

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

FACULDADE DE CIÊNCIAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

LUDICIDADE: metodologias e materiais para professores do 1º ano do ensino
fundamental

MICHELLE CAROLINE FERREIRA DOS SANTOS

MICHELLE CAROLINE FERREIRA DOS SANTOS

LUDICIDADE: metodologias e materiais para professores do 1º ano do ensino fundamental

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Docência para à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências, - Campus de Bauru, Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação da Profa. Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi.

Bauru
2016

Santos, Michelle Caroline Ferreira.
Ludicidade: metodologias e materiais para professores do 1º ano do
ensino fundamental.
Michelle Caroline Ferreira dos Santos, 2016.
185 f.

Orientador: Maria do Carmo Monteiro Kobayashi

Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

1. Crianças. 2. Atividades lúdica. 3. Classement des objets
ludiques. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II.
Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE MICHELLE CAROLINE SANTOS ALVARES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS.

Aos 26 dias do mês de fevereiro do ano de 2016, às 09:30 horas, no(a) Sala 4 do prédio da Pós Graduação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI do(a) Faculdade de Ciências de Bauru / Departamento de Educação, Profa. Dra. ALINE SOMMERHALDER do(a) Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas / UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, Prof. Dr. MARCOS JORGE do(a) Departamento de Educação / UNESP/Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de MICHELLE CAROLINE SANTOS ALVARES, intitulada **Ludicidade: metodologias e materiais para professores do 1º ano do ensino fundamental**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: aprovada . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.



Profa. Dra. MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI



Profa. Dra. ALINE SOMMERHALDER



Prof. Dr. MARCOS JORGE

Dedico este trabalho à minha família. A minha filha amada Manuela, aos meus pais Gilmar e Catarina, meu porto seguro, aos meus irmãos Marcio e Marcus Vinícius, meus grandes amigos e a minha avó Erminda, eterno amor.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus, pelo dom da vida e por me conceder saúde e força durante esta caminhada, na qual pude sentir profundamente sua presença.

Ao meu bem maior, minha família, pelo apoio imprescindível para que eu pudesse concluir esse desafio. À minha filha Manuela, meu maior tesouro, que, mesmo tão pequena, me incentivou e compreendeu minha ausência. A meus pais, Gilmar e Catarina, pelo apoio, incentivo e suporte que me proporcionaram e pela dedicação aos cuidados com minha filha, durante os incontáveis momentos nos quais não pude estar presente, para me dedicar a esse trabalho. Sem vocês, não teria conseguido! Aos meus demais familiares, meus amados irmãos Marcio e Marcus Vinícius, minha estimada avó Erminda, minha cunhada Andreia, meu sobrinho Marcio, tios, tias e primos. Obrigada por acreditarem em mim!

À minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Monteiro Kobayashi, por confiar em meu potencial, incentivar-me e contribuir para meu amadurecimento intelectual e emocional. Hoje você faz parte de minha vida!

Aos professores membros da Banca Examinadora, Prof.^a Dr.^a Aline Sommerhalder e Prof. Dr. Marcos Jorge, pelas valiosas contribuições em prol do aprimoramento deste trabalho.

À Unesp/Bauru e a todos os professores do Programa de Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica, pela oportunidade de estudo e os aprendizados proporcionados.

A minhas irmãs do coração, Janaína Gasparoto Fusco, Ana Flavia Lopes Lenharo e Eliane Maria Rocha Dias. Obrigada por todo o apoio, paciência, carinho, fidelidade e cumplicidade. Jamais esquecerei...

À Juliana Henrique Silvério Bernardo, pessoa especial que conheci no decorrer desta trajetória, um presente de Deus, que me amparou nos momentos difíceis, tornando-se confiante fiel e incentivadora.

Aos meus amigos de longa data, por compreenderem minha falta em diversas ocasiões, Franly, Alessandra, Daniela, Kellen, Rosemeire, Célia, Renata, Sônia, Natyara e Karina.

Aos meus companheiros de turma deste Programa de Mestrado, pelo apoio e união, em especial àqueles que se tornaram verdadeiros amigos: Manuela, Bruna e Maria Amélia.

À Mariane Medeiros. Obrigada por sua doce presença e auxílio imprescindível na elaboração do Catálogo Ludico, produto desta dissertação. Você é uma artista!

Aos companheiros de trabalho e amigos: Marta, Fabio, Rosana e Érika. Obrigada por entenderem minha ausência e apoiarem meus estudos.

À Secretaria Municipal da Educação, pela autorização concedida para a realização desta pesquisa, em especial ao Wagner Antônio Junior, pelo pronto atendimento aos trâmites legais e pela entrevista concedida.

Em especial, às professoras sujeito de pesquisa. Muito obrigada! Sem vocês ela não teria sido possível.

Obrigada a todos...

RESUMO

Brinquedos e jogos são comumente concebidos como interessantes suportes para os processos de ensino e aprendizagem e há muito é enaltecida a crença sobre a sua importância como facilitadores desses processos na escola, estando sua utilização, prevista, inclusive, nos Documentos Oficiais da Educação nos âmbitos federais, estaduais e municipais, principalmente a partir da Lei n.º 11.274, que ampliou o ensino fundamental para 9 anos, momento no qual crianças de 6 anos foram matriculadas no 1.º ano dessa etapa escolar. Ressalta-se que essas crianças tinham garantidas na educação infantil as interações e a ludicidade como eixos estruturantes do currículo. Porém, como a atividade lúdica é contemplada pelas professoras em seus afazeres nos 1.ºs anos do ensino fundamental de escolas municipais? Com base nesse questionamento, o objetivo da pesquisa consiste em identificar, descrever e refletir sobre o uso dos recursos lúdicos (jogos e brinquedos, principalmente) na rotina escolar de turmas do 1º ano do ensino fundamental de escolas municipais. Para tanto, realizaram-se as ações de inventariar, descrever e refletir sobre as orientações dos Documentos Oficiais de orientação educacional em sua relação com a ludicidade, levantar e discorrer sobre concepções teóricas em pesquisas cientificamente reconhecidas sobre a relação entre ludicidade, desenvolvimento infantil e educação, além de investigar a realidade do trabalho pedagógico realizado com as turmas dos 1.ºs anos do ensino fundamental de escolas municipais dialogando com o referencial teórico. A pesquisa, de abordagem qualitativa, um estudo de caso, teve início com o levantamento bibliográfico que permitiu a elaboração do instrumento de coleta de dados – um questionário, sua aplicação, categorização, análises descritiva e interpretativa de dados. O estudo foi constituído por uma amostra de 40 professores que lecionam em turmas de 1ºs anos de escolas municipais de Ensino Fundamental, tendo sido realizadas a caracterização do sujeito, formação inicial e continuada, as situações de planejamento, usos e avaliação dos brinquedos e jogos no cotidiano escolar e análise de vivências lúdicas. Ao término da pesquisa, elaborou-se um catálogo com orientações e materiais para professores com o intuito de subsidiá-los na tarefa de mobilizar, apoiar e avaliar as atividades lúdicas a serem realizadas pelos alunos do 1.º ano do Ensino Fundamental, no uso desses objetos, baseado no sistema de análise de objetos lúdicos COL (Classement des objets ludiques).

Palavras-chave: Professores. Crianças. Atividade lúdica. Classement des objets ludiques.

ABSTRACT

Toys and games are usually conceived as interesting supports to the process of teaching and learning and the belief about its importance has been praised as facilitators of these processes in the school, and the uses can be seen in the Official Documents of Education under the number 11.724 law, which has extended the elementary school to 9 years, and this way, 6-year-old children were enrolled in the first (1st) year of Elementary School. It is important to emphasize that these children had the interactions and the playfulness granted in the preschool education as structural axis in the curriculum. Nevertheless, how do the teachers contemplate the ludic activity in the first (1st) year of municipal elementary schools? Based on this questioning, the objective of this research consists in identifying, describing and reflecting on the use of ludic resources (mainly toys and games) in the routine of the first (1st) year classes in municipal schools. Actions of inventory, description and reflection on Official Documents orientation to the teacher practice in the elementary school in relation to the playfulness were performed; the search for theoretical presupposition in scientifically recognized researches that make the relations among playfulness and the teaching and learning process explicit to elementary school children and the investigation on how this process is carried out in the first (1st) year of municipal schools. The research, based on a case study on qualitative approach, started with a bibliographical survey, which enabled the elaboration of data collection – a questionnaire, its application, and categorization, descriptive and interpretative analyses of data. The study was composed by a sample of 40 teachers who teach in the first (1st) year of municipal elementary schools, and the subject characterization, initial and continuing formation, planning situations, toys and games uses and evaluation in the everyday classes and the analysis of ludic life. In the end of the research, a catalog with guidance and teacher materials was elaborated in order to subsidize them in the task of mobilizing, supporting and evaluating the ludic activities that will be accomplished by the Elementary School students of the first (1st) year, in the use of these objects, based on the analysis system of COL (Classement des objets ludiques) ludic objects.

Keywords : Teachers. Children. Ludic activity. Classement des objets ludiques.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Estrutura dos PCNs para o ensino fundamental	32
Figura 2	Ficha Col	164

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Faixa etária.....	102
Gráfico 2	Exercício Docente no ensino fundamental.....	103
Gráfico 3	Opção pela Carreira Docente.....	104
Gráfico 4	Cursos de pós-graduação lato sensu e stricto sensu.....	109
Gráfico 5	Especializações.....	110
Gráfico 6	Cursos Realizados, oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação.....	115
Gráfico 7	Cursos realizados, externos à Secretaria Municipal da Educação.....	117
Gráfico 8	Curso, estudos realizados sobre jogos e brinquedos no 1º ano do Ensino Fundamental.....	118
Gráfico 9	Estudos e cursos Realizados/Citados.....	119
Gráfico 10	Interesses e Necessidades para Docência no ensino fundamental..	121
Gráfico 11	Necessidades Formativas para os usos de Jogos e brinquedos.....	124
Gráfico 12	Definição de atividade lúdica.....	127
Gráfico 13	Contribuições da atividade lúdica para a Criança do ensino fundamental I.....	132
Gráfico 14	Razões para o uso dos objetos lúdicos do acervo escolar.....	135
Gráfico 15	Critérios de seleção de jogos e brinquedos para as aulas.....	141
Gráfico 16	Concepção das professoras acerca de seu papel na atividade lúdica	144
Gráfico 17	Interesse das crianças nas aulas com o uso dos jogos e brinquedos	147
Gráfico 18	Periodicidade na utilização de jogos e brinquedos nas aulas.....	149
Gráfico 19	Atividades lúdicas das professoras na infância na escola.....	151
Gráfico 20	Atividades lúdicas mais requisitadas pelas crianças.....	152
Gráfico 21	Atividades lúdicas mais viabilizadas as crianças.....	152

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APM	Associação de Pais e Mestres
ATPC	Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
CEB	Câmara da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEF	Coordenação Geral de Ensino Fundamental
COL	Classement des objets ludiques
DCEI	Diretoria de Currículos e Educação Integral
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
PCCS	Planos de Cargos Carreiras e Salários
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Plano Nacional da Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PQP	Progressão por Qualificação Profissional
PQPE	Progressão por Qualificação Profissional e Escolaridade
SEB	Secretaria de Educação Básica
SESI	Serviço Social da Indústria
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	14
	INTRODUÇÃO Trajetória de Formação Docente: das ações lúdicas infantis a escolha da pesquisa.....	19
1	PROBLEMATIZANDO E DISCUTINDO O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS E O LÚDICO.....	22
1.1	O Ensino Fundamental de 9 anos.....	24
1.2	Os documentos oficiais.....	31
1.2.1	Parâmetros Curriculares Nacionais.....	31
1.2.2	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.....	42
1.2.3	Pressupostos dos Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental de do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa –PNAIC.....	49
1.2.4	Currículo Comum para o Ensino Fundamental do município de Bauru.....	58
2	AS ATIVIDADES LÚDICAS: JOGOS E BRINQUEDOS NO CONTEXTO ESCOLAR.....	62
2.1	Classificação de Jogos segundo Jean Piaget.....	76
2.2	COL Classement dos objets ludiques- processo de elaboração e caracterização.....	88
3	O PERCURSO DA PESQUISA: DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS A APROXIMAÇÃO COM A REALIDADE DA SALA DE AULA.....	92
3.1	Fundamentação da pesquisa.....	92
3.2	Contextualização da pesquisa.....	93
3.3	Procedimentos de pesquisa.....	95
3.4	Instrumentos, estratégias e procedimentos para coleta de dados.....	97
3.5	Processo de organização e análise dos dados.....	99
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	101
5	CONSTRUÇÃO DO “CATÁLOGO LÚDICO” ORIENTAÇÕES E MATERIAIS PARA PROFESSORES DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	161
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
	REFERÊNCIAS.....	170
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PROFESSORES.....	177
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES.....	180
	APÊNDICE C – ENTREVISTA – CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	191
	ANEXO I – TERMO DE AQUIÊSCENCIA.....	192
	ANEXO II – AUTORIZAÇÕES – BRINQUEDOS E JOGOS.....	193

APRESENTAÇÃO

Memória (lat *memorare*) vtd 1 Trazer à memória; recordar: Cada qual lembrava um fato. Lembrar-lhe-ei os pontos mais importantes.

Ao falar em ludicidade, normalmente, pensamos nas crianças da atualidade, nas crianças de um modo geral, e naquelas com as quais convivemos como nossos filhos, sobrinhos e alunos [...]. Porém, refletindo um pouco mais, podemos nos lembrar de que um dia também fomos crianças e da criança que fomos um dia...

Por isso, divagando em meus pensamentos diante de minha tarefa de colaborar com a ação docente, oferecendo aos professores a possibilidade de reflexão sobre a importância da ludicidade para o universo infantil e suas contribuições para os processos de ensino e aprendizagem na escola, percebi a necessidade de regressar à minha infância, resgatando minha memória lúdica.

Conversando com minha filha, de apenas 8 anos, sobre essa missão e o quanto ela me parecia difícil, já que as lembranças se encontravam aparentemente tão distantes e dispersas dentro de mim, imediatamente ela me sugeriu escrever sobre o sítio de minha bisavó paterna, relatando os “causos” que eu mesma já havia lhe contado, o que me fez perceber que essa é uma parte fundamental da minha infância, talvez a grande responsável pela constituição do que sou hoje.

Já com essa ideia em mente, resolvi ir até a casa de meus pais para olhar algumas fotografias que me ajudassem. Ah! Como me ajudaram! Observando todas aquelas imagens pequenas, distorcidas e embaçadas, características próprias da tecnologia da época, imediatamente meus olhos marejaram e não pude conter a emoção. Como em um filme, minhas recordações vieram à tona com uma clareza que superou a resolução das fotografias e me permitiu perceber o quanto minha história, apesar de todas as dificuldades, é feliz.

Para além do sítio de minha bisavó, lembrei-me de minha primeira casa e assim de minha família. Meus pais, na época tão jovens; meus dois irmãos que tanto amo; minha prima e companheira que morava em outra cidade; meus primos mais que queridos, que na época moravam próximos a mim; meus tios e tias guerreiros; meus atenciosos padrinhos; meu simples e amável avô materno e, claro, minhas maravilhosas avó e bisavó paternas.

Iniciando pelo sítio, posso dizer que este era um local mágico... Que os jogos simbólicos são fundamentais para o desenvolvimento infantil, certamente meus pais não sabiam... Pelo menos, não para além do senso comum, mas, a seu modo, propiciaram esses momentos a seus filhos, principalmente neste local.

Na cidade, minha mãe, que trabalhava em tempo integral, não permitia que saíssemos de casa, ao que obedecíamos sem muito questionar, mas, ao chegarmos ao “mundo da magia”, éramos libertos... Afinal, que perigo corríamos? Fugir, de cobras, porcos nervosos e supostas jaguatiricas? Tudo bem. Hoje sei que esse perigo era bem menor que o oferecido pelo ser humano, lá na cidade tão temida pela minha mãe.

Mas, enfim, nesse local não apenas corríamos de animais (o que também era incrivelmente divertido). Junto a meu irmão mais velho, um primo e uma prima que também eram irmãos – como eu os amo – transformava-me em uma verdadeira desbravadora e, unidos, percorríamos o enorme local como “reais” aventureiros, enquanto meu irmão mais novo se divertia junto com um primo da mesma idade. Virávamos Tarzan e Indiana Jones, pendurando-nos de cipó em cipó, caçadores de fantasmas pelos locais mais sinistros da propriedade que, claro, era “assombrada”. Nadávamos no rio dando cambalhotas do alto de uma ponte de madeira bem velhinha; fazíamos guerra, banho e esculturas de argila; pescávamos no açude em companhia dos borrachudos, que deixavam buracos na pele; fazíamos cabana embaixo de uma mangueira cujas folhas abraçavam o chão tornando o local propício; subíamos em árvores; andávamos de mula. Ah, Mineira... Lembro-me de uma vez em que minha prima e eu caímos dela de tanto rir... Contávamos histórias, brincávamos no barro ou na areia branquinha que nos levava à bica onde os adultos nos mandavam buscar água, trazendo-a naquela moringa de barro... A mesma moringa anos a fio...

Adultos? Esses estavam trabalhando e se divertindo à sua maneira, com conversas, música, violão, plantação, criação de bicho da seda, animais e, acima de tudo, muito companheirismo e cumplicidade. Estes também estavam zelando por nós, com suas culinárias e brincadeiras.

Lembro-me de participar com eles, no feitiço de pão do caseiro, da garapa, da pamonha e do curau, dias de muita festa e brincadeira, pois, geralmente, a família da minha mãe era convidada e aí podíamos contar com uma festa completa, com a

participação de dezenas de crianças, meus outros primos, crianças muito animadas e divertidas...

E como esquecer minha avó querida “rastelando em volta da casa”, como ela costumava dizer, e montando móveis e utensílios domésticos com caixotes de madeira e folhas, dando-me bonecas de espiga de milho, com os cabelos de cores variadas para que eu brincasse... Minhas preferidas eram as ruivas. Será por isso que minha filha, duas décadas depois, nasceu com o cabelo vermelho?

Apesar das lembranças do sítio serem muitas e importantes, outras também, igualmente valiosas, permeiam meu coração. Essa mesma avó me levava a vários lugares, enquanto minha mãe trabalhava e me ensinou a apreciar coisas simples, como as flores que tinha em seu jardim. Como ela zelava por elas... E me levava também à casa de minha “bisa”, onde tínhamos que ir todas as tardes e não se podia ligar a televisão. O jeito era brincar e imaginar, imaginar... Que bem elas me fizeram! Então, correndo sozinha em volta da casa, em um local que era uma mistura de jardim, pomar e horta, vivia mil histórias e fantasias, transformando-me em uma corajosa desbravadora de florestas, artista de televisão, cantora, mamãe...

Meus pais faziam o possível para propiciar bons momentos. Íamos comer pipoca na praça... Que saudade! Nadar na piscina do SESI, onde também brincávamos muito, e na casa de meus tios maternos, onde a molecada se divertia bastante... Era pega-pega, mãe da rua, esconde-esconde, rio vermelho, “betes”, barro, mamãe e filhinha... Nossa! Haja disposição!

E meu avô paterno? Sempre com seus trava-línguas! Ele já se foi... E eu ainda não consigo dizer “num ninho de mafagafos tinha três mafagafinhos”, nem “um prato de trigo para três tigres tristes”... Mas o “serra-serra serrador” e a “barata na careca do vovô”, que ele me ensinou, minha filha curtiu bastante...

Minhas tias, irmãs do meu pai, também foram importantes personagens... Junto aos filhos de uma delas, fazíamos divertidos passeios nos quais a brincadeira era a palavra-chave. Íamos ao bosque, ao zoológico, que na época tinha um parque cujo trepa-trepa eu achava enorme, e ao parque Vitória Régia.

Além delas, havia outras tias especiais, como a esposa do irmão do meu pai, com suas gostosuras de chocolate caseiro e fantasias cujo preparo nos deixava participar com nossa preciosa “ajuda”, e uma das irmãs de minha mãe, que cuidava de mim com tanto carinho, repetindo a história com o nascimento de minha filha.

Lembro-me também da minha outra parceira de infância, uma prima querida que morava em São José do Rio Preto. Nas férias, feriados ou até finais de semana, juntas, a palavra de ordem era imaginação e a diversão estava garantida... Todos os locais e situações se transformavam em motivo de criação: um local elevado tornava-se palco; um prendedor de cabelo em acessório de moda de cantoras famosas; um tijolo em um halter; um parque em uma floresta encantada; um estacionamento de prédio em cenário de clipe musical; um gravador de fita cassete em um estúdio, entre muitas outras coisas. Éramos compositoras, cantoras, Paquitas, apresentadoras de programas infantis, aventureiras, ginastas, dançarinas donas de casa, mulheres de negócio, enfim, éramos crianças.

De meus padrinhos, doce lembrança... Todo mês de novembro, mês de meu aniversário, a festa era completa: meu padrinho, que era responsável pela Exposição Anual de Bauru, trazia-me muitos ingressos para brincar junto à minha família, naquele, sob minha ótica, deslumbrante, iluminado e colorido parque de diversões, e minha madrinha sempre me presenteava com um brinquedo que, para mim, quanto maior, melhor... O último foi um Pogo Bol, objeto de desejo da criançada no momento, que jamais achei que teria... Não tinha em minha frente um espelho quando o ganhei, mas até hoje, quando me lembro da cena, imagino meus olhos brilhando e minha boca aberta com a enorme caixa, que eu olhava lá do baixo, dos meus 1,30 m que devia ter na época.

Da escola, lembro-me da participação em peças teatrais com figurinos que achava encantadores, por seu fascinante colorido, cuja apresentação era motivo de orgulho; das brincadeiras de massinha com palito; das bolinhas de sabão no pátio... Como eu as achava lindas! Dos livrinhos de historinhas; da pintura em sulfite, com guache, cola plástica e Glitter, que minha mãe comprava e eu ficava louca para pegar na gaveta em casa, o que era proibido. Lembro-me, também, do famoso plantio de feijão em copo de Danoninho... Quanto me fazia imaginar, afinal, havia a história do João e o pé de feijão que, apesar já saber ser fictícia, me encantava... Da correria no pátio, do pega-pega às broncas que levava do inspetor; das brincadeiras de faz de conta e esconde-esconde após o término da aula... Quantas vezes me fizeram perder a perua!

Recordações da infância... São mais volumosas, consistentes e agradáveis do que supunha em princípio e me fazem, depois de sistematizadas, enxergar com maior clareza o quanto de fato a infância é um período de extrema importância para

a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano, cognitiva, física, emocional e socialmente.

Diante do exposto salienta-se que nossas opções científicas também têm raiz em nosso ser pessoal e, por esse motivo, a escolha do objeto desta pesquisa tem como ponto de apoio a trajetória vivida da pesquisadora, que reafirmou a intensa ligação entre a ludicidade e a infância.

Felizmente, assim como aponta Kishimoto (2001), na atualidade, a imagem de infância se enriquece com o reconhecimento do papel do brinquedo e da brincadeira para a construção do conhecimento e o desenvolvimento da criança, anunciado por concepções psicológicas e pedagógicas. Nesta esteira, Moyles (2002), observa que o brincar permite que necessidades básicas da criança sejam supridas, por viabilizar a aquisição de conhecimentos, habilidades e pensamentos lógicos, capacidade de comunicação, interação, imaginação, perseverança, cooperação, memorização, autovalorização, compreensão de normas e valores sociais, entre outros aspectos de extrema relevância.

Dessa forma, entende-se que o desenvolvimento das atividades lúdicas na escola, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, principalmente a partir da Lei n.º 11.274, que ampliou sua duração para nove anos e incluiu crianças de 6 anos de idade nessa etapa escolar, é primordial. Essa premissa ainda encontra consonância nos documentos oficiais de orientação à educação que, baseados nas atuais concepções, alhures destacadas, abordam os aspectos constitutivos do brincar em sua relação com a infância e os processos de ensino e aprendizagem na escola, que devem ser compreendidos de forma consistente pelos professores a fim de que possam planejar, preparar e avaliar ações para essas crianças que têm no brincar e na atividade lúdica uma forma de se expressar, conhecer o mundo e se conhecer, o que se procurou clarificar ao longo desta pesquisa.

INTRODUÇÃO

Trajetória de formação docente: das ações lúdicas infantis a escolha de pesquisa

A entrada da criança na escola se constitui, historicamente, um momento especial e marcante para todos, compondo-se em uma ocasião de mudança nas famílias e na vida da criança, caracterizando-se como um dos termos de passagem que vivemos: a saída do aconchego do lar para a aventura a um lugar novo e desconhecido.

Diante do panorama atual, em que as crianças passam por esse processo cada vez mais cedo, muitas vezes, ainda bebês, torna-se prudente que a educação escolar seja foco de atenção, reflexão e pesquisas que abranjam a todas as etapas escolares, para que as políticas públicas e a efetivação das práticas pedagógicas atendam às necessidades das crianças de maneira adequada.

Nesse sentido, a opção por esta pesquisa tem um marco importante, a aprovação da Lei Federal n.º 11.274, em 6 de fevereiro de 2006, com as suas características mais efetivas – ensino fundamental de nove anos com a entrada de crianças de 6 anos de idade, cuja implantação pelos municípios, Estados e Distrito Federal teve como prazo máximo o ano de 2010.

Considerando que, legalmente, o ensino fundamental não pode representar uma ruptura com o movimento de educação, anteriormente vivido pelas crianças em casa ou na instituição de educação infantil, devendo-se constituir como uma continuidade às suas experiências para que elas, gradualmente, tenham garantidas a promoção da aprendizagem e desenvolvimento e a inserção no mundo onde serão agentes e transformar a si e ao seu entorno, é preciso que ocorram ações pedagógicas condizentes com as especificidades das crianças que passaram, então, por força da lei, a integrá-lo.

Diante disso, partindo da hipótese de que os espaços físicos e simbólicos destinados à ludicidade são restritos nas escolas municipais de ensino fundamental, em decorrência da infraestrutura e da necessidade de um aprofundamento teórico acerca da temática, que possibilite aos professores realizar o planejamento, a viabilização e a avaliação das atividades lúdicas, formulou-se a seguinte pergunta investigativa: Como a atividade lúdica é contemplada pelos professores em seus afazeres nos 1.^{os} anos do ensino fundamental de escolas municipais?

Visando responder a esse questionamento, delimitou-se como objetivo da pesquisa identificar, descrever e refletir sobre os usos dos recursos lúdicos (jogos e brinquedos, principalmente) na rotina escolar de turmas de 1.º ano do ensino fundamental de escolas municipais, desenvolvendo-se, para tanto, ações de inventariar, descrever e refletir sobre os pressupostos dos Documentos Oficiais de orientação educacional em sua relação com a ludicidade, levantar e discorrer sobre concepções teóricas em pesquisas cientificamente reconhecidas sobre a relação entre ludicidade, desenvolvimento infantil e educação, além de investigar a realidade do trabalho pedagógico realizado com as turmas dos 1.ºs anos de ensino fundamental de escolas municipais dialogando com o referencial teórico.

Dessa forma, para sua organização, este estudo foi dividido em cinco capítulos, de modo que, no capítulo 1, intitulado “Problematizando e discutindo o ensino fundamental de nove anos e o lúdico”, discute-se a trajetória da educação brasileira, com base nas mudanças ocorridas em sua legislação e a implantação do ensino fundamental de nove anos. Além disso, realiza-se uma análise dos principais documentos oficiais de orientação à educação com foco em sua organização, concepções e posicionamento sobre a ludicidade, contemplando assim, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL,1997), as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* (BRASIL, 2013); os *Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1.º, 2.º e 3.º anos) do Ensino Fundamental* (BRASIL,2012a); o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (BRASIL,2012) e *Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal de Bauru* (BAURU, 2012b).

Já no capítulo 2, intitulado “As atividades lúdicas: jogos e brinquedos no contexto escolar”, aborda-se a relação entre a ludicidade e a infância e sua importância para os processos de ensino e aprendizagem, especialmente na escola, a classificação de jogos de Jean Piaget (1990) e o COL(*Classement des objets ludiques*), de Périno (2002), uma classificação de jogos e brinquedos elaborada a partir da categorização piagetiana que contempla jogos e brinquedos para exercício, símbolo,acoplagem e regras, todas devidamente explicadas no decorrer do texto.

Por conseguinte, no capítulo 3, intitulado “O percurso da pesquisa: dos referenciais teóricos a aproximação com a realidade da sala de aula”, apresenta-se a contextualização do universo da pesquisa e também as escolhas metodológicas

para o desenvolvimento da pesquisa de campo, um estudo de caso de abordagem qualitativa, os procedimentos de coleta e análise de dados.

O quarto capítulo demarca os resultados e a discussão dos dados, colhidos em campo, devidamente tratados, transformados em gráficos e divididos nas diretrizes de análise “Caracterização dos sujeitos”, “Formação Acadêmica e Continuada”, “O lúdico na sala de aula” e “Vivências Lúdicas”, perante as quais foram realizadas as devidas inferências com base no aporte teórico que sustenta esta pesquisa.

Por fim, o quinto capítulo, intitulado “Construção do catálogo lúdico: orientações e materiais para professores do 1.º ano do ensino fundamental”, elucida a exigência da elaboração de um produto final no Programa de Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica, justificando e delineando a escolha do produto escolhido nesta pesquisa, o *Catálogo lúdico: orientações e materiais para professores do 1.º ano do Ensino Fundamental*, explicitando seu objetivo de oferecer subsídios aos professores na tarefa de mobilizar, apoiar e avaliar as atividades lúdicas a serem realizadas pelos alunos do 1.º ano do ensino fundamental, no uso desses objetos, baseado no sistema de análise de objetos lúdicos COL (Classement des objets ludiques).

Finalizando, apresentam-se as considerações finais, resgatando as principais discussões e dispondo das conclusões obtidas.

1 PROBLEMATIZANDO E DISCUTINDO O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E O LÚDICO

O texto aqui apresentado tem por objetivo realizar uma análise dos documentos oficiais de orientação à Educação Básica, observando seus pressupostos acerca da relação entre os processos de ensino e aprendizagem e a ludicidade, motivo pelo qual se apreenderá uma retrospectiva histórica que fará cenário para se analisar o uso dos objetos lúdicos como recursos e procedimentos metodológicos no ensino fundamental, especialmente no 1.º ano.

Diante disso, tendo como base documentos oficiais, o que pautará este trabalho serão as leis que refletem as mudanças ocorridas na educação brasileira nos séculos 20 e 21, observando os caminhos trilhados para a configuração da realidade atual, chegando, desse modo, ao ensino fundamental de nove anos e, portanto, ao 1.º ano desta etapa escolar, cuja relação com atividade lúdica compõe a análise desta pesquisa.

Inicialmente, ressalta-se que, para se configurar da forma atual, no decorrer da história, houveram diversas mudanças, legisladas sob o discurso de garantia do direito de todos os cidadãos brasileiros em acessarem a educação de qualidade, conforme prevê a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, em seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p.1).

Essas mudanças atingiram especialmente a Educação Básica, que compreende, de acordo com a legislação vigente, a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, atendendo a crianças e jovens dos 4 aos 17 anos e àqueles que não tiveram acesso na idade própria, conforme consta na Constituição supracitada, em sua emenda constitucional n.º 59, de 2009.

Importante destacar que, em consonância à Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é a responsável por legalizar a educação nacional, sendo vigente na atualidade a Lei n.º 9394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

A primeira a determinar a obrigatoriedade do ensino fundamental ou primário foi a Constituição de 1934, estabelecendo-lhe duração de quatro anos. Assim, inicialmente, a então LDB n.º 4024/61 decretou como obrigatoriedade escolar, o ensino fundamental, com tal tempo de duração (BRASIL 2006; 2010).

Entretanto, conforme Brasil (2013), em 1967, a Carta Constitucional promulgada no referido ano ampliou essa obrigatoriedade do ensino fundamental para oito anos e, em decorrência disso, em 11 de agosto de 1971, a Lei n.º 5692/71 modificou a estrutura do ensino, implantando o 1.º grau, resultado da união do então curso primário e ginásio. Além disso, nesse momento, o ensino de 2.º grau, atual ensino médio, tornou-se profissionalizante.

Conforme consta em Brasil (2006), em 20 de dezembro de 1996, promulgou-se a LDB n.º 9394/96, que manteve o mesmo tempo de duração da escolaridade obrigatória, porém, já vislumbrando uma ampliação para nove anos, mostrando uma flexibilidade em seu texto original quanto à duração do ensino fundamental, uma vez que estabeleceu como “mínimo” oito anos, o que pode ser constatado no Art. 32: “[...] O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (BRASIL, 1996).

Em consonância com a LDB 9394/96, o Plano Nacional da Educação (PNE) (2001-2010), aprovado pela Lei n.º 10.172/2001, de 9 de janeiro de 2001, determinou como meta a implantação de maneira progressiva do ensino fundamental, com nove anos de duração, por meio da inclusão de crianças um ano mais novas, até então com seis anos de idade.

Essa meta vislumbrou a possibilidade de ampliação do ensino fundamental, com sua implantação, até o final da vigência do referido Plano, ou seja, 2010, e defendia que incluir crianças mais novas, nessa etapa escolar, possibilitaria o aumento de oportunidades de aprendizagem e asseguraria que entrando mais cedo na educação formal, o indivíduo alcançaria um maior nível de escolaridade, pois prosseguiria em seus estudos, conforme pode se confirmar na citação contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013):

[...] A ideia central das propostas contidas no Plano é que a inclusão definitiva das crianças nessa etapa educacional pode oferecer maiores oportunidades de aprendizagens no período de escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, elas prossigam nos estudos alcançando maior nível de escolaridade. (BRASIL, 2013, p.108).

Em 2005, conforme Paraná (2010), a primeira lei específica ao ensino fundamental de nove anos é promulgada. Então, a Lei n.º 11.114/05, modificou o artigo 6.º da LDB, tornando obrigatória a matrícula de crianças de seis anos de idade. Essa lei, entretanto, deu margem à redução da idade de conclusão do ensino fundamental em um ano, por não abordar a ampliação deste (BRASIL, 2013).

Seguidamente, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) n.º 3, de 3 de agosto de 2005, contemplou as normas em nível nacional para a referida ampliação do ensino fundamental destacando, ainda, a necessidade de vinculá-la ao início obrigatório por crianças de seis anos de idade no mesmo.

Finalmente, em 6 de fevereiro de 2006, a Lei n.º 11.274 marcou as modificações na LDB vigente, ampliando a duração do ensino fundamental para nove anos, contemplando também a matrícula obrigatória de crianças de seis anos de idade, estabelecendo ainda como prazo máximo de implantação para os sistemas de ensino o ano de 2010, de modo que todos tivessem esse direito assegurado até essa data (BRASIL, 2013).

1.1 O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

A implantação da Lei n.º 11.274, que estabeleceu o ensino fundamental de nove anos com ingresso de crianças aos de 6 anos de idade, teve por objetivos promover a melhoria da equidade e qualidade da Educação Básica; estruturar o ensino fundamental, garantindo-lhe uma nova forma, e ainda um tempo maior para os alunos se apropriarem da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2013).

Entretanto, sabe-se que o cumprimento puro e simples da lei não garante que os objetivos almejados sejam atingidos, devendo considerar-se diversas para a efetivação de um trabalho de qualidade, capaz de proporcionar a “[...] aquisição de conhecimento, respeitando a especificidade da infância nos aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo” (PARANÁ, 2010, p.9).

Assim, sendo necessário avançarmos para além do acesso é fundamental que os estudantes permaneçam nas escolas, se apropriem dos saberes, se alfabetizem e, que estes conhecimentos permitam melhorar a qualidade de vida destas pessoas e da comunidade. (FURGHESTTTI; GRECO; CARDOSO, 2012, p.8).

Nesse sentido, a Resolução CNE/CBE n.º7, aprovada em 14 de dezembro de 2010, defende em seu Artigo 30 o dever de assegurar a alfabetização e o letramento nos três primeiros anos do ensino fundamental. (PARANÁ, 2010). Ou seja, a alfabetização deve ocorrer de forma significativa e dinâmica, possibilitando à criança atribuir-lhe sentido, utilizando-a na aquisição de conhecimentos, enquanto se apropria de suas convenções, por meio de um processo no qual terá uma postura ativa. Nesse ínterim, é preciso educar crianças e adolescentes, visando que obtenham uma compreensão cada vez maior do mundo, por meio de um trabalho pedagógico que evoque os conhecimentos que já possui e daqueles que irão, gradativamente, se apropriar por seu sentido vivo e pelo desejo que despertam (GOULART, 2006).

Para tanto, defende-se que, em primeiro lugar, assim como esclarece Nascimento (2006), é preciso pensar que as crianças têm modos próprios de conhecer o mundo e com ele interagir, cabendo aos professores viabilizar um ambiente no qual a infância possa ser plenamente vivida.

Dessa forma, destaca-se um pressuposto essencial apresentado pelas DCNEB (BRASIL,2013):

Art. 29 A necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação, especialmente do Ensino Fundamental com a Educação Infantil, dos anos iniciais e dos anos finais no interior do Ensino Fundamental, bem como do Ensino Fundamental com o Ensino Médio, garantindo a qualidade da Educação Básica.

§ 1.º O reconhecimento do que os alunos já aprenderam antes da sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirão para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização (BRASIL,2013,p.136).

De acordo com essa premissa, e com base nela, acrescenta-se que, mais do que valorizar o que os alunos já aprenderam, o que certamente é basilar, é preciso também concebê-los para além de alunos, como são referenciados neste e em alguns documentos apresentados no decorrer desta pesquisa, como seres humanos e aqui especificamente como crianças, e assim, sujeitos dotados de conhecimentos, saberes, emoções, personalidade e de uma subjetividade que lhes tornam únicos.

Sobre a recuperação do caráter lúdico na ação pedagógica, acredita-se ser essa uma ação imprescindível, uma vez que a criança tem na atividade lúdica suas

necessidades supridas, o confronto com desafios e uma fonte de prazer, aprendizagem e desenvolvimento que não se encerra magicamente com o findar de um ciclo de ensino.

Desse modo, ressalta-se que o uso do brinquedo ou do jogo, com fins pedagógicos tem grande relevância para os processos de ensino e aprendizagem e para o desenvolvimento infantil, motivo pelo qual, desde que seja mantida a ação intencional da criança na brincadeira, o educador pode com ela potencializar a aprendizagem, ou seja,

[...]significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora (KISHIMOTO,2001,p.37).

Destarte, enfatiza-se que a continuidade entre as etapas de ensino consiste em uma problemática anterior à Lei n.º 11.274, uma vez que, a transição da educação infantil para o ensino fundamental já se defrontava com um rompimento abrupto, visto que, tradicionalmente nas práticas escolares, há um distanciamento entre ambas em seus modos e concepções, especialmente pela oposição entre o brincar, aceito na educação infantil, e o estudar, exigido no ensino fundamental. Isso porque, embora a brincadeira seja associada à infância e às crianças, ainda é pouco valorizada, ao menos nas sociedades ocidentais ou até mesmo, considerada irrelevante para a educação formal, sendo frequentemente concebida como oposta ao trabalho, tanto na escola, quanto na família (BORBA, 2006).

Assim, segundo Neves, Gouvêa e Castanheira (2011), a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental é um momento crucial na vida das crianças, sendo importante o estabelecimento de um diálogo para a compreensão dos entraves, rupturas e/ou continuidades vivenciadas pelas crianças nessa passagem de etapa escolar, visando alinhá-las e assim evitar que as crianças vivenciem tensão entre esses dois níveis de ensino, razão pela qual se destaca que:

[...] educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis; ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na educação infantil; a alegria e a brincadeira também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com a liberdade para assegurar a apropriação e a construção

do conhecimento por todos. Na educação infantil, o objetivo é garantir o acesso de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito da criança brincar, criar, aprender. [...] Temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais (KRAMER, 2006, p.22).

Diante disso, salienta-se que a Base Nacional Comum Curricular, que está em fase de elaboração, no momento disponível para consultoria pública, assim como as DCNEB (BRASIL, 2013), pressupõem que os anos iniciais do ensino fundamental considerem o caráter histórico do desenvolvimento humano, motivo pelo qual devem dar continuidade à educação infantil, ponderando as culturas infantis tradicionais e contemporâneas, bem como as situações lúdicas de aprendizagem, reforçando veementemente a importância dessa atividade para os processos de ensino e aprendizagem na escola.

Portanto, é necessário que as instituições escolares coloquem em prática os pressupostos dos documentos oficiais atuais, buscando efetivar uma Educação Básica sem rupturas, que respeite a criança enquanto indivíduo dotado de saberes e potencialidades, além de seus modos de aprender, estimulando-a na construção de novos conhecimentos e em seu desenvolvimento global, utilizando para tal, metodologias que contemplem a singularidade da infância, incluindo-se com destaque a ludicidade.

Além disso, para que esses objetivos sejam alcançados, é necessário que haja o acompanhamento e ações de caráter político, administrativo e pedagógico, que permitam o aproveitamento do tempo escolar com eficácia e qualidade, contribuindo para uma aprendizagem maior e mais prazerosa, conforme afirmado no documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão de crianças de seis anos (BRASIL, 2006, p.9), ao apontar que,

[...] para a legitimidade e a efetividade dessa política educacional, são necessárias ações formativas da opinião pública, condições pedagógicas, administrativas, financeiras, materiais de recursos humanos, bem como acompanhamento e avaliação, em todos os níveis da gestão educacional. (BRASIL, 2006, p. 9).

Diante disso, é preciso questionar se a escola e seus profissionais estão preparados, se compreendem o que significa a alfabetização com letramento, anteriormente destacada, de maneira suficiente para sustentar sua prática

pedagógica, se há formação continuada em serviço e participação dos professores na escola e ainda se esta assiste às mudanças ocorridas no cenário educacional do país na Educação Básica (FURGHESTTI;GRECO;CARDOSO, 2012).

[...] Por se tratar da aprendizagem, que na fase inicial deve estar direcionada para a alfabetização com letramento, a escola representada pelos gestores, professores e funcionários precisa organizar-se desde a elaboração do currículo, materiais pedagógicos, condições físicas, espaço, tempo, formação continuada de professores, escolha adequada dos livros didáticos, entre outros, no sentido de propiciar que um ano a mais no ciclo de alfabetização venha a contribuir na apropriação, de fato e de qualidade, dos conteúdos propostos. (FURGHESTTI, GRECO; CARDOSO, 2012, p.12).

Nesse sentido, ressalta-se, observando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia – licenciatura (BRASIL,2006), em seu Artigo 6.º,que a estrutura do referido curso, respeitadas a diversidade da nação e a autonomia das instituições de ensino, contém três núcleos cada qual abrangendo conteúdos vinculados a procedimentos para seu entendimento por parte do estudante dessa graduação, como seminários, investigações, atividades práticas, entre outros. Tais núcleos se dividem em:

I – um núcleo de estudos básicos [...], 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 [...]
(BRASIL, 2006,p.3).

II – um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltados às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais [...]. (BRASIL, 2006,p.4).

III – um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular[...]. (BRASIL, 2006,p.4).

Analisando esses três núcleos, verifica-se que apenas o primeiro aborda a ludicidade, ao elucidar que,

Em [...] 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; (BRASIL, 2010,p.4).

Diante de tal panorama, observa-se, ainda incluída no curso de formação de professores, que a ludicidade, é abordada de forma pouco sólida, ocupando um espaço limitado, contrastando com os pressupostos nos documentos de orientação à educação mais recentes, nos quais a atividade lúdica preenche um lugar de destaque, por seu reconhecimento enquanto potencializadora dos processos de ensino e aprendizagem.

Ressalta-se que, diversas vezes pela preocupação excessiva imposta pela sociedade para a alfabetização cada vez mais precoce das crianças, se tolhe dela o direito de brincar, devido a uma visão ainda comum em que a brincadeira é oposta ao trabalho e aprendizagem, razão por que,

[...] ao se inserirem no ensino fundamental, as crianças se deparam com um hiato entre as experiências desenvolvidas na educação infantil e as práticas educativas da nova escola. Assim é que o brincar, um dos elementos centrais da cultura de pares e do cotidiano da educação infantil, foi situado em segundo plano no contexto da sala de aula. Verificou-se um desencontro entre o interesse das crianças pelo brincar e a cultura escolar deste segmento da educação básica. (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011, p.138).

Diante do exposto, acredita-se que é preciso que a escola, prioritariamente, atente-se aos aspectos essenciais da infância, como o cuidar e o brincar, associando-os ao ensinar criteriosamente, de forma a assegurar a aprendizagem, tendo em vista que o 1.º ano do ensino fundamental consiste no início do processo de alfabetização que deverá ser consolidado nos dois anos seguintes.

Para tanto, é preciso que a equipe escolar compreenda o ciclo da infância, articulando de maneira interdependente o trabalho pedagógico de forma sequencial, principalmente no que tange à alfabetização com letramento para, enfim, alcançar o sucesso escolar (FURGHESTTI; GRECO; CARDOSO, 2012).

Nessa premissa, salienta-se que o conceito de infância se modificou ao longo do tempo histórico, podendo ser verificado na literatura, influenciando os debates educacionais mais recentes, principalmente a partir de 1980, uma vez que, pelas pressões advindas da sociedade, o Estado passou a incorporar em seus documentos oficiais o entendimento de criança como sujeito de direitos, considerando também as singularidades da infância, conforme se averigua na Constituição Federativa do Brasil, de 1988; no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990; na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, de 1996 (BRASIL, 2010),

entre outros, como documentos do Ministério da Educação (MEC), tal qual o caderno oficial de orientação para a Educação Básica : Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL,2006).

Assim, é possível afirmar que a concepção de infância exerce influência nas políticas educacionais e no contexto pedagógico, caracterizando-se como a essência da condução das práticas escolares, conforme segue:

[...] esta concepção orientará os conceitos sobre o ensino, aprendizagem e desenvolvimento, a seleção dos conteúdos, a metodologia, a avaliação, a organização de espaços e tempos com atividades desafiadoras, enfim, o planejamento do trabalho organizado e não apenas pelo professor, mas por todos os profissionais da instituição. (PARANÁ, 2010, p.10).

Segundo Leal, Albuquerque e Moraes (2006), a ampliação do ensino fundamental se caracteriza como um importante avanço para inclusão e êxito das crianças das camadas populares, dado ao aumento de oportunidades para se apropriar do conhecimento, especialmente da escrita alfabética e das práticas letradas. Entretanto, é preciso realizar um planejamento e uma avaliação eficientes daquilo que está sendo ensinado desde o início da escolarização para que o tempo não seja perdido.

Nesse sentido, para que a Educação Básica brasileira caminhe de forma satisfatória e alcance um patamar de qualidade, no qual os processos de ensino e aprendizagem ocorram de modo a proporcionar a formação integral das crianças de maneira contínua e satisfatória é preciso que as políticas públicas conglomerem investimentos nas estruturas físicas e materiais das escolas e nos profissionais da educação, em especial nos professores, no que tange a carreiras e salários e a formação continuada de qualidade. Tais investimentos podem possibilitar que as propostas e as teorias preconizadas nos documentos oficiais de orientação à educação despreguem-se do papel e tomem corpo na realidade, dentro das escolas.

1.2 OS DOCUMENTOS OFICIAIS

As concepções teóricas e práticas que norteiam a educação em nível nacional podem ser observadas nos diferentes documentos de orientação à Educação Básica elaborados sob a responsabilidade do Ministério da Educação em uma parceria com entes federativos e a sociedade civil, atendendo aos princípios da democracia, embora se saiba que incorporam diferentes concepções e interes

ses intelectuais, políticos, econômicos e sociais, motivo pelo qual se entende ser necessário um olhar atento e crítico-reflexivo sobre seus pressupostos.

Diante disso, ao participar do contexto educacional, é imprescindível conhecer, analisar e refletir sobre os principais documentos que regem a educação brasileira, sentido no qual se estabelecerá, a partir de agora, uma exploração de alguns desses princípios, selecionados por sua relevância.

Assim, foram consultados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997); as Diretrizes Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013); os Elementos Conceituais para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo I de Alfabetização (BRASIL, 2012); o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2012), e também o Currículo Comum do Sistema de Ensino do município de Bauru (BAURU, 2013), campo desta pesquisa.

Para tanto, fez-se uma explanação de suas estruturas, objetivos e preceitos gerais, além de inferências no que tange sua relação com a atividade lúdica, foco desta pesquisa, ancorados na literatura devidamente referenciada.

1.2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) designam-se como um referencial brasileiro em termos de qualidade para o ensino fundamental. Publicados em 1997, baseiam-se em estudos sobre as Propostas Curriculares de Estados e Municípios, Currículos Oficiais, pesquisas na área da educação, experiências educacionais internacionais positivas, subsídios do Plano Decenal de Educação, análise de dados estatísticos sobre o desempenho de alunos do ensino

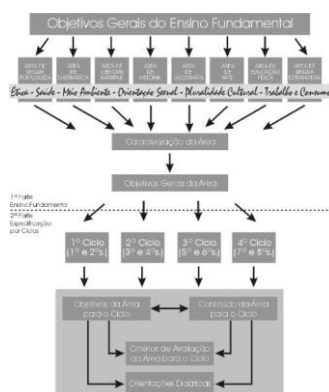
fundamental e socialização de experiências escolares, por meio de encontros, seminários e publicações.

O documento teve – como parte do processo de elaboração de sua proposta inicial, nos anos de 1995 e 1996 – sua primeira versão divulgada e discutida publicamente, emergindo, aproximadamente 700 pareceres de diferentes interlocutores como docentes universitários, especialistas em educação, professores de ensino fundamental, membros dos Conselhos Estaduais de Educação e de sindicatos ligados ao magistério, técnicos das Secretarias Estaduais e Municipais da Educação, entre outros; o que subsidiou a elaboração de sua versão final, publicada em 1997, conforme já destacado.

Abordam os objetivos gerais do ensino fundamental, além dos objetivos gerais de cada Área de Conhecimento e Componente Curricular, bem como de cada Tema Transversal, extraindo deles a seleção de conteúdos para configurar as intenções educativas e a referência indireta da avaliação da atuação pedagógica e da escola.

Desse modo, contemplam as diversas áreas do conhecimento, dada a importância de cada uma delas, bem como sua integralização, englobando os Componentes Curriculares, formulados com base na análise da experiência educacional em nível nacional e das tendências de investigação científicas estando, segundo consta, a serviço da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, motivo pelo qual delimita suas especificidades e delineia a operacionalização do processo educativo.

Figura 1 – Estrutura dos PCN para o ensino fundamental.



Fonte: BRASIL (1997, p. 71).

Além disso, visando contemplar as questões sociais de maneira sistematizada, abordam temas transversais para discussão, problematização e análise crítica necessárias à formação de opiniões dos alunos.

Para tanto, compõem-se de uma coleção de dez volumes, sendo o volume um compreendido pela introdução, que faz a apresentação de todos os seus pressupostos gerais e explica o fundamento da elaboração do documento em si, das áreas do conhecimento e dos Temas Transversais. Além disso, há seis volumes referentes às áreas do conhecimento, sendo o volume dois referente à Língua Portuguesa; o volume três à Matemática; o volume quatro à Ciências Naturais; o volume cinco à História e Geografia; o volume seis à Arte e o volume sete à Educação Física. Por conseguinte, possuem ainda outros três volumes referentes aos Temas Transversais, sendo o volume oito destinado à Apresentação dos temas Transversais e Ética, o volume nove à Meio Ambiente e Saúde e, por fim, o volume dez destinado à Pluralidade Cultural e à Orientação Sexual.

Visando atender os pressupostos desta pesquisa, investigou-se, no volume um, se as palavras “jogos” e “brinquedos” são citadas e o sentido delas, ou seja, que implicações elas têm para as ações lúdicas das crianças, tendo sido encontrado um total de oito citações, como segue:

O professor, considerando a multiplicidade de conhecimentos em **jogo** nas diferentes situações, pode tomar decisões a respeito de suas intervenções e da maneira como tratará os temas, de forma a propiciar aos alunos uma abordagem mais significativa e contextualizada. [...]

A capacidade física engloba o autoconhecimento e o uso do corpo na expressão de emoções, na superação de estereótipos de movimentos, nos **jogos**, no deslocamento com segurança. [...]

Para aprender sobre digestão, subtração ou qualquer outro objeto de conhecimento, o aluno precisa adquirir informações, vivenciar situações em que esses conceitos estejam em **jogo**... [...]

[...] Exemplo 2: a solidariedade só pode ser compreendida quando o aluno passa por situações em que atitudes que a suscitem estejam em **jogo**, de modo que, ao longo de suas experiências, adquira informações que contribuam para a construção de tal conceito. [...]

Exemplo 1: Pedro tinha 8 bolinhas de gude, **jogou** uma partida e perdeu 3.... Exemplo 2: Pedro **jogou** uma partida de bolinha de gude. Na segunda partida, perdeu 3 bolinhas, ficando com 5 no final. Quantas bolinhas Pedro ganhou na primeira partida? ($? - 3 = 5$ ou $8 - 3 = 5$ ou $3 + ? = 8$). [...]

Ela pode se realizar no interior mesmo de um processo de ensino e aprendizagem, já que os alunos põem inevitavelmente em **jogo** seus conhecimentos prévios ao enfrentar qualquer situação didática [...].

Para obter informações em relação aos processos de aprendizagem, é necessário considerar a importância de uma diversidade de instrumentos e situações, para possibilitar, por um lado, avaliar as diferentes capacidades e conteúdos curriculares em **jogo**.(Grifo nosso). (BRASIL, 1997, p. 44, 47, 51, 52, 54, 56 e 57).

Essas citações permitem verificar que as palavras que fazem referência a jogo, com grifo da autora para evidenciar sua função e significado na frase, não remetem, no geral, diretamente à atividade lúdica, com exceção de duas delas, a quinta e principalmente a segunda. Entretanto as ideias nelas contidas trazem pressupostos desse tipo de atividade, na medida em que indicam a intervenção do professor para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e contextualizada; o uso do corpo como expressão de emoções que indicam mobilidade nas aulas, autoconhecimento e até mesmo o trabalho com o jogo simbólico, ao contemplar emoções para a construção de conceitos. Além disso, apontam para a vivência de situações práticas para aquisição de conhecimentos e conceitos e, por fim, na diversidade de instrumentos e situações no processo de ensino e aprendizagem.

Destaca-se que os volumes referentes às áreas do conhecimento contemplam os objetivos do ensino fundamental, a estrutura dos PCN, apresentação, caracterização, pressupostos dos processos de ensino e aprendizagem, objetivos gerais e conteúdos de cada área do conhecimento, além de critérios de avaliação.

Já os volumes referentes aos Temas Transversais fazem a apresentação e sistematizam justificativa, objetivos, conteúdos, orientações didáticas e avaliação.

Em suma, a composição dos PCN (BRASIL, 1997) possui fundamentos que o configuram como uma referência em nível nacional; dispõe sobre conteúdos articulados com objetivos, questões de ensino e aprendizagem e avaliação e destaca como finalidade apontar metas de qualidade capazes de ajudar o aluno a enfrentar o mundo como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. Para tanto, pressupõem contribuir com o professor no desenvolvimento de seu trabalho, visando norteá-lo, respeitando a realidade em que está inserido, em prol de melhorias e transformações na educação.

Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem

como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel na sociedade. (BRASIL, 1997, p.1).

Assim, propõem-se a proporcionar melhorias na qualidade da educação do país, mas sem a pretensão de se caracterizar como a resolução de todos os problemas, reconhecendo que essa busca implica diferentes investimentos – como na formação inicial e continuada de professores, salários dignos, planos de carreira, além de qualidade de materiais para uso dos alunos, como livros e recursos didáticos, além de qualidade das atividades de ensino e do currículo.

Diante disso, o documento se posiciona como um referencial aos sistemas de ensino, as escolas e ao professor na efetivação de uma prática eficiente, respeitando diferentes concepções pedagógicas e a pluralidade cultural do nosso país, não consistindo, porém, em um modelo curricular homogêneo e impositivo, visto que tem como pressuposto o respeito à competência política-executiva dos Estados e Municípios, a pluralidade anteriormente destacada e ainda a autonomia das equipes escolares e dos professores.

Assim, defende trazer subsídios mais gerais que devem se articular aos propósitos que orientam o trabalho educacional que se pretende desenvolver e o currículo que atenda às necessidades dos alunos, tendo uma flexibilidade que permite e requer adaptações por parte das Secretarias da Educação e escolas, no sentido de alinhá-lo às demandas locais, uma vez que sua validade dependerá de sua consonância com a realidade social, sendo imprescindível, também, avaliação e revisão periódica do Ministério da Educação.

Partindo dessa premissa, alerta que, antes de concretizado, deve ser estudado e adequado à realidade da qual fará parte por meio do “projeto educativo”, a ser elaborado de maneira democrática, com a participação de toda a comunidade escolar discutindo com base nas experiências dos profissionais da escola, dos currículos locais, de biografia especializada e em outras experiências educacionais, formas de organizar objetivos, conteúdos e critérios de avaliação que atendam à identidade da escola.

Destaca-se que o projeto educativo citado pelos PCN (BRASIL, 1997) consiste, atualmente, no projeto político-pedagógico (PPP), previsto na LDB 9394/96, cujo objetivo é construir a identidade de cada escola. É um documento que

deve ser elaborado por toda a comunidade escolar, incluindo gestores, professores, funcionários familiares e alunos, marcando uma gestão democrática.

Para tanto, deve conter a proposta curricular da escola, ou seja, estabelecer entre outros pontos, metas, conteúdos e metodologias, a organização do tempo, utilização do espaço escolar; a formação de professores, além da gestão administrativa, focada na função de viabilizar tudo o que for necessário para o funcionamento dos pontos elencados em prol de seu alcance, não sendo permeado por um modelo padrão, visto que isso colocaria em risco sua essência democrática, autônoma e de identidade.

Destarte, os PCN orientam que a educação deve focar na qualidade, em consonância com as necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais considerando também os interesses e as motivações dos alunos e garantindo as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos que possam atuar na sociedade com competência, dignidade e responsabilidade. Isso implicará também a vivência social, política e cultural que a escola deverá propiciar, sendo um espaço de construção e vivência de significados éticos.

Por conseguinte, o documento salienta que a escola deverá, em seu processo de ensino e aprendizagem, adotar uma metodologia que possibilite ao aluno construir e confirmar hipóteses sobre o conhecimento e ainda auxiliá-lo a desenvolver a capacidade de argumentação e criticidade, devendo, para tanto, descobrir as potencialidades do trabalho individual e grupal, estimulando no aluno autonomia, autoconfiança para interagir e buscar o conhecimento.

No que tange às orientações didáticas, aborda formas de ensinar em uma perspectiva na qual os alunos constroem significados por meio das interações, com os objetos do conhecimento e com os demais indivíduos, sendo sujeitos do processo de aprendizagem e tendo o professor como mediador dessas interações e criador de situações de aprendizagem, coerentes a esse pressuposto. Orienta, ainda, que essas intervenções não podem ter um padrão igual para todos, dadas as peculiaridades dos alunos, pois envolvem questões de ordem afetiva, emocional, cognitiva, física e social.

Nesse contexto, anunciam que, independente da condição social, econômica ou cultural, todos os brasileiros têm o direito de acessarem o conhecimento socialmente construído, sem que haja uma uniformização deste que descaracterize

ou desvalorize as peculiaridades culturais ou regionais, sendo primordial promover o acesso ao conhecimento de forma igualitária, respeitando as diferenças sociais, regionais e individuais, razão pela qual se destaca que

[...] é nesse sentido que o estabelecimento de uma referência curricular comum para todo o país, ao mesmo tempo que fortalece a unidade nacional e a responsabilidade do Governo Federal com a educação, busca garantir, também, o respeito à diversidade que é a marca cultural do país, mediante a possibilidade de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional.(BRASIL, 1997,p.28).

Tal orientação parte da premissa de que a educação escolar tem a responsabilidade de oferecer oportunidade a todos os alunos de se desenvolverem e aprenderem os conteúdos necessários ao conhecimento e participação da realidade social em seus aspectos sociais, políticos e culturais, condição necessária para exercer a cidadania e, assim, construir uma sociedade democrática, composta por cidadãos com competência e dignidade para nela agir, devendo, para tanto, eleger conteúdos alinhados a questões sociais de cada momento histórico.

Nesse sentido, apontam-se os pressupostos de Friedmann (2012), para quem, a formação de cidadãos sensíveis, criativos, questionadores e críticos deveria ser o principal objetivo na educação, assim como encorajar a autonomia, visando auxiliar as crianças a atingirem níveis mais altos do desenvolvimento afetivo, físico, social, moral e cognitivo.

Nessa esteira, os PCN alertam que, na busca pela construção dessa cidadania, é importante que a escola valorize a cultura de sua comunidade, auxiliando-a concomitantemente a ultrapassar seus limites, viabilizando o acesso ao saber dos conhecimentos da cultura regional, nacional e universal, sendo importante discutir conceitos de globalização, avanços tecnológicos e científicos e questões relacionadas a valores e ética. Além disso, orienta a desenvolver capacidades de adaptações rápidas e complexas, circulação de informações e produções da competência profissional sem, no entanto, se limitar a ela.

Dessa forma, pode-se entender que há um considerável desafio lançado, que consiste em conciliar, conforme Fortuna (2000), os objetivos pedagógicos, com o que desejam os alunos, levando em conta a heterogeneidade do país e ainda aquela existente em cada escola e sala de aula. Para tanto, é necessário encontrar

um equilíbrio das funções pedagógicas – como ensinar os conteúdos e habilidades –, das funções psicológicas – como contribuir para o desenvolvimento da subjetividade, voltada à construção de um ser humano criativo e autônomo – e, por fim, das funções sociais – voltadas para o exercício da cidadania e justiça social. Diante disso, a partir do momento que a escola desenvolver um trabalho pedagógico no qual se efetive a aprendizagem expressiva, utilizando metodologias que encontrem consonância com as singularidades de cada faixa etária, os conteúdos escolares passarão a ser interessantes aos alunos, visto que nada mais são do que conjecturas da própria realidade social.

Diante disso, para atingir os objetivos, o professor tem papel essencial, devendo apresentar os conteúdos de forma contextualizada e significativa, ponderando as diferenças individuais dos alunos e garantindo sua motivação para aprender, considerando suas capacidades intelectuais e os conhecimentos, assim como fatores sociais. Para tanto, é necessário que propicie atividades nas quais o aluno seja um sujeito ativo em seu processo de aprendizagem administrando o conhecimento e o tempo.

Nesse sentido, destaca-se que a efetivação da aprendizagem, para Friedmann (2012), está aliada à motivação, sendo as necessidades e interesses das crianças os elementos mais propícios para que elas se dediquem às atividades, devendo o educador ter clareza de suas metas. Portanto, ao pensar em atividades significativas, esse educador deve buscar articulá-las de maneira integrada, de acordo com a realidade sociocultural da criança, seu estágio de desenvolvimento e os processos de construção cognitiva, valorizando, dessa forma, o acesso aos conhecimentos dos mundos físico e social, sentido no qual a atividade lúdica pode ser um caminho possível, como se vê:

[...] é no “como se” da brincadeira/jogo que a criança busca alternativas e respostas para as dificuldades e/ou problemas que vão surgindo, seja na dimensão motora, social, afetiva ou cognitiva. É assim que ela testa seus limites e seus medos, é assim que ela constrói conhecimentos, explorando, experimentando, inventando, criando. Em outros termos, é assim que ela aprende o significado e o sentido, por exemplo, da cooperação, da competição, é assim que ela explora e experimenta diferentes habilidades motoras, que ela inventa e cria novas combinações de movimentos, é assim que ela consegue reconhecer valores e atitudes como respeito a outro, etc. (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 13).

Os PCN ainda esclarecem que um dos objetivos escolares consiste em viabilizar a possibilidade de os alunos aprenderem a serem cooperativos uns com os outros, a partir de situações nas quais possam dialogar, ajudar e serem ajudados.

Entende-se ser muito importante que o professor garanta em suas aulas metodologias diferenciadas que permitam às crianças a troca de experiências, o diálogo, o trabalho em equipe, tendo mobilidade na sala de aula e liberdade para buscar e construir o conhecimento em parceria com os demais sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Para tanto, defendem que os conteúdos não devem ter um fim em si mesmos, mas serem um meio para que os alunos desenvolvam as capacidades de usufruir os bens culturais, sociais e econômicos, contemplando as dimensões atitudinais, procedimentais e conceituais.

Diante do exposto, indaga-se como atingir tantas expectativas diante da realidade atual que se impõe, na qual prepondera o poder da mídia, do consumo e da tecnologia em contraste com uma escola congelada no tempo?

Essa pergunta, de certa forma, encontra consonância e até mesmo resposta na questão levantada por Vasconcelos (2006) ao inquirir porque as instituições escolares da atualidade excluem ou não valorizam o brincar, atividade essencial no processo de construção da subjetividade do sujeito e do conhecimento, já que ele traz elementos tão importantes para a constituição do ser humano.

Segundo esse autor (2006), por meio da ação desenvolvida pela criança no meio físico e social, as estruturas do pensamento são formadas por um caminho que vai das mais simples às mais complexas, de forma que todo o pensamento se organiza a partir das estruturas anteriores. Dessa maneira, mediante uma novidade ou um conflito, ocorre a busca pela resolução que reorganiza essas estruturas e possibilita a formação de estruturas mais complexas. Nesse sentido, as brincadeiras podem representar interessantes suportes por apresentarem situações-problema a resolver, implicando novas estratégias que promovem o desenvolvimento de novas estruturas mentais, favorecendo, então, o desenvolvimento da criança, como ele mesmo destaca:

Em razão do interesse espontâneo das crianças em brincar, do caráter interativo das situações (envolvendo brinquedos, objetos, outras crianças e adultos) e dos problemas a serem solucionados criados na situação, o brincar constitui-se num elemento privilegiado

para a construção do conhecimento. Assim, o brincar promove a inteligência e é inclusivo: produz as formas para aprender a aprender e novos modos de interação (VASCONCELOS, 2011, p.66).

Diante o exposto, acredita-se ser necessário um redirecionamento da escola com a modificação dos processos de ensino e aprendizagem, que pode ter como base muito dos pressupostos delineados até aqui como a participação ativa do aluno, a atividade significativa, o respeito à singularidade, a cultura e aos saberes das crianças, entre outros. Desse modo, com base na literatura específica já apresentada, reforça-se que a ludicidade compreende um meio imprescindível para o alcance desses objetivos, uma importante aliada, dada sua potencialidade, na promoção do suprimimento das necessidades, do desafio e do prazer, além da atribuição de significado aos conteúdos e impulsão da aprendizagem e desenvolvimento, podendo promover, assim, como pressupõem Kaufmann-Sacchetto et al. (2011), aptidões físicas, intelectuais, mentais e emocionais, uma vez inseridos em um ambiente. Nesse ínterim, destaca-se que

[...] o brincar propicia o exercício da imaginação infantil e, ao antecipar pela imaginação o agir, ele pode ensaiar esquemas eventuais, tendo em conta os meios para usar a realização de desejos, de fantasias, de experiências. No entanto, antes de decidir, a imaginação fornece e clareia luminosa em que se comparam os mais diversos motivos de ação, aquilo que é mais significativo: toda motivação e estímulos presentes na criança possibilitam as variações imaginativas e a convicção do “eu posso” que direcionam o sentido das possibilidades práticas que a criança experimenta, por meio das brincadeiras. (ROJAS, 2007, p. 36).

Diante disso, ressalta-se que a Base Nacional Comum Curricular, que está em fase de elaboração e disponível para consultoria pública, conforme mencionado anteriormente, diferente dos PCN (BRASIL, 1997), é bastante explícita ao se referir sobre a importância da ludicidade no desenvolvimento da prática pedagógica com crianças dos primeiros anos do ensino fundamental, o que representa um avanço importante para a educação em nível nacional. Desse modo, o referido documento, defende que, em continuidade à educação infantil – paralelamente ao acolhimento pleno da criança e do oferecimento de apoio para sua socialização – a alfabetização, com enfoque no letramento, e os conhecimentos das diversas áreas do

conhecimento devem se articular com as atividades lúdicas, como brincadeiras e jogos.

No que tange à avaliação, os PCN destacam que esta não deve se restringir ao julgamento do sucesso ou fracasso do aluno, mas ser um instrumento, composto por várias ações ao longo do processo de ensino e aprendizagem, tendo como objetivo orientar a prática pedagógica, funcionando como um termômetro para o professor, permitindo-lhe reavaliar sua didática, criar novos instrumentos, realizar as retomadas necessárias e destinar atenções pontuais aos alunos que demonstrarem necessidade; como um objeto de clareza para os alunos sobre seus êxitos e dificuldades, oferecendo-lhes oportunidade de se reorganizar para aprender e, por fim, como referencial para a escola definir os pontos que necessitam de maior atenção e intervenções.

Neste sentido ressalta-se que deve ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem a fim de verificar situações que estão sendo favoráveis ou não, viabilizar constantes ajustes nesse processo e assim aumentar as chances de sucesso no alcance dos objetivos, devendo ser realizada no início do trabalho com caráter diagnóstico, no decorrer do processo e no final para verificar as aprendizagens dos alunos e orientar o trabalho docente. Desta forma, é preciso ter clareza do que é necessário aos alunos aprenderem em cada etapa escolar, monitorando, concomitantemente, os progressos e as lacunas por eles demonstrados para, assim, ajustar as metodologias em vez de esperar o final do trabalho para constatar o que foi aprendido, conforme aponta Leal, Albuquerque e Morais (2006).

Sobre aprovação ou reprovação, os PCN destacam que deve ser uma decisão pedagógica pautada na análise das capacidades dos alunos, para aproveitamento do ensino nas próximas séries, e melhores condições de aprendizagem, considerando, simultaneamente, os critérios de avaliação, os aspectos da sociabilidade e de ordem emocional, analisando a necessidade de continuidade de escolaridade. A efetivação da reprova deve, portanto, ser uma decisão refletida e discutida entre o professor e o conselho escolar, tendo como objetivo dar mais uma oportunidade ao aluno para melhorar sua aprendizagem.

Neste ínterim, infere-se que, antes da culpabilização do aluno diante do fracasso escolar, se verifique o trabalho realizado, ou seja, os conteúdos, as metodologias, os recursos, enfim, as possibilidades que lhes foram ofertadas para a

aprendizagem, devendo essas serem variadas e estimulantes, o que é bastante sério e pertinente.

Em linhas gerais, verifica-se que embora os PCN não abordem especificamente a importância do desenvolvimento de atividades lúdicas na escola, apresentam pressupostos interessantes, que corroboram com sua inserção na rotina escolar, na ação docente, já que concebem o aluno como um sujeito ativo e construtor do próprio conhecimento e possuem enfoque na aprendizagem significativa, conceitos essenciais da ludicidade.

1.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013) são definidas como orientações a serem observadas no momento de elaboração dos currículos e dos projetos político-pedagógicos das escolas, cuja responsabilidade, por seu caráter de construção democrática, deve ser compartilhada por gestores, professores, funcionários, alunos e famílias, além dos órgãos gestores das redes ou sistemas de ensino. “[...] São estas diretrizes que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p.4).

Sua elaboração é decorrente da defasagem das antigas DCNEB, dadas as diversas mudanças ocorridas no cenário educacional nacional, especialmente o objeto da Lei n.º 11.274/2006, que ampliou a duração do ensino fundamental para nove anos, com a matrícula obrigatória de crianças de 6 anos de idade e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos 4 aos 17 anos.

Por esse motivo, o colegiado do Conselho Nacional da Educação (CNE) priorizou sua revisão e atualização, responsabilizando a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação em produzir um documento inicial que oferecesse referência sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Básica, iniciando uma intensa jornada. Nessa jornada, a Câmara da Educação Básica do CNE formou uma comissão ao receber o documento supracitado e organizou diversas audiências públicas e reuniões, viabilizando a participação de todos os segmentos e instituições educacionais do país, onde as propostas foram debatidas, tendo críticas aceitas e a

incorporação de novas ideias, construindo assim, de maneira coletiva, as novas DCNEB (BRASIL, 2013).

Seus pressupostos destacam que ensino fundamental no Brasil se caracteriza como o centro da Educação Básica, sendo proveniente de um direito conquistado por meio de diversas lutas sociais, dada sua importância para a promoção do desenvolvimento do potencial humano ao exercício da cidadania. Por esse motivo, pressupõem que a Educação Básica, conforme previsto na LDB n.º 9394/96, tem como objetivo propiciar o desenvolvimento do educando e assegurar a ele a formação comum imprescindível ao exercício da cidadania, disponibilizando os meios para que ele possa progredir tanto no trabalho quanto em estudos posteriores.

Dessa forma, especificam que esse direito deve ser assegurado pelo Estado, sistemas de ensino e escolas, não apenas quanto ao acesso e à permanência, mas também quanto à garantia do domínio dos conteúdos escolares e dos valores, habilidades e atitudes, advindos deles e das interações que ocorrem o ambiente escolar.

Assim, as DCNEB concebem que os sujeitos da Educação Básica, em seus diferentes momentos de desenvolvimento, são ativos tanto no que se refere ao social, quanto à cultura, uma vez que aprendem e interagem. Além disso, são cidadãos de direitos e deveres e coautores do processo de construção de culturas, ciência, artes e esporte, socializando saberes durante seu desenvolvimento físico, cognitivo, socioafetivo e emocional do ponto de vista ético, político, estético, em sua relação com a escola, sociedade e família.

Destarte, as DCNEB destacam que, na organização do currículo, é preciso observar as diretrizes comuns a todas as etapas, modalidades e orientações temáticas, respeitando as especificidades dos sujeitos.

Na Educação Básica, o respeito aos estudantes e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais, identitários, é um princípio orientador de toda ação educativa. É responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições para que as crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gêneros, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponde à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e Médio. (BRASIL, 2013,p.35).

No que se refere ao ensino fundamental de nove anos, o documento esclarece que a base nacional curricular comum deverá ser complementada em cada sistema de ensino e escola, por uma base diversificada, constituindo um todo integrado e articulado que viabilize a sintonia de interesses e necessidades dos mais amplos aos mais específicos, conforme se vê a seguir:

Art. 14– A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

Art. 15 – A parte diversificada enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade escolar, perpassando todos os tempos e espaços curriculares constituintes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, independentemente do ciclo da vida no qual os sujeitos tenham acesso à escola (BRASIL, 2013, p. 67-68).

Diante do exposto, a base nacional se ocupa de garantir os parâmetros unitários por meio das Orientações Curriculares Nacionais, enquanto a base diversificada se ocupa de complementá-lo, enriquecendo-o e contextualizando-o por meio dos projetos político-pedagógicos e currículos dos diversos sistemas escolares e escolas, com suas especificidades.

O documento salienta que, no currículo, estão inseridas as áreas do conhecimento que dão origem aos componentes curriculares que possuem seus conteúdos. Os componentes curriculares do ensino fundamental são organizados em relação às áreas do conhecimento da seguinte forma: Linguagem: Língua Portuguesa, língua materna (população indígena), língua estrangeira moderna; Arte (artes visuais, teatro, dança e música) e Educação Física; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas: História e Geografia e Ensino Religioso.

As DCNEB ressaltam ainda que os conteúdos dos componentes curriculares, ao entrarem na escola, devem ser contextualizados, pois carregam em si um sentido moral e político e valores para promover condutas, atitudes e interesses ligados ao exercício da cidadania. Assim, devem se articular com temas abrangentes e contemporâneos da vida social e individual, como saúde, sexualidade

e gênero, diversidade cultural, direitos da criança e do adolescente, meio ambiente e educação para o trânsito entre outros.

Nesse sentido, concebem que a transversalidade tem um importante papel, na medida em que possibilita integrar os componentes curriculares e as áreas do conhecimento aos temas contemporâneos. Por esse motivo, salientam que as áreas do conhecimento e os componentes curriculares permitem que os alunos entrem em contato com um mundo diferente, devendo ser trabalhadas como algo passível de interpretação, oferecendo-lhes a oportunidade de reinventar o conhecimento e a cultura.

Diante disso, reconhecem que o acesso ao conhecimento escolar tem uma função dupla que se refere ao desenvolvimento de habilidades intelectuais e à criação de atitudes comportamentais salutaras para viver em sociedade.

Assim, defendem que a escola tem um papel importante, dado que muitas vezes é o único local onde a criança acessa o saber sistematizado, aumentando ainda mais a responsabilidade do ensino fundamental em viabilizar um currículo com aprendizagens que forneçam instrumentos para sua inserção social, econômica e cultural.

Para tanto, instruem a utilização de diferentes métodos, estratégias e recursos de ensino capazes de atender às características cognitivas e culturais de seus alunos, oferecendo a todos a oportunidade de entender a realidade valorizada pela cultura escolar.

Desse modo, as DCNEB apontam que o lúdico deve ser parte integrante da vida escolar, não se limitando apenas às disciplinas de Arte e Educação Física, dado que, na atualidade, se concebe que a área cognitiva está ligada a afetiva e emocional, no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o prazer, a fantasia e as emoções permeiam nossas relações e ações.

Enfatizam que é preciso articular o ensino fundamental com as demais etapas de ensino, como a educação infantil e o ensino médio, pois a barreira entre estes torna a trajetória escolar dificultosa aos alunos. Isso implica ao ensino fundamental integrar as práticas das duas outras etapas, tornando necessária a realização de um planejamento curricular de maneira integrada e sequencial de forma a minimizar a mudança abrupta que ocorre entre uma etapa e outra.

Dada a relevância para esta pesquisa, destaca-se, que essa articulação é imprescindível para as crianças que iniciam o ensino fundamental. Assim, conforme

já debatido no item anterior, afirma-se que, comumente, verifica-se uma lacuna considerável entre a educação infantil e o ensino fundamental, tanto no que se refere à estrutura física e material das escolas, quanto à prática pedagógica, às metodologias e aos recursos de ensino, o que caracteriza uma ruptura entre esses dois tipos de ensino, caracterizada especialmente pela renegação do lúdico na segunda etapa em questão, como nos trazem Neves, Gouvêa e Castanheira (2011).

Salienta-se que essa é uma constatação importante que deve impulsionar uma revisão urgente da configuração da estrutura escolar na prática, em consonância com o que prevê as DCNEB, uma vez que a literatura comprova que o caminho para o desenvolvimento da aprendizagem, conforme anteriormente abordado, é pela via lúdico. Para tanto, ressalta-se que há a necessidade de investimentos de políticas públicas de diversas frentes.

Desse modo, reforça-se que reconhecer o que os alunos aprenderam antes de sua entrada no ensino fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino promoverão a melhora na qualidade da ação pedagógica, principalmente às crianças dos anos iniciais dessa etapa escolar.

[...] A inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre escolas, com alternativas curriculares claras. (KRAMER, 2006, p. 22).

Portanto, o ensino fundamental terá benefícios ao absorver da educação infantil a ludicidade na aprendizagem, principalmente entre as crianças de 6 a 10 anos de idade. Ou seja, será possível promover aulas menos repetitivas e imbuídas de maior prazer, desafios, conseguindo, assim, a participação efetiva das crianças e, conseqüentemente, a promoção de sua aprendizagem e desenvolvimento integral.

Dessa forma, é pertinente trazer para o ensino fundamental algumas orientações das referidas DCNEB destinadas à educação infantil, como a organização de espaços e rotinas com situações agradáveis, estimulantes e desafiadoras para a ampliação da capacidade de expressão, comunicação, organização de ideias, brincadeiras e desenvolvimento de trabalhos em grupo para resolução de conflitos e a apropriação de diferentes linguagens e saberes da sociedade.

Por fim, as DCNEB destacam que a inclusão de crianças de 6 anos de idade no ensino fundamental tem como premissa assegurar seu pleno desenvolvimento e aprendizagem, com atenção voltada à diversidade cultural, social e individual dos alunos, requerendo espaços e tempos diversos de aprendizagem.

Para tanto, deve-se proporcionar às crianças maior mobilidade dentro de sala de aula, exploração das várias linguagens da arte – como a literatura –, utilizando mais materiais que possibilitem ao aluno manusear e explorar as possibilidades, características e propriedades e, assim, sistematizar seus conhecimentos.

Além disso, deve-se ter clareza de que desde os 6 anos, os demais conteúdos devem ser contemplados e não apenas a alfabetização, pois, além de abrirem um leque de conhecimentos às crianças, ainda lhes possibilitam atribuir significado social à linguagem escrita.

Importante destacar que as DCNEB abordam que, historicamente no Brasil, se registra reprovação de alunos desde a antiga primeira série, o que não garantiu a qualidade e, ao contrário disso, promoveu o fracasso escolar e a evasão, um panorama desastroso que, embora tenha sido amenizado na atualidade, ainda é um dos mais evidentes do país, de maneira ainda mais marcante com os desfavorecidos econômica e socialmente.

Com base nisso, recomendam que esse paradigma seja combatido, desenvolvendo-se estratégias que atendam aos pressupostos de aprendizagem significativa e recuperação dos alunos que apresentarem dificuldades na construção do conhecimento.

Diante disso, propõe-se que a criança não reprove de maneira prematura aos 6 anos de idade, o que certamente gerará insegurança e baixa autoestima, sentido no qual determinam que se institua o Ciclo de Alfabetização no qual um bloco, compreendendo crianças do 1.º ao 3.º anos, seja formado, sem interrupção, visando oferecer maiores oportunidades de aprendizagens necessárias ao prosseguimento escolar, sentido no qual enfatiza que esse Ciclo deve assegurar:

- a) A alfabetização e o letramento; b) O desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, das Ciências, de História de Geografia; c) A continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a

repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo, e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (BRASIL, 2013, p.122-123).

Assim, instrui que a avaliação, especialmente no início do ensino fundamental, visando coerência com o desenvolvimento infantil, baseie-se principalmente em observação e registro das atividades desenvolvidas e em portfólios contendo essas atividades.

Então, assim como previsto na LDB n.º 9394/96, o documento propõe uma avaliação de caráter investigativo para verificar tanto potencialidades quanto dificuldades, dando um suporte à escola e ao professor no redirecionamento de sua prática pedagógica para provimento de estratégias e meios de efetuar a recuperação e também subsidiar intervenções para a progressão de todos os alunos. Além disso, deve ter caráter processual, formativo e participativo e ser contínua e cumulativa, constituindo-se como um norteador do processo de ensino, possibilitando ao professor revê-lo e, assim, elaborar novas metodologias e um paradigma aos alunos que podem verificar suas dificuldades e seus avanços e também aos pais, que podem se situar quanto ao desenvolvimento dos filhos, ao mesmo tempo em que recebem uma prestação de contas quanto à qualidade da escola.

Em consonância com essa ideia, Leal, Albuquerque e Moraes (2006), apontam que a avaliação deve identificar, acompanhar e potencializar, respectivamente, os conhecimentos dos alunos, seu desenvolvimento e sua identidade; identificar avanços e estimular o conhecimento e o desenvolvimento das capacidades, além de perceber as dificuldades para planejar novas situações de aprendizagem.

Vale destacar também que, de acordo com o documento aqui apresentado, essas avaliações realizadas na escola – necessariamente articuladas com as externas que procuram subsidiá-las, por meio de seus indicadores, quanto à melhoria da qualidade da educação e aprendizagem dos alunos para redirecionamento das práticas em prol de aprimoramento da mesma – não podem, entretanto, ser o foco do trabalho escolar, pois isso reduz a aprendizagem de itens importantes previstos no currículo, como a autonomia, a cidadania e as diversas áreas de expressão, que também estão contempladas nessas avaliações.

O mesmo documento orienta que os projetos político-pedagógicos devem organizar tempos e espaços para a recuperação, principalmente em períodos

paralelos às aulas e para reposição de conteúdos aos alunos que os tiverem perdido, além de prever a aceleração de alunos com defasagem em idade/ série.

Nesse sentido, chama-se a atenção mais uma vez para a importância da elaboração de um projeto político-pedagógico democraticamente elaborado, que atenda às especificidades da escola e do aluno para, assim, delimitar perfis, objetivos e caminhos que tenham validade no espaço escolar, do qual faz parte, e assim viabilize a qualidade educacional a todos os alunos, para que, dessa forma, os procedimentos ocorridos na escola, sejam eles desenvolvidos com base nas convicções dos diferentes atores que compõem a realidade escolar ou impostos, como é o caso, em algumas realidades, das avaliações institucionais, possam ser objetos de reflexão e sustentáculos para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem na escola.

1.2.3 Pressupostos dos elementos conceituais e metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1.º, 2.º e 3.º anos) do Ensino Fundamental e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

A elaboração do documento Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1.º, 2.º e 3.º anos) do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012) visa atender a uma exigência das DCNEB (BRASIL, 2013), que atribuiu ao Ministério da Educação, em articulação com Estados Municípios e Distrito Federal, a tarefa de encaminhar ao CNE, uma proposta contendo expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental, visando sua complementação, o que pode ser verificado no trecho que segue:

Por fim, cumpre esclarecer que o presente Parecer e seu Projeto de Resolução não completam o trabalho concebido pela Câmara da Educação Básica do CNE para elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Etapa complementar e importante será iniciada nos próximos meses a partir da nova contribuição proveniente do Ministério da Educação. De comum acordo quando da redação dos termos dessas Diretrizes, o MEC se compromete a enviar a este colegiado propostas de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental[...]. (BRASIL, 2013, p.104).

De acordo com o documento em questão, sua elaboração está respaldada no Artigo 210 da Constituição Federal de 1988, que prevê a demarcação de conteúdos mínimos no ensino fundamental, garantindo respeito aos valores culturais e artísticos em nível regional e nacional. Também se respalda no Artigo 9, Inciso IV, da LDB n.º 9394/96, que atribui à União, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios, o dever de estabelecer competências e diretrizes para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, guiando os currículos e conteúdos mínimos.

Desse modo – após longos estudos e debates, permeados por um trabalho colaborativo visando subsidiar nacionalmente os sistemas e as redes de ensino na elaboração de seus currículos, quanto aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o ensino fundamental –, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI) e Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF), elaborou o referido documento Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012).

Conforme apontado no próprio documento, este foi dividido em duas partes. A primeira, intitulada “Fundamentos Gerais do Ciclo de Alfabetização”, aborda o atual contexto curricular no ensino fundamental e o conceito de aprendizagem como direito humano, a partir de uma concepção de infância como universo particular da aprendizagem, entendendo o currículo e o ciclo contínuo de aprendizagens como promotores dos direitos. Já a segunda parte, intitulada “Direitos e Objetivos de Aprendizagem por Área de Conhecimento e Componente Curricular de Língua Portuguesa”, define os direitos de aprendizagem em cada área do conhecimento e no componente curricular de Língua Portuguesa, os eixos que os estruturam e os objetivos de aprendizagem de cada eixo.

Nesse sentido, torna-se pertinente destacar que os Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1.º, 2.º e 3.º anos) do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012) ressaltam a necessidade de um alinhamento entre a especificidade da infância e as ações pedagógicas do Ciclo de Alfabetização.

Diante disso, esclarece que o brincar na escola é um tema de discussão constante, tendo sido concebido em dadas épocas como importante, enquanto em

outras foi totalmente execrado, em uma concepção que pressupunha o ensino fundamental como local exclusivo de estudo e a educação infantil um local de brincadeiras com fins pedagógicos, indicando a crença de oposição entre o brincar e o aprender.

Diante desta dicotomia abordada, o documento, posiciona-se contrário à concepção de negação do brincar, entendendo que é preciso que, na escola, os processos de ensino e aprendizagem, especificamente de crianças de 6 a 8 anos, se desenvolvam de forma lúdica, consistindo esta, no principal suporte para a promoção do conhecimento, do saber, e do desenvolvimento, podendo ser conferido no texto que segue:

[...] é importante favorecer a imersão da criança nas culturas infantis ancestrais e contemporâneas, nas culturas locais e universais, problematizando-as, resignificando-as e, assim, favorecer que as crianças de 6 a 8 anos possam aprender brincando. Isso implica associar a aprendizagem com necessariamente o desenvolvimento do lúdico, ou seja, o estabelecimento de relações entre a criança e os objetos de conhecimento envolvidos, ao assimilar, [re]significar e mobilizar regras lógicas, produzir o inusitado num contexto regrado[...]. (BRASIL, 2012, p.20).

Coerente a isso, pressupõe-se que, na escola, ocorra a alfabetização na perspectiva do letramento, ao conceber que:

[...] a meta de alfabetizar meninas e meninos até 8 anos de idade não se cumpre na esfera exclusiva da linguagem escrita, mas sim de forma contextualizada, ampla e plural, envolvendo todo o mundo físico e biopsicossocial das crianças. A possibilidade de apropriar-se de conhecimentos acerca do mundo físico e social, das práticas de linguagem, de capacidades para interagir, de modo autônomo, por meio de textos orais e escritos, de experimentar situações diversificadas de interlocução na sociedade será oferecida pela escola nas tantas experiências criativas, imaginativas e sensoriais ofertadas às crianças, desde pequeninas. A criança, desde muito cedo, está inserida, mesmo que de forma assistemática, no mundo letrado porque vive numa sociedade em que as pessoas são usuários da linguagem, lendo, escrevendo, falando, ouvindo. (BRASIL, 2012, p.19).

De acordo com essa premissa, realça-se que, para que essa meta seja alcançada, é preciso que ocorram mudanças de paradigma sobre a escola, sobre o

professor e sua formação e, principalmente, sobre a infância, devendo para tanto, haver investimentos políticos e econômicos em todos esses setores.

Destarte, defende-se que as crianças são mais do que futuros adultos, sendo, de acordo Kramer (2006), sujeitos históricos e sociais que precisam ter suas particularidades reconhecidas, ou seja, o que é específico da infância, como a imaginação, a fantasia, a criação e a brincadeira como experiência cultural, razão pela qual se destaca que:

[...] a infância, mais que um estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza. Construindo pedaços, refazendo a partir de pedaços ou sombras (BENJAMIN, 1987). [...] Na brincadeira, elas estabelecem novas relações e combinações. As crianças viram as coisas pelo avesso e, assim, revelam a possibilidade de criar. Uma cadeira de cabeça para baixo torna-se barco, foguete, navio, trem, caminhão [...]. (KRAMER, 2006, p.17).

Nessa premissa, os Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1.º, 2.º e 3.º anos) do Ensino Fundamental anunciam que se está diante de um grande desafio, assim como preconiza Borba (2006) ao afirmar que, embora a brincadeira seja rotineiramente associada à infância e à criança, ainda é pouco valorizada, na educação formal, sendo concebida como oposta ao trabalho, tanto na escola, quanto na família.

Nesse sentido, há a necessidade de transformações de caráter estrutural na escola e na reorganização de tempos, espaços, formas de aprender, de ensinar e de avaliar, permitindo realçar que:

[...] é importante o educador definir, previamente, o espaço de tempo que cada atividade lúdica vai ocupar no dia a dia; os espaços físicos onde essas atividades lúdicas se desenvolverão (dentro da sala de aula, no pátio ou em outros locais); os modos de acesso aos espaços e objetos, brinquedos ou outros materiais que tenham de ser providenciados. (FRIEDMANN, 2013, p.46).

Acrescenta-se ainda que, segundo o referido documento, é fundamental que haja mobilização de toda a comunidade escolar, para a instalação do protagonismo infantil, do apoio dado àqueles alunos que encontram dificuldades, de um olhar às crianças que respeite as potencialidades, seus ritmos e modos de aprender.

Salienta-se que o documento pressupõe ainda o desenvolvimento de um trabalho integrado a toda a Educação Básica, interdisciplinar, que reformule os projetos político-pedagógicos, traga para o ambiente escolar o desejo de aprender, a curiosidade, a ludicidade, a imaginação; que escute as famílias e tenha professores atuantes e que garantam a aprendizagem de todos os alunos em seu processo formativo.

Por fim, destaca-se que esse documento faz parte essencial de uma política de governo consubstanciada na MP n.º 586/2012 assinada pela Presidente da República no mesmo dia do lançamento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em novembro de 2012, com adesão de 5.240 municípios e dos 27 Estados da Federação. (BRASIL, 2012, p.7), estando seus princípios e pressupostos aprofundados nos Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Desse modo, esclarece-se que o PNAIC foi instituído pela Portaria n.º 867, de 4 de julho de 2012, publicada no *Diário Oficial da União* do mesmo ano e lançada em novembro desse mesmo ano (BRASIL, 2012).

Sua gestão ocorre em quatro instâncias compreendendo um Comitê Gestor Nacional; uma Coordenação Institucional, formada por diversas entidades em cada Estado e no Distrito Federal, com o papel de mobilizar ações para o alcance dos objetivos; uma Coordenação Estadual, responsável por sua rede e pelos municípios, sendo responsável também pela implementação, pelo monitoramento e apoio aos municípios e, por fim, uma Coordenação Municipal, que deve zelar pela implementação e pelo monitoramento das ações em sua rede de ensino.

A referida Portaria ainda tem como objetivo central a garantia do direito de todas as crianças de estarem alfabetizadas até o final do período denominado Ciclo de Alfabetização, ou seja, até o final do 3.º ano do ensino fundamental, com 8 anos de idade, sentido no qual destaca-se:

No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa serão desenvolvidas ações que contribuam para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; para o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2012, p.1).

Ao se aderir ao PNAIC, os responsáveis governamentais pelos sistemas ou redes de ensino assumem o compromisso de promover a alfabetização de todas as crianças tanto em Língua Portuguesa, quanto em Matemática, de forma integrada às demais áreas do conhecimento, realizar avaliações ao final do Ciclo de Alfabetização aplicadas pelo INEP e, no caso dos Estados, apoiarem os municípios em sua implementação efetiva.

É importante salientar que a alfabetização aqui referida compreende ao que anteriormente foi anunciado, a alfabetização com letramento. Assim, conforme consta no documento, a meta pressupõe que a criança possa compreender o sistema de escrita e as correspondências grafofônicas, ainda que com questões ortográficas a resolver; possuir fluência na leitura e, para, além disso, ter a capacidade de compreender e produzir textos escritos em sua função social, portanto, nas diversas áreas do conhecimento e na vida. Mediante a isso, o desenvolvimento do trabalho pedagógico se pauta em quatro princípios centrais:

1. o sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2012, p.1).

Desse modo, conforme consta no documento (BRASIL, 2012) o professor alfabetizador tem como uma de suas tarefas alfabetizar para o bom exercício da cidadania, devendo, para tanto, ter clareza da concepção de alfabetização que subsidia sua prática, além de seus objetivos e métodos embasados teoricamente, sentido no qual se justificam quatro eixos estruturantes do PNAIC: formação continuada para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; gestão, mobilização e controle social.

A formação consiste em um curso presencial voltado a professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas anuais, constituído por estudos e

atividades práticas e ministrado por um Orientador de Estudos, que é um professor do próprio sistema de ensino previamente capacitado pelas universidades públicas por meio de um curso específico com carga horária de 200 horas anuais.

Diante disso, destaca-se que essa formação teve início em 2013, tendo como foco a Língua Portuguesa, continuou em 2014, porém com o foco em Matemática e permaneceu em 2015 (embora com um considerável atraso em seu início) com o foco nas demais áreas do conhecimento, atendendo à perspectiva de alfabetização com letramento.

Esse curso é conduzido por meio dos cadernos de formação, que consistem em um conjunto de materiais didáticos para alfabetização como: livros didáticos com manuais do professor, além de obras complementares e dicionários de Língua Portuguesa, todos oriundos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização, obras referenciadas da literatura oriundas do Plano Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), além de obras de apoio pedagógico e jogos e *softwares* de apoio à alfabetização.

Nesse contexto, vale destacar que, além dos novos conteúdos de alfabetização, foi disponibilizado para as escolas um número mais significativo de livros e jogos, para que se criem espaços lúdicos dentro da própria sala de aula, tornando-os mais acessíveis, facilitando sua utilização.

Já o eixo da avaliação possui três componentes principais: avaliações processuais e contínuas a serem realizadas pelos professores junto a seus alunos, debatidas durante o curso de formação; acompanhamento do desenvolvimento dos alunos por parte dos professores, por meio de um sistema informatizado, no qual inserem os resultados da “Provinha Brasil” no início e no final do segundo ano, possibilitando-os realizar os ajustes necessários para que cheguem ao final do ciclo todos alfabetizados e, por fim, a avaliação universal realizada pelo INEP, com custos arcados pelo MEC, ao final do Ciclo de Alfabetização, ou seja, ao final do 3.º ano, para verificar o nível alcançado e, assim, a rede analisar o desempenho das turmas e fazer as adequações necessárias.

Em seus pressupostos, o PNAIC (BRASIL, 2012), orienta que, tendo como sua responsabilidade o ensino de conhecimentos importantes para o desenvolvimento dos aspectos intelectual e social dos seus alunos, os professores dos anos iniciais do ensino fundamental devem considerar tudo o que for relevante a estes, respeitando a heterogeneidade, razão pela qual defende que, ao se

preocupar demasiadamente com conteúdos e metodologias, esse profissional pode deixar de lado um aspecto muito importante: o fato de que, para se desenvolver intelectualmente, estímulos são essenciais.

Nesta esteira destaca-se que autores como Leal, Albuquerque e Leite (2005) relatam que pesquisadores da área da psicologia, por meio de seus estudos sobre a infância, mostraram que a conciliação entre os objetos de ensino e o interesse das crianças pelo jogo e pela brincadeira é possível por viabilizar a aquisição de aspectos importantes para a construção do conhecimento, como a aquisição de regras, imaginação, exploração e apropriação do meio.

Assim, segundo os autores (2005), as situações lúdicas são importantes aliadas no processo de ensino e aprendizagem, pois, envolvendo o jogo, a brincadeira ou qualquer outra forma que ofereça prazer e sensação de plenitude à criança, é possível desenvolver diversas competências e habilidades, características do pensamento lógico, como a análise de situações e a formulação e validação de hipóteses em grupo ou com o professor. Além disso, oportunizam com excelência a mediação entre o prazer e o conhecimento historicamente constituído, podendo criar entusiasmo sobre o conteúdo a ser abordado.

Neste íterim, esclarece-se que acordo com os pressupostos do PNAIC, a ludicidade é inserida na vida cotidiana das crianças desde seu nascimento, constituindo-se histórica e socialmente na interação entre as pessoas e a cultura. Entretanto, durante muito tempo, foi renegada à escola, com base na premissa de que não combinava com o aprender.

Entretanto, o documento defende que, gradativamente, os jogos e as brincadeiras passaram a ter sua importância reconhecida para o desenvolvimento cognitivo, integrando a escola, podendo ser, de acordo com as novas perspectivas de aprendizagem, aplicados nas diversas áreas do conhecimento.

Como benefício físico, o lúdico satisfaz as necessidades de crescimento das habilidades motoras, de expressão corporal. No que diz respeito aos benefícios cognitivos, brincar contribui para a desinibição, produzindo uma excitação intelectual altamente estimulante; desenvolve habilidades perceptuais, como atenção; desenvolve habilidades de memória, dentre outras. Em relação aos benefícios sociais, a criança, por meio do lúdico, representa situações que simbolizam uma realidade que ainda não pode alcançar e aprendem a interagir com pessoas, compartilhando, cedendo às vontades dos colegas, recebendo e dispensando

atenção aos seus pares. Aprendem, ainda a respeitar e a serem respeitadas. (BRASIL, 2012, p.10).

O PNAIC aborda, ainda, que a relação entre aprendizagem e ludicidade foi objeto de reflexão e estudo de diversas teorias, dentre elas a construtivista, cujos ideais defendem a necessidade da participação efetiva do sujeito na construção do conhecimento, destacando que as brincadeiras se constituem como verdadeiras situações de aprendizagem, desde o início da vida.

Ancorado em Almeida (2003), o documento assegura que, para Piaget, o jogo é uma atividade importante na educação das crianças por viabilizar o desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo, social e moral, além da aprendizagem de conceitos, uma vez que, ao jogar, a criança se esforça em acomodar o que é novo às suas estruturas mentais, assimilando novas informações e modos de resolver conflitos.

Dando continuidade, o PNAIC trata também da perspectiva sociointeracionista, pressupondo que esta igualmente influenciou o papel da participação ativa da criança e da ludicidade nos processos de ensino e aprendizagem. Diante disso, defende que os pressupostos de Leontiev (1998) são bastante atuais e pertinentes ao conceberem que, na infância, a brincadeira é a atividade principal da criança, por meio da qual aprende, desenvolve e compreende o mundo.

Ressalta-se que o documento defende ainda a ideia de que, quando se fala em currículo inclusivo, fala-se de um currículo em que todos possam ter o direito de aprender, brincar e se divertir, devendo os cuidados com a criança respeitar as diferenças e favorecer situações seguras e lúdicas de aprendizagem, sentido em que Antunes (1999) esclarece que as atividades lúdicas podem oferecer suporte a esse direito, dado que o jogo e a brincadeira são importantes ferramentas para a aprendizagem, por estimularem o interesse e criar condições favoráveis a novas descobertas.

Nesse contexto, o documento orienta que o professor tem um importante papel de mediador e dinamizador, devendo estar sempre atento às possibilidades e às limitações no processo de apropriação do conhecimento pela criança, sendo o responsável pelo planejamento das situações de jogo e brincadeiras e de acompanhamento dos estudantes durante sua aplicação. Para tanto, adverte que,

ao levar um jogo ou brinquedo para sala de aula, deve saber explorá-lo no momento certo, contemplando os aspectos necessários para o desenvolvimento do raciocínio de maneira descontraída, devendo prever o quanto podem prover de benefícios para cada criança.

Por fim, o PNAIC ainda considera, de acordo com Mrech (2008), que os jogos, brinquedos e materiais pedagógicos não trazem um saber pronto, mas um saber em potencial, que pode ou não ser ativado, motivo pelo qual não podem ser estratégia didática exclusiva e nem concebidos como garantia de aprendizagem, sendo fundamental o papel do professor para planejar, mediar e elaborar outras formas de sistematização.

Diante disso, enfatiza-se que a ludicidade é interessante para o equilíbrio dos diversos objetivos pedagógicos e suas funções, podendo ser desenvolvida de diversas formas que não necessariamente incluam o jogo e a brincadeira (FORTUNA, 2000). Assim, o autor salienta que a ludicidade pode estar implícita nos modos de ensinar, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno e até mesmo na postura do professor que deixa de ser centralizador, reconhecendo a importância de uma postura ativa da criança, no processo de ensino e aprendizagem, oportunizando sua ação como sujeito da aprendizagem, com espontaneidade e criatividade, tendo, então, espaço para o inesperado, para a descoberta.

Então, infere-se que para que a escola desenvolva um trabalho eficaz que promova a construção do conhecimento, é necessário que o processo de ensino e aprendizagem oportunize as diversas atividades lúdicas e envolvam seus diferentes suportes, nos quais se inclui os jogos, brinquedos e brincadeiras, sobretudo possibilitando que a criança tenha um papel ativo, experimentando, explorando, testando, sentindo, imaginando, criando, formulando hipóteses e avaliando autonomamente suas ações, caracterizando, então, a real inserção da ludicidade no contexto escolar.

1.2.4 Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal de Bauru

O Currículo Comum, como é rotineiramente chamado pelos profissionais do Sistema Municipal de Ensino ao qual pertence, emergiu de uma antiga solicitação dos professores e gestores, que sentiam a necessidade de ter um direcionamento curricular comum a todas as escolas do Sistema de Ensino, com base no qual

pudessem, em consonância aos projetos político-pedagógicos, organizar seus planos de ensino e práticas pedagógicas.

De acordo com informações contidas no próprio documento Currículo Comum das Escolas Municipais de Bauru (BAURU,2012), seu processo de construção, fundado nos princípios de uma gestão democrática, ocorreu por meio de parceria entre a Secretaria Municipal da Educação e a Faculdade de Ciências da Unesp/Bauru “Júlio de Mesquita Filho”, tendo sido iniciado no primeiro semestre de 2010 e finalizado no segundo semestre de 2012.

Para tanto, ocorreram reuniões periódicas, das quais participaram os diretores de escola; coordenadores pedagógicos; um professor especialista em educação (1.º ao 5.º ano) de cada unidade escolar, que representando os demais professores, levaram as propostas surgidas nas escolas às reuniões de formulação do currículo e as devidas devolutivas por sucessivas vezes; todos os professores especialistas de cada unidade escolar (1.º ao 9.º ano), além da equipe técnica da Secretaria Municipal da Educação; dos professores da Universidade supracitada e de alunos bolsistas do curso de Psicologia dessa Instituição de Ensino Superior.

Nessas reuniões, ocorreram estudos teóricos, mapeamento dos Planos de Ensino de todas as unidades escolares em cada área do conhecimento, verificando conteúdos, metodologias adotadas, estratégias de avaliação entre outros, possibilitando vislumbrar a práxis pedagógica de cada escola em cada ano (série), área do conhecimento e bimestre, material esse que serviu de base para análise e elaboração de propostas pelos professores generalistas e especialistas.

Então, depois de constituído e formalmente entregue, o Currículo Comum das Escolas Municipais de Bauru (BAURU, 2012), tornou-se um referencial inicial importante para a equipe escolar.

Diante disso, esclarece-se que sua constituição abrange do 1.º ao 9.º ano escolar e possui produções teóricas sobre cada componente curricular, temas e subtemas com seus objetivos específicos, sugestões metodológicas, materiais e avaliativas.

Segundo descrito no próprio Currículo Comum das Escolas Municipais de Bauru (BAURU,2012), o currículo é por ele entendido como instrumentalizador da prática pedagógica e forma de acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, sendo seus pressupostos teóricos pautados na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica. Desta forma, o espaço escolar é por

ele concebido como um local de ampliação da aprendizagem humana, de construção de conhecimento e da cidadania, de seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos imbuídos de questões políticas, sociais, intelectuais, culturais e pedagógicas.

Desse modo, defende que, ao pensar em questões curriculares e práticas pedagógicas, é preciso refletir sobre alternativas mais eficientes e a garantia de educação de qualidade para todos, destacando a importância do projeto político-pedagógico para cada unidade escolar, que, elaborado adequadamente, pode garantir por sua autonomia o delineamento das necessidades e práticas pedagógicas adequadas.

No que tange ao ingresso no ensino fundamental das crianças de 6 anos de idade, instituído pela Lei n.º 11.274, com a ampliação dessa etapa de ensino para nove anos de duração, o documento defende que a modificação ultrapassa a mudança de etapa escolar pela criança, atingindo aspectos muito profundos e importantes.

Diante disso, enfatiza-se que, provenientes da educação infantil, em que geralmente a ludicidade tem seu espaço garantido, ao iniciar o ensino fundamental, os alunos se deparam com uma nova realidade no que tange à estrutura física e organizacional da escola, configurando um desafio aos professores, conforme já abordado também pelos documentos anteriormente analisados. Nesse sentido, reforça-se que tal realidade traz consigo a discussão acerca do currículo, uma vez que a criança de 6 anos possui suas especificidades próprias da fase da infância em que se encontra, devendo ter suas necessidades atendidas pela escola, uma vez que:

[...] os sistemas de ensino e as escolas não poderão apenas adaptar o currículo à nova realidade, pois não se trata de incorporar, no primeiro ano de escolaridade, o currículo da Pré-escola, nem de trabalhar com as crianças de 6 (seis anos) os conteúdos que eram desenvolvidos com as crianças de 7 (sete) anos. Trata-se, portanto, de criar um novo currículo e de um novo projeto político-pedagógico para o Ensino Fundamental que abranja os 9 anos de escolarização, incluindo as crianças de 6 anos (BRASIL, 2013, p.109).

Neste sentido, esclarece-se que o Currículo Comum das Escolas Municipais de Bauru (BAURU, 2012), apoiado em Kishimoto (1998), concebe ser fundamental que o lúdico permeie os conteúdos escolares, trazendo, assim, benefícios

intelectuais, morais e físicos, afirmando também que este deve ser compreendido como um processo sócio-histórico relacionado com a atividade humana em um contexto vivenciado por cada um dentro de um grupo, tornando-se um estímulo para o desenvolvimento e a aprendizagem.

Importante destacar que embora o documento aqui abordado se constitua como uma valiosa conquista ao referido Sistema de Ensino, conforme anteriormente destacado, exercendo papel importante na atualidade para a práxis pedagógica, se encontra em fase de revisão e reformulação, para atender novas demandas e realizar modificações e aprimoramentos diagnosticados a partir de sua utilização, como necessários.

Finalizando as análises dos documentos oficiais alhures abordados, pode-se verificar-se o reconhecimento por parte deles, sobre a importância da ludicidade para os processos de ensino e aprendizagem, nos anos iniciais do ensino fundamental, nos quais se inclui o 1.º ano. Neste sentido enfatiza-se que, para que seja desenvolvido um trabalho de qualidade nas escolas, onde as atividades lúdicas sejam efetivamente desenvolvidas, é imprescindível o investimento de políticas públicas que, para além das orientações contidas nos documentos oficiais destinados à educação escolar, invistam em adequação dos espaços físicos e materiais e na formação dos professores, que deve conforme nos traz Nóvoa (1992), ser uma das prioridades das referidas políticas (críticas e reflexivas) para a viabilização de meios autônomos e do desenvolvimento da identidade profissional.

2 AS ATIVIDADES LÚDICAS: JOGOS E BRINQUEDOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Este capítulo tem por objetivo apresentar uma discussão sobre os usos dos brinquedos e jogos na educação de crianças, apontando sua importância e contribuições para os processos de ensino e aprendizagem na escola, com base na literatura específica, que traz comprovações científicas, de que o caminho a ser percorrido perpassa pelo lúdico.

Por esse motivo, primeiramente, destaca-se que, ao se pensar no desenvolvimento de metodologias pedagógicas a serem efetivadas na escola com crianças pequenas e, mais especificamente, com aquelas matriculadas no 1.º ano do ensino fundamental, necessariamente se deve pensar em um trabalho que contemple as atividades lúdicas. Porém, essa temática ainda suscita dúvidas aos professores atuantes, havendo uma lacuna que separa a educação infantil, na qual o brincar é aceito pedagogicamente e como recreação, e o ensino fundamental, no qual, geralmente, o brincar é cerceado, ou até mesmo concebido, como oposto ao trabalho, culminando em uma cisão entre a atividade lúdica e a atividade de estudo, fato que pode fazer a criança se sentir fora de contexto ao sair de uma realidade onde tem acesso à brincadeira, para outra em que esta se torna cada vez mais rara.

De acordo com Borba (2006), embora a brincadeira esteja diretamente associada à infância e a criança, ainda é concebida como irrelevante ou pouco valorosa na prática pedagógica da educação formal, ao menos nas sociedades ocidentais, sendo facilmente vinculada à ideia de oposição ao trabalho, tanto no contexto escolar quanto no familiar, apesar das diversas produções teóricas que retratam sua importância na constituição dos processos de ensino e aprendizagem e das orientações oficiais em nível nacional, o que é bem ilustrado por Kramer (2006,p.18):“[...] Interessadas em brinquedos e bonecas, atraídas por contos de fadas, mitos, lendas, querendo aprender e criar, as crianças estão mais próximas do artista, do colecionador e do mágico do que os pedagogos bem intencionados”.

Além disso, destaca-se que há professores que apresentam dificuldades em lidar com a “desorganização” criada pela aprendizagem via lúdico, pela ausência dos “pacotes” ordenados de aprendizagem, o que os impulsiona a buscar uma estrutura mais “organizada”, razão pela qual se adverte que, para atender às necessidades da criança, é preciso resistir a essa concepção de ordem soberana. (MOYLES, 2002).

Isso porque, como já mencionado, a literatura comprovou cientificamente a autoridade da ludicidade para os processos de ensino e aprendizagem, de modo que, conforme Vasconcelos (2006), apesar do brincar ter passado por modificações históricas em sua forma e conteúdo e haver diferenças na sua intensidade, de acordo com a cultura em que está inserido, existe, há muito tempo, o reconhecimento de filósofos, psicólogos e educadores de que as brincadeiras são fundamentais para a formação e a constituição psicológica do sujeito, sendo elementos importantes para a socialização, a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano e, dessa forma, essenciais para a formação integral de crianças e adolescentes, devendo ser redimensionada no contexto escolar.

Tal concepção incide nos atuais documentos oficiais de orientação à educação, que preconizam sua inserção nos processos de ensino e aprendizagem na escola, como as DCNEB (BRASIL, 2013).

Do ponto de vista da abordagem, reafirma-se a importância do lúdico na vida escolar, não se restringindo sua presença apenas à Arte e à Educação Física. Hoje se sabe que, no processo de aprendizagem, a área cognitiva está inseparavelmente ligada à afetiva e à emocional. Pode-se dizer que tanto o prazer como a fantasia e o desejo estão imbricados em tudo o que fazemos. (BRASIL, 2003, p.116).

Tal premissa corrobora com Sommerhalder e Alves (2011) ao afirmarem que, dada a intensidade da ligação entre a atividade lúdica e a criança, esta se faz presente na escola, apesar dos desajustes entre o jogo e a educação e com conflitos que nos distanciam ainda de um final feliz.

Assim, é preciso que haja um redirecionamento da prática educacional, sendo imprescindível, para tanto, que alguns conceitos sejam abstraídos e incorporados pelos diversos agentes educacionais responsáveis pela aprendizagem, no ambiente escolar, especialmente pelos professores.

Visando a uma maior compreensão sobre o assunto, inicialmente, salienta-se que a atividade lúdica compõe a vida da criança, desde seu nascimento, momento em que é inserida em um contexto cultural e social, como afirma Brougère (2001), fazendo com que ela interaja com o meio material e sociocultural, estabelecendo relações, inicialmente, com os pais e cuidadores e, posteriormente, com os demais sujeitos, nos diversos espaços sociais nos quais atuará, apropriando-se da cultura. Compartilhando dessa visão, Alberastury (1992) afirma

que, ao receber os primeiros cuidados, um bebê entra em contato com esse tipo de atividade – brincadeira, por intermédio do adulto, nos jogos de conversa, nas trocas de olhares, na ação de mamar.

Destaca-se que, inicialmente, a criança é um agente passivo, observador, para, gradativamente, se tornar um agente participativo, compreendendo, dominando e então produzindo a situação, de acordo com Brougère (2001, p. 98): “[...] a criança entra progressivamente na brincadeira do adulto, de quem ela é inicialmente o brinquedo, o espectador ativo e depois o real parceiro. Ela é introduzida no espaço e no tempo particulares do jogo [...]”.

Com base nisso, reforça-se que as crianças já nascem inseridas em determinada cultura em que aprenderão os conhecimentos prévia e historicamente acumulados e desenvolverão competências pessoais, contribuindo para a recriação dessa cultura com sua criatividade, já desde o berço (FRIEDMANN, 2013).

Conforme já apontado por diversos sociólogos em longa data, e alertado por Brougère (2004), a criança é atuante na construção de seu próprio ser social e cultural, pois, assim como os demais membros da sociedade, está vinculada ao processo de reprodução social do qual participa. Dessa maneira, segundo o autor, ela não recebe passivamente as mensagens, imagens e normas, mas, ao contrário, as interpreta, atribuindo-lhes sentido, possibilitando a um mesmo contexto formar crianças diferentes, não sendo viável que à formação se restringira a ele, devendo levar em consideração as diversas vertentes, como o sujeito psicológico, ou seja, a criança enquanto única.

Salienta-se que as brincadeiras transcorrem por diferentes tempos e locais, sendo marcadas e modificadas simultaneamente por ambos, integrando um contexto histórico, social e cultural, com valores, significados, atividades e artefatos constituídos e compartilhados. Sommerhalder e Alves (2011) esclarecem que as atividades lúdicas, estiveram presentes ao longo da história da civilização humana, acompanhando seu desenvolvimento, permitindo conceber o jogo como uma construção cultural, trazendo elementos de nossa identidade pessoal e coletiva.

Então, a criança incorpora a experiência do brincar por meio das relações estabelecidas tanto com as outras crianças quanto com adultos, não apenas como reprodutoras, mas como recriadoras da cultura (BORBA, 2006), sendo a cultura infantil concomitantemente produção e criação, uma vez que as crianças produzem e são produzidas naquela em que se inserem em relação ao espaço e ao tempo.

Essa cultura infantil, chamada por Brougère (1998) de cultura lúdica, compreende os recursos materiais e, portanto, os brinquedos e jogos que, em conjunto com a experiência da criança, constituem a infância da atualidade, tanto em relação às gerações anteriores, quanto com as transformações ocorridas.

Reconhecer essa constituição social da criança, por meio das interações com o mundo, inclusive com os brinquedos (BROUGÈRE, 2004) conduz à produção de uma imagem em que eles passam a ser vistos como um dos suportes dessa constituição, o que, conforme já abordado, não ocorre de forma passiva, mas por meio de uma apropriação intermediada pela produção de ações e imagens, guiadas pelo conteúdo e pelo potencial funcional do objeto. Desse modo, como já dito, a criança é concebida como um ser social, inserida em uma cultura que oferece a ela situações de promoção de desenvolvimento enquadrada pelos objetos intermediários, pela ação e pelo pensamento.

Enfim, pode-se afirmar que todas as crianças, independentemente de sua localização no mundo e de sua época, brincaram em maior ou menor grau e, portanto, adentrar em suas brincadeiras permite descobrir, por meio de suas falas lúdicas, o que elas nos dizem (FRIEDMMAN, 2013). Santos (2011), afirma que certamente, as crianças continuarão brincando no futuro, por gostarem dessa atividade, devido ao prazer proporcionado por ela, pelo fato de conter suas angústias ou ainda por dar vazão à sua agressividade.

Assim, para Sommerhalder e Alves (2011), inevitavelmente, associamos os jogos e as brincadeiras à infância, sendo difícil encontrar alguma criança que não goste de jogar ou brincar. Os autores enfatizam que, ao mesmo tempo em que inventamos, reproduzimos e transformamos jogos e brincadeiras, somos transformados por eles, tornando o valor do jogo e dos demais elementos da cultura inestimável.

Nesta esteira, concorda-se com Rojas (2007) ao garantir que a brincadeira infantil não pode ser desvalorizada ou concebida de forma superficial, dado que nela residem forças e fantasias que influenciam diretamente a formação do pensamento.

Por esse motivo, acredita-se que é preciso resgatar o direito da criança (DIAS, 2001) a uma educação que tenha respeito pelo processo de construção de seu pensamento, permitindo que se desenvolvam nas linguagens expressivas do jogo, outros elementos lúdicos.

Na atualidade, assim como preconiza Brougère (2004), há uma visão de que a infância foi feita para brincar, fazendo com que as crianças componham um universo material no qual os brinquedos têm uma presença marcante, tanto que, muitas vezes, antes mesmo de seu nascimento, elas já têm seu quarto repleto de brinquedos com os quais então, convive e cresce.

Diante disso, questiona-se: Qual a importância das atividades lúdicas para as crianças? Em que elas podem contribuir para o seu desenvolvimento, nos processos de ensino e aprendizagem?

É possível assegurar que brincar é essencial para o desenvolvimento humano, por seu caráter envolvente (MACEDO; PETYY; PASSOS, 2005) uma vez que coloca a criança em uma interação, na qual as suas atividades físicas e fantasiosas e os objetos que funcionam como suporte fazem parte de um mesmo contínuo topológico; interessante por canalizar, orientar e organizar as energias da criança em forma de atividade e informativo possibilitando a aprendizagem dos conteúdos pensados ou imaginados.

Assim, brincar e aprender estão intimamente ligados à infância, permitindo dizer que a criança aprende brincando. Ou será que brinca aprendendo? Por meio da ação lúdica, a criança aprende observando, manuseando, explorando, testando, levantando hipóteses, vivenciando situações imaginárias, criando e se defrontando com regras sejam elas explícitas ou implícitas, tornando a atividade lúdica um elemento essencial para a educação escolar.

Nesse sentido, salienta-se que há um paradigma fundado sobre uma concepção de oposição entre jogo e seriedade, permitindo compreender a complicada relação entre jogo e educação que dificulta a valorização daquele, como intenção educativa (BROUGÈRE, 1998).

Um aspecto importante que contribuiu para essa oposição, segundo Vasconcelos (2006), foi a concepção dualista do sujeito, ancorada na separação entre a razão (ou seja, o conhecimento) e os sentimentos, que concebeu a razão como calculista, fria e sem sentimentos e apropriada às disciplinas escolares clássicas, sendo a única responsável pelas atitudes racionais e inteligentes; tendo em contrapartida, os sentimentos tomados como “coisas do coração”, incapazes de promover o conhecimento e provocadores de atitudes irracionais. Diante desse contexto, segundo o autor, o brincar foi excluído das instituições por ser considerado espontâneo, sentimental e romântico, dando espaço apenas à razão. “Essa divisão

entre razão e sentimentos se coisificou em desejo de supremacia da razão e está presente nos projetos institucionais criados na atmosfera na contemporaneidade [...]” (VASCONCELOS, 2006, p.63).

Para Brougère (2004), o brinquedo passou a ser reconhecido como essencial por dois motivos: pelo divertimento, relacionado à aprendizagem, entretenimento, afeto e fuga, e pelo caráter educativo, relacionado à aprendizagem, desenvolvimento da imaginação e ludicidade. Entretanto, o primeiro aspecto é concebido como dominante e, em alguns casos, até privativo, chegando a excluir o segundo, trazendo como reflexo a recusa do discurso educativo, designando à escola apenas outros recursos, como os livros.

Porém diante dessa problemática, de acordo com Sommerhalder e Alves (2011), não há como desconsiderar a profunda ligação entre a atividade lúdica e a criança, motivo pelo qual, mesmo que não necessariamente da maneira correta, ela está presente na escola.

Nesta esteira, Kishimoto (2003), enfatiza que há muitas dúvidas, entre os professores na tarefa de associar o jogo à educação, como a diferenciação entre jogo e material pedagógico, o questionamento se o jogo educativo utilizado em aula é um jogo ou ainda se o jogo deve ter um fim em si mesmo ou ser um instrumento para se atingir os resultados esperados. Diante disso, notamos que não é incomum no interior das escolas, durante momentos informais na sala de professores ou em reuniões coletivas, que essas indagações sejam pauta de debate, pois alguns defendem severa e firmemente sua opinião, seja ela qual for, acerca do tema, e outros se demonstram sem opinião formada sobre o assunto, oscilando em suas concepções.

Entende-se ser imprescindível a compreensão sobre a importância da ludicidade e as formas de viabilizá-las no âmbito educacional, especialmente na escola, para que assim possa haver avanços qualitativos nos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, ressalta-se que para Kishimoto (2003), as divergências em torno do jogo educativo se ligam à presença simultânea de duas funções que, uma vez equilibradas, consistem no objetivo desse tipo de jogo: a lúdica, que se refere ao jogo como propiciador de diversão, prazer ou desprazer, escolhido de forma voluntária, e o jogo de função educativa (CAMPAGNE, 1989), entendido como aquele que ensina algo, acrescentando ao sujeito saber, conhecimento e apreensão

do mundo. Brougère (1998, p.122) o delibera como: “[...]agir, aprender, educar-se sem o saber através de exercícios que recreiam, preparando o esforço do trabalho propriamente dito[...]”.

Para Brougère (1998), quando se fala de jogo educativo, presume-se conciliar a necessidade de jogar própria da criança com a educação, usando o jogo como um meio para educá-la, tendo para ela um fim em si mesmo e sendo para o adulto um meio para a promoção da aprendizagem. Então, todas as vezes que o professor lhe oferece o jogo, possibilita à criança satisfazer suas necessidades ao mesmo tempo em que viabiliza seu papel educativo. Segundo o autor,

[...] é preciso conciliar a presença do jogo, que responde à necessidade da criança, e o objetivo educativo, que não deve ser abandonado: “Jogo educativo: é uma fórmula nova; tira todo seu valor da ideia generosa que ela quer despertar no coração das educadoras da primeira infância [...]. Seu papel é preparar a educação de suas faculdades física, intelectual e moral, convidando-as a exercícios que as agradem, que sejam uma alegria para elas, pelos quais tomem gosto, chegando assim, a trabalhar sem saber [...]”. (BROUGÈRE, 1998, p.122).

Segundo Macedo, Petty e Passos (2005), a criança não brinca com o objetivo de aprender, de se sentir mais inteligente ou buscar conhecimento acerca de algum assunto, mas pelo prazer que sente no próprio ato de brincar, e, certamente, proporcionará a ela a aquisição do saber. “[...] No brincar, objetos, meios e resultados tornam-se indissociáveis e enredam a criança em uma atividade gostosa por si mesma, pelo que proporciona no momento de sua realização [...]” (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005, p.14).

É importante acrescentar que nem sempre o jogo ou a brincadeira proporcionam prazer, pois, em algumas situações, o desafio nele presente pode gerar insegurança e tensão pelo afloramento de sentimentos revividos, como em uma brincadeira de faz de conta, ou ainda pela busca em alcançar êxito em um jogo. Portanto, não se pode definir o brincar apenas como algo que oferece prazer à criança, pois, conforme Vasconcelos (2006), muitas brincadeiras podem trazer resultados não satisfatórios, como perder uma partida de futebol.

Para Huizinga (2000), o jogo pode ter um elemento de tensão, por sua incerteza, tornando-o positivo por despender do jogador o esforço em vencer e eliminar tal tensão. O autor ainda destaca que esse elemento traz um valor ético, na

medida em que, apesar do desejo de vencer, deve-se obedecer às regras que lhes são essenciais de forma absoluta e indiscutíveis.

Dando prosseguimento, para Friedmann (2012), grande parte da aprendizagem está atrelada à motivação para ela, uma vez que, quanto mais as necessidades e os interesses da criança são atendidos e contemplados, mediante uma atividade, maior será sua dedicação a ela. Por isso, a atividade lúdica consiste em um interessante suporte, apesar de não o único, na tarefa de viabilizar a interação entre as crianças e a construção de conhecimentos, permitindo adentrar o mundo social e as culturas infantis, incentivando seu desenvolvimento, significando que sua inserção na escola pode dinamizar os processos de ensino e aprendizagem.

Partilhando dessa visão, Rojas (2007) afirma que o lúdico consiste na base de toda a atividade da educação na infância, por proporcionar motivação à criança, podendo originar importantes processos de aprendizagem, fonte de descoberta e prazer.

Desta forma, pode-se dizer que, brincando, o sujeito aprende de maneira ativa, desafiadora e prazerosa, encontrando equilíbrio entre o real e o imaginário, alimentando sua vida interior e atribuindo significados ao mundo, o que, do ponto de vista do desenvolvimento, é fundamental (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2015) por possibilitar à criança aprender consigo mesma, com as pessoas e com os objetos envolvidos na brincadeira, elementos esses que, ao serem mobilizados, criam conflitos, projeções, diálogos e argumentações, além da possibilidade de resolução de problemas.

Diante disso, segundo Friedman (2012), conceber o brincar na escola como protagonista em sua aprendizagem consiste em um avanço educacional, por representar a tomada de consciência de sua importância para o desenvolvimento integral da criança podendo adequar as atividades lúdicas e preservar a cultura.

Assim, destaca-se que, ao se propor o uso de jogos com o foco nos processos de ensino e aprendizagem, é preciso primar pela motivação, pela compreensão de conceitos, pelo desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipe para promover o espírito de solidariedade, pelo senso crítico, pela disposição para aprender e descobrir o novo e a cidadania (GRANDO, 1995).

Grando (1995) aponta vantagens e desvantagens quanto à inserção de jogos no contexto de ensino e aprendizagem a serem refletidas pelo professor em

seu uso, sendo as vantagens inúmeras e as desvantagens relacionadas à aplicação inadequada desses recursos lúdicos. Para o desenvolvimento de um trabalho que contemple a ludicidade, o professor precisa estar atento tanto às vantagens quanto às desvantagens dos jogos, evitando-se o uso inadequado dos recursos lúdicos, que acabará prejudicando todo o processo de ensino e aprendizagem, inviabilizando o alcance dos objetivos delineados.

Observa-se que as vantagens anunciadas por Grandó (1995), se referem à aquisição de conceitos de maneira motivadora, introdução e desenvolvimento de conceitos complexos, estratégias de resolução de problemas, criatividade, criticidade, participação, competição sadia, observação, diversas formas de utilização da linguagem, resgate do prazer em aprender e capacidade de tomar e avaliar decisões. Além disso, ilustra ainda, o potencial para a interdisciplinaridade; a promoção da participação ativa dos alunos na construção do próprio conhecimento, com o estabelecimento de significado a eles; a socialização entre os alunos e a conscientização da importância do trabalho em equipe.

Justamente por as desvantagens estarem atreladas à utilização inadequada dos jogos, é importante realçar que consistem, segundo Grandó (1995), na incorporação de caráter aleatório, funcionado como um apêndice da aula, na qual os alunos se sentem motivados pelo jogo, mas não sabem porque jogam, no tempo de utilização maior do que o ocupado normalmente devido à má administração daquele, prejudicando a exploração de demais conteúdos, na concepção equivocada de que todos os conteúdos devem ser trabalhados por meio de jogos, tornando a aulas sem sentido aos alunos, na perda da ludicidade por interferência exacerbada do professor, descaracterizando sua essência e destituindo-se a voluntariedade pela imposição do jogo como obrigatório.

Encorpando os aspectos positivos da atividade lúdica para a aprendizagem, Macedo, Petty e Passos (2005) elaboraram cinco indicadores que justificam introduzi-la nos processos de ensino e aprendizagem, favorecendo sua inserção na escola, ao defenderem que, sob a ótica da criança, ela apresenta qualidades como: prazer funcional, espírito lúdico, desafio e surpresa, possibilidades, dimensão simbólica e expressão construtiva ou relacional.

Quanto ao prazer funcional, destacam que as crianças vivem seu momento e, por isso, o interesse delas pode ser despertado por determinadas atividades, como as brincadeiras e os jogos, em que o que importa é o prazer e desafio do

momento. Assim, por sua possibilidade de divertimento, caráter desafiador e disputas, essas atividades viabilizam um contexto significativo, mesmo que em dados momentos sejam frustrantes pela derrota ou por não conseguir realizar determinada atividade.

Sobre o espírito lúdico, fazem referência a uma relação da criança ou do adulto com uma tarefa, atividade ou pessoa pelo prazer funcional que despertam, tendo uma motivação intrínseca que faz ser desafiador fazer ou estar, valendo a pena repetir. O prazer funcional explica o interesse em repetir algo pelo prazer da repetição, justificando porque as atividades são realizadas não apenas como meios para outros fins (ler para obter informações, por exemplo), mas por si mesmas (ler pelo prazer ou desafio de ler).

A respeito do desafio e da surpresa, afirmam que toda atividade pode ser interessante, dependendo da forma como é proposta, sendo uma alternativa bem significativa a criação de uma situação-problema cuja superação exige aprendizagem e esforço do sujeito em pensar sobre o assunto permitindo a investigação e a curiosidade, bem como a criação de alternativas, sentido no qual o lúdico assume um caráter de desafio e também de surpresa, na medida em que os resultados não são totalmente controlados.

Já as possibilidades fazem referência à importância das atividades como necessárias e possíveis, sendo, do ponto de vista afetivo, aquelas cuja não realização causa desconforto e, do ponto de vista cognitivo, aquela que deve ser minimamente possível de realização, sendo seu problema compreensível, embora não precisamente solucionado, requerendo da criança recursos internos – como habilidades e competências – e externos – como objetos, espaços e tempos.

O espírito lúdico expressa uma qualidade de transitar ou percorrer os modos – impossível, circunstancial, necessário e possível – do ser das coisas. Se falta o lúdico, pode ser que a ironia, o desinteresse, o ceticismo ou a violência ocupem o lugar. (MACEDO; PETTY; PASSO, 2005, p.20).

A dimensão simbólica pressupõe o lúdico como atividades simbólicas e históricas, de modo que, ao brincar de fazer de conta, a criança, por uma projeção realizada na brincadeira, atribui sentido às coisas, vinculadas a seus desejos, valores e sentimentos, além de expressar suas possibilidades cognitivas, seus modos de assimilar e incorporar a cultura na qual está inserida. Por esse motivo, por mais importantes que sejam as propostas que não tenham um correspondente

pessoal e grupal, ou seja, simbolismo lúdico, não farão sentido para a criança, gerando desatenção e desinteresse.

Segundo Grando (1995), o jogo pode, em alguns momentos, satisfazer a necessidade natural que o ser humano possui de explorar e conhecer o mundo na busca da compreensão da realidade vivenciada e recriada por ele e, assim, impulsioná-lo a criar ou adequar estratégias, inserido no universo da fantasia que lhe autoriza a isso.

[...] Dialeticamente, poderíamos situar o jogo numa esfera real, de fantasia, onde, embora o indivíduo esteja vivenciando um mundo fantástico de jogo, para ele aquilo é real, naquele exato momento e, portanto, gera conjecturas, hipóteses, testa-as utilizando sua capacidade de raciocínio abduativo [...]. (GRANDO, 1995, p.75).

Por fim, sobre a dimensão construtiva ou relacional, o destaque está no desafio de considerar algo, a partir de diversos pontos de vista, por sua natureza relacional e dialética, fazendo parte do lúdico um olhar às muitas possibilidades de expressão e não aprisionado a um roteiro estático. Assim, os objetivos a serem alcançados o serão de maneira mais aberta de exploração, por meio da “errância”, uma dimensão construtiva que permite a consideração de diversos aspectos e diferentes focos de observação.

Salienta-se também que, sendo a atividade lúdica capaz de promover uma aprendizagem contextualizada, é importante que o professor, partindo de objetivos claros e valorizando o acesso ao conhecimento, foque em atividades significativas e desafiadoras integrando-as à realidade sociocultural do aluno, seu estágio de desenvolvimento e os processos de construção cognitiva (FRIEDMANN, 2013).

Para tanto, conforme Grando (1995), deve ocorrer uma modificação na relação professor-aluno, na qual o primeiro deixa de ter a postura de detentor do saber, controlador e punidor, para se torna parceiro e orientador das atividades, expondo-se, fazendo descobertas e aprendendo junto aos alunos.

Sabe-se que, historicamente, na escola instrucional, que concebia o sujeito como passivo, não houve e não há espaço para a valorização da brincadeira atrelada a um sujeito contrário a isso, ou seja, ativo no que condiz a aspectos de desenvolvimento da criança e à prática pedagógica (VASCONCELOS, 2006).

A concepção ativa indica que o processo educativo deve respeitar os interesses e necessidades e evidenciar tendências interativas do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a função da ação educativa é propiciar, articulada com a cultura, meios facilitadores para que os potenciais das crianças possam emergir. Assim, a concepção ativa se revela como um “espaço” adequado para a valorização do brincar [...]. (VASCONCELOS, 2006,p.62).

Contudo, é preciso reconhecer que, ao ir à escola, a criança leva consigo conhecimentos sobre as brincadeiras e os jogos que conhece e pratica nos demais contextos nos quais está inserida (GRANDO, 1995), motivo pelo qual o professor deve estar atento às suas manifestações, valorizando-as, pois, podem trazer consigo, conceitos que o professor está trabalhando em sala de aula, cuja compreensão pode ser difícil na situação escolar, mas perfeitamente dominada na situação lúdica.

Diante disso, o professor deve conhecer as brincadeiras e jogos que as crianças gostam e praticam, procurando ampliá-las para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem, além de estabelecer uma aproximação entre os objetivos didático-pedagógicos e os desejos das crianças, podendo viabilizar uma aula em que a aprendizagem ocorra de forma mais significativa (SOMMERHALDER; ALVES, 2011).

Consonante a isso, Kobayashi (2008) destaca que para tornar a sala de aula um local de jogo, convertendo o brincar e o jogar em aliados do processo de ensino e aprendizagem, é preciso clareza dos objetivos da proposta de trabalho, alinhando adequadamente o lúdico às reais necessidades. Nesse sentido, destaca-se que

[...] de seis para sete anos até por volta dos dez, as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental começam a demonstrar interesse cada vez maior por jogos de organização mais complexa, com regras mais claras [...]. (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p.56).

Desse modo, é importante também que o professor, por meio da observação das próprias atividades lúdicas, faça um diagnóstico do comportamento tanto do grupo quanto individual das crianças, verificando em que estágio de desenvolvimento estão, além de conhecer seus valores, ideias, interesses, necessidades e potenciais (FRIEDMMAN, 2012). Partindo dessa premissa, destaca-se que

[...] o jogo e a brincadeira passam a ser então um espaço privilegiado de confiança em que o professor é autorizado pelo aluno a saber algo a seu respeito, a conhecê-lo, e em que ele pode identificar as dificuldades dos seus alunos na vida intelectual, social e afetiva, para auxiliá-los, mas diferente da postura diretiva, em que o professor controla as variáveis da aprendizagem e escolhe o que e como fazer; o professor deve posicionar-se com respeito ao rumo que vai tomar a atividade, considerando o fator acaso no desenrolar do jogo.(KOBAYASHI, 2008, p.31).

Assim, observando uma criança brincar é possível notar o quanto ela desenvolve a capacidade de formular perguntas, repensar e avaliar situações, buscar diferentes tipos de soluções, entre outros. Como nos traz Friedmann (2012), a brincadeira possibilita ao professor observar as linguagens expressivas mais autênticas das crianças, além de incentivar a criatividade e ser uma forma interessante de estimular o desenvolvimento infantil e as diversas aprendizagens.

Tal observação permite perceber quantas descobertas e aprendizados, possibilidades de criação, imaginação, experimentação e formação de conceitos a atividade lúdica proporciona. Isso porque, enquanto brinca, a criança desenvolve atenção, concentração, imaginação, pensamento, raciocínio, convivência, compreensão e capacidade de lidar com regras, constituindo-se cognitiva, emocional e socialmente. Conforme Grando (1995), o jogo e a brincadeira desempenham funções psicossociais, afetivas e intelectuais básicas para o desenvolvimento.

Importante salientar que, ao trabalhar com atividades lúdicas, o professor deve dar especial atenção ao caráter de prazer ao qual se acrescenta o desafio proporcionado à criança (FRIEDMMAN, 2012), componentes básicos sem os quais esta se descaracteriza, perdendo o sentido de utilização, já que, com ela, pretende-se resgatar a espontaneidade e, assim, o desenvolvimento integral da criança.

Nesse sentido, o professor deve se atentar à sua intervenção durante o jogo, motivando a cooperação entre os alunos e permitindo que tomem suas próprias decisões, desenvolvendo autonomia intelectual e social.

O professor deve limitar-se a dar as regras do jogo ou a auxiliar os alunos a construí-las e/ou reformulá-las, permitindo que eles mesmos desenvolvam suas estratégias para vencer o jogo. Através da análise das estratégias desenvolvidas é que o professor discute com os alunos os conceitos envolvidos em tais estratégias. (GRANDO, 1995, p. 91).

Desse modo, Grando (1995) preconiza que o professor não deve se isolar nesse processo, mas ser elemento integrante, agindo em alguns momentos como observador, juiz e organizador e, em outros, como questionador, enriquecendo o jogo, mas sempre evitando interferir em seu desenrolar, sendo mediador entre o aluno e o conhecimento por meio do jogo.

Isto porque, quanto mais se oportuniza a ação física ou mental e engendra mistério, melhor é a atividade lúdica, motivo pelo qual, segundo Fortuna (2004), a brincadeira só é possível quando o brincante é sujeito dela, em uma postura ativa, sendo provocado e desafiado, premissa na qual só será o objeto constituído como brinquedo ou jogo a partir da ação de quem brinca.

Diante disso, Brougère (2004) alerta que o recebimento do brinquedo não ocorre de forma passiva pela criança, pois ela o interpreta e o utiliza com base em sua criatividade, pois o próprio objeto lhe solicita isso, ao contrário do que acontece com outras imagens que recebemos, ao menos aparentemente de forma passiva.

Neste sentido, concorda-se com Sommerhalder e Alves (2011) ao indicarem que cabe ao professor colocar a criança em uma posição ativa, interativa, contribuindo para seu desenvolvimento, cuidando para que, ao escolher o brinquedo, este propicie a participação da criança. Assim, ao apresentar o jogo ou a brincadeira para ela, o professor precisa vigiar para que ele não se torne improdutivo e transforme a criança em uma mera reprodutora, sendo adequado que, em vez de apresentar uma única forma de jogar, mostre uma possibilidade e permita que a criança use sua criatividade para inventar outras formas de brincar. Isso incide em pensar como escolher um brinquedo, devendo o adulto se colocar no lugar da criança e refletir sobre seu potencial para estimular as experiências brincantes.

Finalizando, salientamos que a brincadeira de alta qualidade, conforme Brasil (2012), oferece contribuição especial para a formação integral da criança, na medida em que faz diferença nas experiências presentes e futuras. Deste modo, embora as crianças brinquem espontaneamente em qualquer local e com qualquer objeto, há uma diferença entre uma postura espontaneísta e uma de alta qualidade, resultado da intenção do adulto que, ao implementar a brincadeira e a interação, deve viabilizar às crianças autonomia para a exploração dos brinquedos e recriação da cultura lúdica. Para tanto é preciso organizar a intervenção promovida no ambiente, organização do espaço, posicionamento dos móveis, seleção e organização dos brinquedos e materiais e as interações com as crianças, o que

ocorrerá mediante a observação das crianças, definição dos objetos, planejamento, além do envolvimento das crianças e dos demais membros da comunidade escolar.

2.1 CLASSIFICAÇÃO DOS JOGOS SEGUNDO JEAN PIAGET

Dentre sua vasta produção literária oriunda de intensas pesquisas, Jean Piaget publicou, uma obra de extrema relevância, intitulada *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*, na qual discutiu a função simbólica enquanto mecanismo comum aos diversos sistemas de representações e mecanismo individual cuja existência possibilita as interações dos pensamentos entre as pessoas e dessa forma, a aquisição das significações coletivas.

Especificamente no que tange ao jogo, nessa obra, Piaget analisou, de forma minuciosa, o processo de desenvolvimento do indivíduo, explicando detalhadamente sua função para o desenvolvimento intelectual da criança e sua evolução nos estágios de desenvolvimento (FRIEDMANN,2012).

Como relatado pela autora acima (2012), as traduções de Piaget abordam apenas a palavra jogo, visto que em seu idioma, o francês, esta é a única palavra correspondente ao que, na língua portuguesa, significa também brincar, motivo pelo qual, ao falarmos de jogo, estar-se-á também fazendo referência a ela.

Para sustentar sua pesquisa, Piaget reuniu uma coleção de jogos infantis registrando o cotidiano dos jogos espontâneos dos filhos e, com auxílio de seus colaboradores, obteve registro de jogos praticados nas escolas de Genebra ou nas ruas, dispondo de cerca de um milhar de observações, por meio das quais procurou aplicar as classificações de jogos anteriormente elaboradas por pesquisadores de sua época, entendendo-as como incorretas, levando a elaborar sua própria classificação anunciada na obra destacada - cuja edição aqui utilizada data de 2009 - realizando uma análise e um esclarecimento entre o jogo e o funcionamento intelectual.

Neste ínterim, com base em Friedmann (2012), destaca-se que, em sua interpretação de jogo, Piaget (2009) distinguiu seis interessantes critérios: todo jogo é interessado, porque o jogador tem uma preocupação com o resultado de sua atividade e, portanto afirmar que o jogo encontra uma finalidade em si próprio é

impreciso; qualquer jogo é oposto à atividade de trabalho, constituindo-se como uma atividade espontânea; o jogo desperta prazer lúdico que consiste na expressão afetiva da adaptação do eu ao real, assim, ao se adaptar a realidade do jogo, a criança demonstra tal adaptação por meio de expressões de prazer; o jogo possui uma relativa desorganização; o jogo possibilita um comportamento sem conflito na medida em que ou esses são ignorados ou libertos por compensação ou liquidação. Desse modo, ao viver um medo, a criança pode, por meio do jogo, trabalhá-lo internamente, compreendê-lo, mesmo que de forma inconsciente e até mesmo superá-lo, e, por fim, o jogo envolve em sua atividade uma motivação intensa.

Por conseguinte, realça-se que os conceitos de assimilação e acomodação são essenciais para a compreensão da concepção piagetiana sobre o jogo, assim como pressupõe Friedmann (2012), visto que incidem em todos os estágios do desenvolvimento, complementando-se o tempo todo em um equilíbrio crescente. Por esse motivo, consistem em dois processos que estão em todas as ações e em todos os estágios do desenvolvimento, em alguns momentos equilibrados e em outros com predominância ora de um, ora de outro.

Assim, de acordo com Piaget, o jogo consiste na expressão de uma das fases dessa diferenciação progressiva, um produto da assimilação, separando-se da acomodação antes de atingir as formas de equilíbrio permanente que farão dele seu complemento nos níveis de pensamento operatório ou racional.

Analisando sua obra, é possível verificar, que Piaget descreveu, classificou e explicou o jogo nas diferentes fases do desenvolvimento da criança, partindo das iniciais, por acreditar que nelas ocorre o princípio do desenvolvimento humano. Para tanto, distinguiu três tipos de estruturas que caracterizam o jogo infantil e fundamentam a classificação que propõe: o exercício, o símbolo e a regra e ainda os jogos de construção, como uma transição ocorrida entre esses três tipos.

Procurando destrinçar o que resulta da discussão precedente, deparamo-nos, pois, com três grandes tipos de estruturas que caracterizam os jogos infantis e dominam a classificação em detalhe: o exercício, o símbolo e a regra, constituindo os jogos de “construção” a transição entre os três e as condutas adaptadas. (PIAGET, 2009, p. 144).

Primeiramente, enfatiza-se que Piaget não precisou idades, mas exemplificou com protocolos as ações que apontavam as mudanças na conquista da criança nos processos de aprendizado.

Desse modo, inicia sua classificação pelos jogos de exercícios, apontando que fazem parte do primeiro estágio de desenvolvimento da criança, sendo o primeiro a aparecer e o que caracteriza as fases II a V do desenvolvimento pré-verbal, contrastando com a fase VI, durante a qual tem início o jogo simbólico. Conforme Piaget (2009), nesse estágio, embora a criança faça os mesmos movimentos que faria para suprir uma necessidade, ela não o faz com esse objetivo, mas pelo prazer revelado na ação. Os jogos de “cuti-achou” são exemplos da categoria do exercício, no qual o bebê aguarda o objeto escondido que surge e desaparece em sua frente.

Tais jogos, conforme apontado por Friedmann (2012), são característicos dos estágios de desenvolvimento pré-verbal e apresentam uma considerável superação dos esquemas-reflexos, que consistem na estrutura mental cuja função é ser o modelo de ação para os organismos. Nesse sentido, a autora destaca que, ao nascer, a criança já possui esses esquemas-reflexos que funcionam como base para a ação como, por exemplo, o pegar e o sugar.

Destaca-se que os jogos de exercícios não são uma exclusividade dos dois anos iniciais de vida, reaparecendo no decorrer de toda a infância e da vida ao ocorrerem novos desafios. Assim, criança vai crescendo e, mediante o surgimento de um novo objeto, atividade ou desafio, ocorrerá a repetição graças à experimentação pelos sentidos, sendo suas ações uma trajetória inicial para apreensão do mundo que o rodeia (FRIEDMANN, 2012).

Entretanto, salienta-se que, para Piaget (2009), os jogos de exercício não atingem o nível de sistemas lúdicos independentes e construtivos como acontece com os de símbolo ou com os de regras. Possuem a função de exercitar as condutas por meio de um prazer funcional ou ainda de fazer com que se tome consciência de seus novos poderes.

Sublinha-se ainda que esses jogos se distinguem em dois tipos: jogos de exercícios sensório-motores e jogos de exercício do pensamento.

Nos jogos de exercício sensório-motores, de acordo com Piaget (2009), há uma classificação segundo os tipos seguintes, dividindo-os em três classes, sendo

elas os jogos de exercícios simples, os jogos das combinações sem finalidade e jogos das combinações com finalidade.

Nos jogos de exercício simples, as crianças se limitam a produzir de forma fiel uma conduta adaptada a um fim utilitário, retirando-a de seu contexto e repetindo-a exclusivamente para exercer esse poder, como fazer rolar um carrinho, atirar uma bola várias vezes à distância, puxar um barbante, entre outros.

Logo, nos jogos de exercício simples, a criança exercita as estruturas subjacentes do jogo, porém, sem poder modificá-lo, tendo então a finalidade de viver o prazer do próprio jogo (GRANDO, (1995).

Nas combinações sem finalidade, a única diferença consiste no fato de que o sujeito não mais se limita a exercer atividades já adquiridas, passando a construir com elas novas combinações que, desde seu início, são lúdicas, mas que não apresentam uma finalidade pré-estabelecida, consistindo apenas em uma ampliação do exercício funcional.

Já as combinações com finalidade são situações em que os jogos de exercício possuem finalidade lúdica e se transformam de três maneiras: acompanha-se de imaginação representativa e se torna um jogo simbólico, como o que ocorre quando a criança faz uma torre com cubos e essa sua ação torna-se simbólica por seu objetivo ser fazê-la ou pode também seu interesse ser apenas a construção em si; socializa-se quando a criança começa a pular degraus de cima para baixo, depois pular de dois em dois, iniciando por movimentos sem finalidade, enquanto é imitada por outra criança, ocasionando um diálogo entre ambas, transformando o jogo em jogo de regras e, por fim, leva a adaptações reais, saindo do domínio do jogo, para entrar nos domínios da inteligência prática, isto é, deixa de ser jogo para se transformar em uma ação inteligente, como quando a criança tenta juntar as peças de um quebra-cabeça, por várias vezes, para tentar formar a figura (FRIEDMANN, 2012).

Nos jogos de exercícios do pensamento, de acordo com Piaget (2009), existem as mesmas categorias três classes: dos exercícios simples e das combinações com e sem finalidade, nas quais se encontram todas as transições entre exercício sensório-motor, o da inteligência prática e da inteligência verbal.

Nos jogos de exercício simples, por ter aprendido a formular perguntas, as crianças passam a se divertir com elas, momento no qual se iniciam os “porquês”,

que são repetidos pelo simples prazer de perguntar, constituindo-se um ato da inteligência refletida.

Já nos jogos sem finalidade, a criança pode descrever algo sem sentido, pelo prazer de combinar sem objetivo as palavras ou os conceitos. Por conseguinte, nos jogos com finalidade, pode-se criar uma história pelo prazer de construir enunciados, o que será então uma combinação lúdica do pensamento com finalidade.

Importante destacar que Piaget (2009) considera essas combinações até mais instáveis que os jogos de exercício sensório-motor, uma vez que o ato de inventar histórias, fabular, dificilmente se limitará ao nível exclusivo da combinação e facilmente mudará para a imaginação simbólica por já constituir um ato de pensamento.

Diante disso, os jogos de exercício têm aos poucos sua importância diminuída com o decorrer do tempo, com o avançar da idade em prol do sistema lúdico essencial: o simbólico. Entretanto, eles não desaparecem, subsistindo inclusive no adulto quando, por exemplo, adquire um aparelho de rádio novo, com o qual passa a se divertir fazendo-o funcionar pelo simples prazer de exercer seus novos poderes.

De acordo com Friedmann (2012), o estágio do jogo simbólico compreende o período desde o início da aquisição da linguagem, por volta de um ano e meio de idade, até aproximadamente os 6 ou 7 anos de idade, estando o problema da fronteira entre o jogo de exercício e o simbólico, de acordo com Piaget (2009), para além da necessidade de uma simples classificação, situando-se em questões centrais que se referem à interpretação do jogo de forma geral.

Destaca-se que, assim como ocorre nos jogos de exercício, de acordo com Piaget (2009), nos jogos simbólicos, há uma assimilação funcional que dá ao sujeito a possibilidade de consolidar seus poderes sensório-motores, ou seja, a utilização das coisas no símbolo, proporcionando meios de assimilar o real aos seus desejos e interesses. Dessa maneira, o símbolo prolonga o exercício como estrutura lúdica, mas se constitui como conteúdo que seria exercitado, como tal, à semelhança da imaginação em uma simples fabulação.

[...] Na prática, o critério de classificação é simples: no jogo de exercício intelectual, a criança não tem interesse no que pergunta ou

afirma e basta o fato de formular perguntas ou de imaginar para que se divirta, ao passo que, no jogo simbólico, ela interessa-se pelas realidades simbolizadas, servindo tão-só o símbolo para evocá-las. (PIAGET, 2009, p.156).

Vale destacar que, ao contrário do jogo de exercício, que não supõe necessariamente o pensamento ou uma estrutura representativa obrigatoriamente lúdica, o símbolo requer a representação de um objeto que não está diante do sujeito, sendo então uma comparação entre o elemento real e aquele que é imaginado, consistindo em uma comparação por assimilação deformante, conforme presume Piaget (2009).

Destaca-se que, de acordo com Grando (1995), no jogo simbólico, a criança realiza a representação do objeto ausente, estabelecendo uma relação entre o elemento dado, no caso o objeto e o elemento imaginado, por meio de uma representação fictícia. Assim, uma criança pode movimentar uma caixa, imaginando que é um carro, representando-o assim, simbolicamente, satisfazendo-se com essa ficção, já que o vínculo entre sujeito e significado fica subjetivo.

Portanto, no jogo simbólico, o símbolo possui como função representar as realidades figuradas que estão no cerne do interesse da criança. Dessa forma, no jogo simbólico de mamãe e filhinha, a boneca ou embalar a boneca é o símbolo para evocar a realidade simbolizada.

Nesse sentido, destaca-se que “[...] as funções dos jogos simbólicos (compensação, realização de desejos, liquidação de conflitos) somam-se ao prazer de se sujeitar à realidade (inventada ou não)” (FRIEDMANN, 2012, p.31).

Esclarece-se que, quando a criança assimila o mundo da maneira como pode ou deseja, estabelecendo as várias analogias, criando situações, mistificando coisas, torna-se capaz de produzir linguagens, criando convenções e compreendendo o sentido de tais convenções (GRANDO, 1995). Então, a criança “teoriza” – por meio de suas fantasias – mistificações e as formas deformantes de pensar, possibilitadas pelo jogo simbólico; busca explicar as coisas; dar respostas, ainda que provisórias, às várias questões que começam a perturbá-la.

Acrescenta-se que, para Piaget (2009), a maior parte dos jogos simbólicos, com exceção dos de construções ou pura imaginação, ativa movimentos e atos complexos e são sensório-motores e simbólicos ao mesmo tempo, sendo chamados de simbólicos, devido ao simbolismo se integrar aos demais elementos.

[...] Além disso, as suas funções afastam-se cada vez mais do simples exercício: a compensação, a realização dos desejos, a liquidação dos conflitos, etc, somam-se incessantemente ao simples prazer de se sujeitar à realidade, a qual prolonga, por si só, o prazer de ser causa inerente ao exercício sensório-motor. (PIAGET, 2009, p. 147).

De acordo com Friedmann (2012), os conteúdos são o objeto das atividades e de sua vida afetiva passíveis de serem evocados e pensados graças ao símbolo, que prolonga o exercício como estrutura lúdica. O símbolo não constitui conteúdo em si mesmo. Assim, quando uma criança brinca de mamãe e filhinha com uma boneca (símbolo) representando o cotidiano, dando comida, banho, bronca (conteúdos da brincadeira), é a boneca que facilita a evocação de seus afetos.

Nesse sentido, é importante esclarecer que, assim como preconiza Friedmann (2012), as crianças brincam para utilizar livremente suas habilidades individuais, para reproduzir suas ações mostrando-as a si mesmo e aos outros e não para aprender a fazer determinadas coisas.

No decurso desse segundo estágio de desenvolvimento da criança, os jogos simbólicos, para Piaget (2009), classificam-se em diferentes fases, cujas principais características serão abordadas com base nos pressupostos do autor e nos esclarecimentos e complementações de Friedmann (2012).

A Fase I compreende aproximadamente a idade de um ano e seis meses aos 4 anos de idade, sendo marcada pelos tipos A, B, C, D, com uma complexidade ascendente I, II e III.

O tipo I A se refere à projeção de esquemas simbólicos em objetos novos, consistindo, para Piaget (2009), na primeira forma nova de símbolos lúdicos, ou seja, a primeira categoria depois da transição formada pelo esquema lúdico, sendo a transição de esquemas simbólicos em novos objetos.

Dessa forma, estando constituído o esquema simbólico, devido à correspondência que estabelece entre o eu e os outros e aos mecanismos de imitação, a criança passa a atribuir aos outros e as coisas o que se tornou familiar.

De acordo com Friedmann (2012), enquanto o simples esquema simbólico significa reproduzir uma ação do sujeito de maneira fictícia, os jogos consistem em atribuir a outras a mesma ação, caracterizando o desligamento definitivo do símbolo do exercício sensório-motor. Então, criança é capaz de atribuir às outras pessoas e

às coisas esquemas que são familiares a ela, fazendo a correspondência entre o eu e os outros, como o que ocorre quando diz para seu ursinho chorar e imita o som do choro.

O tipo I B diz respeito à projeção de esquemas de imitação em novos objetos. Consiste, de acordo com Piaget (2009), em uma forma de jogo diferente das formas anteriores, caracterizando-se como um complemento, uma vez que ainda há uma projeção dos esquemas simbólicos, não mais diretamente ligado à ação do sujeito em si, mas em certos modelos imitados.

Desse modo, as crianças fazem a imitação de pessoas com as quais têm contato, não sendo, porém, uma imitação pura, mas um jogo, já que utilizam para imitação de objetos adequados que agem como simbolizantes, ou seja, como elementos ou objetos que representam por meio de símbolos, havendo uma completa separação entre ele e o simbolizado, ou seja, aquilo que serve de símbolo para expressar ou simbolizar (FRIEDMANN, 2012).

Com isso, conforme ilustra Friedmann (2012), ao imitar um adulto lendo um jornal, a criança faz que realiza a leitura do simbolizado, no caso o jornal, fazendo ações de quem está lendo, que são as ações simbolizantes.

O tipo II A abrange a assimilação simples de um objeto a outro. Nesse sentido, de acordo com Piaget (2009), encontra-se implícita nos tipos anteriores. Assim, no “esquema simbólico”, um travesseiro serve como rabo de um burro e nas “projeções de esquemas simbólicos e esquemas de imitação”, uma cadeirinha de boneca é usada como trompa de caça.

Entretanto, o que a difere é que, nos tipos anteriores, as assimilações permaneciam incertas nas ações de conjunto que as determinam, enquanto nesse momento, pelo contrário, elas se apresentam de modo direto e viabilizam o jogo, ou servem de pretexto a ele.

O tipo II B faz menção à assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos, fase na qual, de acordo com Piaget (2009), há a imitação, uma vez que a criança se identifica a outras personagens, podendo imitar, por exemplo, um animalzinho. Entretanto, essa imitação não se caracteriza mais como pura e subordinada à ação lúdica, visto que não se limita a copiar fielmente o outro e assim permanece ele próprio assimilando o outro.

O tipo III A diz respeito às combinações simples, sendo, conforme pressupõe Piaget (2009), o prolongamento dos tipos II A e II B, cujo diferencial consiste na

construção de cenas inteiras em detrimento de assimilações simples ou imitações isoladas, reunindo, apesar de muitas variáveis, elementos de imitação e assimilação deformante.

Consistem, para Friedmann (2012), nos jogos mais interessantes dentro da construção simbólica intencional, justamente pela construção de cenas completas, que englobam desde a pura transposição da realidade até seres imaginários criados, sem um modelo atributivo, no plano superior.

Segundo a autora (2012), nessas combinações, o sujeito realiza uma reprodução e o prolongamento da realidade, sentido no qual os desenhos feitos por crianças dessa idade consistem em uma cópia do real sem representação fiel e o jogo de imaginação faz reproduções de vivências reais por representações simbólicas, como o que ocorre, por exemplo, quando a criança cuida da boneca, vestindo-a, dando comida e colocando-a para dormir.

No tipo III B, referentes às combinações compensatórias, conforme apontado por Friedmann (2012), as crianças reagem ao medo ou realizam ações que não fariam realmente, caracterizando-se como uma catarse, ou seja, a libertação de tensões ou emoções reprimidas, como o que ocorre quando uma criança imita a mãe chorando enquanto faz birra.

O tipo III C alude às combinações liquidantes e, conforme apontado por Piaget (2009), reveste-se de certo interesse para a teoria do jogo simbólico e se caracteriza pelas combinações liquidantes. Desse modo, ao se defrontar com situações difíceis ou ruins, as crianças as compensam ou as aceitam, vivenciando-as por meio de uma transposição simbólica, assimilando-as gradativamente pela incorporação de outras condutas. Tal fato possibilita, de acordo com Friedmann (2012), liquidar uma situação desagradável por revivê-la ficticiamente, demonstrando claramente a função do jogo simbólico de assimilar o real ao eu. Diante disso, destaca-se o exemplo dado por Piaget (2009) vivenciado pela filha dele:

Aos 3;11 (21), ela está impressionada com a vista de um pato morto deitado, sobre a mesa da cozinha. No dia seguinte, encontro J. sozinha, estendida e imóvel no sofá do meu escritório, os braços colados ao longo do corpo e as pernas dobradas. “Mas... o que está você fazendo, J. ? – Não se sente bem? [...] – Está doente? – Não, eu sou o pato morto. (PIAGET, 2009, p.172 e 173).

O tipo III D, das combinações simbólicas antecipatórias, consiste, para Piaget (2009), em uma das formas extremas do simbolismo lúdico. Nele, a criança se antecipa simbolicamente às consequências que podem ocorrer ao desacatar uma ordem ou conselho, ocorrendo uma assimilação lúdica com antecipação que age como uma representação adaptada.

Nesse sentido, o símbolo do jogo preenche sua função de assimilação ao eu, fazendo com que projetar em um brinquedo que evoca afetos, situações difíceis de assimilar, consista em uma boa forma de vivenciá-las e aceitá-las (FRIEDMANN, 2012).

A fase II compreende o período que abrange aproximadamente dos 4 aos 7 anos de idade e apresenta o declínio dos jogos simbólicos, não quanto ao número ou à intensidade afetiva, mas quanto a aproximação do real, pois o símbolo passa a ser mais uma representação imitativa da realidade, de acordo com Friedmann (2012)

Para Piaget (2009), três novas características diferenciam os jogos simbólicos dessa fase dos jogos simbólicos da fase anterior. A primeira característica se refere às construções lúdicas, opostas à incoerência das combinações simbólicas própria do tipo III. Trata-se, portanto, de acordo com Friedmann (2012), de jogos de combinação ordenada ou com uma ordem de construções lúdicas, ocorrendo um relato de forma espontânea como uma continuidade de ideias durante o diálogo, como quando a criança fala “Primeiro a criança vai comer para depois poder brincar”, “Cuidado para você não derrubar a sopa!” e “Agora que você comeu, pode ir”.

Já a segunda característica se refere ao progresso essencial dos jogos da faixa etária em questão (aproximadamente dos 4 aos 7 anos de idade) e a progressiva preocupação com a verossimilhança e imitação de forma exata ao real, havendo uma gradativa preocupação com a exatidão nas construções materiais que vêm acompanhadas do jogo como casas, berços, modelagens, entre outras (PIAGET, 2009).

Finalmente, terceira característica consiste, para Piaget (2009), no princípio do simbolismo coletivo, com a diferenciação e o ajustamento de papéis. Diante disso, relata-se que, desde as fases anteriores, as crianças gostam de jogos em grupos, porém, apesar de trocarem ideias ou se imitarem, não ocorrem transformações visíveis na estrutura dos símbolos. Nesse momento, diferentemente

do que ocorre inicialmente, quando o jogo não é socializado, havendo monólogos coletivos, após os quatro anos de idade, os papéis se diferenciam progressivamente e se tornam complementares.

Diante disso, Friedmann (2012) destaca que ocorre a passagem do egocentrismo, que é a tendência a se concentrar em si mesmo, concebendo o mundo a partir de seu olhar, para a reciprocidade, momento em que há trocas entre as pessoas que se relacionam.

Importante destacar que, para Piaget (2009), todo o progresso da socialização resulta em sua transformação relativamente rápida, no sentido da imitação objetiva e não em um reforço do simbolismo.

A fase III ocorre por volta de dos 7 ou 8 anos de idade até os 11 ou 12 anos, ocorrendo um claro declínio do simbolismo em prol dos jogos de regras, de construções simbólicas cada vez menos deformantes e mais próximas do trabalho, assim como afirma Friedmann (2012), que também destaca que as crianças de 7 anos abandonam o jogo egocêntrico em detrimento das regras e do espírito de cooperação entre os jogadores.

Diante do exposto, Piaget (2009), enfatiza no que tange aos jogos simbólicos coletivos, que se percebe uma coordenação cada vez maior com os papéis e um grande desenvolvimento da socialização que se amplia, ainda mais no próximo nível, sentido no qual Friedmann (2012) relata que os trabalhos manuais e os desenhos mais aproximados do real apontam, nesse momento, o final do simbolismo lúdico.

Os jogos de regras se desenvolvem no decorrer da fase II, que, conforme dito anteriormente, compreende a faixa etária aproximada dos 4 aos 7 anos de idade e principalmente, a fase III, que abrange aproximadamente dos 7 aos 12 anos de idade, subsistindo ainda no adulto, conforme Friedmann (2012), por se tratar de atividade lúdica do sujeito socializado.

Consistem, de acordo com Piaget (2009), em combinações sensório-motoras (corridas, jogos, bolinhas de gude, de bola) ou intelectuais (cartas, xadrez), havendo competição entre os sujeitos sem a qual a regra seria inútil e regulamentada por um código transmitido entre gerações em acordos momentâneos.

Para Piaget (2009), da mesma forma que o jogo simbólico, com frequência, tem diversos elementos sensório-motores, os jogos de regras também podem conter

o conteúdo dos anteriores, apresentando, no entanto, um elemento a mais, que é justamente a regra explícita, um resultado da organização da atividade lúdica, tão diferente do símbolo quanto este pode ser do simples exercício. Assim, de acordo com Friedmann (2012) os jogos de regras podem agregar jogos de exercício sensório-motor, como é o caso das de bolinha de gude ou imaginação simbólica, como ocorre com as adivinhações. Porém, nesse caso, as regras são o elemento novo que se originam da organização coletiva.

Diante do exposto, como apontado por Piaget (2009), do ponto de vista das estruturas mentais, o exercício, o símbolo e as regras são três fases sucessivas que caracterizam as estruturas de classes.

Ressalta-se, de acordo com Friedmann (2012), que existem dois tipos de jogos de regras, as transmitidas e as espontâneas. Assim, esclarece-se que os jogos de regras transmitidas advêm das realidades sociais devido à pressão de sucessivas gerações e, assim, a ação dos mais velhos sobre os mais novos torna-se institucional, conforme ocorre nos jogos de mesa – como baralho, dama e xadrez –, os de quadra e os de tabuleiro.

Já os jogos de regras espontâneas têm natureza contratual, momentânea (PIAGET, 2009), e advêm dos jogos de exercícios simples ou jogos simbólicos e de uma socialização não só do mais velho para os mais novos, mas também entre crianças de uma mesma geração, sendo de natureza contratual e momentânea (FRIEDMANN, 2012).

Segundo Friedmann (2012), os jogos de regras podem ter diferentes origens, como costumes adultos de origem mágico-religiosa que caíram em desuso; antigas amarelinhas que representavam os templos, simbolizando o caminhar do ser humano na vida; jogos de exercício sensório-motores que se transformaram em coletivo, como apostar corrida, e jogos simbólicos que passaram a ser coletivos, deixando de lado seu simbolismo, como gato e rato e polícia e ladrão.

Piaget (2009) expõe que no adulto permanecem apenas alguns resíduos dos jogos de exercícios simples e dos simbólicos, respectivamente como brincar com seu aparelho de rádio e como contar uma estória. Já o jogo de regras subsiste e se desenvolve no decorrer de sua vida por meio dos esportes, xadrez, cartas, entre outros, por ser uma atividade lúdica do sujeito socializado, conforme anteriormente citado.

Por fim, é imprescindível destacar que, embora Piaget (2009) tenha elaborado um trajeto evolutivo dos jogos, pressupõe, ao longo de sua obra, uma interação entre eles, conforme apontado neste texto. Assim, em determinadas situações, pode haver a prevalência de um tipo de jogo, mas esta prevalência não exclui, necessariamente, a existência de outros. Tal premissa é positiva para o desenvolvimento de atividades lúdicas em sala de aula, na medida em que, mesmo tendo-se um foco principal em determinada categoria de jogo, é possível que outras competências sejam acionadas e desenvolvidas. Entretanto, novamente, a fim de que sejam desenvolvidas práticas pedagógicas de qualidade que tenham no brincar de qualidade o núcleo para os processos de ensino e aprendizagem, o conhecimento acerca da ludicidade e das suas várias facetas – como as categorias enunciadas por Piaget (2009) – torna-se essencial para tornar o trabalho claro e coeso no que tange ao planejamento e execução.

Visando oferecer um maior entendimento prático ao professor, com base nos pressupostos até aqui delineados, apresentar-se-á a seguir o COL (*Classement des objets ludiques*) que, partindo da mesma premissa, orientou a construção do produto final desta dissertação, o *Catálogo Lúdico: orientações e materiais para professores do 1.º ano do ensino fundamental*.

2.2 COL (CLASSEMENT DES OBJETS LUDIQUES) – PROCESSO DE ELABORAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

Concebendo os brinquedos e os jogos como objetos que possibilitam à criança se relacionar com o mundo, expressar sua percepção da realidade como uma atividade essencial para o desenvolvimento integral para a criança, Kobayashi (2011) observa a carência de indicadores de orientação quanto à seleção dos jogos e brinquedos em função do brincante nos diversos locais onde são disponibilizados à criança, inclusive a escola.

Nesse sentido, ressalta-se que, para poder se valer das atividades lúdicas e, assim, dos jogos e brinquedos não só como instrumento de entretenimento infantil, mas como um valioso recurso pedagógico, de acordo com Kobayashi (2008), é preciso que se saiba para quem, como, quando e onde utilizá-los para, então, poder agrupá-los por diferentes quesitos que servirão de parâmetro para sua organização.

Com base em suas pesquisas, referentes aos diversos sistemas de organização de brinquedos e jogos presentes na literatura, Kobayashi (2011) entende como o mais apropriado, para implementação, uma versão simplificada do sistema ESAR, nomeada por *Classement des objets ludiques*, mais conhecida como COL que, por esse motivo, delineou a organização do referido catálogo lúdico, produto final desta dissertação, conforme anteriormente destacado.

Conforme Kobayashi (2011), o século 20 foi importante para o desenvolvimento de pesquisas sobre a infância das quais emergiram os estudos sobre os objetos que a cercam. Assim, os brinquedos e jogos passaram a serem concebidos como essenciais à aquisição de conhecimento e aprendizagem à criança por autores como Piaget e Vigotski por suprirem suas necessidades e/ou serem fonte de desafio e prazer.

Tal realidade suscitou a origem de locais específicos para brincar e, assim, a preocupação com os procedimentos de organização dos objetos lúdicos. Dessa feita, Kobayashi (2011) destaca os estudos de Périno (2002) que, por sua atuação na organização de espaços de brincar, levou à França o sistema de classificação de jogos e brinquedos (ESAR), criado pela canadense Denise Garon. Tal sistema tem uma de suas bases ancoradas em pressupostos piagetianos, principalmente, no que tange à classificação dos jogos apresentados produzida pelo autor, anteriormente destacada, da qual Garon (1985) extraiu as categorias do jogo exercício, simbólico e de regras, além dos jogos de construção, que se desenvolvem paralelamente, motivo pelo qual o nomeou de ESAR, em referência às categorias supracitadas, sendo sua nomenclatura correspondente aos mesmos (E de exercícios, S de símbolo, A de acoplagem – que pode ser traduzido como construção – e R de regras).

Entretanto, segundo Kobayashi (2015), pela alta complexidade e difícil compreensão, desse sistema, Périno (2002) realizou uma revisão no ESAR e produziu o COL, sigla de *Classement des objets ludiques*, categorizando os objetos e materiais lúdicos da forma como são apresentados pelos fabricantes em suas embalagens, porém partindo da primeira faceta do ESAR, buscando uma simplificação e, dessa forma, melhor aplicabilidade. Diante disso, tornou-o um utensílio que permite organizar os brinquedos e jogos de forma simples e coerente, respondendo, segundo Kobayashi (2011), a três preocupações principais: a simplicidade de utilização, ganho de tempo e valorização dos objetos lúdicos.

Dessa forma, conforme Kobayashi (2015), o COL utiliza quatro grandes grupos de objetos que possibilitam brincar e jogar; potencializam o desenvolvimento físico, motor, sensorial, cognitivo, linguístico, social entre outros, permitindo ainda perceber o que as crianças gostam e sabem sobre esses objetos e como se relacionam com os adultos e as crianças em seu dia a dia.

Esclarece-se que, de acordo com Kobayashi (2011, 2015), esses objetos lúdicos podem ser entendidos resumidamente da seguinte forma: **E**, refere-se a jogos e brinquedos para exercícios compostos por objetos destinados a atividades sensoriais e à obtenção de prazer imediato. Possuem três subcategorias: brinquedos para despertar sensorial, destinados a atividades sensoriais, sonoras, visuais, tátil e sinestésica; brinquedos de motricidade, utilizados para atividades motrizes que utilizem o corpo em sua totalidade e brinquedos de manipulação, voltados a atividades repetidas por prazer e que precisam das funções motrizes das mãos como agarrar, lançar, empilhar, encaixar, entre outras.

Já o **S** refere-se a brinquedos e jogos simbólicos, ou seja, aos objetos que viabilizam a criação ou reprodução de ações e situações de acordo com a imaginação, auxiliando na compreensão do real. Também possui três subcategorias: brinquedos de papéis, que são objetos usados para imitar a realidade, animais, personagens, entre outros, devendo ser proporcionais ao tamanho do brincante; brinquedos de faz de conta, que se referem a objetos propícios para representar uma cena específica, e brinquedos de representação, que são objetos utilizados para representar outros objetos e, assim, situações.

Por sua vez, o **A** é relativo aos jogos e brinquedos para acoplagem, que consistem naqueles cuja reunião dos elementos do jogo constitui um novo conjunto. Assim, podem ser: jogos de construção constituídos por peças isoladas que formam objetos em três dimensões quando superpostas ou entrelaçadas, como Lego®; jogos de encadeamento que, partindo da mesma descrição da anterior, formam objetos em duas dimensões, como os quebra-cabeças; jogos de experimentação, nos quais os elementos isolados são reunidos para experimentar fenômenos químicos, e jogos de fabricação, nos quais os elementos isolados são reunidos para a produção culinária, artesanal ou artística.

Por fim o **R** corresponde a jogos de regras, normalmente coletivos, que designam aos participantes convenções e obrigações a que devem se submeter. Contemplam diversas subcategorias cuja nomenclatura esclarece o objetivo, sendo

elas: jogos de associação, que consistem em reunir, aproximar e comparar conforme critérios pré-estabelecidos, como a loto, o dominó e o jogo da memória; brinquedos para jogos de percurso que consistem na manifestação de pensamentos e sentimentos por gestos, mímicas, palavras, entre outras formas de expressão; brinquedos para jogos de combinação que consistem em estabelecer relação entre elementos isolados parecidos ou diferentes para reproduzir um conjunto existente ou criar um conjunto inédito; brinquedos e jogos para endereço e esporte, que pressupõem, após a análise da situação, a utilização de qualidades físicas ou esportivas; brinquedos para jogos de reflexão e estratégia, que consistem em, antes da ação, analisar uma situação ou configuração, estabelecendo estratégias para ela; brinquedos para jogos de azar, nos quais o jogador deve tomar decisões durante o jogo, em função do acaso, como nos jogos com dados e, por fim, brinquedos para jogos de questões e respostas, nos quais se devem dar respostas às questões abrangentes em termos de conhecimento.

Encerrando, se esclarece que esse sistema torna-se interessante para a organização dos espaços de brincar na escola e ainda para o planejamento das aulas, uma vez que viabiliza às crianças terem acesso e contato com brinquedos e jogos com diversos desígnios, além de proporcionar ao professor, a partir dos pressupostos da classificação e da variedade presente em cada uma das categorias, refletir sobre seus objetivos e as possibilidades variadas para seleção dos recursos lúdicos, tornando as aulas mais dinâmicas e eficazes.

3 – O PERCURSO DA PESQUISA: DOS REFERENCIAIS TEÓRICOS A APROXIMAÇÃO COM A REALIDADE DA SALA DE AULA

3.1 Fundamentação da Pesquisa

Este capítulo objetiva apresentar os procedimentos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa, coleta, tratamento e análise dos dados, bem como a caracterização do campo.

Inicialmente, destaca-se que esta pesquisa compõe o Programa de Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica, da Faculdade de Ciências, da UNESP “Júlio de Mesquita Filho”, que almeja contribuir, com a qualidade dos processos educacionais brasileiros.

Diante disso, acredita-se que o objetivo que a motiva, insurgido da realidade escolar, que consiste em identificar, descrever e refletir sobre os usos dos recursos lúdicos (jogos e brinquedos, principalmente) na rotina escolar de turmas de 1.º ano do ensino fundamental de escolas municipais, pode impactar positivamente na práxis docente na Educação Básica, suscitando reflexões em especial, ao que se refere à ludicidade e sua relação com a infância e a escola. Para tanto, esta pesquisa divide-se em duas partes que são complementares: a de campo e a bibliográfica. Na pesquisa bibliográfica, busca-se inventariar, descrever e refletir sobre os pressupostos dos Documentos Oficiais de orientação educacional em sua relação com a ludicidade, além de levantar e discorrer sobre os pressupostos teóricos em pesquisas cientificamente reconhecidas sobre a relação entre ludicidade, desenvolvimento infantil e educação escolar. Na pesquisa de campo, busca-se investigar a realidade do trabalho pedagógico realizado com as turmas dos 1.ºs anos do ensino fundamental de escolas municipais, momento em que se dialoga com o referencial teórico, com o intuito de fazer inferências que possam contribuir com a práxis docente. Esses procedimentos embasam a produção *do Catálogo Lúdico: orientações e materiais para professores do 1.º ano do ensino fundamental*, produto final da pesquisa que teve como objetivo subsidiar os professores na tarefa de mobilizar, apoiar e avaliar as atividades lúdicas a serem realizadas pelos alunos do 1.º ano do ensino fundamental, no uso desses objetos.

Com base na experiência docente da pesquisadora, que atua há 13 anos no sistema municipal de ensino em que a pesquisa de campo foi desenvolvida, partiu-

se da hipótese inicial de que espaços físicos e simbólicos destinados à ludicidade são restritos nas escolas municipais de ensino fundamental, em decorrência da infraestrutura e da necessidade de um aprofundamento teórico acerca da temática, que possibilite aos professores realizar o planejamento, a viabilização e a avaliação das atividades lúdicas. Partindo dessa premissa, formulou-se a seguinte pergunta investigativa: Como a atividade lúdica é contemplada pelos professores em seus afazeres nos 1º anos do ensino fundamental de escolas municipais? Diante disso, estabeleceram-se o campo e os procedimentos metodológicos para coleta e análise dos dados.

3.2 Contextualização da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em Bauru, cidade de porte médio do interior do estado de São Paulo, e visou o atendimento do objetivo geral supracitado, motivo pelo qual o universo delimitado como campo compreendeu as unidades escolares de ensino fundamental que atendem ao ano escolar em questão.

Assim, após, a autorização da Secretaria Municipal de Educação e das diretoras das unidades escolares, em comunhão com docentes e participantes, com os devidos Termo de Aquiescência (Anexo I) e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido aos Professores (Apêndice A) iniciou-se a pesquisa de campo, na totalidade das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) pertencentes ao sistema de ensino, abrangendo, assim, 16 escolas.

Destaca-se que, desse total de escolas que compõem o quadro educacional municipal, 12 atendem apenas turmas do 1.º ao 5.º anos, e quatro atendem, além dessas, turmas do 1.º ao 9.º ano. Tais escolas estão geograficamente distribuídas em diversos bairros da cidade, geralmente economicamente desfavorecidos.

No que tange a abrangência em números de alunos, dados do mês de agosto de 2015, disponibilizados pelo Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação, apontaram um total de 8.480 alunos matriculados em turmas do 1º ao 5º ano, dos quais 1.329 estão matriculados no 1.º ano e 1.413 alunos, matriculados em turmas do 6º ao 9º ano. É importante destacar que o Sistema Municipal de ensino da cidade, oferece ainda escolarização em nível de suplência I e II, nos quais os alunos podem cursar um ano letivo em um semestre, sendo a suplência I equivalente aos anos escolares do 1.º ao 5.º e a suplência II

equivalente aos anos escolares do 6.º ao 9.º, todas vinculadas a uma única unidade escolar, localizada na zona Norte da cidade. Nesse sentido, destaca-se que, na suplência I, não há alunos matriculados e, na suplência II, há 79 alunos matriculados.

Ressalta-se ainda que o Sistema Municipal de Ensino dispõe também, conforme previsto nas DCNEB (2013), da Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma Divisão pertencente ao ensino fundamental, que visa oferecer oportunidade de estudo a adolescentes a partir dos 15 anos de idade, que não a tiveram na idade certa.

Além disso, o ensino fundamental possui uma Divisão de Educação Especial, criada em 26 de dezembro de 2005, por meio da Lei n.º 5.321, e oferece atendimento às crianças com deficiências ou necessidades educacionais especiais, em caráter de inclusão. Assim, essas crianças frequentam, no período de contraturno escolar, ou ainda no próprio turno em alguns casos específicos, a chamada sala de recursos, onde recebem atendimento com professor de educação especial, que tem também como uma de suas atribuições promover a adaptação curricular e auxiliar o professor da sala regular no planejamento das aulas para esse aluno.

De acordo com dados fornecidos pela Divisão de Educação Especial no mês de agosto de 2015, 26 alunos de 1.º ano, das diversas escolas do sistema de ensino da cidade, estavam matriculados na sala de recursos, recebendo atendimento especializado.

Vale destacar que, conforme apontado no Plano Municipal de Educação da cidade (2012-2021) (BAURU, 2012), atendendo a legalidade prevista na LDB 9397/96, o ensino fundamental, desse Sistema de Ensino, possui uma carga horária mínima de 800 horas, distribuídas em um mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar (BRASIL, 2012, p. 67).

Tal organização está devidamente prevista no calendário escolar de cada unidade de ensino, homologado pela Secretaria Municipal de Educação, contemplando também três reuniões da Associação de Pais e Mestres (APM), seis reuniões do Conselho de Escola, quatro reuniões pedagógicas, juntamente com reuniões do Conselho de Classe, e quatro reuniões Bimestrais de Pais.

Além disso, destaca-se que a grade curricular, homologada pela Secretaria Municipal da Educação, estipula a distribuição das aulas semanais da seguinte

forma no 1.º ano: três aulas de educação física e três de artes, ministradas por professores especialistas na área. Além de seis aulas de língua portuguesa, cinco aulas de matemática, uma de geografia, uma de história, uma de ciências físicas e biológicas e uma aula de ensino religioso, todas ministradas pelo professor titular da sala.

Em 2012, conforme já explanado no capítulo 2, a Secretaria Municipal da Educação finalizou a elaboração do *Currículo Comum para o Ensino Fundamental de Bauru* uma solicitação antiga dos profissionais que compõem o quadro educacional, e que representou um significativo avanço para esse Sistema de Ensino por representar uma diretriz no desenvolvimento da práxis docente, embora esteja havendo no momento uma reestruturação, dadas as necessidades sentidas a partir de sua implantação.

Outro marco importante foi a implantação, do Plano de Cargos Carreiras e Salários (PCCS), no qual, entre progressos na carreira profissional, destacou-se o início da Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), que incorporou à carga horária semanal do professor três horas de reuniões (posteriormente reduzida a duas) entre equipe docente e gestora, e duas horas para planejamento das aulas individuais em local de livre escolha (posteriormente ampliada a três). O PCCS prevê, também, gradativo aumento das horas para planejamento individual e ainda realização de cursos, a cada cinco anos, pressupondo o aprimoramento da qualidade do trabalho pedagógico.

3.3 Procedimentos da pesquisa

Para o desenvolvimento deste trabalho, compartilha-se da visão Tozoni-Reis (2007), para quem a pesquisa é uma construção do conhecimento para a ação, porém de forma mais elevada e organizada do que a ocorrida no senso comum, exigindo formas científicas para compreensão da realidade.

Nesse sentido, escolheu-se como método o estudo de caso, pois este contribui, segundo Yin (2010), para a compreensão dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais e políticos mais complexos. Para Gil (1987), o estudo de caso possibilita um profundo e exaustivo estudo de um ou poucos objetos, permitindo um estudo amplo e detalhado do mesmo, o que foi realizado nesta

pesquisa quanto ao uso dos objetos lúdicos nos 1.^{os} anos das escolas municipais. Dessa forma, destaca-se que

[...] o método estudo de caso permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias. (YIN, 2010, p. 24).

Essa escolha alinhou-se com a abordagem qualitativa, dada a intenção da pesquisa de não se limitar a explicar o fenômeno investigado, mas, para, além disso, compreendê-lo. Isso porque, conforme nos traz Tozoni-Reis (2007), a pesquisa de abordagem qualitativa tem maior interesse em interpretar os conteúdos do que, simplesmente, descrevê-los e explicá-los, pois implica em desvendar com profundidade o que é observado. Tal premissa impõe ao pesquisador tornar-se o principal instrumento de investigação, devendo criar condições concretas para captar os significados dos fenômenos estudados, por meio de seu envolvimento com o campo de estudo.

De acordo com Chizzotti (2001, p. 104):

A pesquisa qualitativa objetiva, em geral, provocar o esclarecimento de uma situação para tomada de consciência pelos próprios pesquisados dos seus problemas e das condições que os geram, a fim de elaborar os meios e estratégias para resolvê-los.

Essa ideia encontra consonância nas afirmações de Minayo (2001) para quem, dentro das Ciências Sociais, a pesquisa qualitativa possibilita que dados subjetivos, que compõem a realidade social e não podem ser quantificados, sejam analisados, buscando entender como as pessoas se relacionam, interpretam a realidade e atuam sobre ela.

Visando estruturar a pesquisa de maneira a atender o objetivo deste trabalho, tomaram-se por base os pressupostos de Tozoni-Reis (2007), que destaca grandes momentos da mesma:

- 1) Delineamento da pesquisa: elaboração do projeto de pesquisa;
- 2) Revisão bibliográfica: para delimitar o problema de pesquisa, permitindo também que o pesquisador se aproprie de conhecimentos para a compreensão mais aprofundada do assunto e do tem;
- 3)

Coleta de dados: ida ao campo para, através de aplicação de algumas técnicas e instrumentos, coletar os dados para análise; 4) Organização dos dados: estudo exaustivo dos dados coletados organizando-os em categorias de análise; 5) Análise e interpretação dos dados: discussão dos resultados obtidos na coleta de dados com o apoio de autores e obras que tratam dos mesmos temas ou temas próximos; 6) Redação final: elaboração do relatório final de pesquisa na forma exigida para o nível de investigação empreendido-monografia, trabalho de Conclusão de Curso, dissertação de mestrado, tese de doutorado, ou outro tipo de relatório. (TOZONI-REIS, 2007, p. 26).

Dessa forma, foram elaborados uma hipótese, uma pergunta de pesquisa e um objetivo, todos anteriormente destacados, debruçando-se sobre a bibliografia existente para apropriação de conhecimento de forma mais aprofundada. Pesquisou-se sobre os pressupostos dos Documentos Oficiais de orientação a prática docente em sua relação com a ludicidade e assim a pesquisa foi inserida no campo para coleta de dados, que ocorreu por meio de um questionário aplicado às professoras dos 1.^{os} anos do ensino fundamental das escolas municipais, cujos resultados foram tratados e analisados.

3.4 Instrumentos, estratégias e procedimentos para coleta de dados

De acordo com Tozoni-Reis (2007), para cada modalidade de pesquisa, existem técnicas e instrumentos adequados à coleta de dados que devem ser selecionados, em consonância com o que se almeja; critérios, condições objetivas e práticas para a realização, ressaltando, entretanto, que nenhum deles é por si só suficiente para a investigação real e concreta, sendo necessários esforços por parte dos pesquisadores na busca pelos elementos metodológicos capazes de atribuir significado concreto, histórico e particular ao estudo, validando os instrumentos existentes.

Buscando atender ao objetivo desta pesquisa, dada a abrangência do número de escolas que foram sendo constituídas, optou-se pela aplicação de um questionário que possibilitou o estabelecimento de um panorama da ação docente, no que tange a ludicidade nos 1.^{os} anos do ensino fundamental das escolas municipais da cidade. Para Gil (1987), o questionário consiste em uma das técnicas mais importantes dentro da pesquisa social para obtenção de resultados por

possibilitar a investigação de um número relativamente alto de questões apresentadas por escrito, permitindo ao pesquisador verificar, dentre outras coisas, opiniões, crenças e vivências.

Segundo Gil (1987), construir um questionário significa transformar os objetivos específicos em itens bem redigidos, podendo conter perguntas de três categorias: abertas, fechadas e duplas, devendo aquele ser desenvolvido com clareza.

Assim, elaborou-se um questionário (Apêndice B) destinado aos professores do 1.º ano do ensino fundamental das escolas municipais, composto por 28 questões, sendo 06 fechadas, 11 abertas e 11 duplas (semiestruturadas), que foram posteriormente selecionadas para análise, visando atender aos objetivos e oferecer informações necessárias para o desenvolvimento e a análise da temática.

Após a formulação deste questionário, ele foi aplicado em todas as escolas de ensino fundamental da cidade, ou seja, em 16 unidades escolares, porém nem todos os professores se propuseram a responder às perguntas, pois, de um total de 50 professores, 40 responderam ao questionário, que foi aplicado de diferentes formas, respeitando as determinações das unidades escolares e dos sujeitos de pesquisa. Assim, alguns questionários foram aplicados com a presença da pesquisadora em horário de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e outros foram encaminhados à escola pela pesquisadora, via e-mail ou via malote e recolhido posteriormente. Todos os questionários foram respondidos sem intervenção da pesquisadora e com a garantia de anonimato das respostas, visando à obtenção da maior veracidade possível.

Importante ressaltar que, buscando especificamente, obtenção de dados sobre o planejamento e efetivação dos cursos de formação continuada destinados aos professores do Sistema de Ensino no qual a pesquisa foi desenvolvida, realizou-se uma entrevista (Apêndice C) com o Diretor de Divisão de Formação Continuada, da Secretaria Municipal da Educação.

De acordo com Tozoni-Reis (2007), a entrevista consiste em uma das técnicas que podem fazer parte da etapa de coleta de dados da pesquisa qualitativa, oportunizando a busca de informações por meio da fala dos entrevistados, tendo o objetivo de obter informações a serem posteriormente analisadas. Para Gil (1987), a entrevista é uma forma de interação social, um diálogo assimétrico, no qual, uma das partes posiciona-se como aquele que coleta dados, enquanto a outra se

posiciona como fonte de informação, sentido no qual a define como [...] a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que interessam à investigação (GIL, 1987,p.113).

Diante dos variados tipos de entrevistas existentes, optou-se pela estruturada, que conforme Gil (1998), parte de uma lista fixa de perguntas. Nesse sentido, elaborou-se, previamente, 10 perguntas abertas, que possibilitaram selecionar dados, que evidenciassem quais os cursos oferecidos pela Secretaria Municipal da Educação e sua relação com os objetivos da formação continuada proposta por ela, abrangendo entre outras coisas, os critérios de seleção das temáticas desses cursos e dos formadores, obstáculos para a seleção e organização dos mesmos, escolha dos horários e perspectivas de futuros cursos.

3.5 Processo de organização e análise dos dados

Minayo (2001) alerta que, cronologicamente, a análise dos dados deve passar pela pré-análise, exploração material, para, posteriormente, voltar-se ao tratamento dos resultados obtidos e à discussão. Assim, um trabalho de pesquisa deve primeiro apresentar a descoberta da realidade, ou seja, os dados e os resultados, para depois interpretá-los, caracterizando a análise e a discussão.

De acordo com Tozoni-Reis (2007), a organização dos dados consiste justamente em organizar e sistematizar os dados obtidos para, assim, facilitar a realização de análises, tendo como meta principal criar condições objetivas para tal, sendo a metodologia mais indicada, neste caso, a pesquisa qualitativa, ou seja, a classificação em categorias de análise.

Assim, vale destacar que

[...] a palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série. As categorias são empregadas para estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa. (MINAYO, 2001, p. 70).

Quanto à apresentação dos resultados, Tozoni-Reis (2007) destaca que, na redação final da pesquisa qualitativa, os dados categorizados se apresentam em forma de texto, tabelas ou gráficos, dentro dos capítulos de estudo, sendo anteriores à discussão ou à análise. A etapa de tratamento e a análise dos dados é essencial na pesquisa, uma vez que, de acordo com Minayo (2001), traz consigo a oportunidade de encontrar respostas para as questões formuladas, confirmando ou não as hipóteses iniciais, permitindo ainda descobrir o que está além dos conteúdos, além das aparências.

De acordo com Tozoni-Reis (2007), a análise de dados é a etapa da pesquisa na qual ocorre a análise, propriamente dita, a discussão e a interpretação dos dados coletados, previamente organizados em categorias, devendo ocorrer por meio de referenciais teóricos de autores e obras que abordam o assunto pesquisado. Assim, consiste na etapa mais elaborada e sofisticada da pesquisa, exigindo do pesquisador estudo para atribuição de significado acadêmico ao trabalho, devendo este analisar os dados devidamente categorizados por meio de uma reflexão em conjunto com obras e autores que trataram a temática ou temas próximos.

Seguindo os pressupostos aqui delineados, os dados obtidos em campo foram tabulados e transformados em gráficos, categorizados e analisados em um diálogo entre a realidade constatada e os pressupostos teóricos e documentais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme anteriormente destacado, esta pesquisa tem como objetivo identificar, descrever e refletir sobre os usos dos recursos lúdicos (jogos e brinquedos, principalmente) na rotina escolar de turmas de 1.º ano do ensino fundamental de escolas municipais. Para tanto, os estudos realizados basearam-se na seguinte pergunta investigativa: Como a atividade lúdica é contemplada pelos professores em seus afazeres nos 1.ºs anos do ensino fundamental de escolas municipais? Para responder ao propósito dessa questão, foram selecionadas como campo de pesquisa as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), do Sistema Municipal de Ensino da cidade de Bauru, onde a pesquisadora também atua, no momento, como gestora de uma das unidades escolares.

Esse campo possibilitou a coleta de dados com professoras responsáveis pelos 1.ºs anos do ensino fundamental, no decorrer de 2015, a partir de um questionário (Apêndice B), constituído por três blocos de questões que englobaram: caracterização do sujeito, perfil profissional e conceito e vivências lúdicas.

Visando atingir ao objetivo proposto, que também orientou a elaboração do produto final da pesquisa, o *“Catálogo Lúdico: orientações e materiais para professores do 1.º ano do ensino fundamental”*, os dados foram tabulados, transformados em gráficos e distribuídos em quatro categorias: “Caracterização dos sujeitos”, “Formação Acadêmica e Continuada”, “O lúdico na sala de aula” e “Vivências Lúdicas”, por meio dos quais se deram a análise e a discussão, dialogando com o aporte teórico que sustenta essa pesquisa, buscando contribuir, a partir de sua leitura, com a prática docente.

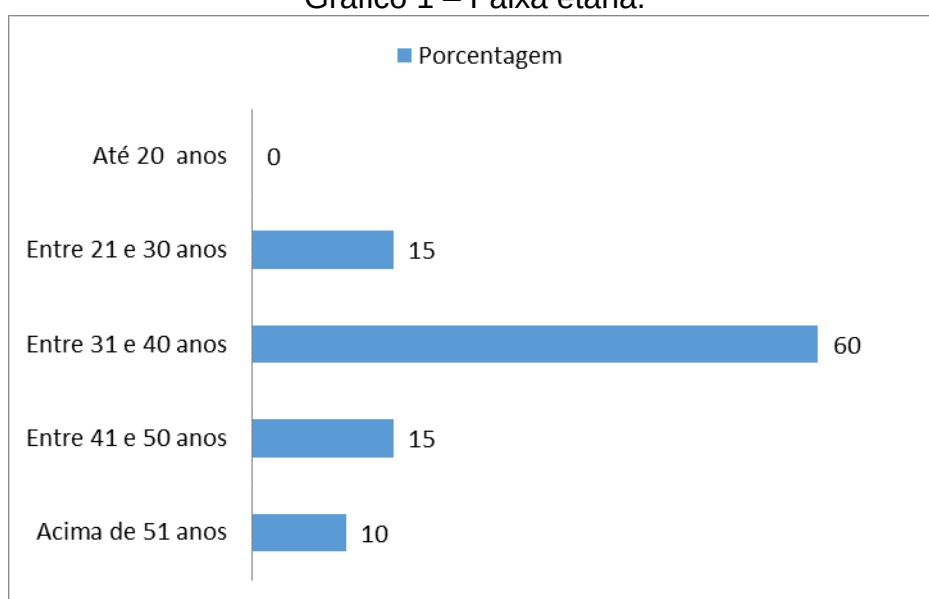
Ressalta-se que, dentre as respostas emitidas pelos sujeitos pesquisados (professores) ao questionário e sua aproximação com a realidade vivida por eles, pode haver divergências decorrentes das concepções, olhares, vivências e interpretações próprias de cada um. Assim, os dados e suas análises podem não configurar, totalmente, descritivas da práxis dos sujeitos estudados. A isso se acrescenta que a pesquisadora procurou agir com imparcialidade; porém, incutiu a reflexão de suas convicções diante da qual buscou a observância do referencial teórico.

Importante salientar que de forma complementar, realizou-se uma entrevista (Apêndice C) com o Diretor de Divisão de Formação Continuada da Secretaria

Municipal da Educação, com foco específico nos cursos de formação continuada oferecidos pela referida Secretaria, com os recortes de maior relevância explicitados e discutidos na categoria que trata sobre o assunto.

Iniciar-se-á a apresentação dos dados com a categoria **Caracterização dos Sujeitos**. Assim, esclarece-se que os participantes são do gênero feminino, motivo pelo qual se referirá aos mesmos a partir de agora como professoras.

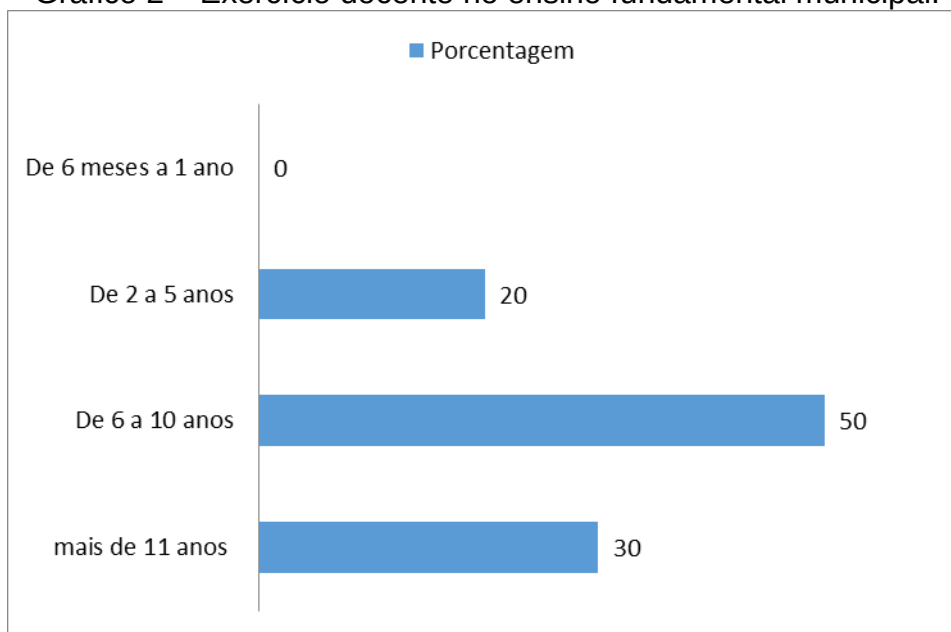
Gráfico 1 – Faixa etária.



Fonte: Elaborado pela autora mediante dados coletados no questionário da pesquisa.

Sobre a idade, as professoras responderam a uma questão fechada com opções que compreendiam uma determinada faixa etária, por meio da qual se verificou que 60% das participantes têm entre 31 e 40 anos, enquanto com percentual de 15% estão as idades entre 21 e 30 anos e entre 41 e 50 anos. Por fim, 10% das participantes têm acima de 51 anos. Nota-se que 85% das professoras têm mais de 30 anos de idade, permitindo concluir que o grupo possui idade mediana.

Gráfico 2 – Exercício docente no ensino fundamental municipal.



Fonte: Elaborado pela autora mediante dados coletados no questionário da pesquisa.

Em relação ao tempo de exercício docente no ensino fundamental municipal, as professoras defrontaram-se, novamente, com uma questão fechada com opções que compreendiam determinado espaço temporal, possibilitando observar que 50% das professoras têm entre 6 e 10 anos de experiência docente; 30% têm experiência superior a 11 anos e 20% têm experiência entre 2 e 5 anos. Diante desse panorama, nota-se que, no geral, não são professoras ingressantes na carreira, sendo um grupo com considerável experiência em sua área de atuação, se considerarmos que 80% estão em exercício no mínimo há 6 anos nesse Sistema de Ensino, podendo, inclusive, algumas dessas profissionais terem experiências anteriores na docência no setor privado ou mesmo público. Pela permanência no exercício docente, esses números podem indicar o conhecimento sobre normas, perspectivas, concepções e procedimentos traçados e implantados pela Secretaria Municipal da Educação e pelas instituições escolares onde as professoras tenham feito parte. Além disso, também são indicativos de aquisição de saberes obtidos por meio de formação inicial e continuada e da práxis, aspectos esses em permanente construção.

Gráfico 3 – Opção pela carreira docente.



Fonte: Elaborado pela autora mediante dados coletados no questionário da pesquisa.

Quanto à opção pela carreira docente, diante de uma questão semiestruturada, metade das professoras apontou tê-la escolhido por satisfação profissional, 30,8% por afinidade com crianças e adolescentes, 11,5% pela estabilidade empregatícia, garantida pelo serviço público. Nenhuma das professoras apontou insatisfação com o trabalho anterior, uma das opções da questão.

Já 7,7% das professoras assinalaram a alternativa outros, na qual destacaram o interesse em alfabetizar, aprovação no concurso público para o ensino fundamental, embora a preferência fosse a lecionar na educação infantil e, por fim, a admiração por professoras na infância.

Com base nos dados relatados anteriormente, pode-se entender que 80,8% das professoras optaram por essa profissão pela identificação, o que é relevante para a ação docente, pois tal fator, se real, pode incidir na qualidade do trabalho pedagógico. Isso porque essas respostas pressupõem interesse por questões essenciais a profissão docente, o desenvolvimento infantil e os processos de ensino e aprendizagem.

Abordar-se-á agora a categoria **Formação Inicial e Continuada**, um aspecto que merece especial atenção, visto que a educação de qualidade, em qualquer etapa escolar, e assim especificamente na Educação Básica, tem como um

de seus aspectos basilares o preparo daquele que a realiza: o professor, que deve ter uma formação inicial e continuada que lhe garanta a aquisição de conhecimentos que o possibilite planejar, elaborar estratégias, selecionar materiais, desenvolver ações e realizar avaliações constantes dos processos de ensino e de aprendizagem.

Assim, é importante que os cursos de formação de professores, conforme prevêm as orientações nacionais proporcionem uma base sólida de conhecimentos que permitam ao profissional exercer a tarefa docente com qualidade, atendendo os objetivos da própria nação, respeitando as singularidades de cada contexto social (BRASIL, 2013). Neste íterim, conforme enfatiza o documento Orientações Gerais para Formação Continuada de Professores de Educação Básica (BRASIL, 2006), esta formação não deve ser apenas pontual, mas constante; não enquanto correção de um curso inicial eventualmente precário, mas pela necessidade de reflexão permanente do professor. Em contrapartida, acrescenta-se que ao professor compete ser sujeito de seu próprio desenvolvimento profissional, devendo participar ativamente dos programas, projetos e ações de formação continuada que visam à qualificação de seu trabalho (BRASIL, 2006).

Sendo assim, concorda-se o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013), que entendem a política nacional de formação docente como um grande desafio, por implicarem a priorização da educação e da formação de professores como política pública de Estado, devendo superar a redução das diferentes iniciativas governamentais nem sempre convergentes, razão pela qual se destaca

Ao selecionar e organizar o conhecimento específico que o habilite para atuar em uma ou mais etapas da Educação Básica, é fundamental que se considere que o egresso dos cursos de formação de professores deverá ter a oportunidade de reconhecer o conhecimento (conceitos, teorias, habilidades, procedimentos, valores) como base para a formação integral do estudante, uma vez que esta exige a capacidade para análise, síntese, comprovação, comparação, valoração, explicação, resolução de problemas, formulação de hipóteses, elaboração, execução e avaliação de projetos, entre outras, destinadas à organização e realização das atividades de aprendizagens... Assim pensada, a fundamentação da ação docente e dos programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação instauram-se em meio a processos tensionais de caráter político, social e cultural que se refletem na eleição de um ou outro método de aprendizagem, a partir do qual é justificado determinado perfil de docente para a Educação Básica. (BRASIL, 2013, p. 59).

Para garantir o cumprimento dessas orientações legais, compete ainda aos sistemas de ensino instituir políticas voltadas à garantia das condições de trabalho dos profissionais da educação. Assim, a discussão sobre a formação de professores, conforme prevê as DNCEB (BRASIL, 2013) deve estar atrelada à valorização profissional, no que se refere a uma remuneração mais digna, e à promoção da adequação e melhoria das condições de trabalho, sentido no qual se enfatiza que

[...] o desafio de se implementar uma educação de qualidade não pode ser enfrentado sem que os profissionais da educação tenham uma formação de qualidade, tanto inicial quanto continuada, além de planos de cargos e salários que promovam maior profissionalização. (BRASIL, 2006, p. 20).

Nesse sentido, para fins de contextualização da pesquisa, julga-se importante destacar que, no ano de 2010, a Prefeitura Municipal de Bauru promulgou a Lei n.º 5.999, de 30 de novembro de 2010, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) dos servidores específicos da área de educação do município que, entre outras coisas, reenquadra os respectivos cargos, reconfigura as carreiras e cria novas grades salariais, contemplando o desenvolvimento na carreira do magistério por meio de progressão, promoção e acesso.

Então os sujeitos desta pesquisa, ou seja, as professoras, nomeadas no referido PCCS como Especialista em Educação – Professor de Educação Básica, passaram a ter, assim como os demais profissionais da área, seu cargo classificado de acordo com o nível de ensino, cujas classes são compostas por níveis de salário base reajustáveis, ficando o cargo estruturado da seguinte forma:

IV – Para o cargo de Especialistas em Educação:
 Classe A – Ensino Superior com Pós-graduação *Stricto sensu* em Educação;
 Classe B – Ensino Superior com Pós-graduação *Lato sensu* em Educação;
 Classe C – Ensino Superior Completo (pedagogia) e Ensino Superior completo com licenciatura plena em áreas específicas correspondentes ao currículo da Educação Básica do 6.º ao 9.º ano, área a atuar: do 6.º ao 9.º ano e EJA (ciclo II);
 Classe D – Ensino Médio (magistério) ou Superior (pedagogia) incompleto. (BAURU, 2010, p. 4).

Destaca-se que o valor inicial de cada classe correspondente aos cargos é considerado como referência básica para as promoções verticais e progressões horizontais.

As promoções verticais referem-se à Promoção por Qualificação Profissional por Escolaridade (PQPE), que pode ser conquistada pelo servidor, a cada cinco anos, no nível de vencimento imediatamente superior ao valor percebido, na classe imediatamente superior, dentro do mesmo cargo, após titulação. Para os cargos dos sujeitos de nossa pesquisa, esta promoção ocorre da seguinte forma:

III – Para o cargo de Especialista em Educação Adjunto, Especialistas em Educação e Especialistas em Gestão Escolar: a) avanço de seis níveis salariais, correspondendo ao adicional de 6% (seis por cento) para os servidores que apresentarem, a cada cinco anos de efetivo exercício no cargo, certificado de conclusão de curso de pós-graduação *Lato sensu*, em sua área de atuação ou correlata, com carga horária igual ou superior a 360 (trezentas e sessenta) horas; b) avanço de oito níveis salariais, correspondendo ao adicional de 8% (oito por cento) para os servidores que apresentarem, a cada cinco anos de efetivo exercício no cargo, certificado de conclusão de curso de pós-graduação *Lato sensu* em sua área de atuação ou correlata, com carga horária igual ou superior a 900 (novecentas) horas; c) avanço de dez níveis salariais, correspondendo ao adicional de 10% (dez por cento) para os servidores que apresentarem, a cada cinco anos de efetivo exercício no cargo, certificado de conclusão de curso de pós-graduação *Lato Sensu* em sua área de atuação ou correlata, com carga horária igual ou superior a 1.500 (mil e quinhentas) horas; d) avanço de doze níveis salariais, correspondendo ao adicional de 12% (doze por cento) para os servidores que apresentarem, a cada cinco anos de efetivo exercício no cargo, certificado de conclusão de curso de pós-graduação *Stricto Sensu* nos níveis de mestrado e/ou doutorado em sua área de atuação ou correlata. (BAURU, 2010, p. 7).

Já as progressões se referem à evolução na carreira de forma horizontal, de um internível para o subsequente, e pode ser conquistada após avaliação de estágio probatório sobre duas formas: a Progressão por Mérito Profissional (PMP), que compreende a avaliação de desempenho favorável, ocorrendo a cada três anos de efetivo exercício no cargo, correspondendo ao acréscimo de um nível de vencimento (1%) e a Progressão por Qualificação Profissional (PQP), que ocorre mediante avaliação de desempenho e desenvolvimento favorável e apresentação de diplomas e/ou certificados de participações em cursos de aperfeiçoamento em sua área de atuação ou correlata, cujo somatório da carga horária seja igual ou superior a 120

horas, a cada dois anos de efetivo exercício no cargo, correspondendo ao acréscimo de um nível no vencimento. (BAURU,2010)

Importante destacar que o referido PCCS incentivou e impulsionou diversos profissionais docentes à busca pela formação em nível de graduação, considerada aqui como Formação Inicial e à participação em cursos de Formação Continuada na qual inclui-se os cursos de pós- graduação *Lato sensu* e *Stricto sensu*, e os de atualização e aperfeiçoamento o que certamente incide sobre a qualidade da educação em nível municipal.

Iniciando a análise dos dados sobre a **Formação Inicial**, realça-se que a posse no cargo de professor de Educação Básica, em nosso campo de pesquisa, assim como em todo o cenário brasileiro, em princípio, tinha como exigência formação em nível secundário, que compreendia o extinto curso de magistério. Entretanto, as políticas oficiais estabeleceram obrigatoriedade para o exercício da docência nessa etapa de ensino, a formação em nível superior em cursos de licenciatura plena. A LDB (Lei n.º 9.394/96), art. 87, §4.º, definiu também que, “até o fim da década, na Educação, somente serão admitidos professores habilitados ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 2006).

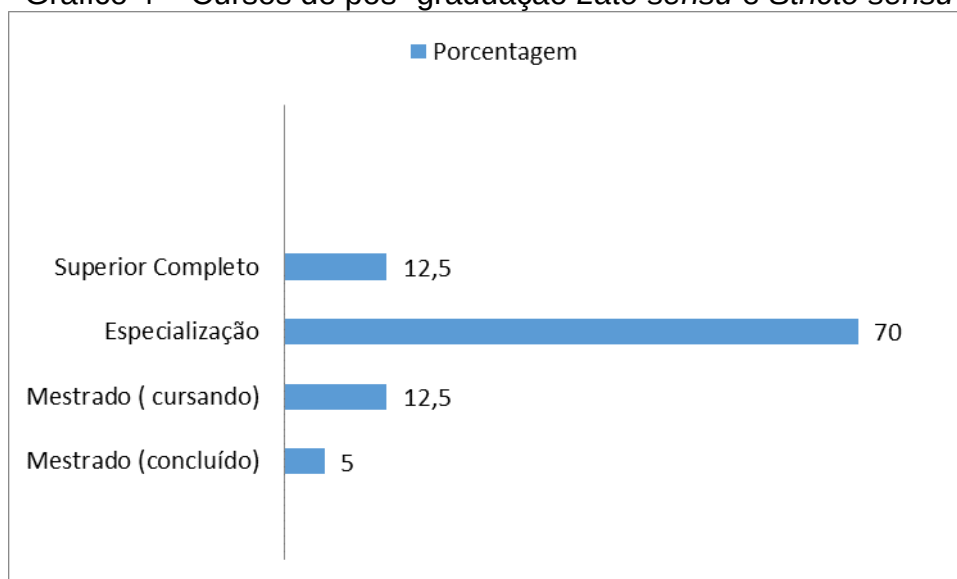
Então, esse panorama foi modificado, iniciando-se a princípio, exigência de diploma de graduação em Pedagogia ou área afim da educação, o que foi alterado novamente pela Lei n.º 5999/2010 (PCCS), anteriormente explicitada, que requereu a formação específica em Pedagogia para professores dos anos iniciais do ensino fundamental, nas escolas de Educação Básica do Sistema de Ensino, campo da pesquisa.

Visto que no grupo pesquisado há, possivelmente, professoras contratadas anteriormente ao ano de exigência da formação em nível superior, vislumbrou-se a possibilidade da existência, no quadro funcional, de docentes com formação apenas em magistério. Entretanto, verificou-se que todas as professoras, sujeito da pesquisa, têm habilitação para o magistério em nível superior, indicando a busca pelo aprimoramento da prática profissional e/ou ainda o atrelamento ao Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS), que contempla, nesse caso, a Progressão por Qualificação Profissional (PQP), em nível C.

Dando início as análises sobre a **Formação Continuada**, ressalta-se que, assim como nos trazem Formosinho, Machado e Mesquita (2014), esta se destina a professores que já possuem a Formação Inicial, visando ao aperfeiçoamento

necessário ao exercício da profissão de saberes e técnicas relativas à educação. Por esse motivo, acredita-se ser essencial instrumentalizar o professor em sua formação integral e atualização, com vistas ao desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade, razão pela qual, passa-se então, a realizar um panorama sobre esta formação, no campo selecionado para desenvolvimento desta pesquisa, e assim, das professoras participantes.

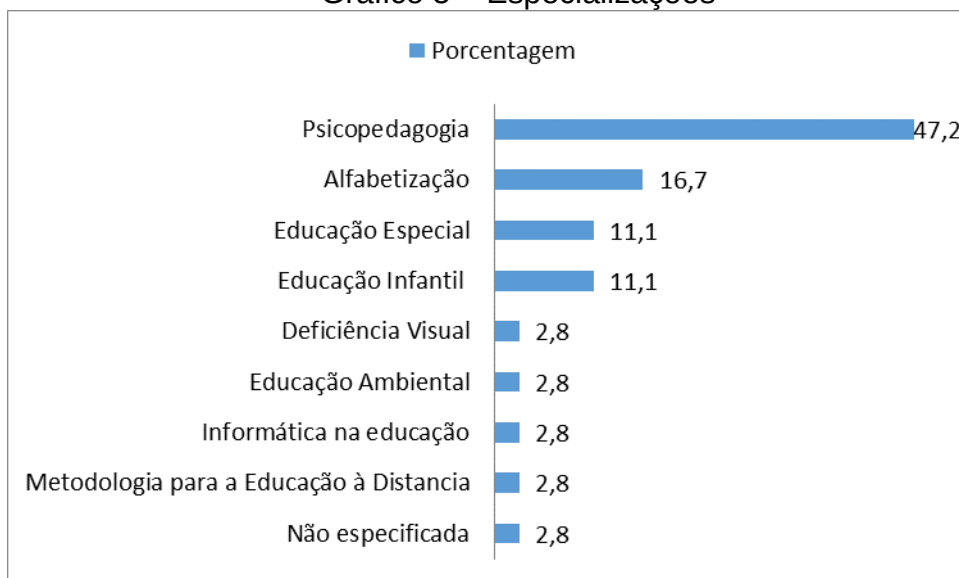
Gráfico 4 – Cursos de pós- graduação *Lato sensu* e *Stricto sensu*



Fonte: Elaborado pela autora mediante dados coletados no questionário da pesquisa.

Observando o grau mais elevado de formação acadêmica, nota-se que apenas 12,5% das professoras se limitaram à formação em nível de graduação, (motivo pelo qual, consta no gráfico) enquanto 70% tem pós-graduação *Lato sensu* (especialização), 5% têm pós-graduação *Stricto sensu* concluída (mestrado) e 12,5% estão cursando esse nível acadêmico. Enfatiza-se que algumas professoras revelaram ter cursado mais de uma pós-graduação *Lato sensu*.

Gráfico 5 – Especializações



Fonte: Elaborado pela autora mediante dados coletados no questionário da pesquisa.

Entre as especializações citadas, apareceram as seguintes: 47,2% Psicopedagogia, 16,7% Alfabetização e 11,1% Educação Especial, igualada com Educação Infantil, de mesma porcentagem. Com 2,8% apareceram, respectivamente, especializações em Deficiência Visual, Educação Ambiental, Informática na Educação, Metodologia para Educação à Distância e não especificada.

Destaca-se que esse nível de formação acadêmica também é contemplada pelo PCCS, por meio da PQP, em nível B, podendo sua realização ser decorrente desse incentivo ou, ainda, da busca pelo aprimoramento da prática pedagógica, pela aquisição do conhecimento ou ainda estar vinculada a titulação acadêmica.

Com relação pós-graduação *Stricto sensu* (mestrado), 5% das professoras pontuaram tê-la concluído, englobando Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem e Educação Especial. Dentre as professoras que estão cursando esse nível acadêmico (12,5 %), três fazem parte do Programa de Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica da Faculdade de Ciências da Unesp-Bauru; uma do Mestrado Acadêmico da mesma faculdade e outra não especificou. Nota-se aqui um significativo aumento no que se refere a essa pós-graduação, pois, enquanto esse nível acadêmico concluído representa 5% das professoras, o mesmo nível em curso atinge um percentual de 12,5%. Tal panorama, mais uma vez, pode estar atrelado ao PCCS, que contempla, nesse

caso, a PQP, dessa vez em nível A, como também pode representar uma busca pessoal pelo título acadêmico, pelo conhecimento e/ou pelo aprimoramento da prática profissional.

Salienta-se que, sendo a pesquisadora integrante do Sistema Municipal de Ensino onde a pesquisa foi desenvolvida, e ainda ser discente do Programa de Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica da Faculdade de Ciências da UNESP-Bauru, é possível afirmar que o referido programa abriu oportunidades de ingresso a profissionais que até então não a tiveram, estimulando até mesmo a procura por esse nível acadêmico em outros programas por pessoas que até o momento não haviam almejado essa possibilidade. Além de, no primeiro caso, serem oferecidas vagas específicas a professores em exercício, iniciou-se um debate sobre o assunto e propagou-se entre os docentes a importância da pesquisa e extensão e do aprimoramento profissional com qualidade, além da possibilidade de obter a titulação, podendo justificar a procura por esse nível acadêmico, percebida no campo da pesquisa.

Importante destacar que, partindo do pressuposto de que a Formação Continuada ocorre, rotineiramente, em paralelo à ação docente, uma vez que o professor participante dela está geralmente em atividade profissional, deve atender às demandas da realidade para a qual é planejada, buscando articulação da teoria com a prática. Segundo Formosinho, Machado e Mesquita (2014), o aperfeiçoamento dos professores proposto pela formação contínua tem finalidades individuais óbvias, mas também utilidade social, uma vez que deve ocorrer em uma perspectiva de educação permanente, com efeito positivo na escola, a partir da melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças.

Então, conforme afirmam Casério, Fantin e Antônio Junior, 2015, p. 103) “[...] a formação continuada do professor é imprescindível, pois, para articular teoria e prática, há necessidade de muita reflexão e estudo sobre o cotidiano da sala de aula”. Nesse sentido,

[...] este é um aspecto fundamental, ao menos para aqueles que consideram os professores como a peça principal de qualquer processo que pretenda inovação verdadeira do sistema educacional. Afinal, são eles, do início ao fim, os executores das propostas educativas, os que exercem sua profissão em escolas concretas, situadas em territórios com necessidades e problemas específicos. (IMBERNÓN, 2010, p. 30).

Diante disso, torna-se importante destacar que, é preciso criar condições para troca de experiências, partilha de saberes, a fim de que o professor não seja apenas o destinatário, mas também o autor de sua formação.

Assim, enfatiza-se, que a formação continuada deve atender às demandas da realidade para a qual é planejada e executada, conforme apontam Casério, Fantin e Antônio Junior (2015, p. 101) ao afirmarem que se deve “[...] dirigir o olhar aos fundamentos da educação relacionando-o com o dia-a-dia, numa busca constante de formar o profissional comprometido com a aprendizagem de seu aluno.” Tal afirmação vai ao encontro dos pressupostos de Formosinho, Machado e Mesquita (2014), para os quais, no processo de aprendizagem, deve-se incluir o levantamento das necessidades e o delineamento das prioridades formativas.

Em entrevista realizada com o Diretor de Divisão de Formação Continuada da Secretaria Municipal da Educação, verificou-se que, os cursos têm como objetivo, preparar os professores para a ação docente, partindo das demandas por eles apresentadas e fornecer um embasamento teórico de acordo com a concepção adotada no referido Sistema Municipal de Ensino, conforme pode ser conferido abaixo em trecho da entrevista:

[...] O primeiro objetivo dos cursos de formação é preparar os professores para docência em sala a partir das dificuldades que eles apresentam. [...] Um segundo objetivo da nossa formação, é o embasamento teórico de acordo com a linha que nós seguimos: a linha da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico crítica.

Nesse trecho, é possível verificar que o planejamento das temáticas dos cursos pretende ser realizado em consonância com a linha teórica adotada pela Secretaria Municipal da Educação e de acordo com as demandas apresentadas pelos professores, por meio de uma avaliação escrita realizada ao final dos cursos, na qual existe um campo para indicações de futuros cursos e também de um levantamento feito nas escolas, de acordo com trecho da entrevista que segue:

Nós sempre temos uma reunião de departamento ao final de cada ano, onde nós analisamos uma avaliação que fazemos com os professores, sobre como foram os cursos e quais as perspectivas que eles têm para os próximos cursos. Então, com base nisso, nós fazemos uma avaliação dos resultados (nós sempre passamos uma avaliação no último dia do curso), onde a gente avalia se houve aproveitamento daquele conteúdo [...] se eles se interessaram, se

eles gostariam de aprofundar naquele assunto ou se eles têm sugestões pra outros cursos.

[...] Com base na avaliação dos professores [...] e na avaliação que nós mandamos pras escolas, aí nós fazemos uma avaliação e nós pensamos ou em dar continuidade em alguns temas, e aprofundar esses temas de acordo com a necessidade, ou nós repensamos outros temas que complementem ou que vão de acordo com outras necessidades do professor.

Entretanto, é possível verificar, no decorrer da própria entrevista, alguns entraves para a efetivação do atendimento a todas as demandas, relativos à contratação de profissionais especializados. Sobre isso, destaca-se:

[...] Primeiro nós fazemos um levantamento dos temas, que vamos trabalhar em cada ano e, com base no levantamento dos temas, nós pensamos em profissionais pra atuar. Atualmente, a Secretaria não tem autorização pra pagar profissionais para darem formação, porque nós temos um impedimento jurídico. [...]

[...] Quando nós vamos pensar em alguns profissionais, nós temos que ir buscar sempre parcerias [...]. Por exemplo, nós vamos até as universidades buscar profissionais que tenham interesse em ministrar, professores que podem ministrar os cursos por projetos de extensão, por pesquisa.

Outra forma de seleção é a parceria com as secretarias municipais. Nós já tivemos parcerias com a Emdurb, com a Secretaria de Saúde, com a Secretaria de Agricultura, a SAGRA... Nós demos recentemente um curso sobre horta escolar que foi uma parceria muito produtiva e nós também buscamos parcerias com os profissionais externos.

Entende-se que, embora haja um empenho por parte da Secretaria Municipal da Educação, alguns dos cursos, levantados como demandas pelos docentes, podem não ser contemplados devido a uma restrição de investimento econômico, vivenciada na atualidade, que procura ser amenizada por meio da busca de parcerias.

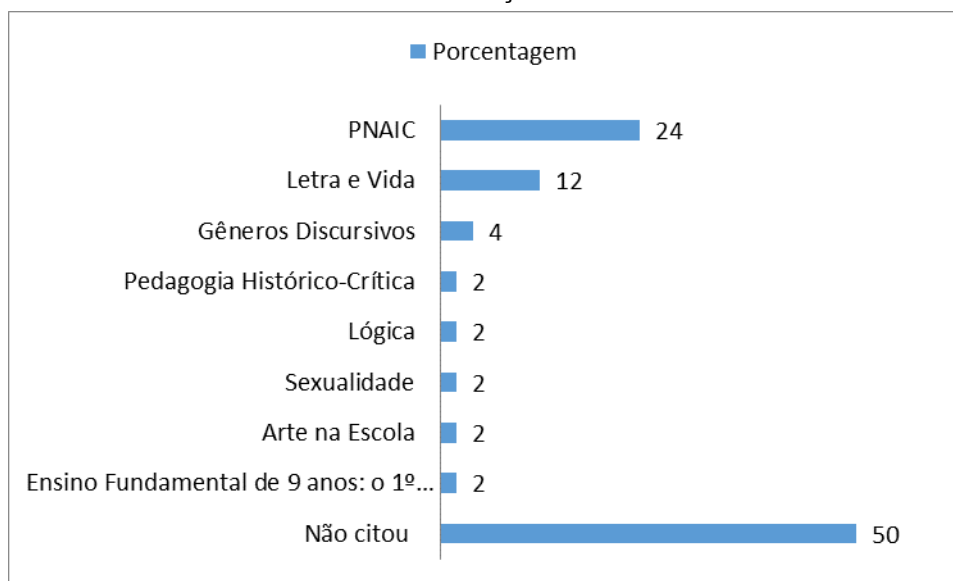
Analisando os cadernos de formação continuada dos últimos dois anos (2014 e 2015), é possível verificar variedade nos cursos. Esse caderno é elaborado duas vezes por ano, no início de cada semestre, e contém os títulos dos cursos disponíveis no semestre a iniciar, ementas, datas e horários, carga horária e público-alvo, além das orientações gerais para inscrição.

Entre os cursos disponibilizados nesses cadernos, a título de ilustração, citamos alguns presenciais, como: O uso do Dicionário em Sala de Aula; Repensando a Prática Docente; Arte na Escola Democracia para Escola e Escola

para Democracia; Conhecendo Bauru; O Uso dos Diferentes Gêneros Discursivos nos Diferentes Contextos de Sala de Aula; História da Arte Brasileira; Referencial sobre a Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual; Minha aula no jardim botânico: um espaço de ensino e aprendizagem; Hidrografia de Bauru: o conhecimento em ação; Desvendando a arte de contar histórias; O desenvolvimento do leitor e da imaginação pela contação das histórias; Produção sustentável de alimentos; Educação em direitos humanos; Educação para a diversidade sexual e de gênero; Psicologia histórico-cultural e pedagogia histórico-crítica: contribuições ao estudo para a revisão do currículo do município; Preconceitos na escola: diálogo sobre os desafios para a promoção de igualdade; Musicalização por meio da flauta doce. Além disso, destacam-se também cursos na modalidade Educação a Distância, como: Lógica? É Lógico! A matemática; Criança Segura no Trânsito; Tecnologias da Informação e Comunicação e O Uso dos Diferentes Gêneros Discursivos nos Diferentes Contextos de Sala de Aula. Acrescentam-se também alguns Grupos de estudo como: Centrada na Escola: o ATP como espaço formativo e Ensino da história: culturas afro-brasileira e indígena – desafios e possibilidades.

Para uma compreensão do panorama da formação em questão no contexto da pesquisa que ora se apresenta, ofereceu-se uma vista dos cursos realizados apontados pelas professoras, sujeitos da pesquisa. Previamente, enfatizou-se que os cursos aqui relacionados consistem naqueles citados por elas e não na totalidade dos cursos realizados por elas. Entretanto, é possível inferir que estes são, por sua vez, os de maior relevância para elas, visto que, foram considerados dignos de nota, no preenchimento do questionário. Destacamos também que ao citarem os cursos, no geral, as professoras colocaram o seu tema e não o título, tendo a pesquisadora os aglutinado considerando o primeiro, visto que embora seja aparentemente possível encaixá-los nos títulos encontrados nos referidos cadernos de formação, poderiam ocorrer equívocos. Ressalta-se também que, conforme será possível constatar na apresentação e análise dos dados, um percentual expressivo das professoras não respondeu às questões referentes ao tema.

Gráfico 6 – Cursos realizados, oferecidos pela Secretaria Municipal da Educação



Fonte: Elaborado pela autora mediante dados coletados no questionário da pesquisa.

Iniciando pelos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal da Educação, nota-se que houve uma abstenção de respostas de 50% por parte dos sujeitos de pesquisa nesta questão, que era aberta. Algumas professoras, por sua vez, apontaram mais de um curso, distribuídas em: 24% PNAIC; 12% Letra e Vida; 4% Gêneros Discursivos, por fim, e igualmente, com 2%: Pedagogia Histórico-Crítica; Lógica, Sexualidade, Arte na Escola; e Ensino Fundamental de 9 anos: o 1.º ano em foco.

Observando esses dados e com base na análise realizada nos cadernos de formação continuada da Secretaria Municipal da Educação dos últimos dois anos, reitera-se que, embora tenham sido oferecidos diversos cursos de forma semestral, com adesão satisfatória de acordo com informação obtida em entrevista com o Diretor de Divisão de Formação Continuada, as professoras, ao responderem ao questionário, não fizeram muitos apontamentos nessa questão. Tal fato pode ser confirmado por meio da abstenção de metade delas nas respostas, como anteriormente mencionado, e ainda pela pouca variedade de cursos anotados por aquelas que responderam.

Nesse íterim, pela vivência da pesquisadora, que também é parte do quadro funcional do Sistema de Ensino no qual se desenvolveu a pesquisa, pode-se inferir que as professoras destacaram alguns dos cursos de maior difusão e

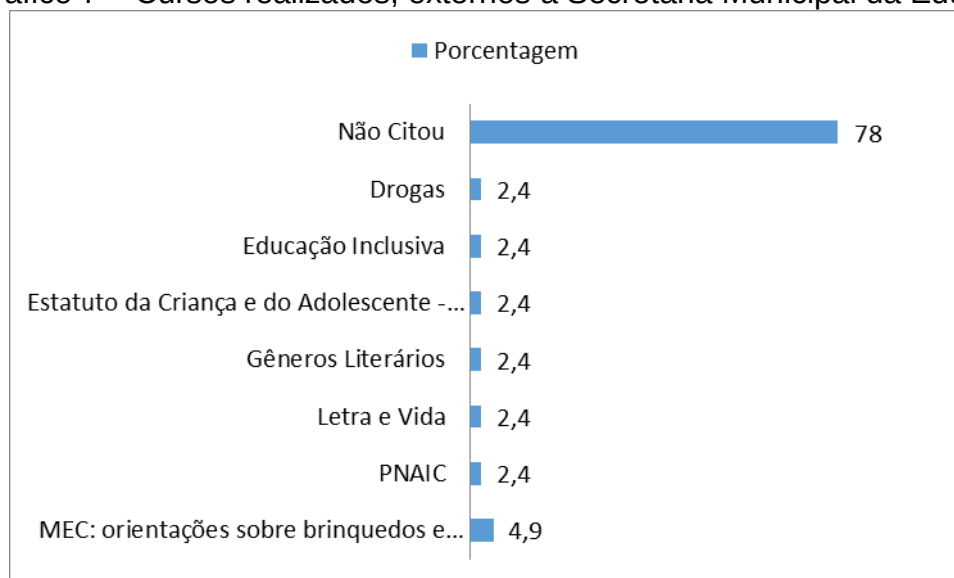
abrangência, visto que os mais apontados foram Letra e Vida e PNAIC, cursos esses que atenderam a esses pressupostos.

Além disso, acredita-se também, novamente com base na experiência da pesquisadora, que os apontamentos podem decorrer do fato de que os cursos em questão apresentaram uma proposta de alinhamento entre a teoria e a prática, com tarefas que demandaram aplicação de atividades em sala de aula com os alunos, fundamentadas teoricamente, para uma posterior socialização entre os docentes participantes dos cursos. Essa socialização é importante, conforme nos aponta Imbernón (2010, p. 65):

[...] uma formação continuada em que a metodologia de trabalho e o clima afetivo sejam os pilares do trabalho colaborativo. Um clima e uma metodologia de formação que coloquem os professores em situações de identificação, de participação, de aceitação de crítica e de discrepância, suscitando a criatividade, a capacidade de regulação. Trata-se da capacidade de respeitar a diferença e de elaborar itinerários diferenciados, com distintas ferramentas e com um caráter aberto e gerador de dinamismo e de situações diversas.

Esse cenário comprova, assim como nos traz Santos e Oliveira (2015), a importância da relação entre a formação continuada e o objeto de trabalho para o atendimento das demandas sociais. Isso porque é possível notar o quanto o acolhimento da realidade e o alinhamento do aporte teórico com a prática escolar foi significativo e essencial.

Gráfico 7 – Cursos realizados, externos à Secretaria Municipal da Educação



Fonte: Elaborado pela autora mediante dados coletados no questionário da pesquisa.

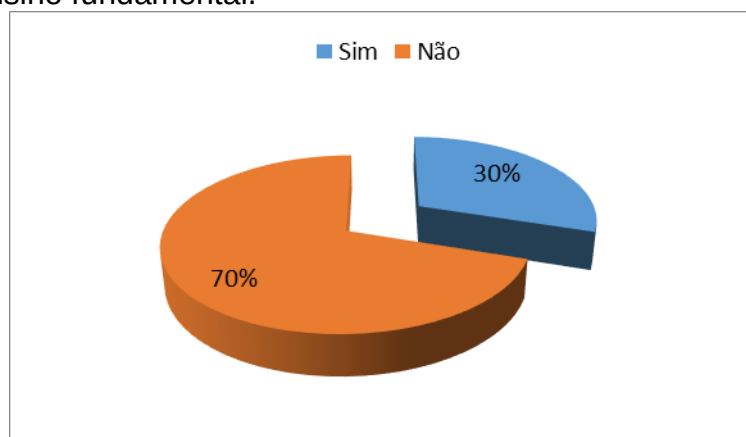
Quanto aos cursos realizados, externos a Secretaria Municipal da Educação, a abstenção de respostas foi ainda maior, tendo 78% das professoras deixado de responder a questão. Dentre as respostas obtidas, verificou-se 4,9% de apontamentos para o curso MEC: orientações sobre brinquedos e jogos e igualmente com 2,4% cada, foram citados os cursos sobre: Drogas; Educação Inclusiva; Alfabetização e Letramento; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); Gêneros Discursivos, PNAIC e Letra e Vida. Destaca-se que as citações Letra e Vida e PNAIC dizem respeito aos mesmos cursos citados na análise anterior, porém, dessa vez, realizado com vínculo pela Secretaria Estadual da Educação, devido ao fato de alguns professores trabalharem também no Sistema Estadual de Educação.

Observando esses dados, pode-se afirmar que a procura por cursos de formação continuada desvinculada da Secretaria Municipal da Educação é restrita. Contudo, destaca-se, novamente, que a abstenção de respostas ou os limitados apontamentos não correspondem necessariamente ao panorama exato, podendo haver cursos realizados não citados. Entretanto, permite-se inferir que prováveis cursos realizados podem não terem sido significativos o suficiente à professora a ponto de serem mencionados no questionário.

Por esse motivo, mais uma vez, ressalta-se que, para que um curso de formação continuada seja importante ao professor, no sentido de lhe agregar conhecimentos que culminem no aprimoramento e até transformação da prática

pedagógica, é preciso que contemple um atrelamento entre o embasamento teórico e a prática escolar.

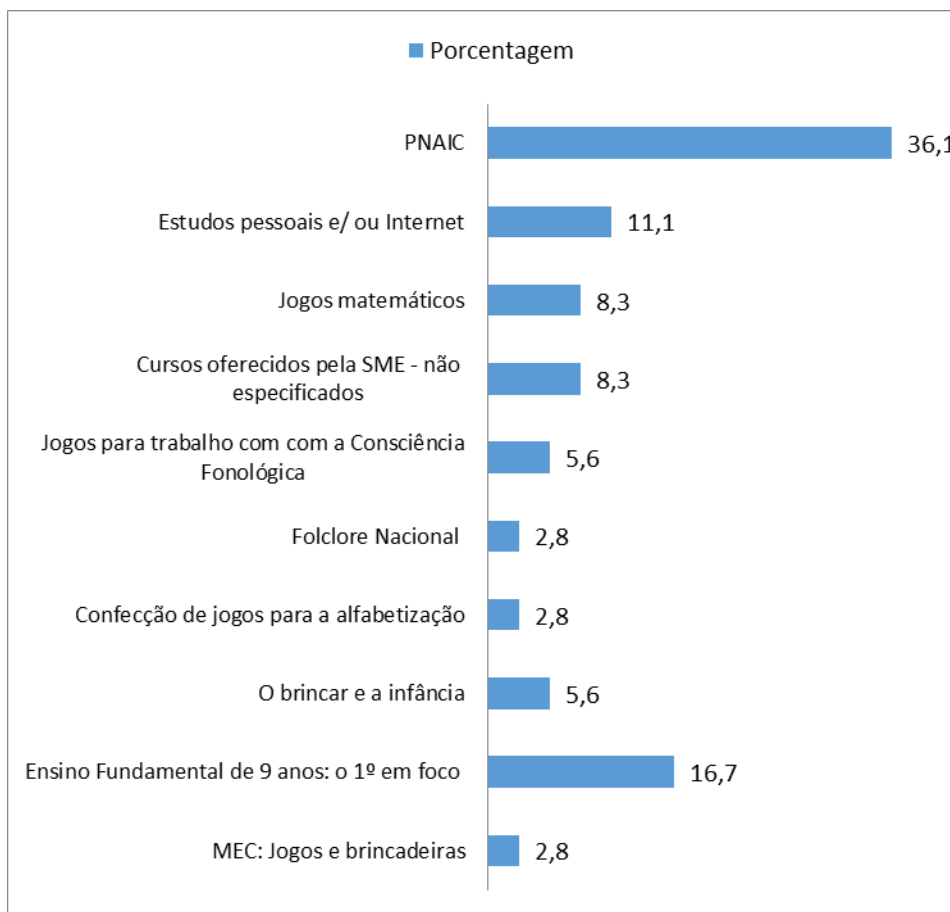
Gráfico 8 – Cursos/ Estudos realizados sobre jogos e brinquedos no 1.º ano do ensino fundamental.



Fonte: Elaborado pela autora mediante dados coletados no questionário da pesquisa.

Diferentemente dos dois panoramas anteriores, em que houve restrito apontamento de cursos de formação continuada realizados pelas professoras, ao se defrontarem com uma questão mais específica, também aberta, mas com o foco voltado a cursos e estudos realizados sobre jogos e brinquedos no 1.º ano do ensino fundamental, o índice de apontamentos elevou-se consideravelmente, já que 70% das professoras registraram ter feito algum curso nessa temática, enquanto apenas 30% disseram que não. Significa dizer que as professoras optaram por responder esses cursos apenas na questão especificamente sobre eles, ou ainda que eles não foram recordados em um primeiro momento.

Gráfico 9 – Estudos e cursos realizados/Citados



Fonte: Elaborado pela autora mediante dados coletados no questionário da pesquisa.

Os cursos/estudos citados pelas professoras nesta temática foram: 36,1%, PNAIC; 16,7% O Ensino Fundamental de 9 anos: o 1º ano em foco; 11,1% Estudos pessoais realizados com apoio de produções acadêmicas impressas ou obtidas por meio de acesso à internet. Igualmente com 8,3% das respostas, apareceram os cursos Jogos matemáticos e Cursos oferecidos pela Secretaria Municipal da Educação, não especificados. Com 5,6% apontaram-se os cursos: Jogos para o trabalho com a consciência fonológica e O brincar e a Infância. Por fim, com 2,8% cada, foram citados os seguintes cursos: Folclore Nacional, Confecção de jogos para alfabetização e MEC: Jogos e Brincadeiras.

É interessante notar que o PNAIC, o curso mais apontado pelas professoras nessa questão, também foi um dos mais apontados anteriormente na questão sobre cursos realizados de maneira geral, nos quais não havia o foco específico na atividade lúdica. Tal panorama possivelmente estabeleceu-se porque esse foi um

curso realizado nos anos de 2013 a 2015, com previsão de continuidade no próximo ano, sendo, portanto, recente. Além disso, o alto percentual em seu apontamento pode também derivar do fato de as professoras serem o público-alvo deste curso, já que é destinado aos professores do chamado Ciclo de Alfabetização (1.º, 2.º e 3.º anos). Entretanto, acredita-se que os apontamentos se devem principalmente pelo foco em alguns módulos, na relação entre atividade lúdica e a aprendizagem, própria do curso, conforme debatido no capítulo 2, e por sua proposta dinâmica que entrelaça os pressupostos teóricos à prática pedagógica.

Analisando os cadernos de formação continuada dos últimos dois anos, foram encontrados poucos cursos que, por seu título ou ementa, indiquem foco ou abordagem na ludicidade. Após análise desse material observou-se apenas um item com foco específico na atividade lúdica e, ainda assim, destinado apenas a professores da educação infantil, intitulado Grupo de estudos: O papel das atividades lúdicas e produtivas na idade pré-escolar.

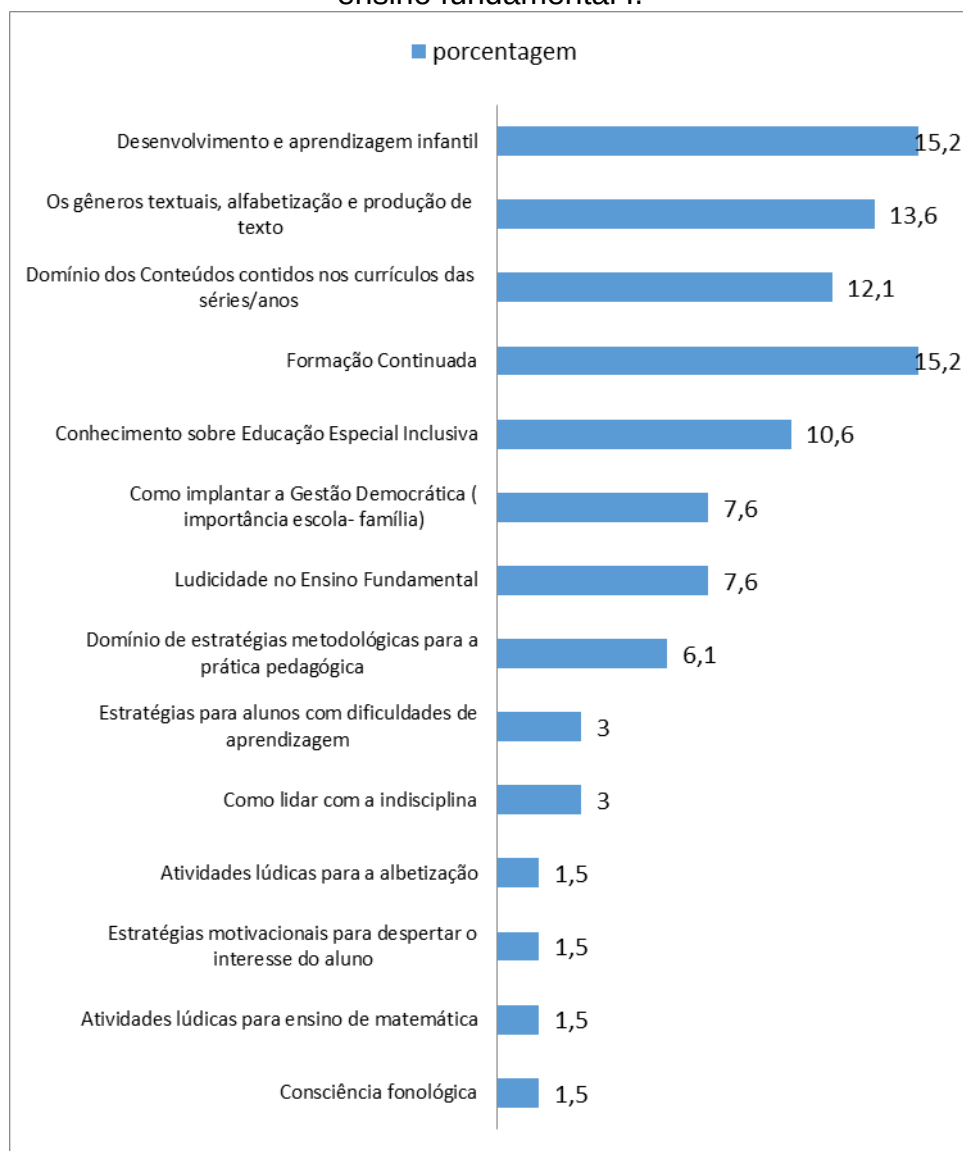
Foram encontrados também alguns cursos que em sua ementa demonstram atenção para a ludicidade: Alfabetização Cartográfica, destinado a professores do ensino fundamental, no qual, entre outras coisas, promove-se o estudo de jogos; Musicalização por meio da flauta doce, destinado a professores do ensino fundamental e também da educação infantil, no qual se realiza um resgate das cantigas de roda e jogos na escola: aprendendo a fazer com tampinhas de garrafa PET, confecção de jogos diversos de português e matemática, destinados a professores do ensino fundamental.

Verificou-se também, algumas oficinas para confecção de material lúdico para atividades de apoio à literatura, destinado a professores da educação infantil e ensino fundamental como: Descobrimos a fantasia e o encantamento do Sítio do Picapau Amarelo; Contando e encantando com a galinha ruiva: olhar, conhecer e respeitar; Desvendando a arte de contar histórias.

Diante disso, salientamos que dada a importância da atividade lúdica para os processos de ensino e aprendizagem infantil, entende-se ser preciso uma atenção especial acerca da temática, que culmine no oferecimento de um número maior de cursos com esse foco que, para além de ensinar a confecção de objetos lúdicos (que também é interessante), forneça um suporte consistente ao professor sobre a relação entre a atividade lúdica e a aprendizagem e desenvolvimento infantil, pois, conforme já foi abordado anteriormente, é preciso que este profissional

adquirir e aprofundar conhecimentos que o permita reconhecer a aproximação rica e significativa entre a escola, o jogo e a educação da infância, valorizando toda a potencialidade dos jogos e das brincadeiras para a formação da criança, conforme propõem Sommerhalder e Alves (2011).

Gráfico 10 – Interesses e necessidades formativas para o exercício da docência no ensino fundamental I.



Fonte: Elaborado pela autora mediante dados coletados no questionário da pesquisa.

Quanto aos interesses e às necessidades formativas para o exercício da docência no ensino fundamental I deparando-se com uma questão aberta, as professoras apresentaram as seguintes respostas: igualmente com 15,2%, Desenvolvimento e aprendizagem infantil e Formação Continuada (sem

especificação da temática); 13,6% Conhecimentos sobre Gêneros Textuais, alfabetização e produção de texto; 12,1% Domínio dos conteúdos curriculares e com 10,6% Conhecimentos sobre Educação Especial Inclusiva. Já com 7,6%, respectivamente, apareceram os temas Ludicidade no Ensino Fundamental e Como implantar a gestão democrática (importância da parceria escola- família). Com 6,1% apareceu o tema Domínio de estratégias metodológicas para a prática pedagógica. Igualmente com 3% apareceram os temas Estratégias para alunos com dificuldades de aprendizagem e Como lidar com a indisciplina. Por fim, com 1,5%, respectivamente, foram apontados os seguintes temas: Atividades lúdicas para a alfabetização; Estratégias motivacionais para despertar o interesse do aluno; Atividades lúdicas para ensino da matemática e Consciência fonológica.

Observando os dados citados, nota-se então que as professoras percebem uma necessidade de compreender melhor como ocorre o processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil. Certamente, esta é uma temática basilar, já que, para saber como e o que ensinar, é preciso em primeiro lugar saber quem é o sujeito epistêmico com o qual se está trabalhando, além do sujeito psicológico, aquele sujeito específico para o qual o trabalho está sendo planejado, respeitando as singularidades de cada um.

De acordo com Corsino (2006), a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental traz diversas discussões sobre o que ensinar e como ensiná-las nas várias áreas curriculares, consistindo-se em um desafio à escola e aos professores. Para o autor, devem-se entender os interesses, as formas de aprender da criança, as facilidades e dificuldades, seu grupo familiar e social, o que implica sensibilidade, conhecimentos e disponibilidade para observar, refletir e elaborar procedimentos para, então, articular os saberes da criança com os objetivos curriculares.

Acrescenta-se a essa seara outra temática citada pelas professoras, como necessidade de apropriação de saber para a docência, que consiste na relação entre a ludicidade a o ensino fundamental, com a qual é possível unir atividades lúdicas para a alfabetização e para a matemática, pois, como já foi dito, a ludicidade consiste em um meio importante para aquisição de conhecimento, a viabilização da aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Entretanto, assim como nos trazem Sommerhalder e Alves (2011), o distanciamento na educação institucionalizada entre o jogo e a educação é enorme,

apesar dos avanços das políticas públicas sobre o reconhecimento da importância da atividade lúdica na infância, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, em comparação à educação infantil, pelo domínio da produtividade e trabalho, colocados em contraposição à ludicidade, ainda concebida como improdutiva.

Para que tal panorama se modifique e se reconheça a ludicidade como viabilizadora do “trabalho” e não como oposta a ele, é preciso que, assim como requerem as professoras, haja uma formação que os possibilite entender com propriedade o “porquê” e o “como fazer”, o que lhes possibilitará alcançar outros de seus anseios como formas de lidar com a indisciplina e motivar os alunos para o aprendizado, uma vez que as atividades lúdicas, podem contribuir neste sentido, por seu caráter envolvente e desafiador.

Gráfico 11 – Necessidades formativas para o uso de jogos e brinquedos no ensino fundamental I



Fonte: Elaborado pela autora mediante dados coletados no questionário da pesquisa.

Quanto às necessidades formativas para o uso de jogos e brinquedos no ensino fundamental I, uma questão também aberta, respondida pelas professoras, destacamos que 10,2% da amostra abdicou de resposta, enquanto outras professoras fizeram mais de um apontamento.

Assim, o panorama ficou da seguinte forma: 13,6% Contribuições da Ludicidade para a alfabetização; 10,2% Confecções de jogos e brinquedo; Igualmente com 8,5%, Ideias práticas para o trabalho com jogos; Fundamentação teórica sobre jogos e brinquedos no ensino fundamental e Jogos matemáticos para o

1.º ano. Igualmente com 5,1% citaram-se Jogos educativos nas diversas áreas do conhecimento; A importância do brincar para o desenvolvimento cognitivo; A ludicidade e sua relação com o currículo e O papel do professor nas ações lúdicas. Empatados com 3,4% apareceram os temas: Troca de experiências entre professores; A ludicidade no 1º ano do ensino fundamental e jogos e brinquedos na Educação Inclusiva. Finalizando, com 1,7%, apareceram os cursos Pré-história da escrita e sua relação com o jogo simbólico; Cursos com profissionais capacitados (com temas não especificados); Como selecionar jogos nas séries iniciais do ensino fundamental; Projetos e sequência didáticas; Jogos para alfabetização relacionados a hipóteses de escrita e Etapas do desenvolvimento infantil e sua relação com a atividade lúdica.

Segundo Moyles (2002), é preciso que os professores tenham a oportunidade de obter um conceito sólido sobre o brincar, de forma que obtenham um rigor acadêmico aceitável por todos os envolvidos nas práticas escolares de escolas de ensino fundamental.

As crianças possuem modos próprios de compreender e interagir com o mundo. A nós professores, cabe favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre os próprios espaços de ser criança dentro e fora da escola. (NASCIMENTO, 2006, p. 33).

Analisando o resultado obtido a partir do questionamento sobre quais seriam as maiores necessidades de aquisição de conhecimento, sentidas pelas professoras acerca da temática, pode-se novamente verificar que há um atrelamento entre a associação da atividade lúdica aos processos de ensino e aprendizagem, que é coerente com a prática pedagógica, já que esta é uma função essencial da escola, assunto esse já debatido anteriormente.

Destaca-se que o maior número de apontamentos é direcionado à ludicidade e à alfabetização, mas também abrange a ludicidade e a matemática, as demais áreas do conhecimento e sua relação com o currículo, demonstrando a atenção da professoras a essa questão.

Acredita-se ser legítima a preocupação das professoras com o processo de ensino e aprendizagem das crianças, por ser esse o cerne da escola e, a partir do momento em que possam participar de cursos que as possibilitem entender a

atividade lúdica como elemento essencial da infância, capaz de propiciar um aprendizado rico e significativo, assim como pressupõem Sommerhalder e Alves (2011), será possível conseguir uma práxis da maneira almejada, motivo pelo qual se entende como coerentes as necessidades formativas mencionadas.

Tal feita se torna ainda mais importante ao lembrar que as crianças do 1.º ano, para quem as professoras lecionam, até pouco tempo, estavam na educação infantil. Deste modo, destaca-se que, se essas crianças já sentiam a mudança abrupta entre a realidade da educação infantil e do ensino fundamental aos sete anos de idade, já que reconhecidamente a ludicidade é mais contemplada na primeira etapa escolar, aos seis anos, idade que passaram a iniciar a segunda etapa, a mudança é sentida de forma ainda mais intensa.

Além disso, ressalta-se que, estando as crianças de 6 anos, incluídas há um tempo relativamente curto no ensino fundamental, é preciso que os professores realmente tenham a oportunidade de participar de cursos que lhe ofereçam embasamento teórico que sustente a prática docente coerente a essa nova demanda, não significando, entretanto, que essa atividade deva se limitar apenas à idade em questão.

Salienta-se ainda que não se pode perder de vista, assim como acrescenta Goulart (2006), que a escola é um lugar onde pessoas diferentes se encontram, havendo uma partilha de crenças, sentimentos, conflitos e conhecimento, um movimento no qual deve ser organizada sua principal função social: ensinar e aprender. Deve-se ter claro que esse processo não necessita se limitar aos conteúdos das diversas áreas do conhecimento, devendo abranger também conhecimentos transversais como valores e atitudes.

No que se refere a categoria **Lúdico na sala de aula**, abordar-se-à o entendimento das professoras quanto à definição de atividade lúdica, suas concepções sobre as contribuições dessa atividade para a criança do ensino fundamental I, o uso do acervo lúdico nas aulas e as razões para sua utilização, os critérios de seleção dos jogos e brinquedos, o entendimento das professoras acerca de seu papel na atividade lúdica e, por fim, a periodicidade do uso de jogos e brinquedos.

Gráfico 12 – Definição de atividade lúdica



Fonte: Elaborado pela autora mediante dados coletados no questionário da pesquisa.

Com relação à definição de atividade lúdica, as professoras se depararam no questionário com uma questão semiestruturada, contendo algumas alternativas diversificadas com possíveis respostas e um campo para formularem sua própria resposta, caso julgassem apropriado, por meio da alternativa nomeada outros, podendo, conforme explicitado no próprio questionário, assinalar quantas respostas julgassem necessárias, ficando as respostas, distribuídas da seguinte forma: 20,3% atividades que envolvem a diversão, imaginação e criatividade. Igualmente, com 19,3%, têm-se atividade socialmente constituída, capaz de promover avanços cognitivos, emocionais e sociais e atividades capazes de proporcionar a aprendizagem de maneira prazerosa. Com 11,8%, atividades livres entre crianças e adultos; com 11,2%, todas as atividades que fazem uso do jogo ou do brinquedo, com 9,6% atividades livres entre crianças e com 7,5% atividade inerente ao universo

infantil. Apenas 1,1%, das respostas compreenderam a alternativa “outros”, todas destacando Atividades que desenvolvem as funções psicológicas superiores.

A concepção do professor sobre a atividade lúdica é importante para sua atuação profissional, assim como são as demais concepções, que envolvem a prática docente e a vida de uma forma geral. Isso porque são nossas crenças, concepções e valores que norteiam nossas ações, de maneira consciente ou inconsciente, motivo que torna essencial compreender o conceito das professoras, sujeito da pesquisa, sobre o tema em foco e, além disso, que elas tragam para o nível da consciência, seu conceito.

De acordo com Moyles (2002), os professores precisam analisar cuidadosamente suas concepções sobre o papel do brincar e, acima disso, investigar o que significa o brincar, para então poder oferecer aquilo que consideram aceitável, pois, reconhecidamente, na educação, o sucesso do ensino e da aprendizagem depende do convencimento do professor sobre determinada filosofia, método ou estilo.

Com base nas respostas obtidas nos questionários, sob a ótica das professoras, há uma associação direta entre atividade lúdica, diversão, prazer em aprender e o desenvolvimento da imaginação e criatividade.

Tal olhar encontra respaldo em Huizinga (2000), para quem a criança sente prazer ao brincar, na medida em que, por meio da representação, supera a si própria, chegando a quase acreditar ser aquilo que representa, sem, entretanto, se perder totalmente da realidade.

Compartilhando essa visão, Ide (2001) afirma que as experiências positivas oferecem segurança e estímulo para o desenvolvimento. Deste modo, o jogo traz uma experiência de êxito, por ser significativo e promotor de vivências, além de autodescoberta, assimilação e a integração.

Entretanto, é importante salientar que, por seu caráter desafiador, nem sempre a atividade lúdica será prazerosa para a criança, ou mesmo para o adulto, pois o desejo de superar o desafio por ela imposto pode causar desconforto, desprazer e até mesmo frustração, mediante, por exemplo, a uma derrota em grupo em uma competição, ou até mesmo individual, pela falta de êxito em compreender ou executar a atividade.

Embora o prazer seja um elemento do jogo, Kishimoto (2003) ressalta que, na maior parte das situações, há casos em que o desprazer se torna o elemento que

caracteriza a situação lúdica. Vigotski (2000) afirma que, em determinados casos, no jogo, ocorre inclusive desprazer, na busca pelo alcance de objetivos. Nesse sentido, Huizinga (2000) destaca que o jogo autêntico e espontâneo pode também ser muito sério, uma vez que o jogador pode se dedicar a ele com tal intensidade, que a ideia de se tratar de apenas um jogo pode ficar adormecida, transformando a alegria indissolúvel a ele, não só em tensão, mas também em arrebatamento.

Diante disso, entende-se que a atividade lúdica pode trazer mais um benefício ao sujeito: aprender a lidar com as frustrações existentes em todos os setores da vida e ainda superar desafios, vivenciando e administrando questões de ordem social e emocional.

Além do mais, com a atividade lúdica, a criança pode explorar a realidade, experimentar, formular, testar, construir conceitos, enfim, conhecer e aprender. Segundo Ide (2001), por querer jogar bem, as crianças ficam mais motivadas a utilizar sua inteligência e, dessa forma, despendem esforços para superar obstáculos encontrados, tornando-se mais determinadas no decorrer do jogo e mais ativas mentalmente.

Assim, é importante que o professor considere o prazer em aprender potencialmente existente na atividade lúdica e também o desprazer em dadas situações, intervindo adequadamente diante delas, por meio de acolhimento das dificuldades e tensões e estímulo ao prazer, além de, em momento oportuno, lançar novas possibilidades e novos desafios.

Ressalta-se também que, diferentemente de muitos discursos ocorridos na sociedade, e até mesmo no interior das instituições escolares, houve uma porcentagem pequena de respostas apontando para a atividade lúdica como inerente ao universo infantil, havendo um percentual consideravelmente maior de respostas que a indicaram como socialmente construída, capaz de promover avanços cognitivos, emocionais e sociais.

Nesse sentido, salientam-se os pressupostos de Kobayashi (2015), nos quais os jogos e brinquedos são importantes instrumentos a serem utilizados pelos professores, tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, por desenvolverem habilidades físicas, cognitivas, afetivas, sociais e morais. Eles ainda viabilizam a aquisição de conceitos elaborados como amizade, respeito, imagem corporal, orientação espacial e temporal, auxiliando a criança em sua inserção no mundo e sucessivos aprendizados.

Além disso, Brougère (2001) defende que o ser humano nasce em uma sociedade onde é inserido instantaneamente, assimilando seus costumes, valores, normas e aprendendo a nela sobreviver e viver, aspectos transmitidos e recriados em cada geração, uma vez que o sujeito recebe a cultura, transformando-a com suas inferências e interferências. Nessa esteira, o autor (2001) refere que, desde seu nascimento, ainda no berço, a criança aprende a brincar interagindo com aqueles de quem recebe os primeiros cuidados e de quem inicialmente é o “brinquedo”, para posteriormente passar a ser o parceiro da brincadeira. Assim, por estar inserida, como todos, em um contexto social, a criança tem um papel ativo na construção da cultura, sendo suas ações conectadas a dos pais e pares, com quem participa interage, ao receber, solicitar, utilizar ou deixar de lado objetos.

Em se tratando de cultura lúdica, Brougère (2004) destaca sua abrangência quanto a gênero, idade, classe social, meio cultural e recursos financeiros que culminam nas possibilidades e formas de brincar e ressalta que essa cultura deve se localizar no centro da cultura infantil, em um conjunto de significados criados pela e para a criança.

Igualmente, a proposição de uma atividade lúdica deve respeitar a todos os aspectos anteriormente destacados, não podendo ser imposta à criança, sob o risco de descaracterização, principalmente em sua essência, que é a liberdade, não podendo assim como nos afirma Brougère (2004), ser imposto e sujeito a ordem, sob pena de tornar- “uma imitação forçada.”

Esse pressuposto remete a outro apontamento realizado pelas professoras digno de nota, que assinalaram de maneira considerável a atividade lúdica como uma atividade livre entre crianças e adultos e, em outra, um pouco menor, entre as crianças e seus pares, podendo indicar a crença de que as atividades em questão tem na parceria com o adulto e/ou outras crianças, um aspecto positivo e importante, o que certamente configura uma realidade.

A essa visão acrescenta-se ainda que a criança pode ter também como parceira da brincadeira o próprio meio. Nas palavras de Sommerhalder e Alves (2011): “Se o brincar se constitui no espaço potencial existente entre a criança e o professor, entre a criança e o meio ambiente, pode-se dizer que brincar é ‘brincar com’”. Nesse sentido, os autores esclarecem que:

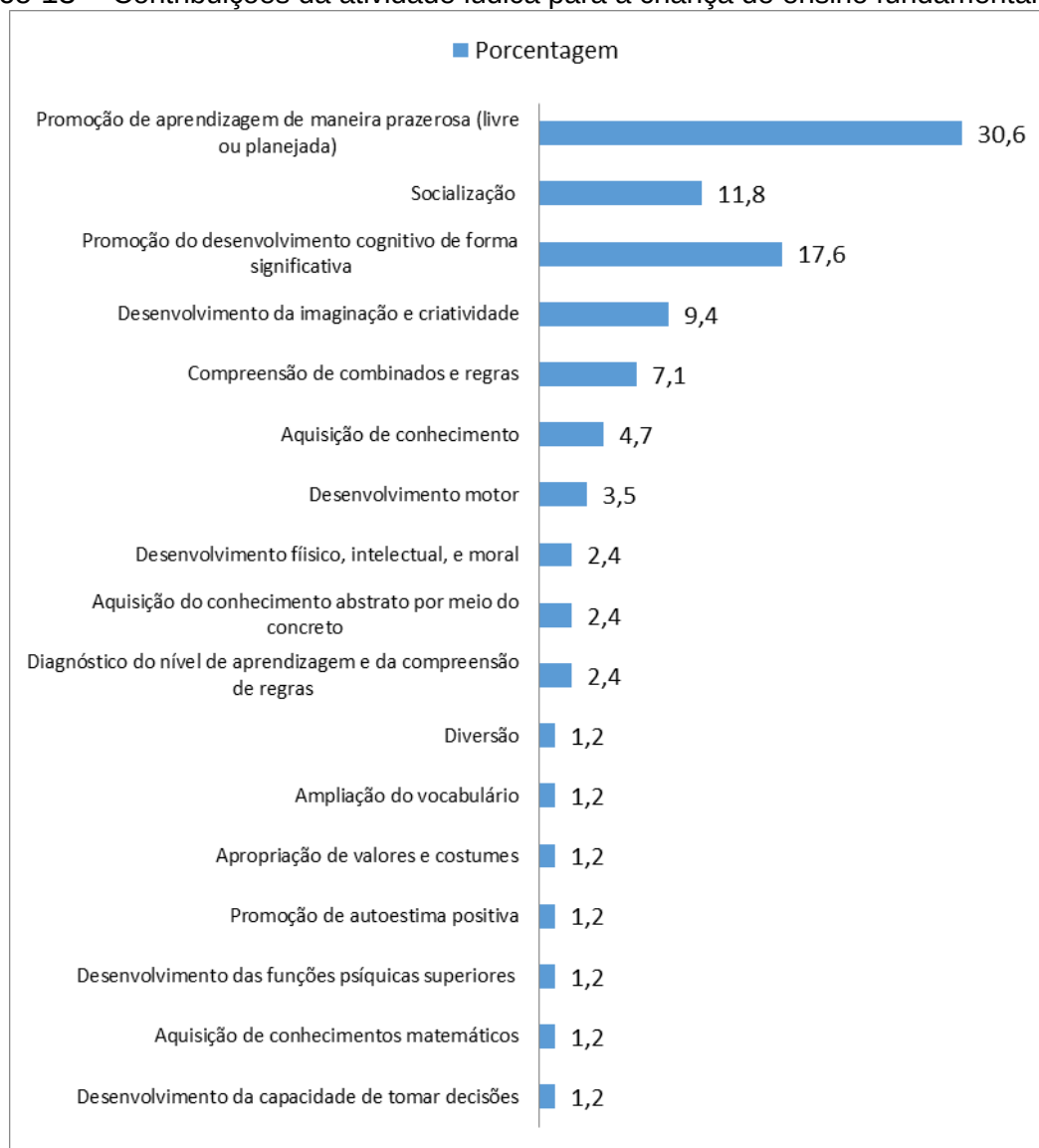
A brincadeira do bebê ou da criança flui com mais intensidade e originalidade quando o adulto com que ela estabelece o “espaço potencial” está livre, disposta a permitir a exploração criativa dos objetos reconhecidos como externos, isto é, como partes da realidade externa. Muito mais do que brincar/jogar conjuntamente com as crianças, essa ideia trazida por Winnicott aponta para a necessidade de o professor constituir um ambiente favorável para que as crianças constituam um ambiente lúdico. (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 57).

Assim, é importante salientar que o brincar espontâneo não se caracteriza como oposto ao trabalho, desde que seja planejado e acompanhado, sem tolher, é claro, a liberdade do brincante. Brougère (2004) aponta que, antes do início do século 19, o jogo era visto como algo demasiadamente fútil ou até mesmo nefasto, opondo-se à seriedade e à dimensão educativa. Hoje se sabe que se trata de uma atividade que deve ser concebida pelos profissionais da educação como algo sério e, sendo interessante e envolvente para a criança, pode compor o cerne da educação, ficando evidente no referencial Moyles:

A estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionados pela situação lúdica (e também por outras). Se acrescentarmos a isso a oportunidade de ser parte de uma experiência que, embora possivelmente exigente, não é ameaçadora, é isenta de constrangimento e permite ao participante uma interação significativa com o meio ambiente, as vantagens do brincar ficam mais aparentes. (MOYLES, 2002, p. 21).

Finalizando, destacam-se as afirmações de Dias (2001), para quem, dentre os caminhos existentes para o enfrentamento da realidade “congelada e opressiva” que ainda domina muitas escolas para alcançar e trazer vida a ela está à busca por uma educação político-estética com a visão de um homem construído socialmente com a capacidade de pensamento vinculada à de sonhar, imaginar e jogar com a realidade.

Gráfico 13 – Contribuições da atividade lúdica para a criança de ensino fundamental I



Fonte: Elaborado pela autora mediante dados coletados no questionário da pesquisa.

Na questão que enfoca as contribuições da atividade lúdica, especificamente para a criança do ensino fundamental I, uma questão aberta, as professoras puderam percorrer livremente sobre suas concepções acerca do tema. Analisando a essência das respostas, pôde-se acomodá-las em alguns grupos, permitindo verificar uma razoável similaridade com as respostas obtidas na questão anterior, cujo foco foi a definição da atividade lúdica, visto que o maior enfoque dado quanto a suas contribuições às crianças do ensino fundamental I também se relaciona com a aprendizagem prazerosa, tendo nesse caso ainda sido citado também a aprendizagem de forma significativa. Além disso, verificou-se o atrelamento ao desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

De maneira mais detalhada, observou-se o seguinte resultado: 30,6% Promoção da aprendizagem de maneira prazerosa; 17,6% Promoção da aprendizagem de forma significativa; 11,8% Socialização; 9,4% Desenvolvimento da imaginação e da criatividade; 7,1% Compreensão de regras e combinados; 4,7% Aquisição de conhecimento; 3,5% Desenvolvimento motor. Com 2,4%, respectivamente, estão: Diagnóstico do nível de aprendizagem e da compreensão de regras; Desenvolvimento físico, intelectual e moral e Aquisição do conhecimento abstrato por meio do concreto. Com 1,2% de respostas, obteve-se: Diversão, Ampliação do vocabulário; Apropriação de valores e costumes; Promoção de autoestima positiva; Desenvolvimento das funções psíquicas superiores (memória, atenção e imaginação); Aquisição de conceitos matemáticos e Desenvolvimento da capacidade de tomar decisões.

Além dos aspectos discutidos no item anterior, julga-se importante abordar o considerável índice de respostas que destacaram a promoção da aprendizagem significativa.

Historicamente, houve no cenário educacional uma proposta de ensino na qual o professor era visto como redentor e transmissor de um conhecimento inquestionável e o aluno, por sua vez, o receptor passivo desse conhecimento. Assim, não havia espaço para reflexão, discussão ou construção do saber, que deveria ser simplesmente absorvido e não necessariamente compreendido. Então, não era incomum que, logo depois de utilizado, geralmente em uma rígida e engessada avaliação, esse “conhecimento”, fosse esquecido por seus receptores passivos, ou seja, pelos alunos.

Entretanto, felizmente, ocorreu uma mudança de paradigma e, na atualidade, a visão a respeito dos processos de ensino e aprendizagem se modificou, haja vista os apontamentos na própria pesquisa que ora se apresenta, quando os professores falam da atividade prazerosa e significativa, não querendo dizer, necessariamente, ser uma visão compartilhada por todos os sujeitos da pesquisa e que todos tenham clareza das propostas e ações pedagógicas envolvendo o lúdico.

Porém, sabe-se que as atuais orientações e políticas públicas se voltam para um novo olhar sobre o papel da escola, do aluno e do professor. As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013) defendem que todas as experiências de aprendizagens contemplem o protagonismo infantil, ou

seja, a participação dos alunos como sujeitos ativos das ações para eles planejadas, realizadas e avaliadas com ações que valorizem e promovam atividades significativas e não mecânicas. Baseadas no documento a Educação, a Ciência e a Cultura (2007), da Organização das Nações Unidas (Unesco), apontam para a promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. Nesse sentido, o documento destaca:

Art. 27 Os sistemas de ensino, as escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, envidarão esforços para assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis e criando renovadas oportunidades para evitar que a trajetória escolar discente seja retardada ou indevidamente interrompida. (BRASIL, 2013, p. 127).

Nessa seara, Sommerhalder e Alves (2011) realçam que, para além da transmissão da informação por parte do professor, a apropriação do conhecimento deve percorrer um caminho em que estejam o pensamento, o entendimento e a compreensão dos fatos.

Ausubel (2011) aborda a aprendizagem significativa como um processo pelo qual uma informação nova se relaciona com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento da pessoa. Assim, a nova informação se relaciona com a estrutura de conhecimento específica existente na estrutura cognitiva do sujeito. Para o autor, uma das condições para que a aprendizagem ocorra de forma significativa é que o material a ser aprendido seja incorporável à estrutura cognitiva do aprendiz, de maneira não arbitrária, sendo, assim, potencialmente significativa. Outra condição é que o aprendiz esteja disposto a se relacionar com esse material, ou seja, sua estrutura cognitiva. Nesse sentido, enfatiza que

[...] esta condição implica que, independentemente de quão potencialmente significativo seja o material a ser aprendido, se a intenção do aprendiz for simplesmente a de memorizá-lo, arbitrária e literalmente, tanto o processo de aprendizagem, como seu produto, serão mecânicos (ou automáticos). De maneira recíproca, independentemente de quão disposto para aprender estiver o indivíduo, nem o processo, nem o produto da aprendizagem serão significativos, se o material não for potencialmente significativo. (AUSUBEL, 2011, 164).

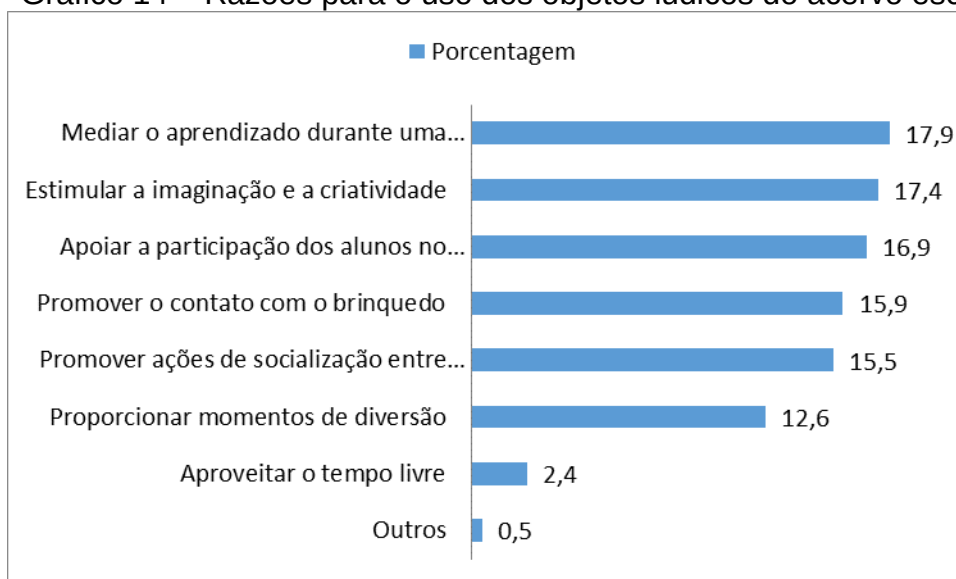
Pensando, na reciprocidade descrita pela citação de Ausubel (2011), verifica-se que a atividade lúdica tem um potencial interessante para a promoção da aprendizagem significativa, uma vez que pode despertar o interesse da criança pela aprendizagem e aquisição do conhecimento, dado seu caráter prazeroso e/ou desafiador, desde que o objeto ou a situação lúdica sejam apropriadamente escolhidos e disponibilizados.

Assim, concorda-se com Sommerhalder e Alves (2011) ao enfatizarem que é importante que a escola faça sentido ao aluno, desperte nele o interesse pelo aprendizado, ofereça atividades que lhes possibilitem o desenvolvimento do pensamento e da reflexão. Nesse sentido, destacam que,

[...] quanto mais significativo for o ensino para o aluno, mais ele se mobilizará e se colocará na relação com o saber e com o aprender, obtendo assim a apropriação dos conhecimentos imprescindíveis ao seu desenvolvimento e ao sucesso escolar. (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 56).

Por fim, esclarece-se que para Brougère (2004), na integração lúdica solitária ou coletiva, existe algo irredutível às imposições ou aos suportes iniciais que é a reformulação deles feita pela criança, fornecendo uma abertura para a produção de significados que não são assimiláveis nas condições de saída.

Gráfico 14 – Razões para o uso dos objetos lúdicos do acervo escolar



Fonte: Elaborado pela autora mediante dados coletados no questionário da pesquisa.

Ao serem indagadas por meio do questionário, as professoras foram unânimes ao afirmar fazer uso de jogos e brinquedos que compõem o acervo lúdico de suas respectivas escolas, junto a seus alunos. Essa questão se constituiu de forma semiestrutura, apresentando alternativas para possíveis razões tanto para o uso quanto para o não uso desse acervo.

Então, sobre as razões para utilização dos objetos lúdicos do acervo escolar, as respostas das professoras constituíram-se de 17,9% Mediar o aprendizado durante uma ação planejada; 17,4% Estimular a imaginação e a criatividade; 16,9% Apoiar a participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem; 15,9% Promover o contato com o brinquedo; 15,5% Promover ações de socialização entre os alunos; 12,6% Proporcionar momentos de diversão; 2,4% Aproveitar o tempo livre. Entre as respostas “Outros” que constituíram um total de 0,5% apareceram: Desenvolver a capacidade de abstração e Utilizar o recurso que melhor atinge o aluno.

Com base nos dados apresentados, é possível verificar que há a preocupação com a aprendizagem efetiva das crianças, englobando a imaginação e a criatividade, associando a ludicidade ao processo de ensino-aprendizagem no interior da escola.

Entretanto, no que tange à utilização de jogos e brinquedos na escola, julga-se importante enfatizar, como anteriormente abordado, que, historicamente, houve um antagonismo entre a educação e a atividade lúdica, tendo sido a primeira associada ao trabalho e a segunda apenas à pura diversão, uma concepção que, de acordo com Kishimoto (2003), está relacionada à ideia de que a criança deve ser apenas disciplinada para aquisição de conhecimento acadêmico, o que renegou e marginalizou a utilização de jogos e brinquedos para criação de brincadeiras nas aulas durante muito tempo.

Sabe-se que concepções historicamente importantes não se desintegram ou deixam de existir rapidamente, mas povoam os pensamentos e as ações dos sujeitos durante muito tempo, arraigando-se na cultura. Por esse motivo, vale ressaltar que o fato de declararem utilizá-los não significa que entendem ser essa uma tarefa fácil, que não tenham dúvidas ou ainda o façam de maneira a atender aos pressupostos abordados nesta pesquisa por completo.

Na busca pela integração entre jogo e educação existem muitas dúvidas entre os professores, conforme traz Kishimoto (2003). Tais dúvidas questionam se o

jogo empregado em sala de aula se constitui de fato em jogo, tendo um fim em si mesmo, ou se consistem em uma estratégia para se alcançar um objetivo. Diante disso, esta autora esclarece que todos os jogos utilizados na escola se constituem um recurso com finalidades educativas e, concomitantemente, um elemento fundamental para o desenvolvimento infantil, pois, desde que se respeite a natureza da ação lúdica, todos eles têm um caráter educativo, podendo também ser chamado jogo educativo. Para tanto, deve-se permitir a liberdade, a manifestação do imaginário da criança com apoio dos objetos simbólicos oferecidos intencionalmente, além do espaço e parceria com o professor.

Neste íterim destaca-se que

[...] o adjetivo “educativo” figura bem frente ao adulto, pois, para a criança, qualquer objeto pode se transformar em um brinquedo ou jogo e desafiá-la a aprender algo. Se acreditamos que os brinquedos e os jogos possibilitam a relação da criança com o mundo, nos apontando o que a criança gosta, o que sabe e ainda não sabe e quer aprender, eles são educativos. (KOBAYASHI, 2015, p. 111).

Kishimoto (2003) afirma que, a incorporação do jogo à prática pedagógica, origina o jogo educativo, que deve cumprir exigências relacionadas à presença da função lúdica (a diversão, o prazer e o desprazer, quando escolhido de forma voluntária) e da função educativa (ensinamento de algo que empenha a criança em seu conhecimento e apreensão do mundo), sentido no qual destaca (2003, p.19),

[...] o equilíbrio dessas duas funções consiste na função do jogo educativo e, em contrapartida, o desequilíbrio provoca a ausência do ensino, pela predominância do lúdico ou em caso contrário, quando a função educativa elimina todo o hedonismo, fica apenas o ensino.

Nessa esteira, Kobayashi (2015) destaca que os objetos lúdicos são educativos a partir do momento em que se entende que os brinquedos e jogos possibilitam à criança se relacionar com o mundo demonstrando seus gestos, saberes e anseios de aprendizado.

No entanto, é preciso haver cuidado para não transformar o jogo apenas em um meio para se alcançar os objetivos, impondo-o à criança, coibindo a exploração, criação e a diversão. Brougère (2004) destaca que o maior paradoxo quanto à elaboração de uma visão educativa de jogo é seu efeito na própria brincadeira, que

foi transformada pelos adultos, para que atendesse às novas expectativas, trazendo nas entrelinhas uma credibilidade limitada de seu valor educativo.

O jogo educativo, para Kishimoto (2003), tem dois sentidos, um amplo e um restrito. O sentido amplo é entendido como o material ou a situação que viabiliza a exploração livre em locais organizados pelo professor, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança. Já o sentido restrito compreende o material ou a situação que requer ações orientadas, com o propósito de viabilizar a aquisição de conteúdos específicos ou habilidades intelectuais, sendo chamado também de jogo didático.

Quanto a isso, Kishimoto (2003) afirma que um mesmo objeto pode ter sentidos diferentes de acordo com o contexto, no qual é utilizado, podendo ser ora brinquedo, ora material pedagógico. Isso porque os brinquedos são suportes para brincadeiras, com utilização advinda de criação de momentos lúdicos e livre exploração, prevalecendo à incerteza da ação, não pautado pela busca de resultados. Entretanto, enquanto objeto, pode ser utilizado como auxílio na ação docente, na busca pela aprendizagem de conceitos e noções, ou ainda no desenvolvimento de algumas habilidades, não promovendo uma função lúdica, deixando, portanto, de ser um brinquedo, para se tornar um material pedagógico.

Ilustrativamente, Kishimoto (2003, p. 19) complementa que,

[...] se um professor escolhe um **jogo da memória** com estampa de frutas destinado a auxiliar na discriminação das mesmas, mas as crianças utilizam as cartas do jogo para fazer pequenas construções, a função lúdica predomina e absorve o aspecto educativo definido pelo professor: discriminar frutas.

O uso lúdico do brinquedo, segundo Brougère (2004), consiste em uma produção de sentido que parte de uma cultura e também de ações preexistentes, existindo no processo de apropriação sempre uma ação singular de produção de sentido no contexto. Dessa forma, inseri-lo em um determinado contexto requer uma atividade criativa, visto que não se limita simplesmente a retomar o que já existe, mas na construção de uma situação peculiar que pode ser semelhante ao que outras crianças produzirão de posse dos mesmos brinquedos, mas que, contudo, só tem sentido em cada um dos contextos da brincadeira e da vida da criança.

Destaca-se que, segundo Moyles (2002), brincar se justifica também porque garante que o cérebro e, no caso das crianças, todo o corpo, esteja estimulado e

ativo, motivando e desafiando o sujeito a dominar o que lhe é familiar e a responder ao que lhe é desconhecido em razão de obter informações, conhecimentos, habilidades e entendimentos. A autora (2002) ainda ressalta uma das razões para o uso dos objetos lúdicos, consideravelmente citada pelas professoras, os momentos de diversão.

Por esse motivo, salienta-se que a diversão é um aspecto essencial da brincadeira (embora haja momentos em que causem desprazer, como citado anteriormente), pois, consiste em um dos elementos, embora não o único e não a todo o momento, que faz com que a criança queira continuar a participar dela, devendo ser contemplada sempre que possível no decorrer da mesma. É importante reforçar que essa diversão não se opõe à aprendizagem e que, concomitante a ela, ocorrem esses processos, mais razões para que o brincar “por diversão”, citado pelas professoras, permaneça na escola. Infere-se, que há a possibilidade de que as professoras reconheçam na diversão proposta pela atividade lúdica o potencial do jogo ou do brinquedo, para que possam oportunamente explorar esses momentos e criar situações para que as próprias crianças os explorem.

Vale destacar que as professoras apontaram somente aspectos positivos sobre o uso dos objetos lúdicos, mas ressaltaram as dificuldades no seu uso, tais como: escassez de tempo pedagógico, insuficiência ou inadequação dos recursos, inadequação de espaço físico, indisciplina dos alunos gerada com esse tipo de atividade, dificuldades de condução desse tipo de atividade, benefícios restritos e existência de outras prioridades.

Diante dos entraves publicamente conhecidos em nível nacional, entende-se ser preciso uma busca por políticas públicas que contemplem o investimento nas escolas entre outras coisas, nos aspectos citados pelas professoras sentidos no dia a dia. Para tanto, há que se ter adequação estrutural destas, aquisição de recursos materiais e formação continuada que possibilite aos professores viabilizar o brincar/jogar de qualidade, compreendendo o planejamento de ações adequadas aos alunos, que dependerão de garantia de tempo profícuo na grade curricular, seleção de objetos desafiadores e estimulantes e organização de espaços para que a ação lúdica ocorra.

Acredita-se que, tendo o professor uma formação consistente que lhe permita domínio de concepções e procedimentos educacionais, poderá, por exemplo, discernir benefícios mais amplos quanto ao uso das atividades lúdicas,

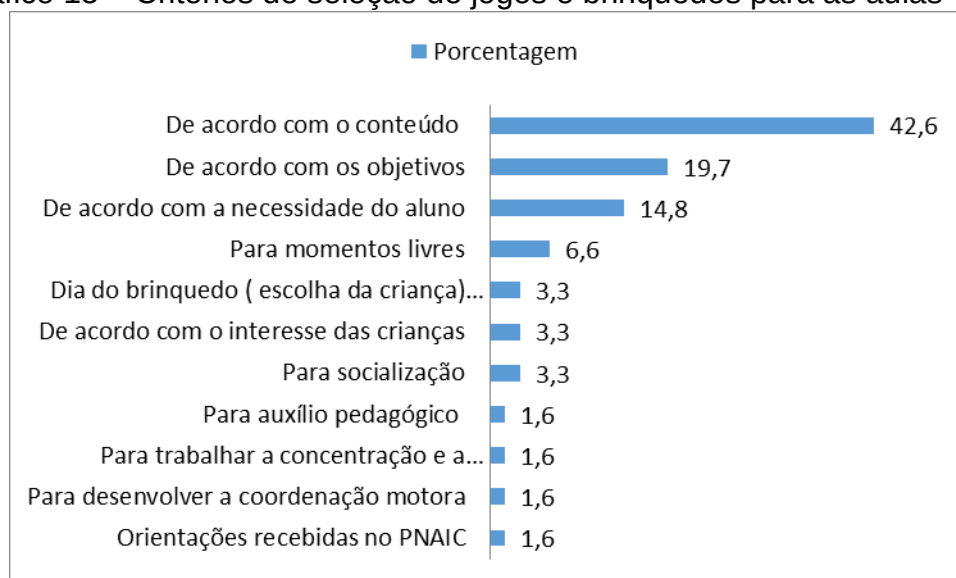
muitos deles já descritos nesta pesquisa, que também poderão minimizar a indisciplina, uma queixa válida dos professores nesta pesquisa e no dia a dia escolar, que muitas vezes é decorrente da falta de interesse dos alunos gerada por vários fatores entre eles apatia pela falta de desafios, significado e novidades. Contudo, estando à criança de fato envolvida nas ações propostas pelo professor, poderá haver a redução do espaço e o tempo para problemas disciplinares.

Muitos professores parecem ter dificuldade em aceitar a “desorganização” da aprendizagem por meio do brincar; não desorganização no sentido visual ou prático, mas pela ausência de pacotes ordenados de “aprendizagem”, e a tendência é direcionar as crianças muito rapidamente para esquemas de trabalho onde a “organização” está inserida na estrutura. Precisamos resistir a este desejo de “ordem” suprema se quisermos atender as necessidades das crianças. (MOYLES, 2002, p. 178).

Outro aspecto citado pelos professores quanto as razões para uso dos jogos foi a socialização o que, segundo Moyles (2002), é comum, pois muitas situações lúdicas oportunizam tal característica, como as brincadeiras de faz de conta. Isto posto, reitera-se que, de fato, a atividade lúdica tem um potencial para promover os processos de socialização, uma vez que viabiliza a interação com outros sujeitos e com o meio além do contato e construção de regras e valores.

Nessa esteira, ressalta-se, de acordo com Brougère (2004), que o objeto lúdico emergiu em nossa cultura, permitindo que as crianças aprendessem seus significados. Então, a criança se confronta com um objeto cultural, devendo interpretá-lo para brincar com ele, tornando-o um suporte para transmissão cultural tanto nos conteúdos quanto nas relações estabelecidas com as crianças.

Gráfico 15 – Critérios de seleção de jogos e brinquedos para as aulas



Fonte: Elaborado pela autora mediante dados coletados no questionário da pesquisa.

No que tange à seleção de jogos e brinquedos para as aulas, as professoras responderam a uma questão aberta, na qual deveriam discorrer sobre os critérios de seleção dos objetos lúdicos. Cada professora anunciou diferentes itens para essa seleção, que foram agrupados separadamente. Assim, verificaram-se as seguintes respostas: 42,6% de acordo com o currículo; 19,7% de acordo com os objetivos; 14,8% de acordo com a necessidade do aluno; 6,6% para momentos livres. Igualmente com 3,3%, respectivamente, utilização no dia do brinquedo trazido pela criança de casa e, portanto, escolhido por ela; de acordo com o interesse das crianças e, por fim; para a socialização. Já com 1,6% foram obtidas as seguintes respostas: auxílio pedagógico; para trabalhar a concentração e memória; para desenvolver a coordenação motora e de acordo com as orientações recebidas no PNAIC.

Observando os resultados aqui obtidos, nota-se, mais uma vez, a preocupação em atrelar a atividade lúdica ao processo de ensino e aprendizagem, vinculado ao currículo e aos objetivos traçados para ano escolar, além de uma busca para atender às necessidades dos alunos, aspectos esses importantes, possíveis e adequados, como já discutido anteriormente.

Em contrapartida, verifica-se a pouca incidência de apontamentos indicando a seleção desses objetos lúdicos, levando em consideração o interesse das crianças e os momentos livres.

Ressalta-se que a concepção que permeia tal panorama pode indicar novamente a preocupação com os processos de ensino e aprendizagem. Sobre isso, salienta-se que tal preocupação, embora coerente com o universo escolar, não pode descaracterizar o aspecto lúdico do brincar e transformar o jogo e o brinquedo em um simples material pedagógico.

De acordo com Brougère (2004), o recebimento do brinquedo não ocorre de maneira passiva pela criança, visto que, assim que ela o recebe, utiliza-o criativamente, pois ele requer isso da criança. Dessa forma, seu uso não pode ser imposto de forma a ignorar a interação da criança sobre ele, sob pena de perder sua essência.

As crianças, como afirma Kobayashi (2015), precisam ter disponível um tempo livre para que possam brincar e jogar de forma descompromissada, o que é possível na escola por meio dos objetos lúdicos, como brinquedos materiais e imateriais, jogos de faz de conta, de representação, de regras e, dessa forma, inúmeras oportunidades.

Assim, é preciso, entretanto, estar atento, pois, nas escolas, o brincar livre, ou seja, que não está conectado às ações didático-pedagógicas, deve ocorrer para que promova a imaginação e a criatividade, sendo preciso, para tanto, salvaguardar espaços e tempos com segurança.

O brincar livre pode ser precursor de um brincar mais desafiador, na medida em que a criança pode primeiro explorá-lo livremente para depois receber uma possibilidade de uso pelo professor e, com base nela, criar novas possibilidades.

Embora muitos pesquisadores enfatizem a liberdade como característica de destaque do jogo, Kishimoto (2003) destaca que, na área da educação, procura-se conciliá-la com a orientação própria dos processos educativos. Assim, ao se preservar na prática educativa a liberdade de brincar da criança, elimina-se o paradoxo do jogo educativo. Então, desde que não haja um conflito entre a ação voluntária da criança a ludicidade é mantida, devendo a ação intencional do professor se refletir na organização do espaço, na seleção dos brinquedos e na interação com as crianças.

A escolha dos jogos e brinquedos a serem disponibilizados para as crianças é uma etapa importante do planejamento do professor, por estes serem importantes suportes para promover o desenvolvimento de aspectos já levantados como importantes pelas próprias professoras no decorrer da pesquisa de campo, tais

como a aprendizagem significativa, prazerosa e desafiadora, o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, a aquisição de conhecimento, entre outros.

Sendo o brincar estruturado pelos materiais e recursos, de acordo com Moyles (2002), sua qualidade dependerá parcialmente disso, e assim da adequação, qualidade, quantidade e variedade, sendo importante ao professor refletir sobre o que pretende em qualquer momento com a atividade lúdica proposta, adequando os recursos e materiais para isso.

Entretanto, concorda-se com Mrech (2001), ao alertar que os brinquedos e jogos se constituem como importantes recursos à aprendizagem, enquanto objetos estruturadores do conhecimento, não trazendo, porém, um saber pronto e acabado, mas um saber em potencial ativado ou não pelo aluno. A autora destaca ainda que esse material não é um objeto estático igual para todos, mas dinâmico e modificado pela cadeia simbólica e imaginária do aluno. Traz em si um potencial para desencadear ou não relações entre as pessoas, podendo ser positivo a uns e negativo a outros, e ainda uma historicidade própria da cultura de uma determinada época e localidade, bem como do próprio professor e aluno, tendo seu efeito e papel a ela vinculados.

Assim, na escolha do brinquedo, é preciso avaliar sua proposta e seu papel no momento da brincadeira, considerando a cultura lúdica circundante, a criança enquanto indivíduo único e as variáveis e possibilidades diversas a ocorrerem no momento da brincadeira.

De acordo com Brougère (2004), o brinquedo não pode se impor sem que haja discussão de quem brinca, sem a interação com ele. Será a partir da disposição e dos indícios quanto ao sentido que a criança produzirá uma interpretação que gerará ação, que é o que ela fará com o objeto, e o significado, que é o sentido que ela dá ao objeto. Entretanto, mesmo que as ações sejam guiadas pelos objetos, nada pode garantir que o resultado atenderá à proposta.

Desta forma, o autor (2004) ainda destaca que não cabe ao professor planejar o uso de um objeto lúdico de forma engessada exclusivamente em seu objetivo didático. Ao contrário, ele deve considerar as diversas possibilidades e direções que o momento da brincadeira pode traçar, permitindo que esta seja o mais rica possível, não tolhendo o encantamento. De acordo com o objetivo, ele pode direcionar com questões e intervenções, porém sem cortar a exploração e a liberdade, aspectos essenciais na atividade lúdica.

Por fim, salienta-se que, para Kishimoto (2003), o suporte material deve também contemplar locais apropriados para sua acomodação, devendo estar acessível às crianças, tendo também variedade e espaços para seu uso, sentido no qual ressalta-se que a escola precisa viabilizar espaços físicos que abrangem brinquedos, ambiente e estrutura e também espaços simbólicos, ou seja, a oportunidade de brincar pela criança (SOMMERHALDER; ALVES, 2011).

Gráfico 16 – Concepção das professoras acerca de seu papel na atividade lúdica



Fonte: Elaborado pela autora mediante dados coletados no questionário da pesquisa.

Para saber a concepção das professoras acerca de seu papel na atividade lúdica, propôs-se uma questão aberta diante da qual, obteve-se respostas diversificadas que foram agrupadas por similaridade, ficando da seguinte forma: 42,9% Mediar a atividade; 11,4% Incentivar, orientar e criar um ambiente propício à aprendizagem; 10% Avaliar as ações; 8,6% Explicar a atividade; 5,7% Planejamento de ações lúdicas e 4,3% Realizar diagnóstico da aprendizagem. Igualmente com 2,9%, obteve-se: Proporcionar interação e aprendizagem; Acompanhar e auxiliar o

aluno com dificuldade; Viabilizar a imaginação e a criatividade; Incentivar o cumprimento das regras e responsabilidades, e Proporcionar a aprendizagem de forma prazerosa. Por fim, com 1,4%, obteve-se a resposta Formar os agrupamentos e, com igual porcentagem (1,4%), houve abstenção de resposta.

Observando os percentuais obtidos pelas respostas dadas, verificou-se que, fundamentalmente, as professoras concebem que o professor tem papel de mediador da atividade lúdica. Além disso, com índice bem menor de incidência, observou-se a ideia do papel do professor como incentivador, orientador e criador de um ambiente propício à aprendizagem, que em essência se refere também a apontamentos como planejar, explicar e avaliar.

Parte do papel do professor, segundo Moyles (2002), consiste em viabilizar situações de brincadeiras livres e dirigidas que atendam às necessidades de aprendizagem das crianças, podendo ser chamado então de iniciador e mediador. Complementando a ideia, a autora ainda afirma que o papel mais importante do professor é o de tentar diagnosticar o que a criança aprendeu, ou seja, o papel de observador e avaliador, para manter e intensificar essa aprendizagem e estimular o desenvolvimento de um novo ciclo, o que também vai de encontro com os apontamentos de algumas professoras ao afirmarem que o professor tem o papel de avaliar as ações e realizar um diagnóstico da aprendizagem.

Complementando essa ideia, Ide (2001) baliza que, pela complexidade da inter-relação que abarca os aspectos afetivos e cognitivos da aprendizagem, é preciso que o mediador tenha com a criança uma relação capaz de favorecer sua autonomia, incluindo respeito mútuo, afeto e confiança, ausência de tensões e encorajamento, que possibilitando uma interação com o meio confiante e, assim, a descoberta, construção, invenção, enfim, o conhecimento, sentido no qual destaca-se

[...] fazemos referência a um professor que tenha a sensibilidade para reconhecer a importância de um toque amoroso, do gesto de respeito e de acolhimento do imaginário e da fantasia da criança, aproximando o educar/cuidar muito mais de uma arte do que de procedimentos técnicos ou mecanizados. (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 60).

Assim, acredita-se que, de fato, o professor possui um importante papel enquanto mediador da atividade lúdica, uma vez que organizará o tempo, os

espaços e os materiais (KOBAYASHI, 2015) e permitirá que as crianças explorem os recursos lúdicos para poderem construir seus conhecimentos, tendo nesses recursos e na figura do professor um suporte dessa construção.

Diante disso, destacamos que para Bomtempo:

[...] o mediador se encarrega não só de organizar, selecionar, estabelecer prioridades a certos estímulos mediados, mas também pode eliminar ou fazer certos estímulos entrarem de forma difusa na criança. (BOMTEMPO, 2001, p. 94).

As professoras também indicaram o papel do professor em planejar as ações lúdicas, criando-as, incentivando-as e orientando-as. De acordo com Sommerhalder e Alves (2011), o professor deve tomar providências fundamentais para motivar a brincadeira, como convidar a criança para ela, disponibilizar os materiais necessários compartilhar a organização das atividades. Dessa forma, pode também obter das crianças a confiança necessária para intervir e proporcionar uma aprendizagem mais significativa.

Neste íterim, Kishimoto (2003) avalia que o professor precisa estar atento para auxiliar a criança, ensinado-a utilizar o brinquedo para que, assim, possa, posteriormente, explorá-lo de maneira livre. A autora ainda destaca que o educador deve participar das brincadeiras, demonstrando prazer em participar delas e estimular a criança a essa participação, sentido no qual Sommerhalder e Alves (2011, p.55) defendem que o professor, não necessariamente, precisa brincar junto, salientando que “[...] é essencial que o professor esteja disponível a acolher as produções lúdicas da criança e reconhecer nelas sua íntima ligação com o aprender”.

Para Kishimoto (1994), o professor deve valorizar as características e possibilidades dos brinquedos e possíveis estratégias de exploração, oferecer informações sobre diferentes possibilidades de uso de modo a contribuir para ampliação do referencial da criança.

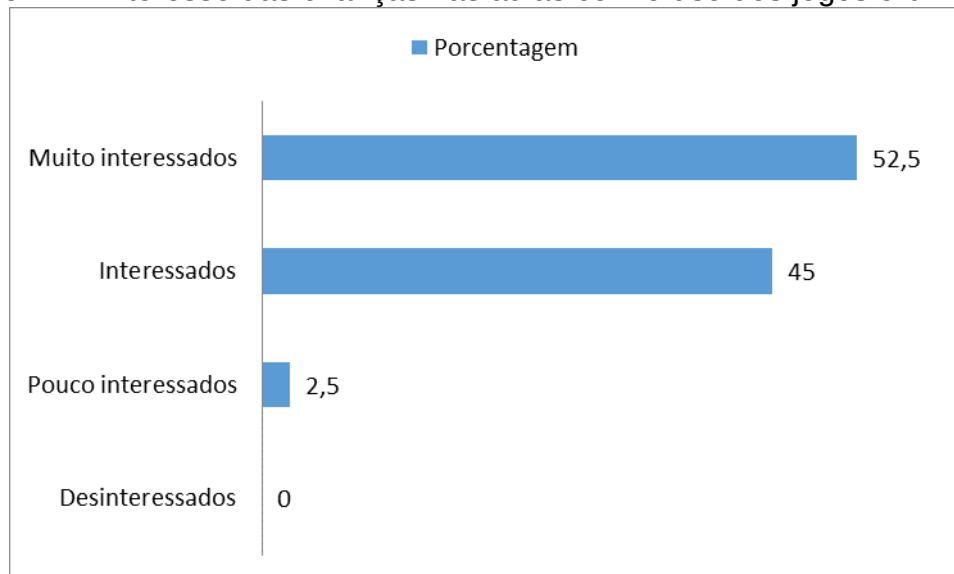
Acrescenta-se ainda que, assim, como nos indicam Sommerhalder e Alves (2011) no que tange ao jogo, o professor precisa estar atento aos interesses e às necessidades da criança da faixa etária que desenvolverá a atividade naquela aula, buscando evitar contratempos, sendo importante uma aproximação desses interesses com os didático-pedagógicos para obter-se uma aula mais rica e significativa. Ainda de acordo com os autores (2011), o professor precisa tomar

cuidado ao apresentar o jogo ou a brincadeira à criança para não torná-los estéreis, pois, dessa forma, a criança só irá reproduzi-los.

[...] Muitas vezes, o professor apresenta o jogo definindo uma única forma de jogá-lo, quando poderia tratá-la como uma possibilidade de jogá-lo, abrindo um significativo espaço para que as crianças invistam criativamente nesse jogo. Aliás, essa, pode-se dizer, é a dinâmica de (re)construção de (novos) jogos e brincadeiras. (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 57).

Por fim, enfatizamos que para que a criança tenha o direito de vivenciar o que lhe é mais original – as ações lúdicas –, como traz Kobayashi (2015), é preciso que lhe sejam garantidas as condições para tanto, por meio dos tempos, espaços e objetos, motivo pelo qual se enfatiza a importância do papel do professor como o sujeito a viabilizar todas essas importantes questões e ainda as demais descritas no decorrer dessas inferências trazidas pelos autores e pelas próprias professoras.

Gráfico 17 – Interesse das crianças nas aulas com o uso dos jogos e brinquedos



Fonte: Elaborado pela autora mediante dados coletados no questionário da pesquisa.

Buscando verificar o grau de interesse das crianças nas aulas com a utilização dos jogos e brinquedos, elaborou-se uma questão fechada, na qual as professoras deveriam assinalar a alternativa correspondente à experiência delas com as crianças, ficando as respostas distribuídas da seguinte forma: 52,5% muito

interessadas; 45% interessadas e 2,5% pouco interessadas. Importante destacar que nenhuma professora assinalou a alternativa desinteressada.

Diante desse panorama, verifica-se que, de maneira geral, as professoras entrevistadas avaliam que as crianças demonstram interesse em participar das aulas, quando estas têm como recurso o material lúdico. Tal realidade corrobora com os pressupostos de Moyles (2002), para quem o brincar motiva e, por isso, proporciona um clima especial à aprendizagem, tanto de crianças, quanto de adultos, sentido no qual, destaca-se que

[...] criança e brincadeira fazem, sem dúvida, uma combinação perfeita. É difícil pensarmos em uma criança que não goste de brincar, de deixar-se envolver-se pela imaginação, pela fantasia, vivenciando personagens dos mais variados tipos... (SOMMERHALDER; ALVES, 2011, p. 16).

Assim, novamente, ressalta-se que, por ser uma atividade prazerosa e/ou desafiadora, a atividade lúdica permite que a criança se dedique a ela por inteiro. De acordo com Brougère (2004), mais do que uma necessidade, o brinquedo é reconhecido por muitos como algo essencial pelo divertimento, que compreende prazer, entretenimento, afeto, fuga e pelo aspecto educativo que abrange a aprendizagem, desenvolvimento da imaginação, utilidade.

Nesse sentido, Bomtempo (2001) destaca que o jogo deve ser visto para além de um instrumento voltado ao divertimento e para o gasto de energia como um favorecedor do desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral.

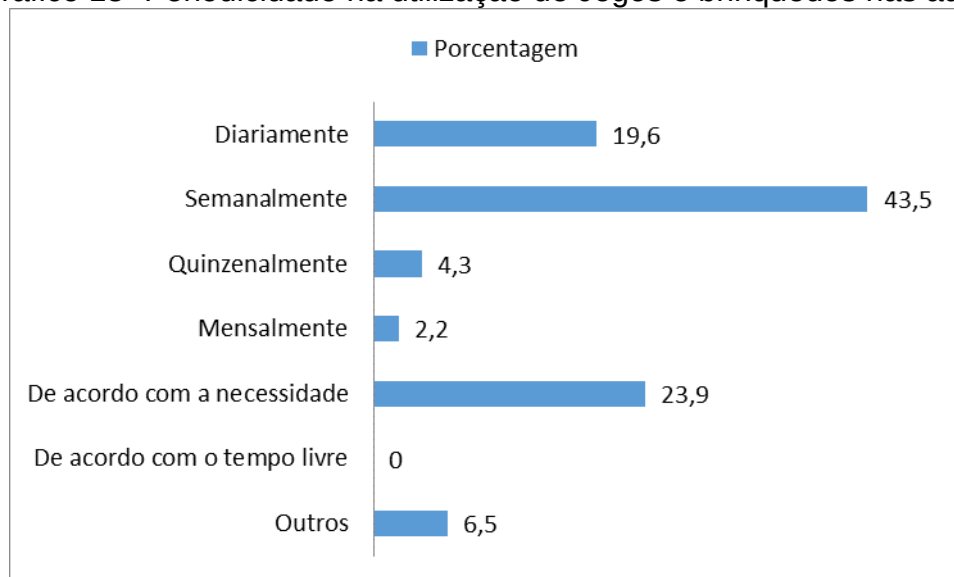
Para Chateau (1986, p. 14),

[...] pelo jogo ela desenvolve as possibilidades que emergem de sua estrutura particular, concretiza as potencialidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície do seu ser, assimila-as e as desenvolve, une-as e as combina, coordena seu ser e lhe dá vigor.

Como profissionais competentes, os professores devem, assim como pressupõe Moyles (2002), ter conhecimento sobre o que e como fazer com relação ao brincar e usar suas habilidades para prover as atividades e os meios que favorecerão a aprendizagem por intermédio da atividade lúdica. A isso se acrescenta que, de acordo com Sommerhalder e Alves (2011), ainda mesmo com os desencontros existentes, entre jogo e educação, não há como negar a intensa

ligação entre a atividade lúdica e a criança, fazendo com que a presença desta seja fato na escola, embora nem sempre da maneira mais ajustada, sentido no qual se reitera a necessidade de formação continuada de qualidade, para que esse rico suporte de aprendizagem e desenvolvimento infantil possa ser utilizado na escola de maneira adequada.

Gráfico 18- Periodicidade na utilização de Jogos e brinquedos nas aulas



Fonte: Elaborado pela autora mediante dados coletados no questionário da pesquisa.

A questão referente à periodicidade da utilização dos jogos e brinquedos nas aulas se constituiu de forma semiestruturada com alternativas a serem assinaladas pelas professoras, resultando no seguinte panorama: 43,5% assinalaram a alternativa referente a uso semanal; 23,9% de acordo com a necessidade e 19,6% diariamente. A alternativa outros foi assinalada por 6,5% das professoras, incluindo-se duas vezes por semana, três vezes por semana e sempre que possível. Além disso, 4,3% assinalaram a alternativa quinzenalmente e 2,2% mensalmente. Nenhuma professora assinalou a alternativa de acordo com o tempo livre.

Nota-se – pela periodicidade de uso apontada pelas professoras, em sua maioria semanal, seguida pela alternativa de acordo com a necessidade, para somente depois para o uso diário – certa incongruência com repostas anteriores, nas quais as professoras associaram a ludicidade à aprendizagem significativa e ao prazer. Isso porque se pode entender que, geralmente, a práxis das professoras não realiza adequadamente tal associação.

Importante lembrar que a pesquisa se desenvolveu no 1.º ano do ensino fundamental e, assim, refere-se ao trabalho desenvolvido com crianças que historicamente, há pouco tempo, ainda estariam na educação infantil, tornando a atividade lúdica, já importante às crianças de idade mais elevada, ainda mais imprescindíveis para aquelas que são o foco dessa pesquisa.

Diante disso, pode-se notar, na prática pedagógica desenvolvida no interior das escolas, conforme anteriormente citado, o que apontam Sommerhalder e Alves (2011): uma ruptura especialmente nas escolas de ensino fundamental entre o brincar e o estudar, sentido no qual os autores lembram o poema de Cecília Meireles “Ou isto ou aquilo”, uma vez que se diferenciam as duas coisas: ou estudar, ou brincar, configurando a escola como lugar de estudar, que requer seriedade e responsabilidade, contrário ao brincar, concebido como atividade improdutiva, sentido no qual sugerem: isto e aquilo, ou seja, “[...] uma escola que privilegia o prazer de ensinar e inspira o prazer de aprender” (2011, p.55).

Para tanto, reitera-se a necessidade de formação continuada que possibilite um conhecimento coeso e sólido acerca da temática que permita desenvolver esse trabalho com propriedade.

Finalizando as análises, abordar-se-á a categoria de questões relativas às **Vivências Lúdicas** dos sujeitos da pesquisa como brincantes (agente na ação lúdica) e como professores (quem proporciona e apoia a atividade lúdica às crianças).

Segundo Formosinho, Machado e Mesquita (2014), a profissão docente é aprendida desde que se entra na escola, por meio da observação dos professores, enquanto ainda são alunos. Para os autores, essas experiências constituem a principal base para a ação docente e a cultura pedagógica dos professores de qualquer etapa escolar

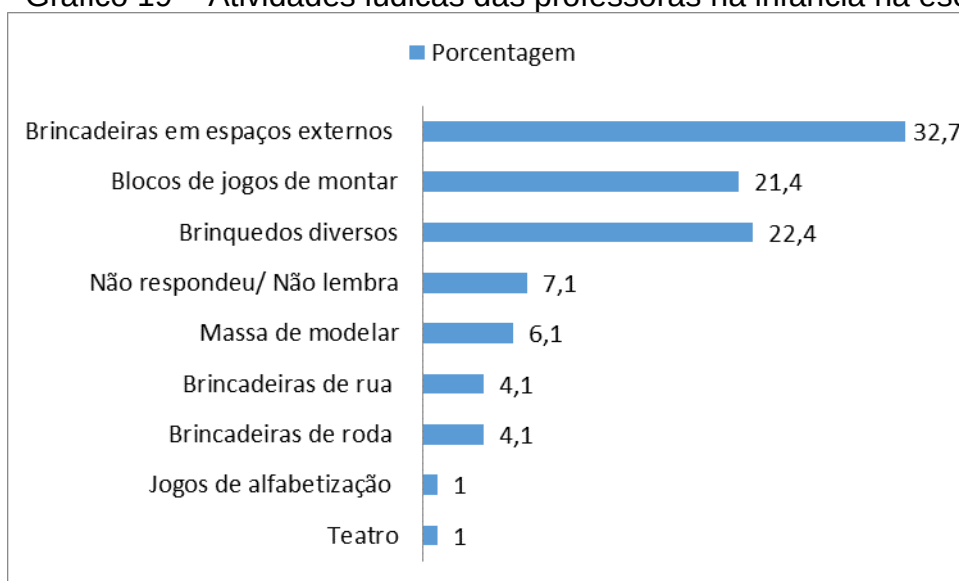
[...] temos que conceptualizar a profissão do professor como um ofício que se aprende ao longo da infância, da adolescência e da juventude, pela vivência quotidiana da discência; aprende-se no jardim-da-infância, na escola primária, na escola secundária, no ensino superior. (FORMOSINHO; MACHADO; MESQUITA, 2014, p. 13).

Nesse ínterim, com base nas respostas das professoras, fez-se um levantamento das atividades lúdicas das quais elas participavam na escola durante a

infância até os 6 anos de idade; daquelas mais solicitadas pelas crianças, seus alunos na atualidade, bem como aquelas viabilizadas por elas em suas aulas, buscando estabelecer um comparativo.

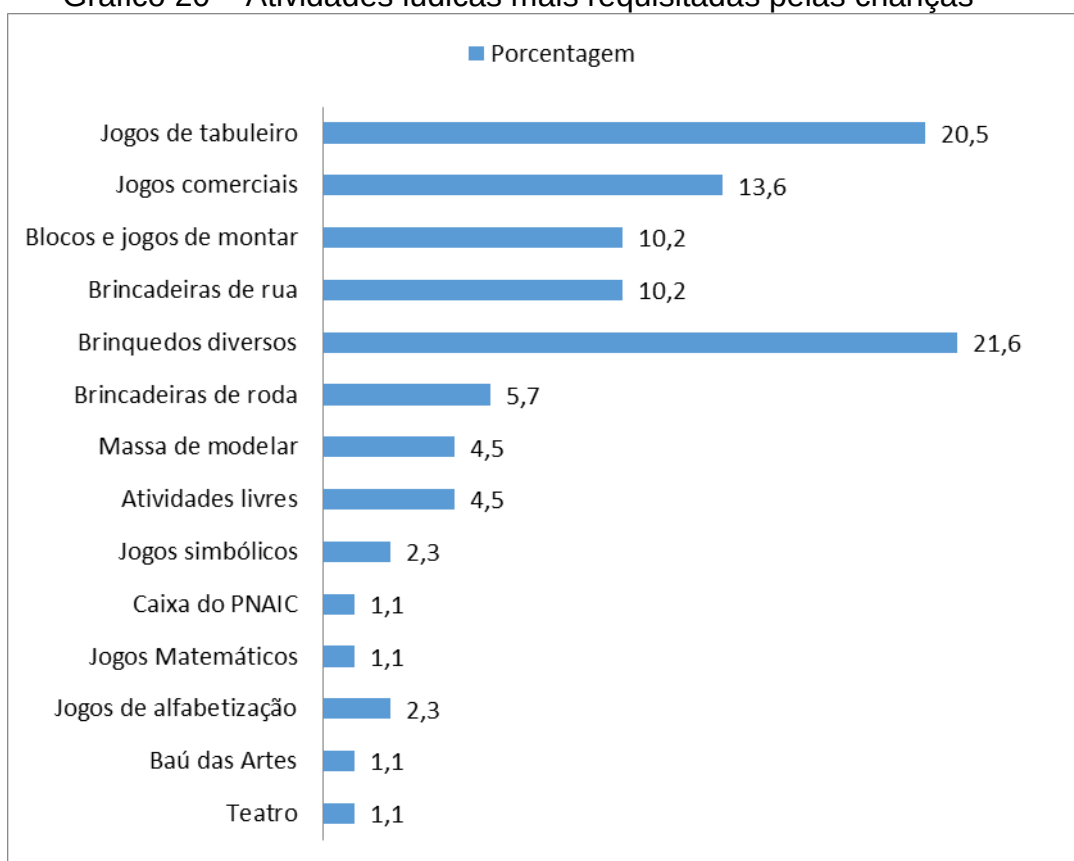
É importante enfatizar que, por concordar com os pressupostos de Formosinho, Machado e Mesquita (2014), anteriormente destacados, imaginou-se, em um primeiro momento, que as atividades lúdicas vivenciadas pelas professoras na infância na escola, e as por elas viabilizadas aos alunos, seriam próximas, o que, como será possível perceber, não se comprovou integralmente. Isto não significa dizer que o professor não traga para o exercício da docência suas experiências enquanto aluno de forma implícita, por meio de seu pensar, planejar e agir, inclusive no que tange à ludicidade, mas pode indicar que, as transformações no cenário econômico, social, cultural e educacional- incluindo a configuração atual da Educação Básica que passou por diversas modificações- estabeleceram nova realidade e exigências e, assim, mudanças significativas.

Gráfico 19 – Atividades lúdicas das professoras na infância na escola



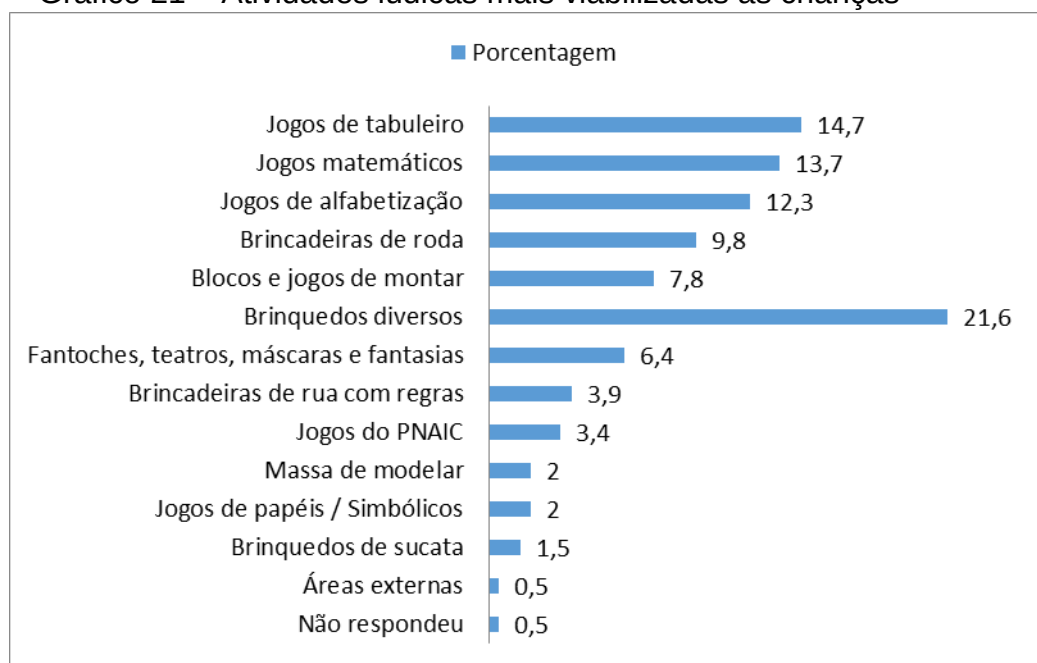
Fonte: Elaborado pela autora mediante dados coletados no questionário da pesquisa.

Gráfico 20 – Atividades lúdicas mais requisitadas pelas crianças



Fonte: Elaborado pela autora mediante dados coletados no questionário da pesquisa.

Gráfico 21– Atividades lúdicas mais viabilizadas as crianças



Fonte: Elaborado pela autora mediante dados coletados no questionário da pesquisa.

Percebe-se que há, em especial, algumas brincadeiras consideravelmente citadas pelas professoras como parte de sua vivência lúdica escolar na infância com 32,7% de apontamentos que são as brincadeiras em áreas externas, nas quais se inclui parque, tanque de areia, piscina, banho de mangueira, entre outros. Em contrapartida, tais brincadeiras não foram citadas como solicitadas pelas crianças e tiveram um apontamento de apenas 0,5% na utilização destas nas aulas destas docentes.

Essa diferença de realidade lúdica da infância das professoras com a atual pode estar associada, em primeiro lugar, ao fato de que, na época em que as professoras tinham 6 anos de idade, frequentavam escolas de educação infantil que, como tal, tinham um espaço físico propício para essas ações e tempos específicos e amplos para brincar, possibilitando o desenvolvimento de atividades em áreas diferenciadas.

Além disso, é possível verificar que as atuais escolas de ensino fundamental do município dispõem de uma estrutura ainda não totalmente adaptada à inclusão das crianças de 6 anos de idade, de modo que, os espaços físicos, de forma geral, não são estruturalmente ideais para o desenvolvimento das atividades lúdicas, embora isso varie entre as unidades escolares.

Diante disso, entende-se que, além dos investimentos para adequação física desses espaços, é preciso também que se busque na rotina escolar, utilizar locais diferenciados disponíveis em cada escola, como pátio, quadra, jardim, sala de leitura ou de jogos, caso os tenha, ou mesmo a sala de aula com algumas mudanças, por exemplo, na disposição de carteiras. Isto porque, é preciso adaptar espaços de forma que possibilitem a realização da atividade lúdica e proporcionem um brincar de qualidade, no qual as crianças possam ter mobilidade e possam explorar o universo simbólico.

Importante salientar que, o fato da lembrança desse tipo de atividade ter sido tão pontuada pelas professoras enquanto vivência lúdica demonstra o impacto que tiveram em suas vidas e, assim, certamente, para seu desenvolvimento intelectual, emocional e social.

Já com relação aos blocos e jogos de montar, verifica-se novamente um índice elevado de apontamentos das professoras quanto a sua vivência na infância (21,4%), distante dos índices referentes à realidade atual, nos quais observa-se uma

aproximação entre si, com apontamento de 10,2% referente a solicitação das crianças e de 7,8% referente aos usos nas aulas.

Diante desse panorama, defende-se a intensificação do uso desse recurso, uma vez que proporciona a viabilização de diversas situações lúdicas, exercitando a capacidade de criação, planejamento, seleção, análise, execução e avaliação, além de desenvolver, o raciocínio, a habilidade manual e o senso estético. A isso acrescenta-se que, de acordo com Kishimoto (2003) com eles é possível estimular a imaginação infantil e proporcionar o desenvolvimento afetivo e intelectual.

Quanto às brincadeiras de roda, percebe-se que o maior percentual de apontamentos está na utilização feita pelas professoras com as crianças (9,8%), relativamente próximo à solicitação dessas por estas atividades (5,7%) que está ainda mais próxima do percentual referente à vivência das professoras na infância (4,1%). Por sua vez, as brincadeiras de rua, que compreendem amarelinha, mãe da rua, elefante colorido, estátua, entre outras, obtiveram um percentual idêntico ao item anterior (4,1%), no que se refere à vivência das professoras na infância, estando, tal percentual, próximo ao citado quanto à utilização nas aulas (3,9%), mas abaixo do percentual que indica a solicitação das crianças (10,2%).

Observando esses dados, entende-se que existe a necessidade de intensificar os espaços físicos e simbólicos para que essas brincadeiras tradicionais sejam realizadas de forma mais expressiva na escola, resgatando seu valor cultural por sua relevância e riqueza, ao universo infantil nos aspectos emocional, cognitivo e social. De acordo com Kishimoto (2003), no jogo tradicional infantil, a criança brinca pelo prazer de brincar, sendo este livre e espontâneo, pertencendo a uma característica de experiências transmitidas de acordo com motivações internas da criança, tendo um fim em si mesmo e preenchendo as necessidades da criança de jogar. Além disso, acompanham a dinâmica da vida social e permite alterações e criações de novos jogos.

Dando prosseguimento, destaca-se que os jogos de tabuleiro não foram citados como parte da vivência lúdica das professoras, mas tiveram um alto apontamento (20,5%) no que tange as solicitações destes pelas crianças e de 14,7%, no que se refere à utilização. Aqui nota-se novamente uma diferenciação entre a vivência lúdica das professoras e a realidade atual, havendo, entretanto, uma aproximação entre a solicitação das crianças e a utilização desse recurso nas aulas. Ante o exposto, esclarece-se que estes objetos lúdicos, tais como, trilhas, damas,

ludos, entre outros, normalmente são disponibilizados, às escolas campo de pesquisa, o que possibilita sua utilização. Nesta esteira, aponta-se que o interesse por esse tipo de jogo por parte das crianças, pode justificar-se por seu aspecto lúdico, pelo divertimento, pela possibilidade que lhes oferece de pensar, ponderar e interagir com seus pares. Assim, salienta-se que consistem em interessantes potencializadores da aprendizagem promovendo o desenvolvimento, cognitivo, emocional e social, ao mesmo tempo em que instigam o desenvolvimento do raciocínio e, por esse motivo, entendimento efetivo dos conteúdos curriculares.

Os jogos de alfabetização e de matemática, quase não apontados como vivenciados na infância das professoras (apenas 1% para os de alfabetização e 0% os de matemática), foram também pouco citados enquanto solicitados pelos alunos; sendo 2,3% os de alfabetização e 1,1% os de matemática. Em contrapartida houve um considerável percentual de respostas sobre a utilização destes nas aulas com as crianças, consistindo, em 13,7% para os jogos de matemática e 12,3% e para os de alfabetização. Aqui, há uma aproximação entre os apontamentos quanto a vivência lúdica das professoras e as solicitações dos alunos, ambos com baixo ou até mesmo nulo percentual, destoando do percentual que se refere à viabilização desses, pelas professoras, em suas aulas.

Diante disso, salientamos que estando esse panorama associado à intenção de conectar a atividade lúdica aos processos de ensino e aprendizagem e assim aos conteúdos curriculares, retrata uma concepção coerente das professoras que, adequadamente viabilizada, pode promover o alcance dos objetivos curriculares, uma vez que, conforme já discutido anteriormente, os objetos lúdicos podem também ser educativos e têm um potencial para a promoção da aprendizagem. Entretanto é preciso atentar-se para a forma como eles têm sido utilizados na prática escolar, visto que o percentual de solicitação por parte das crianças é baixo, o que pode indicar que existe pouco interesse sobre eles. Nesse sentido retoma-se o conceito de Brougère (1998) de jogo educativo, no qual se deve conciliar o interesse da criança pelo jogo com o propósito educativo. Assim, é importante lembrar os pressupostos de Kobayashi (2014, p. 111): “[...] o adjetivo ‘educativo’ figura bem frente ao adulto, pois, para a criança, qualquer objeto pode se transformar em um brinquedo ou um jogo e desafiá-la a aprender algo [...]”.

Isto posto, vale reiterar que, ao utilizar jogos, brinquedos e brincadeiras na rotina escolar, é preciso tomar cuidado para não descaracterizá-lo em sua essência

lúdica e transformá-los em apenas mais um recurso didático como tantos outros, assim como elucida Borba:

Existem inúmeras possibilidades de incorporar a ludicidade na aprendizagem, mas, para que uma atividade pedagógica seja lúdica, é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças e dos adolescentes, do contrário, será compreendida apenas como mais um exercício [...]. (BORBA, 2006, p. 45).

Continuando as análises, ressalta-se que alguns objetos lúdicos citados pelas professoras, como boneca, boliche, bingo, quebra-cabeça, bambolê, avental de histórias, jogos de atenção e concentração, pião e memória, foram agrupados como “Brinquedos diversos” para uma melhor análise e entendimento do leitor, obtendo-se um total de 22,4% no que se refere a vivência lúdica das professoras na infância, 21,6% quanto a solicitação das crianças e 21,6% quanto a utilização nas aulas.

Percebe-se aqui um considerável apontamento e equilíbrio entre os três domínios. Isto pode significar que as crianças têm na escola acesso a variados recursos lúdicos, o que é positivo, por indicar atenção a viabilização da ludicidade na rotina escolar. Entretanto é preciso refletir se estes são utilizados como brinquedos educativos, assim como preconiza Brougère (2004) e como apoio as atividades livres também fundamentais para os processos de ensino e aprendizagem, ou se são apenas disponibilizados às crianças como forma de passatempo ou ocupação de um momento ocioso. Diante disso ressaltamos conforme Brougère (2004), a importância do brinquedo em seu papel de guiar a ação, sustentá-la e torná-la possível.

O brinquedo aparece como um suporte que estrutura a atividade, assim como parte dos objetos da cultura. Ele integra a criança, condensando no seu volume aquilo com que ela vai organizar a brincadeira, imagens e significados para dar sentido à brincadeira e, por intermédio da integração dela como destinatária, um suporte de identidade. (BROUGÈRE, 2004, p. 261).

Verifica-se também diversos jogos, brinquedos e brincadeiras com baixo percentual de apontamento nas respostas, mas, por sua relevância, dignos de nota, como os jogos confeccionados com sucata que não foram apontados como parte da

vivência lúdica das professoras na infância ou solicitados pelas crianças, mas tiveram 1,5% de apontamentos no que diz respeito da utilização nas aulas.

Da mesma forma, o jogo simbólico não foi citado como vivência lúdica das professoras, mas obteve 2,3% de respostas referentes à solicitação das crianças e 2% referente à utilização nas aulas. Neste caso, percebe-se um equilíbrio entre a solicitação das crianças e a viabilização por parte das professoras. Entretanto, nota-se que os percentuais apresentam-se nulo ou significativamente baixos havendo a necessidade de uma revisão, desses momentos lúdicos, caso correspondam à realidade, uma vez que existe a possibilidade das professoras contemplarem esta atividade, sem terem nomeado-as como jogo simbólico.

Neste íterim, salienta-se que o jogo simbólico é fundamental para o desenvolvimento infantil, por viabilizar a experimentação de situações reais, por meio da brincadeira, possibilitando a compreensão do mundo, o despertar da imaginação e criatividade, a compreensão de regras, promovendo condições de aprendizagem e o desenvolvimento afetivo, emocional, social e intelectual.

Outro recurso também citado pelas professoras foi a massa de modelar, que obteve 6,1% de apontamentos quanto a vivência lúdica das professoras; 4,5% referente à solicitação pelas crianças e 2% referente à utilização nas aulas. Novamente verifica-se uma relativa aproximação entre a solicitação das crianças e a viabilização por parte das professoras, embora a primeira supere a segunda e ambas estejam baixas, sentido no qual, salienta-se, que uma intensificação pode surtir efeitos positivos, uma vez que esta atividade possui potencial para desenvolver habilidade motora, imaginação, capacidade de planejamento, socialização, entre tantas outras coisas, sendo sua utilização um recurso interessante na escola.

Nesta esteira, esclarece-se que os brinquedos e jogos relacionados ao teatro tiveram 1% de apontamento enquanto vivência lúdica das professoras; 1,1% referente à solicitação das crianças e 6,4% referente à utilização nas aulas. Notamos aqui, que as professoras, demonstraram utilizar este recurso, embora ainda de forma pouco expressiva, ao menos nos apontamentos, estando o percentual de solicitação dos alunos novamente pouco expressivo, o que pode ser decorrente justamente dessa restrita utilização, já que por serem atividades que promovem encantamento às crianças, um percentual maior seria mais coeso. Neste íterim salienta-se que esta atividade apresenta um leque de possibilidades de exploração, como a desinibição, a socialização, a autovalorização, a oralidade, a capacidade de

planejamento, a experimentação do universo real por meio do imaginário, a criatividade, entre tantas outras, sendo sua utilização importante para o desenvolvimento global da criança.

Por fim, destaca-se que as professoras também citaram também os objetos lúdicos do Baú das Artes e do PNAIC embora de forma pouco expressiva. Tais materiais não tiveram apontamentos quanto as vivências lúdicas das professoras por serem recentes. No caso do primeiro, houve um percentual de 1,1% quanto a solicitação das crianças e de 0% quanto a utilização nas aulas. Já o segundo obteve 1,1% referente à solicitação das crianças e 3,4% na utilização.

Para fins de contextualização, destacamos que o Baú das Artes é um armário, recebido pelas escolas municipais em uma parceria com empresas privadas, baseado no sistema ESAR (GARON,1985), anunciado no capítulo 2 que como tal, tem em seu interior, objetos lúdicos para jogos e brincadeiras de exercício, símbolo, acoplagem e regras. Este material, foi recebido por todas as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) da cidade, em um primeiro momento, sem no entanto a realização de um curso de formação sobre seus pressupostos. Alguns anos depois, foi novamente recebido, desta vez, por apenas quatro EMEF cujos professores receberam formação, que esclareceu, então, seus fundamentos teóricos e sua amplitude lúdica.

Diante disso, acredita-se que possivelmente as professoras possam fazer uso dos objetos lúdicos disponíveis no armário, como cordas, bonecas, jogos, fantasias entre outros, porém não o citaram pelo nome, visto que podem entendê-lo apenas como um interessante armário, que acomoda objetos interessantes no apoio as atividades lúdicas, uma vez que não houve formação na maior parte das escolas.

Em contrapartida os materiais do PNAIC, tiveram um apontamento maior de usos do que de solicitação embora ambos apresentem um percentual baixo. Acredita-se que tal panorama, deve-se ao fato de as professoras estarem em processo de formação e dessa forma, iniciando o reconhecimento de seu valor como recurso lúdico e a aquisição de propriedade para utilizá-lo, o que ao ocorrer será positivo, já que consiste em um material capaz de oferecer diversas possibilidades de aprendizagem, ao ser utilizado respeitando os aspectos essenciais da atividade lúdica, explicitados ao longo dessa pesquisa.

Os jogos comerciais não foram citados enquanto vivência lúdica das professoras na infância, nem tão pouco como utilizados em suas aulas. Porém, apareceram com percentual significativo no que se refere à solicitação por parte dos alunos, com 13,6% das respostas. Diante desse fato, acredita-se que esta realidade ocorre pela escassez deste tipo de material na escola. Entretanto salienta-se que podem ser importantes aliados nos processos de ensino e aprendizagem, já que sua variedade e caráter atrativo viabilizam o desafio, o prazer, a socialização e assim, a apropriação de conhecimentos, a compreensão de regras, exercitação do raciocínio e da criatividade, a coordenação motora entre tantos aspectos.

Acrescenta-se ainda que as brincadeiras livres não citadas como vivenciadas na infância pelas professoras e utilizada nas aulas, foram apontadas como solicitadas pelas crianças, obtendo 4,5% das respostas.

Tal panorama pode ter sido obtido a partir de uma concepção na qual o brincar livre é considerado dissociado dos processos de ensino e aprendizagem, dada a ideia anteriormente debatida de oposição entre diversão e aprendizagem. Entretanto, é preciso destacar que a brincadeira livre, não significa perda de tempo pedagógico, pois possibilita inúmeras contribuições para o desenvolvimento da criança nas mais diversas áreas, como social, intelectual e emocional. A isto acrescentamos que o professor tem um papel fundamental, enquanto propositor, mediador e estimulador deste tipo de brincadeira, incitando o simbolismo, o contato e apropriação de regras, entre tantas outras coisas.

Diante dos pressupostos aqui apresentados, é importante destacar que, conforme apontado por Sommerhalder e Alves (2011), mesmo com os desencontros que ocorrem historicamente na escola, não é possível negar a ligação entre o jogo e a criança e, assim, sua presença na escola. Para os autores (2011, p. 16), “[...] criança e brincadeira fazem uma combinação perfeita.”

Nesta esteira, defende-se que os jogos e brinquedos podem ser importantes instrumentos utilizados pelos educadores, conforme Kobayashi (2015), para o desenvolvimento de atividades lúdicas, tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental, por potencializarem o desenvolvimento das habilidades físicas, cognitivas, afetivas, sociais e morais da criança.

Nesse sentido, destaca-se que, assim como nos traz Bomtempo (2001), o brinquedo consiste em um fragmento de cultura disponível à criança, sendo seu parceiro na brincadeira, na medida em que sua manipulação possibilita ação e

representação, e ação e imaginação. Assim, é um importante apoio da atividade lúdica devendo, para tanto, ser um material específico e completo, que incite a criança a construir roteiros ricos, pois, do contrário, estarão expostas a uma situação que ocasionará brincadeiras pobres, curtas, repetitivas e pouco intensas.

Dessa forma, enfatiza-se que é preciso que o planejamento do professor contemple a seleção adequada dos suportes lúdicos, bem como dos tempos e espaços, assim como nos traz Kobayashi (2015) sendo preciso, para tanto, que se reconheça em primeiro lugar a importância da ludicidade para a formação integral da criança eliminando o distanciamento da escola com o prazer em aprender, com o desafio, o dinamismo, a vida pulsante.

Portanto reitera-se que para que possa ser desenvolvido um trabalho pedagógico de qualidade, no qual a atividade lúdica seja a principal condutora dos processos de ensino e aprendizagem, é preciso que haja o investimento em uma formação docente que subsidie o professor na apropriação de conhecimento sobre a relação entre ludicidade e infância e suas possibilidades.

5 CONSTRUÇÃO DO “CATÁLOGO LÚDICO: ORIENTAÇÕES E MATERIAIS PARA PROFESSORES DO 1.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”

Realizar a pesquisa de mestrado evoca uma reflexão sobre a formação inicial e continuada e sobre as concepções particulares quanto à educação. Estudar a realidade escolar, e as ações cotidianas de planejar, realizar e avaliar os processos de ensino e aprendizagem exhibe os desafios pelos quais a educação passa ao longo da história e assim, as mudanças políticas, científicas, sociais, culturais e estruturais que configuram a realidade atual e, portanto, a escolar.

Perante a inserção de crianças de 6 anos de idade no ensino fundamental, por força da Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, entende-se que a necessidade de aprofundamento de conhecimento acerca do universo infantil e deste modo da ludicidade, por parte dos professores, torna-se ainda mais imperativa, a fim de que não ocorra uma brusca ruptura na passagem da criança da educação infantil, para essa nova etapa escolar e de que os processos de ensino e aprendizagem desenvolvam-se de maneira a atender as peculiaridades da infância.

Deste modo, essa pesquisa busca identificar, descrever e refletir sobre os usos dos recursos lúdicos (jogos e brinquedos, principalmente) na rotina escolar de turmas de 1.º ano do ensino fundamental de escolas municipais. Partindo disso, propôs-se a produzir um produto final da pesquisa, com intuito (objetivo) de subsidiar os professores na tarefa de mobilizar, apoiar e avaliar as atividades lúdicas a serem realizadas pelos alunos do 1.º ano do ensino fundamental, no uso desses objetos, baseado no sistema de análise de objetos lúdicos COL (Classement des objets ludiques).

Diante disso, salienta-se que a elaboração deste produto, consiste em uma exigência do

Programa de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica da UNESP/Bauru “Júlio de Mesquita Filho” que pretende

[...] capacitar esses professores em conhecimentos específicos das disciplinas que compõem as séries iniciais e, ao mesmo tempo, proporcionar conhecimentos sobre as didáticas específicas para que possam exercitar a contextualização, a interdisciplinaridade e a problematização de forma que as aulas teóricas e práticas permitam o desenvolvimento de um pensar mais reflexivo e menos dogmático. (PROGRAMA, 2015)

Desta forma, partiu-se para investigação de possibilidades de produtos/ materiais que atendessem a intenção alhures destacada, analisando a melhor opção de mediação, entre os estudos e a apresentação para o leitor – professores e interessados em utilizar os recursos lúdicos como suporte para sua ação docente.

Então, após diversas análises e reflexões optou-se pela construção do produto intitulado *“Catálogo Lúdico: orientações e materiais para professores do 1.º ano do ensino fundamental”* acreditando ser esse um suporte interessante e didaticamente adequado para atender aos nossos propósitos, por caracterizar-se de acordo com Mey e Silveira (2009, p. 12)

[...] um meio de comunicação, que veicula mensagens sobre os registros do conhecimento, de um ou vários acervos, reais ou ciberespaciais, apresentando-as com sintaxe e semântica próprias e reunindo os registros do conhecimento por semelhanças, para os usuários desse acervo. O catálogo explicita por meio das mensagens, os atributos das entidades e os relacionamentos entre elas.

A partir de então, questionou-se: quais as características de um catálogo? Como será elaborado, que regras seguir? Essas buscas, levaram à Declaração de Princípios Internacionais de Catalogação (International Federation of Library Associations – IFLA, 2009), cujos pressupostos destaca-se abaixo:

4.2 Identificar um recurso bibliográfico ou agente (ou seja, confirmar que a entidade descrita corresponde à entidade procurada ou distinguir entre duas ou mais entidades com características similares); 4.3 Selecionar um recurso bibliográfico que seja apropriado às necessidades do utilizador (usuário), (ou seja, escolher um recurso que esteja de acordo com as necessidades do utilizador (usuário), no que diz respeito ao conteúdo, suporte, etc. ou rejeitar um recurso que seja inadequado às necessidades do utilizador (usuário); 4.4 Adquirir ou obter acesso a um item descrito (ou seja, fornecer informação que permitirá ao utilizador (usuário) adquirir um item por meio de compra, empréstimo, etc. ou aceder (acessar) eletronicamente a um item por meio de uma ligação em linha a uma fonte remota); ou acessar (aceder), adquirir ou obter dados bibliográficos ou de autoridade; 4.5 Navegar num catálogo ou para além dele (quer dizer, através da organização lógica dos dados bibliográficos e de autoridade e da apresentação de formas claras de se navegar, incluindo a apresentação de relações entre obras, expressões, manifestações, itens, pessoas, famílias, entidades (colectividades), conceitos, objetos, eventos e lugares). (IFLA, 2015, p. 4)

Iniciando a elaboração do catálogo escolheu-se como base o sistema de classificação COL – *Classement des objets ludiques* (PÉRINO, 2002), objeto de estudos e de uso da orientadora dessa pesquisa- Kobayashi- desde 2008, na organização, manutenção e avaliação de diferentes tipos de acervos lúdicos (escolas, centros de formação profissional entre outros) e na formação de professores de diversas etapas da educação.

O COL é uma simplificação do ESAR –acróstico de Exercício, Símbolo, Acoplagem – Construção e Regras, que tem base referencial nos estudos de Denise Garon, canadense que desenvolveu uma pesquisa, na qual criou com alguns colaboradores, um sistema que permite a análise psicológica, a classificação e a organização de jogos e de brinquedos (KOBAYASHI, 2011).

Garon (1985) tomou por base duas áreas sólidas de conhecimento a ciência da biblioteconomia para a elaboração dos indexadores e os estudos piagetianos sobre o fenômeno do jogo nas suas etapas de exercício, símbolo e regras, e uma quarta classe dos jogos de construção, realizando um estudo detalhado de modo que, para espaços de brincar e jogar tais como brinquedotecas e escolas, seu uso tornou-se inviável.

Então, a vivência dessa situação no Quaidés Ludes, em Lyon, no qual Odile Périno foi a diretora por mais de 30 anos mostrou a necessidade de elaboração de um sistema de fácil utilização sem perder a cientificidade do ESAR, o que a levou a elaborar, o COL, conforme acima descrito, cujos pressupostos detalhados, constam no capítulo 2.

Assim sendo, o referido catálogo, foi elaborado em duas partes: a primeira, intitulada Ludicidade, aborda o brincar: contexto social e cultural, o brincar e a aprendizagem, o brincar e a educação, o papel do professor e, por fim, o brinquedo e o jogo. A segunda aborda o **COL** (*Classement des objets ludiques*), com seus pressupostos que embasam teoricamente o catálogo, explicando seus pressupostos, apresentando paralelamente um jogo, brinquedo ou brincadeira de cada categoria e subcategoria, devidamente autorizado pelos fabricantes, nos casos necessários (Anexo I) utilizando para isso, as fichas COL (KOBAYASHI, 2012) para que os professores possam tê-los como parâmetros e realizar autonomamente sua própria seleção de objetos lúdicos. Por fim, destaca-se que o Catálogo consiste em material digital, forma na qual disponibiliza-se- à as escolas campo da pesquisa, no intento

de que dessa forma, possa atender aos objetivos de sua elaboração, alhures descrito.

Figura 2- Ficha COL

Objeto lúdico:
Classificação COL:
Descrição do objeto lúdico:
N.º de peças:
Fabricante:
Faixa etária recomendada:
Análise-categoria COL:
Objetivo:
Modo de jogar:

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promulgação da Lei n.º 11.274, em 6 de fevereiro de 2006, que determinou a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, com matrícula obrigatória de crianças aos seis anos de idade, representou uma modificação importante no cenário educacional brasileiro, na medida em que levou para esta etapa de ensino crianças um ano mais novas, ao mesmo tempo em que aumentou sua permanência nessa etapa de ensino.

Essa medida foi tomada sob a alegação de que, incluindo as crianças um ano mais novas nessa etapa escolar, ampliar-se-iam as oportunidades de aprendizagem, com a apropriação dos processos de letramento e a alfabetização, além do que as crianças teriam um ano a mais no ensino fundamental, garantindo-lhes o prosseguimento nos estudos e o alcance de um maior nível de escolaridade.

Diante desse cenário, os documentos oficiais de orientação para a educação escolar, posteriormente elaborados, enfatizaram a necessidade de um alinhamento entre as diversas etapas escolares. Por esse motivo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013) ressaltam a necessidade de assegurar um percurso contínuo entre elas, com intuito de se garantir a qualidade da Educação Básica, o que é também pressuposto na Base Nacional Comum Curricular, em fase de consultoria pública, ao elucidar que os anos iniciais do ensino fundamental devem ser, considerando o caráter histórico do desenvolvimento humano, uma continuidade da educação infantil.

Assim, ressalta-se que os diversos documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação, tais como as DCNEB (BRASIL, 2013); os Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1.º, 2.º e 3.º anos) do Ensino Fundamental, além do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2012), buscam subsidiar as instituições escolares e, portanto, os professores de educação básica, a partir de sua nova estrutura.

Nesse ínterim, destaca-se que as DCNEB (BRASIL, 2013) pressupõem a necessidade de assegurar às crianças de seis anos, inclusas no ensino fundamental, sua aprendizagem e seu pleno desenvolvimento, enfatizando a importância da viabilização de espaços e tempos adequados, além de materiais que lhes permitam manuseio, exploração e sistematização de conhecimentos,

sublinhando a necessidade da recuperação do caráter lúdico do ensino para a melhoria da qualidade do ensino fundamental.

Nessa direção, os Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1.º, 2.º e 3.º anos) do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012) esclarecem a importância de integrar as crianças nas culturas infantis, possibilitando-lhes aprender brincando, diante do que, enfaticamente, afirmam que a aprendizagem está diretamente associada ao lúdico.

Por conseguinte, o PNAIC (BRASIL, 2012), que tem como objetivo garantir que, até o final do terceiro ano do ensino fundamental, com 8 anos de idade, todas as crianças estejam alfabetizadas na perspectiva do letramento, defende que o lúdico promove benefícios cognitivos, desenvolve habilidades como atenção e memória, a socialização, entre muitos outros aspectos.

Em conformidade aos documentos anteriormente abordados, o Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal de Bauru (BAURU, 2012) realça que, ao sair da educação infantil e iniciar o ensino fundamental, a criança se depara com uma realidade consideravelmente diferente, devendo a escola repensar seu posicionamento, rever seu currículo, com base na especificidade das crianças de 6 anos de idade, defendendo, por conseguinte, ser o lúdico uma atividade socialmente desenvolvida, que deve ser priorizada também no ensino fundamental, enquanto um estímulo à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança.

Por conseguinte, salienta-se que, embora tenham sido elaborados anteriormente à implantação do ensino fundamental de nove anos, palco dessa discussão, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) ainda consistem em um referencial de apoio às escolas e têm pressupostos interessantes, na medida em que entendem que a aprendizagem deve ocorrer de forma significativa, por meio de uma participação ativa da criança, possibilitando inferir a inserção das atividades lúdicas nos processos de ensino e aprendizagem.

Salienta-se que os documentos anteriormente mencionados refletem os pressupostos teóricos que permearam essa pesquisa, uma vez que se parte da premissa de que, ao se trabalhar com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, e especificamente com as que frequentam o 1.º ano desta etapa escolar, é preciso que a atividade lúdica esteja no núcleo da ação pedagógica, sentido no qual se realça que a ruptura existente, entre educação infantil e ensino

fundamental, principalmente no que se refere aos processos lúdicos, seja superada, conforme prevêem os documentos oficiais já referidos.

Nesse sentido, destaca-se que, assim como nos traz Brougère (2004), é importante saber que a criança se constitui a partir de suas interações com o mundo de forma ativa e intermediada, tornando os objetos lúdicos importantes suportes de aprendizagem. Entretanto, o mesmo autor (1998) salienta que há uma resistência em concebê-los como atividade séria, diante do que se infere situar a dificuldade em atrelá-los à educação formal, no ensino fundamental. Desse modo, aproxima-se da pergunta geradora deste estudo: “Como a atividade lúdica é contemplada pelos professores em seus afazeres nos 1.^{os} anos do ensino fundamental de escolas municipais?”

A fim de sanar essas inquietações, procurou –se identificar, descrever e refletir sobre os usos dos recursos lúdicos (jogos e brinquedos, principalmente) na rotina escolar de turmas de 1.^o ano do ensino fundamental de escolas municipais.

Tendo como campo escolas municipais de ensino fundamental da cidade de Bauru e como sujeitos de pesquisa os professores dos 1.^{os} anos dessa etapa escolar, por meio de aplicação de questionário, pôde-se alcançar o objetivo proposto, caracterizando esse professor como profissional e desvelando, por meio de suas respostas, um panorama de seus saberes e práticas educativas na relação com a ludicidade.

De modo geral, foi possível apreender que as professoras entendem a ludicidade capaz de integrar atividades prazerosas, significativas, potencializadoras do desenvolvimento, da imaginação, da socialização, entre outras, tendo sido unânimes ao afirmarem fazer uso de recursos lúdicos em suas aulas.

Diante disso, ressalta-se que essa concepção das professoras está em conformidade com os pressupostos teóricos consultados nesta pesquisa. Porém, é preciso destacar que nem sempre a atividade lúdica é prazerosa, podendo, em dados momentos, causar desprazer ou desconforto, dado seu caráter desafiador (HUINZINGA, 2000; VIGOTSKI, 2000), devendo o professor considerar essa premissa no desenvolvimento dessa atividade.

Entretanto, realça-se que, apesar das professoras elencarem tantas características positivas das atividades lúdicas e propalarem que seus alunos se demonstram “muito interessados” nas aulas, quando dispõem delas (52%), ao abordarem a periodicidade de sua utilização, apontaram, em sua maioria, o uso de

forma semanal (43%) e de acordo com a necessidade das crianças (23,9%), um fato que aponta uma discrepância de registro nas respostas dadas pelas professoras entre as concepções e as ações docentes.

Diante disso, esclarece-se que as professoras elencaram algumas dificuldades no desenvolvimento das atividades lúdicas, como escassez de tempo pedagógico, insuficiência ou inadequação dos recursos; inadequação de espaço físico; indisciplina dos alunos gerada com esse tipo de atividade, bem como dificuldades de condução da mesma; benefícios restritos e existência de outras prioridades, remetendo ao panorama apontado no parágrafo anterior, visto que a utilização restrita dos recursos lúdicos pode estar relacionada aos entraves por elas apresentados.

Atribui-se também o descompasso destacado entre as concepções e a ação a uma necessidade de aprofundamento de conhecimentos acerca da ludicidade, uma vez que este consiste em um tema que demanda muito estudo para o entendimento da sua relação com a infância e de seu potencial enquanto recurso dos processos de ensino e aprendizagem na vida e na escola, pressupondo-se a necessidade de cursos de formação continuada.

Diante disso, no que tange aos cursos com enfoque na ludicidade, constatou-se que 70% das professoras afirmaram suas participações, estando entre os mais citados o PNAIC; Ensino Fundamental de 9 anos: o primeiro ano em foco; estudos pessoais; jogos matemáticos; folclore nacional; confecção de jogos de alfabetização, entre outros.

Analizando os cadernos de formação continuada dos últimos dois anos, nos quais constam a maioria dos cursos oferecidos pelo Sistema de Ensino no qual a pesquisa se desenvolveu, foram observados número restrito de cursos com abordagem na ludicidade. Desta, defende-se que, pela sua importância sentida pela prática pedagógica anunciada pelas professoras e pelos pressupostos oficiais de orientação a educação, inclusive o Currículo Comum as Escolas Municipais de Ensino Fundamental de Bauru (BAURU, 2012), é preciso que haja maior promoção de cursos acerca do tema.

As análises do referencial teórico utilizado para responder a essas aflições e os dados analisados nas respostas das professoras que apontaram suas necessidades formativas e interesses direcionaram a criação do produto final desta dissertação. O *Catálogo Lúdico: orientações e materiais para professores do 1.º ano*

do ensino fundamental, cuja intenção é subsidiar os professores na tarefa de mobilizar, apoiar e avaliar as atividades lúdicas a serem realizadas pelos alunos do 1.º ano do ensino fundamental, no uso desses objetos, baseado no sistema de análise de objetos lúdicos COL (*Classement des objets ludiques*).

Assim, destaca-se que esse material foi constituído a partir do sistema de classificação COL (*Classement des objets ludiques*), de Périno (2002), baseado em pressupostos piagetianos, contemplando, portanto, quatro categorias de jogos e brincadeiras: exercícios, símbolo, acoplagem e regras, com suas respectivas subcategorias. Desse modo, o Catálogo foi dividido em duas partes. A primeira, intitulada Ludicidade, aborda o brincar: contexto social e cultural, o brincar e a aprendizagem, o brincar e a educação, o papel do professor e, por fim, o brinquedo e o jogo. Já segunda parte apresenta o COL, classificação que embasa teoricamente o catálogo, explicando seus pressupostos, oferecendo paralelamente exemplos de objeto lúdico em cada subcategoria, mediante as fichas COL de Kobayashi (2012).

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. **A criança e seus jogos**. Porto Alegre, Artmed, 1992.

ALMEIDA, M. T. P. As ludotecas cubanas e os jogos tradicionais infantis. In: **O brincar e a brinquedoteca: possibilidades e experiências**. Fortaleza: Premium, 2011. 200p.

ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo, Loyola, 2003.

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis, Vozes, 1999.

AUSUBEL, D. A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. In: MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2011.

BAURU. **Lei Municipal nº 5321, de 26 de dezembro de 2005**. Disponível em: <http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:sao.paulo:bauru:municipal:lei:2005-12-26:5321>. Acesso em: 18 de dez. 2015.

_____. PREFEITURA MUNICIPAL DE BAURU ESTADO DE SÃO PAULO. **LEI Nº 5.999, DE 30 DE NOVEMBRO DE 2.010**. P. 42.519/09. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Salário - PCCS, dos servidores específicos da área da educação do município; bem como reenquadra os respectivos cargos, reconfigura as carreiras, cria nova grade salarial, dispõe sobre a cessação do pagamento das gratificações e adicionais e institui jornadas de trabalho. Disponível em: http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/sist_juridico/documentos/leis/lei5999.pdf. Acesso em: 9 de dez. de 2015.

_____. O PREFEITO MUNICIPAL DE BAURU, nos termos do art. 51 da Lei Orgânica do Município de Bauru, faz saber que a Câmara Municipal aprovou e ele sanciona e promulga a seguinte lei: **PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO 2012-2021**. Disponível em: http://hotsite.bauru.sp.gov.br/arquivos2/website_pme/arquivos/13.pdf. Acesso: 25 de set. de 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo Comum para o Ensino Fundamental Municipal de Bauru**. Bauru, 2013.

BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. – 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

BORBA, A.M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2006, p.35-47.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-PRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 28 de dez. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica **Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf . Acesso em: 04 de jan. 2016. _____. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 20 de out. de 2015.

_____. **Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 23 de jan. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: 12 de jan. de 2016.

_____. **Constituição Federal Brasileira**. Brasília, 1988.

_____. **Diário Oficial da União, 5 de julho de 2012**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n_867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 19 de dez. de 2015.

_____. **Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 12 de dez. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394**. Brasília. 1996.

_____. **Lei Federal nº 11.274**. Brasília. 2005.

_____. **LEI N. 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 28 de jul. de 2015.

_____. **LEI Nº 010172 , DE 9 DE JANEIRO DE 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 19 de nov. de 2015. **Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**.- Brasília: MEC,SEB,2012.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: vamos brincar de reinventar histórias: ano 03, unidade 04/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**.- Brasília: MEC,SEB,2012.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 1997.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Brasília, 2001.

_____. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação**. 2006. Catálogo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf. Acesso em: 16 de ago. de 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica/Diretoria de Currículos e Educação Integral**: Brasília, 2013.

_____. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 29 jan. 2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.ufpe.br/ctg/images/lein9394.pdf>. Acesso em: 20 de jan. 2016.

_____. **Medida provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012**. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Mpv/586.htm. Acesso em: 11 de dez. 2015.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.

BROUGÈRE, G. **Brinquedos e companhia**. São Paulo – SP, 2004.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes: Artes Médicas, 1998.

CAMPAGNE, F. **Le jouet, l'enfant, l'éducateur – rôles de l'objet dans le développement de l'enfant et le travail pédagogique**. Paris: Privat, 1989.

CASÉRIO, V. N. R.; FANTIN, F. C. B.; JUNIOR, W. A. Formação Continuada no Contexto da Secretaria Municipal da Educação de Bauru. In: **Conexões sobre didática e formação de professores: discussões para a atualidade**. (Orgs.). 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015. 166 p.

CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. [tradução ALMEIDA, G.]. – São Paulo: Summus, 1986.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e desenvolvimento**. Revista Estudos e Pesquisas em psicologia. UERJ, Rio de Janeiro, Ano 7, nº 1, 1º semestre, 2007.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília 2006.

DIAS, M. C. M. Metáfora e pensamento: considerações sobre a importância do jogo na aquisição do conhecimento e implicações para a educação pré-escolar. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. – 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

FORTUNA, T. R. **Sala de aula é lugar de brincar?** In: Xavier, M. L. M e DALLA, 2000.

FORTUNA, T. R. Vida e morte do brincar. In: Ávila, In (org) **Escola e sala de aula: mitos e ritos**. Porto Alegre, UFRGS, 2004. p.47-59.

FRIEDMANN, A. **Linguagens e Culturas Infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

FRIEDMANN, A. **O brincar na Educação Infantil: observação, adequação e inclusão**. São Paulo: Moderna, 2012.

FURGHESTTI, M. L. S.; GRECO, M. T. C.; CARDOSO, R. C. F. **Ensino fundamental de nove anos: os impactos das políticas públicas para a alfabetização com letramento**. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Educacao_Fundamental/Trabalho/12_12_50_2470-6741-1-PB.pdf. Acesso em: 23 de dez. de 2015.

GARON, D. **La Classification des jeux et des jouets**. Le système ESAR. Quebec: Documentor, 1985.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília 2006.

GOULART, C.; BORBA, A. M. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília 2006.

GRANDO, C. R., **O Jogo suas Possibilidades Metodológicas no Processo Ensino Aprendizagem da Matemática**. Dissertação. Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas 1995.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. Estudos. 4ª ed. – São Paulo, 2000. IDE, S.M. O jogo e o fracasso escolar. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. – 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

IFLA. DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO. Disponível em: < http://www.ifla.org/files/cataloguing/icp/icp_2009-pt.pdf>. Acesso em: 10 out. 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KAUFMAN-SACHETO. K. **O ambiente lúdico como fator motivacional na aprendizagem escolar**. CCBS- Programa de pós- graduação em Distúrbios do desenvolvimento. Cadernos de pós- graduação em Distúrbios do desenvolvimento, São Paulo, v.11, n.1, p.28-36, 2011. ARTIGO

KISHIMOTO, T.M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. (Org.); - 5. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, T.M. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, T.M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning. 2003.

KOBAYASHI, M. C. M. **As classificações dos objetos lúdicos. Direcional Educador**. Ano 5, n.50, 2009, p. 12-17

KOBAYASHI, M. C. M. Um início de conversa: os jogos e as brincadeiras na Educação Infantil. In: ANTONIO JUNIOR, W. (org.) **Fases das práticas inovadoras: da creche aos anos iniciais da alfabetização**. Bauru, SP: Canal 6, 2008.p. 19-35

KOBAYASHI, M. C. M.; KISHIMOTO, T. M. Implantação de sistema de organização e classificação de brinquedos e jogos: a experiência do laboratório de brinquedos e de materiais pedagógicos – LABRIMP. X **Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores** – XCEPFE, UNESP, Águas de Lindóia, 2009.

KOBAYASHI, M.C.M, MORALES, C.S.C, OLIVEIRA, M.M. Projeto de extensão universitária na biblioteca da UNESP- Bauru: uma equipe em ação para divulgar a literatura na educação infantil. In: Kobayashi, M.C.M (org). **Projetos em Educação Infantil: Indissociabilidade da Extensão Universitária, do Ensino e da Pesquisa na UNESP**. São Paulo: 2012, p.95-111.

KOBAYASHI, M.C.M. Brinquedos e Jogos Educativos: que objetos são esses? In: **Conexões sobre didática e formação de professores: discussões para a atualidade**. (Orgs.). 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015. 166 p.

KOBAYASHI, M.C.M. Organização de acervos de brinquedoteca e o uso de brinquedos e dos jogos na formação lúdica. In: Almeida, M.T.P (org). **O brincar e a brinquedoteca: possibilidades e experiências**. Fortaleza: 2011,p.107-122.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2006, p.15-25.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEITE, T. M. R. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: Moraes; Artur Gomes; Albuquerque, Eliana Borges Correia de; e Leal, Telma Ferraz (Org.). **Alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 111-132.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In: **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2006, p. 99-110.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**, Porto Alegre: Artmed, 2005.

MEY, E. S. A.; SILVEIRA, N. C. Catalogação no plural. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 2009.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOYLES, J. R. **Só brincar?** O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002. 200 p.

MRECH, L. M. O uso de brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11ª ed. São Paulo, Cortez, 2008.

NASCIMENTO, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília 2006.

NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S.; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, 220p. 121 – 140, jan./abr. 2011.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba, 2010. 22ª edição

PESSANHA, A. M. A. **Actividade Lúdica Associada à Literacia**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional/Ministério da Educação, 2001.

PÉRINO, O. **Classement simplifié des jeux et jouets selon les procédés ludiques**. France – Lyon: Quaid es Ludes, 2002.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

ROJAS, J. **Jogos, brinquedos e brincadeiras**: a linguagem lúdica formativa na cultura da criança. Campo Grande: UFMS, 2007.

SANTOS, F. S. S. S.; OLIVEIRA, A.P.F.M. Formação Continuada de Professores na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. In: **Conexões sobre didática e formação de professores**: discussões para a atualidade. (Orgs.). 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015. 166 p.

SANTOS, S. M. P.d. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SOMMERHALDER, A.; ALVES, F. D. **Jogos e a Educação da Infância**: muito prazer em aprender. Curitiba:CRV, 2011.

VASCONCELOS, M. S. Ousar brincar. In: ARANTES, V.A. (org.) **Humor e alegria**. – São Paulo: Summus, 2006.

TOZONI- REIS, M. C. **Metodologia de Pesquisa científica**. Curitiba: IESDE Brasil, 2007

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. (Orgs.). COLE, M. ... [et al.]; tradução NETO, J. C.; BARRETO, L. S. M.; AFECHE, S. C. – 6ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4 .ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZENN, M. I. H. (orgs). **Planejamento em destaque**: análises menos convencionais. Mediação, Porto Alegre: 2000, (Cadernos de Educação Básica,6) p.147-164.

APÊNDICE A – TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO AOS PROFESSORES

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: Ludicidade: metodologia e materiais para professores do Ciclo I do Ensino Fundamental	
Orientadora: Maria do Carmo Monteiro Kobayashi	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 3234 4544	Endereço Eletrônico: kobayashifc2@gmail.com
Aluno responsável: Michelle Caroline Ferreira dos Santos	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 996904321	E-mail: micarolsan@hotmail.com
Justificativa: Para atender a questão norteadora deste estudo, que buscará levantar como são planejadas, efetuadas e avaliadas as atividades lúdicas na rotina escolar dos 1º anos do Ensino Fundamental, e os usos dos objetos que as apóiam, partir-se-á da concepção Brougère (2001), para quem esta atividade é importante para os processos de desenvolvimento infantil e socialmente aprendida, podendo, de acordo com Kaufmann-Sacchetto (2011) caracterizar-se como meio eficaz para aquisição de conhecimento e desenvolvimento das capacidades humanas, em seus aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Isto posto, a ludicidade, apresenta-se como um importante recurso às práticas pedagógicas, pois conforme afirma Brougère (2001,p.105) “[...] O educador pode, portanto, construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados [...]” Partindo desta hipótese inicial de que o espaço destinado a atividade lúdica é restrito nas escolas, buscaremos investigar como esta realidade ocorre em turmas dos 1º anos do Ensino Fundamental . Desta forma, a pesquisa de campo, um estudo de caso de abordagem qualitativa, será realizada nas escolas municipais de Ensino Fundamental da cidade de Bauru, com professores de 1º ano do ensino fundamental. Dada sua finalidade e procedimentos, acredita-se na relevância social da pesquisa que buscará identificar, descrever e avaliar como as ações lúdicas com as turmas em questão, principalmente, devido à sua potencialidade para contribuir com mudanças positivas na prática pedagógica escolar quanto à ludicidade. Neste sentido elaboraremos um produto final, nomeado “Catálogo de orientação para seleção, usos e avaliação dos objetos lúdicos no 1º ano do Ensino Fundamental”, que tem por objetivo fundamentar e subsidiar a ação lúdica docente, aprimorando a qualidade educacional.	
Objetivo: Identificar, descrever e avaliar como as ações lúdicas são concebidas e executadas nas práticas escolares. Objetivos Específicos:	

- Inventariar, descrever e refletir sobre as orientações dos documentos nacionais e municipais quanto ao uso de objetos lúdicos nas diversas áreas do conhecimento, com alunos de ciclo I, Ensino Fundamental;
- Analisar nos documentos nacionais, que regem sobre a formação de professores de educação básica, Ensino Fundamental - Ciclo I, em que medida, a formação para o uso dos objetos lúdicos é contemplada;
- Identificar, descrever, enumerar e avaliar os recursos lúdicos e sua utilização na prática pedagógica da escola onde ocorre a pesquisa de campo.

Elaborar orientações que mobilizem e apoiem a utilização dos jogos e brinquedos como metodologias dos processos de ensino e aprendizagem

Metodologia:

Realizar-se-ão duas pesquisas, complementares e simultâneas, bibliográfica e de campo. A primeira sustentará o aporte teórico necessário, abordando em que medida e de que forma a atividade lúdica pode contribuir para o desenvolvimento infantil e os processos de ensino e aprendizagem, bem como as orientações dos documentos de orientação a docência na educação básica, em especial no 1º ano do Ensino Fundamental, em sua relação com a ludicidade.

Na pesquisa bibliográfica, serão analisados diversos documentos em sua relação com a ludicidade, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), as Diretrizes Curriculares da Educação Nacional (BRASIL, 2013), os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo I de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012), o Pacto Nacional para Alfabetização na idade certa - PNAIC (BRASIL, 2012) e o Currículo Comum das escolas da rede municipal de ensino de Bauru (BAURU, 2012).

A pesquisa de campo, um estudo de caso de abordagem qualitativa, será realizada nas escolas municipais de Ensino Fundamental da cidade de Bauru, com professores de 1º ano do ensino fundamental, sendo aplicado para coleta de dados um questionário, as professoras que lecionam, neste ano escolar, visando refletir e compreender sobre seus saberes sobre a atividade lúdica e o desenvolvimento desta em suas aulas.

Para tanto, os dados coletados, serão tratados e analisados, ao objetivo geral proposto que consiste em identificar, descrever, avaliar e refletir as ações lúdicas propostas e executadas pelos professores de ciclo I, Ensino Fundamental, para elaboração de orientações de usos de objetos lúdicos e metodologias que atendam as orientações curriculares nacionais.

Por fim, com base nos resultados obtidos nas duas frentes de pesquisa, de campo e bibliográfica, será elaborado, como produto final, um catálogo destinado a professores do 1º ano do Ensino Fundamental, com orientações capazes de mobilizar e apoiar a ação lúdica e assim, a utilização dos objetos lúdicos como recursos e assim, a utilização dos objetos lúdicos como recursos e metodologias dos processos de ensino e aprendizagem.

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO
Nome do participante:
RG:
Declaro ter sido informado (a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada: Ludicidade: metodologia e materiais para professores do Ciclo I do Ensino Fundamental bem como as atividades envolvidas. Estou ciente de que a minha imagem e privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar serão mantidos em sigilo. Estou ciente de que posso me recusar a participar, retirar meu consentimento ou interromper minha participação a qualquer momento, sem precisar justificar. Estou ciente de que a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade. Estou ciente de que não serei identificado (a) em nenhuma publicação, palestra, curso, etc., que possam resultar deste trabalho. Declaro que concordo com a minha participação, como voluntário(a), da pesquisa acima descrita. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Bauru, __/__/____ _____ Assinatura

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

APENDICE- 1- O questionário



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE BAURU
Departamento de Educação – Faculdade de
Ciências



Ludicidade: Metodologias e materiais para Professores Ciclo I do Ensino Fundamental

Prezadas(os),

Este questionário integra a pesquisa de dissertação do Programa de Mestrado profissional em Docência para Educação Básica, Universidade Estadual Paulista-UNESP/ Campus Bauru, intitulado "Ludicidade: Metodologias e materiais para professores do 1º ano do Ensino Fundamental."

O estudo tem por objetivo identificar, descrever, avaliar e refletir sobre as ações lúdicas planejadas e realizadas com as turmas dos 1º anos da rede municipal de Ensino Fundamental, Bauru-SP, para a elaboração de um manual com orientações sobre os usos de objetos lúdicos e metodologias que atendam às expectativas curriculares nacionais.

Solicitamos, por gentileza, o seu preenchimento, pois suas respostas irão contribuir para o avanço deste estudo. Ressaltamos que a identidade dos participantes será preservada e que a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Plataforma Brasil.

Antecipadamente agradecemos sua atenção.

Prof^{ra}. Dr^a. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi Contato (14)31036081 ramal 7552
kobayashi@fc.unesp.br

Prof^{ra}. Esp. Michelle Caroline Ferreira dos Santos Contato (14) 32064987
micarolsan@hotmail.com

Gratas por sua atenção.

NOME COMPLETO

FONE E E-MAIL PARA CONTATO

BLOCO A: CARACTERIZAÇÃO DO SUJEITO**1. Sexo.**

- ☐ A) Feminino. ☐ B) Masculino.

2. Faixa etária.

- ☐ A) até 20 anos. ☐ B) entre 21 e 30 anos. ☐ C) entre 31 e 40 anos.
☐ D) entre 41 e 50 anos. ☐ E) acima de 51 anos.

3. Nível de Escolaridade.**Formação:**

- ☐ A) Ensino Médio com Habilitação para o Magistério
☐ B) Superior Incompleto
☐ C) Superior Completo
☐ D) Especialização: _____
☐ E) Mestrado: _____
☐ F) Doutorado: _____
☐ G) Cursos oferecidos pelo Sistema Municipal. Especifique: _____

☐ H) Cursos externos. Especifique: _____

BLOCO B: PERFIL PROFISSIONAL

Assinale a(as) alternativa(s) correspondentes a sua vida profissional no **Sistema Municipal de Ensino de Bauru**:

4. Tempo de trabalho como professora da Educação Infantil.

☐ A) 6 meses a 1 ano. ☐ B) 2 a 5 anos ☐ C) 6 a 10 anos ☐ D) mais de 11 anos.

5. Tempo de trabalho como professora de Ensino Fundamental.

☐ A) 6 meses a 1 ano. ☐ B) 2 a 5 anos ☐ C) 6 a 10 anos ☐ D) mais de 11 anos.

6. Tempo de experiência total no magistério(público ou privado)

☐ A) 6 meses a 1 ano. ☐ B) 2 a 5 anos ☐ C) 6 a 10 anos ☐ D) mais de 11 anos.

7. O que a levou a se tornar professora de Ensino Fundamental?

☐ A) Afinidade com crianças e adolescentes

☐ B) Satisfação profissional

☐ C) Insatisfação com o trabalho anterior

☐ D) Estabilidade profissional

☐ E) Outros

—

—

—

8. Quais funções desempenha o professor de Ensino Fundamental I? Assinale quantas

alternativas julgar necessário.

- ☐ A) Planejamento, execução e avaliação de atividades destinadas ao desenvolvimento e aprendizagem
- ☐ B) Participação no processo de integração escola-família-comunidade
- ☐ C) Promover recuperação paralela e contínua, quando necessário
- ☐ D) Utilizar recursos e atividades diferenciadas aos alunos com necessidades especiais
- ☐ E) Proporcionar diferentes métodos de ensino, considerando a heterogeneidade dos alunos
- ☐ F) Promover atividades lúdicas planejadas
- ☐ G) Promover atividades lúdicas livres
- ☐ H) Outros

9. Quais suas principais dificuldades para exercer a docência no Ensino Fundamental I?

- ☐ A) Inconsistência na formação inicial
- ☐ B) Inconsistência na formação continuada
- ☐ C) Indisciplina dos alunos
- ☐ D) Desinteresse dos alunos
- ☐ E) Displícência das famílias
- ☐ F) Inadequação do espaço físico e do mobiliário
- ☐ G) Insuficiência de recursos materiais

- ☐ H) Inadequação dos recursos materiais
- ☐ I) Ocupação do tempo em tarefas adversas à função
- ☐ J) Insuficiência de tempo para planejamento
- ☐ K) Precariedade no apoio pedagógico
- ☐ L) Pouca experiência na área
- ☐ M) Outros

10. Quais são seus interesses e necessidades de conhecimentos/saberes para exercer a docência no Ensino Fundamental I?

BLOCO C: CONCEITO E VIVÊNCIAS LÚDICAS

11. Poderia relatar quais os brinquedos e jogos que você tinha acesso quando criança **na escola**? Se possível coloque o brinquedo ou o jogo, conforme as faixas etárias:

A) Até 6 anos de idade:

B) entre 7 anos a 12 anos:

12. Poderia relatar quais os brinquedos e jogos que você tinha acesso **fora da escola**? Se possível coloque o brinquedo ou o jogo, conforme as faixas etárias:

A) Até 6 anos de idade:

B) entre 7 anos a 12 anos:

13. Como você define a atividade lúdica? Assinale quantas alternativas julgar necessário.

- ☐ A) Atividade inerente ao universo infantil
- ☐ B) Atividade socialmente constituída, capaz de promover avanços cognitivos, emocionais e sociais
- ☐ C) Todas as atividades que fazem uso do jogo ou do brinquedo
- ☐ D) Atividades que envolvem a diversão, imaginação e criatividade
- ☐ E) Atividades capazes de proporcionar a aprendizagem de maneira prazerosa
- ☐ F) Atividades livres entre crianças
- ☐ G) Atividades livres entre crianças e adultos
- ☐ H) Outros

14. Você realizou / realiza estudos sobre o uso de jogos e brinquedos no Ensino Fundamental?

- ☐ A) Não.
- ☐ B) Sim. Neste caso, quais?

15. Você realizou / realiza estudos sobre o uso de jogos e brinquedos no 1º ano do Ensino Fundamental?

☐ A) Não.

☐ B) Sim. Neste caso, quais?

16. Você realizou / realiza estudos sobre o uso de jogos e brinquedos na Educação Infantil?

☐ A) Não.

☐ B) Sim. Neste caso, quais?

17. Quais as contribuições da atividade lúdica para a criança de Ensino Fundamental I? De que forma pode ser viabilizada no ambiente escolar?

18. Você utiliza os jogos e brinquedos do acervo da unidade escolar como recurso e

/ou procedimentos de ensino com as turmas que trabalha?

Sim ()

Indique os motivos:

- ☐ A) Promover o contato com o brinquedo ou jogo;
- ☐ B) Mediar o aprendizado durante uma ação planejada;
- ☐ C) Aproveitar o tempo livre;
- ☐ D) Promover ações de socialização entre os alunos;
- ☐ E) Apoiar a participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem
- ☐ F) Estimular a imaginação e a criatividade
- ☐ G) Proporcionar momentos de diversão
- ☐ H)

Outros: _____

() Não

- ☐ A) Escassez do tempo pedagógico;
- ☐ B) Insuficiência de recursos;
- ☐ C) Inadequação de recursos;
- ☐ D) Inadequação do espaço físico;
- ☐ E) Indisciplina dos alunos gerada com este tipo de atividade;
- ☐ F) Dificuldades de condução deste tipo de atividade;
- ☐ G) Benefícios restritos;
- ☐ H) Existência de outras prioridades;
- ☐ I) Julgar-se despreparada;
- ☐ J)

Outros: _____

19. Com que frequência você utiliza jogos e brinquedos em suas aulas?

- ☐ A) Diariamente
- ☐ B) Semanalmente
- ☐ C) Quinzenalmente
- ☐ D) Mensalmente
- ☐ E) De acordo com a necessidade
- ☐ F) De acordo com o tempo livre
- ☐ G) Outros -

20. Como você seleciona os jogos e brinquedos para suas aulas?

21. Quais recursos lúdicos você costuma utilizar em suas aulas?

22. Em quais áreas do conhecimento você utiliza jogos e brinquedos em suas aulas? Dê exemplos.

23. Ao utilizar jogos e brinquedos, você realiza agrupamentos de alunos?
☐ Sim. Quais os critérios utilizados?
☐ Não. Por quais motivos?
24. Qual o papel do professor na atividade lúdica?
25. Como você analisa o grau de interesse das crianças quando utiliza os jogos nas suas aulas?
☐ Muito interessados ☐ Interessados ☐ Pouco interessados ☐ Desinteressados
26. Quais os jogos e brinquedos mais requisitados por seus alunos?

27. Você poderia sugerir um rol de jogos e brinquedos a serem adquiridos para o acervo da escola e apontar as possibilidades de uso?

28. Aponte temáticas de formação continuada, que você acredita necessárias para apoiar os professores no uso de jogos e brinquedos no Ensino Fundamental I?

Escreva as observações, solicitações que desejar referentes ao seu trabalho, ou outras informações que achar importantes para sua vida profissional.

Obrigada ,

Apêndice- C - Entrevista- Cursos de Formação Continuada



1. Quais os objetivos da Secretaria Municipal da Educação com os cursos de formação continuada?
2. Como são planejadas as temáticas dos cursos?
3. Com são selecionados os professores para ministrar esses cursos?
4. Quais são as maiores dificuldades para a organização desses cursos?
5. Como são selecionados os horários?
6. Qual a forma de inscrição?
7. Há o horário de maior adesão?
8. Existe um índice considerável de evasão?
9. Há penalidades nesse caso?
10. Quais são as perspectivas da Secretaria Municipal da Educação com relação aos cursos para o ano de 2016?

ANEXO I – TERMO DE AQUIESCÊNCIA

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE BAURI
Estado de São Paulo

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
Fone – (014) 3234-1977
End: Rua Padre João nº 8-48 – Vila Régis
CEP- 17014-003



Bauri, 03 de junho de 2015.

TERMO DE AQUIESCÊNCIA

Como parte da documentação solicitada por este Colegiado para a avaliação de projetos de pesquisas envolvendo seres humanos, declaramos estar cientes da realização da pesquisa **“Ludicidade: metodologias e materiais para professores do ciclo I do Ensino Fundamental”** de autoria da pesquisadora Michelle Caroline Ferreira dos Santos, sob orientação da Prof.^a Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi, nas dependências das Unidades Escolares do Sistema Municipal de Ensino de Bauri e o compromisso de cumprir as exigências contidas na Resolução CNS Nº 466, de 12.12.12.

O trabalho só poderá ser iniciado em nossas instalações, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, da FC/UNESP.

Atenciosamente,

Prof. Me. Wagner Antonio Junior
Seção de Pesquisas Educacionais
RG. 25.174.444-9

ANEXO II – AUTORIZAÇÕES – BRINQUEDOS E JOGOS**AUTORIZAÇÃO EMPRESAS DE BRINQUEDO****From:****To:****CC:****Sent:****Subject:**Maria do Carmo Kobayashi
<kobayashifc2@gmail.com>

legobrazil-cs@lego.com

01/05/16 13:32:04

Solicitação

SOLICITAÇÃO: LEGO®

Escrevo para solicitar a permissão de uso de imagem jogos da Lego, tal pedido deve-se a uma pesquisa em curso, em nível de Mestrado na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru – Faculdade de Ciências - Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica Tenho uma orientanda - Michelle Caroline Ferreira dos Santos que está terminando a pesquisa intitulada "Ludicidade: metodologias e materiais para professores do 1º ano do Ensino Fundamental", cujo objetivo é elaborar orientações de usos de jogos, nas diferentes disciplinas ministradas no Ensino Fundamental. Para tanto foi realizado um levantamento junto aos professores da Rede Municipal de Bauru, os resultados apontaram os jogos da Lego como sendo essenciais para o trabalho com esses alunos. Entretanto, embora as imagens da internet possam ser utilizada, desde que citadas as fontes, como vamos mostrar a caixa e a descrição dos jogos gostaríamos de solicitar a permissão para o uso das fotografias feitas dos jogos selecionados. Pedimos, desde que possível, brevidade na resposta, pois a defesa da pesquisa ocorrerá no dia 26/02/2016. Atenciosamente,--

RESPOSTA: LEGO®

Prezada Dr. Maria, Obrigado por entrar em contato conosco. É bom saber que os nossos tijolos estão a inspirá-lo. Geralmente é possível utilizá-los para o seu projeto pessoal ou se ninguém ganhar dinheiro com isso. Leia a Política Justa da LEGO para obter mais informação: www.lego.com/aboutus/corporate-responsibility/legal-notice/fair-play/ Infelizmente, não podemos fornecer nenhum aconselhamento jurídico acerca da utilização de nomes de marca LEGO®, marca registrada e produtos. Se ainda estiver em dúvida, recomendamos que consulte um advogado especializado em lei de propriedade intelectual, antes de fazer quaisquer decisões finais acerca de prosseguir com seu projeto. A nossa experiência ao longo dos anos demonstra que necessitamos de controlar e regular cuidadosamente, a utilização comercial das nossas marcas registradas. Reservamos todos os direitos de tomar qualquer ação que achemos apropriada, com base naquilo que vemos no mercado em qualquer altura. Porque queremos confirmar que estamos a fazer um bom trabalho, incluímos sempre um link nos nossos emails com uma sondagem de quatro perguntas. Por favor diga-nos como achou o nosso serviço hoje: LEGO Survey link Não hesite em contactar-nos se necessitar de informações adicionais. Com os melhores cumprimentos, Nathalia LEGO® Service Você sabia?

Prezada Dr. Maria, Obrigado por entrar em contato conosco.

SOLICITAÇÃO: ESTRELA®

Em 3 de fevereiro de 2016 17:44, Michelle Caroline Ferreira dos Santos <micarolsan@hotmail.com> escreveu:

Boa tarde Rodrigo!

Meu nome é Michelle. Sou aluna de mestrado da UNESP de Bauru. Minha orientadora, Profª Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi, enviou-lhe um e-mail, solicitando autorização para a utilização de imagens dos produtos da Estrela na composição de um manual de orientação para o uso de jogos e brinquedos, que elaboramos como parte integrante da pesquisa.

Destaco que participo do Programa de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica, que tem como pressuposto contribuir com a práxis docente. Assim, esse manual, terá como objetivo indicar recursos lúdicos para uso nas escolas.

Conforme solicitação, estou encaminhando o texto que acompanhará as imagens, caso seja autorizado.

Antecipadamente agradeço a atenção.

Michelle Santos

RESPOSTA: ESTRELA®

From: micarolsan@hotmail.com

To: michellesantos@bauru.so.gov.br

Subject: FW: Autorização

Date: Fri, 12 Feb 2016 14:20:54 +0300

Date: Thu, 4 Feb 2016 11:18:11 -0200

Subject: Re: Autorização

From: rodrigo.passeira@estrela.com.br

To: micarolsan@hotmail.com

Olá Michelle,

Está aprovado.

Obrigado,

Rodrigo

SOLICITAÇÃO: GROW®**De:** Maria do Carmo Kobayashi [mailto:kobayashifc2@gmail.com]**Enviada em:** sexta-feira, 22 de janeiro de 2016 17:00**Para:** carmen.patucci@grow.com.br**Assunto:** Autorização

Carmem, boa tarde!

Escrevo para solicitar a permissão de uso de imagem de alguns jogos da Grow. Tal pedido deve-se a uma pesquisa em curso, em nível de Mestrado na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Bauru – Faculdade de Ciências - Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica.

Tenho uma orientanda - Michelle Caroline Ferreira dos Santos que está terminando a pesquisa intitulada "Ludicidade: metodologias e materiais para professores do 1º ano do Ensino Fundamental", cujo objetivo é elaborar orientações de usos de jogos, nas diferentes disciplinas ministradas no Ensino Fundamental. Para tanto foi realizado um levantamento junto aos professores da Rede Municipal de Bauru, os resultados apontaram os jogos da Grow como importantes para o trabalho com esses alunos.

Entretanto, embora as imagens da internet possam ser utilizadas, desde que citadas as fontes, como vamos mostrar a caixa e a descrição dos jogos gostaríamos de solicitar a permissão para o uso das fotografias feitas dos jogos selecionados.

Pedimos, desde que possível, brevidade na resposta, pois a defesa da pesquisa ocorrerá no dia 26/02/2016.

RESPOSTA: GROW®

29/01/2016

Gmail - Autorização

Maria do Carmo Kobayashi <kobayashifc2@gmail.com>**Autorização****Carmen** <carmen.patucci@grow.com.br>

29 de janeiro de 2016 09:37

Para: Maria do Carmo Kobayashi <kobayashifc2@gmail.com>

Olá, Maria do Carmo,

Bom dia!

As imagens podem ser utilizadas.

Obrigada,

**De:** Maria do Carmo Kobayashi [mailto:kobayashifc2@gmail.com]**Enviada em:** sexta-feira, 22 de janeiro de 2016 17:00**Para:** carmen.patucci@grow.com.br**Assunto:** Autorização

[Texto das mensagens anteriores oculto]

Informações sobre o produto vinculado a esta Dissertação:

Título: Catálogo lúdico: Orientações e materiais para professores do 1.º ano do ensino fundamental

Link para visualização: www.fc.unesp.br/posdocencia

