

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO BÁSICA - PARFOR

DANILO DA SILVA CARDOSO

**LUDICIDADE NA PRÉ-ESCOLA SOB A ÓTICA DAS PROFESSORAS DE
ITUPIRANGA NO PARÁ**

MARABÁ
2020

DANILO DA SILVA CARDOSO

**LUDICIDADE NA PRÉ-ESCOLA SOB A ÓTICA DAS PROFESSORAS DE
ITUPIRANGA NO PARÁ**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará como requisito para obtenção do grau de Licenciado Pleno em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Maria Margarete Delaia

MARABÁ
2020

DANILO DA SILVA CARDOSO

**LUDICIDADE NA PRÉ-ESCOLA SOB A ÓTICA DAS PROFESSORAS DE
ITUPIRANGA NO PARÁ**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará como requisito para obtenção do grau de Licenciado Pleno em Pedagogia.

Data de aprovação: Marabá (PA) 07 de dezembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Profª Dra Maria Margarete Delaia
Orientadora

Prof. Me Josiel de Oliveira Batista
Examinador externo

Profª Me Cleide Pereira Dos Anjos
Examinador interno

Dedico primeiramente a **Deus**, por ter me dado forças em todos os momentos da minha vida, estando sempre presente, dando-me coragem para enfrentar obstáculos e, acima de tudo, não me deixando desanimar diante das dificuldades.

A minha avó, **Antônia Maria Vieira da Silva**, (*in memoriam*), pelo apoio incondicional, amor, carinho e compreensão. Ela sempre foi o meu referencial de vida e o real motivo de ter conseguido chegar até aqui, não permitindo que eu desanimasse diante dos obstáculos.

A minha querida irmã, **Joice Mota da Silva**, aos meus tios e tias sempre que precisei estiveram prontos a me dar apoio e ajudar com o que puderam.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que sempre me guiou mostrando-me o melhor caminho a seguir.

À professora Dr^a. Maria Margarete Delaia, que me acolheu e confiou em mim, orientando-me e dando sugestões valiosas, as quais contribuíram para a elaboração deste trabalho e, também, para a minha formação acadêmica.

A todos os professores da Faculdade de Educação da Unifesspa por propiciarem um processo de ensino e de aprendizagem profundo e significativo, que contribuiu imensamente para que eu pudesse realizar esse curso e fundamentar esse trabalho.

Aos todos os meus amigos de turma, em especial Elizangela Vieira Mendes, Lucia Maria Cardoso da Conceição , Lucineide da Silva , Rita Brito e Vivian Gomes Carneiro, pois juntos superamos dificuldades, dividimos muitas alegrias e lutamos por essa conquista inesquecível que marcará para sempre as nossas vidas.

Muito obrigado!!!

RESUMO

A partir do entendimento da importância da ludicidade na educação infantil, o presente trabalho surge do seguinte questionamento científico: O que dizem as professoras de turmas de crianças de cinco anos da pré-escola sobre a ludicidade e as práticas que desenvolvem, no contexto de algumas instituições públicas municipais de Itupiranga, no Pará? O objetivo geral foi: compreender os dizeres das professoras da pré-escola, suas concepções acerca da ludicidade e as práticas que desenvolvem em turmas de crianças de cinco anos, no contexto de algumas instituições públicas municipais de Itupiranga, no Pará. O encaminhamento metodológico se pautou na linha qualitativa, com uso da entrevista semiestruturada, realizada com seis professoras de quatro escolas que possuem turmas de cinco anos da pré-escola, localizadas na zona urbana, do município de Itupiranga, Pará, selecionadas aleatoriamente, entre os meses de novembro a dezembro de 2019. Como referências para fundamentação, usamos autores tais como: Lopes (2018), Massa (2015), Moraes (2014), Bacelar (2009), Santos (2008), Afonso (2006), Luckesi (2005, 2014), Kishimoto (2005), Huizinga (2000) e Brougère (1998). Os resultados ora apresentados trazem informações que revelam que as professoras de turmas de cinco anos da pré-escola, participantes da pesquisa, têm feito um esforço no sentido de entender e desenvolver atividades que consideram lúdicas, apesar da quantidade de crianças em sala e a cobrança pelos pais por resultados de aprendizagem relacionados à alfabetização das crianças nesta etapa da educação. Sobre a ludicidade e a prática das atividades lúdicas, as respostas da maioria das professoras indicam que ainda é preciso um aprofundamento no sentido de entendê-la para além da proposição de jogos, brinquedos, brincadeiras e associação com a aprendizagem de conteúdos nesta etapa da educação.

Palavras-chave: Pré-escola. Ludicidade. Aprendizagem.

ABSTRACT

A playfulness approach can develop an important role to children learning in under-elementary school level (kindergarten or nursery school). So, this work starts in the following scientific question: what do teacher say about their own playfulness school practices when acting at the fifth series of pre-elementary classrooms in the context of some public institutions in the town of Itupiranga, in the State of Pará? The general objective was: understand the words of the pre-school teachers, their conceptions about playfulness and the practices they develop in classes of five-year-old children, in the context of some municipal public institutions in Itupiranga, Pará. Our research goes on a qualitative perspective, to do that we did semi-structured interviews with six teachers from four different schools in the urban area of the city of Itupiranga. We can say that those researched schools were freely selected; i. e. non specific criteria were applied to choose schools. The interviews were done from November to December, 2019. As background theory we search for contribution by Lopes (2018), Massa (2015), Moraes (2014), Bacelar (2009), Santos (2008), Afonso (2006), Luckesi (2005, 2014), Kishimoto (2005), Huizinga (2000) e Brougère (1998). The results give us information that reveals that teachers that work at fifth series of pre-elementary school, that took part in this research, do a great effort to conduct a playful teaching in that school level, they try to understand and practice ludic activities education. This occurs even though those teachers have a high number of students per class, at the same time children's parents ask for results in what is concerned to kids learning, in that level of school education. In what is related to a playfulness practices, most of the teachers' answers point out that is necessary to study and research about ludic activities to deeply understand these questions and develop a playful teaching practice that goes beyond games, toys and childhood plays that is always associated to the content learning at this time of children development in formal education.

Key words: Nursery School. Playfulness. Learning.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 LUDICIDADE: É POSSIVEL DEFINÍ-LA?	11
3 A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	15
4 O CAMINHO TRILHADO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	24
5 O QUE AS PROFESSORAS DIZEM SOBRE A LUDICIDADE NA PRÉ-ESCOLA?	30
5.1 Questões sobre o perfil e a docência	30
5.2 Questões sobre conhecimento e prática da ludicidade na pré-escola	35
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS.....	49
APENDICE A: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORAS DA PRÉ-ESCOLA.....	52
APENDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	53

1 INTRODUÇÃO

Em nosso imaginário quando voltamos ao nosso tempo de criança, não nos faltam recordações acerca das brincadeiras diversas, dos brinquedos que tivemos, e daqueles que queríamos ter e nossos pais não tinham condições de comprar. Lembramos o quanto nos envolvíamos no mundo de criança, o quanto a fantasia tomava conta de nossas brincadeiras. Lembramos, também, quantas interações nos foram proporcionadas por meio das brincadeiras e dos brinquedos. Que saudade!

Quando voltamos ao contexto atual, percebemos que apesar da evolução tecnológica e de muitos brinquedos e brincadeiras serem diferentes do que vivenciamos em nossa infância, estes atualmente ocupam o mesmo espaço no imaginário infantil. Encontramos em Kishimoto (2005, p. 19) que “o brinquedo, enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil [...] propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico”.

O lúdico, dito por Kishimoto (2005), tem ganhado destaque nas últimas décadas, principalmente na educação infantil, que, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), tem como eixos estruturantes as interações e a brincadeira para que as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças aconteçam. Mas, lúdico e ludicidade são dois termos que trazem consigo inúmeras reflexões e inquietações, principalmente no que tange ao seu entendimento, a relação com a BNCC e a prática no ambiente escolar.

Ao longo do curso de Pedagogia muitas leituras e debates foram feitos envolvendo essa temática e sempre ficamos pensando no professor e na sua prática: Como ele vivencia esse processo? Que entendimento de ludicidade carrega consigo? Como pratica a ludicidade em sala de aula?

Movido por essas inquietações, para esse trabalho elaboramos o seguinte questionamento científico: O que dizem as professoras de turmas de cinco anos da pré-escola sobre a ludicidade e as práticas que desenvolvem, no contexto de algumas instituições públicas municipais de Itupiranga, no Pará?

Para tentar solucioná-lo, elaboramos o seguinte objetivo geral: compreender os dizeres das professoras da pré-escola, suas concepções acerca da ludicidade e as práticas que desenvolvem em turmas de crianças de cinco anos, no contexto de algumas instituições públicas municipais de Itupiranga, no Pará.

E como objetivos específicos:

- Identificar elementos, presentes nos dizeres das professoras, que evidenciem as suas concepções a respeito da ludicidade e de suas práticas em turmas de crianças de cinco anos da pré-escola, no município de Itupiranga, no Pará.

- Refletir sobre os elementos identificados nos dizeres das professoras, que evidenciam as suas concepções a respeito da ludicidade e de suas práticas em turmas de crianças de cinco anos da pré-escola, no município de Itupiranga, no Pará.

Para fundamentar a análise e discussão dos resultados foram utilizados diversos autores, como: Lopes (2018), Massa (2015), Moraes (2014), Bacelar (2009), Santos (2008), Afonso (2006), Luckesi (2005, 2014), Kishimoto (2005), Huizinga (2000) e Brougère (1998).

O encaminhamento metodológico da pesquisa se pautou na linha qualitativa, considerando a relevância da temática e o objetivo proposto. A coleta das informações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa foi realizada por meio de entrevista semiestruturada, com professoras de quatro escolas que trabalham com educação infantil e possuem turmas de cinco anos da pré-escola, localizadas no município de Itupiranga, Pará, na zona urbana, selecionadas aleatoriamente. A entrevista semiestruturada foi realizada com 06 (seis) professoras, entre os meses de novembro a dezembro de 2019. Todas as entrevistas foram agendadas com antecedência e realizadas nas escolas onde as professoras trabalham. Optamos pela entrevista semiestruturada por acreditarmos que ela possibilita acesso à maior quantidade de informações provindas de um pequeno quantitativo de pessoas.

O presente trabalho está estruturado em seis seções, organizadas da seguinte forma:

- ✓ Nessa primeira seção, consta a introdução com a contextualização do tema, relevância científica para a pesquisa, descrição do foco do estudo, seguido da apresentação da estrutura do trabalho.

- ✓ Na segunda seção apresentaremos algumas definições existentes nas literaturas que se dedicam à temática ludicidade, visando compreendê-la.

- ✓ Na terceira seção traremos algumas considerações acerca da ludicidade na educação infantil, visando evidenciar sua contribuição para essa etapa.

Na quarta seção será descrito o caminho trilhado para a realização da pesquisa, destacando os componentes necessários para realizá-la (problema e objetivos; fundamentos metodológicos; instrumentos e etapas da pesquisa; o local e os participantes) bem como os procedimentos para tratamento e análise dos dados.

✓ Na quinta seção serão apresentados e analisados, no intuito de compreender, os dizeres das professoras da pré-escola sobre a ludicidade e as práticas que desenvolvem em turmas de cinco anos, no contexto de algumas instituições públicas municipais de Itupiranga, no Pará.

✓ Na sexta e última seção são apresentadas algumas considerações finais elaboradas após a realização deste trabalho.

✓ E por fim serão expostas as referências e os apêndices.

Esperamos ter a possibilidade de darmos retorno dos resultados, por meio deste trabalho, para a escola e para as professoras participantes da pesquisa para que possam enxergar quais os elementos constituem suas concepções a respeito das práticas que envolvem ludicidade em turmas de crianças de cinco anos da pré-escola, além de possibilitar oportunidade de reflexão sobre as práticas de ludicidade presentes nos seus dizeres nesse período de atuação nessas turmas. Almejamos, também, contribuir, para que os resultados obtidos possam servir como fonte de consulta para professores da educação infantil e demais interessados pela temática. E, ainda, para o enriquecimento do acervo bibliográfico que discute o assunto e para a continuidade dos estudos por outros/futuros acadêmicos.

2 LUDICIDADE: É POSSIVEL DEFINÍ-LA?

O termo ludicidade aparece com frequência em diferentes situações cotidianas e educativas, por isso conceituá-lo parece ser muito fácil. Mas, Lopes (2018), uma das estudiosas dessa temática e que dedicou seu período de doutorado para pesquisá-la, diz que seu interesse foi despertado devido ter percebido, em pleno fim do século XX, que havia a existência de uma grande “[...] confusão conceptual expressa quer em discursos científicos, quer em discursos comuns[...]” (p. 173). Além disso, a autora frisa que “a palavra ludicidade não existe no dicionário” (p. 32), fato que dificulta ainda mais defini-la.

Por isso, apresentaremos algumas definições existentes nas literaturas que se dedicam a temática ludicidade, visando compreendê-la.

O fato de Lopes (2018) dizer que desde o final do século XX havia confusão conceitual do termo ludicidade, pode ser devido ao fato de que, de acordo com Moraes (2014, p. 62), “o lúdico tem sua origem na palavra latina *ludus*, que quer dizer ‘jogo’”. Mas a autora alerta que não se trata apenas de uma ação simples de jogar por jogar, pois “[...]o lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial do comportamento humano, deixando de ser simples sinônimo de jogo (MORAES, 2014, p. 62).

Avançando nas leituras, encontramos na literatura uma associação entre o jogo, a cultura e o lúdico.

Assim, abordar a relevância do jogo, Huizinga, importante historiador da cultura no século XX, em sua obra *Homo Ludens*, diz que “o jogo é fato mais antigo que a cultura[...]” (HUIZINGA, 2000, p.5).

Na compreensão do jogo como um elemento que é também cultural, Brougère, estudioso de jogos e autor do texto “A criança e a cultura lúdica”, afirma que “uma das características do jogo consiste efetivamente no fato de não dispor de nenhum comportamento específico que permitiria separar claramente a atividade lúdica de qualquer outro comportamento (BROUGÈRE, 1998, p. 105). Para o autor, o jogo e cultura estão interligados, pois há “[...] uma relação profunda entre jogo e cultura, jogo e produção de significações, mas no sentido de que o jogo produz a cultura que ele próprio requer para existir” (BROUGÈRE, 1998, p. 113).

Percebemos, então, que o jogo é tido por muitos autores como vinculado à cultura e, também, ao lúdico. Mas, encontramos em Kishimoto, outra estudiosa da temática e autora do livro “Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação”, que “para aumentar a complexidade do campo em questão, entre os materiais lúdicos alguns são usualmente chamados de jogo, outros, brinquedos” (2005, p.15). A autora acrescenta, ainda, que “no Brasil, termos como jogo, brinquedo e brincadeira ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação deste campo” (KISHIMOTO, 2005, p. 17).

Uma constatação semelhante a de Kishimoto (2005), encontramos em Lopes (2018, p. 113), que ao realizar pesquisas posteriores diz que percebeu uma confusão conceitual acerca de vários estudiosos sobre ludicidade, pois muitos “[...] utilizavam indistintamente e como sinônimos as palavras lúdico, atividade lúdica, brincar, brinquedo, jogo”. Isso a levou a pesquisar, conceituar e definir que:

Ludicidade é uma condição de Ser do Humano, manifesta-se diversamente através do brincar, jogar, recrear, lazer, festa, construir artefactos de ludicidade – brinquedos, construir artefactos lúdicos – jogos e, de cada uma das suas manifestações, decorrem vários efeitos, sejam processuais e finais (LOPES, 2018, p. 175).

Percebemos que a autora associa a ludicidade à “condição do ser humano”, que não se expressa somente pelo jogo ou brinquedo, mas por outras ações e/ou atividades desenvolvidas pelo ser humano com algum objetivo.

Entendendo ludicidade como um conceito em construção, Luckesi (2014), diz que por não encontrarmos o termo ludicidade no dicionário e por não ser fácil explicá-lo, “[...] está sendo inventado, à medida que vamos tendo uma compreensão mais adequada do seu significado, tanto em conotação (significado), quanto em extensão (o conjunto de experiências que podem ser abrangidas por ele)” (p. 13). O autor também concorda que toda abordagem acerca do tema é feita por associação com brincadeiras infantis, entretenimentos, ou seja, as “atividades lúdicas”. No entanto, chama a nossa atenção para o fato de que “todas essas atividades, denominadas de lúdicas, poderão ser ‘não lúdicas’ a depender dos sentimentos que se façam presentes em quem delas está participando, numa determinada circunstância” (LUCKESI, 2014, p. 13-14).

Mas, o que significa “não lúdica”? Luckesi (2014) explica que é quando uma pessoa participa de uma determinada atividade, mas que não se sente atraído para

ela, sente-se incomodado ao praticá-la e não se sente estimulado a desenvolvê-la, mesmo que tenha sido denominada de lúdica, não pode ser assim considerada para esse sujeito que está a praticá-la. E ele reforça que isso não vale apenas para crianças, mas para adultos e idosos também. Luckesi questiona: “Será que podemos conhecer alguma coisa mais chata do que ser obrigado a praticar uma atividade, que todos dizem que é lúdica, mas, para nós, é uma chatice?” (2014, p. 14).

Avançando nesse enfoque, Luckesi (2014, p. 15) pondera que “[...] por si, uma atividade não é lúdica nem ‘não-lúdica’. Pode ser, ou não, a depender do estado de ânimo de quem está participando, assim como da circunstância em que participa da atividade”. O autor apresenta um elemento novo para nos ajudar a entender a ludicidade, que é “o estado de ânimo” das pessoas ao exercerem uma atividade. É nesse enfoque que ele diz que ludicidade:

é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas. Não necessariamente a ludicidade provém do entretenimento ou das “brincadeiras”. Pode advir de qualquer atividade que faça os nossos olhos brilharem (LUCKESI, 2014,17).

Dessa maneira, segundo o autor, a ludicidade pode acontecer de forma diferente para as pessoas. A participação de duas pessoas em uma determinada atividade pode gerar o “estado lúdico” para uma e pode não gerá-lo para outra. Isso se justifica “à medida que ludicidade não pode ser medida de fora, mas só pode ser vivenciada e expressa por cada sujeito, a partir daquilo que lhe toca internamente, em determinada circunstância” (LUCKESI, 2014, p. 18).

Pensada dessa forma, para dizer se uma atividade é ludicidade ou não vai depender da forma como a pessoa se envolve e é envolvida por ela, pois

brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão; e as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência(LUCKESI, 2005, p. 2).

Estudando sobre essa temática Bacelar (2009, p. 29-30) registra a diferença que existe entre atividade lúdica e vivência lúdica ou ludicidade. Sobre atividade lúdica a autora diz que

é externa ao indivíduo e pode ser observada e descrita por outra pessoa enquanto é realizada. Pode se dar em grupo ou individualmente,

apresentando variações no seu formato, determinadas por gosto, preferências, cultura, regras pré-estabelecidas por uma instituição ou por quem a realiza (BACELAR, 2009, p. 29-30).

Podemos dizer, a partir de Bacelar (2009), que atividades lúdicas se referem, então, ao brincar, jogar, agir por serem externas ao indivíduo. Mas, a vivência lúdica ou ludicidade “é o estado interno que se processa enquanto o indivíduo realiza uma atividade lúdica” (p. 30). Dessa forma, “a atividade lúdica, como expressão externa, só será lúdica internamente se propiciar ao sujeito a sensação de plenitude, prazer, alegria” (p. 30).

Complementando essa ideia, Moraes (2014, p. 64) diz que “[...]ludicidade é fruto de uma tessitura comum que não separa sujeito, objeto e processo (MORAES, 2014, p. 64). Portanto,

São lúdicas as atividades que propiciem a vivência plena do aqui-agora, integrando ação, pensamento e sentimento, ou seja, o sentir/pensar/agir. Tais atividades podem ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que possibilite instaurar um estado de inteireza: uma dinâmica de integração grupal ou de sensibilização, um trabalho de recorte e colagem, uma das muitas expressões dos jogos dramáticos, exercícios de relaxamento e respiração, uma dança circular, movimentos expressivos, atividades rítmicas, entre outras tantas possibilidades de atividade é a forma como é orientada e como é experienciada, e o porquê de estar sendo realizada (MORAES, 2014, p. 62-63).

De acordo com as definições e discussões apresentadas pelos autores, é possível constatar que na atividade lúdica o importante não o tipo de atividade e sim a forma como ela é vivenciada. Dependendo da forma como a vivenciamos é que podemos dizer se ela é lúdica ou não. E essa forma de vivência da atividade está relacionada ao interior e ao envolvimento, inteiro e pleno, do sujeito. Isso é muito mais que o tipo de atividade que é realizada, podendo ser, portanto: jogo, brinquedo, brincadeira ou qualquer outra. No próximo capítulo vamos tecer algumas considerações acerca da ludicidade na educação infantil.

3 A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Após algumas considerações acerca da definição de ludicidade, vamos trazê-la para o contexto escolar? Encontramos em Bacelar (2009, p. 27), uma das pesquisadoras que tem se dedicado a estudar esse tema na educação infantil, que “na infância, supõe-se que as atividades lúdicas sempre são plenas, que as crianças vivenciam com inteireza e de forma integrada as atividades que realizam”. De fato, essa é uma suposição muito presente em nossos dias, tanto na escola como fora dela. No entanto, a autora questiona: “Mas, será isso uma regra geral? Será que sempre que participam de brincadeiras, jogos, desempenhos cênicos, as crianças estão em estado lúdico?” (BACELAR, 2009, p. 27)

Neste capítulo buscaremos trazer algumas considerações acerca da ludicidade na educação infantil, visando evidenciar sua contribuição para essa etapa.

Mas, como está organizada a educação infantil dentro da educação básica, de acordo com os documentos oficiais? A ludicidade consta nas diretrizes que norteiam essa etapa da educação?

Começaremos com a organização da educação infantil na educação básica. A expressão educação “pré-escolar”, de acordo com o que consta na BNCC (BRASIL, 2017), foi utilizada no Brasil até a década de 1980, por considerar que a Educação Infantil era uma etapa que devia preparar para a escolarização, só teria seu começo no Ensino Fundamental. Então, deveria anteceder, sendo uma etapa anterior e ficando fora da educação formal.

No entanto, a Constituição Federal de 1988, em seu art. 208, normatiza, pela primeira vez, que as creches e pré-escolas passam a atender às crianças de zero a seis anos de idade, tornando esse um direito da criança, opção da família e dever do Estado. Assim, a educação infantil passa a integrar a política nacional de educação.

Mas, somente em 1996, com a promulgação da LDB 9394/96 é que a educação infantil passou a integrar a educação básica. Depois, em 2006, uma modificação foi introduzida nesta lei, antecipando o acesso ao ensino fundamental para os seis anos de idade, e, dessa forma, a educação infantil passou a atender a faixa etária de zero a cinco anos (BRASIL, 2017).

Hoje temos que as diferentes faixas etárias que constituem a etapa da educação infantil, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), são: creches, que engloba bebês (zero a 1 ano e seis meses) e crianças bem pequenas(1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e pré-escola, que engloba crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses).

Então, sendo a primeira etapa da educação básica, a educação infantil, conforme expresso na BNCC (2017, p. 36), é considerada:

o início e o fundamento do processo educacional. A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada.

Nesse sentido, de acordo com o referido documento, na educação infantil ganha muita força o entendimento que vincula o educar e o cuidar, entendendo-os como inseparáveis nessa etapa educativa. Nesse sentido,

[...] os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (BRASIL, 2017, p. 36)

Dentre os documentos oficiais que regem a educação infantil, encontramos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil¹ (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009, BRASIL, 2009), em seu Artigo 4º, que:

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.

¹ Esclarecemos que apesar de termos a BNCC, aprovada e homologada pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2017(BRASIL, 2017), com orientações curriculares para nortear a Educação Infantil, que neste capítulo, usaremos, também, como referência as DCNEI, datada de 2009 (BRASIL, 2009), por conter inúmeras contribuições sobre a ludicidade nesta etapa da educação.

O documento mencionado, em seu artigo 9º, traz, ainda, que as práticas pedagógicas que constarão na proposta curricular da Educação Infantil devem ser norteadas pelas interações e a brincadeira, como eixos estruturantes.

Encontramos na BNCC, considerando esses eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da educação básica, que as condições para que as crianças aprendam constam em seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a saber:

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Brincar** 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.
- **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- **Expressar**, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p. 38, grifo do autor).

Essas são, de acordo com a BNCC, condições de aprendizagem em que é dada possibilidade à criança “[...] desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BRASIL, 2017, p. 37).

Tendo a educação infantil como eixos estruturantes as interações e a brincadeira para que as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças aconteçam é preciso assegurar, de acordo com a BNCC, os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Dessa forma, a organização curricular da educação infantil, na BNCC (BRASIL, 2017, p. 40-42), está

estruturada em cinco campos de experiências, a saber: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimentos”; “Traços, sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”

Para efeitos desse trabalho, que focaliza a ludicidade, vamos destacar o texto explicativo do eixo “Corpo, gestos e movimentos”, onde consta que:

[...] Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo **espírito lúdico** e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (BRASIL, 2017, p. 40-42, grifo nosso).

Neste eixo, percebemos que aparece a expressão “espírito lúdico”, fazendo menção à forma como a criança deve ser “estimulada” nesta etapa ao participar de atividades usadas para ocupar e usar o espaço. Mas, é importante, também, destacar essa “animação” deve acontecer junto com a “interação com seus pares” (BRASIL, 2017).

Mas, o que é o lúdico para a educação infantil na BNCC? Encontramos em Bacelar (2009, p. 26) que “o lúdico tem um papel muito mais amplo e complexo do que, simplesmente, servir para treinamento de habilidades psicomotoras, colocadas como pré-requisito da alfabetização”.

Vale lembrar que “embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize” (BRASIL, 2017, p. 85).

Porém, mesmo não acontecendo a alfabetização nesta etapa da educação, Bacelar (2009, p. 26) frisa que:

Através de uma vivência lúdica, a criança está aprendendo com a experiência, de maneira mais integrada, a posse de si mesma e do mundo de um modo criativo e pessoal. Assim, a ludicidade, como uma experiência vivenciada internamente, vai além da simples realização de uma atividade, é na verdade a vivência dessa atividade de forma mais inteira.

No mesmo sentido, encontramos Luckesi (2005, p. 02) frisando que o “brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão; e as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para esse estado de consciência” (LUCKESI, 2005,02).

Percebemos, então, que a ludicidade sob a ótica dos autores e vinculada à educação, tem relação com o envolvimento da pessoa na atividade que está sendo praticada. Dessa forma, a ludicidade pode ser considerada como “um estado interno de bem-estar, de alegria, de plenitude ao investir energia e tempo em alguma atividade, que pode e deve dar-se em qualquer momento ou estágio da vida de cada ser humano” (LUCKESI, 2014,19).

Sendo considerada interna ao sujeito, Bacelar (2009) salienta que na ludicidade há uma integração entre as dimensões emocional, física e mental. Nesse contexto, “ela envolve uma conexão entre o externo (objetivo) e o interno (subjetivo) e, portanto, é de relevância significativa para a vida em todas as suas fases e, especialmente, na Educação Infantil” (p. 30).

Não há, portanto, de acordo com Lopes (2018), um momento especificado, agendado, para que ocorra manifestações lúdicas, pois isso depende muito do “[...] contexto situacional da vida diária, dependendo, para tanto, apenas da negociação e decisão deliberada (intencional ou consciente) do(s) seu(s) protagonista(s)” (p. 28).

Quando a atividade lúdica é planejada e proposta para ocorrer na educação infantil, Bacelar (2009) apresenta o seguinte exemplo usando a brincadeira de roda como atividade lúdica:

A ludicidade tem a ver com os estados de inteireza, de plenitude, de prazer com os quais o indivíduo faz contato enquanto brinca de roda. Várias crianças estão na roda, mas a maneira como cada criança experimenta, sente e vivencia internamente esta experiência é individual e pode ser totalmente diferente de uma para outra, donde se conclui que uma mesma atividade lúdica pode propiciar a vivência lúdica para algumas crianças e, para outras, não. Ou seja, em um grupo onde todos realizam a mesma atividade lúdica, algumas crianças podem fazer contato com a ludicidade e outras, não, pois o processo é do indivíduo que vive a experiência e está relacionado com sua história de vida, é uma vivência interior (BACELAR, 2009, p. 30).

Em sentido explicativo para as funções lúdica e educativa, Kishimoto (2005, p. 37) traz o brinquedo para tecer as seguintes considerações:

1. Função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente; e
2. Função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo.

A autora chama a atenção para o fato de que o “brincar, dotado de natureza livre, parece incompatibilizar-se com a busca de resultados, típica de processos educativos” (KISHIMOTO, 2005, p. 37). Nesse contexto, ela questiona: “Como reunir dentro da mesma situação o brincar e o educar?” (p. 37). Usando a atividade com um quebra-cabeça, a autora exemplifica a situação:

Se a criança está diferenciando cores, ao manipular livre e prazerosamente um quebra-cabeça disponível na sala de aula, a função educativa e a lúdica estão presentes. No entanto, se a criança prefere empilhar peças do quebra-cabeça, fazendo de conta que está construindo um castelo, certamente estão contemplados o lúdico, a situação imaginária, a habilidade para a construção do castelo, a criatividade na disposição das cartas, mas não se garante a diferenciação das cores. Essa é a especificidade do brinquedo educativo. Apesar da riqueza de situações de aprendizagens que propicia, nunca se tem a certeza de que a construção do conhecimento efetuado, pela criança será exatamente a mesma desejada pelo professor. (KISHIMOTO, 2005, p. 37).

Percebemos, então, no exemplo da autora, que dependendo da forma como a criança manipula “livre e prazerosamente” o quebra-cabeça, isto é, da intencionalidade presente na ação de brincar, é que será possível defini-la com “atividade lúdica” ou “não lúdica”, tal como Luckesi (2014) diferencia.

Aqui entra, segundo Massa (2015), Kishimoto (2005) e Bacelar (2009), o papel do professor nesse processo. Para Massa (2015, p. 127) “o professor poderá incluir a ludicidade na sua prática docente apenas se o contato for realizado a partir do seu interior”. Sustentada por essa compreensão, a autora questiona: “um educador que não se disponibiliza para estar junto de seus educandos, como pode ser lúdico? Como pode ensinar ludicamente? (p. 127). Em resposta, a autora alerta que “o ensino lúdico precisa ser conduzido por docentes que experimentem a ludicidade: caso contrário será apenas um facilitador de atividades lúdicas” (p. 127-128). Ela sentencia que é preciso, ainda, haver “o pacto da atividade lúdica” (128).

Kishimoto (2005, p. 37) ressalta que “quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa”. De acordo com a autora ao manter a ação intencional da criança quando brinca, “o educador está potencializando as situações de aprendizagem” (p. 37). Ela frisa que, especificamente, na educação infantil, a realização de uma atividade lúdica “significa transportar para o campo de ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora” (p. 37).

Para Bacelar (2009) é por esse motivo que o professor precisa despertar a sua percepção em dois enfoques complementares:

- 1) enxergar nas reações psicocorporais das crianças como estão sendo as experiências propostas, principalmente para aquelas que ainda não conseguem expressar-se claramente através da linguagem oral; 2) tentar respeitar o momento de cada uma, permitindo que elas sejam autênticas na expressão de seu desejo através das suas ações e não ações (BACELAR, 2009, p. 67).

Percebemos, assim, que sem haver planejamento e envolvimento por parte do professor fica muito difícil desenvolver atividades lúdicas. Pode até propor e realizar atividades consideradas lúdicas, mas elas podem não ser, de fato, lúdicas, quando analisadas de acordo com Luckesi (2014).

Bacelar (2009) observa que na ludicidade “cada ser tem a sua vivência própria, só quem vivencia a atividade lúdica pode experimentar, descrever, definir se foi uma vivência lúdica ou não” (p. 67). Para ilustrar e nos ajudar a compreender esse processo, a autora exemplifica e explica:

Ao propor uma atividade de modelagem com argila, por exemplo, eu não posso garantir que esta atividade será lúdica para as crianças da creche. Para algumas crianças, poderá ser divertido, prazeroso, mobilizador, entretanto, pode acontecer que algumas nem queiram pegar na argila por estranheza, nojo, para não sujar as mãos, a depender das experiências vivenciadas previamente. Se o educador está atento apenas a propor a atividade e não observa as reações das crianças, se já propõe a atividade partindo do pressuposto que todas as crianças gostam de argila, então o seu olhar não será capaz de identificar para quais delas a atividade não está sendo lúdica. Neste caso, o aspecto formal da ação pedagógica oblitera a possibilidade de interação lúdica entre criança e a atividade proposta, por falta de um olhar mais atento à expressão psicocorporal. Isso porque ao longo da nossa história essa comunicação gestual, corporal, foi ficando à margem

de nossa utilização (BACELAR, 2009, p. 67).

Em se tratando das orientações para as práticas lúdicas na educação infantil, encontramos na BNCC que:

[...] a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (BRASIL, 2017, p. 41).

No que tange a esse assunto, nas DCNEI (BRASIL, 2009) encontramos que as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar alguns princípios. Dentre eles, estão os princípios “[...] III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da **ludicidade** e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2009, art. 6º, grifo nosso).

O mesmo documento, no art. 7º, registra que:

[...] a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica: [...] V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade **comprometidas com a ludicidade**, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa (BRASIL, 2009, art. 7º, grifo nosso).

Constatamos que, nos documentos oficiais existe, claramente, o indicativo para o desenvolvimento da ludicidade na educação infantil. Mas, tal como os autores indicam, entendemos que a BNCC (2017), revela a necessidade da “intencionalidade educativa” ao desenvolver as práticas pedagógicas nesta etapa da educação. Neste documento aparece que o trabalho na educação infantil,

[...] consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2017, p. 39).

O papel do educador nesse processo é essencial, pois compete a ele a reflexão, seleção, organização, planejamento, mediação e monitoramento das atividades e aprendizagens visando o desenvolvimento da criança, respeitando as diferenças de cada uma delas (BRASIL, 2017). Além disso,

é preciso acompanhar tanto essas práticas quanto as aprendizagens das crianças, realizando a observação da trajetória de *cada criança* e de *todo o grupo* – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BRASIL, 2017, p. 39).

Ao professor cabe uma imensa responsabilidade, pois além da intencionalidade presente ao propor, desenvolver e se envolver na atividade lúdica, ele precisa estar aberto a ser um constante avaliador de sua própria prática para a partir dela redirecionar suas ações cotidianas, pois “[...] as manifestações ou práticas lúdicas são além de um recurso formativo uma possibilidade de autodesenvolvimento” (MASSA, 2015, p. 128). Isso vale tanto para aquele que aprende quanto para aquele que ensina. Partindo dessa confirmação, no próximo capítulo buscaremos mostrar o percurso para a realização da pesquisa que realizamos com professoras que atuam na educação infantil e, na sequência, os principais resultados obtidos.

4 O CAMINHO TRILHADO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Para o pesquisador, principalmente aquele que está iniciando o caminho da pesquisa, o momento que é considerado extremamente desafiador é a maneira como a pesquisa será conduzida. Muitas questões vêm à mente: Qual metodologia? Quais instrumentos? Como agrupar os dados encontrados? Como analisá-los? Isso acontece porque é a partir da metodologia, dos caminhos percorridos, que se confirmarão ou não os objetivos traçados.

Nessa seção, buscaremos descrever sobre o caminho trilhado para a realização da pesquisa, destacando os componentes necessários a realizá-la (problema e objetivos; fundamentos metodológicos; instrumentos e etapas da pesquisa; o local e os participantes) bem como os procedimentos para tratamento e análise dos dados.

a) Problema e objetivos

Sempre consideramos o trabalho com a educação infantil uma responsabilidade muito grande para o professor, pois é nessa fase que a criança inicia a vida escolar. E sabendo que nessa etapa, de acordo com a BNCC (2017), não se deve alfabetizar, mas dar condições para o desenvolvimento da criança, sempre nos chamou a atenção à forma como as crianças aprendem brincando. Assim, desde que começamos o curso de Pedagogia nos aproximamos mais dessa área. Fomos vendo que o brincar tinha relação com a ludicidade e estudamos em algumas disciplinas autores que tratam dessa temática.

Mas, ainda é um tema que causa insegurança e provocações sobre o tema. Dessa forma, ao definirmos sobre o que pesquisar no TCC, depois de muita leitura e discussão, o questionamento científico que impulsionou a pesquisa ficou assim definido: O que dizem as professoras de turmas de crianças de cinco anos da pré-escola sobre a ludicidade e as práticas que desenvolvem, no contexto de algumas instituições públicas municipais de Itupiranga, no Pará?

Visando buscar resposta para o questionamento científico proposto, o objetivo geral delineado foi: compreender, a partir dizeres das professoras da pré-escola, suas concepções acerca da ludicidade e as práticas que desenvolvem em

turmas de crianças de cinco anos, no contexto de algumas instituições públicas municipais de Itupiranga, no Pará.

E como desdobramento do objetivo geral, foram traçados como objetivos específicos:

- Identificar elementos, presentes nos dizeres das professoras, que evidenciem as suas concepções a respeito da ludicidade e de suas práticas em turmas de cinco anos da pré-escola, no município de Itupiranga, no Pará.

- Refletir sobre os elementos identificados nos dizeres das professoras, que evidenciam as suas concepções a respeito da ludicidade e de suas práticas em turmas de crianças de cinco anos da pré-escola, no município de Itupiranga, no Pará.

b) Fundamentos metodológicos da pesquisa

Ao escolher uma temática de pesquisa voltada para refletir aspectos relacionados à ludicidade na educação infantil, constatamos que a realidade pode ser considerada como rica em informações que trazem significados e precisam ser melhor analisados, fato que orientou para que o encaminhamento metodológico da pesquisa se pautasse na linha qualitativa. Para tanto, Minayo (2004, p. 22) descreve que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, 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.

Para a autora, na pesquisa qualitativa, os dados obtidos não são coisas isoladas. Nas palavras de Minayo (2004, p. 22) “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, medidas e estatísticas”.

Porém, as pesquisas qualitativas pressupõem que a utilização de uma ou mais abordagens (descritiva, exploratória, explicativa) não deve construir um modelo único, exclusivo e estático. Mesmo porque nas palavras de Lüdke e André (2001, p. 12):

Todos os dados da realidade são consideravelmente importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado.

A pesquisa qualitativa, de acordo com as autoras, tem ocupado um lugar reconhecido entre as múltiplas possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas entrelaçadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes.

A coleta das informações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa foi realizada por meio de entrevista semiestruturada (apêndice A).

c) Instrumento e etapas da pesquisa

A entrevista semiestruturada foi destinada a todas as professoras que aceitaram o convite para participar da pesquisa e foram realizadas entre os meses de novembro a dezembro de 2019.

Todas as entrevistas foram agendadas com antecedência e realizadas nas escolas onde as professoras trabalham.

Com a concordância de cada professora entrevistada, por meio de termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice B), as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente foram feitas as transcrições, dando origem aos resultados apresentados nesse trabalho.

Usamos a entrevista semiestruturada por acreditarmos que ela possibilita acesso à maior quantidade de informações provindas de um pequeno quantitativo de pessoas. Aqui, entendemos tal método de pesquisa na visão de Minayo (2001, p. 57) como sendo:

o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva.

A entrevista foi elaborada de acordo com os seguintes eixos e questões:

- *Primeiro eixo: Questões sobre o perfil e a docência* (Nome; idade; grau de escolaridade; última formação em que participou; início da docência; tempo de atuação como docente; tempo de atuação na Educação Infantil; participação de alguma formação para dar aula na Educação Infantil; tempo de atuação na Educação Infantil; facilidade para trabalhar com os alunos da Educação Infantil; dificuldade para trabalhar com os alunos da Educação Infantil; se a quantidade de alunos por turma pode atrapalhar o desenvolvimento na Educação Infantil).

- *Segundo eixo: Questões sobre conhecimento e prática da ludicidade na pré-escola* (definição e exemplificação de ludicidade; relação da ludicidade ao jogo, ao brinquedo ou à brincadeira; contribuição das atividades lúdicas para o processo de ensino e aprendizagem; planejamento das atividades lúdicas; desenvolvimento das atividades lúdicas para a aula; e avaliação do desenvolvimento do aluno ao se envolver em atividades lúdicas).

Para a realização da pesquisa foram percorridas algumas etapas, sintetizadas no quadro a seguir:

Quadro 1 - Etapas percorridas para a realização da pesquisa

Mês/ano	Atividade desenvolvida
Julho/2019	Definição do tema, do problema e dos objetivos.
Agosto a dezembro/2019	Revisão de literatura e fichamentos.
	Elaboração do instrumento de coleta de dados (entrevista semiestruturada e termo de consentimento livre e esclarecido), pré-testagem e realização das entrevistas.
Novembro e dezembro/2019	Realização das entrevistas com os professores.
Janeiro e fevereiro/2020	Transcrição das entrevistas.
	Elaboração da introdução e definição da estrutura do trabalho.
Janeiro a Julho/2020	Elaboração dos capítulos teóricos e análise dos dados obtidos nas entrevistas.
Agosto /2020	Elaboração das considerações finais.
Setembro e Outubro/2020	Revisão e formatação do trabalho.
Dezembro/2020	Entrega do trabalho para a banca examinadora e defesa.

Fonte: Projeto de Pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso.
Elaboração: Autor da pesquisa, 2020.

c) O local e os participantes do estudo

As escolas selecionadas estão localizadas no município de Itupiranga, no Pará, na zona urbana, e não são citadas e nomeadas nesse trabalho em respeito à

ética e à confiança dos professores e gestores ao permitirem que as informações fornecidas fossem utilizadas na pesquisa.

Participaram da pesquisa 06 (seis) professoras que atuam em turmas de cinco anos da pré-escola, identificadas nessa pesquisa por nomes fictícios, a saber: Rita, Rose, Amanda, Lucia, Zila e Maria, conforme características a seguir:

Quadro 02: Caracterização das professoras colaboradoras com a pesquisa

Professora	Idade	Formação	Tempo de atuação na Educação Básica	Tempo de atuação na Educação Infantil
Rita	37 anos	Pedagogia	07 anos	02 anos
Rose	37 anos	Magistério	05 anos	02 anos
Amanda	33 anos	Pedagogia	04 anos	04 anos
Lucia	37 anos	Pedagogia	10 anos	02 anos
Zila	33 anos	Magistério	04 anos	02 anos
Maria	29 anos	Pedagogia	04 anos	04 anos

Fonte: Entrevistas as professoras de turmas com crianças de cinco anos da pré-escola, no município de Itupiranga, no Pará.

Elaboração: Autor da pesquisa, 2020.

e) Procedimentos para tratamento e de análise dos dados

Os dados coletados por meio das entrevistas semiestruturadas foram transcritos, cuidadosamente, e organizados em eixos e questões, considerando as informações que as respostas trouxeram para essa pesquisa.

Nessa etapa, nos guiamos por Minayo (2001, p. 26), que afirma que “por fim, temos que elaborar o tratamento do material recolhido no campo, subdividindo-se no seu interior em: a) ordenação; b) classificação; c) análise propriamente dita”.

A autora complementa, ainda, que “o tratamento do material nos conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição” (MINAYO, 2001, p. 26).

Assim, procedemos da seguinte forma:

✓ No ciclo de ordenação:

- Transcrevemos as entrevistas após ouvi-las umas quatro a cinco vezes na tentativa de captar exatamente o que o professor falava em resposta a cada questão;
- Lemos as entrevistas e fomos marcando os trechos que respondiam cada questão, pois às vezes as professoras se prolongavam com outras questões relacionadas a

outros temas e que, no momento, não tinha relação exata com o que estávamos tratando na pesquisa.

✓ No ciclo de classificação:

- Esse momento foi difícil e fizemos uma primeira tentativa de deixar as respostas das questões vinculadas a cada professora, ou seja, para cada professora nós trazíamos as perguntas e as respostas que apresentaram;
- Após ler as repostas associadas a cada professor, percebemos que muitas professoras davam respostas semelhantes, por isso, depois de pensar em alternativas, consideramos que organizarmos as repostas por questões talvez fosse o caminho mais viável. Então, agrupamos as repostas de todas as professoras em cada pergunta e em cada eixo.

✓ No ciclo de análise:

- Voltamos às leituras dos textos, pois percebemos que não tínhamos fundamentação suficiente para analisar os dados que organizamos por questão;
- Aos poucos, fomos lendo cada questão bem como as respostas e analisando-as tomando como referência os conhecimentos que obtivemos nos autores e documentos oficiais que guiam a educação infantil no Brasil.
- Elaboramos o relatório final da pesquisa e as considerações finais.

No próximo capítulo apresentaremos os resultados das ações que realizamos em cada um dos ciclos da pesquisa.

5 O QUE AS PROFESSORAS DIZEM SOBRE A LUDICIDADE NA PRÉ-ESCOLA?

A seguir, apresentaremos as respostas das professoras participantes da pesquisa e faremos algumas considerações sobre cada uma delas, no intuito de: compreender os dizeres das professoras da pré-escola, suas concepções acerca da ludicidade e as práticas que desenvolvem em turmas de crianças de cinco anos, no contexto de algumas instituições públicas municipais de Itupiranga, no Pará.

Como dito anteriormente, no capítulo quatro, respeitando o gênero e o que consta no termo de consentimento livre e esclarecido, identificamos com nomes fictícios cada uma das participantes dessa pesquisa, para preservar suas identidades. Fizemos opção por organizar as respostas com seus principais conteúdos, de acordo com os eixos e as questões que constam da entrevista semiestruturada.

5.1 Questões sobre o perfil e a docência

Inicialmente direcionamos as perguntas para obter informações que nos possibilitasse traçar um perfil² das professoras. Após analisarmos as respostas, constatamos que as seis professoras entrevistadas têm entre 29 (vinte e nove) a 37 (trinta e sete) anos de idade. Possuem entre 04 (quatro) a 10 (dez) anos de experiência na educação básica, na rede pública de ensino, do município de Itupiranga, no estado do Pará e, na educação infantil, possuem entre 02 (dois) a 04 (quatro) anos de atuação.

Dentre as entrevistadas, 04 (quatro) são licenciadas em Pedagogia e 02 (duas) possuem apenas o Magistério³. Dentre as 04 (quatro) pedagogas, 03 (três) já concluíram a Especialização e 01 (uma) está cursando. Esses dados podem ser considerados positivos quando analisados pela ótica da atualização em conteúdos e metodologia, principalmente no que tange a aprovação da BNCC em 2017, cujo conteúdo precisa ser estudado e compreendido para ser colocado em prática.

² O quadro com a caracterização das professoras colaboradoras com a pesquisa está no capítulo quatro deste trabalho, por isso aqui trouxemos de forma sintetizada.

³ Esse curso pertencia ao ensino de segundo grau, que antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional(LDB) 9394/96, oferecia aos alunos a formação profissional atrelada a formação do segundo grau. Era chamado de Habilitação para o Exercício do Magistério do primeiro grau e tinha início no segundo ano do ensino médio, pois o primeiro era para que o aluno pudesse cursar as disciplinas básicas.

O fato de a maioria das professoras serem licenciadas em Pedagogia nos remete ao entendimento de que tiveram possibilidade, no decorrer da vida acadêmica, de estudar sobre o desenvolvimento da criança e como contribuir para que evoluam nos aspectos físicos, cognitivos, afetivos e psicomotores. Além disso, as disciplinas e conteúdos dos Cursos de Pedagogia oferecem estudos⁴ sobre a ludicidade e as diferentes formas de percebê-la e desenvolvê-la no decorrer da sua atuação. O estágio curricular supervisionado, também, pode ter oferecido momentos de aprendizagens sobre o processo de ensino na educação infantil.

Além disso, é possível constatar que a formação dos docentes atende as exigências da LDB 9394/96, no art. 62, quando encontramos que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Todas as professoras entrevistadas trabalham apenas na escola onde foi realizada a pesquisa, com turmas de Educação Infantil, de 05 (cinco) anos. Afirmaram, por unanimidade, que participam, uma vez por mês, da formação continuada de professores da educação básica, oferecida pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED, onde têm a oportunidade de atualizar os conhecimentos e aprender sobre a BNCC e como colocá-la em prática.

Ressaltamos que é de suma importância à atualização constante do professor e na educação infantil isso não é diferente, pois ao professor dessa etapa cabe a função de inserção da criança no ambiente escolar e contribuir com o seu desenvolvimento.

Na sequência, buscamos focalizar questões voltadas para a docência na Educação Infantil. Questionando as professoras se acreditavam ter *facilidade* para trabalhar com os alunos da Educação Infantil. Cinco professoras disseram ter facilidade e apenas uma disse não possuir. Vejamos o que dizem:

Encontro bastante *facilidade* em trabalhar com as crianças da educação infantil, pois eu acho que tenho domínio necessário para atender a esse público (RITA, 2019).

⁴ Realizamos essa reflexão baseando-se no currículo do Curso de Pedagogia que tivemos a oportunidade de estudar, pois tivemos disciplinas voltadas para a educação infantil.

Tenho *facilidade* em trabalhar com esses alunos, devido à faixa etária e a facilidade que possuem em aprender (AMANDA, 2019).

Tenho facilidade para o trabalho, por ter afinidade com essa faixa etária e procuro sempre coisas novas para desenvolver com os alunos (LUCIA, 2019).

Eu consigo desenvolver melhor as atividades propostas pela BNCC, as realizações dos planejamentos sugeridos por minha coordenadora, e, também, me envolver com as crianças e lidar com cada uma delas, devido a idade (ROSE, 2019).

Acho que o meu perfil é de professora da educação infantil, pois sou bem extrovertida e procuro usar a criatividade para trabalhar com os alunos (MARIA, 2019).

A afinidade com a educação infantil é uma característica importante a ser considerada quando pensamos no papel do docente para o desenvolvimento da criança. Importante realçar que à medida que vamos aprendendo sobre a relação entre educação e desenvolvimento, melhor entendemos a educação como uma atividade que demanda a superação do senso comum dos envolvidos com ela. Portanto, podemos considerar a educação como “[...] uma das mais complexas atividades humanas; uma vez que, também dela depende a formação da inteligência e da personalidade humana” (AFONSO, 2006, p. 10). Isso vale para todas as etapas e níveis da educação.

Diferindo das demais, encontramos a professora Zila (2019) que disse não ter facilidade para trabalhar com as crianças da educação infantil, pois “considero essa etapa da educação básica muito complexa”.

É importante registrar que a professora Zila, de acordo com os dados do seu perfil e da docência, tem dois anos de experiência na educação infantil, quatro na educação e possui formação apenas no magistério, e estes podem ser fatores que contribuem para a dificuldade revelada. A consideração da professora traz uma preocupação bastante coerente, pois a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, sendo, portanto, basilar para as demais, pois contribui para o desenvolvimento dos aspectos físicos, afetivos e sociais, principalmente. É necessário registrar que:

[...] o educador, especialmente aquele voltado à Educação Infantil, é um dos profissionais mais importantes da nossa sociedade. Ele idealiza e pode influenciar na formação de cada criança. Dessa forma, o trabalho do

educador/professor⁵ é um trabalho intelectual de organização da vida das crianças na escola, e deve ter uma única intencionalidade: a de garantir o máximo desenvolvimento humano a cada uma das crianças que cuida e educa (AFONSO, 2006, p. 10).

A responsabilidade do professor que atua na educação infantil, de acordo com a autora, pode ser justificada por ser essa etapa em que a criança inicia seu acesso à escola.

Buscamos saber, também, a respeito das *dificuldades* para trabalhar com os alunos da Educação Infantil. A maioria das professoras registrou suas dificuldades dizendo que:

A maior dificuldade em trabalhar com essa etapa da educação ocorre devido a infraestrutura do município que não é de qualidade (RITA, 2019).

Estão relacionadas à carência de materiais didáticos e temos os alunos especiais em sala e o município não oferece formação para nós aprendermos a lidar com eles e muito menos contrata um monitor para nos ajudar nas salas (ROSE, 2019).

A principal dificuldade encontrada para desenvolver o trabalho nessa etapa da educação é a falta de materiais e recursos didáticos (LUCIA, 2019).

É a falta de materiais e recursos didáticos, pois na escola, por ser nova, não possui praticamente nada de materiais e recursos e precisamos solicitar aos pais e comprar com o nosso dinheiro (MARIA, 2019).

Percebemos que as professoras trazem à tona uma questão crucial no setor educacional, que é a falta de investimento desde a etapa inicial. Aliado a isso tem um fator que é frequente na educação infantil, trazido pela professora Zila, quando diz que sua dificuldade está quando se depara com “a ansiedade dos pais para que seus filhos sejam alfabetizados, isto é, que aprendam a ler e a escrever” (ZILA, 2019). É uma tarefa desafiadora conseguir conscientizar os pais dos alunos da educação infantil que é preciso respeitar as fases de desenvolvimento infantil.

É fundamental lembrar que a BNCC (BRASIL, 2017) registra que essa etapa não é responsável por alfabetizar as crianças, pois como dito no capítulo III deste estudo, a alfabetização deve ocorrer nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental.

⁵ Assinalamos que “Geralmente é utilizada a expressão Educador para o trabalho com crianças de 0 a 3 anos e Professor para o trabalho de 4 a 6 anos de idade, conforme Silva (2001) e Cerizara (1996). Alguns autores utilizam a expressão Educador e Professor como sinônimos”(AFONSO, 2006, p. 10). Neste trabalho utilizaremos o termo “professor” quando se referir as participantes da pesquisa.

A família e escola, segundo Afonso (2006), vivem a busca de meios de conduzir as crianças a serem responsáveis, equilibradas, atenciosas e acabam esquecendo que o brincar ajuda no desenvolvimento dessas qualidades. “Já que brincar é muito mais que um ato de diversão ou passatempo” (p. 10). Mas, a autora alerta:

Brincadeiras como, por exemplo, pular corda, subir em árvores, fazer castelos de areia, brincar de pega-pega, esconde-esconde, ciranda ou cobra-cega, entre tantas outras, estão cada vez mais escassas na vida das crianças de uma geração que combina mais com videogames, celulares e computadores (AFONSO, 2006, p. 10).

Uma das professoras fez questão de dizer que as dificuldades para trabalhar com as crianças dessa etapa “são praticamente inexistentes, pois as crianças aprendem brincando” (AMANDA, 2019).

Essa é uma concepção de educação defendida por autores, como, por exemplo, Bacelar (2009) e Kishimoto (2005), mas nunca esquecendo que ao professor cabe a função de orientar e participar desse momento do brincar, visando que a aprendizagem aconteça. Esse não pode se restringir ao brincar pelo brincar simplesmente, quando se tem um propósito de desenvolvimento de competências e habilidades associadas à atividade, tal como nos indica Kishimoto (2005).

Associado aos fatores que dificultam o trabalho na educação infantil está a quantidade *de alunos em sala*, que de acordo com uma das professoras passa a ser a maior dificuldade enfrentada, pois “tem salas que tem acima de vinte crianças, o que dificulta muito um trabalho de qualidade” (RITA, 2019). A professora Rose foi contundente e disse que “a superlotação das salas dificulta muito o nosso acompanhamento do desenvolvimento de cada uma das crianças, como orienta a BNCC” (ROSE, 2019).

Voltando a sua atenção para o desenvolvimento das crianças, a professora Zila (2019) disse que “todas estão em diferentes níveis de desenvolvimento e nós precisamos ficar atentos o tempo todo, o que se torna muito complicado quando temos uma quantidade grande de alunos em sala”. E nesse sentido, a professora Maria (2019) complementou dizendo que “as turmas são lotadas, com 20 a 30 crianças, não temos monitores e essas crianças requerem muita atenção, quando isso não acontece, elas acabam se desconcentrando e atrapalhando uns aos outros”.

A professora Amanda disse que não enfrenta esse problema de superlotação em sua sala, no entanto concorda que “é um fator que dificulta muito o aprendizado das crianças e o acompanhamento por parte do professor” (AMANDA, 2019). A professora Lucia (2019) também tem o mesmo pensamento, mas revelou que tem 19 (dezenove) alunos em sala e consegue trabalhar bem, mas se tivesse um número maior “ficaria muito difícil orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento das atividades”.

É preciso registrar que na Portaria CNE/CP nº 10, de 6 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009, p. 39), consta a garantia de: “[...] um número máximo de alunos por turma e por professor: 1) na Educação Infantil: de 0 a 2 anos, seis a oito crianças por professor; de 3 anos, até 15 crianças por professor; de 4 a 5 anos, até 20 crianças por professor; [...]”. Isso é reforçado nos Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil, mas deixando claro que “a organização em agrupamentos ou turmas de crianças nas instituições de Educação Infantil é flexível e deve estar prevista na proposta pedagógica da instituição” (BRASIL, 2006, p. 35). O documento acrescenta, também, que “a quantidade máxima de crianças por agrupamento ou turma é proporcional ao tamanho das salas que ocupam” (p. 36).

Percebemos, então, que mesmo com a queixa da maioria das professoras sobre a quantidade de alunos em sala, trata-se de uma decisão e organização que depende de cada realidade e contexto onde a escola está inserida.

5.2 Questões sobre conhecimento e prática da ludicidade na pré-escola

No segundo eixo da entrevista buscamos focalizar questões voltadas para o conhecimento *sobre ludicidade e a sua prática na pré-escola*.

Procurando saber como as professoras entrevistadas definem ludicidade, encontramos respostas que têm relação com as definições e posicionamentos dos autores que trouxemos nos capítulos dois e três deste trabalho, mas que merecem algumas considerações.

A professora Rita (2019) diz que ludicidade “é o uso de diferentes recursos didáticos, incluindo os jogos, para que os alunos se desenvolvam de acordo com os conteúdos que precisamos trabalhar” (RITA, 2019). No mesmo viés, encontramos a professora Rose (2019) que afirma que “é o uso do jogo, das músicas, da dança e

das brincadeiras para educar e ensinar as crianças diferentes conteúdos (ROSE, 2019)”.

As definições apresentadas pelas professoras Rita e Ana, parecem indicar uma preocupação em vincular o uso de recursos que consideram lúdicos com os conteúdos para essa etapa da educação.

Não discordamos que seja feita essa associação, mas chamamos a atenção para o cuidado ao fazer vinculação de uma atividade lúdica com o conteúdo a ser desenvolvido, pois pode ocorrer o desencanto e o desinteresse da criança, culminando na interrupção da criatividade e iniciativa espontânea em descobrir as coisas, o que é peculiar nessa etapa. Se isso ocorrer, a ludicidade, de fato, pode não estar sendo desenvolvida.

Nesse sentido, encontramos em Bacelar (2009, p. 29-30) que o uso de recursos considerados lúdicos pode significar, simplesmente, o desenvolvimento de uma “atividade lúdica”, que é externa ao indivíduo, mas que não é uma “vivência lúdica ou ludicidade”, que é interna àquele que a pratica. No mesmo enfoque, Luckesi (2014, p. 13) alerta que “todas essas atividades, denominadas de lúdicas, poderão ser “não lúdicas” a depender dos sentimentos que se façam presentes em quem delas está participando, numa determinada circunstância”.

Então, é muito importante ter clareza de que dependendo do objetivo e a forma com que o material e/ou recurso lúdico é utilizado nem sempre significa que se proporcionou o desenvolvimento da ludicidade.

Outro grupo de professoras, que também vincularam a ludicidade com o ato de ensinar algo a alguém, fizeram associação com o aprender brincando e apresentaram as seguintes definições:

É uma atividade onde as crianças podem aprender brincando e o professor pode ensinar as crianças de forma prazerosa (AMANDA, 2019).

É o aprender através do concreto, do jogo e da brincadeira, onde a criança nem percebe que está aprendendo, mas o desenvolvimento acontece (ZILA, 2019).

É aprender brincando, envolvendo-se nas brincadeiras de forma inocente e despreziosa (MARIA, 2019).

É quando usamos recursos didáticos diversos que são essenciais para o desenvolvimento integral da criança, pois ela pode desenvolver o conhecimento de forma prazerosa e também se divertindo (LUCIA, 2019).

Notamos que as definições apresentadas por essas professoras trazem elementos importantes que compõe a ludicidade, tais como: “aprender brincando”, “ensinar e aprender brincando”, “aprender através do concreto, do jogo e da brincadeira”, e “de forma inocente e desprezenciosa”, “desenvolvimento integral”, “forma prazerosa e se divertindo”.

Analisando esses elementos, voltamos a enfatizar, tal como fizemos nos capítulos II e III, que para além do jogo, brinquedo, brincadeira ou qualquer outra atividade lúdica que se realize, a ludicidade “depende do estado de ânimo de quem está participando” (LUCKESI, 2014, p. 15). Isso vale tanto para o professor quanto para o aluno.

Então, é importante retomarmos aqui o papel do professor nesse processo, pois “tendo presente que ludicidade é um estado interno, importa que o educador, um profissional que atua formando outros, necessita cuidar, em primeiro lugar, de si mesmo” (LUCKESI, 2014,19). Mas, que significa o professor “cuidar de si”, nesse contexto?

Encontramos resposta em Massa (2015, p. 127), quando ela afirma que o trabalho com ludicidade requer o “pacto” do professor consigo mesmo e com os alunos. Ela alerta que é preciso que o professor observe o seu envolvimento pleno no processo, pois o fato de [...] executar atividades lúdicas não confere nem ao professor nem à sua proposta de ensino o status de lúdico. Nem tampouco cria o contexto lúdico para que os alunos tenham a experiência das vivências lúdicas (MASSA, 2015, p.127).

Na sequência a maioria das professoras entrevistadas estabeleceu uma *relação da ludicidade com jogo, brinquedo e brincadeira*. Vejamos:

Ludicidade está muito *relacionada ao jogo, ao brinquedo e a brincadeira*, que auxiliam a criança a aprender (RITA, 2019).

Ludicidade se refere à forma como as crianças interagem umas com as outras, se divertindo e ao mesmo tempo aprendendo brincando, por meio de jogos, de brinquedos e de brincadeiras diversas (ROSE, 2019).

Ludicidade envolve a brincadeira, o jogo e os brinquedos, pois são momentos em que as crianças se divertem e vivenciam, de fato, os conteúdos que mais tarde serão estudados de forma mais profunda (AMANDA, 2019).

As atividades lúdicas (jogos, brinquedos, brincadeiras) ajudam no processo de ensino e aprendizagem dessas crianças, pois é brincando que se

aprende, é quando desenvolvem a coordenação motora, a fala e a interação (MARIA, 2019).

As atividades lúdicas são os jogos, brinquedos, brincadeiras, dança, música e outras atividades que ajudam no desenvolvimento da criança (LUCIA, 2019).

As atividades lúdicas englobam os jogos, brinquedos, brincadeiras, músicas, poesias que ajudam no processo de ensino e aprendizagem nesta etapa (ZILA, 2019).

Ao analisar as respostas das professoras retomamos Kishimoto (2005) e Lopes (2018), que dizem que a vinculação desses materiais (jogo, brinquedo e brincadeira) com a ludicidade é comum tanto no meio científico quanto fora dele. Mas, Lopes diz que a teoria da ludicidade:

define-se como uma condição de ser do humano que se manifesta diversamente, nomeadamente, nas experiências do brincar, jogar, recrear, lazer, construir jogos e brinquedos analógicos ou digitais e no humor. A condição humana da ludicidade não está subjugada a calendários ou imposições institucionais, uma vez que pode manifestar-se em qualquer contexto situacional (LOPES, 2014, p. 27-28).

É necessário, então, frisar que o jogo, brinquedo, brincadeira ou qualquer outra atividade podem ser utilizadas como lúdicas, mas só podem ser consideradas, lúdicas de fato, quando houver uma vivência, um envolvimento, um engajamento em prol do aprender, pois a criança pode, conforme afirma Bacelar (2009, p. 27), “[...] realizar atividades sem, necessariamente, estar vivenciando a proposta de forma prazerosa, em que sua emoção, pensamento e ação estejam sendo acionados de forma integrada, o que expressaria a vivência lúdica”.

Lembrando que Luckesi (2014), Bacelar (2009), Lopes (2018) e Massa (2015) concordam que o “estado de ânimo” e a “vivência lúdica” diante de uma atividade é o que caracteriza, de fato, a ludicidade. Massa (2015, p. 126) resume que essa vivência intensa da atividade se trata de uma “[...]ludicidade que nasce da condição interna do sujeito e é carregada de intencionalidade”. Daí a importância do professor nesse processo.

Quando questionadas sobre a *contribuição das atividades lúdicas para o desenvolvimento das crianças*, as professoras entrevistadas são unânimes em dizer que sim e explicam:

As atividades lúdicas, que incluem jogos, brinquedos, brincadeiras, ajudam no processo de ensino e aprendizagem dessas crianças, pois é o momento que elas deixam valer a sua imaginação e criatividade (RITA, 2019).

As atividades ajudam no processo de desenvolvimento das crianças como um todo, por isso eu as utilizo (ROSE, 2019).

As atividades lúdicas, com jogos, brinquedos, brincadeiras, ajudam no processo de ensino e aprendizagem das crianças, devido a espontaneidade com que acontecem (AMANDA, 2019).

As atividades lúdicas são as brincadeiras cantadas, as músicas, as pinturas, as danças, o circuito motor, onde as crianças se divertem muito e desenvolvem os aspectos físicos, cognitivos e sociais (LUCIA, 2019).

As atividades lúdicas oportunizam aos alunos interagirem em duplas e em pequenos grupos, mas deixo que os alunos trabalhem individualmente, pois tem habilidades que são específicas de cada um (ZILA, 2019).

Não dá para separar as atividades dos jogos, brinquedos e brincadeiras da ludicidade, pois por meio deles a criança pode aprender o que estamos ensinando enquanto conteúdo (MARIA, 2019).

Concordamos, a partir dos estudos que estamos realizando, que as contribuições das atividades lúdicas para o desenvolvimento das crianças são muitas. Entendemos que todas as professoras enumeram aspectos que fazem parte desse processo, tais como: “deixar valer a imaginação e a criatividade”, precisa ter presente a “espontaneidade”, é importante o “trabalho em grupo” e a “aprender o que estamos falando enquanto conteúdo”. Porém, é fundamental entender que “[...] a brincadeira e demais atividades na Educação Infantil precisam ser para a criança uma experiência de vivência do estado lúdico, pois assim ela poderá contribuir para o desenvolvimento da criança de maneira saudável” (BACELAR, 2009, p. 29).

Nesse enfoque, é importante ressaltar que, de acordo com Kishimoto (2005), o uso do jogo na educação infantil é essencial para “maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora” (p. 37). Considerando que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, a inserção de atividades lúdicas ajuda a potencializar os resultados de aprendizagem, por isso aparecem nas orientações da BNCC.

Procuramos saber quanto *ao planejamento das atividades lúdicas* para aula, no intuito de perceber a preocupação das professoras em realizá-lo para a educação infantil, isto é, qual o valor atribuído a esse momento.

A professora Rita (2019) disse que tem o acompanhamento da coordenadora pedagógica da escola e segue as orientações da BNCC. E quando prepara as atividades lúdicas sempre “tomamos como referência as orientações sobre as competências e as habilidades que precisam ser desenvolvidas e estão na BNCC”. De igual forma, a professora Zila (2019) ressaltou que o planejamento é conduzido e orientado pela coordenadora pedagógica, quando “juntas procuramos adequar os materiais e recursos didáticos, que temos disponíveis na escola, as atividades que poderão contribuir para o desenvolvimento das crianças” (ZILA, 2019). A professora Maria (2019) também disse que o planejamento “é feito semanalmente, em forma de projetos, juntamente com a coordenadora pedagógica”.

As professoras Rita, Maria e Zila trazem dois aspectos que podem ser considerados positivos para o planejamento que é tomar como referência a BNCC e ter um acompanhamento pedagógico para realizá-lo. Consideramos esse acompanhamento essencial, principalmente para a professora Zila que afirmou ter apenas formação no Magistério. O diálogo com os pares pode ser um importante aliado ao planejar as ações lúdicas e quando esse aliado é a coordenação pedagógica pode contribuir para um trabalho integrado a outros professores e turmas, possibilitando que as socializações contribuam para que a ludicidade ganhe espaços e formas importantes para o desenvolvimento da criança, tal como a BNCC (BRASIL, 2017).

Evidenciando preocupação em fazer um planejamento de acordo com a realidade dos alunos, a professora Amanda (2019) disse: “faço uma sondagem dos alunos e um estudo prévio da BNCC, para ver se determinado jogo ou brincadeira está de acordo com a idade e se auxiliarão ou não no desenvolvimento deles”. De forma semelhante, a professora Lucia (2019) disse que “parto do diagnóstico dos meus alunos e planejo pensando em ensinar de forma divertida para que aprendam com prazer e ajude no desenvolvimento deles”.

Entendemos que o diagnóstico prévio é essencial para orientar a elaboração do planejamento, por indicar as habilidades e as competências que os alunos já possuem e aquelas que ainda precisam ser desenvolvidas. O RCNEI também orienta que “é aconselhável que se faça um levantamento inicial para obter as informações necessárias sobre o conhecimento prévio que as crianças possuem [...]” (BRASIL, 1998, P. 157).

Complementando, encontramos em Bacelar (2009, p. 26) que as “atividades serão mais prazerosas se forem consideradas e respeitadas as emoções, os sentimentos e as necessidades das crianças no momento em que estão vivenciando as propostas trazidas pelo educador”.

Mostrando-se um pouco decepcionada e fazendo um desabafo, a professora Rose (2019) diz que “o planejamento já chega em minhas mãos pronto, vindo da SEMED, e eu somente organizo de acordo da realidade de meus alunos”. Mesmo sendo apenas essa professora que trouxe essa questão à tona, vale trazer aqui a importância da participação do coordenador pedagógico, mas não como aquele que faz o plano para que o professor o execute. É indispensável que o professor planeje respeitando os alunos que estão sob a sua responsabilidade, desde a seleção dos conteúdos até a forma como vai avaliar as aprendizagens, para replanejar outras/novas ações.

Bacelar (2009, p. 25-26) faz um alerta que ao planejar “fazem-se necessários um ajuste entre o nível de desenvolvimento, o interesse e a necessidade da criança. Talvez, dessa forma, possamos proporcionar vivências que despertam o estado lúdico na criança”. Então, a instituição escolar, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), precisa propiciar condições para que esse trabalho se desenvolva em turmas de educação infantil.

Quanto ao *desenvolvimento das atividades lúdicas em aula*, a maioria das professoras disse que utilizam jogos, brinquedos e brincadeiras, mas algumas dizem voltar-se para a região e buscam a participação da família.

Exploro jogos, brincadeiras e brinquedos regionais em diferentes espaços e não apenas em sala de aula, em pequenos grupos e individual (MARIA, 2019).

Nas atividades lúdicas, me preocupo em inserir atividades voltadas para as cantigas de rodas e a cultura paraense, em grupo e individual, dentro e fora da sala de aula, que é muito pequena (RITA, 2019).

Trabalho usando músicas, brincadeiras e jogos regionais e busco, principalmente, o desenvolvimento da fala, da comunicação, da coordenação motora (ZILA, 2019).

As atividades preferidas pelos meus alunos são as brincadeiras de rodas, as danças e a hora de ouvir músicas regionais, por isso eu as utilizo muito (ROSE, 2019).

É possível perceber que as professoras trazem elementos importantes a serem considerados no desenvolvimento de atividades lúdicas, que são: o uso do espaço para além da sala de aula, o trabalho em grupo e o respeito às características regionais. Sobre isso, o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 37) orienta que “são muitos os jogos existentes nas diferentes regiões do Brasil que podem ser utilizados para esse fim; cabe ao professor levantar junto às crianças, familiares e comunidade aqueles mais significativos”.

Acreditamos que o levantamento e a valorização das características regionais contribuem para que um sentimento de pertencimento seja despertado na criança, o que é indispensável para o desenvolvimento do respeito e continuidade da cultura da qual faz parte.

Defendemos que a família quando chamada a participar do levantamento dos jogos, brinquedos e brincadeiras regionais, como sugere o RCNEI (BRASIL, 2017), pode sentir-se um pouco mais responsável por esse processo. Nesse sentido, a professora Amanda (2019) disse que no início do ano, pede aos pais que tragam brinquedos e jogos educativos para ficarem na escola e, “a partir do que recebo, eu faço o planejamento e os encaixo da melhor forma possível, visando o aprendizado das crianças”. Ela disse, ainda, que trabalha em grupo e em dupla, pois acredita que isso possibilita que os alunos interajam uns com os outros. De igual forma, a professora Lucia (2019), diz que “procuro trabalhar de forma dinâmica para que as crianças, através dos jogos e brincadeiras que têm na escola e que peço para trazerem de casa, aprendam que o importante não é ganhar ou perder e sim participar e aprender uns com os outros”.

Percebemos a preocupação das professoras com o desenvolvimento da criança e com a socialização advinda das atividades lúdicas. É importante recordar que na BNCC consta que “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BRASIL, 2017, p. 37). Mas, novamente destacamos a intencionalidade que precisa estar presente desde o planejar até o executar dessas atividades.

No que tange à *questão avaliativa*, obtivemos das professoras, respostas que, evidenciam que esses momentos contribuem para que diferentes instrumentos sejam utilizados. As professoras Rita (2019) e Maria (2019) disseram que, além da

observação, fazem registro escrito e fotográfico, conforme as orientações dos gestores da escola. Enquanto a professora Rose (2019) disse que propicia que as crianças trabalhem em grupo, pois aprendem, desde cedo, que precisam dividir seus materiais e conhecimentos uns com os outros. Ela frisa que “as crianças aprendem, sem nem perceber, diferentes conteúdos e desenvolvem muitas habilidades” (ROSE, 2019). Ela acrescentou, também, que avalia seus alunos por meio de observação, quando analisa se eles estão conseguindo trabalhar em grupo, se estão interagindo uns com os outros, se estão conseguindo realizar as atividades propostas, se estão acompanhando as músicas, as danças, e, ainda, se conseguem identificar alguma das brincadeiras que foram propostas e desenvolvidas.

No mesmo sentido, a professora Amanda (2019) disse que a *avaliação* ocorre “no momento em que observamos, tanto em grupo quanto individual, no que se refere ao seu desenvolvimento e fazemos as intervenções necessárias para que evoluam”. Complementando essa resposta, as professoras Lucia (2019) e Zila (2019) disseram que usam a observação para analisar o comportamento dos alunos, a interação, o respeito uns para com os outros, a capacidade comunicativa e a coordenação motora de cada um deles.

As professoras entrevistadas revelam preocupação em acompanhar e avaliar a aprendizagem das crianças enquanto brincam. Isso é importante, pois de acordo com Afonso (2006, p. 15):

Na sala de aula a ludicidade ganha espaço, pois a criança se apropria de maneira mais prazerosa dos conhecimentos, ajudando na construção de novas descobertas, desenvolvendo e enriquecendo sua personalidade e, ao mesmo tempo, permitindo ao profissional avaliar o crescimento gradativo do aluno.

Aparece nas falas das professoras entrevistadas os registros que fazem do processo vivido pelas crianças no decorrer das atividades que consideram lúdicas. Nesse sentido, Santos (2008) diz que não podemos ignorar o lúdico na hora de registrar o desenvolvimento da criança, mas ressalta que existem:

[...] diferentes formas de avaliar o ser criança, quando exerce sua atividade lúdica. Avaliar nossas crianças enquanto brincam demanda uma observação atenta e minuciosa de suas brincadeiras. Ao adentrarmos nos tipos de brincadeiras que fazem temos a oportunidade de captar informações importantes para a organização dos espaços e tempos inseridos na escola e ainda dados ricos para repensar a prática

pedagógica, assegurando o direito, o espaço e o tempo do brincar (SANTOS, 2008, p. 52)

É importante destacar que uma das maiores dificuldades em se avaliar na educação de infância reside, exatamente, na observação, pois esse momento depende muito do olhar do professor, que vai observar as crianças como um todo, visando captar informações que o auxiliem a melhoria da sua prática (SANTOS, 2008).

Os dizeres das professoras trazem indicativos que elas observam as crianças enquanto estão “envolvidas nas atividades lúdicas”, fazem “registros fotográficos” e analisam “as interações em grupo”. No RCNEI (BRASIL, 1998) consta que para avaliar as atividades na educação infantil podem ser usados vários instrumentos, dentre eles estão a observação e o registro.

Os dizeres das professoras possuem concepções que muito se aproxima da concepção de avaliação que consta no RCNEI (BRASIL, 1998, p. 203) de que “não se dá somente no momento final do trabalho. É tarefa permanente do professor, instrumento indispensável à constituição de uma prática pedagógica e educacional verdadeiramente comprometida com o desenvolvimento das crianças”.

Os resultados ora apresentados trazem informações que revelam que as professoras da educação infantil, participantes da pesquisa, têm feito um grandioso esforço no sentido de entender e desenvolver atividades que consideram lúdicas, apesar da quantidade de crianças em sala e a cobrança pelos pais por resultados de aprendizagem relacionados à alfabetização das crianças nesta etapa da educação.

Sobre a ludicidade, as respostas da maioria das professoras indicam que ainda precisam se aprofundar no sentido de entendê-la para além da proposição de jogos, brinquedos, brincadeiras, músicas etc., e associação com a aprendizagem de conteúdos. Tudo indica que falta o entendimento por parte das professoras da ludicidade no sentido mais profundo, que diz respeito à “vivência”, ao “estado de ânimo”, à “condição interna de quem a pratica”, à “consciência” e à “intencionalidade” com que se desenvolve a atividade, como defendido pelos autores mais atuais, como Bacelar (2009), Luckesi (2014), Massa (2015), e Lopes (2018). E, ainda, a maioria precisa entender que a

ludicidade demanda envolvimento, engajamento e inteireza tanto do aluno quanto do professor na atividade que está sendo desenvolvida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, trazendo consigo a importante tarefa de inserir a criança no contexto escolar e na sistematização da aprendizagem.

Na educação infantil o brincar, o jogo e o brinquedo são muito utilizados. Nesse contexto, a ludicidade vem ganhando espaço, por isso essa pesquisa buscou compreender os dizeres das professoras da pré-escola, suas concepções acerca da ludicidade e as práticas que desenvolvem em turmas de crianças de cinco anos, no contexto de algumas instituições públicas municipais de Itupiranga, no Pará.

A pesquisa, realizada com seis professoras que atuam na educação infantil, de quatro escolas públicas do município de Itupiranga, Pará, revelou que a maioria das professoras tem experiência entre quatro a dez anos na docência, porém quando se trata de experiência na educação infantil, esse tempo varia de dois a quatro anos. Quanto à formação, a maioria tem graduação em Pedagogia, três tem especialização, mas ainda tem duas professoras que possuem apenas a formação em Magistério. Todas participam de cursos de formação promovidos pela SEMED local oferecidos pelo município, quando têm a oportunidade de atualizar os conhecimentos e aprender sobre a BNCC e como colocá-la em prática.

Nas questões voltadas para a docência encontramos a maioria das professoras dizendo que possuem facilidade para trabalhar na educação infantil, principalmente devido à faixa etária propiciar mais tranquilidade para o professor conduzir a aprendizagem e os alunos. A principal dificuldade relatada pela maioria das professoras refere-se à infraestrutura, falta de recursos didáticos e quantidade de alunos nas salas. Há, ainda, preocupação revelada por parte de uma professora quanto aos desafios de se trabalhar nessa etapa, e das dificuldades de lidar com a ansiedade dos pais que não conseguem compreender a importância das atividades que são inerentes a essa etapa, pois têm anseio para que os filhos sejam alfabetizados, contrariando os documentos oficiais e norteadores em vigor. Quanto à quantidade de alunos em sala, que as professoras colocam como dificuldade, a maioria diz ter um número maior do que a lei estabelece.

Quanto à definição de ludicidade, as respostas dadas pelas professoras evidenciam o entendimento do lúdico voltado para o uso do jogo, brinquedo,

brincadeira, dança, músicas, sempre enfatizando que é o momento em que a aprendizagem ocorre de forma espontânea, “inocente e despretensiosa”, pois a criança “aprende brincando”. Tudo indica que falta maior entendimento por parte das professoras da ludicidade no sentido mais profundo, que diz respeito à “vivência”, ao “estado de ânimo”, à “condição interna de quem a pratica”, à “consciência” e à “intencionalidade” com que se desenvolve a atividade, como defendido pelos autores mais atuais, como Bacelar (2009), Luckesi (2014), Massa (2015), e Lopes (2018).

A maioria das professoras entrevistadas estabeleceu uma relação da ludicidade com jogo, brinquedo e brincadeira, músicas, dança, brinquedos etc. Vale lembrar que essas atividades para serem lúdicas, de fato, precisam contar com vivência, envolvimento, engajamento tanto do aluno como do professor.

Dentre as principais contribuições das atividades lúdicas, as professoras enumeram aspectos que fazem parte desse processo, tais como: “deixar valer a imaginação e a criatividade”, precisa ter presente a “espontaneidade”, é importante o “trabalho em grupo” e a “aprender o que estamos falando enquanto conteúdo”.

Quanto ao planejamento e desenvolvimento da ludicidade, a maioria das professoras disse que toma como referência as orientações sobre as competências e as habilidades que precisam ser desenvolvidas que estão na BNCC, e que, elas contam com o acompanhamento e orientação da coordenadora pedagógica. No entanto, uma das professoras revelou que o planejamento já vem pronto da SEMED e as professoras o adequam à realidade da escola e das crianças no momento do planejamento, o que causa preocupação quanto à finalidade.

No referente ao desenvolvimento da ludicidade, as professoras trazem elementos importantes a serem considerados no desenvolvimento de atividades lúdicas, que são: o uso do espaço para além da sala de aula, o trabalho em grupo e o respeito às características regionais.

No que tange ao momento de avaliar, a maioria disse que faz uso da observação, enquanto as crianças brincam, procurando analisar se elas estão conseguindo trabalhar em grupo, se estão interagindo umas com as outras, se estão conseguindo realizar as atividades, se acompanham as músicas, as danças, se conseguem identificar as brincadeiras propostas, como se comunicam e interagem

entre si. Outras disseram que complementam as observações com registros fotográficos dos momentos de aprendizagens.

O estudo confirma o que autores como Kishimoto (2005) e Lopes (2018) falam quanto à confusa dificuldade para entender o que é ludicidade e como ela acontece na prática, em especial na educação infantil. Os resultados indicam que é importante que haja a continuidade desse estudo por outros pesquisadores que tenham interesse, no sentido de observar as práticas das professoras e o cotidiano das aulas com as crianças, considerando que a ludicidade envolve “vivência lúdica” tanto do aluno quanto do professor.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Roseli de Cássia. **O professor e o lúdico na educação infantil**: estudo das concepções sobre o brincar em histórias de vida. 2006.143 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Ciências e Letras de Assis Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”. UNESP. Assis, SP, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/97670> Acesso em: 20 jan. 2020.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/23789/1/LudicidadeEduca%C3%A7%C3%A3oInfantil_VeraL%C3%BAciaDaEncarna%C3%A7%C3%A3oBacelar_EDUFBA.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista Faculdade de Educação**. São Paulo, v.24, n.2, p.103-116, jul./dez. 1998. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/59630/62727>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 91 de 18 de fevereiro de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 06 dez. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 09 nov. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Infantil. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Vol. 1, Introdução. Brasília: MEC/SEI. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília. DF: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 dez. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. BNCC(2017). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7960-1-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 nov. 2019.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000. Disponível em: <http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/disciplinas/brinquedosebrincadeiras/10.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOPES, Maria da Conceição de Oliveira. Design de ludicidade. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 25-46, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9155/8965>. Acesso em: 12 nov. 2019.

LOPES, Maria da Conceição de Oliveira. O brinquedo como *médium* de comunicação e ludicidade das crianças: contributos para a compreensão dos brinquedos. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol.4, n. Especial, set.- dez. 2018, p.172-180. Disponível em: <https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/594/833>. Acesso em: 12 nov. 2019

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e Atividades Lúdicas: uma abordagem a partir de experiências internas**. (2005). Disponível em: <https://docplayer.com.br/51232908-Ludicidade-e-atividades-ludicas-uma-abordagem-a-partir-da-experiencia-interna-cipriano-carlos-luckesi-1.html>. Acesso em: 10 nov. 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://rigs.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/9168/8976>. Acesso em: 10 nov. 2019.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. Temas básicos de educação e ensino.

MASSA, Monica de Souza. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**. Vitória da Conquista, Ano IX, n. 15, p.111-130, 2015. Disponível em: http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/5485/pdf_39 . Acesso em: 20 jan. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

MORAES, Maria Cândida. Ludicidade e transdisciplinariedade. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 47-72, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://cienciasmedicasbiologicas.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/8540/8966>. Acesso em: 10 nov. 2019.

SANTOS, Marcell D'Andrea. **A linguagem lúdica no registro avaliativo do educador de infância**. Campo Grande, MS, 2008. 106 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/handle/123456789/765> Acesso em: 20 jan. 2020.

APENDICE A: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORAS DA PRÉ-ESCOLA

EIXO 01: Questões sobre o perfil e a docência

1. Qual seu nome?
2. Qual sua idade?
3. Qual seu grau de escolaridade (magistério, graduação, pós-graduação, mestrado, doutorado)? Quando?
4. Qual a última formação que participou? Em qual área? Quando?
5. Quando você começou a ser professor?
6. Quanto tempo você atua como docente? E quanto tempo você atua na Educação Infantil?
7. Participou de alguma formação para dar aula na Educação Infantil?
8. Há quanto tempo você trabalha com a Educação Infantil?
9. Você tem alguma facilidade para trabalhar com os alunos da Educação Infantil? Quais?
10. Você tem alguma dificuldade para trabalhar com os alunos da Educação Infantil? Quais?
11. Você acredita que a quantidade de alunos por turma pode atrapalhar o desenvolvimento na Educação Infantil? Justifique sua resposta.

EIXO 02: Questões sobre conhecimento e prática da ludicidade na pré-escola

1. Você sabe o que é ludicidade? De a sua definição. Exemplifique-a.
2. Você relaciona a ludicidade ao jogo, ao brinquedo ou a brincadeira? Justifique.
3. Você acredita que as atividades lúdicas contribuem para o processo de ensino e aprendizagem das crianças? Por quê?
4. Como você planeja as atividades lúdicas para sua aula?
5. Como você desenvolve as atividades lúdicas para sua aula?
6. Como avalia se o aluno está se desenvolvendo ao se envolver em atividades lúdicas.

APENDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador(a) responsável: Danilo da Silva Cardoso
Instituição: Universidade Federal Sul e Sudeste do Pará
Professor(a) responsável: Dra. Maria Margarete Delaia
E-mail: mdelaia@unifesspa.edu.br.

Concordo em participar do estudo que tem como título “Ludicidade na pré-escola sob a ótica das professoras de Itupiranga no Pará” E estou ciente de que estou sendo convidado/a a participar voluntariamente.

PROCEDIMENTOS: Fui informado/a de que um dos objetivos da pesquisa é “analisar e compreender os dizeres das professoras da pré-escola, suas concepções acerca da ludicidade e as práticas que desenvolvem em turmas de crianças de cinco anos, no contexto de algumas instituições públicas municipais de Itupiranga, no Pará”. Estou ciente de que a minha participação envolverá a concessão de respostas de um questionário de perguntas e/ou uma entrevista semiestruturada a ser gravada em áudio. Estou ciente também de que as informações concedidas não me prejudicarão pessoal, academicamente ou profissionalmente. As informações coletadas pela pesquisadora serão organizadas, analisadas e publicadas, em parte ou na sua totalidade.

BENEFÍCIOS: As informações por mim concedidas para a pesquisa suscitarão resultados a serem incorporados ao conhecimento científico da área.

DESPESAS: Não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras.

CONFIDENCIALIDADE: Estou ciente que a minha identidade permanecerá confidencial.

CONSENTIMENTO: Recebi explicações sobre a pesquisa e o pesquisador(a) está disponível para sanar todas as minhas dúvidas. Portanto, estou de acordo em participar do estudo. Assino as duas vias desse Termo para que uma seja arquivada por mim e a outra pelo(a) pesquisador(a).

Nome do participante: _____

Identidade: _____

E-mail: _____

Telefone: _____

Assinatura: _____

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO(A) INVESTIGADOR(A): Expliquei a natureza, objetivos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as respondi em sua totalidade. O participante compreendeu minha explicação e aceitou, sem imposições, assinar este consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, pode entrar em contato comigo pelo e-mail: *danilocardosofeliz2@gmail.com* Ou pelo celular (94) 99271-9579.

Assinatura do(a) Pesquisador(a) Responsável: _____

Data: ____ / ____ / ____