

# REPRESENTAÇÕES DE LUDICIDADE ENTRE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Marilete Calegari Cardoso \*

Cristina d'Ávila \*\*

## RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve por objetivo identificar as representações de ludicidade construídas por professores de educação infantil da rede municipal de Jequié, no Estado da Bahia. Para desenvolver a pesquisa foram observados os princípios da pesquisa qualitativa e do estudo de caso. Optamos pela abordagem das representações sociais proposta por Moscovici (2003) e Jodelet (2001), dadas as contribuições significativas dessa abordagem para o estudo da prática escolar. Participaram do estudo seis professoras, sendo utilizados como instrumentos de coleta de dados, escritos autobiográficos e entrevistas semi-estruturadas. Os resultados indicaram diferenças significativas entre as representações de dois grupos: no 1º grupo (04 professoras) suas representações acerca da ludicidade revelam o brincar como uma atividade de recreação e/ou como artifício pedagógico; no 2º grupo (02 professoras), o lúdico é vislumbrado como experiência interna e externa do sujeito, sendo um agente potencializador do desenvolvimento infantil através da descoberta.

**Palavras-chave:** Formação de professores – Educação Infantil – Ludicidade – Representações sociais

## ABSTRACT

### REPRESENTATIONS OF PLAYFULNESS AMONG INFANTIL EDUCATORS

This paper presents the results of our research which aimed at identifying the representations of playfulness constructed by kindergarden educators in the municipal school of Jequié (Bahia, Brazil). It is a qualitative case-study. We used the social representations approach proposed by Moscovici (2003) and Jodelet (2001) which we believe important to the study of school practices. We had 6 female teachers as subjects and use autobiographical writing and half-structured interviews to collect data. The results show significant difference between the representations of 2 groups.

---

\* Mestre em Educação (UFBA). Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Departamento de Ciências Humanas e Letras. Professora de Educação Infantil e Psicologia da Educação na UESB. Endereço para correspondência: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Rua José Moreira Sobrinho, s/nº. Bairro Jequiezinho – 45206.190 Jequié/BA. E-mail: marilete\_cardoso@hotmail.com

\*\* Doutora em Educação (UFBA). Pós-doutora em Formação de professores (Universidade de Montreal, Canadá). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFBA e do PPGEduC/UNEB. Professora de Didática e Prática de Ensino na UFBA e na UNEB. Endereço para correspondência: Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus I, Mestrado em Educação e Contemporaneidade, Rua Silveira Martins, 2555, Cabula – 41150-000 Salvador/BA. E-mail: cristina@didateca.org

In the first one, composed by 4 teachers, representations of playfulness reveal play as a diversion activity or as a pedagogical artifice; in the second group composed by 2 teachers, playfulness is perceived as an intern and extern experience of the subject, a potential agent of child development through discovery.

**Keywords:** Teachers' formation – Kindergarden – Playfulness – Social representations

## 1. Introdução

A inserção da ludicidade na formação e prática de professores é sem dúvida uma meta basilar de uma proposta inovadora, mas, ao mesmo tempo uma tarefa complexa. Os desafios não são poucos, pois parte dos professores demonstram ainda não reconhecerem a ludicidade como agente potencializador do processo de ensino e de aprendizagem, isto é, muitos reproduzem modelos de educação ocidental moderna em que predominam o conservadorismo e a racionalização dos meios técnicos.

Lembramos que, para romper com essa concepção de educação conservadora, muitos estudiosos que investigam a ludicidade em vários contextos (BROUGÈRE, 1998, 2004; MATURANA e VERDEN-ZOLLER, 2004; KISHIMOTO, 2001, 2007; LUCKESI, 2000, 2005; SANTOS, 1997, 2001), ratificam a necessidade dos professores passarem por ações experienciais lúdicas em suas formações inicial ou contínua. Nesse sentido, a ludicidade tem sido apontada pela atual DCN (BRASIL/CNE/CPN°05/2006), em seu artigo 6<sup>o</sup>, como uma dimensão importante e necessária ao processo ensino-aprendizagem dos docentes da Educação Básica, principalmente, em nível de Educação Infantil.

No entanto, a inserção da ludicidade como dimensão no processo de formação e práticas dos professores não é recente. Historicamente, ela vem passando por modelos distintos que vieram acompanhando as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade, sendo estes, inseridos em momentos de mudanças e reformulações de propostas educativas como estratégia para saída de problemas de prática pedagógica. (KISHIMOTO, 2001).

Recordamos que o primeiro modelo lúdico instituído na educação infantil foi a *recreação*, sur-

gindo nas escolas maternas francesas, em 1905<sup>2</sup>, a partir das idéias de Froebel. No Brasil, a recreação surge com a expansão dos parques infantis criados a partir dos anos 1920 e 1930<sup>3</sup>. Todavia, essa concepção nos parece limitada ou, no mínimo, reducionista. Por detrás dessa idéia está o *jogo educativo e recreativo* (atividade física) – o lúdico nesse modelo é usado como um recurso ou suporte para o desenvolvimento físico, cognitivo e social da criança.

Uma segunda corrente defende o lúdico como uma ação interna (seu sentido psicológico) e natural do sujeito, como uma atitude do sujeito em relação ao objeto, tendo como função justificar o valor educativo do jogo sem negar sua espontaneidade. Essa concepção defende que as atividades lúdicas por si mesmas conduzem o sujeito para um *estado de consciência plena*, ou seja, exige do ser humano uma entrega total do corpo e da mente à atividade. (LUCKESI, 2000).

No terceiro modelo, temos os teóricos que defendem o lúdico como uma atividade dotada de significação social – cultura lúdica. Nessa concepção

<sup>1</sup> Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará. (...) e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; (...) k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;...

<sup>2</sup> Sobre o lúdico no modelo de recreação ver Brougère (1998, p.113-123).

<sup>3</sup> Segundo Kishimoto (1993, p.104), a penetração dos jogos de recreação foi iniciada no período imperial, como a instalação das primeiras escolas infantis. Porém, só foi ter seu ponto alto nos anos 1920 e 1930.

o lúdico é qualificado como um *espaço social*, um lugar de *experiência*, uma atividade potencializadora e interativa para que a criança possa descobrir, criar e pensar, assim como um elo para as relações sociais. (KISHIMOTO, 2001; BROUGÈRE, 1998).

Para Arroyo (2008) o imaginário dos professores da educação básica carrega os traços da herança da modernidade, mas se instaura na precariedade das condições em que é exercida a docência. No entanto, e segundo o mesmo autor, as crianças de hoje têm ajudado os docentes a quebrarem com a imagem com que as representam e, também, com práticas pedagógicas já ultrapassadas. Assim, compreendemos que a ação educativa é permeada por relações de poder, desejos que se fazem com as experiências sociais e culturais, individuais e coletivas, que são acumuladas e transformadas ao longo dos fluxos de vida e profissão.

Nesse sentido, uma inquietação tem sido levantada por numerosos pesquisadores quando se pensa no objeto ludicidade na formação e prática de professores de educação infantil, o que não difere de nossa preocupação, quando buscamos saber quem é o professor que utiliza o brincar em sua prática, o que faz/como faz, o que pensa/como pensa, o que aprende e de que forma. Em outras palavras, e por reconhecer a importância dessa dimensão na educação infantil, é que buscamos conhecer as representações sociais sobre ludicidade de professores envolvidos no nosso estudo.

Assim, a presente pesquisa teve por objetivo conhecer o que pensam os professores de uma determinada escola da rede pública do Município de Jequié-BA sobre o lúdico na educação infantil. Para isso, começamos discorrendo sobre o conceito das representações sociais e como essa teoria nos auxiliou em nosso estudo. Para sustentar o conceito de representações sociais, recorreremos às teorias de Moscovici (2003) e Jodelet (2001). Em seguida, procuramos refletir sobre a história do lúdico na formação de professores de educação infantil. Na terceira e última parte do artigo, apresentamos alguns dados encontrados sobre as representações de ludicidade das professoras pesquisadas.

## 2. Algumas ponderações sobre o conceito de *representações sociais*

As reflexões em torno do conceito de representações sociais tem sido objeto de diversas disciplinas, como: filosofia, sociologia, psicologia social, história, antropologia. O conceito de representação tem possibilitado o estudo de relações complexas entre sujeito e sociedade, nas quais se recuperam e evidenciam articulações entre as dimensões cognitiva, afetiva e social.

Encontramos, no Dicionário de Filosofia (ABBAGNANO, 2000, p.853), a palavra representação como sendo um vocábulo de origem medieval que indica imagem ou idéia. Já para Japiassú e Marcondes (1996, p, 235), este termo significa: “operação pela qual a mente tem presente em si mesmo uma imagem mental, uma idéia ou um conceito correspondendo a um objeto externo” (1996, p. 235). E, no Dicionário Houaiss<sup>4</sup>, encontramos o seguinte sinônimo para representação: idéia: conceito, entendimento, imagem, juízo, opinião.

Na filosofia, encontramos a idéia de representações desde os pré-socráticos que consideravam essa categoria como enganadora, por se tratar de uma opinião comum acerca do mundo. Para Platão, Aristóteles e Descartes, a representação será mencionada a todo tempo, ora como uma forma de verdade, ora como conhecimento comum, ora como forma enganadora de viver a realidade. Porém, Kant estabeleceu um significado generalíssimo, considerando-o o gênero de todos os atos ou manifestações cognitivas, independente de sua natureza de quadro ou semelhança (ABBAGNANO, 2000). Para Kant (*apud* BRITO, 2007, p. 99), as representações não eram nem verdade nem falsidade, mas algo intermediário, pois:

Não há dúvida de que todo o nosso conhecimento começa com a experiência; do contrário, por meio do que a faculdade do conhecimento deveria ser despertada para o exercício senão através de objetos que toquem nossos sentidos e em parte produzem por si próprias representações, em parte põem em movimento a atividade de nosso entendimento para compará-las, conectá-las ou separá-las (...). Nenhum

<sup>4</sup> Houaiss de Sinônimos e Antônimos da Língua Portuguesa (2005, p.580)

conhecimento em nós precede a experiência, e todo conhecimento começa com ela ....

Nesse sentido, “Kant sugere que mesmo que todo nosso conhecimento comece com a experiência, nem por isso todo ele se organiza juntamente na experiência, assim sendo, o mundo sensível e perceptível se compõe de representações.” (BRITO, 2006, p. 100). E foi dessa forma, portanto, que o termo representação passou a ser usado pela filosofia.

Entretanto, de acordo com Arruda (2002), esse conceito de representações cruza as ciências humanas e não é patrimônio de uma área em particular. Suas raízes nascem na sociologia de Durkheim<sup>5</sup>, passam pela escola dos Annales e se instalam na História Cultural. Diversos conceitos surgem numa área e ganham uma teoria em outra, ainda que possuam uma presença marcante na antropologia e na história cultural.

No campo historiográfico, a história cultural voltou-se para o conceito de Representação, principalmente a partir dos estudos e das reflexões de Roger Chartier. Segundo Casimiro (2006, p.9-46), Chartier afirma que a história cultural tem por principal objeto identificar o modo como, em diferentes lugares e momentos, uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Esse historiador conceitua (representação) nesse enfoque e propõe a retomada do conceito de representação num sentido mais particular e historicamente determinado, o qual não é desconhecido desde o Antigo Regime<sup>6</sup>. De acordo com a autora mencionada, “para Chartier, as definições antigas apresentam dois sentidos: por um lado, a representação como dando a ver uma coisa ausente, o que distingue o que representa do que é representado e, por outro lado, a representação como exibição de uma presença”. (p. 17).

O conceito de representação, desenvolvido na vertente da psicologia social por Serge Moscovici, no final da década de 1950, tem o caráter de fenômeno cognitivo, cujas bases buscam as relações entre sujeito individual e coletivo, a diversidade e a unidade, entre conhecimento, práticas e suas representações na sociedade.

Para Moscovici (2003), as representações sociais são consideradas formas de conhecimento,

geradas na interação com o outro, por isso sua característica híbrida e mutável. As formas e os conteúdos que permitem as relações intersubjetivas são históricos culturais, transformando-se conforme as necessidades individuais ou coletivas. Nesse sentido, as representações dizem respeito ao universo de construções, reelaborações dos indivíduos em relação a um determinado objeto de conhecimento, de acordo com a história de vida, as condições intelectuais e sua relação com o grupo social. Ele as denominou de representações, dizendo:

... por representações sociais queremos indicar um conjunto de conceitos, explicações e afirmações interindividuais. São equivalentes, em nossa sociedade, aos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; poder-se-ia dizer que são a versão contemporânea do senso comum. (MOSCOVICI, 2003, p.181).

As representações sociais, como modalidades de conhecimento prático, guiadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideológico vivido, ou como construções expressivas, são formas de conhecimento que se demonstram em elementos cognitivos, como imagens, conceitos, categorias e teorias. Assim, “o que as sociedades pensam de seus modos de vida, os sentidos que conferem a suas instituições e as imagens que partilham, constituem uma parte essencial de sua realidade e não simplesmente um reflexo seu”. (MOSCOVICI, 2003, p.173).

Nessa direção, a representação envolve sempre um conteúdo mental, um ato de pensamento que restitui simbolicamente algo ausente ou aproxima algo longínquo. A teoria pressupõe a subjetividade como estruturada e estruturante do social. O sujeito é ativo, mas suas teorias são dinâmicas. Cada sujeito torna-se representativo da reprodução social do conhecimento.

<sup>5</sup> Segundo Jodelet (2001, p.29), a primeira formulação sobre representações foi feita por Durkheim, que “insistia no isomorfismo entre representações e instituições: categorias que servem à classificação das coisas, são solidárias às formas de agrupamento social; as relações entre classes o são face àquelas que organizam a sociedade”.

<sup>6</sup> Citação apontada pela autora. *Dicionário Universal de Furetière de 1690* (apud CHARTIER, 1988, p. 20).

No entanto, de acordo com Ribeiro (2006), tornar-se representativo não é um processo simples, exige do sujeito a mobilização de recursos cognitivos, de um processo de pensamento cujas bases são a memória e os conhecimentos anteriores, oriundos da experiência, de vivências e de desenvolvimento intelectual, afetivo, físico. Conforme Moscovici (2003, p.60), nesse processo dois mecanismos estão dialeticamente relacionados: a objetivação e a ancoragem.

Para Machado & Carvalho (*apud* BRITO, 2006, p.96), “a objetivação diz respeito à materialização dos conceitos ou das concepções. Seria o que há de mais forte e mais arraigado na representação social, enquanto que a ancoragem diz respeito aos aspectos maleáveis da representação social que podem ser objetivados ou não. Como a representação não é estática, novos elementos vão surgindo e abalando ou não os conceitos ou concepções já arraigados no sujeito.

Assim, e de acordo com as idéias de Moscovici (2003), as representações são concepções. A concepção é fruto da vivência coletiva – o sujeito se apropria do mundo externo, sendo que as representações são conseqüências dessas apropriações. Dessa forma, podemos afirmar que a representação social é coletiva. Uma representação só é representação quando algumas coisas são cristalizadas nos discursos, nos rituais e na cultura. Justamente por isso estudamos a representação de ludicidade como uma Representação Social, buscando entender como estas estiveram presentes nas vidas dos professores e nas suas práticas pedagógicas atuais.

As representações sociais são aprofundadas por Denise Jodelet, a partir dos anos 1960<sup>7</sup>. As noções de representação e memória social também fazem parte dessas tentativas de explicação e irão receber mais atenção a partir dos anos 1980, quando essa teorização passa a servir de metodologia variada, como: experimentação em campo e laboratório, por meio de entrevistas, questionários e técnicas de associação de palavras, análise documental e de discurso etc. (JODELET, 2001).

Para Jodelet (2001, p.20), as representações são “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e con-

correndo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Ela adverte acerca da forma de estudarmos as representações e diz: “as representações sociais devem ser estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais integrados”. (p.26). Assim, de maneira a fazer justiça à complexidade do conceito, Jodelet acrescenta outros elementos para esclarecer melhor o termo:

... uma representação social é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. (JODELET, 2001, p.08).

Nesse sentido, compreendemos que, para Jodelet, as representações sociais são fenômenos sempre ativados e em (re)construção na vida social. As representações surgem, assim, como a capacidade de dar às coisas uma “nova forma” por meio da atividade psíquica. Esta envolve uma mediação entre o sujeito e o objeto-mundo. Como o sujeito se insere numa comunidade concreta e simbólica, este não está condenado a simplesmente reproduzir essa realidade.

Além disso, essa forma de conhecimento adquirido por meio dos processos sociais não é somente um produto de características inerentes à mente humana; também não é um simples reflexo de influências do meio ambiente. O conhecimento apresenta-se como uma construção, em que interagem o sujeito psíquico e o mundo exterior. Assim, a experiência surge como componente principal e desafiador de quem pesquisa, de quem pretende perceber, identificar ou localizar como as representações sociais (RS) são instituídas e instituidoras de um dado grupo social.

Jodelet (2001) levanta algumas questões que articulam essas características e os elementos produtores de uma análise em representações sociais: quem sabe e de onde sabe? O que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeitos?

Os pontos levantados pela autora desembocam em três ordens de problemáticas independentes, que estão incluídas em tópicos de trabalhos teóri-

<sup>7</sup> Para situar o leitor, a obra inaugural de Moscovici, foi “*La psychanalyse, son image et son public*” (1976), sobre a representação social da psicanálise mantida pela população parisiense em fins dos anos 1950. (SÁ, 1996).

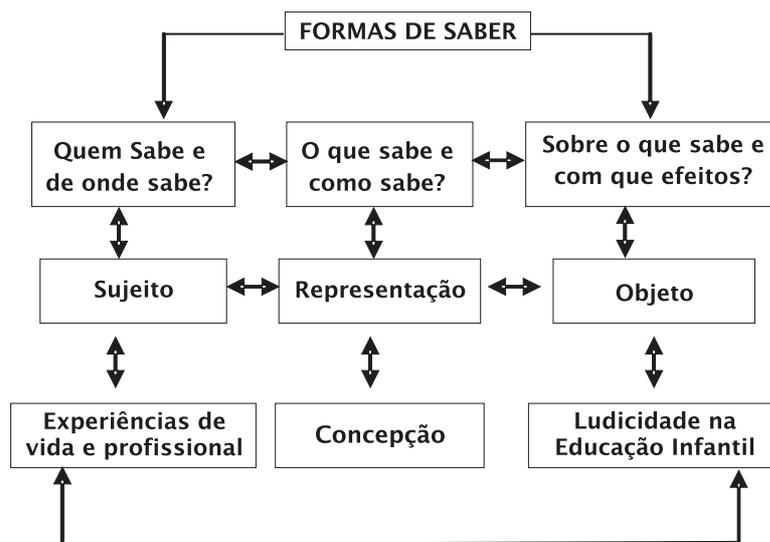
cos e empíricos sobre as representações sociais: a) condições de produção e de circulação das representações; b) processos e estados pelos quais as RS se encontram; c) estatuto epistemológico das representações sociais.

No primeiro, encontram-se os espaços culturais, os meios, a linguagem, o trançado social no qual o sujeito interage e apreende conceitos e informações; no segundo, se encontra a configuração como cognitivamente essas representações são constituídas e evidencia o grau de complexidade que envolve essa forma de saber. E o terceiro, ao mesmo tempo em que aponta as questões epistêmicas, que tratam do conhecimento, do saber e de sua validade (verdade/falsidade), nos

propõe também a orientação do método em representações sociais, na medida em que comprova pontos comparativos entre o conhecimento científico e dito adequado ou do senso comum. (BRITO, 2006).

Sendo assim, por meio do campo conceitual e metodológico das representações sociais, desenvolvemos nossos estudos, buscando identificar as representações de ludicidade que estruturam o grupo de professores, e que podem se constituir em ancoragens facilitadoras de novas práticas. O quadro abaixo, baseado em Jodelet (2001) e Brito (2006), indica as questões anteriores e nos trouxe um norte para nosso estudo sobre as representações de ludicidade.

**QUADRO I – Estrutura de Análise das Representações Sociais**



Fonte: Quadro baseado em Jodelet (2001) e Brito (2006)

### 3. Lembrando um pouco a história do lúdico na formação dos professores de educação infantil

Trazer um pouco da trajetória da ludicidade na formação dos professores é fundamental para que possamos compreender o processo histórico que envolve a prática dos professores de Educação Infantil. Conforme Nóvoa (*apud* KISHIMOTO, 2002, p. 01), “não é importante apenas porque

nos fornece a memória dos percursos educacionais, mas, sobretudo, porque permite compreender que não há determinismo na evolução dos sistemas educativos, das idéias pedagógicas ou das práticas escolares: tudo é produto de uma construção social”.

Ao buscarmos, na literatura atual, os estudos sobre a história do lúdico na formação e prática de professores de Educação infantil no Brasil, perceberemos o quanto são restritos, já que grande parte

das referências consultadas abordam a formação de professores da Educação Básica, em geral. Segundo Nascimento (2005, p.107), “embora a educação infantil seja parte integrante da educação básica, sua especificidade é pouco reconhecida, para não dizer que é desconsiderada.” Tal situação só ratifica que esta temática necessita de maior atenção.

A gênese dos profissionais de educação infantil tem uma trajetória marcada pelo processo de feminização do magistério (KISHIMOTO, 1999). Essa formação nos remete a um tempo em que trabalhar com criança era algo a ser feito de qualquer maneira ou por qualquer profissional, desde que fosse mulher e tivesse jeito para lidar com criança. A história dessa formação está relacionada à organização social estabelecida e ao enaltecimento das mulheres como profissionais, quase exclusivas, da educação.

De acordo com Tanuri (2000, p.64), a primeira Escola Normal brasileira para a formação de professores do ensino primário foi criada na Província do Rio de Janeiro pela Lei nº 10 de 1835. O método utilizado era o Lancaster, de origem inglesa e de características conservadoras. O lúdico, então, não era aceito nos espaços educativos, ou, quando muito, era acolhido na prática dos professores como atividade de descanso, sendo nominado de recreio.

Na Alemanha, Fröebel rompe com esse tipo de formação tradicional e traça um plano de curso de formação para professores de educação infantil. Com a visão romântica da educação, o pensador diferenciou a educação infantil do ensino fundamental e propôs um curso de formação que buscava a integração entre a teoria e a prática do brincar. A concepção de formação profissional, defendida por ele, estabelece a compreensão da relevância do brincar, primeiro, na esfera do adulto, para depois chegar ao universo infantil. Das matérias organizadas em sua proposta destacamos: músicas, trabalhos manuais, dobraduras, trabalhos com madeira, modelagem com argila, desenho e pintura. (KISHIMOTO, 2007).

No Brasil, em 1883, a formação prática do professor estaria vinculada às escolas de educação pré-escolar, a partir das idéias de Fröebel. Conforme Kishimoto (2007), Rui Barbosa, no final do Império, aconselhava um curso de formação de

jardineiras<sup>8</sup>, que não chegou a ser disseminado. Assim como um programa, de dois anos, de formação para profissionais de creches e escolas maternais, em São Paulo, proposto por Anália Franco. Entretanto, o lúdico surge de forma mais clara na formação dos professores de educação infantil e ensino fundamental, por volta das décadas de 1920 a 1930, com o surgimento das Escolas Normais Superiores e com as idéias da Escola Nova<sup>9</sup>. Ressaltamos que o lúdico fazia parte dessas discussões educacionais, seguindo o método de Froebel e Montessori, adaptadas às condições do nosso meio.

Nas décadas de 1945 a 1960, a educação em geral, assim como a formação de professores nas “Escolas Normais”, passam a ter influência dos escolanovistas no que diz respeito à formação de técnicos da educação (LIBÂNEO, 1997). Desse modo, o lúdico passa a ter outra concepção na formação de professores, ou seja, segundo Kishimoto, (1993), o lúdico passa a ser explorado como modalidade de Educação Física, recreação e jogos (recreação como rodas cantadas, atividades com o corpo, com o sentido de atividade orientada na busca de objetivos sob a supervisão da professora).

Nesse mesmo período, ou seja, nas décadas de 1940 e 1950, foi instituído pelo Estado o Programa de Proteção ao Pré-Escolar, que designa cursos de formação sob a denominação de “puericultura”, além de criar Centros de Recreação para combater problemas com crianças de atitudes antissociais. Além disso, esse mesmo programa defendia que o atendimento das crianças deveria ser prioritariamente de cuidado à saúde. Assim, compreendemos que a concepção lúdica nos currículos das Escolas Normais estava condizente com

<sup>8</sup> Jardineira era o nome intitulado às professoras que trabalhavam com Jardim de Infância. Vale lembrar que, o jardim de infância, no Brasil, surgiu no Colégio Menezes Vieira, em 1875, tendo como finalidade desenvolver a pedagogia fröebeliana baseada no uso do jogo.

<sup>9</sup> Idéias da Escola Nova, na década de 1920, implementada no Brasil, seguiam a influência de movimentos sociais e políticos no pensamento educacional que aguçavam a esperança e a admiração pela educação. As influências desses movimentos e o desenvolvimento da biologia, psicologia e sociologia foram as bases teóricas da Escola Nova européia e norte-americana, com os princípios científicos de educação e filosóficos da experimentação, nos quais John Dewey se destaca como o principal teórico.

as propostas de educação infantil higienistas e assistencialistas, ou seja, professores utilizavam o lúdico como estratégia educativa e de recreação para cultivar os “bons hábitos de higiene e asseio”, obtendo resultado na saúde e produzindo a obediência. (KRAMER, 1995).

Em 1961, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, que não alterou significativamente o Ensino Normal, visto que a formação de professores primários continuou sendo realizada pelas Escolas Normais e pelos Institutos de Educação. Contudo, algumas mudanças no campo científico, durante a década de 1950, trouxeram o ressurgimento da educação pré-escolar, através dos trabalhos de Montessori, Piaget e Claparède, que influenciaram a prática e a formação dos professores. A preocupação com os métodos de ensino reaparecia e o lúdico aparecia como um estratagemas ou como um artifício pedagógico.

Conforme Pimenta (2000), a partir de 1968 há o predomínio da tendência tecnicista e a concomitante emergência de críticas à pedagogia oficial e à política educacional proposta para sua implantação. A formação dos professores de educação infantil nessa tendência traz em seu cerne os cursos de curta duração de Pré-escola e recreacionista, oferecidos pela OMEP (Organização Mundial de Pré - Escolar) e COEPRE (Coordenação de Educação Escolar), e de outras instituições com a função de instruir ou preparar os professores. O lúdico nesses cursos continuava a ser trabalhado como um “artifício pedagógico”, ou seja, como um instrumento motivador da aprendizagem.

A partir da década de 1980, a formação dos professores de educação infantil começa a tomar um novo foco. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 e com o Plano Nacional de Educação – PNE/2000, essas leis passam a exigir que o magistério da educação básica tenha “profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados” (PNE, 2000). Tais documentos visavam romper com a tradição assistencialista e instalar o componente educativo, integrado ao cuidado, proporcionando a profissionalização das pessoas que trabalham nessas instituições.

Nessa perspectiva, a partir da década de 1990 até os dias de hoje, surgem nas universidades e em outros espaços de pesquisa muitos estudos sobre a importância da ludicidade para a qualidade de vida dos sujeitos, sejam eles crianças ou adultos. O enfoque dado ao lúdico na formação dos professores continua diverso, mas vigora um acento sobre suas dimensões social e cultural, ou seja, o lúdico passa a ser entendido como uma ação experiencial enraizada na cultura e na história.

Desse ponto de vista partilham estudiosos, como Luckesi (2005) e Maturana e Verden-Zoller (2004), que compreendem o lúdico numa perspectiva mais psicológica, de ordem atitudinal e, embora essa concepção inclua a importância das raízes culturais do jogo, enaltece a ação do indivíduo como aquele que sente e vivencia internamente a experiência lúdica como plena ou inteira. Nessa perspectiva o lúdico pode proporcionar às crianças e aos jovens e adultos experiências de auto-formação, caracterizando-se como *auto-atividade*, envolvendo descoberta, criação e pensamento, assim como um elo para as *relações sociais* entre os sujeitos.

Atualmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL/CNE/CPNº05/2006) propõem uma formação que valoriza o lúdico na formação inicial e continuada dos professores da Educação infantil. Nessa mesma perspectiva, há pesquisadores como Wajskop (2005), Kishimoto (2007), Formosinho (2007), dentre outros, que vêm defendendo o lúdico na formação dos professores a partir das experiências no cotidiano infantil, ou seja, é necessário que o docente insira o brincar em seus projetos educativos, que defenda um ambiente contextualizado, mas que tenha objetivo e consciência da importância de sua ação em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil.

Assim, trabalhar com a formação de professores de educação infantil, seja ela inicial ou contínua, nos leva a refletir sobre os saberes desses profissionais, sobre o lúdico, o corpo, a linguagem, a estética, etc.. Esta formação pode ser uma possibilidade de ressignificar as práticas pedagógicas que foram construídas ao longo das histórias desses sujeitos.

#### 4. Representação de ludicidade encontradas na formação e prática pedagógica de professores de educação infantil

Para desvelar as representações sobre ludicidade (apresentadas na entrevista como idéia, opinião) percorremos um caminho, no qual buscamos responder a: *o que e como sabem* as professoras sobre o lúdico e o que pensam sobre ludicidade. Assim sendo, desvelar qual a representação de ludicidade dos professores da escola Arco-Íris<sup>10</sup> é nosso objetivo.

Para Moscovici (2001), as representações são concepções, porque se trata de um fenômeno de natureza essencialmente cognitiva. A concepção é fruto da vivência coletiva – envolvendo o sujeito, sua pertença social com as implicações afetivas e normativas, com a interiorização de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamentos, socialmente transmitidos pela comunicação social. Ao representar alguma coisa ou uma noção, “não produzimos unicamente nossas próprias idéias e imagens: criamos e transmitimos um produto gradativamente elaborado em inúmeros lugares, segundo regras variadas”. (p.63)

Ao buscarmos o significado da palavra representação/concepção, encontramos os termos “criação, entendimento, idéia, imagem e percepção”<sup>11</sup>. Para nós, ela consiste em algo construído e representado num processo simultaneamente individual (como resultado da elaboração sobre a nossa experiência) e social (como resultado do confronto das nossas elaborações com as dos outros). Assim, a representação inclui uma rede de relações que o indivíduo e os grupos estabelecem entre significados e situações que lhes interessam para sua sobrevivência ou sua hegemonia e/ ou reprodução da situação.

Desse modo, a representação que adquirimos sobre alguma coisa está composta por percepções individuais e coletivas, com perspectivas sociais, convencionais, simbólicas, carregadas de dimensões históricas, culturais e políticas. Detectar a representação de um grupo significa ter um caminho de compreensão do processo histórico desse grupo. (REDIN, 2004).

No caso desta pesquisa, entendemos que as representações sobre ludicidade das professoras são influenciadas pelas experiências que habituarão a reconhecer como tal (formação inicial) e também pelas representações sociais dominantes transmitidas sobre os modelos de educação mais acentuados na história da educação da criança, seguindo tendências pedagógicas variadas: a tendência romântica, tendência cognitivista e a tendência sociocultural, para citar as de maior ênfase na educação infantil. (KRAMER, 2002).

Partindo dessa compreensão, afirmamos que as vozes dos sujeitos não podem ser descontextualizadas dessa história, que traduz representações cristalizadas pelo processo histórico e que se refletem em nossas práticas recentes. Apresentamos, abaixo, os discursos de nossos sujeitos – as professoras Ana, Aline, Alzira, Eti, Márcia e Sandra<sup>12</sup> – emitidos durante a entrevista, sobre a representação de ludicidade, diante da pergunta: O que pensa sobre a ludicidade na educação infantil?

Nos depoimentos, as seis professoras apontaram diferentes representações de ludicidade: num primeiro bloco, quatro professoras entenderam o lúdico como atividade recreativa ou jogo educativo (experiência externa ao sujeito). De outro lado, encontram-se as duas professoras, que entenderam o lúdico como experiência interna, vivência interna do sujeito, atitude do sujeito que vivencia a experiência e a sugere como fonte de alegria, prazer, tensão e desprazer, na dança das polaridades que nos faz sujeitos de uma ação que integra pensamento, sentimento e razão.

No primeiro bloco de representações, as professoras Sandra, Alzira, Ana e Nair pensam o lúdico como “Brincar é ensinar brincando”, ou seja, o lúdico é visto como um recurso ou suporte para seduzir a criança. O brincar aqui segue o exemplo da tendência romântica, na qual o brincar é concebido como uma atividade livre, de *recreação* – ou como *recurso pedagógico*. Nesse modelo, o lúdi-

<sup>10</sup> Optamos por utilizar um nome fictício para identificarmos a Escola.

<sup>11</sup> Dicionário Houaiss, p.153.

<sup>12</sup> Optamos por não citarmos os nomes verdadeiros das professoras envolvidas nessa pesquisa. Assim, criamos nomes fictícios para identificá-las.

co é utilizado como meio para introduzir uma atividade física e trabalhar com o corpo. Além disso, ele tem o sentido de levar a criança a atingir os objetivos estabelecidos pelo professor (BROUGÈRE, 1998). Para as professoras Sandra, Alzira e Ana o lúdico na educação infantil é:

*É ensinar, brincando, tem a parte teórica e a parte lúdica. A parte lúdica é mais contar história, dançar, brincar, é deitar para assistir um filme. Hoje eu tenho consciência que ludicidade proporciona para criança mais interesse, mais facilidade. Eu achei que com o lúdico se tornava mais fácil o que a gente quer passar para elas. (Professora Sandra)*

*Pra começar, a gente vai brincar com as crianças de amarelinha. Tem coisa melhor de aprender os números, entendeu? Agora com o lúdico eles não cansam. Faz com que a criança desperte o raciocínio e o gosto pelo estudar. Quando se trabalha de forma lúdica, há um aproveitamento maior das aulas e um maior aprendizado por parte dos alunos. (Professora Alzira)*

*Trabalhamos com o lúdico para que os alunos tenham uma aprendizagem significativa. Mas, tenho aprendido novas música e, brincadeiras, assim há uma grande troca de aprendizagem. (Professora Ana)*

Nessa mesma linha de pensamento segue o relato da professora Nair, que pensa o lúdico como um caminho para “ajudar a criança aprender e desenvolver o raciocínio”. Ela relata o seguinte:

*... antes de aplicar a atividade, a gente tem que estar usando o lúdico para chegar à atividade. Eu uso lúdico com os materiais. Eu faço assim, se é matemática, se é quantidade, aí eu uso dados e aí nós vamos brincar e jogar no grupo, depois eu coloco no quadro os pontos do grupo tal, e outro grupo. (Professora Nair)*

Ao analisarmos os relatos das docentes Sandra, Alzira, Ana e Nair, percebemos que suas práticas derivam de um pensamento voltado para o ensino. Isso reflete o problema da pedagogia centralizada na figura do professor interessado em promover atividade educativa lúdica direcionada para toda a classe. Além disso, essa acepção de infância e professor romântico provém de um modelo de educação infantil conteudista e conservadora. (ARROYO, 2008).

Caminhando por outra ótica, o segundo bloco de representações provém dos relatos das professoras Eti e Márcia. As idéias e opiniões da professora Eti expressam o lúdico como uma atividade que propicia a plenitude e a experiência. Nesse entendimento, o lúdico é visto como uma *atividade interna, livre e espontânea* pela criança. O brincar é nomeado como um ato que dá prazer a quem se dispõe a vivenciar essa experiência (LUCCKESI, 2000).

*A ludicidade é a plenitude. O fazer plenamente é se envolver. Esquecer da hora de ir para casa. É não querer ir (...) é quero ficar aqui fazendo (...) é fazer de novo e continuar fazendo, (...) é interação e envolvimento. É alegria, é o brilho nos olhos (...). Hoje, posso ver o lúdico como uma forma prazerosa para o educando. Vejo, também, que a criança se desenvolve melhor brincando. (Professora Eti)*

Nessa representação, o brincar é visto como uma dinâmica interna do indivíduo, concebendo a criança como um sujeito em constante interação com o meio, se estruturando num processo de desenvolvimento integral e pleno. Podemos observar essa concepção nas falas de Márcia:

*A ludicidade pra mim é uma grande descoberta. Porque o lúdico pra mim é aprendizagem, interação com as crianças. Porque a ludicidade pra mim é uma grande integração, relação com meus alunos e entre eles, através do brincar, jogar, falar, tocar, sentir. Agora, que estou na educação infantil que eu fui descobrir o que é ludicidade. (Professora Márcia)*

Complementando essa visão, o lúdico nessa concepção é qualificado como um *espaço social*, um lugar de *experiência*, uma *auto-atividade* envolvendo experiência, descoberta, criação e pensamento, assim como um elo para as *relações sociais* entre crianças, ou entre crianças e adultos (BOUGÈRE, 2004; KISHIMOTO, 2007).

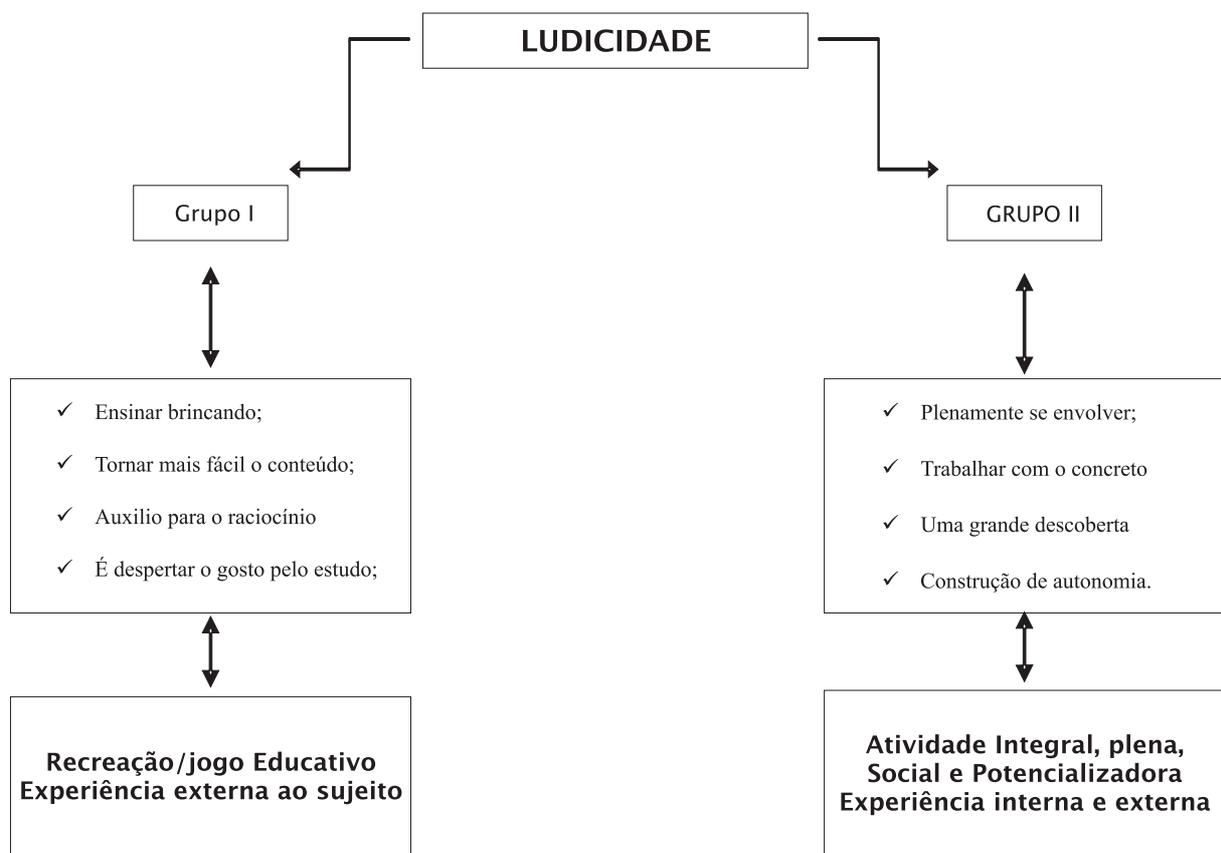
Segundo Kishimoto (2008), a educação dos sujeitos ocorre no cotidiano, nas redes de relações (conversas em família, na escola, nos círculos de amigos). “Tais espaços devem se tornar locais de aprendizagem e partilha de conhecimentos”. Por esses relatos, podemos perceber que as professoras vêem a ludicidade como agente potencializador de aprendizagem de seus atores e acreditam que a

ação lúdica integra-se ao mais alto espírito de uma prática pedagógica, pois elas investem na capacidade de iniciação e a ação ativa e motivadora.

O relato da professora Eti apresenta a perspectiva de uma experiência social, ou seja, a professora compreende o lúdico como uma experiência interna enraizada na cultura e história dos sujeitos:

*O lúdico possibilita à criança interagir com outras crianças, e possibilita a construção de sua autonomia. Levando a criança a entrar num mundo da imaginação, magia, prazer e alegria. Olha, acredito que o lúdico possibilita a aprendizagem e também a partilha; o professor é o mediador, por isso, há essa troca. A gente vai aprendendo, e cada dia é uma experiência nova. (Professora Eti)*

QUADRO II – Síntese das Representações sobre ludicidade



Assim sendo, em síntese, interpretamos que, para as seis professoras investigadas, as representações de ludicidade se encontram contidas em dois grupos de pensamento diferentes:

- Sobre o primeiro grupo (professoras Sandra, Alzira, Ana e Nair), podemos dizer que suas representações acerca da ludicidade revelam o brincar como uma atividade de recreação e/ou como artifício pedagógico: é ensinar brincando;

é tornar mais fácil o que a gente quer passar; é auxílio para o raciocínio; é despertar o gosto pelo estudo; é um bom emprego às aulas; é um caminho para atividade.

- Quanto ao segundo grupo (Professoras Márcia e Eti), revelam o lúdico como uma atividade de descoberta e como partilha. Suas representações de ludicidade desvelam: é plenamente se envolver; é trabalhar com o concreto; é uma

grande descoberta; é a construção de autonomia. Seus relatos conjugam uma concepção de ludicidade sintetizada entre a idéia de experiência interna do sujeito, enraizada nas práticas socioculturais e determinada historicamente.

No quadro acima, destacamos algumas idéias expressivas dos discursos apresentado e criamos uma síntese da representação de ludicidade dos professores da escola Arco-Íris (QUADRO II).

A comparação entre as falas das professoras do primeiro e do segundo grupo parece-nos indicar que o primeiro representa a ludicidade de uma forma dicotomizada, ou seja, os sujeitos vêm o aprender e o brincar de forma isolada. Contudo, percebemos no segundo grupo um conceito mais idealizado de ludicidade – a representação se ancora numa atividade integral e plena, potencializadora do desenvolvimento humano.

## 5. Considerações finais

Com base nos dados levantados nas análises de entrevistas e escritas autobiográficas, foi possível destacarmos:

a) a compreensão de que as narrativas dos professores enriquecem e reforçam as transformações desencadeadas na interação social que se dá no meio profissional; consideramos ainda que, na busca de um enredo para suas histórias, as narradoras selecionam, estabelecem relações, organizam os fatos, encontram justificativas, clarificam suas representações sobre a ludicidade em suas práticas;

b) as representações sobre ludicidade das professoras são influenciadas por suas experiências progressas e também pelas representações soci-

ais dominantes transmitidas sobre os modelos de educação mais acentuados na história da educação infantil: tendências romântica, cognitivista e a psicossocial;

c) das representações de ludicidade das professoras, destacamos: brincar é ensinar brincando; brincar é plenamente se envolver; brincar é trabalhar com o concreto; brincar é um maior aprendizado; brincar é uma grande descoberta; brincar é uma aprendizagem significativa; brincar é a construção de autonomia.

Por fim, mesmo com a ampliação e o desenvolvimento no campo pedagógico da educação infantil, entendemos que o último modelo, que aponta o brincar como *espaço social* ainda não está sendo, efetivamente, colocado em prática na formação dos professores pesquisados. Sendo assim, entendemos que esses professores necessitam refletir e dialogar mais com seus pares, acerca de suas idéias e representações de ludicidade na educação infantil, a fim de que possam ressignificar suas práticas pedagógicas.

Finalmente, compreendemos que a pesquisa parece indicar a falta de implantação de uma política voltada à educação infantil na rede municipal de Jequié, para que a mesma fortaleça o espaço infantil e a formação contínua dos professores. Portanto, é importante ressaltar que a Secretaria de Educação desse município, juntamente com as escolas e com as instituições de ensino superior, necessita intensificar a dimensão lúdica na formação inicial e continuada de seus professores, no sentido de trazer o rigor teórico-metodológico da ludicidade para as práticas educativas, assim como reconhecer essa dimensão como um aspecto basilar para a qualidade da educação infantil.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi.. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ARROYO, M. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Caderno de Pesquisa**, Rio de Janeiro: UFRJ, n. 117, p.127-147, nov. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 6 out. 2006.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

- \_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação. Brasília: Plano, 2000.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Parecer nº 05/2006. Dispõe sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília : MEC [19..]. Mimeografado.
- BRITO, T. T. R. **A docência no Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia**: percorrendo caminhos e encontrando representações. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2006.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Brinquedo e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CASIMIRO, A. P. B. S. Mediações entre educação, memória e cultura no Brasil colonial. In: LOMBARDI, José Claudinei; CASIMIRO, Ana Palmira B. S.; MAGALHÃES, Livia Diana R. (Orgs.). **História, memória e educação**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 9-46. (Educação contemporânea).
- CHARTIER, R.A. **História cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1988.
- FORMOSINHO, J.O. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação In: \_\_\_\_\_.; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M.A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- HOUAISS, A. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. 3 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- JODELET, D. (Org.) **As Representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- \_\_\_\_\_. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 61-79, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 11 out. 2007.
- \_\_\_\_\_. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. Depoimento para o GT 07: educação da criança de 0 a 6 anos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. [Texto encomendado]..., Caxambu, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em 17/09/2008.
- \_\_\_\_\_. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: FORMOSINHO, J.O; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M.A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- \_\_\_\_\_. Processo de ensinar e aprender: lugares e culturas na educação infantil. In: TRAVERSINI, C. et al. (Org.). **Trajetória e processos de ensinar e aprender**: práticas e didáticas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. n. 2.
- KRAMER, S. **A Política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Achimé: 1995.
- \_\_\_\_\_. (Coord.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. 14. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. Educação: pedagogia e didática: o campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.
- LUCKESI, C. C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, C. C. (Org.). **Educação e ludicidade**. Salvador: FAGED/UFBA, 2000. (Coletânea ludopedagogia, ensaios, 1).
- \_\_\_\_\_. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. [S.l.: s.n.], 2005. Disponível em [www.luckesi.com.br](http://www.luckesi.com.br). Acesso em: 19 set. 2007.
- MATURANA, H.R; VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

- MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigação em sociologia social. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- NASCIMENTO, M. E.P do. Os profissionais da educação infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M.S. (Orgs.) **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. (Polêmicas do nosso tempo, 62).
- PIMENTA, S. G. Funções sócio-históricas da formação de professores da 1ª à 4ª série do 1º grau. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, n. 21, p. 35-44. out./nov. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 11 out. 2007.
- REDIN, E. **O espaço e o tempo da criança**: se der tempo a gente brinca! 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. (Cadernos de educação infantil, v. 6).
- RIBEIRO, R. M. O. “**A máquina do tempo**”: representação do passado, história e memória na sala de aula. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: ANPED, n. 14, maio/ago., 2000.
- SÁ, C. P. A. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996
- SANTOS, S. M. P. (Org.). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **A ludicidade como uma ciência**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

*Recebido em 26.03.09*  
*Aprovado em 26.05.09*