

## Infância e lúdico: reflexões para a educação infantil

Elieuzza Aparecida de LIMA<sup>1</sup>  
Suely Amaral MELLO<sup>2</sup>

**RESUMO:** este trabalho advém de investigação teórica e prática realizada no curso de doutoramento. Nesta investigação, relacionamos os conceitos de infância, criança e atividade lúdica para compreender as interfaces da educação infantil de três a seis anos. Sob a ótica da teoria histórico-cultural e de outros estudos relacionados à infância, depreendemos que existem diferentes conceitos de criança e de infância, o que implica no papel desempenhado pela atividade lúdica na educação infantil. Superando conceitos restritivos, constrói-se a idéia da criança como sujeito ativo e protagonista das atividades das quais participa. Desta concepção emerge a infância como construção social e a atividade lúdica como fazer propulsor de aprendizagens e desenvolvimento infantil. A partir destas idéias, a educação infantil envolve a garantia dos direitos da criança, dentre eles, o direito à brincadeira.

**PALAVRAS-CHAVE:** infância; lúdico; teoria histórico-cultural.

### 1 INTRODUÇÃO

Este texto traz uma reflexão sobre os conceitos de infância e de criança, discutindo, de modo particular, como as possibilidades dadas aos pequenos, dentro e fora do ambiente educativo estão atrelados aos sentidos que atribuímos à criança e à infância.

Assim, buscamos ampliar as discussões sobre a importância das experiências vivenciadas nos primeiros anos de vida como base propulsora de novos interesses de conhecimento e de um desenvolvimento cultural harmônico da criança, uma vez que repensar o conceito de infância e as idéias dele decorrentes é essencial no processo em que visa busca a garantia a uma educação humanizadora, na qual o direito às atividades lúdicas seja efetivo.

Estudo sobre o conceito de infância (LIMA, 2005) conclui que, na sociedade contemporânea, vivemos pelo menos duas visões antagônicas de infância. Por um lado, entende-se a criança do ponto de vista do mundo dos adultos: a criança pensada em comparação ao adulto, o que caracteriza a fragilidade, incapacidade e incompetências infantis, e condiciona uma atitude de superproteção em relação a ela, de tal forma

<sup>1</sup> Doutora em Educação e docente da FFC- Un esp de Marília.

<sup>2</sup> Doutora em Educação, área de Fundamentos da Educação, pela UFSCAR. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Campus de Marília. [suepedro@terra.com.br](mailto:suepedro@terra.com.br).

que a mesma não pode se arriscar a agir de modo cada vez mais independente. Por outro, numa visão da criança como sujeito que precisa ser desafiado a conhecer o mundo, defende-se a garantia dos direitos da infância e a atenção às suas necessidades e interesses desde que nasce (BECCHI; BONDIOLI, 2003; BONDIOLI, 2004; DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; DEMARTINI; PRADO, 2002; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; FARIA; GANDINI; EDWARDS, 2002; FREIRE, 1995; GARCIA; LEITE FILHO, 2001; LINO, 1998; SARMENTO, 2001; VÉNGUER; VÉNGUER, 1993;).

A partir desse paradoxo, vale questionar: Qual o significado de infância e do que é ser criança na nossa sociedade? Que infância as crianças vivem? Na infância, as crianças têm direito à brincadeira, às atividades lúdicas?

Com base nessas indagações, analisamos a visão de criança orientadora da prática pedagógica a partir da nova visão de criança que se fundamenta na teoria elaborada por Vigotski e seguidores, encontrada, também, em experiências contemporâneas de educação infantil que constroem uma nova concepção de infância e, com ela, os direitos adquiridos das crianças pequenas, especificamente o direito à brincadeira.

Essa análise é essencial para (re) conhecermos várias significações sobre a infância e a criança mesclando-se no ideário que fundamenta a prática pedagógica de um modo geral. Significações que são reveladas pelos modos como professoras e outros profissionais tratam e se relacionam com a criança pequena, condicionando as possibilidades de aprendizagem que lhes são oferecidas, dentre elas a oportunidade de vivenciarem experiências lúdicas.

## **2 CRIANÇA, INFÂNCIA E LÚDICO: (DES) CONSTRUINDO CONCEITOS**

Nas primeiras décadas do século XX, Vigotski (1896-1934) já havia apontado que a criança, desde bem pequenininha, é capaz de estabelecer relações com as outras pessoas e com as coisas, num processo em que percebe e se apropria de significados e atribui sentido a eles. Para o autor (VIGOTSKII, 1988), os primeiros anos de vida marcam o intenso desenvolvimento dos aspectos intelectuais, emocionais, físicos e morais na criança e, em consequência disso, ela vai tornando-se humana. Com base nos aprendizados que realiza, amplia suas possibilidades de atividade prática e intelectual, apropriando-se, nesse processo, de novas necessidades de conhecimento.

Na base dessas proposições está a tese segundo a qual as condições concretas de vida, de educação e de atividade movem o

desenvolvimento humano (DAVÍDOV, 1988; LEONTIEV, 1988; MUKHINA, 1996; TALÍZINA, 1988; VÉNGUER; VÉNGUER, 1993; VIGOTSKII, 1988). Não se trata, então, de um desenvolvimento espontâneo ou tipicamente herdado.

De acordo com a teoria elaborada por Vigotski e seus colaboradores, também conhecida como teoria histórico-cultural, a natureza do homem é, ao mesmo tempo, biológica e social. Biológica porque a evolução da espécie possibilitou ao homem o substrato orgânico essencial ao seu desenvolvimento. Social porque, na relação com o outro e com a cultura acumulada, por intermédio de sua atividade, o homem aprende as qualidades que o humanizam. Estes pressupostos decorrem da compreensão de que o homem é produto e produtor das condições concretas de vida (MARX, 1989; 1999). Ele não nasce dotado das características humanas de inteligência, consciência e personalidade, mas se apropria delas ao longo de sua vida, por meio de sua atividade social no seio da cultura.

Cada sujeito traz, ao nascer, uma única capacidade, a de criar novas habilidades, capacidades e aptidões humanas, isto é, a ilimitada capacidade de aprender. Sob esta perspectiva, o ser humano é histórico, cultural e socialmente formado por meio das atividades vividas e da cultura a que tem acesso. Em seu momento histórico, aprende as habilidades, capacidades e aptidões socialmente elaboradas e, ao fazê-lo, constrói-se sua humanidade (LEONTIEV, 1978a, 1978b; MUKHINA, 1996).

O processo de desenvolvimento resulta, pois, das aprendizagens realizadas por cada indivíduo, a começar pelas relações vividas com os outros e dos significados sociais incorporados por ele. A atividade adequada com os objetos da cultura, orientada socialmente, possibilita a apropriação das capacidades humanas acumuladas nesses objetos e, ao internalizar essas capacidades, o sujeito humaniza-se.

Decorre desta concepção uma nova visão do que seja a criança. Como afirmam Leontiev (1988) e Vigotskii (1988), a criança é um ser ativo que só se desenvolve amplamente a partir da sua própria atividade mediante os relacionamentos humanos, as parcerias que se formam nas relações entre adultos e crianças e entre as crianças e seus pares, dadas as condições adequadas de vida e de educação (LEONTIEV, 1988; VIGOTSKII, 1988). A aprendizagem é, a partir desse entendimento, mola propulsora de desenvolvimento humano por tornar-se condição sem a qual as qualidades humanas não se formam.

Na educação infantil, ao considerar o que a criança já sabe, a professora ajuda-a nas tarefas que ela não pode realizar sozinha, buscando incidir o novo conhecimento na zona de desenvolvimento próximo, caracterizada pelos avanços psíquicos próximos de acontecer.

Nessas relações, a criança é um sujeito capaz de relacionar-se, de interagir, de comunicar-se, de internalizar conhecimentos, atribuindo sentido a eles a partir das experiências de que participa e do lugar que ocupa nessas relações. A educação na infância pode deflagrar, neste sentido, o desenvolvimento cultural do homem, ao romper os limites da natureza biológica, promovendo o processo de formação da natureza social humana.

Contribuindo para esta reflexão, Vênguer e Vênguer (1993, p. 10-11) afirmam:

[...] o verdadeiro papel do ensino e da educação se evidencia só se reconhecemos que a experiência social é a fonte direta do desenvolvimento psíquico. E precisamente o ensino e a educação são o meio fundamental para transmitir esta experiência à criança. É certo que os adultos, de uma ou de outra forma, ensinam as crianças. Porém este ensino se dá, em grande medida, de forma espontânea, não controlada, se baseia em tradições já estabelecidas. A tarefa consiste em converter o ensino espontâneo em consciente, orientado a um fim capaz de exercer a máxima influência sobre o desenvolvimento. (tradução nossa).

Desta maneira, o ensino intencional na infância, com vistas a ampliar e enriquecer as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas requer que a professora atue como agente mediador consciente. Esta mediação pedagógica se dá, entre outras situações, na promoção de oportunidades lúdicas para que a criança possa agir e se apropriar de capacidades humanas externas a ela. A infância, época tão importante quanto outras épocas da vida, fenômeno condicionado socialmente, constitui-se, neste sentido, como um direito da criança. Nesta visão, a idéia de uma infância universal e de uma criança natural e programada é superada.

Tendo como um dos elementos de suas discussões esse modo de entender a criança e a partir de um olhar atento à infância, Dahlberg, Moss e Pence (2003) apresentam a criança como sujeito que tem voz e vez, co-construtora de conhecimento, de cultura e de identidade. É a criança-indivíduo constituinte de um grupo social particular, sujeito de direitos (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2002), cidadã (SARMENTO, 2001).

Os estudos de Dahlberg, Moss e Pence (2003) explicitam outras concepções que sejam e do que devam ser as crianças numa sociedade multifacetada como a que vivemos. E, mesmo sem termos consciência dessas visões contraditórias da infância, elas dirigem nossas atitudes e ações.

No âmbito educativo institucionalizado, com os sentidos que atribuímos à criança e à infância, planejamos experiências, organizamos espaços e tempos que influenciam diretamente o processo de

aprendizagens e, conseqüentemente, de desenvolvimento cultural das crianças.

Dentre essas diferentes concepções, a criança pode ser considerada reprodutora de conhecimentos: um copo vazio que necessita de preenchimento (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). A infância é a época inicial para formação da criança em resposta às necessidades da sociedade capitalista e aos desafios impostos pela era tecnológica. É a infância da preparação, confirmando o conceito de criança como incapaz e vazia.

A criança pode ser concebida, também, como ser inocente que o mundo corrompe (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Nesta ótica, a educação infantil é estruturada para o cuidado da criança, preferencialmente isolando-a das interferências do mundo exterior e a infância é pensada como uma etapa inocente da vida humana, um momento em que a criança precisa ser cuidada e protegida.

Além disso, a criança pode ser caracterizada como um ser “natural” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003), uma vez que se entende que ela nasce dotada de capacidades humanas. A criança é vista como um ser biológico, cujo desenvolvimento se expressa por estágios pré-determinados e, para aprender, a criança tem que estar preparada, pronta. O enfoque pedagógico dirige-se à criança individual e a-social, cujo desenvolvimento é marcado e controlado biologicamente. A infância é, assim, época programada por estágios de desenvolvimento sucessivos.

Há, também, a idéia da criança como “fator de suprimento do mercado de trabalho” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003). Essa idéia é oriunda da compreensão de que, além da criança ser biologicamente determinada, ela precisa de cuidados freqüentes e a mãe é figura necessária para proporcioná-los. Na instituição educativa, a mãe é substituída pelas “tias” cuja tarefa é? contribuir para o cuidar das crianças na ausência falta do cuidado materno. A infância emerge, assim, como época de cuidado materno e de formação da criança para tornar-se alguém que venha a disputar uma vaga no competitivo mercado de trabalho.

Observações realizadas em uma instituição de educação infantil permitiram constatar que essas idéias co-existem na prática educativa no que se refere tanto à sua estrutura quanto à organização dos espaços, tempos, materiais e atividades (LIMA, 2005). Além disso, essas compreensões condicionam o modo como se constroem as relações entre adultos e crianças constroem-se. Desse modo, a professora é? considerada como quem facilita, faz para e pela criança, cuida e vigia e, sobretudo, alfabetiza – no sentido de ensinar a traçar as letras. A criança, por sua vez, é considerada como incapaz em comparação ao adulto, espectadora das suas ações, passiva e frágil. O desenvolvimento é, pois,

determinado por fatores biológicos e as condições de educação e de vida não são capazes de alterá-lo. A educação tem por função preparar as gerações jovens para disputar uma vaga no mercado de trabalho, não se constituindo fator preponderante no desenvolvimento cognitivo e afetivo infantil. Não é necessária, nesta visão, a participação ativa do sujeito em fazeres aos quais possa atribuir sentido e, com isso, se apropriar de conhecimentos.

Uma vez que a criança é considerada frágil e incapaz em comparação ao adulto, os ambientes educativos são estruturados como lugares pensados para o exercício do poder e autoridade do adulto sobre a criança e do seu controle sobre elas, negando-lhes o direito à brincadeira em momentos e espaços diversos, à expressão, a ter voz e vez no espaço educativo. Neste contexto, não se vê a relevância de se disporem materiais ao alcance das crianças, o que inviabiliza o seu desfrute. O tempo das experiências não considera os ritmos e necessidades de aprendizagem das crianças; não há espaço ou tempo para produção da cultura infantil, elaborada justamente através das brincadeiras, das atividades plásticas, de construção, de movimento e dos relacionamentos.

Ao criticar os conceitos implícitos nesta organização das instituições dedicadas à infância, Dahlberg, Moss e Pence (2003) fortalecem a reflexão sobre as reais necessidades e interesses da criança ao longo dos seus primeiros anos de vida. Na prática educativa, essa idéia fundamenta relacionamentos e atividades por meio dos quais a criança passa a ter voz e vez (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999). Nesta visão, ela é concebida com ilimitada capacidade de realizar aprendizagens e apropria-se do mundo por intermédio da sua atividade socialmente mediada (LEONTIEV, 1978a,b, 1988; MUKHINA, 1996; VÉNGUER; VÉNGUER, 1993; VYGOTSKI, 1995;).

Ou seja, os muitos sentidos a serem atribuídos à infância e à criança concretizam formas de cuidado e educação (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; MUKHINA, 1996; VÉNGUER; VÉNGUER, 1993; VYGOTSKI, 1995). A partir das concepções de criança como ser natural, como ser inocente, como reprodutora de conhecimentos e identidade, como fator de suprimento do mercado de trabalho, a educação constitui-se por um conjunto de ações que, ou a equipam para o que há de vir, ou para deixá-la desabrochar “naturalmente”. Nesta perspectiva, ela caracteriza-se como sujeito sem recursos, limitada e sem direitos.

Por outro lado, numa visão da criança tratada como ativa, forte e capaz, esta é concebida mediante sua capacidade de relacionar-se, de expressar-se, de questionar e de interpretar as situações vividas, num processo em que ampliam conhecimentos e experiências por meio de uma educação intencionalmente organizada para este fim. Desse modo, a educação coletiva é pensada para a atividade da criança. A rotina de

atividades organiza-se para provocar relacionamentos, respeitar as diferenças, contribuir para o acesso ao conjunto da cultura e às múltiplas formas de expressão, buscando, com isso, a formação da criança dentro das máximas possibilidades humanas.

Essa concepção, no plano pedagógico, as discussões ganham força e orientam estudos destinados à reflexão sobre os relacionamentos entre as crianças e entre elas e os adultos; sobre o papel da professora que educa e humaniza. Não se trata, então, de uma pedagogia voltada para a preparação da criança para a vida futura (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; FREIRE, 1995; FREIRE, 1996;).

A infância nasce, assim, das exigências sociais e dos movimentos históricos da humanidade, diferenciando-se de sociedade para sociedade, entendida como fenômeno de natureza social e histórica, cuja existência é recente.

As leis brasileiras (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996a,b) anunciam que os direitos infantis devem ser garantidos, explicitando que a educação das crianças deve ser tratada como um direito de todas as crianças e não como serviço para os pais e mães. Este discurso proclamado parece distante das práticas pedagógicas voltadas à infância. Nas reflexões de Garcia e Leite Filho (2001) e nas palavras de Gardner (1999 apud EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 11) constituem-se paradoxos vividos pela infância:

[...] orgulhamo-nos do foco sobre as crianças e, contudo, não prestamos atenção suficiente ao que elas estão realmente expressando. Pedimos a aprendizagem cooperativa entre as crianças e, ao mesmo tempo, raramente sustentamos esta cooperação no nível do professor e do administrador. Exigimos trabalhos artísticos, mas raramente conseguimos criar ambientes que possam verdadeiramente apoiá-los e inspirá-los. Pedimos o envolvimento da família, mas detestamos dividir a autoria, a responsabilidade e o crédito com os pais. Reconhecemos a necessidade por uma comunidade, mas com muita frequência nos cristalizamos imediatamente em grupos com interesses próprios. Saudamos o método da descoberta, mas não temos confiança para permitir que as crianças sigam suas próprias intuições e palpites. Desejamos o debate, mas repetidamente o arruinamos; queremos escutar, mas preferimos falar; somos afluentes, mas não protegemos os recursos que nos permitem permanecer assim e, dessa forma, apoiar a afluência dos outros [...].

Em meio a esse paradoxo, que conceito de infância a sociedade brasileira constrói? Com as demandas políticas e econômicas atuais, corremos o risco de que o próprio conceito de infância seja normatizado e padronizado.

No Brasil, a idéia de infância configura-se como uma das maiores marcas da globalização, considerando seu caráter social e a pluralidade das identidades que a caracterizam, em virtude das diferenças, mas, principalmente, das desigualdades (SARMENTO, 2001). Não dá para falar em um conceito, mas de conceitos de infância, os quais efetivam as atitudes que cada comunidade e seus sujeitos têm em relação à criança, aos papéis que lhe designam, às possibilidades de atividade e de acesso à cultura que lhe dão.

Em virtude dos sentidos diversos atribuídos à criança, à infância e à sua educação, o movimento político-pedagógico a que nos unimos procura dirigir um novo sentido à criança e à infância, de modo a garantir sua atividade, seus direitos e necessidades de conhecimento. Ao fazê-lo, pensamos contribuir na luta para que esses direitos sejam garantidos. Luta que decorre das mudanças sociais, políticas e dos princípios psicológicos e pedagógicos que vêm subsidiando um novo olhar sobre o papel das aprendizagens e experiências infantis no desenvolvimento global do homem.

As práticas educativas pautadas num conceito restrito de infância concretizam uma infância cada vez mais curta, mais empobrecida e esvaziada, porque se dirigem à antecipação da escolaridade formal (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003; GARCIA; LEITE FILHO, 2001;). Ao não considerar a infância como um período fundamental da vida do homem e do seu processo de humanização, esta perspectiva subjaz às práticas pedagógicas cotidianas. Assim, a concepção de infância subjacente nessas práticas inspira questões como: por quê brincar se o mercado de trabalho espera mão-de-obra preparada? Por quê refletir sobre os direitos e necessidades das crianças pequenas, se elas são seres incapazes e frágeis? Por quê considerar a cultura que as crianças produzem se ela não tem valor no mercado?

Não é demais ressaltar que ao concebermos a infância é concebida como momento essencial no processo de humanização, os adultos exercem um papel fundamental na educação da criança. Eles medeiam os seus processos de aprendizagem e organizam de maneira intencional as suas experiências. Neste sentido, tornam-se portadores e mediadores dos conhecimentos culturalmente construídos.

Com este modo de entender, o processo de educação humanizadora na infância condiciona-se pelos conhecimentos que a professora tem das regularidades específicas do desenvolvimento da inteligência e da personalidade infantis. Ainda que só o conhecimento dessas regularidades não determine o desenvolvimento máximo de cada criança, esse conhecimento pode subsidiar sua atividade refletida e consciente, seja no que se refere à própria compreensão do papel da



educação infantil no processo de humanização, seja no que se relacione à garantia das possibilidades e direitos da infância.

Conforme Vêgner e Vêgner (1993, p. 10, tradução nossa), “[...] da explicação dos processos mentais depende a possibilidade de dirigir o desenvolvimento, de influir de forma bem-pensada sobre seu curso”. Isto significa que a organização intencional do ensino (conhecimentos, atividades, espaço, materiais, tempo) também é fundamentada pela idéia do papel essencial do ensino e da educação na formação cultural humana. A partir desta afirmação, é essencial novamente citar Vêgner e Vêgner (1993) pela propriedade de sua exposição em relação a esse papel propulsor do ensino consciente na educação da criança pequena. Afirmam eles:

É certo que o ensino é absolutamente indispensável para que a criança avance no desenvolvimento mental. Porém não qualquer ensino. É necessário saber com que seqüência se deve introduzir a criança no tesouro dos conhecimentos humanos e como fazê-lo. É necessário, além disso, considerar as possibilidades da criança, seus interesses e [necessidades], e recordar sempre que ela não só se prepara para a vida futura, mas que está vivendo e que nossa tarefa é fazer essa vida interessante e feliz.

Tudo isso leva à necessidade de organizar o ensino da criança [...] [de três a seis anos] baseando-se no estudo profundo das possibilidades e das características do desenvolvimento infantil em cada grau evolutivo e na determinação do lugar que este grau ocupa na ‘escala’ geral da infância.

Segundo a expressão do destacado psicólogo soviético A. V. Zaporózhets, a finalidade do ensino [...] [nesse momento da vida] não deve ser a aceleração, mas a ampliação do desenvolvimento infantil: seu enriquecimento, o desdobramento máximo daquelas qualidades que são específicas, precisamente, dessa idade. (VÊNGUER, 1993, p. 12, tradução nossa).

Estes autores supracitados contribuem para que repensemos a infância e sua educação, bem como, o lugar que a criança ocupa nas relações sociais como elemento motivador dos aprendizados infantis num ensino voltado para isso, uma vez que a maneira como cada educador concebe o que seja desenvolvimento e educação revela a própria idéia que ele assume sobre a infância e embasa a organização do processo educativo nos primeiros anos de vida. Deste ponto de vista, é essencial que a educação sistematizada na infância possa estruturar-se e garantir os direitos de expressão, atividade e de envolvimento da criança pequena.

Para ampliar essa reflexão, salientando a infância dos três aos seis anos como momento essencial em todo desenvolvimento cultural do homem, destacamos as seguintes afirmações de Vêgner e Vêgner (1993):

[...] não faz muito tempo consideravam [a infância dos três a seis] como um período 'vazio', no transcurso do qual a criança cresceria e se entreteria. Isto significa que tem que esperar que passe esse período e só depois começar a 'esculpir', na criança, o homem futuro. Não foram muito mais longe, os partidários da aceleração infantil; deste ponto de vista o necessário não é esperar que a idade pré-escolar passe, mas o contrário é preciso sobrepassá-la. Entretanto, a verdadeira ciência sobre as crianças afirma que precisamente neste período formam-se as bases da personalidade futura, formam-se as premissas do desenvolvimento físico, mental e moral do homem. E naturalmente esta formação transcorre sob a direção do adulto e depende de como se realize o processo de educação em seu conjunto. (p. 12, tradução nossa).

No sentido de enriquecer nossas discussões, novos entendimentos sobre o desenvolvimento de zero a seis anos revelam a importância deste período no processo de humanização. No que se refere aos direitos infantis, é essencial, além de garantirmos uma alimentação sadia e os cuidados essenciais ao bem-estar físico e emocional das crianças, proporcionar-lhes experiências educativas que tenham como base o seu direito à brincadeira e ao lazer. Isto implica dar a elas possibilidades de brincar em espaços amplos, de jogar, de correr, de se movimentar em pequenos e grandes grupos.

A tarefa do professor da infância é, sobretudo, a de satisfazer às necessidades de conhecimento e de atividade da criança, despertar nela novos interesses e ensinar-lhe novos modos de agir. Para isso, esse profissional re-conhece o seu papel mediador e a atitude ativa da criança em todos os momentos da rotina diária da instituição educativa e, de forma efetiva, nos momentos de brincadeira.

Com a intenção de garantir um dos direitos da criança, o professor enriquece as brincadeiras com materiais e novas ações, em alguns momentos brincando com elas e, em outros, dando-lhe espaço, tempo e condições de agir ludicamente.

Pelo exposto, a atividade lúdica torna-se o fazer que mais provoca as aprendizagens propulsoras de desenvolvimento na infância, isto é, a atividade principal dos primeiros anos de vida e um direito da criança, cuja garantia pode elevar os níveis de humanização na infância.

Com base nestas proposições, é possível depreender que infância, criança e atividade lúdica são construções sociais e concepções interdependentes porque a criança só é criança quando vive uma infância na qual possa agir e viver de forma lúdica.

### **3 CONCLUSÃO**

Ao longo deste texto, procuramos refletir sobre os conceitos de infância culturalmente construídos e, sobretudo, sobre a necessidade de revê-los do ponto de vista teórico e prático, uma vez que a infância organizada e garantida retrata o modo como se entende a criança e seus primeiros anos de vida e, também, o papel que a professora assume na educação infantil.

É recente a reflexão sobre os direitos e especificidades da criança pequena, bem como sobre a cultura que ela produz e tal compreensão permite um novo entendimento sobre o papel da educadora no processo educativo. Surgem, desta reflexão, uma nova concepção de criança (sujeito capaz de aprender de maneira ativa nas relações e interações das quais participa) e, também, um conceito mais amplo de infância, como momento único e fundamental da vida humana em que o mundo se abre para a criança. Decorre, destes entendimentos, a idéia de uma educação infantil intencionalmente dirigida para satisfazer aos interesses cognitivos das crianças e para criar novas necessidades de conhecimento nelas, num processo pedagógico por meio do qual a professora exerce a função essencial de estabelecer relações conscientes entre as crianças e os bens culturais. Além disso, entende-se que a atividade lúdica propicia os avanços mais significativos no desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança pequena.

Uma vez que a criança seja compreendida e tratada como sujeito capaz de fazer de modo independente, ou com a parceria de um outro sujeito mais experiente, o lugar que ela passa a ocupar nas relações sociais das quais participa lhe possibilita agir ativamente no mundo de objetos e pessoas e, dessa atividade, decorrem aprendizagens de diferentes capacidades que a tornam cada vez mais humana.

Em suma, a infância passa a ser, assim, um momento de vivências e aprendizagens intencionalmente organizadas de modo a dar à criança possibilidades de agir, pensar, vivenciar, se relacionar e, nesse processo, constituir qualidades especificamente humanas. Essa é a infância da criança e das suas possibilidades, da garantia dos seus direitos como sujeito historicamente situado. Entre eles, o direito à brincadeira. Ao lúdico. A ser criança.

LIMA, E.A.; MELLO, S.A.

LIMA, E. A.; MELLO, S. A. Childhood and ludic: reflections for child education. *Educação em Revista*, Marília, v. 7, n. 1/2, p. 17-30, 2006.

**ABSTRACT:** this work result of a theoretical and practical investigation accomplished in doctor ship course. In this investigation, I have related the concepts childhood, child and ludic activity to understand the interfaces of the child education in the age group from three to six years. Under the optics of the Vygotsky's theory and of other studies related to the childhood, I have inferred that different child and childhood concepts exist, implicating, therefore, the paper of the ludic activity in the child education. Overcoming restrictive concepts, the child's idea appears as active subject and protagonist of activities of which it participates. It emerges of this idea, the childhood as social construction and ludic activity how to do propeller of learnings and child development. Starting from these ideas, the child education involves the warranty of child's rights, among them, the right to ludic activity.

**KEYWORDS:** cildhood; ludic; activity; Vygotsky's theory.

#### **REFERÊNCIAS**

BECCHI, E.; BONDIOLI, A. (Org.). *Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras*. Tradução Fernanda Landucci Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea)

BONDIOLI, A. (Org.). *O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada*. Tradução Fernanda Landucci e Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP.: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea)

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, v. 84, n. 248, 23 dez. 1996a.

\_\_\_\_\_. *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil*. Brasília: MEC, 1996b.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Tradução de Deyse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Org.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea)

FREIRE, M. *A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Org.). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Tradução Daniel Etcheverry Burguño. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Org.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (O sentido da escola)
- GARDNER, . Prefácio - Perspectivas complementares sobre Reggio Emilia. In: EDWARD, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Tradução de Deyse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 9-12.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciéncias Del Hombre, 1978a.
- \_\_\_\_\_. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b.
- \_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: EDUSP, 1988. p. 59-84.
- LIMA, E. A. de. *Infância e teoria histórico-cultural: (des) encontros da teoria e da prática*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.
- LINO, D. O Modelo curricular para a educação da infância de Reggio Emilia: uma apresentação. In: FORMOSINHO, J. O. (Org.) et al. *Modelos curriculares para a educação de infância*. 2. ed. atual. Portugal: Porto Editora, 1998. p. 93-136.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Traduzido do inglês por Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Para a crítica da economia política; Do capital; O rendimento e suas Fontes*. Tradução de Edgard Malagodi e Colaboração de José Arthur Giannotti. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores)
- MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Psicologia e Pedagogia)
- SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Org.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-28. (O sentido da escola).
- TALÍZINA, N. *Psicología de la enseñanza*. Moscou: Progreso, 1988
- VÉNGUER, L.; VÉNGUER, A. *Actividades inteligentes: jugar en casa con nuestros hijos en edad preescolar*. Madrid: Visor, 1993. (Serie padres)
- VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, Edusp, 1988. p. 103-117.
- VYGOTSKI, L. S. *Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor, 1995. *Obras escogidas*. Vol. 3.

*LIMA, E.A.; MELLO, S.A.*