



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

GISLAINE CAPISTANO REIS

**O LÚDICO NAS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA PRÉ-ESCOLA:
REFLEXÕES POR MEIO DO ESTÁGIO CURRICULAR**

MIRACEMA DO TOCANTINS, TO

2023

Gislaine Capistano Reis

O lúdico nas experiências pedagógicas na pré-escola: reflexões por meio do estágio curricular

Artigo apresentado à Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário de Miracema para obtenção do título de licenciado em Pedagogia

Orientador (a): Doutora Ana Corina Machado Spada

Miracema do Tocantins, TO

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

R3751 Reis, Gislaine Capistano.

O lúdico nas experiências pedagógicas na pré-escola: reflexões por meio do estágio curricular. / Gislaine Capistano Reis. – Miracema, TO, 2023.

25 f.

Artigo de Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Pedagogia, 2023.

Orientadora : Ana Conna Machado Spada

1. Estágio curricular. 2. Formação docente. 3. Educação infantil. 4. Diário de campo. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

GISLAINE CAPISTANO REIS

O LÚDICO NAS EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA PRÉ-ESCOLA: REFLEXÕES
POR MEIO DO ESTÁGIO CURRICULAR

Artigo apresentado à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Miracema, Curso de Pedagogia foi avaliado para a obtenção do título de Pedagogo e aprovado em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 12 / 12 / 2023

Banca Examinadora

Profa. Dra. Ana Corina Machado Spada, UFT

Profa. Dra. Luciane Silva de Souza, UFT

Profa. Ma. Suzana Brunet Camacho da Rocha, UFT

Dedico este artigo de conclusão de curso de graduação à minha família, que representa minha base e meu apoio em todos os projetos que realizo.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho de conclusão de curso de graduação é fruto de uma trajetória de vivências e estudos desenvolvidos no âmbito do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Miracema.

Ao longo desse processo muitos sujeitos foram de grande importância e, por isso, registro meus mais sinceros agradecimentos:

A Deus, força criadora que me protege e me direciona em todos os projetos que realizo;

A meu pai, José Luís Farias Reis, e à minha mãe, Lilian Capistano, razão de minha caminhada e do meu crescimento;

A minha orientadora, Doutora Ana Corina Machado Spada, pela acolhida e orientação;

Ao corpo docente da Universidade Federal do Tocantins, pelos preciosos ensinamentos ao longo desta jornada;

Às docentes Doutora Luciane Silva Santos e Mestra Suzana Brunet Camacho da Rocha, pela leitura e apreciação deste trabalho e por aceitarem compor a banca avaliadora.

Enfim, registro aqui minha mais sincera gratidão.

RESUMO

O lúdico constitui uma temática de grande relevância quando aborda o desenvolvimento e a aprendizagem infantil. Trata-se de um elemento central nos processos de socialização humana, não somente no período da infância como também ao longo das diferentes fases da vida, podendo ocorrer de forma espontânea e também seguir regras previamente combinadas. Este artigo pretende tratar o lúdico por meio de uma abordagem cultural, contemplando seu papel no trabalho pedagógico realizado na pré-escola. As atividades de pesquisa foram desenvolvidas por meio das disciplinas de Estágio da Educação Infantil 1 e Estágio da Educação Infantil 2, componentes curriculares necessários à integralização do curso de Pedagogia do Câmpus de Miracema da Universidade Federal do Tocantins (UFT). O desenvolvimento do estudo foi norteado pela questão central: como a experiência lúdica se desenvolve na instituição municipal campo de estágio? Dentre os objetivos destaca-se como geral: conceituar o termo lúdico e sua relevância para o trabalho pedagógico na educação infantil. Entre os objetivos específicos estão: identificar o que dizem os principais dispositivos legais que regulamentam a educação infantil acerca do lúdico no trabalho pedagógico da pré-escola; verificar de que maneira o lúdico está presente no cotidiano pré-escola, por meio de observações realizadas nas atividades de estágio curricular; identificar se o planejamento das aulas contempla a inserção do lúdico de forma estruturada, intencionalmente desenvolvida de modo a contribuir com o aprendizado infantil. A pesquisa é pautada em uma abordagem qualitativa, tendo como base a narrativa autobiográfica, desenvolvida no diário de campo, produzido no decorrer do estágio curricular. Como resultados obtidos verificamos que os profissionais docentes, apesar de terem formação adequada à área de atuação não compreendem de fato a centralidade do lúdico para o trabalho pedagógico da pré-escola, ocorrendo uma antecipação do processo de alfabetização.

Palavras-chaves: Estágio curricular. Formação docente. Educação infantil. Diário de campo.

ABSTRACT

Ludic is a topic of great relevance when ones decide to talk about children's development and learning. It is a central element in the processes of human socialization, not only during childhood but also throughout the different stages of life. It can occur spontaneously and also follow previously agreed rules. This article intends to discuss the play using a cultural approach, contemplating its role in the pedagogical work carried out in preschool education. The research activities were developed through the subjects Early Childhood Education Internship 1 and Early Childhood Education Internship 2, curricular components necessary to complete the Pedagogy course at Miracema Campus of the Federal University of Tocantins (UFT). The development of the study was guided by the central question: how does the playful experience develop in the municipal internship institution? As research objectives we had: conceptualizing the term play and its relevance for pedagogical work in early childhood education. The specific objectives include: identifying what the main legal provisions that regulate early childhood education say about play in pedagogical work; verify how play is present in the daily life of early childhood education, through observations carried out during curricular internship activities; identify whether class planning includes playing as a pedagogical activity, intentionally developed in order to contribute to children's learning. The research is based on a qualitative approach, referenced in an autobiographical narrative, developed in the field diary, produced during the curricular internship. As results we verified that teachers and the other professionals, despite having adequate training for the area of activity, do not actually understand the centrality of play for the pedagogical work of preschool, resulting in an anticipation of the literacy process.

Key-words: Teacher training. Children education. Field journal.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Conselho da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
UFT	Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	ESTÁGIO E PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE.....	11
2.1	Onde está o Lúdico? Reflexões a partir do estágio curricular.....	14
3	O LÚDICO NA PRÉ-ESCOLA: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL?.....	19
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	23
	REFERÊNCIAS.....	24

1 INTRODUÇÃO

O lúdico é uma temática recorrente entre estudantes de do curso de licenciatura em Pedagogia, especialmente nos momentos em que se desenvolvem disciplinas de fundamentos e metodologias e também estágio curricular.

Há também um expressivo número de publicações que têm como foco de discussão o lúdico, sendo este destacado como elemento fundamental ao desenvolvimento mental, emocional e socioafetivo de crianças, especialmente aquelas que se encontram na faixa etária até os cinco anos e onze meses de idade, atendidas em instituições de educação infantil.

Esta pesquisa é delineada e desenvolvida com base na compreensão do lúdico como componente da cultura, isto é, como algo que se produz e é produzido por meio de experiências sociais, contemplando situações de trocas intergeracionais, o que engloba a participação de diferentes sujeitos desde a infância. Logo, é oportuno compreender o lúdico como um conceito mais amplo, que abarca diferenciadas formas de sua manifestação, tais como jogos e brincadeiras, atividades de faz-de-conta, entre outros.

Visando alcançar o entendimento de como se desenvolvem as atividades lúdicas no âmbito da pré-escola, realizamos um estudo de levantamento de informações ao longo da inserção na instituição campo de estágio, considerando as experiências vividas no âmbito da disciplina Estágio da Educação Infantil 2 (com carga horária de 120 horas), que integra o currículo do curso de Pedagogia.

O estágio curricular é orientado por um plano de atividades previamente elaborado e também demanda a prática de registro crítico-reflexivo das experiências vividas em um diário de campo, fundamental para melhor explorarmos as dimensões da docência para a educação infantil.

Orientados pelas discussões da busca identitária da pré-escola, recorreremos aos estudos de Jobim e Souza (1984) que analisa o modo como as mudanças econômicas, sociais e políticas impactaram a educação pré-escolar, especialmente entre as camadas populares. Nos discursos oficiais, a pré-escola é apresentada como meio para se resolver problemas de evasão e repetência nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como para a solução de problemas de déficit de aprendizagem.

A perspectiva acima descrita impactou profundamente o modo como a pré-escola foi vista – especialmente entre as camadas populares –, influenciando as práticas de ensino desenvolvidas que, majoritariamente, aproximam-se do ensino fundamental, com foco na antecipação da alfabetização.

Diante disso, questionamos o lugar do lúdico nas rotinas pré-escolares e, para delimitar o enfoque do estudo em tela, formulamos o seguinte problema de pesquisa: como a experiência lúdica se desenvolve na instituição municipal campo de estágio?

A definição da temática de estudo e a construção do percurso de pesquisa fundamentam-se na hipótese de que se faz necessária a ampliação do conhecimento crítico-reflexivo dos profissionais docentes que atuam na pré-escola acerca das especificidades do trabalho educacional nesses espaços.

É possível afirmar que a relevância da temática de estudo concentra-se nas possíveis contribuições ao aprimoramento do profissional docente, tanto no âmbito da formação inicial quanto da formação continuada, fortalecendo a educação enquanto campo de estudos e de pesquisas, bem como o exercício da docência junto a essa etapa da educação básica.

A fim de nortear o desenvolvimento da pesquisa foi formulado o objetivo geral: conceituar o termo lúdico e sua relevância para o trabalho pedagógico na educação infantil. Entre os objetivos específicos estão: identificar o que dizem os principais dispositivos legais que regulamentam a educação infantil acerca do lúdico no trabalho pedagógico da pré-escola; verificar de que maneira o lúdico está presente no cotidiano pré-escola, por meio de observações realizadas nas atividades de estágio curricular; identificar se o planejamento das aulas contempla a inserção do lúdico de forma estruturada, intencionalmente desenvolvida de modo a contribuir com o aprendizado infantil.

A pesquisa é realizada com base em uma abordagem qualitativa, pautando-se em levantamento bibliográfico detalhado, com o intuito de favorecer a construção do arcabouço teórico que sustenta a discussão em torno do objeto de estudo. Buscamos realizar a abordagem teórica com base em estudos relacionados à cultura, recorrendo à antropologia, à sociologia e à sociologia da infância.

Organizamos o texto em uma discussão inicial sobre o estágio e a pesquisa na formação inicial docente, em seguida discutimos a delimitação dos documentos oficiais voltados à educação infantil acerca do lúdico nas práticas educativas na pré-escola e, por fim, indagamos onde está o lúdico, tendo em vista as informações coletadas ao longo das atividades de estágio.

2 ESTÁGIO E PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Esta pesquisa foi conduzida em um município no estado do Tocantins, situado na região metropolitana da capital, Palmas, que possui um Campus da Universidade Federal do Tocantins. Entre os cursos de graduação disponíveis nessa unidade de ensino, há duas licenciaturas, sendo uma delas em Pedagogia.

O objeto de estudo deste trabalho é o lúdico no cotidiano educacional da pré-escola, contudo, a abordagem da temática busca dialogar com outras áreas de conhecimento, visando melhor caracterizar o campo investigativo e também qualificar as discussões no âmbito da educação infantil. Sendo assim, recorreremos a autores como Huizinga (2019) e Brougère (1998; 2002; 2019), que abordam o lúdico em uma perspectiva cultural, compreendendo essa experiência como algo que “só existe dentro de um sistema de designação, de interpretação das atividades humanas” (BROUGÈRE, 2019, p. 21).

A pesquisa desenvolveu-se por meio da inserção discente em uma instituição escolar ao longo da disciplina Estágio da Educação Infantil 2, com carga horária de 120 horas, que compõe o currículo do curso de Pedagogia. Esse momento formativo demandou dos acadêmicos a realização de sessenta horas de atividades, vivenciando o cotidiano da institucional, construindo planos e ministrando aulas.

Tanto o planejamento inicial quanto o desenvolvimento das atividades de estágio curricular pautaram-se na premissa de que os estudantes dialogam com o campo profissional por meio de práticas investigativas. Dessa forma, antes de iniciarem as inserções na escola campo, preparam, com apoio e supervisão do docente orientador, um plano de estágio, contendo diretrizes para vivências cotidianas, leituras que devem ser realizadas e questionamentos sobre a prática educacional que será desenvolvida no âmbito da educação infantil.

Partimos do pressuposto de que a realização do estágio orientada por pesquisa atua como um caminho viável na busca pela superação da polarização entre elementos teóricos e práticos, favorecendo entre os pedagogos em formação a busca por formas de articulação entre concepções e práticas no exercício da docência.

Conforme expresso anteriormente, a qualificação da pesquisa educacional requer clareza na delimitação da abordagem selecionada e, sendo assim, é necessária a exposição de nosso entendimento acerca do estágio curricular, que se apresenta alinhada às concepções de Pimenta e Lima (2005-2006, p. 6):

Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa. (PIMENTA; LIMA, 2005-2006, p. 6):

Ao longo das atividades de estágio curricular, a docente orientadora aborda a necessidade de a ação educativa ser referenciada em conhecimento técnico-científico, visando responder às demandas educacionais de forma intencional, planejada e sistemática.

Compreendemos que a formação inicial docente demanda abordagens didáticas que favoreçam a superação da ideia de que a aprendizagem do exercício da docência vivida nos estágios curriculares deve pautar-se na imitação de modelos.

A respeito da aprendizagem da docência com base na imitação de modelos é oportuno observarmos as contribuições de Pimenta e Lima (2005-2006, p. 7)

A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da re-elaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco, observando-nos, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso, lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram. (PIMENTA; LIMA, 2005-2006, p. 7).

A aproximação da atividade profissional docente pautada na imitação de modelos pode reforçar entre os acadêmicos de licenciaturas a ideia de dicotomia entre teoria e prática, fomentando a perspectiva de que a aprendizagem da docência se faz realmente no cotidiano escolar e que as dúvidas e dificuldades enfrentadas são dirimidas por meio da consulta a docentes com maior tempo de experiência.

Salientamos ainda que a imitação de modelos coloca os profissionais em uma postura de lidar com as demandas educacionais pautados na tentativa e erro, instrumentalizando a atuação docente e contribuindo para a desvalorização deste profissional. De acordo com Pimenta e Lima (2005-2006) essa concepção não valoriza a prática docente como atividade de cunho intelectual, que demanda estudo e acúmulo de conhecimentos técnicos, reduzindo-a a um fazer, o que gera entre os docentes o conformismo, posturas conservadoras, além de hábitos profissionais, ideias e valores legitimados pela ideia institucional dominante.

Há que se considerar ainda que os processos de democratização do acesso da população às escolas de educação básica fizeram com que os profissionais que atuam nesses espaços recebessem novas demandas, decorrentes das características do contexto social em que vivem os estudantes e suas famílias. Somado a isso, apresenta-se a nova realidade educacional vivida a partir da inclusão de crianças com algum tipo de deficiência no ensino regular.

Ao se defrontar com um cenário educacional tão complexo, o docente precisa enxergar-se e entender-se como um profissional que deve estar em constante formação, superando a ideia de finalização dos estudos com a conclusão da graduação. Dessa forma, para responder adequadamente às necessidades educacionais presentes no cotidiano escolar, há que se pensar na perspectiva de uma formação permanente, superando a ideia de que a docência demanda somente o manejo adequado de métodos e técnicas de ensino, ou ainda, como frequentemente ouvido, que tenha uma boa didática.

Compreendemos que entre as maiores habilidades a serem construídas pelos professores em formação estão a busca autônoma pelo conhecimento; a consciência de que estará permanentemente em processo de formação, buscando sempre novos conhecimentos; e o desenvolvimento da habilidade de produzir reflexões críticas acerca de sua prática profissional.

Visando promover entre os estudantes do curso de Pedagogia a compreensão das complexas dinâmicas institucionais que permeiam o cotidiano escolar, a professora orientadora pautou as atividades de estágio curricular na composição de um diário de campo no qual os acadêmicos deveriam registrar suas experiências, leituras e reflexões críticas, recorrendo a esse material como fonte de consulta para a produção de conhecimento em diferentes situações.

De acordo com Zabalza (2014, p. 14) “do ponto de vista metodológico, os “diários” fazem parte e enfoques ou linhas de pesquisa baseados em “documentos pessoais” ou “narrações autobiográficas”. Essa corrente, de orientação basicamente qualitativa, foi adquirindo um grande relevo na pesquisa educativa dos últimos anos”.

Os diários de campo produzidos por docentes, ou mesmo por acadêmicos em formação, podem mudar de acordo com variáveis como: tipo de conteúdo registrado, periodicidade dos apontamentos, propósito das notas, tipo de estrutura narrativa utilizada, por exemplo. Considerando esses elementos, as orientações acerca dos registros a serem realizados nos diários de campo foram dadas pela docente orientadora na disciplina de Estágio da Educação Infantil 1, alertando sobre a importância de se considerar as diferentes

dimensões do processo educativo, contemplando discussões realizadas em aulas no âmbito da universidade, vivências nas escolas campo de estágio, reflexões e análises críticas.

Visando encaminhar mais adequadamente os registros e ponderações realizados pelos acadêmicos, a docente orientadora delimitou algumas categorias analíticas para mediar as vivências no contexto escolar: rotinas de atividades, organização do espaço físico, lúdico e planejamento pedagógico.

O diário de campo possui grande potencial formativo nos cursos de licenciatura, tal como aponta Zabalza (2014, p. 16)

Como acontece com qualquer instrumento técnico pertencente ao campo da pesquisa educacional, os diários podem ser empregados tanto com uma finalidade mais estritamente investigadora (como recurso destinado a incrementar o conhecimento disponível no campo educacional) como com uma finalidade mais orientada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. (ZABALZA, 2014, p. 16)

A prática da escrita, muito mais do que sistematizar informações profissionais, permite aos docentes que visitem e revisitem visões de mundo, valores, modelos de docência construídos ao longo da trajetória escolar, seu grau de envolvimento com as demandas e dilemas que se desenvolvem no cotidiano escolar etc. Há, portanto, um constante movimento de avaliar e reavaliar a própria atuação frente à ação educativa, inclusive problematizando elementos importantes à formação dos estudantes.

Foi assim, por meio da produção do diário de campo no estágio curricular que se desenvolveu a problematização da presença do lúdico na pré-escola, discutida a seguir.

2.1 Onde está o lúdico? Reflexões a partir do estágio curricular

Huizinga (2000) pontua que o lúdico na atividade humana é um elemento que faz parte da cultura, tornando possível a construção de identidades, formas de expressão, contemplando as características que integram o cenário histórico e cultural do momento em que se vive.

A amplitude do alcance do termo lúdico, bem como a polissemia nele contida, são melhor explicados por Huizinga (2019) ao citar que o termo de origem latina, *ludus*, abarca todo o terreno dos jogos infantis, considerando-se nesse escopo a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais, os jogos de azar etc. Todavia, não há uma compreensão uniforme a respeito do significado desse termo nas diferentes culturas e línguas, uma vez que em certas sociedades, *ludus* foi suplantado pela denominação *jocus*, de jogo.

Cabe salientar que a abordagem de Huizinga (2019, p. XXIV) nos interessa particularmente porque as expressões lúdicas são abordadas com base em uma concepção cultural, uma vez que, de acordo com o autor, “[...] jogo aqui é tomado como fenômeno cultural e não biológico, e é estudado em uma perspectiva histórica [...]”.

Seguindo a interpretação da abordagem cultural do lúdico, consideramos a tese do filósofo e antropólogo francês Gilles Brougère (1998; 2002; 2019) de que o brincar não é algo espontâneo e que, portanto, necessita ser aprendido. O pesquisador defende a existência de uma cultura específica do brincar, por ele denominada de cultura lúdica.

Brougère (1998, p. 104) reconhece a variação de acepção do termo lúdico em diferentes culturas, enfatizando que “o ludus latino não é idêntico ao brincar francês. Cada cultura, em função das analogias que estabelece, vai construir uma esfera delimitada (de maneira mais vaga que precisa) aquilo que numa determinada cultura é designável como jogo”.

Há concordância com Brougère (1998) de que não há neutralidade no termo jogo, tendo em vista que nele está imbuída uma forma de representação do mundo. Há ainda um ponto de tensão a ser considerado quando se aborda a ludicidade: a ideia de contraposição entre brincadeira e trabalho.

Antes das novas formas de pensar nascidas do romantismo, nossa cultura parece ter designado como "brincar" uma atividade que se opõe a "trabalhar" (ver Aristóteles e Santo Tomás sobre o assunto), caracterizada por sua futilidade e oposição ao que é sério. Foi nesse contexto que a atividade infantil pôde ser designada com o mesmo termo, mais para salientar os aspectos negativos (oposição às tarefas sérias da vida) do que por sua dimensão positiva [...] (BROUGÈRE, 1998, p. 105).

Tanto para Huizinga (2019) quanto para Brougère (2019) as experiências proporcionadas pelo jogo não demandam tanto do enredo, mas do compromisso com a atividade em si, da energia e alegria empregados nessa atividade. O jogo, portanto, integra um contexto sociocultural diretamente ligado à linguagem, que permite dar sentido às atividades propriamente lúdicas.

Dessa forma, as crianças quando brincam o fazem dentro de um sistema de significados socialmente compartilhados e dão sentido a essa atividade com base em um sistema de informações a respeito do mundo em que vivem, partilhando entre essas informações.

Ao observar os jogos desenvolvidos entre grupos de crianças, o sociólogo William Corsaro (2011, p. 32) desenvolveu o conceito de cultura de pares, que se refere a “um

conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”.

Nesse sentido, há necessidade de que as concepções dos adultos acerca da infância sejam efetivamente transformadas, isto é, a infância não pode ser meramente representada como um período de dependências e de incapacidades, mas como uma fase em que a criança busca interpretar o contexto em que vive, apropriando-se da cultura e também modificando-a por meio de suas próprias produções. Sendo assim, criar situações, ambientes e contextos favoráveis a diversificadas experiências lúdicas contribui expressivamente na constituição do ser humano.

Com base no referencial teórico que fundamenta esta pesquisa recorreremos aos registros reflexivos contidos no diário de campo, analisando aspectos relativos à presença do lúdico no âmbito da pré-escola, tomando como referência a escola campo de estágio curricular. Inicialmente, constatamos que as salas direcionadas à pré-escola estão alocadas em instituições voltadas aos anos iniciais do ensino fundamental, fator que já demonstra o entendimento dessa etapa como preparatória para o ensino fundamental.

Ao longo das atividades de estágio curricular observamos que a estrutura predial da escola onde estão alocadas as salas de educação infantil não contém adaptações necessárias à faixa etária atendida, por exemplo, os banheiros não têm adaptação para crianças menores, na instituição não há uma área de lazer propriamente adaptada para atividades da pré-escola (como parque, por exemplo) e nem espaços direcionados a atividades lúdicas.

As vivências cotidianas acompanhando a turma pré-escolar nos mostraram que as rotinas diárias das aulas apresentavam práticas educativas alinhadas ao ensino fundamental, uma vez que as atividades eram pautadas em práticas de aprendizado do alfabeto e promoção à escrita em folhas impressas; as crianças copiavam atividades do quadro e também passavam a maior parte do tempo sentadas em suas carteiras escolares.

O lúdico é praticamente inexistente nas práticas educacionais da sala de pré-escola na qual o estágio curricular foi realizado. Ao procurarmos a direção da instituição escolar questionando o espaço reservado ao lúdico, ouvimos que as crianças precisam aprender o alfabeto e iniciar o processo de alfabetização, para que no ano seguinte, ao iniciarem o primeiro ano do ensino fundamental, possam acompanhar com facilidade a rotina educacional.

Identificamos que direção escolar, coordenação e docentes compartilham a ideia de que a brincadeira representa perda de tempo, especialmente considerando que no ano seguinte

essas crianças terão ingressado no ensino fundamental e precisam ter sucesso na alfabetização.

Há entre os profissionais a difusão da ideia de que a pré-escola constitui um espaço para a alfabetização, a fim de evitar o fracasso escolar, tal como argumentado por Jobim e Souza (1984). Mas, pudemos constatar que as práticas educativas institucionalmente desenvolvidas também são influenciadas pelas pressões das famílias.

De um modo geral, a maioria dos pais é que vincula a pré-escola ao início da escolarização, ou seja, a pré-escola é, para eles, o lugar onde deve ser iniciado o ensino da leitura e da escrita. Mas a polêmica – deve-se, ou não, alfabetizar na pré-escola – se instala fundamentalmente quando são as famílias de classes populares que fazem a exigência. Aqueles que trabalham com educação pré-escolar se defrontam cotidianamente com essa cobrança das famílias (KRAMER; ABRAMOVAY, 1985, p. 103).

Constatamos que é comum os familiares buscarem a coordenação e/ou direção da unidade escolar a fim de reclamar que a regente da turma quase não encaminha “tarefinhas” para as crianças, defendendo a ideia de que é necessário o envio cotidiano de atividades que deverão ser feitas em casa, a fim de reforçar as experiências relacionadas ao processo de aquisição da linguagem escrita.

As reivindicações dos familiares, em geral, causam desconforto aos docentes, uma vez que os profissionais se veem pressionados a atender às expectativas de pessoas que não têm formação em licenciatura e tampouco conhecem os documentos curriculares oficiais que norteiam a formação pré-escolar.

Passamos a questionar os motivos das interferências e constatamos que tais práticas estão enraizadas historicamente nos primórdios da implantação de instituições pré-escolares, sendo que há entre as camadas populares uma percepção de que esta etapa é crucial para a aprendizagem da escrita entre as crianças sendo uma oportunidade para o enfrentamento de carências, inclusive culturais, tal como apontam Kramer e Abramovay (1985, p. 103)

[...] começar a alfabetizar significaria para elas uma possibilidade de melhor aproveitamento e, mesmo, extensão do período de permanência das crianças na instituição escolar [...]. A expectativa de que a alfabetização seja iniciada na pré-escola se relaciona, assim, a uma estratégia que possa evitar a exclusão da criança da 1ª série, por não se alfabetizar. (KRAMER; ABRAMOVAY, 1985, p. 103)

Há um discurso vigente de que a pré-escola é capaz de evitar problemas relacionados a alfabetização e a defasagem na aprendizagem de conteúdos no ensino fundamental. Dessa forma, é frequente a disseminação de uma percepção da pré-escola como etapa preparatória

ao ensino fundamental, colocando a criança na condição de estudante e desconsiderando as características e demandas que permeiam essa etapa do desenvolvimento humano.

É oportuno questionarmos a compreensão do que seja a alfabetização, uma vez que seu desenvolvimento demanda um envolvimento ativo das crianças, bem como a utilização de estratégias diversificadas que favoreçam a atribuição de sentido, a reflexão, conectam essa atividade às suas experiências cotidianas. Portanto, o êxito na apreensão da escrita demanda a compreensão de que a mesma se trata de uma linguagem, utilizada como ferramenta de comunicação e expressão, e isso pode ser desenvolvido nos diferentes momentos criativos proporcionados pelas diversas formas de vivenciar o lúdico.

Para que possamos desenvolver uma argumentação mais consistente, recorreremos aos principais dispositivos legais que regulamentam a educação infantil considerando, sobretudo, documentos normativos voltados à organização curricular, centrando nossas abordagens na pré-escola.

3 O LÚDICO NA PRÉ-ESCOLA: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL?

O reconhecimento da educação infantil como integrante do sistema educacional brasileiro decorre de uma longa jornada de discussões, reivindicações, produção de conhecimento e articulação de diferentes atores sociais.

Mas, ao abordarmos a temática do atendimento educacional de crianças menores de seis anos de idade, é fundamental questionarmos: de qual criança estamos falando? Certamente da criança oriunda das camadas populares, uma vez que aquelas provenientes de classes abastadas contavam com atendimento educacional orientado pelo pensamento educacional de Fredrich Fröebel, em jardins de infância¹.

De acordo com Spada (2006) os objetivos educacionais das instituições pré-escolares direcionadas às camadas populares centravam-se em disciplinar e apaziguar as relações sociais. O contexto social, político e econômico em que se propõe o atendimento institucional de pré-escolares, ou seja, no início do século XX, é permeado por atividades diversas àquelas inerentes ao âmbito educacional.

Inicialmente, a perspectiva de trabalho nesses ambientes foi pautada nos princípios higienistas; a etapa seguinte concentra-se na oferta de assistência aos desvalidos (promovendo cuidados nutricionais e de higiene); por fim, a dimensão educacional passa a ser contemplada em um momento de avanços de estudos e pesquisas em torno do desenvolvimento e da aprendizagem humana, abarcando diferentes áreas de conhecimento.

Considerando os fatores supracitados, compreendemos que o processo histórico de luta para a inserção do atendimento da criança com menos de sete² anos de idade na esfera educacional foi demarcado em primeira instância pelo reconhecimento da educação infantil (a ser desenvolvida em creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica e cuja oferta e manutenção compete ao Estado Brasileiro.

A partir de então verifica-se a composição de um aparato legal voltado à garantia de direitos às crianças entre zero e seis anos de idade, em termos de atendimento educacional em instituições criadas e mantidas pelo poder público, dentre os quais: Estatuto de Criança e do Adolescente – Lei Federal Número 8069, de 1990; Lei de Diretrizes e Bases da Educação

¹ De acordo com Kishimoto (1990) no Brasil o jardim de infância froebeliano serviu como instrumento de discriminação social. Houve a apropriação do conceito de kindergarten com o intuito de oferecer status superior às crianças de meios privilegiados.

² A Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 altera a LDB e dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, estabelecendo a matrícula obrigatória desse segmento a partir dos seus anos de idade.

Nacional – Lei Federal Número 9394, de 1996; Política Nacional de Educação Infantil (1994); Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998).

Constituiu-se a partir de então um ordenamento jurídico, assentado em políticas educacionais que estabeleciam: o direito da criança à educação infantil; a obrigatoriedade do Estado quanto a oferta e manutenção de instituições; as ações formativas assentadas na perspectiva educacional; a necessidade de articulação entre cuidado e educação; o estabelecimento do lúdico como um dos pilares formativos na educação da criança de zero a seis anos de idade.

Desde então o desafio não mais se concentra no reconhecimento e inserção da educação infantil no âmbito da educação básica, mas sim na promoção de formação inicial e continuada de profissionais para atuação adequada nesses ambientes institucionais.

Ressaltamos que embora avanços e conquistas puderam ser alcançados, ainda há muito a ser feito para a construção de práticas de ensino verdadeiramente alinhadas às concepções expressas por pesquisas em educação e também pelos documentos curriculares oficiais. Isso se deve à herança histórica manifestada pelo imaginário social em torno do papel da educação pré-escolar.

Nos anos de 1970, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de 0 a 6 anos defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares. Influenciados por orientações de agências internacionais e por programas desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa, documentos oficiais do MEC e pareceres do então Conselho Federal de Educação defendiam a ideia de que a pré-escola poderia, por antecipação, salvar a escola dos problemas relativos ao fracasso escolar (KRAMER, 2006, p. 799).

A ruptura com o paradigma da educação compensatória, preparatória para o ensino fundamental, vem ocorrendo com base nas pesquisas e discussões no campo da educação infantil, além da articulação de pesquisadores, docentes universitários e da educação infantil, militantes e movimentos sociais para a ocupação de espaços na formulação de políticas públicas.

Observamos uma progressiva definição de currículo baseada em uma criança concreta, porém com diferentes características sociais, culturais, étnicas, raciais e religiosas. Há também uma delimitação das atividades que devem ser realizadas nos diferentes ambientes de educação infantil, tendo as interações e as brincadeiras como principais eixos de articulação das aprendizagens.

Um dos documentos de maior representatividade na construção de um currículo que atenda às demandas infantis trata-se da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por meio da Resolução CNE/CEB N° 5, de 17 de dezembro de 2009. Esse documento tem o propósito de orientar o planejamento das atividades pedagógicas para creches e pré-escolas.

As DCNEI (BRASIL, 2009) congregam fundamentos e princípios voltados à orientação das políticas públicas direcionadas à educação infantil, contemplando elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

Levando em consideração o objeto de estudo desta pesquisa, é oportuno apresentar a concepção de criança expressa pelas DCNEI em seu artigo 4°

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. (BRASIL, 2009).

Em seu artigo 6°, inciso III, as propostas pedagógicas direcionadas à educação infantil devem respeitar princípios estéticos “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2009).

Há também a delimitação da garantia das brincadeiras que deve estar prevista nas propostas pedagógicas de educação infantil no Artigo 8° das DCNEI (BRASIL, 2008):

Art. 8° A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à **brincadeira**, à convivência e à interação com outras crianças (grifos nossos). (BRASIL, 2008).

O Artigo 9° do referido documento delimita a orientação a ser dada às práticas pedagógicas que compõem as propostas curriculares direcionadas à educação, sendo necessário adotar “como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...] assegurando experiências que promovam desenvolvimento e aprendizagem em diferentes áreas a serem contempladas na formação integral do ser humano.

Conforme explicitado, as interações e brincadeiras devem exercer centralidade na elaboração das propostas pedagógicas e também na orientação das práticas educativas

desenvolvidas cotidianamente, o que demonstra que as práticas totalmente centradas na antecipação da alfabetização estão em desacordo com os princípios expressos pela normativa.

Ainda em relação ao currículo direcionado à educação infantil, devemos considerar os pressupostos apresentados pela BNCC, regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. O documento, em seu Artigo 10º, estabelece direitos de aprendizagem e desenvolvimento a serem efetivados no âmbito da educação infantil, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Em relação ao brincar, o documento explicita que tal atividade deve ser efetivada “cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (BRASIL, 2017).

Os elementos apresentados demonstram que o lúdico exerce um papel central na educação infantil, tanto em creches quanto em pré-escolas, demandando atenção dos profissionais docentes ao longo da organização e atualização das propostas pedagógicas institucionais, bem como nas práticas educativas desenvolvidas no cotidiano escolar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa busca dialogar com estudantes do curso de Pedagogia e também com profissionais da educação infantil, especialmente aqueles e aquelas que atuam em pré-escola.

As experiências de estágio nos levaram a questionar e problematizar as práticas educativas desenvolvidas no cotidiano da pré-escola, que privilegiam atividades de preparação para o ensino fundamental em detrimento de experiências lúdicas.

Observamos que as oportunidades de vivências do lúdico no âmbito da pré-escola não são favorecidas pelos ambientes institucionais, pelos materiais disponíveis e nem mesmo pelas práticas educativas. Há ainda uma concepção e discurso vigentes que se alinham com a perspectiva de antecipação da escolarização fundamental, visando dirimir problemas futuros, relacionados às dificuldades de aprendizagem em relação a escrita.

Acreditamos que práticas de formação permanente direcionadas aos profissionais da pré-escola, com discussões em torno do papel do lúdico no desenvolvimento e na aprendizagem humana e difusão do conteúdo dos documentos curriculares podem representar caminhos para transformar a educação oferecida.

REFERÊNCIAS

- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo (SP): Cengage Learning, 2019.
- BROUGÈRE, Gilles. Lúdico e educação: novas perspectivas. **Linhas críticas**. Brasília (DF), v. 8, n. 14, jan./ jun., 2002.
- BRASIL. **Lei Federal N° 9394, de 1996**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Nacional.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- BRASIL. Presidência da Casa Civil. Subchefia de assuntos jurídicos. **Lei N° 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos artigos. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.
- BRASIL. **Resolução Número 5, de 17 de dezembro de 2019**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura**: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação, Porto (Portugal), v. 17, p. 113-134, 2002.
- GATTI, Bernardete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. ANPAE, V. 28, n. 1, jan.-abr., 2012.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Jogo e educação**. Porto Alegre (RS): Artmed, 1998.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 9 ed. São Paulo (SP): Perspectiva, 2019.
- JOBIM E SOUZA, Solange. Pré-escola: em busca de suas funções. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo (SP), (48), fev. 1984.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A pré-escola na república. **Pró-posições**, n. 3, dez., 1990.
- ORTIZ, Jesús Paredes. In: MURCIA, Juan Antonio Moreno. **Aprendizagem através do jogo**. Porto Alegre (RS): Artmed, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**. Catalão (GO), V. 3, n. 3-4, 2005-2006.