

TEORIA E PRÁTICA NOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: O LÚDICO, A BRINCADEIRA E O MOVIMENTO NA PRÁXIS EDUCACIONAL

Jorge Fernando Hermida¹

Walmyra Medeiros Alexandre²

RESUMO –

O ensaio procura realizar uma análise acerca da importância da práxis educacional, partindo da reflexão de como os professores desenvolvem seu trabalho pedagógico nas unidades de creche da Rede Estadual de Ensino em João Pessoa, lotadas na Secretaria de Estado do Desenvolvimento Humano do Estado da Paraíba. No ensaio, a reflexão da relação teoria e prática desenvolve-se a partir da compreensão da importância do jogo, do lúdico, do brincar, da brincadeira e do movimento para este setor de ensino. Fiel à ementa do GT 01, o ensaio procura defender a hipótese da existência, em termos educacionais, da dualidade de contrários (teoria e prática), única capaz de produzir uma nova perspectiva histórica que contribua para a superação das históricas mazelas que caracterizam a Educação Infantil nos dias de hoje no Brasil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Práxis educacional; Fundamentos da educação.

1. Introdução

Na superação da tradicional divisão das ciências é premente a retomada da discussão sobre a relação teoria-prática ou a ação-reflexão. Tal re-discussão cria mudanças significativas nos estatutos epistemológicos de diversas ciências, incluindo a pedagogia e a Educação Física que tem como base, a ação, os atos humanos, as ações sociais, a motricidade humana, ou a cultura corporal. (GAMBOA, 2007)

Este ensaio procura realizar uma análise a respeito da importância da práxis educacional – da necessária relação teoria-prática, a partir de uma reflexão de como os professores desenvolvem seu trabalho pedagógico nas unidades de creche e pré-escola da Rede Estadual de Ensino localizadas em João Pessoa, lotadas na Secretaria de Estado do Desenvolvimento Humano do Estado da Paraíba (SEDH). Na mencionada Secretaria de

¹ Professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pós doutor em Sociologia da Educação (Salamanca-Espanha) e Doutor em Filosofia e História da Educação (Unicamp). Membro do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB. Líder do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPELPB/UFPB). jorgefernandohermida@hotmail.com

² Graduada em Educação Física pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Estudante de Pedagogia Virtual da UFPB, com Habilitação em Educação Infantil. Professora da Secretaria de Estado do Desenvolvimento Humano (SEDH-PB).

Estado vem sendo desenvolvido um projeto de extensão, intitulado “Recreação para professores”,³ cujo objetivo é demonstrar que a atividade lúdica pode ser usada como ferramenta facilitadora da interação social das relações dinâmicas entre adultos e crianças no ambiente de creche. É fruto do esforço conjunto da Equipe de Recreação do Núcleo de Formulação de Políticas para Criança em Creche visando transmitir aos educadores suas experiências de trabalho com o lúdico.

Com o olhar voltado para o desenvolvimento integral das crianças, o projeto de extensão enfatiza que elas são seres dotados de cultura, vontades e desejos. Diante do resgate das brincadeiras populares vivenciadas pelos educadores em sua infância, procuramos promover a ampliação de seus conhecimentos relacionados à prática pedagógica, para que auxiliassem as crianças, impulsionando-lhes o desenvolvimento de suas potencialidades físicas, intelectuais, criativas, expressivas, sociais, entre outras linguagens inerentes às atividades lúdicas. Constatamos que o projeto possibilitou a construção do agir, saber e fazer através de ações efetivadas no presente, num processo contínuo para a construção de mudanças futuras, sem abrir mão do prazer para as crianças e adultos, simultaneamente.

No presente ensaio, a reflexão da relação teoria e prática desenvolvem-se a partir da compreensão da importância do jogo, do lúdico, do brincar, da brincadeira e do movimento para este setor de ensino.

Influenciados na proposta pedagógica da Pedagogia Histórica e Crítica de Dermeval Saviani (2003), na Pedagogia de Corpo Inteiro de João Batista Freire (2009), no sóciointeracionismo de Lev Semiónovitch Vygotsky (2003), no Homo Ludens de Johann Huizinga (2000), na Pedagogia da Animação de Nelson Carvalho Marcellino (1990) e em autores da Sociologia Cultural (Georges Snyders, Philippe Àriés), que concebem o lúdico na perspectiva aqui abordada, os autores deste trabalho consideram que o jogo, o brincar, o movimento, a brincadeira e o lúdico são componentes essenciais da cultura da criança. Por tais motivos, esses componentes lúdicos da cultura da criança devem de ser considerados pelos profissionais que trabalham na Educação Infantil como método e conteúdo.

Porém, temos a lamentar que, a importância desses aspectos essenciais da cultura da criança, apesar de ser de conhecimento público nos dias de hoje, é possível constatar um preocupante distanciamento entre o que os professores de Educação Infantil apregoam e as práticas educativas que por eles são desenvolvidas. Nesse sentido, é evidente que no contexto daquilo que a tradição filosófica problematiza ao longo da sua história, percebe-se nos professores da rede de Ensino Estadual um entendimento de que teoria e prática são dois pólos separados. Por conta disto, esse entendimento gerou o desenvolvimento de dualismos e primazias ou da teoria (idealismos), ou da prática (pragmatismos).

Partindo da realidade educacional concreta constatada nas instituições de ensino supracitadas, o ensaio procura desmitificar a falsa dicotomia teoria-prática que atualmente ainda é possível de encontrar na maioria dos estabelecimentos de ensino, para assim poder

³ Em relação à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa, participante, do tipo estudo de caso. Foram utilizados questionários abertos como instrumentos para a coleta de dados e também foram realizadas observações participantes. Através dos resultados obtidos por relatos verbais e ficha de avaliação subjetiva preenchida ao término de cada edição do projeto, percebeu-se que o mesmo possibilitou que as atividades lúdicas tivessem maior ênfase no cotidiano das unidades. Os educadores afirmaram que nosso trabalho foi primordial e extremamente válido para a consolidação dos conhecimentos acerca do lúdico e do resgate do prazer em brincar.

conscientizar aos professores que tais dualidades, artificiais, prejudicam o processo de ensino-aprendizagem das crianças na sua primeira infância. As crianças deveriam construir sua percepção da realidade social e cultural como algo complexo, contraditório, dialético e em permanente transformação.

Como pudemos ler na ementa do GT intitulado “A problemática da relação teoria e prática: diversas perspectivas”, este artigo procura, numa perspectiva dialética, que no jogo das controvérsias que existem no campo de conhecimento científico, a Educação Física e seus profissionais possam superar as controvérsias que caracterizam o jogo da Educação Infantil. De modo que esse esforço de síntese dialética contribua significativamente para a melhoria da qualidade de ensino na Educação Infantil, na perspectiva da cultura corporal.

O ensaio está organizado da seguinte maneira. Num primeiro momento procuramos explicitar a estreita relação que existe a infância e o lúdico, o jogo, o brinquedo, a brincadeira e o movimento humano. Posteriormente o artigo trata do furto do lúdico que existe nas crianças (e também nos professores!) nos dias de hoje no interior dos estabelecimentos educacionais. No item seguinte são resgatadas algumas análises significativas que fizeram parte do projeto de extensão, intitulado “Recreação para professores”, que ajudam a compreender a realidade educacional concreta existente hoje em muitas escolas infantis na cidade de João Pessoa. O ensaio se encerra com a apresentação das considerações preliminares, tendo em conta que os autores do presente artigo prevêem futuros aprofundamentos.

Fiel à ementa do GT 01 – Teoria e Prática: abordagens epistemológicas, este artigo procura demonstrar a necessidade de defender a hipótese da existência, em termos educacionais, da dualidade de contrários (teoria e prática), única capaz de produzir novas perspectivas históricas que contribuam para a superação das históricas mazelas que existem e caracterizam a Educação Infantil nos dias de hoje no Brasil.

2. O lúdico, o jogo, o brinquedo, a brincadeira e o movimento - sua relação com a infância (e com os adultos!)

Durante a realização do presente trabalho notamos que é ampla a literatura nacional e internacional que destaca a importância da vivência lúdica no contexto educacional, mostrando assim a pertinência da adequação da experiência de brincar dentro de diferentes espaços educativos.

Vários tratados e documentos oficiais que versam sobre a qualidade da educação, principalmente na primeira infância, destacam a necessidade de programas de capacitação de docentes tendo como meta, a introdução de atividades lúdicas, para conscientizá-los do papel primordial dessa atividade para o desenvolvimento integral do ser humano, capacitando-os, assim, para uma educação de forma global.

Entretanto, apesar de saberem da importância (teórica) do brincar para a formação global da criança, são inúmeros os educadores que não permitem vivenciar de forma prática a ludicidade das crianças, e ainda, sequer aceitam ou permitem a vivência de sua própria ludicidade. Isto tende a resultar muitas vezes as atividades em fazeres estéreis, sem conteúdo significativo para as crianças, relegando o lúdico para segundo plano. Partindo dessa premissa, cabe-nos indagar: como os educadores articulam nos seus labores a prática do lúdico com a teoria? Como percebem a questão do movimentar-se das crianças? Será

que as atividades desenvolvidas levam em consideração as múltiplas linguagens? Os educadores conseguem articular atividades onde a criança utiliza-se do seu corpo sem restrições?

Tomando por base que estas questões tenham respostas positivas temos que:

Certamente, esta seria uma prática voltada para a formação integral, levando a criança a entender melhor o mundo que a cerca, e a adquirir condições mais efetivas para enfrentar desafios quanto aos aspectos motores, emocionais, sociais e cognitivos. Isso requer que se adote uma filosofia de educação inteiramente nova, levando em conta as diversidades do(a) aluno(a), não impondo o mesmo modelo cultural e intelectual a todas as crianças (BRANDÃO, p.250. In: HERMIDA, 2009a).

No entanto, se fosse dada a importância devida, a brincadeira seria a atividade primordial no ambiente de creche, tendo em vista que:

O ato de brincar instiga uma riqueza inesgotável de aprendizagem pelo viés da curiosidade/descoberta com prazer e inventividade própria do ser brincante/aprendiz. Quando se trata de brinquedos e brincadeiras, se evocam elementos vividos, mas nem sempre perceptivos do valor histórico e cultural legado pela comunidade escolar (MARTINS, p.154. In: HERMIDA, 2009b).

E em se tratando de jogos, brincadeiras, atividades lúdicas etc., temos que considerar a questão do importante lugar que ocupa o movimento para a formação integral do indivíduo, em especial das crianças.

Enquanto linguagem, o movimento é uma maneira primitiva de manifestar-se. É um dos aspectos mais relevantes do desenvolvimento e da cultura humana. É através dele que as crianças adquirem maior controle e domínio do próprio corpo, desenvolvem novas formas de ação, conhecem e interagem, enfim se relacionam com o mundo que se abre para elas com cada vez mais possibilidades. O movimento revela sentimentos, emoções e pensamentos, apresenta uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico, o que parece simples. Em contrapartida, pode ser também extremamente complexo, ao exercer a função de suporte de toda estruturação psíquica, já que contribui para o desenvolvimento global das crianças exercendo enormes influências no comportamento.

Cabe realizar a seguinte consideração: o movimento não é nosso objeto de estudo. Ele é integrado no contexto deste trabalho por se considerado ao mesmo um componente essencial da natureza das crianças – como também seu lado *ludens* (Cf. Huizinga). Esta problemática é alertada por muitos especialistas, dentre eles Freire (2009), Marcellino (1990), e Hermida (2009b).

Para Hermida (2009b),

Através da linguagem do movimento, as crianças expressam as variadas dimensões de sua existência: a lúdica, emocional, social, cultural, histórica, afetiva, corporal, racional, irracional e cognitiva”. E a contribuição de tão importante linguagem para as crianças é explicitada no mesmo texto quando o referido autor afirma: “São inúmeros os autores que alertam para a importância da relação que existe entre crescimento, desenvolvimento e aprendizagem, muitas vezes (para não dizer quase sempre) mediada pela linguagem do movimento (p.218).

Entretanto, as crianças passam por fases diferentes uma das outras e cada fase exige atividades propícias para cada faixa etária. E, voltando a questão da ludicidade, ao pesquisarmos o termo lúdico verificamos que a sua conceituação apresenta-se muito imprecisa, provavelmente em razão às múltiplas ações que lhe são atribuídas. Na língua

portuguesa, apresenta mais de dez sinônimos que o acompanham, demonstrando a imprecisão que o vocábulo traz em si. Desse modo, Marcellino ressalta, num esforço eminente para conceituar o termo:

Percorrer os verbetes dos dicionários na busca do significado do lúdico é uma experiência interessante, mas pouco esclarecedora, sobretudo se for considerado que a tarefa de especificar um conceito implica na restrição do uso das palavras a ele relacionada (1990, p. 24).

Rocha *apud* Schwartz (2004) assinala que a ludicidade envolve o jogo, o brinquedo, as brincadeiras, o faz de conta, enfim o imaginário. Reforçando esse universo tão grandioso no que se refere às brincadeiras, ao lúdico, etc., Schiller *apud* Zatz (2006) entende que: “Um homem somente brinca quando é humano... e só se torna plenamente humano quando brinca”.

Finalmente temos os aportes de Freire e sua Educação de Corpo Inteiro (2009). Na mencionada obra, o autor assevera que uma das características mais marcantes da cultura das crianças é a intensidade da atividade motora, e seu mundo lúdico e fantástico, características que, via de regra, são sempre ignoradas pelas instituições de ensino.

Segundo palavras do próprio autor,

Às vezes falta visão ao sistema escolar, às vezes faltam escrúpulos. É difícil explicar a imobilidade a que são submetidas as crianças quando entram na escola. Mesmo se fosse possível provar (e não é) que uma pessoa aprende melhor quando está imóvel e em silêncio, isso não poderia ser imposto, desde o primeiro dia de aula, de forma súbita e violenta (...)

Na tentativa de ser mais claro e contundente, mais adiante o autor realiza a seguinte afirmação:

Não é à toa que os pequenos que entram na escola passam os primeiros tempos, até adaptarem-se, cansados, dormem mais cedo, preocupados. Claro, está acontecendo algo de muito estranho para eles (2009, p.12).

Tendo em vista que momentos de imobilidade se sobressaem, a cultura infantil é simplesmente negada. É praticamente impossível falar de Educação Infantil de forma concreta quando o corpo é considerado um intruso. É por estes motivos que o mesmo autor sugere que: "...a cada início de ano letivo, por ocasião das matrículas, também o corpo das crianças seja matriculado.” (p.14)

3. O furto do lúdico na infância e nos professores de Educação Infantil e suas implicações no processo educacional

De acordo com Silva (2009) trazer para as crianças formas encantadoras de aprender pode ser considerada uma tarefa fácil de ser executada, pois torna qualquer atividade mais prazerosa. Além disso, “[...] se constitui como um ato de amor e responsabilidade com as próprias crianças” (p.153, In: HERMIDA, 2009a).

Tomando por base as afirmações acima, consideramos por bem indagar: se é uma tarefa fácil de ser executada, se torna qualquer atividade mais prazerosa e ainda, se constitui um ato de amor e responsabilidade, por que existe o furto do lúdico se faz presente nas instituições de educação infantil?

É inegável o fato da pertinência do lúdico para a vida, para a aprendizagem. Na infância, a ausência de ludicidade, sua carência ou até mesmo o seu furto, por assim dizer, se dá quando acreditamos que crianças são adultos em miniatura e crendo lamentavelmente

que a finalidade de suas brincadeiras e atitudes visa à preparação para o futuro e para o mundo do trabalho.

Na nossa sociedade, e particularmente nas grandes cidades, ainda que por razões bem diferentes, as crianças não têm tempo e espaço para a vivência da infância, como produtoras de uma “cultura infantil”, e isso independente de sexo ou das classes sociais. (MARCELLINO, p. 55, 1990)

Em 1762 o suíço Jean-Jacques Rousseau já difundia a idéia de que a criança não era um adulto em miniatura e deveria receber processos de ensino diferenciados, em sua obra “Emílio ou Da Educação”, estremece as estruturas educacionais vigentes.

Extremamente preocupado com a infância, Rousseau produz uma obra que servirá a posteridade como inspiração, que assim o diga o movimento da Escola Nova. Em sua obra, explicita a idéia de uma educação natural centrada num indivíduo que, de acordo com ele, nasce bom e é corrompido pelo social. Acompanhando o pensamento de que a criança deve aprender de forma prazerosa, respeitando sua natureza e cada uma ao seu tempo, afirma:

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de ser homens. Se quisermos perturbar essa ordem, produziremos frutos precoces, que não terão maturação nem sabor e não tardarão em corromper-se; teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir que lhes são próprias, nada menos sensato de querer substituí-las pelas nossas [...] (ROUSSEAU, 1979 p.75)

Na atualidade, o lúdico encontra-se em sua maioria, furtado das crianças que, a cada dia têm mais compromissos, responsabilidades, brincam cada vez menos, ou simplesmente não brincam mais.

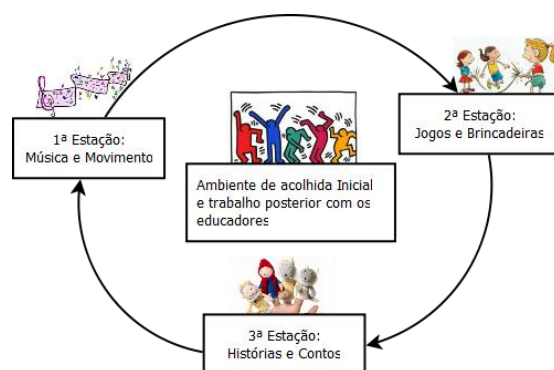
Dando às crianças obrigações precoces, não levando em conta o que a criança faz de cultura e instrumentalizando as brincadeiras, por isso... o furto do lúdico ocorre, no processo educativo mais geral, pela transformação da possibilidade de fruição em atividade utilitária (MARCELLINO, 1990, p.61).

Em determinados momentos, ou quase o tempo todo, para viver o papel do adulto, assumem responsabilidades adultas. Ainda são silenciadas, “aprendem sem apreender” com a cabeça unicamente, sem o corpo. Essa negação do corpo nos remete a mais um questionamento: por que o corpo da criança incomoda tanto? Por que ainda é tão oprimido e reprimido?

4. A contribuição de algumas análises significativas do projeto “Recreação para professores” para o entendimento da necessária relação teoria e prática na Educação Infantil

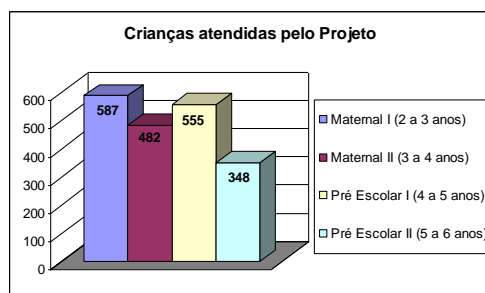
Resumidamente, eis a dinâmica do projeto: dois recreadores ficaram com os educadores e os demais com as crianças. Para elas, foram idealizados três ambientes denominados de “estação”, onde cada um trouxe um tema distinto, sempre ressaltando o cuidado e a preocupação de desenvolvermos as atividades, adequando-as à faixa etária, que vai dos dois aos seis anos incompletos, já que as unidades reúnem crianças de creche e pré-escola. As crianças passavam por todas as estações e mudavam de ambiente a cada 30 minutos (ver figura abaixo), de forma que ao final dos trabalhos, todas elas vivenciavam as três estações.

FIGURA 1 – A dinâmica da troca de estações



No que concerne ao projeto aqui relatado, do ponto de vista metodológico, tratou-se de uma pesquisa qualitativa, participante, do tipo estudo de caso. Os instrumentos elaborados para a coleta de dados se deram através de questionários abertos e também foram realizadas observações participantes. Os números fornecidos pelo setor pessoal da SEDH e constatados pelas fichas de avaliação realizada após a execução do projeto em cada unidade revelam que 324 educadores participaram ativamente das atividades e o número de crianças beneficiadas aproximou-se de 2.000 (ver gráfico).

Gráfico 1 – Número de crianças atendidas nas 29 unidades de creche



Através das ações desenvolvidas ao longo do projeto, procurou-se incentivar nos professores a imaginação, atitudes mentais positivas, submetendo-os a situações simples no exercício do brincar, reacendendo a centelha do lúdico e a criança que existe em cada um. Ao final, foi distribuída uma avaliação, para ser preenchida naquele momento. O ápice do projeto se deu com o retorno das crianças ao pátio, muito eufóricas, por sinal. Dessa forma conseguiu se fazer com que todos despertassem para o fato de trazer a ludicidade para o interior daquelas unidades, tornando-a parte da rotina diária.

No que diz respeito à análise e interpretação dos dados realizada, ela foi efetivada através da aplicação de questionários abertos como também através de observações participantes. Os questionários abertos de avaliação continham três itens que procuraram coletar as respostas dos professores de maneira espontânea:

1. Que bom! 😊 (Escreva aqui o que você mais gostou);
2. Que pena! ☹️ (Escreva aqui o que você menos gostou); e,
3. Que tal! 😐 (Deixe aqui suas sugestões).

Os questionários abertos de avaliação e as observações participantes foram aplicados a todos os educadores. Na interpretação dos dados foi priorizada a frequência e, como se tratava de uma proposta qualitativa, principalmente os conteúdos mais significativos. As respostas mais frequentes vinculadas ao item 1 foram as seguintes:

- Este tipo de atividade lúdica proporcionou para os educadores oportunidade de aprender como trabalhar com as crianças;
- As brincadeiras contribuem significativamente no processo de desenvolvimento infantil;
- As atividades foram consideradas divertidas e também ajudaram na integração da equipe da unidade;
- Que bom que é brincar como crianças!
- Saímos da rotina de maneira prazerosa, criativa e diferente.

No item 2 as respostas que tiveram maiores incidência foram:

- O tempo destinado para a oficina foi pouco;
- Poucas vezes acontece nas creches este tipo de encontros enriquecedores;
- A oficina deveria oferecer uma proposta mais frequente;
- A oficina deveria fazer parte dos encontros pedagógicos;

Finalmente no item 3 as respostas mais frequentes e significativas foram as seguintes:

- A oficina deveria ter maior frequência;
- Sempre deveria acontecer este tipo de interação entre os educadores;
- As atividades deveriam contemplar encontros e interações com outras creches;
- Manter o projeto, visando a valorização do profissional e da pessoa humana do professor.

As observações foram desenvolvidas pelos professores integrantes da equipe de recreação responsável pelo projeto, e as mesmas foram registradas. Dentre aquelas que mais chamaram a atenção nas análises desenvolvidas, destacamos as seguintes:

- Em todas as unidades onde foi desenvolvida a atividade recreativa, nos chamou a atenção as indagações realizadas no começo da atividade, pois as crianças perguntavam quando eram dirigidas ao centro do pátio nos “trens imaginários”: “Tia, hoje é dia de festa?”; “Nós vamos brincar de que?”; “Por que esta chegando tanta gente no dia de hoje?”. Na sua sensibilidade elas eram capazes de perceber que se tratava de um dia especial para a creche, onde até os professores teriam a possibilidade de ser criança por algumas horas;
- Chamou a atenção da nossa equipe de analistas o fato de todas as creches não trabalharem no seu cotidiano o resgate da cultura da criança, através do conhecimento de quais brincadeiras elas mais gostavam e brincavam no seu bairro e nas suas ruas e casas. No entendimento dos autores deste artigo, o resgate do componente lúdico da cultura das crianças da creche é um aspecto educacional central e imprescindível. As crianças *também* deveriam de ser consideradas sujeitos do processo educacional, através do valioso aporte de canções, jogos e brincadeiras

populares. Foi assim que jogos tais como a “amarelinha”, “enquanto o lobo não vem”, “salada de frutas” e “pular de corda” tiveram seu momento protagonista;

- A dinâmica desenvolvida na estação “Histórias e contos” também foi considerada essencial pela equipe de analistas das observações participantes. Tendo em vista o importante processo de transmissão e de assimilação cultural que acontecia, reconhece-se que no universo da literatura e fantasias infantis, o mundo dos contos é bonito, criativo, emocionante, cheio de sonhos, cores, encantos. Coincidimos com as idéias de Calábria, Hermida e Silva (2009), quando estes afirmam que:

Dependendo da história que seja contada, as crianças identificam-se com os personagens e nas suas escolhas viram príncipes, monstros, heróis e vilões, e fazem dos corredores dos bosques e parques os corredores das suas próprias vidas. Sabe-se que, em outras épocas, era comum que os adultos contassem estórias para as crianças e elas se deliciavam com as sonoridades e os embalos que os encantos dos contos lhes proporcionavam. A cultura dos contos fazia parte da **cultura imaterial da comunidade** (2009a, p. 159 – *grifo nosso*).

- Um dos fatos curiosos que chamou a atenção da equipe de analistas nas observações participantes foi o envolvimento afetivo e emocional das crianças quando elas brincavam nas estações. Num determinado momento uma das professoras recriadoras dramatizava um conto no qual existia uma personagem: o lobo mau. De repente, quando uma das cenas relatada conseguiu o maciço envolvimento emocional e a atenção das crianças, uma professora da creche bateu à porta para entrar. Esse simples fato criou um alvoroço e gritaria geral, pois na fantasia das crianças, elas pensavam que se tratava do “Lobo Mau”.

5. Considerações preliminares

No ensaio, a reflexão da relação teoria e prática desenvolve-se a partir da compreensão da importância do jogo, do lúdico, do brincar, da brincadeira e do movimento para este setor de ensino. Fiel à ementa do GT 01 – *Teoria e Prática: abordagens epistemológicas*, o ensaio procura defender a hipótese da existência, em termos educacionais, da dualidade de contrários (teoria e prática), única capaz de produzir uma nova perspectiva histórica que contribua para a superação das históricas mazelas que caracterizam a Educação Infantil nos dias de hoje no Brasil.

Este artigo procura, numa perspectiva dialética, que os profissionais possam superar as controvérsias que caracterizam o jogo da Educação Infantil. De modo que esse esforço de síntese dialética contribua significativamente para a melhoria da qualidade de ensino na Educação Infantil, na perspectiva da cultura corporal.

Partindo da realidade educacional concreta constatada nas instituições de ensino supracitadas, o ensaio procura desmitificar a falsa dicotomia teoria-prática que ainda é possível de encontrar na maioria dos estabelecimentos de ensino, para assim poder conscientizar os professores que tais dualidades, artificiais, prejudicam o processo de ensino-aprendizagem das crianças na sua primeira infância.

No começo das atividades notou-se a dificuldade dos educadores em definir as atividades lúdicas e relacioná-las ao desenvolvimento dos conteúdos a serem cumpridos. Isto demonstra a existência de uma visão fragmentada do lúdico no pensamento dos professores. Ao serem indagados dos porquês destas dificuldades, responderam de forma majoritária que isso se devia pela ausência de práticas, vivências e discussões acerca do tema quando a época dos seus estudos de formação profissional.

Lamentamos que ainda é possível constatar um preocupante distanciamento entre o que os professores apregoam e as práticas educativas que desenvolvem. No contexto daquilo que a tradição filosófica problematiza ao longo da sua história, percebe-se naqueles professores um entendimento de que teoria e prática são dois pólos separados. Por isto, esse entendimento gerou o desenvolvimento de dualismos e primazias ou da teoria (idealismos), ou da prática (pragmatismos).

Isto nos conduz a uma constatação preocupante: apesar de os docentes reconhecerem a importância do lúdico, do jogo, do brinquedo, do movimento e da brincadeira para a Educação Infantil e na vida das crianças, tiveram dificuldades não só na sua conceituação, mas também sua aplicação ainda não faz parte do cotidiano, pois ele não é visto na prática.

Na opinião dos autores deste artigo, a ausência do componente lúdico (do jogo, do brinquedo, da brincadeira e do movimento) da cultura das crianças na educação que se encontram na primeira infância dificulta o desenvolvimento das suas potencialidades intelectuais, culturais, emocionais e recreativas e educacionais. Ainda que se saiba que **neste período da vida, nos processos educacionais o brincar é essencial e imprescindível.**

6. Referências bibliográficas

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. São Paulo: Scipione, 2009. 4 ed.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 5. ed. (coleção leitura).

GAMBOA, Silvio Sánchez. *Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias*. Maceió: EDUFAL, 2007.

HERMIDA, J. F. (org.). *Educação Infantil: política e fundamentos*. 2ª. ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009a.

_____. J. F. (org.). *Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental: formação de professores*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009b.

_____. J. F. (org.). *Educação Física: conhecimento e saber escolar*. 2ª. reimpressão. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009c.

HUIZINGA, J. *Homo ludens*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

MARCELLINO, N. C. *Pedagogia da animação*. Campinas: Papirus, 1990.

ROUSSEAU, J. *Emílio ou da Educação*. São Paulo: DIFEL, 1979.

SCHWARTZ, G. M. (org.). *Dinâmica lúdica: novos olhares*. Barueri, SP: Manole, 2004.