em nosso país”.

Diante disso, considerando os desafios que perpassam a educação em tempos de globalização econômica e a contradição do elevado nível de pobreza, ao mesmo tempo em que se aceleram as invenções tecnológicas colocando diversas dificuldades para a sociedade e para o educador. Por essa razão, a universidade e as escolas têm uma importante função que visa desenvolver uma prática educativa e planejada, durante o aprendizado para com o ambiente social. Segundo Nóvoa (1995, p. 16), “mais do que nunca os processos de mudanças e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana [...]”.

Nesse sentido, na formação acadêmica dos professores pensar a ludicidade como fenômeno formativo é algo que se faz necessário. Nessa perspectiva, sabe-se que o tema da ludicidade, tal como trabalhado em algumas universidades, se faz presente, no entanto, é importante que os estudos se apresentem como possibilidades de ampliar o olhar referente à ludicidade sobre a formação de professores. De acordo com Guimarães; Ferreira (2020, p. 172) “uma formação pautada não só na valorização do saber didático, mas nos saberes plurais que o professor, como sujeito sócio-histórico construiu, com certeza reverbera numa qualidade educacional da sua prática em sala de aula [...]”.

Conforme Santos e Cardoso (2013, p.02) de acordo com Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL/CNE/CPNº05/ 2006) quanto mais lúdica for as experiências do educador vividas em sua formação, mais chances existirá de que suas práticas pedagógicas futuras sejam dotadas de ações que valorizem o

conhecimento do educando proporcionando ao mesmo uma aprendizagem significativa. Desta forma, o objetivo situa-se na possibilidade de se oferecer espaços nos quais a discussão sobre a ludicidade se faz presente legitimando sua importância e relevância para a formação docente.

### 3.1 O lúdico como oficina

Zago (2010), em sua pesquisa de doutorado desenvolve algumas considerações sobre o lúdico como oficina. Para que o docente experiencie a dimensão lúdica e para que ele a compreenda como um recurso favorável ao seu ensino no processo de aprendizagem, em especial nas salas de ensino fundamental, é necessário que haja um contato do mesmo com esse recurso. É interessante que o educador vivencie e experimente durante sua formação, seja ela inicial ou continuada, mas isso não apenas na parte da teoria e sim no contato com a prática, ou seja, através de oficinas nas quais sejam possíveis atividades práticas.

Permitindo ao educador que ele perceba as potencialidades de se utilizá-la, propiciando que se sinta seguro frente às ações. E isso pode ser possibilitado por meio de oficinas pedagógicas e temáticas que permitam ao professor ter contato com diferentes dimensões lúdicas, ocorrendo tanto em espaços como da universidade, como em espaços escolares, tendo essas formações como auxílio em suas práticas junto aos educandos. Para Zago (2010, p.89 apud Azambuja, Muller e Santos, 2005, p.186) “a oficina pedagógica é uma metodologia ativa onde se aprende fazendo. Organiza-se em torno de um projeto, cuja responsabilidade está a cargo de uma equipe formada por alunos e professores que participam em todas as etapas da realização [...]”.

Desta forma, podemos denotar alguns aspectos que possibilitam uma discussão que busque articular as orientações teóricas com as vivências cotidianas, transcendendo as dificuldades que a teoria por vezes sobrepõe a prática. Para Mediano (1997, p.107) “o conhecimento que se constrói nas oficinas é determinado por um processo de ação-reflexão-ação, o qual permite uma validação coletiva, indo

do conceitual ao concreto, não de uma forma reprodutiva, mas criativa, crítica e mesmo transformadora [...]”.

Compreende-se que a oficina possibilita um espaço de construção e reconstrução, que busca o diálogo entre os educandos, reafirmando o lugar de ensinar e aprender de maneira dinâmica. Conforme Vieira e Volquind (2002, p. 36), destacam que “a oficina não é somente um lugar para aprender fazendo, mas, sobretudo, para desenvolver o pensar, o sentir, o intercâmbio de ideias, a problematização, o jogo, a investigação, a descoberta e a cooperação”

Por meio das oficinas os educadores se sentirão mais próximos da realidade, encontrando oportunidades para se sentirem leves para criar e desenvolverem-se frente aos desafios e as propostas abordadas, vivenciando as experiências do que venha a ser a dimensão lúdica. Segundo Moreno, Paschoal, Oliveira (2015) apud Kramer (2002, p. 129) “[...] aprender com as crianças, viver com as crianças, brincar com elas”. É isto se efetivará a partir do contato dos educadores com as situações lúdicas.

O adulto que volta a brincar não se torna criança novamente, apenas ele convive, revive e resgata com prazer a alegria do brincar, por isso é importante o resgate desta ludicidade, a fim de que se possa transpor esta experiência para o campo da educação, isto é, a presença do lúdico (SANTOS; CRUZ, 1997, p.14).



## 4 O PAPEL DO BRINCAR NA INFÂNCIA

O sentido de brincar na infância ultrapassa uma visão simplista do seu ato, por essa razão transmite um olhar amplo desse fenômeno, como por exemplo as questões psicológicas, efetividade, interpretação, ludicidade entre outras. Segundo Brougère (1998, p. 19) “o brincar é visto como um mecanismo psicológico que garante ao sujeito manter uma certa distância em relação ao real, fiel, na concepção de Freud, que vê no brincar o modelo do princípio de prazer oposto ao princípio de realidade”.

Dessa forma, quando vivenciamos a imaginação podemos refletir de forma livre, visto que a realidade nos restringe, fazendo com que a criatividade não floresça. Com base nisso, outra característica importante do brincar leva em consideração a dimensão social, no qual necessita de uma cultura e aprendizado. Conforme Brougère (1998, p. 19) “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem”.

Nessa concepção, tanto os jogos como a forma de brincar permitem que o indivíduo não estabeleça nenhum tipo de padrão preexistente, favorecendo o lúdico e atribuindo sentido na sua atividade. De acordo com Kishimoto (1998, p. 140) “a conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro ou punição”.

Nesse sentido, na vivência das atividades lúdicas a criança se emerge em uma dinâmica interna, agindo inteiramente em seu estado de consciência, propiciando-a situações nas quais a permite sentir, construir, reconstruir, presenciar, fortalecendo a condução de uma experiência ampla. Que se constitui a partir do contato integral que se estabelece por meio da realização. Conforme Luckesi (2000), “O que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena. (...). Não há divisão”.

Com efeito, a relação do brincar na infância desenvolve processos significativos que são experienciados pela criança nas ações vivenciadas, visto que, por meio das relações lúdicas ela transforma pelo plano imaginário, ao passo que assume novas

formas de ser e agir, internalizando as significações e se constituindo particularmente e socialmente. Teixeira ao abordar sobre esta discussão do papel do brincar na construção do sujeito, enfatiza que “a atividade lúdica é uma das formas pelas quais a criança se apropria do mundo, e pela qual o mundo humano entra em seu processo de constituição, enquanto sujeito histórico”. (2014, p.49).

Nesse aspecto, a brincadeira se abre como uma experiência que gera e articula possibilidades, movimentos que percorrem significados, criando através das relações, laços de sociabilidade, apoiados em convivência, no brincar compartilhado. Assim, nessa dinâmica as construções resultantes desse processo fornecem elementos constitutivos a infância, no qual a partir da centralidade das ações lúdicas os indivíduos descobrem, ressignificam, sendo parceiros e ampliando seus repertórios. Segundo Brougère (2002) “um repertório de brincadeiras, cujos esquemas básicos ou rotinas são partilhados pelas crianças, compõe a cultura lúdica infantil, ou seja, o conjunto de experiências que permite às crianças brincar juntas”.

Através disso, pode-se compreender a infância como um momento que se torna base para o repertório vivencial do sujeito. Em torno da brincadeira a criança se apropria do universo, interagindo com o espaço, criando e se constituindo como sujeito humano, sendo fundamental no fator social que compõe a formação de sujeitos históricos e produtores da cultura. A brincadeira na perspectiva sócio-histórica e antropológica, de acordo com Wajskop (2012, p. 34) “trata-se de uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios. Ao mesmo tempo, é uma atividade específica da infância”.

Portanto, nessa análise a atividade tem processos que permeiam níveis de desenvolvimento constantes, que implicam em escolhas, elaboração de ideias, significados, reelaborando a brincadeira conforme as relações, as compreensões,

utilizando-se de instrumentos para compor a simbologia da atividade. Essas características fornecem às crianças um desenvolvimento na tomada de decisões, buscando estabelecer situações no qual há um domínio da atividade, por meio de suas ações. Como aborda, ainda Wajskop (2012) “qualquer que seja sua forma, qualquer que seja seu nível de estruturação, uma brincadeira aparece sempre como uma situação organizada, onde existe, para aquele que brinca, um certo número de decisões a tomar em uma ordem dada, mesmo que ela seja aleatória e indeterminada”.

Mesmo atuando em uma estrutura imaginária, onde as crianças assumem diferentes papéis e atribuindo significados diversos às suas ações e aos objetos com os quais interagem, na brincadeira há escolha constante por parte da criança. Essa escolha, que tem como primeira limitação as regras da brincadeira, intrínsecas aos temas e papéis assumidos, amplia-se para as possibilidades representativas dos objetos e acordos interpretativos estabelecidos entre as crianças (Wajskop, 2012, p. 36).

Na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental há aspectos que precisam ser considerados e colocados como mediadores nos elos e nas possibilidades essenciais para as dimensões que envolvem o brincar. Nisto, tem-se que enfatizar a importância de se abrir caminhos para que o trabalho pedagógico propicie às crianças oportunidades que apresentem diferentes tipos de objetos e promovam vivências, no qual possam exercitar sua criatividade, ou seja, propor desafios que liguem a ações e representações da tomada de consciência, abstração reflexiva. Segundo Vygotsky (1994, p. 67) “a criança, ao querer, realiza seus desejos. Ao pensar, ela age. As ações internas e externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa”.

Assim sendo, no contexto da dimensão que envolve o papel do brincar na infância, há muitos componentes que se configuram nesse cenário, como por exemplo alguns termos como jogo, brincadeira e brinquedo. Sobre isso Kishimoto (2011) aborda inicialmente que o termo jogo possui uma gama de significados em que a cada contexto há diferenciações, visto que, um determinado comportamento pode ser visto como jogo ou não jogo em determinadas culturas, em razão disto, segundo a autora

todos os jogos possuem características que podem se aproximar ou não do termo em questão.

Para elencar o conceito de jogo, de acordo com estudos realizados por investigadores do laboratório de Recherche sur le jeu et le Jouet, da Université Paris-Nord, como Gilles Brougère (1981, 1993) e Jacques Henriot (1983, 1989), Kishimoto (2011, p. 16) aborda que “o jogo pode ser visto como: i) o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social; ii) um sistema de regras; iii) um objeto. No primeiro caso, o sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto”.

Dessa forma, para a autora o jogo compreende-se como um objeto, quanto por regras, de acordo com o universo inserido. Sobre a brincadeira, a autora aborda como a ação que a criança desempenha na atividade do jogo, ou seja, é o envolver-se na atividade, incorporando-se a dimensão lúdica. O brinquedo diz respeito à possibilidade de representação, independe de regras, a criança é livre para manipulá-lo em sua utilização, é o material que pode servir de base para o imaginário infantil.

Com isso, é relevante pensar nos anos iniciais do ensino fundamental qual a importância de se estimular o brincar para com o desenvolvimento desses sujeitos, visto que o brincar se mostra como constituinte do comportamento humano. Nesse sentido, a relação do brincar com o campo de aprendizagem se mostra como propício ao desenvolvimento cognitivo e relacional. Segundo Vygotsky (1994, p. 82) “os sistemas funcionais de um adulto, portanto, são essencialmente formados por suas experiências enquanto criança”. Por isso a importância de se apresentar diferentes atividades nas quais as crianças se apropriem, recriem e experienciem de forma intencional e significativa, contribuindo para o seu desenvolvimento e compreensão de mundo. E isto por meio de ações direcionadas, num brincar por meio de uma mediação consciente.

[...] brincar é aprender. Mais do que ser um instrumento de aprendizagem, a brincadeira é aprendizagem propriamente dita: ela não apenas contribui para a construção das estruturas de conhecimento, ou, eventualmente, leva à aprendizagem de conteúdos específicos; ela é, ela mesma, aprendizagem, porque a ação é o que a define, e a ação é a unidade mínima tanto do desenvolvimento, quanto da aprendizagem. FORTUNA (2018, p. 58).

Nesse contexto, as atividades lúdicas se revelam como forma de abranger e fornecer para os educandos experiências e elementos além da imaginação, mas sim para o desenvolvimento cognitivo e social. Segundo Wajskop (2012, p. 40), a brincadeira é uma atividade que pode ser definida pelos seguintes critérios:

- A criança pode assumir outras personalidades, representando papéis como se fosse um adulto, outra criança, um boneco, um animal etc.
- A criança pode utilizar-se de objetos substitutos, ou seja, pode conferir significados diferentes aos objetos, daqueles que normalmente estes possuem.
- Existe uma trama ou situação imaginária.
- As crianças realizam ações que representam as interações, os sentimentos e conhecimentos presentes na sociedade na qual vivem.
- As regras constitutivas do tema que orienta a brincadeira devem ser respeitadas.

Dessa forma, pensar esses aspectos na infância é fundamental para refletir a base da aprendizagem, onde o educando se apropria, estabelece significado, expressando suas emoções, se desenvolvendo e colocando em prática seus conhecimentos. Sobre esse ponto de vista, Wajskop (2012, p. 38 apud Vigotsky, 1984, p. 117) “afirma que é na brincadeira que a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário. A criança vivencia uma experiência no brinquedo como se ela fosse maior do que é na realidade”.

Para o autor no brincar há as potencialidades que impulsionam o desenvolvimento propiciando que a criança atinja a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), no qual segundo Pereira, Almeida, Meira (2013) apud Vygotsky (1994), é formada por dois tópicos distintos: a semelhança entre aprendizado e

desenvolvimento e os pontos particulares dessa relação quando a criança atinge a idade escolar. Nesse sentido, nas relações o educando cria ações simbólicas que proporcionam os significados, levando a aprendizagem.

Com base nisto, o desenvolvimento infantil permeado pelo brincar é parte da aprendizagem da criança, desenvolvendo as diferentes capacidades, formando conceitos e ideias. Sobre isso Piaget (1978) diz que “a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança [...]”. Nesta perspectiva, a conduta lúdica opera como um meio enquanto processo de assimilação natural espontâneo, sobre o qual o desenvolvimento intelectual se integra e se revela.

Com efeito, quando a criança brinca ela aprende sobre o mundo, sobre o seu próximo, respeitando a partir dos diferentes contatos, desenvolvendo sua autonomia, estabelecendo relações e construindo suas hipóteses e ideias. Segundo Winnicott (1975, p. 80) “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral; e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu [...]”.

## 5 INSTITUIÇÕES FOCALIZADAS

### ➤ Faculdade de Educação (USP), no campus de São Paulo:

A Faculdade de Educação, conhecida pela sigla FEUSP (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo) é uma unidade da Universidade de São Paulo que passou a funcionar efetivamente como tal a partir de 1º de janeiro de 1970, sendo responsável pelo curso de pedagogia, além de oferecer disciplinas obrigatórias para cursos de licenciatura de toda a USP.

O curso de Pedagogia oferecido no campus de São Paulo, teve seu início no ano de 1939. Atualmente o curso tem duração mínima de quatro anos e compreende:

- 34 (trinta e quatro) disciplinas obrigatórias, visando à formação comum;
- 9 (nove) disciplinas eletivas;
- atividades práticas (Estágios e Projetos);
- Trabalho de Conclusão de Curso (TCC-opcional).

Segundo a página oficial da Universidade, o campo de estudo é voltado à docência, gestão, assessoria e atividade especializada. A carga total do curso de pedagogia é de 3.240 (três mil, duzentas e quarenta) horas. Mediante aprovação em todas as disciplinas. Tendo duração ideal de 08 (oito) semestres e máxima de 12 (doze). O curso oferece anualmente 180 vagas para ingressantes do vestibular da FUVEST, sendo 60 para o período vespertino e 120 para o noturno.

### ➤ Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

O curso de pedagogia da faculdade de educação da Unicamp, segundo a página da instituição, foi criado em 05 de outubro de 1973, pelo Prof. Marconi Freire Montezuma, responsável pelo Departamento de Educação, que expediu um ofício

solicitando autorização para a instalação e funcionamento do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp. O curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp começou a funcionar em 1974 com a finalidade de formar especialistas para a educação. O reconhecimento do referido curso veio em 03 de outubro de 1977, quando foi publicado no Diário Oficial da União.

O curso é oferecido em dois períodos, sendo: Período Integral, das 8 às 18 horas e Período Noturno, das 19 às 23 horas. A carga horária total do curso de pedagogia da Unicamp é de 3.825 horas e 3.200 de acordo com a legislação mínima.

A universidade oferece anualmente 90 vagas, sendo 45 para o período vespertino e 45 para o noturno. O curso compreende:

- 48 (quarenta e oito) disciplinas obrigatórias, visando à formação comum (Incluindo estágios e trabalho de conclusão de curso); e aluno deve obter 12 créditos em disciplinas eletivas I;

De acordo com as informações disponibilizadas pela página da universidade, as disciplinas de Estágio Supervisionado, por sua natureza e carga horária, exigem disponibilidade para realizar parte dos trabalhos em horário extra-aula. Como parte das atividades está também previsto trabalho acadêmico aos sábados, tanto para alunos do diurno quanto para os do noturno. Em seu programa há formações voltadas em campos como: Intervindo na sociedade, além da sala de aula; pesquisas e estágios, à docência base para uma atuação cada vez mais ampla. O curso tem duração mínima de quatro anos.

➤ Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Bauru (SP)

O Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ciências da Unesp de Bauru teve início no ano de 2002. O Curso de Pedagogia, ora criado, teve por objetivo a “Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino



Fundamental”, conforme solicitação do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Unesp, Bauru, datada de 22 de setembro de 2000.

O total da carga horária do curso compreende 3.270 Horas/Aulas, sendo o mesmo oferecido no período noturno. De acordo com a página da universidade, o tempo mínimo para integralização da carga horária são 4 anos e o tempo máximo para Integralização é de 7 anos.

As vagas oferecidas anualmente possuem um total de 40 vagas. O curso compreende:

- 50 (cinquenta) disciplinas obrigatórias, visando à formação comum (Incluindo estágios e trabalho de conclusão de curso);
- Segundo a grade curricular, 3 disciplinas optativas.

O curso se propõe a oferecer a formação para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para a Gestão Educacional e para a pesquisa, especialmente na área das Ciências da Educação.

➤ Faculdades Integradas Einstein Limeira (SP)

O curso de Pedagogia na faculdade Einstein iniciou-se a partir de 2004, com a mudança do prédio para novas instalações. Com isso, novos cursos foram incluídos e integralizados na instituição, no que tange às áreas biológicas, exatas e humanas. De acordo com o programa da instituição, o curso possui carga horária mínima de 3700h, com 58 disciplinas na grade curricular, incluindo estágios e trabalho de conclusão de curso, há uma quantidade relativa de disciplinas com enfoque nas práticas pedagógicas. A duração mínima é de 8 semestres e tem como tempo máximo de 12 meses. O turno de aulas é oferecido apenas no período noturno. Sendo anualmente ofertadas 100 vagas para os ingressantes.

## 6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa desenvolvida foi de cunho qualitativo “[...] uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (Denzin e Lincoln, 2006, p.17). O estudo se caracterizou como uma pesquisa documental do tipo exploratória, a partir de uma busca nos documentos disponibilizados nas páginas oficiais das instituições de ensino, mediante a isso foi feita uma leitura atenta analisando a presença das discussões lúdicas nas grades curriculares.

Como fontes de informações foram considerados os cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, visto que, eles desenvolvem, norteiam e fornecem subsídios para as reflexões pedagógicas, levando-se em consideração a organização curricular, acarretando assim em perspectivas de formação, no qual é importante aos diversos saberes e, em especial, no que se refere ao tema desta pesquisa.

A pesquisa contemplou um número total de quatro (04) instituições, sendo estas: uma (01) privada, três (03) públicas; escolhidas entre aquelas que conferiam publicidade a sua grade curricular e que cujas disciplinas fizerem algum tipo de menção à importância do lúdico para o ensino. Optou-se por restringir a pesquisa a cursos de licenciatura plena em pedagogia oferecidos no Estado de São Paulo.

A partir disto, com os documentos em mãos houve um levantamento através da análise de conteúdo proposta por Bardin (2010), tendo como eixo organizacional as instituições e sua natureza, pública ou privada, buscando identificar a presença ou ausência de discussões sobre a dimensão lúdica no ensino docente em cada um dos currículos analisados. Para Bardin a análise de conteúdo define-se como:

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.(BARDIN, 2010, p.42).

## 6.1 Caracterização dos dados

<b>QUADRO 1:</b> Grades Curriculares de instituições selecionadas de Ensino Superior que abordam o lúdico no curso de Pedagogia (amostragem 2021).			
<b>Instituições Públicas</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Carga Horária (CH)</b>	<b>Programa Resumido</b>
- Universidade de São Paulo (USP).	- Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil (EDM0669).	- 60 h Semestral.	- Discutir a relevância dos jogos na educação infantil; Analisar brinquedos e brincadeiras em diferentes contextos: escola, brinquedoteca, rua, família, parques; Discutir as relações entre o brinquedo, linguagem, gênero, etnia e classe social; Vivenciar práticas lúdicas.
- Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).	Educação, Corpo e Arte (EP158).	- 60 h Semestral.	- Esta disciplina, de caráter teórico-prático, objetiva introduzir o (a) aluno (a) em diferentes linguagens corporais e/ou artísticas nas suas relações com o processo educacional, tanto no âmbito da instituição escolar (com ênfase na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental).
- Universidade Estadual Paulista (UNESP).	- Jogos e Brincadeiras no Contexto Escolar(4422).	- 70 h Semestral.	- Infância e Cultura lúdica; A influência das mudanças culturais, espaciais nos objetos lúdicos crianças; Relação desenvolvimento-crescimento e aprendizagem e o brincar/jogar nas teorias psicológicas e pedagógicas; Pesquisas com objetos lúdicos; Planejamento e organização de espaços lúdicos.
<b>Instituição Privada</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Carga Horária (CH)</b>	<b>Programa Resumido</b>
- Faculdades Integradas Einstein Limeira.	- Jogos e Recreação	- 40 h Semestral.	- Analisar o processo histórico dos jogos e das brincadeiras no desenvolvimento global dos alunos, contextualizando as principais classificações utilizadas nas atividades lúdicas, contribuindo no processo ensino-aprendizagem. Focalizar a ludicidade como estratégia para a ação docente.
Fontes: <a href="https://www.fc.unesp.br">https://www.fc.unesp.br</a> , <a href="https://www.dac.unicamp.br">https://www.dac.unicamp.br</a> , <a href="https://uspdigital.usp.br">https://uspdigital.usp.br</a> , <a href="http://www.einsteinlimeira.com.br/portal/">http://www.einsteinlimeira.com.br/portal/</a> .			

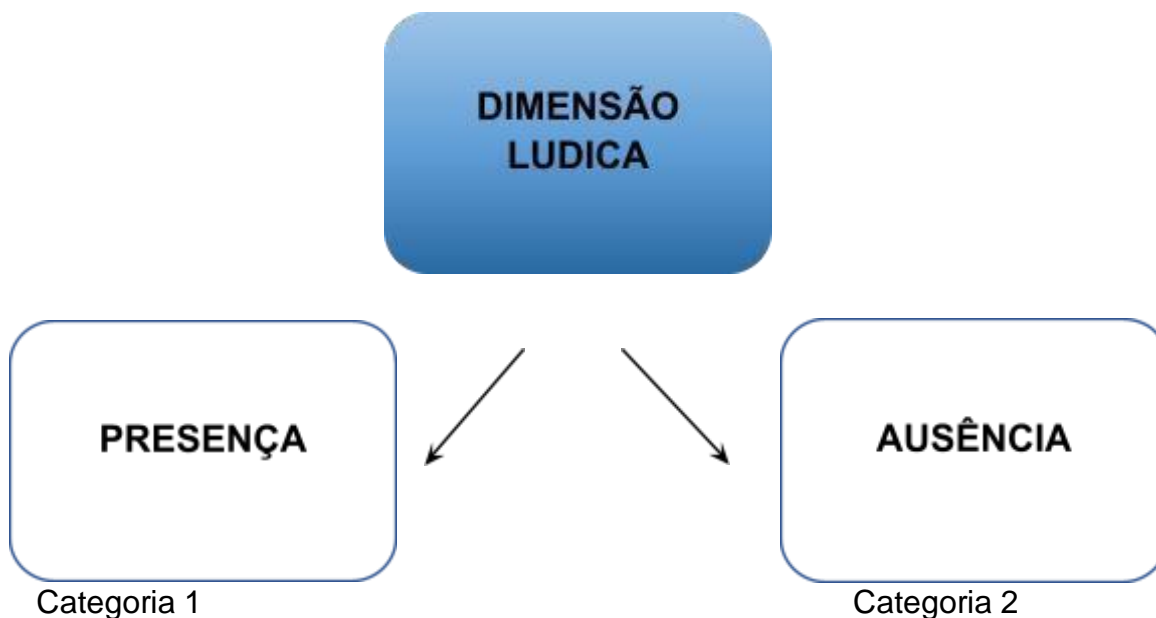
## 6.2 Análise das ementas

Ao analisar as ementas das disciplinas focalizadas observa-se a presença de temas a respeito da dimensão lúdica. E isto aponta para perspectivas de ensino que contribuem para uma formação mais ampla dos pedagogos. Nas grades foi possível analisar nas distribuições das disciplinas que cada uma descreve aspectos relacionados à relevância dos aspectos lúdicos para o ensino, embora, os temas das disciplinas sejam diferentes. Algumas instituições como USP, UNESP e EINSTEIN, utilizaram como temas de suas disciplinas componentes como: brinquedos, brincadeiras e jogos. Outra instituição como a UNICAMP definiu as disciplinas em aspectos relacionados ao corpo, arte e educação. Assim sendo, cada qual com suas especificidades apontam discussões relacionadas a propostas lúdicas.

As disciplinas que têm em seus cronogramas os jogos e as brincadeiras como temas, na descrição da programação abordam elementos voltados a discutir sobre sua história, as influências nos diferentes contextos, suas contribuições, as relações com o desenvolvimento, e analisar brinquedos e brincadeiras.

A disciplina que se refere à educação, corpo e arte a descreve no programa no sentido de possibilitar teoria e prática que se relacionam com as diferentes linguagens corporais e artísticas tanto no âmbito da educação infantil como nos anos iniciais do ensino fundamental. Nas grades analisadas, apenas uma cita a ênfase desses aspectos lúdicos relacionados ao ensino fundamental sendo ela a UNICAMP. E apenas duas citam em sua programação sobre planejamento lúdico e estratégia sendo estas UNESP, EINSTEIN.

Por esses dados e a partir da análise de conteúdo proposta por Bardin (2010), categoriza-se a discussão sobre a dimensão lúdica em índices como: presença e ausência. Sendo que estes índices permitem analisar o enfoque e a legitimidade dessa discussão no ambiente de formação. Possibilitando observar os componentes que estão presentes ou que possuem lacunas nos espaços formativos.

**Quadro 2:** Categorias de Análise

Fonte: Elaborado pela autora

Na dimensão 1: Presença, verifica-se que há grandes elementos que se referenciam as relações do lúdico para com o educando, pontuando questões como análise histórica, contribuição do lúdico nos diferentes espaços e sua contribuição para com o desenvolvimento global do aluno.

Na dimensão 2: Ausência. Observa-se que há lacunas no programa sobre o lúdico nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como há a falta de uma discussão voltada para o planejamento do educador frente ao ambiente lúdico.

Diante desses aspectos evidenciados, a presença do lúdico nas disciplinas desenvolve-se com foco na educação infantil, os conteúdos demonstram a ausência de questões mais norteadoras relacionadas aos educadores, no que tange a formação lúdica. Partindo de estudos que ofereçam aos futuros pedagogos oportunidades de refletir sobre modos mais efetivos de inserir a dimensão lúdica no processo educativo. Por meio das análises, infere-se que a dimensão lúdica da educação seja um tema

ainda em processo de afirmação nos currículos de formação docente. Há questões importantes para se refletir e discutir neste tema no âmbito educacional. Nesse sentido, é relevante valer-se deste conhecimento para subsidiar práticas que favoreçam o desenvolvimento em diferentes aspectos, trazendo desafios para um trabalho diferenciado.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando as discussões e o que foi abordado nessa pesquisa, as considerações finais trazem as perspectivas finais do que foi desenvolvido nas contextualizações. Dito isto, é relevante pontuar que desde o início do meu percurso formativo possuía interesse e curiosidade sobre a dimensão lúdica, visto que é algo presente desde a infância, porém que por vezes não foi visto como algo sério. Ao final da graduação, me percebi refletindo sobre essa temática acerca de sua presença nos anos iniciais do ensino fundamental, me propus a analisar o contexto e abordar a realidade dessas discussões no âmbito da formação de professores.

Nesse sentido, através dessa pesquisa verifica-se que o lúdico que se promove nas grades possui um âmbito que se constituem em compreender os jogos e as brincadeiras na vida das crianças, discutir a contribuição do lúdico no descobrimento do mundo, refletir sobre o estabelecimento de relações em diferentes contextos, compreendendo a influência da temática no âmbito educacional.

Dessa forma, constata-se que a dimensão lúdica possibilita situações em que o aprender é permeado por momentos de criação, imaginação, conceitos e relações, no qual sua personalidade é desenvolvida e o saber é socializado.

No exame da grade curricular dos cursos oferecidos pela USP e UNESP, observa-se que há a presença da dimensão lúdica a partir do planejamento do educador, pressupondo suas aprendizagens sobre o lúdico e representações sobre a temática. Nos cursos da UNICAMP, UNESP e EINSTEIN, observou-se a presença da discussão sobre o desenvolvimento do lúdico nas relações, desde linguísticas, características pessoais, sociais até culturais da criança, possibilitando um assunto que permeia o desenvolver da cognição e das expressões.

Dentre as universidades que se referem aos jogos e brincadeiras em suas disciplinas destaca-se a ideia de conhecer a história, a origem da temática, proporcionando associar os diferentes tipos de jogos e brincadeiras ao longo do

tempo, favorecendo o reconhecimento dos diferentes aspectos que compõem as estruturas da dimensão lúdica.

Outro aspecto a pontuar decorrente das análises, versa sobre as possibilidades de conhecer diferentes tipos de jogos e brincadeiras, no entanto não há a presença de se discutir a partir da criação dos educadores, ou seja, confeccionados pelos mesmos, objetivando a participação significativa. Pois um fato a se preocupar é que por vezes nas escolas pode haver a falta de brinquedos, e quando o educador tem esse conhecimento poderá confeccionar junto aos alunos elementos lúdicos, com materiais diversos podendo inclusive ser reciclados. É relevante que as universidades estejam buscando saberes que sejam efetivos ao ensino, indo além das práticas já vistas, mas pensando nas novas contribuições, na ciência, na ludicidade, na arte, entre outras. É necessário repensar as práticas já vistas, para que haja a construção da mudança. Possibilitar caminhos para que se possa discutir sobre ludicidade.

Os objetivos postos no trabalho foram alcançados visto que foi possível analisar nas grades curriculares a presença da dimensão lúdica nos currículos, portanto vale ressaltar que há lacunas a respeito de se tratar outras temáticas no âmbito deste tema. Como o enfoque no empenho de professores para se desenvolver um trabalho lúdico.

Assim, com esse trabalho foi possível visualizar como tem se discutido esse assunto, bem como discutir por meio do referencial teórico a importância do lúdico aliado à educação auxiliando no desenvolvimento dos educandos. Destaca-se sua importância por meio do qual nas brincadeiras as crianças aprendem, sendo criativas, descobrindo, proporcionando um ensino dinâmico.

Observou-se nos currículos focalizados que as discussões sobre a dimensão lúdica encontram-se presentes, porém de forma lacunar. Faltam discussões mais específicas sobre as possibilidades de inserir atividades lúdicas no trabalho docente cotidiano. Conclui-se, portanto, a partir da pesquisa a necessidade de que a dimensão lúdica do ensino e da aprendizagem assumam maior espaço nos currículos do curso de Pedagogia.



Considerando o fechamento deste trabalho, suscita-se que essa pesquisa traz elementos para que se possa refletir sobre a contribuição do lúdico na educação, fornecendo elementos para que se produza novas questões e ideias, a partir da problemática levantada. Proporciona-se ao leitor refletir sobre a dimensão lúdica como um elemento constitutivo do aprender, sobre o qual novas configurações se transformam quando o educador busca cenários criativos e autônomos, vivenciando atividades formativas que desenvolvem o imaginário, o senso crítico, e as experiências. Refletir sobre a formação dos professores nesse contexto, como está sendo discutido esse tema.

Assim, tem-se que esta pesquisa proporciona pensar como a ludicidade influencia na constituição da criança enquanto sujeito. E enquanto professores como essa dimensão tem sido vista, pois os professores enquanto educadores devem ter como possibilidades em sua formação a compreensão do lúdico e suas possibilidades, ampliando seus conhecimentos e possibilitando novos pensamentos sobre sua prática, bem como em sua vida, crescendo como um sujeito que reflete sobre seu desenvolvimento, ampliando de forma consciente seu modo de ser, pensar e agir. É importante ressaltar que a afirmação da dimensão lúdica na educação escolar poderá ser alcançada caso as atividades lúdicas desenvolvidas em sala de aula deixem de ser consideradas como “meras brincadeiras”, mas como possibilidades de promover a aprendizagem das crianças.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação?** Educações: aprender com o índio. In: coletânea de textos didáticos análise social. Curso de Pedagogia em Serviço - Paraíba UEPB, 2009.

BRASIL. Lei de **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n o 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL/MEC/CNE. Parecer nº05/2006. Dispõe sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília. (Mimeo).

BROUGÈRE, **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, T. (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

BROUGÈRE, Gilles – **A Criança e a Cultura Lúdica**, Rev. Fac. Educ. vol.24 n.2 São Paulo July/Dec. 1998. Scielo Brasil. Disponível em: Acesso em 22/10/2021.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EMERIQUE, P. S. **Aprender e ensinar através do lúdico**. São Paulo: Manole, 2004.

**ESTRUTURA dos cursos**. [S. l.], [21-]. Disponível em: <http://www4.fe.usp.br/feusp/estrutura-dos-cursos>. Acesso em: 26 out. 2021.

FACULDADE de educação (UNICAMP). In: **Licenciatura em pedagogia**. Site, [21-]. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/licenciatura-em-pedagogia>. Acesso em: 26 out. 2021.

FACULDADES Integradas Einstein de Limeira. In: **Curso de pedagogia**. [S. l.], [21-]. Disponível em: <http://www.einsteinlimeira.com.br/portal/3>. Acesso em: 26 out. 2021.

FORTUNA, T. R. **Brincar é aprender**. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. Jogos e ensino de História. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018. (Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias). ISBN: 978-85- 386-0407-5. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/174705>

FORTUNA, T. R. **Sala de aula é lugar de brincar?** In: XAVIER, M. L. M.; DALLAZEN, M. I. H. (org.). Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000 (Caderno de Educação Básica, 6) p. 146-164.

FREIRE, A. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, S; LEITE, M. L. **Infância e Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 1999.

GUIMARÃES, R. S.; FERREIRA, L. G. Formação lúdica: processos de construção da docência. In: CASTRO, J. T.; GALVÃO FILHO, T.; LUNA, A.V. A.; GALVÃO, N. C. S.S. **Educação Científica, Inclusão e Diversidade**. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2020. P. 171-182.

GUIMARÃES, Valter Soares; DE OLIVEIRA, João Ferreira. Formação e profissionalização docente em debate: pauta e recomendações para discussão. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 18, n. 2, jan. 2012. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25491>>. Acesso em: 15 out. 2021. doi:<https://doi.org/10.21573/vol18n22002.25491>.

IRIGON, Oneida Cristina G. B. **Práticas Formativas e Formação Continuada: um estudo com professores em exercício**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2006.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchiba, **Jogo, brinquedo e a educação**.4.ed.São Paulo: Cortez, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / org. Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**.2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LICENCIATURA em pedagogia. In: **Dados do curso**. [S. l.], [21-]. Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/#!/cursos/pedagogia/dados-do-curso/>. Acesso em: 26 out. 2021.

LUCKESI, Cipriano C. **Educação, Ludicidade e Prevenção das Neuroses Futuras: uma Proposta Pedagógica a partir da Biossíntese**. Ludopedagogia, Salvador, BA: UFBA/ FACED/PPGE, v. 1, p. 9-42, 2000.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli & PASSOS, Norimar Christe. **Aprender com jogos e situações problemas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MEDIANO, Zélia. **A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas**. In: CANDAU, Vera M. (Org.) Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

MOITA, M. C. Percursos de formação e transformação. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora (Coleção Ciências da Educação), 1995.

NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: NÓVOA, A. (Org.). **As organizações escolares em análise**. Rio de Janeiro: Dom Quixote, 1995.

O LÚDICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente, [S. I.], ano 2015, p. 1-12, 29 out. 2015.** Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17163\\_7419.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17163_7419.pdf). Acesso em: 15 out. 2021.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios.** Campinas: Papyrus, 2000.

PAIVA, A. C. de; TAFFAREL, C. N. Z. **Profissionais da educação física e esportes: formação e prática** – uma análise da produção acadêmica de 1996 a 2001. In: Anais do XII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Caxambu, outubro, 2001. CD-ROM

PARO, Vitor Henrique. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, set. 2011. Disponível em: . Acesso em: 06 out.2021.

PEREIRA, Mariana Moura; ALMEIDA, Liliane Oliveira; MEIRA, Andressa Rocha. XI Congresso nacional de educação. **O brincar: uma atividade criativa e que promove conhecimento, [S. I.], ano 2013, p. 1-12, 26 set. 2013.** Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10417\\_6145.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10417_6145.pdf). Acesso em: 25 out. 2021.

PIAGET, J. **A Psicologia da criança.** Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

SANT'ANNA, A; NASCIMENTO, P. R. **A história do lúdico na educação.** REVEMAT, v. 6, n.2, p. 19-36, Florianópolis, 2011.

SANTOS, F.S. e CARDOSO, M.C. O lúdico e a formação docente na universidade. In: Anais do **V FIPED - Fórum Internacional de Pedagogia**, volume 1, número 2, ISSN 2316-1086. Vitória da Conquista/BA: UESB, 2013. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/>

SANTOS, Marli Pires dos Santos (org.). **O Lúdico na Formação do Educador**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SANTOS, S. M. P. dos; CRUZ, D. R. M. da. O lúdico na formação do educador. In: SANTOS, S. M. P. dos (Org.). **O lúdico na formação do educador**, Petrópolis, Vozes, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008. (Educação contemporânea).

SOUZA MASSA, M. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, [S. l.], v.2, n.15, 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/2460>. Acesso em: 4 nov. 2021.

TEIXEIRA, H.C; VOLPINI, M.N. **A importância do brincar no contexto da educação infantil: creche e pré-escola**. Caderno de educação: Ensino e Sociedade. São Paulo, p. 76-88, 2014.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4.ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

Vygotsky, (1994). **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil: uma história que se repete**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 2005.

Winnicott, D. W. (1975). **O brincar e a realidade**. Trad. José Octavio de Aguiar Abreue Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago.

ZAGO, Cristiane Ungaretti. **A trajetória da formação de docentes que utilizam a dimensão lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental**. Porto Alegre, 2010. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS, 2010.