

Ludicidade e desenvolvimento infantil: concepções de professoras da educação infantil

Playfulness and child development: conceptions of early childhood teachers

Analgia Miranda da Silva
Ana Gabriele Garcia
Natália Gandra Lobo de Carvalho
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP/CJ
Jacarezinho/PR-Brasil

Resumo

A problemática desta pesquisa perpassa a compreensão sobre intencionalidade do professor da Educação Infantil quando aborda o lúdico em suas práticas pedagógicas e sob quais pressupostos teórico-metodológicos. O objetivo geral do estudo é o de identificar e analisar a intencionalidade docente em práticas pedagógicas que tenham por objetivo a ludicidade para o desenvolvimento infantil. O referencial teórico está representado, especialmente, pela perspectiva histórico-cultural. A pesquisa teve abordagem qualitativa, com delineamento descritivo-explicativo. Participaram do estudo quatro professoras da educação infantil de uma escola pública de um município do interior do Paraná. Os dados apontam que as professoras participantes possuem uma compreensão acerca da ludicidade em relação ao desenvolvimento infantil, ao passo que também apresentam o lúdico de forma pedagógica.

Palavras-chave: Ludicidade; Prática Pedagógica; Desenvolvimento Infantil.

Abstract

The problematic of this research permeates the understanding of the intentionality of the Kindergarten teacher when addressing the playful in their pedagogical practices and under which theoretical-methodological assumptions. The general objective of the study is to identify and analyze a teaching intention in pedagogical practices that aim at playfulness for child development. The theoretical framework is represented, especially, by the historical-cultural perspective. The research had a qualitative approach, with a descriptive-explanatory design. Four teachers of early childhood education from a public school in a municipality in the interior of Paraná participated in the study. The data indicate that the participating teachers have an understanding of playfulness in relation to child development, while also presenting playfulness in a pedagogical way.

Keywords: Playfulness; Pedagogical Practice; Child development.

Ludicidade e desenvolvimento infantil: concepções de professoras da educação infantil

Introdução

A ludicidade está atrelada ao desenvolvimento infantil. É no brincar – ação inerente à criança – que ela descobre e se apropria do mundo (VYGOTSKY, 1998). Sendo assim, o brincar incide no desenvolvimento cognitivo infantil, uma vez que essa ação faz com que ela interaja, se desenvolva, se expresse e aprenda a lidar com o mundo real. Diante disso, a presente pesquisa tem a seguinte problemática: qual é a intencionalidade do professor da Educação Infantil quando utiliza o lúdico em suas práticas pedagógicas e sob quais abordagens teórico-metodológicas?

A pesquisa tem por objetivo geral identificar e analisar a intencionalidade docente em práticas pedagógicas que tenham por objetivo a ludicidade para o desenvolvimento infantil. Os objetivos específicos são: (i) identificar e analisar o que os professores da Educação Infantil compreendem por ludicidade; (ii) identificar e analisar o que os professores da Educação Infantil compreendem por desenvolvimento; e (iii) Identificar e analisar os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a prática docente do professor de Educação Infantil no trabalho com a ludicidade. Abordaremos, neste artigo, questões relacionadas ao desenvolvimento infantil e o brincar na perspectiva histórico-cultural. O referencial está representado, especialmente, a partir dos seguintes teóricos: Leontiev (1978, 1983, 2001, 2010) e Vygotsky (1991, 1996). Como percurso metodológico, a investigação teve abordagem qualitativa com delineamento descritivo-explicativo. A pesquisa contemplou duas fases: a) Realização de pesquisa piloto, a fim de testar, avaliar, revisar e aprimorar os instrumentos e procedimentos de pesquisa; b) aplicação de questionário semiestruturado, em formato eletrônico, gerado por meio de uma ferramenta gratuita oferecida pelo Google (*Google Forms*), com professores da Educação Infantil – Berçário I e II, Maternal I e II e Infantil I – de uma escola pública de um município do interior do Paraná. O estudo contou com a participação de quatro professoras. A análise dos dados foi realizada mediante a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977).

Desenvolvimento infantil e o brincar na perspectiva histórico-cultural

Para discutir o desenvolvimento infantil nos pautamos, especialmente, em Vygotsky (1991, 1996) e Leontiev (1978, 1983, 2001, 2010). Na perspectiva vygotkiana, o desenvolvimento humano se constitui na interação com o meio. A criança nasce e entra em contato com o seu contexto histórico e cultural, com significações e significados sociais que são internalizados, culminando no seu desenvolvimento. Assim, o desenvolvimento se relaciona a um processo cultural e mediado pelo outro, também um ser social. Nesse processo,

[...] se constituem as funções psicológicas superiores por meio do domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: o idioma, a escrita, o cálculo, o desenho, bem como pelas funções psíquicas superiores especiais, aquelas não limitadas nem determinadas de nenhuma forma precisa e que têm sido denominadas pela psicologia tradicional com os nomes de atenção voluntária, memória lógica e formação de conceitos. (VYGOTSKY, 1991, p. 32)

Leontiev (1983), também da vertente histórico-cultural, compreende os períodos de desenvolvimento infantil a partir de uma perspectiva histórico-dialética. Para o teórico, o desenvolvimento da criança não é um processo ligado apenas às leis naturais, ou seja, biológico do próprio ser humano, mas defende que a criança é um ser histórico e que tem seu lugar ocupado na sociedade, assim como as relações históricas e culturais culminam no seu desenvolvimento.

Ao pensarmos em desenvolvimento infantil é necessário, também, compreender e analisar as fases e especificidades da criança. Os períodos de desenvolvimento infantil fazem parte de uma organização psíquica e individual da vida do ser humano. Durante a infância, a criança passa por diversas mudanças psicológicas, caracterizadas por uma atividade principal, segundo Leontiev (1978, p. 312). O autor destaca que “A atividade dominante é [...] aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento”.

Além disso, durante o processo de desenvolvimento infantil a criança passa por momentos de estabilidade e crise. Estabilidade que se revela em mudanças graduais e lentas, e a crise que são momentos de produção de bruscas mudanças e deslocamentos, bem como rupturas. Cada período é marcado por novas formações e elementos de

Ludicidade e desenvolvimento infantil: concepções de professoras da educação infantil

aprendizagem para a criança, a partir das relações com o meio no qual está inserida. Deste modo, o aprendizado adquirido servirá de base para que a criança possa avançar à fase seguinte (LEONTIEV, 1978).

Vale ressaltar que os períodos não apresentam uma idade exata para início e conclusão, visto que as atividades dominantes a serem concluídas durante os períodos dependem dos processos psíquicos da criança em suas especificidades únicas de sua vida. Dessa forma, cada ser humano apresenta certa particularidade em determinada idade. Segundo Leontiev (1978), a idade que a criança apresenta não denomina de forma estanque as etapas do desenvolvimento infantil, pois os períodos e os limites referem-se às condições históricas, culturais e sociais da criança. Assim, o desenvolvimento infantil também se revela nas particularidades de cada criança, bem como depende da cultura na qual está inserida, ou seja, não são imutáveis.

Ainda sobre o desenvolvimento infantil a partir da ótica histórico-cultural, delineamos a periodização das fases do desenvolvimento psicológico. Vygotsky (1996, p. 258) nos traz a seguinte caracterização dos períodos de desenvolvimento infantil:

A crise pós-natal separa o período embrionário do desenvolvimento do primeiro ano. A crise do primeiro ano delimita o primeiro ano da vida inicial. A crise dos três anos é a passagem da infância inicial para a idade pré-escolar. A crise dos sete anos configura o marco de enlace entre a idade pré-escolar e a escolar. E, finalmente, a crise dos treze anos coincide com uma viragem no desenvolvimento quando a criança passa da idade escolar à puberdade. Temos, portanto, um quadro lógico, regulado por determinadas leis. Os períodos de crise que se intercalam entre os estáveis, configuram pontos críticos, de viragem, no desenvolvimento, confirmando uma vez mais que o desenvolvimento da criança é um processo dialético onde a passagem de um estágio para outro não se realiza por via evolutiva, mas revolucionária.

Nesse sentido, o processo de desenvolvimento infantil se dá por uma série de mudanças que se alteram entre momentos de estabilidade e crise, em um processo dialético. Cada avanço de desenvolvimento se revela em um processo de mudança externa e interna.

Nesse processo, temos o brincar enquanto importante elemento que propicia à criança agir em situações que ainda não cabem na sua realidade, em um processo que se vincula à imaginação em ação e que incide no seu desenvolvimento. É nesse sentido que,

para Vygotsky (1991), a brincadeira se alinha à necessidade de um desejo frustrado pela realidade concreta. Nesse processo:

[...] a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brincar é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brincar contém todas as tendências do desenvolvimento sob a forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1991, p. 69)

Quando a criança estabelece ações que vão além da sua idade, temos uma atividade que propicia o aprender, uma vez que a zona de desenvolvimento proximal foi criada. No entanto, a criança vai além de seu desenvolvimento atual, avançando assim para outro nível cognitivo.

Na infância, é comum ver crianças reinterpretando o mundo por meio das brincadeiras, seja brincando de boneca; carrinho; faz de conta; imaginando e fantasiando. Na verdade, este é o modo que a criança interage com o mundo em que vive e, dessa forma, se desenvolve. Portanto, a brincadeira é essencial para que a criança acesse as suas potencialidades e, assim, se desenvolva. Na perspectiva vygotskyana, a ludicidade está atrelada à aprendizagem que opera no desenvolvimento infantil, atribuindo uma importante função no desempenho potencial da criança.

A brincadeira opera tanto nas capacidades cognitivas, afetivas e motoras, assim como na interação da criança no mundo social. Segundo Vygotsky (1991), as brincadeiras e os jogos são instrumentos essenciais para a criança se desenvolver e aprender. É por meio destas atividades lúdicas que a criança representa o mundo em que está inserida, utilizando dos brinquedos para expressar ações que vivenciou. Para o teórico,

[...] o brincar aparece na criança em idade pré-escolar. Ela surge a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos. Uma necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir da maneira que ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram, e assim por diante. Ela deseja montar um cavalo, mas não sabe como fazê-lo e não é ainda capaz de aprender a fazê-lo; isto está além de sua capacidade. Ocorre, por isso, um tipo de substituição; um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma o lugar do cavalo em suas brincadeiras. (VYGOTSKY, 1991, p. 125)

Ludicidade e desenvolvimento infantil: concepções de professoras da educação infantil

É por meio das brincadeiras que a criança faz a ligação entre a realidade e o mundo e representa, no seu ato de brincar, ações que visualizou no seu cotidiano, podendo assim modificar este mundo da forma como quiser, dando um fim diferente ao real. Na fase pré-escolar, a criança vai desenvolver a imaginação por meio das brincadeiras como algo satisfatório e que supera as regras do mundo real e, assim, as experiências adquiridas na situação imaginária podem traduzir seu comportamento no meio social. Segundo Vygotsky (1991, p. 125):

Na vida, a criança comporta-se sem pensar que ela é irmã de sua irmã. Entretanto no jogo em que as irmãs brincam de “irmãs”, ambas estão preocupadas em exibir seu comportamento de irmã; o fato de as duas irmãs terem decidido brincar de irmãs induziu-as a adquirir regras de comportamento. Somente aquelas ações que se ajustam a essas regras são aceitáveis para a situação de brinquedo; elas se vestem como, falam como, enfim, tudo aquilo que enfatiza suas relações como irmãs à vista de adultos e estranhos.

No momento da brincadeira a criança desperta seu imaginário superando vivências do seu mundo real. É comum durante o brincar a criança representar situações presentes em sua vida, mesmo que ela não tenha total conhecimento, mas que fazem parte do seu processo de desenvolvimento. Segundo Vygotsky (1991), boa parte do aprendizado que a criança recebe durante sua vida vem diretamente do brinquedo e das brincadeiras que desenvolvem, sendo estas responsáveis pela formação de sua personalidade, assim como o contexto social no qual a brincadeira ocorre, pois o meio ao qual está inserida também incide em seu desenvolvimento.

Já para Leontiev (2001) o brincar se constitui enquanto uma atividade principal da criança em idade pré-escolar, sendo elemento central desenvolvimento e aprendizagem infantil. O brincar se encontra na contradição entre o querer agir como o adulto, mas ainda não poder, pois não existe o domínio das operações necessárias para efetuar cada ação. A contradição desse processo se resolve pela brincadeira, que apesar de não produtiva, pois não se relaciona à concretude do mundo adulto, é responsável pelo desenvolvimento dos seus processos cognitivos.

A partir de tais discussões, temos que o professor da Educação Infantil também é uma peça-chave neste processo de desenvolvimento e aprendizagem, sendo o mediador para o pleno desenvolvimento da criança. Assim, a ludicidade é fundamental na Educação

Infantil, visto que existem vários recursos a serem usados, tais como jogos, brinquedos pedagógicos e brincadeiras. Nesse sentido, esse estudo se volta para a intencionalidade do professor da Educação Infantil quando utiliza o lúdico em suas práticas pedagógicas e sob quais abordagens teórico-metodológicas. Delineamos, a seguir, os caminhos metodológicos do estudo.

Caminhos metodológicos

Essa investigação tem abordagem qualitativa com delineamento descritivo-explicativo. A pesquisa qualitativa obtém dados descritivos que surgem da interação direta entre pesquisador e sujeito(s) pesquisado(s) e na compreensão de fenômenos que não podem ser medidos. Para Triviños (1987, p. 128-130):

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave. A pesquisa qualitativa é descritiva. Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto. Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente. O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

Assim, a pesquisa qualitativa busca compreender a essência do fenômeno, bem como sua realidade, sua natureza, suas interações, suas transformações e se encarrega em entender os efeitos que contribuirão para a vida humana. Já Minayo (2002, p. 21) nos diz que a pesquisa qualitativa:

Trabalha com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Dessa forma, a pesquisa resulta de uma interpretação dos fenômenos estudados pelo pesquisador, à luz do aporte teórico adotado. Portanto, as pesquisas qualitativas se diferenciam entre si pelos seus métodos, formas e objetivos que são construídos pelo pesquisador na busca pelas respostas das hipóteses levantadas.

Sobre o caráter descritivo-explicativo, Gil (1994, p. 46) explica que a pesquisa descritiva “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.” Além

Ludicidade e desenvolvimento infantil: concepções de professoras da educação infantil

disso, ressalta que algumas pesquisas visam determinar a natureza dessa relação, se aproximando de uma pesquisa explicativa.

A partir disso, elencamos o seguinte objetivo geral: Identificar e analisar a intencionalidade docente em práticas pedagógicas que tenham por objetivo a ludicidade para o desenvolvimento infantil.

Os objetivos específicos são: (i) Identificar e analisar o que professores da Educação Infantil compreendem por ludicidade; (ii) Identificar e analisar o que os professores da Educação Infantil compreendem por desenvolvimento infantil; e (iii) Identificar e analisar os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a prática docente do professor de Educação Infantil no trabalho com a ludicidade.

Com os objetivos traçados, a pesquisa contemplou duas fases: a) Realização de pesquisa piloto, a fim de testar, avaliar, revisar e aprimorar os instrumentos e procedimentos de pesquisa; b) aplicação de questionário semiestruturado, em formato eletrônico, gerado por meio de uma ferramenta gratuita oferecida pelo Google (*Google Forms*), com professores da Educação Infantil – Berçário I e II, Maternal I e II e Infantil I – de uma escola pública de um município do interior do Paraná.

Realizamos contato inicial e solicitamos aos gestores das escolas a autorização para o estudo, no qual foi informado a eles os objetivos visados e as metodologias utilizadas. Assim que a presente pesquisa foi protocolada e autorizada pelas escolas selecionadas, encaminhamos a documentação para o Comitê de Ética em Pesquisa¹ e após a aprovação do mesmo, entramos em contato via *WhatsApp*² com as professoras das escolas. Ao final desse processo, quatro professoras concordaram em participar, estas, serão identificadas no decorrer deste estudo como P.1, P.2, P.3 e P.4. Sendo que a letra P se refere ao termo *professora* e a cada uma delas atribuímos um número.

Os questionários – via *Google Forms* e enviados por *WhatsApp* – foram respondidos pelas professoras de acordo com a sua disponibilidade. Abaixo segue o Quadro 1, referente ao questionário aplicado, organizado a partir do objetivo geral e respectivos objetivos específicos propostos.

Quadro 1 – Composição do questionário semiestruturado

OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES
Identificar e analisar a intencionalidade docente em práticas pedagógicas que tenham por objetivo a ludicidade para o desenvolvimento infantil.	Identificar e analisar o que professores da Educação Infantil compreendem por ludicidade.	1. Para você, o que é o lúdico? 2. O lúdico está presente em suas aulas? Se a resposta anterior for SIM: Conte-me sobre a sua prática pedagógica com o uso da ludicidade.
	Identificar e analisar o que os professores da Educação Infantil compreendem por desenvolvimento infantil.	3. Qual a sua intencionalidade com a prática lúdica por você desenvolvida? 4. Qual é a relação entre ludicidade e o desenvolvimento da criança?
	Identificar e analisar os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a prática docente do professor de Educação Infantil no trabalho com a ludicidade.	5. Há teóricos que norteiam as suas práticas relacionadas ao lúdico? Quais? 6. Há algo mais que queira dizer sobre essa temática?

Fonte: As autoras (2020).

A análise dos dados foi realizada mediante a Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977). Além de ser um conjunto de técnicas de análise das comunicações, a finalidade da Análise de Conteúdo “é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).” (BARDIN, 1977, p. 38). Produzir inferências faz com que a Análise de Conteúdo não seja um procedimento puramente descritivo, mas uma técnica que relaciona um dado com alguma teoria.

Resultados e discussão

A organização deste tópico se deu a partir da centralidade de cada objetivo específico do estudo, sendo: (i) identificar e analisar o que professores da Educação Infantil compreendem por ludicidade; (ii) identificar e analisar o que os professores da Educação Infantil compreendem por desenvolvimento infantil; e (iii) identificar e analisar os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a prática docente do professor de Educação Infantil no trabalho com a ludicidade.

Concepções docentes sobre a ludicidade na educação infantil

Neste tópico, abordamos o seguinte objetivo específico: identificar e analisar o que professores da Educação Infantil compreendem por ludicidade. Conforme o Quadro 1, apresentado na metodologia dessa pesquisa, as perguntas do questionário semiestruturado

Ludicidade e desenvolvimento infantil: concepções de professoras da educação infantil

relacionadas a este objetivo foram: “Para você, o que é o lúdico?” e “O lúdico está presente em suas aulas? Se a resposta anterior for SIM: Conte-me sobre a sua prática pedagógica com o uso da ludicidade”.

A primeira categoria levantada a partir da pergunta do instrumento “Para você, o que é o lúdico?” foi “**abordagem teórica acerca do que é o lúdico**”. Constatamos que há um alinhamento teórico entre o que as professoras participantes compreendem por ludicidade e relações teóricas com aspectos do desenvolvimento infantil. Como exemplo, a participante P.1 menciona que o lúdico envolve “a brincadeira, jogos, a imaginação e o brincar” (P.1). Segundo Vygotsky (1991), a ludicidade está vinculada aos jogos, brincadeiras e à imaginação, bem como ao próprio brincar, visto que opera no desenvolvimento infantil e incide em importante função no desenvolvimento potencial da criança, uma vez que

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento”. (VYGOTSKY, 1991, p.117)

Ainda, identificamos que as professoras participantes consideram o lúdico enquanto ferramenta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, numa perspectiva de instrumentalizar o brincar. Desse modo, inferimos a categoria “**instrumentalização da ludicidade**”. Como exemplo, trazemos as seguintes falas docentes:

O lúdico é uma ferramenta importantíssima no desenvolvimento do nosso aluno, ou seja, aprende brincando. (P.2).

Em resumo, é a melhor e mais eficaz forma de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil. (P.3).

É a forma de ensinar através de jogos e brincadeiras, despertando na criança o prazer de aprender. (P.4).

Podemos observar na fala da participante P.4 a contrariedade em relação ao que se compreende por ludicidade na literatura da área, uma vez que a ludicidade não pode ser instrumentalizada ou tratada enquanto ferramenta do processo de ensino e aprendizagem, como apontam Vygotsky (1991) e Leontiev (2010). O brincar se relaciona à uma necessidade psíquica da criança e uma condição para o seu desenvolvimento. Portanto, o professor deve

ser capaz de perceber as necessidades e inclinações da criança ao brincar e não, apenas, instrumentalizar esse momento para fins, estritamente, pedagógicos, pois:

Se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. (VYGOTSKY, 1991, p.108)

Na fala da participante P.3 temos dois posicionamentos, primeiro se alinhando a teoria em que o lúdico se relaciona, prioritariamente, ao desenvolvimento infantil e, ao final de sua fala, a participante instrumentaliza o lúdico, ou seja, observamos uma pedagogização do brincar. Leontiev (1978, p. 120) enfatiza que “a brincadeira na criança não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras.”

A categoria **“o lúdico na prática pedagógica”** foi levantada a partir da seguinte pergunta do instrumento: “O lúdico está presente em suas aulas? Se a resposta anterior for SIM: Conte-me sobre a sua prática pedagógica com o uso da ludicidade”. Tal categoria vai ao encontro das falas das professoras participantes em relação à forma de como, e se a ludicidade estava presente em suas aulas. Observamos as seguintes ocorrências:

Brincadeiras de imitação do cotidiano, encenação de músicas infantis, entre outros. (P.1).

Como trabalho na Educação Infantil, sempre começo minhas aulas com muitas brincadeiras e musicalização, sempre ligada ao conteúdo que pretendo aplicar. (P.2).

Por trabalhar com alunos da fase inicial da Educação Infantil (crianças até 18 meses, em geral), a forma de melhor desenvolvê-los é através de atividades lúdicas ainda, mas com grande significado. (P.3).

Procuro sempre proporcionar aos meus alunos atividades que desenvolvam, estimulem o raciocínio lógico, a criatividade e o crescimento pedagógico de forma mais significativa. (P.4).

Notamos que as participantes P.2 e P.4 trazem o lúdico na sua prática pedagógica, porém associam a ação lúdica ao ensinar com brincadeiras. Tendo em vista que o brincar surge na criança a partir de necessidades não realizáveis de imediato (VYGOTSKY, 1991), inferimos que o brincar é construído quando a criança experimenta o mundo que ainda não acessa diretamente. Para acessar algo não realizável, a criança se lança em um mundo

Ludicidade e desenvolvimento infantil: concepções de professoras da educação infantil

imaginário e construído para atender a realização de seus anseios. Nesse sentido, direcionar o brincar pode não corresponder às necessidades infantis naquele momento específico do seu desenvolvimento.

Já as participantes P.1 e P.3 vão ao encontro da perspectiva de Vygotsky (1991) quando apontam que o brincar é fundamental para a criança, pois é neste ato que ela se expressa de forma livre e se desenvolve. Nesse sentido, o brincar não deve ser meramente instrumentalizado, mas é necessário considerar o real sentido da ação lúdica.

Pressupostos teórico-metodológicos na prática docente com o uso da ludicidade

Neste tópico, abordamos o objetivo específico de identificar e analisar o que professores da Educação Infantil compreendem por ludicidade no desenvolvimento infantil e identificar e analisar os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a prática docente do professor de Educação Infantil no trabalho com a ludicidade. Conforme o Quadro 1 apresentado na metodologia dessa pesquisa, as perguntas do questionário semiestruturado relacionadas a este objetivo foram: “Qual a sua intencionalidade com a prática lúdica por você desenvolvida?”, “Em sua opinião, qual é a relação entre ludicidade e o desenvolvimento da criança?” e “Há teóricos que norteiam as suas práticas relacionadas ao lúdico? Quais?”.

Com relação aos pressupostos teóricos-metodológicos que norteiam a prática docente e relações com a ludicidade, temos a seguinte categoria **“concepções sobre o desenvolvimento infantil”**, sendo levantada a partir da seguinte pergunta: “Qual a sua intencionalidade com a prática lúdica por você desenvolvida?”. Como exemplo:

Desenvolvimento físico, emocional, psicológico e aprendizagem para a vida. (P.1).

Pleno desenvolvimento dos alunos. (P.3).

É permitir que a criança crie e recrie experiências que quando vivenciada, produz uma ação significativa em seu desenvolvimento. (P.4).

Inferimos que há uma percepção de que o lúdico é elemento motivador (motivo para a ação) para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Observamos que a atividade do brincar nessa perspectiva, não se alinha à uma mera instrumentalização, uma vez que além de o brinquedo preencher as necessidades da criança, é também o momento em que “ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro

da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 2001, p. 122).

A próxima categoria levantada com as professoras participantes foi **“compreensão da relação ludicidade e desenvolvimento da criança”**. Quando questionadas: “Em sua opinião, qual é a relação entre ludicidade e o desenvolvimento da criança?”, as professoras elucidaram que:

Essencial. (P.1).

É a base do aprendizado, percebo que a ludicidade trabalha o aluno como um todo sempre[...] Eu amo aplicar brincadeiras, pois vejo um resultado nota 10 do desenvolvimento da criança. (P.2).

É a chave para o sucesso do ensino-aprendizagem. (P.3).

Analisando as falas, a participante P.1 não se aprofundou em sua resposta, deixando assim genérica a sua compreensão em relação à temática. Já as professoras P.2 e P.3 associam o lúdico ao desenvolvimento da criança, porém indicam a ludicidade como uma ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que as falas apontam um brincar dirigido. A palavra “aplicar” e “sucesso” parecem indicar uma ação docente direcionadora, quando esta deveria ser mediadora. O brincar empreendido pela criança deve corresponder à uma ação livre e, se totalmente direcionado e com objetivos pautados em resultados, perde sua essência lúdica, pois “a ação lúdica é psicologicamente independente de seu resultado objetivo, porque sua motivação não reside nesse resultado” (LEONTIEV, 2001, p.126).

O ato lúdico realizado pela criança não requer um planejamento ou uma organização didática, ou seja, o brincar é algo natural da criança para o seu desenvolvimento (LEONTIEV, 1978), visto que a imaginação está vinculada a este ato. Nesse sentido, é preciso que o professor permita o brincar livre e seja um facilitador/mediador desse processo para os seus alunos. A criança procura dominar o mundo que a cerca, mas falta-lhe o domínio pleno de certas operações. A saída é a imaginação e ação por meio do brincar, o que lhe garante, naquele momento do seu desenvolvimento, domínio de operações para ação. Sobre isso, Leontiev (2001, p. 121) explicita que “só no brinquedo as operações exigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto podem ser substituídas por outras condições do objeto, com preservação do próprio conteúdo da ação”.

Ludicidade e desenvolvimento infantil: concepções de professoras da educação infantil

Outra pergunta feita às professoras participantes durante a pesquisa foi sobre as teorias norteadoras das suas práticas relacionadas ao lúdico. A categoria inferida nessa questão foi: **“pressupostos teóricos-metodológicos da prática docente em relação à ludicidade”**. Em suas falas as participantes referenciam as seguintes teorias:

Piaget, Montessori, Paulo Freire. (P.1).

Os cursos que fazemos nos desperta muito sobre este assunto, envolvem muitos educadores. (P.2).

Acredito que em essência, Piaget. (P.3).

Jean Piaget e Lev Vygotsky. (P.4).

Foi observado que as participantes não se aprofundaram em suas respostas, não deixando claro o entendimento de sua práxis acerca do lúdico. Como colocado acima, as professoras P.1, P.3 e P.4 mencionam a teoria piagetiana. Para este teórico, a criança representa o real (mundo) por meio dos símbolos. Piaget e Inhelder (1989, p. 79) apontam que:

Na brincadeira da faz-de-conta (jogo simbólico) as crianças criam símbolos lúdicos que podem funcionar como uma espécie de linguagem interagir, que permite a elas reviver e repensar acontecimentos interessantes ou impressionantes. As crianças, mais do que repensar, necessitam reviver os acontecimentos. Para isso recorrem ao simbolismo direto da brincadeira.

Para tanto, a brincadeira vai ao encontro da satisfação de desejos e necessidades da criança (eu) para o mundo ao seu redor (real). Durante a brincadeira a criança satisfaz suas necessidades afetivas e cognitivas, o que não consegue suprir na sua interação com o mundo, e acaba por utilizar o brincar a fim de atender estas necessidades. Assim, o brincar não tem por objetivo a adaptação e, sim, a assimilação do real para o eu.

Outra teoria mencionada pela participante P.1 é a teoria Montessoriana. Segundo esta perspectiva, é preciso educar a criança para a liberdade, em que ela seja envolvida em atividades livres e que possibilitem o desenvolvimento da autoeducação e autonomia. Assim sendo, a educação lúdica vai além de quatro paredes; a criança tem de viver em liberdade a fim de aprender e crescer, além de ter encontros com atividades lúdicas que sejam apropriadas para o seu desenvolvimento físico e mental (MONTESSORI, 1965).

Vale agregar a teoria Freiriana que a participante P.1 menciona. Apesar de sua obra ser mais expressiva na discussão da educação de jovens e adultos, o teórico tem grande contribuição na totalidade da educação. Em sua contribuição, aborda a Pedagogia da

Autonomia em que se volta para as experiências estimuladoras, que respeitem a liberdade e propiciem um espaço livre de expressão para a criança (FREIRE, 1996).

E por fim, a participante P.4 menciona a teoria alinhada à temática desta pesquisa, sendo a teoria Histórico-Cultural que compreende que a criança representa o mundo dos adultos por meio das brincadeiras. Segundo Leontiev (2010, p. 125):

[...] ela surge a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos. Uma necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir da maneira que ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram, e assim por diante. Ela deseja montar um cavalo, mas não sabe como fazê-lo e não é ainda capaz de aprender a fazê-lo; isto está além de sua capacidade. Ocorre, por isso, um tipo de substituição; um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma o lugar do cavalo em suas brincadeiras.

No entanto, apesar de mencionar a abordagem histórico-cultural, constatamos que as suas práticas parecem não coincidir, na totalidade, com práticas pedagógicas alinhadas ao arcabouço teórico elencado, uma vez que, como os dados apontam, há uma aproximação do conceito de ludicidade à instrumentalização pedagógica, o que contrapõem o pressuposto de que é por meio do brinquedo que a criança se torna livre pra determinar suas ações. Como nos aponta Vygotsky (1991):

apesar de a relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada a relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas-tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. (VYGOTSKY, 1991, p.135)

Como exemplo, se a criança não pode operar no mundo como um adulto, pode atuar pelo faz-de-conta, com a criação de situações imaginárias que simulam esse universo ainda inacessível. Nesse processo, a criança se torna aquilo que ainda não se constituiu e age como objetos que lhe são, naquele momento, vetados. Nesse processo, a conduta autorregulada, a proposição de soluções e avanços no desenvolvimento, aprendizagem e processos de significação se constituem, por meio de ações coordenadas, organizadas, reorganizadas e dirigidas para um fim.

Ludicidade e desenvolvimento infantil: concepções de professoras da educação infantil

Ao final do instrumento de coleta de dados, deixamos uma questão aberta “Há algo mais que queira dizer sobre essa temática?” para possíveis considerações acerca da temática abordada para as professoras participantes se expressarem. Obtivemos as seguintes respostas:

Imprescindível na Educação Infantil. (P.1).

O professor tem que ter a consciência que o aluno aprende brincando, pois, o prazer que eles sentem nesta ludicidade transfere um resultado incrível no dia-dia. (P.2).

Ambas acreditam que a ludicidade incide no desenvolvimento infantil. Porém, a professora participante P.2 contrapõe Vygotsky (1991, p. 62) quando o teórico elucida que:

Definir o brinquedo como uma atividade que dá prazer à criança é incorreto por duas razões. Primeiro, muitas atividades dão à criança experiências de prazer muito mais intensas do que o brinquedo, como por exemplo, chupar chupeta, mesmo que a criança não se sacie. E, segundo, existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, como por exemplo, predominantemente no fim da idade pré-escolar, jogos que só dão prazer à criança se ela considera o resultado interessante. Os jogos esportivos (não somente os esportes atléticos, mas também outros jogos que podem ser ganhos ou perdidos) são, com muita frequência, acompanhados de desprazer, quando o resultado é desfavorável para a criança. [...] o prazer não pode ser visto como uma característica definidora do brinquedo parece-me que as teorias que ignoram a fato de que o brinquedo preenche necessidades da criança, nada mais são do que uma intelectualização pedante da atividade de brincar. Referindo-se ao desenvolvimento da criança em termos mais gerais, muitos teóricos ignoram, erroneamente, as necessidades das crianças – entendidas em seu sentido mais amplo, que inclui tudo aquilo que é motivo para a ação.

Em síntese, os dados apontam que as professoras participantes têm uma compreensão sobre o papel da ludicidade no desenvolvimento infantil, porém, em alguns momentos, ainda relacionam o lúdico enquanto ferramenta pedagógica. Apesar de o lúdico estar presente em suas práticas docentes, observamos que este ato acaba sendo instrumentalizado como meio para a aprendizagem de conteúdos escolares, ou seja, uma ação que é livre da própria criança torna-se um instrumento pedagógico. Incorporar o brincar em práticas pedagógicas compreende o papel mediador do professor, que reconhece a atividade lúdica como elemento central na constituição e desenvolvimento da criança. Além disso, professor quando participa mediando o brincar infantil, se inclina à observação, diálogo e interação. Tais ações são formas privilegiadas de compreender a criança em sua totalidade.

Considerações Finais

A problemática da pesquisa vai ao encontro da intencionalidade pedagógica dos educadores infantis quando se utilizam do lúdico em sua prática docente e sobre quais abordagens teórico-metodológicas se apoiam. O referencial teórico do estudo parte da perspectiva histórico-cultural, que compreende a criança como sujeito histórico e social. A pesquisa parte, especialmente, dos seguintes teóricos: Leontiev (2010) e Vygotsky (1991).

A fim de responder aos objetivos do estudo, efetuamos uma pesquisa de campo em uma instituição pública, tendo como participantes quatro professoras da Educação Infantil. Por meio dos dados coletados, acessamos como o lúdico está presente nas práticas docentes. Em síntese, as professoras participantes apresentam uma compreensão acerca da ludicidade em relação ao desenvolvimento infantil e a trazem para as suas práticas, porém, em alguns momentos, tratam o lúdico de forma pedagógica, enquanto ferramenta para o ensino de conteúdos escolares e não, prioritariamente, relacionado ao desenvolvimento infantil.

Tais apontamentos indicam a necessidade de um olhar para a criança em sua inteireza, e de incluir a ludicidade em práticas pedagógicas, mas tendo por orientação não uma atividade inferiorizada em suas potencialidades, mas considerando uma ação prioritária em que o professor tem o papel de mediador e propiciador desse espaço. Assumir o caráter não pedagógico do brincar, não significa que este não seja um espaço educativo, formativo e de envolvimento de excelência para a criança. Ao assumir a posição de mediador, o professor traz o brincar como atividade principal e como elemento necessário para o desenvolvimento infantil. Separar o brincar entre ações espontâneas e ações pedagógicas, descaracteriza o sentido do lúdico como promotor de desenvolvimento e aprendizagem, pois “[...] as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade” (VYGOTSKY, 1991, p. 131). Fundamentar o trabalho pedagógico na Educação Infantil no campo da ludicidade significa centralizar o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos psicológicos e socioculturais, uma vez que o brincar se estabelece no âmbito pessoal, interpessoal e cultural.

Ludicidade e desenvolvimento infantil: concepções de professoras da educação infantil

Sem esgotar a necessidade de novos olhares sobre a temática, essa pesquisa aponta para novas indagações acerca do lúdico e da prática docente, como por exemplo: Qual formação (inicial e contínua) tem sido oferecida aos professores da educação infantil sobre a temática ludicidade e desenvolvimento? Qual é o espaço que a ludicidade tem ocupado no desenvolvimento infantil nas práticas escolares? Com isso, evidenciamos a necessidade de novos estudos no que tange ao desenvolvimento infantil e a ludicidade.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

LEONTIEV, Alexis N. **Actividad, consciência e personalidad**. Buenos Aires: Ciências del Hombre, 1983.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKY, Lev S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução: Maria de Penha Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone/Edusp, 2010.

LEONTIEV, Alexis N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vygotsky, Lev S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 6. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Tradução: Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Difel S.A., 1989.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **Obras escogidas**. v. 4. Madrid: Visor, 1996.

Notas

¹ CAEE: 37033320.3.0000.8123

² Considerando o contexto pandêmico e a impossibilidade de contato presencial entre as pesquisadoras e os participantes do estudo, utilizamos plataformas virtuais para o contato e aplicação dos instrumentos de pesquisa. A direção da escola forneceu os contatos, após prévia autorização das professoras.

Sobre as autoras

Analígia Miranda da Silva

Pedagoga pela UNESP/IBILCE, mestre em educação e doutora em Educação pela UNESP/FCT. Professora colaboradora na UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP/CJ). Integrante do grupo de pesquisa GEPE (UENP). E-mail: analigiamiranda@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3232-323X>.

Ana Gabriele Garcia

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP/CCHE / Campus de Jacarezinho. Contato: garcia.anag5@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3194-770X>

Natália Gandra Lobo de Carvalho

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP/CCHE / Campus de Jacarezinho. E-mail: natygandra27@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3046-993X>.

Recebido em: 06/05/2021

Aceito para publicação em: 29/05/2021