UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências - Campus de Bauru
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Daniela Fernanda Horácio

O LÚDICO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS INICIAIS

Bauru

Março – 2015

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências - Campus de Bauru
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Daniela Fernanda Horácio

O LÚDICO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS INICIAIS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências - UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob orientação da Profa. Dra. Luciene Ferreira da Silva.

Bauru

Março - 2015

Horacio, Daniela Fernanda.
O Lúdico no Processo de Desenvolvimento Humano no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais /daniela fernanda horacio, 2015 75 f.: il.

Orientadora: Luciene Ferreira da Silva

Monografia (Graduação) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2015

1. Lúdico 2. Desenvolvimento Humano 3.. Ensino Fundamental. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

Daniela Fernanda Horácio

O LÚDICO NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO ENSINO FUNDAMENTAL DOS ANOS INICIAIS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob orientação da Profa. Dra. Luciene Ferreira da Silva.

Banca examinadora:

_____
Profa. Dra. Luciene Ferreira da Silva – orientadora
Depto. Educação - Faculdade de Ciências - UNESP- Bauru

_____
Profa. Dra. Fernanda Rossi
Depto. Educação - Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru

_____
Prof. Dr. Antônio Francisco Marques
Depto. Educação - Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru

BAURU

2015

Dedico esse trabalho aos meus pais Valéria e Elias, e a minha irmã Gabriela que não medem esforços para me ajudar, pelo incentivo, pela paciência, compreensão, carinho e amor.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da minha vida, por me dar vontade, e a possibilidade de estar me preparando para o desenvolvimento desse projeto, que desejo que tenha valia para a educação de crianças.

Agradeço a toda minha família por me apoiar incondicionalmente nestes anos do curso de Pedagogia, por me ouvirem e me auxiliarem em todos os momentos.

À minha tia Esther e amigos mais do que queridos, Joelma, Isac e Aparecida que me auxiliam e que prestaram suporte muito necessário para que eu me dedicasse e alcançasse os meus objetivos.

Agradeço especialmente à minha orientadora Profa. Dra. Luciene Ferreira da Silva, por ser um exemplo de dedicação e profissionalismo, por me orientar, incentivar e não medir esforços para o êxito dessa pesquisa e meu crescimento acadêmico e pessoal.

Ao Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho, por cada aula ministrada nas disciplinas de Metodologia de Ensino I e II, que foram essenciais na realização desse trabalho.

A Profa. Dra. Thais Cristina Rodrigues Tezani, pelas aulas ministradas das disciplinas TCC I e II, que contribuíram muito para a finalização de mais essa etapa.

Aos membros de minha banca examinadora Profa. Dra. Fernanda Rossi e o Prof. Dr. Antonio Francisco Marques que aceitaram o convite de participar desse momento tão importante, contribuindo para o aprimoramento do trabalho.

As minhas amigas de sala, do Curso de Pedagogia, Ana Cristina, Josiane, Lahana, Gisele e Fernanda, que me ouviram e ajudaram em todas as dificuldades no processo de desenvolvimento desse trabalho. Minhas companheiras em todos esses quatro anos, vocês sabem tudo o que realizamos juntas em todo esse tempo e essa amizade é fundamental para superarmos várias etapas da vida acadêmica.

A todos os meus amigos Ana Carolina, Laila Pullini, Rodrigo Chechi, Mayara Camargo, Rafael Mendonça. Vocês são minha segunda família e estarão sempre em meu coração.

A todos os professores do curso de pedagogia, bem como funcionários do departamento de educação e da Unesp profissionais que atuam no curso de Pedagogia, por todo conhecimento passado nesses anos de faculdade.

Aos meus amigos e colegas do Curso, pela boa convivência nestes anos de graduação e por todo conhecimento e aprendizagem adquirida juntos.

Em especial, aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Lazer e Educação - GEPLE, muito obrigada por proporcionar tantas vivências, experiência e oportunidade de ampliar ainda mais meu repertório de conhecimento sobre o lazer e o lúdico e pela dedicação durante todo esse tempo em que desenvolvi projetos de pesquisa e extensão.

E não poderia deixar de agradecer especialmente à escola Estadual que permitiu a realização da pesquisa, principalmente a vice-diretora, diretora, professora e às crianças, alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental, sem vocês esta pesquisa não existiria.

E a todos que contribuíram direta e indiretamente para que este trabalho se tornasse realidade.

Que Deus sempre abençoe a todos!

Ninguém é mais livre neste mundo do que aquele que consegue viver a alegria na liberdade, a liberdade na alegria e a alegria no viver. A prática do lazer nos proporciona essa alegria, alegria que também é saber, saber viver e saber ser.

(Paulo Nunes de Almeida)

Resumo

Este trabalho consistiu em estudar como a abordagem do lúdico ocorre nas escolas no ciclo I do Ensino Fundamental. Conhecer as representações da infância desde o surgimento até a atualidade, a importância do lúdico no processo de formação e desenvolvimento da criança, investigou também o papel da escola na contribuição desse processo de desenvolvimento humano, tendo em vista o processo de adultização pelo qual passam a maioria das crianças da faixa etária estudada. A metodologia constou de pesquisa bibliográfica e documental sobre as temáticas afins e pesquisa de campo com a realização de observação participante, com as crianças de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental e realização de entrevistas semi estruturadas com as professoras de uma escola estadual no município de Bauru. Analisamos também, as concepções dos professores sobre o lúdico utilizando entrevista semiaberta como recurso inicial. Vericamos que 40% dos participantes desconhecem tal termo e trabalham com o lúdico de vez em quando em sala de aula. A introdução de atividades lúdicas na escola teve uma repercursão satisfatória com o ingresso de outras classes no decorrer do desenvolvimento do projeto. Os alunos se envolveram, participaram em todo o processo. No entanto, para que o lúdico se efetive na escola, é necessário que haja formação básica suficiente e também formação continuada aos professores, para que rompam com paradigmas cristalizados em suas práticas docentes. Também e sobretudo, que as políticas públicas considerem as crianças e a infância antes que se tornem adultos, como seres com identidade própria.

Palavras – Chave: Criança, Lúdico, Infância, Educação, Escola.

Abstract

This work was to study how the playful approach occurs in schools in the cycle of Fundamental Education. Know childhood representations from the rise till the present, the importance of playfulness in the formation and development of the child, also investigated the role of schools in the contribution to the process of human development, in view of the process through which pass the grown up most children of the age group studied. The methodology consisted of bibliographical and documentary research on related topics and field research with participant observation with children six years old in the first year of elementary school and conducting semi-structured interviews with teachers of a public school in the city of Bauru. Also analyzes the concepts of teachers on the playful using semi-open interview as the initial resource. We found that 40% of participants are unaware of such term and work with the playful from time to time in the classroom. The introduction of recreational activities in school had a satisfactory repercussion with the entry of other classes in the course of project development. Students were involved, participated in the whole process. However for the playful become effective in school, there must be enough basic training and also continuous education to teachers to break with paradigms crystallized in their teaching practices. Also and above all that, public policies have to consider the children and the children before they become adults as beings with their own identity.

Keywords: Child, Playful, Childhood, Education, School.

Sumário

INTRODUÇÃO …….. 14

1 O LÚDICO…… 18

1.1 Lúdico, Educação e Escola…… 21

2 CRIANÇA E A INFÂNCIA…….. 31

3 A CRIANÇA E A ESCOLA: DIREITOS E DEVERES…….. 37

3.1 – O Lúdico e a Legislação ……. 37

3.2 Antecipação do Ingresso nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental 38

4 – METODOLOGIA ……. 43

4.1 – Sobre a Escola e a Pesquisa …… 44

4.2 – As Aulas Ministradas e a Observação Participante…… 46

4.3 Apresentação das Entrevistas…… 56

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS…….. 64

CONSIDERAÇÕES FINAIS ……..... 70

REFERÊNCIAS …… 73

Lista de Quadro

Quadro 1 …….. 39

Lista de Imagens

Imagem A …… 48

Imagem B…… 49

Imagem C…… 50

Imagem D…… 51

Imagem E…… 52

Imagem F…… 53

Imagem G…… 54

Imagem H…… 55

Imagem I…… 56

INTRODUÇÃO

Atualmente é importante que o lúdico se torne um dos eixos fundamentais tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, pois é um componente da cultura, que juntamente das características e necessidades das crianças, favorece o desenvolvimento humano. Há algum tempo as escolas não dão o devido valor ao lúdico, por conta da organização social predominante nas sociedades capitalistas ocidentais. A brincadeira nas escolas é vista como perda de tempo ou algo sem valor educacional aos alunos, e neste caso, por sua preciosidade e valor é que é preciso preparar profissionais com conhecimentos para que possam compreender, interpretar e utilizar o lúdico como forma de desenvolvimento da criança e para ampliar o aprendizado da mesma, extrapolando conteúdos educacionais.

Tal prática não é desenvolvida de um dia para o outro, porém, é extremamente necessário que a criança vivencie o lúdico desde a infância para que ocorra um desenvolvimento sólido, bem estruturado ao longo da vida e se torne parte da cultura infantil. Na escola, o professor é o responsável pelo desenvolvimento do aluno e de sua aprendizagem. É através dessa abordagem lúdica de ensino-aprendizagem que o aluno se sentirá estimulado e capaz de mostrar suas habilidades e competências.

Consequentemente a criança estará ao mesmo tempo aprendendo e se divertindo, pois vivemos em um tempo que as rápidas e profundas mudanças ocorridas na sociedade, acabam por exigir da escola e dos professores um repensar de sua prática docente, para que assim possam responder às necessidades do mundo contemporâneo, sem prejudicarem as crianças, tornando-as vítimas de processos impróprios para o seu desenvolvimento.

No entanto, nota-se que tanto a escola quanto a família buscam a melhor forma de tornar as crianças responsáveis, eficientes, e até mesmo preparadas para a realização de vestibulares, isso ocorre porque vivemos em uma sociedade que não tem ênfase para o desenvolvimento humano, mas sim, para o trabalho e então, secundarizam o brincar, se esquecendo de que o brincar é essencial para o desenvolvimento da criança como um todo. Através do brincar, ela pode desenvolver todas as características inteligíveis, afetivas, entre outras, que faz com que reflita

sobre a realidade e o meio onde está inserida, pois estimulam a curiosidade, a autoconfiança e promovem a autonomia.

A criança se forma de acordo com as vivências e experiências que ela tem no âmbito familiar, escolar e social. As brincadeiras reproduzem tudo aquilo que vivência.

Com o ingresso do aluno no Ensino Fundamental, na maioria das vezes passa-se a ideia de que a aprendizagem deve ser centrada somente nos conteúdos sistematizados, nos quais o professor apresenta o conteúdo que será desenvolvido, explica, realiza exercícios e finaliza com avaliações e, com isso, o aluno perde a oportunidade de ser natural, de expor ideias e até mesmo de sanar curiosidades, além de desenvolver a comunicação, expressão e consequentemente a sua autonomia.

> A carga de obrigação precoce lançada sobre a criança brasileira furta a possibilidade de vivência plena do lúdico na sua cultura, restringindo-o também ao lazer. As consequências em termos de participação cultural criativa já começam a se manifestar por uma alarmante empatia, pela ausência do sentido de viver (MARCELLINO, 2007, p.141).

É necessário também a troca de experiências entre professores, estabelecer relações entre aluno e professor, proporcionar atividades e avaliações que envolvam o aluno no desenvolvimento de ensino, para que este não tenha medo de arriscar, perguntar, e criar, desenvolvendo as suas capacidades. O aluno não deve ser visto só como um receptor de conhecimento, mas como um ser humano em processo de construção do conhecimento e construção de si próprio (FREIRE,1968).

A questão da importância do brincar parece tema de fácil abordagem. Porém, assumir o lúdico como instrumento norteador do trabalho docente, requer mais que um discurso bem estruturado, pois é um compromisso que deve ser assumido por todo professor que trabalhe com crianças. Assim, a discussão empreendida nesse estudo está relacionada à uma pesquisa, cujo foco de análise voltou-se para a questão da importância do lúdico, mais especificamente para o estudo das práticas educativas no Ensino Fundamental dos anos iniciais e do preparo dos professores para tal.

Sendo assim, neste estudo objetivou-se pesquisar e compreender o lúdico na infância, como é abordado na escola, averiguando a escolarização a partir dos seis anos e o desempenho dos alunos e assim contribuir com um repensar sobre a

prática de ensino dos professores na infância, especificamente em relação ao lúdico, interesse e as necessidades das crianças e a partir dos resultados verificados, entender como os professores trabalham ou não com o lúdico.

Meu interesse pelo tema surgiu no início de 2013 quando tive contato com as atividades desenvolvidas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Lazer e Educação – GEPLE, o qual realiza estudos e pesquisas sobre lúdico, lazer e educação e desenvolvimento humano com o objetivo de contribuir no processo educacional das crianças na escola.

Para abordar a problemática exposta o projeto foi estruturado para ser desenvolvido com uma turma do 1° ano do Ensino Fundamental de uma Escola Estadual da cidade de Bauru.

Minha formação acadêmica foi enriquecida com a participação no projeto de extensão e de pesquisa intitulado “Ludicidade, Desenvolvimento Humano e Educação”, e que foi apoiado pela PROEX – pró-reitoria de extensão da Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’, que ocorreu materializando todos os estudos correlatos, com participação e envolvimento da professora orientadora.

A participação no projeto de pesquisa e extensão juntamente da realização dos estágios e demais estudos colaboraram para meu desenvolvimento acadêmico profissional, compreendendo de forma cada vez mais abrangente a problemática apresentada

Também optamos pela realização de vivências das atividades na quadra e no pátio da escola, que são os melhores espaços educativos para crianças nessa fase de desenvolvimento, pois o movimento, o experiênciar, o representar e o sentir através do corpo, são as formas mais aprofundadas de aquisição de conhecimentos.

Foram utilizados materiais simples e de fácil aquisição, pela praticidade. Foram planejadas no total 7 (sete) atividades, que foram desenvolvidas com as crianças durante dois meses: Junho e Agosto de 2014.

Este trabalho de pesquisa apresenta-se dividido em seis capítulos, organizados em subitens, visando melhor compreensão da pesquisa realizada.

No primeiro capítulo intitulado — “O Lúdico”, fazemos uma introdução sobre o conceito do lúdico com base nos autores Vygotsky (1984), Piaget (1978), Friedman (1996) e também os autores, Huizinga (2000) e Kishimoto (2001).

No segundo capítulo “Criança e a infância”— discutimos o surgimento da infância e o desenvolvimento da criança. Privilegiaram-se os autores Ariès (1981), Piaget (1978) e Vygotsky (1984) e Rosseau (1981), para construção do embasamento teórico.

No terceiro capítulo “A criança, Escola: Direitos e Deveres”, apresentamos os documentos das Leis de Diretrizes e Bases (1998), Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998) e Parâmetros Curriculares Nacionais (1998).

No quarto capítulo na primeira parte apresentamos as bases da metodologia, utilizada nas atividades realizadas com os alunos, tendo como referência Gil (2002). Apresentamos também, “A trajetória metodológica da pesquisa”, com a apresentação inicial da pesquisa, a caracterização da estrutura física da escola e apresentação das atividades e entrevista das professoras.

No quinto capítulo “Análises e discussão dos dados”, fazemos uma discussão detalhada dos dados coletados com as atividades realizadas e teorias estudadas. Centramos os estudos nos trabalhos de Marcellino (2007), Kishimoto (2008) e Huizinga (2000).

Finalizamos apresentando as considerações finais e as referências.

1 O LÚDICO

A palavra lúdico vem do latim *ludus* que significa brincar. O lúdico propícia e colabora com o desenvolvimento humano, pois dá subsídios para que a criança vivencie situações e experiências que não fazem parte de sua realidade através das brincadeiras, jogos e faz de conta, as quais estimulam ainda mais suas relações afetivas, culturais, e morais. A função educativa do jogo proporciona ao aluno a aprendizagem, o saber, o conhecimento e a compreensão do mundo, dentro ou fora da escola.

O lúdico é parte integrante do mundo infantil da vida de todo ser humano. Os jogos e brinquedos fazem parte da infância das crianças, onde a realidade e o faz de conta intercalam-se de maneira intensa.

Conforme Piaget relata:

> A formação do símbolo lúdico não é devida à influência do signo ou da socialização de ordem verbal, terá de ser explicada, forçosamente, pelo trabalho anterior da assimilação. É óbvio, com efeito, que, tanto quanto a imitação representativa, esse tipo de símbolo não pode surgir ex abrupto num dado momento do desenvolvimento mental; nesse novo caso, como no das condutas imitativas, há continuidade funcional entre as sucessivas fases, mesmo quando as estruturas (em contraste com as funções) diferem tanto umas das outras quanto as dos esquemas inteiramente sensório-motores e as dos esquemas em parte interiorizados e em parte representativos. Mas reconhecemos que, funcionalmente, a assimilação lúdica das fases II e III é o ponto de partida do símbolo. (PIAGET, 1964, p.133).

O lúdico instiga o desenvolvimento infantil, propícia a construção do conhecimento e não pode ser desconsiderada na educação formal de crianças. Sobre isso Santos escreve que “A formação lúdica deve possibilitar ao futuro educador conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades e limitações, desbloquear suas resistências e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e do brinquedo para a vida da criança.” (2004, p.14).

Huizinga, grande estudioso do jogo considera que:

> A psicologia e a fisiologia procuram observar, descrever e explicar o jogo dos animais, crianças e adultos. Procuram determinar a natureza e o significado do jogo, atribuindo-lhe um lugar no sistema da vida. […] Há uma extraordinária divergência entre as numerosas tentativas de definição da função biológica do jogo. Umas definem as origens e fundamento do jogo em termos de descarga da energia vital superabundante, outras como satisfação de um certo “instinto de imitação”, ou ainda simplesmente como uma “necessidade” de distensão. Segundo uma teoria, o jogo constitui uma

> preparação do jovem para as tarefas sérias que mais tarde a vida dele exigirá, segundo outra, trata-se de um exercício de auto controle indispensável ao indivíduo. Outros vêem o princípio do jogo como um impulso inato para exercer uma certa faculdade ou como desejo de dominar ou competir. Teorias há, ainda, que o consideram uma “ab-reação”, um escape para impulsos prejudiciais, um restaurador da energia dispendida por uma atividade unilateral, ou “realização do desejo”, ou uma ficção destinada a preservar o sentimento do valor pessoal (HUIZINGA, 2000.p. 04).

Portanto, não há uma concepção fechada, concluída, mas todas as concepções são notórias em relação à vivência do jogo e de sua importância para o desenvolvimento humano.

Na concepção de Piaget (1964), o jogo é imprescindível na vida da criança, pois predomina nele a assimilação que é a forma como o processo cognitivo classifica novos eventos em esquemas existentes. Em outras palavras, é o processo pelo qual o indivíduo cognitivamente capta o ambiente e o organiza possibilitando, assim, a ampliação de seus esquemas. O jogo no desenvolvimento da criança se subdivide em três estruturas: Jogos de exercício, simbólicos e de regras. O jogo de exercício, normalmente ocorre no período sensório-motor, de zero a dois anos, é quando as ações da criança ocorrem por prazer, ela é capaz de assimilar a realidade a sua volta, executando ações mentais, produzindo esquemas que darão início as primeiras manifestações lúdicas que se transformam em jogo.

O jogo simbólico faz parte da fase pré-operatória, de dois a seis anos, no qual a criança além do prazer faz o uso da simbologia. Nesta fase, ela já é capaz de reproduzir um esquema, realizando combinações mentais e aplicá-lo simbolicamente a novos objetos, vivenciar aspectos da realidade, dando início ao faz de conta.

Há também o jogo de regras, que faz parte do período operatório concreto, que ocorre a partir dos sete anos de idade. Nesta fase a criança já tem consciência das normas e das regras, tem noção de tempo e o que pode ou não fazer. Ao invés do símbolo, a regra supõe relações sociais, porque a regra é imposta pelo grupo e sua falta implica ficar fora do jogo.

Cada estágio do desenvolvimento humano descrito por Piaget possui uma sequência que depende da evolução da criança. Uma fase se relaciona com a outra, a evolução se dá com uma fase puramente reflexiva, passando pela assimilação, pelo simbolismo até chegar à acomodação. (Macedo, 1995).

De acordo com Kishimoto:

> Para Piaget, também é a representação em atos, através do jogo simbólico, a primeira possibilidade de pensamento propriamente dito, marcando a passagem de uma inteligência sensório–motora, baseada nos cinco sentidos e na motricidade, para uma inteligência representativa pré-operatória mediada por símbolos subjetivos, caminho para a construção da inteligência operatória mediada por signos históricos arbitrários (KISHIMOTO, 2001, p.52).

Por outro lado, Vygotsky (1984) defende que a brincadeira pode ter papel fundamental no desenvolvimento da criança, o jogo lúdico permite que haja uma atuação na zona de desenvolvimento proximal do indivíduo, possibilitando que a criança imagine situações, represente papéis, siga regras de acordo com a sociedade em que está inserida. Vygotsky (1984) aborda também o faz de conta, que é extremamente importante para o desenvolvimento cognitivo da criança, pois exercita a imaginação, possibilitado a capacidade de planejar, organizar, estabelecer regras e vivenciar situações.

> Para Vygotsky, os processos psicológicos são construídos a partir de injunções do contexto sociocultural. Seus paradigmas para explicitar jogo infantil localizam-se a filosofia marxista-leninista, que concebe o mundo como resultado de processos históricos sociais que alteram não só o modo de vida da sociedade, mas inclusive as formas de pensamento do ser humano. (KISHIMOTO, 2001, p.32)

A brincadeira é adquirida e construída, não é necessário mediação de adulto para se estabelecer regras, sendo que a criança já brinca, ela cria, recria e aprende por ela mesma, pois o jogo envolve desejo e resolução de problemas que permite uma série de respostas diferentes, conduzindo ao desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos, variando de fases para fase.

Vygotsky (1984) declara que a criança em idade pré-escolar tem desejos que muitas das vezes não são permitidos de serem realizados, como por exemplo, cozinhar, daí ela se envolve em um mundo imaginário, e o brinquedo realiza essa função social. Leontiev acrescenta que a ação da criança corresponde ao objeto da brincadeira e que algumas condições podem ser alteradas, mas, o conteúdo e a sequência, tem a ver com a realidade. Assim, a criança pode “cozinhar” pedrinhas, mas a ordem sempre é: preparar o alimento, servir no prato e comer. Vygotsky e Leontiev concordam que os sentidos vão sendo construídos no decorrer da brincadeira.

Nas palavras de Leontiev :

> Em cada estágio de desenvolvimento, a brincadeira tem algo que lhe é específico. No período pré-escolar, há predomínio da situação imaginária e

> do papel expresso nos jogos de enredo (de papéis) que compõem o universo das brincadeiras pré-escolares; porém, a regra lhes fica latente. Esses jogos de enredo vão evoluindo, tornando-se jogos de regra, como "esconde-esconde"; nestes, a situação imaginária e o papel tornam-se latentes e a regra explícita. "Um traço marcante dos jogos, com uma situação imaginária desenvolvida e relações sociais, é precisamente o de que surge neles um processo de subordinação às regras da ação, processo este que surge das relações estabelecidas entre os participantes do jogo." (LEONTIEV, 1994,p.136)

O brincar então permite à criança um espaço para a resolução de problemas que as rodeiam, conduz a relacionamentos grupais, facilita o crescimento, podendo ser uma forma de comunicação consigo mesmo e com os outros e cria zonas de desenvolvimento proximal. O brincar é mais que um divertimento. Santos (2004) relata que brincando a criança ordena o mundo à sua volta assimilando experiências e informações, e ainda mais, incorporando comportamentos e valores. É através do brinquedo e do jogo que a criança consegue reproduzir e recriar o meio a sua volta, se estrutura afetivamente, se insere na cultura e cria sua identidade.

Friedman considera ainda que:

> Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional, ou seja, quando alguém está jogando está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo (FRIEDMAN, 1996, p. 41).

Portanto, este estudo se sustentou na convivência e no desenvolvimento das crianças, de forma a estimulá-las a serem mais lúdicas dadas as restrições apresentadas para a vivência do lúdico neste tempo histórico.

1.1 Lúdico, Educação e Escola

Há muito tempo a educação têm-se mostrado áustera, transformando a escola em algo penoso. Ao internalizar os conceitos de algumas palavras do cotidiano escolar infantil principalmente como, por exemplo, “dever de casa”, questiona-se, porque dever de casa? A escola habitua as crianças desde cedo, logo nas primeiras experiências com a escola a relacionar que o processo de aprendizagem é um dever, algo penoso e não um prazer. Escola é lugar de obrigação, não de diversão, aliás, diversão é um termo de entendimento ainda muito

restrito para muitos pedagogos de todas as áreas. Citamos a expressão “escola não é lugar de brincadeira” como recorrente no meio sociocultural.

Lidar com o lúdico na escola exige preparo dos profissionais. Entender o desenvolvimento humano, da criança e o conceito de lúdico de forma contextualizada são essenciais para o rompimento com formas tradicionais de educação na Educação Infantil.

Uma vivência lúdica pode levar a várias aprendizagens que se bem organizadas pelo pedagogo passaram despercebidas pelas crianças. Situação lúdica educativa proporciona uma aprendizagem significativa, estimula a construção de um novo conhecimento e possibilita a compreensão e intervenção do aluno nos fenômenos sociais e culturais. (NUNES, 2004). O lúdico é um promotor de aprendizagem, possibilita ao aluno o conhecimento científico e se constitui como uma estratégia de ensino na prática pedagógica, porque de acordo com Brougère (2010, p. 32-35) "sob o olhar de um educador atencioso, as brincadeiras infantis revelam um conteúdo riquíssimo, que pode ser usado para estimular o aprendizado [...] ninguém nasce sabendo brincar. É preciso aprender".

Educar utilizando a cultura lúdica traz um significado muito importante e profundo para as crianças e isso está presente em todos os momentos da vida da criança, seja entre amigos, ou brincando seja de boneca, ou qualquer outro tipo de brincadeira, ela não está somente brincando, além do prazer que a brincadeira proporciona, a criança está desenvolvendo uma série de funções cognitivas e sociais, isso ocorre, pois combinam e incorporam as relações funcionais ao prazer de internalizar o conhecimento (PIAGET, 1964).

> [...] ao jogar e brincar, a criança relaciona-se com a realidade, constroem conhecimentos, expressa suas necessidades e resolve conflitos. É por meio de ações físicas e mentais que o pensamento se desenvolve. Dessa forma, o brincar, juntamente com outras formas de representação, deve ser objeto de interesse de todos os envolvidos no processo educacional. (OLIVEIRA, 2008, p.89).

A criança precisa ter tempo livre para brincar e neste tempo de brincar incorporar o hábito do prazer lúdico que será fundamental para o lazer cotidiano, expressivo, criativo e fator de desenvolvimento social.

Nesse sentido, Marcellino destaca que:

> O lazer é um prazer privilegiado de educação, para que aconteça a prática de atividades lúdicas é necessário que tenha um estímulo e então ao iniciar

> as atividades os níveis vão sendo mais elaborados e complexos, com o enriquecimento do espirito critico, na prática ou na observação. Verifica-se assim, um duplo processo educativo, o lazer como veiculo e como objeto de educação. (MARCELLINO, 2007, p. 59)

A educação lúdica opõe-se as escolas conteúdistas, que tornam seus ensinos mecânicos e sem significado real para o aluno, com cargas pesadas e irreais para as crianças, se esquecendo como o lúdico e o lazer são importantes para o desenvolvimento da criança, que desenvolve a afetividade, a motricidade, com experiências prazerosas e bem organizadas, dentre tantas outras funções, internalizadas de forma mais eficaz se comparado, por exemplo, com o ensino bancário que é oferecido na maioria das escolas. (FREIRE, 1968)

Freire também ressalta que:

> Às vezes falta visão ao sistema escolar, às vezes faltam escrúpulos. É difícil explicar a imobilidade a que são submetidas as crianças quando entram na escola. Mesmo se fosse possível provar (e não é) que uma pessoa aprende melhor quando está imóvel e em silêncio, isso não poderia ser imposto, desde o primeiro dia de aula, de forma súbita e violenta (FREIRE, 1997, p. 12).

Há duas situações difíceis de serem superadas, ambas atreladas à mercantilização da educação. Uma é a das crianças oriundas de famílias favorecidas economicamente e a outra a das crianças de famílias desfavorecidas. Os primeiros alunos, desde pequenos, a maioria estudantes de escolas particulares, são vítimas dos excessos, próprios dos prestadores de serviço que não querem perder clientes alunos, mas sim tê-los cada vez em número maior, já que a escola é uma prestadora de serviços e seu objetivo é o lucro. As segundas são vítimas das faltas de vagas nas creches onde são atendidas muitas vezes em suas necessidades biofisiológicas, sobrando pouco tempo para cuidadores e professores sobrecarregados atuarem favorecendo seu desenvolvimento.

> A escola atual funciona, sem escrúpulos, a partir da fixação de objetivos a serem atingidos a longo prazo, esmagando o presente, de uma dupla perspectiva: a premiação para o trabalho presente da criança seria o triunfo do adulto bem sucedido do futuro. […] A partir da distinção entre as crianças do proletariado e da burguesia, e baseado em que “um dos traços característicos do modo de vida popular é apreciar o tempo presente e recusar o sacrifício do presente à promessas remotas” A escola só pode triunfar junto aos alunos do povo e fazê-los triunfar se for capaz de comunicar uma alegria atual aquilo que lhes ensinam. Para que a escola possa contribuir de modo objetivo com uma transformação social, é preciso conectá-la diretamente com o movimento social através de uma prática escolar que fale aos alunos do povo, respeitando seu tempo, seu mundo e suas lutas (MARCELLINO, 2007, p. 88).

Para ambos os grupos, ou seja, para as crianças, a forma de tratamento delas precisa compreender suas necessidades e neste caso, o jogo pode ser incorporado, pois apresenta sempre duas funções no processo de ensino-aprendizagem. A primeira é lúdica, onde a criança encontra o prazer, a satisfação no jogar e aprende e se desenvolve naturalmente, e a segunda e não menos importante, mas concomitante é a educativa, na qual onde através do jogo a criança é inserida no mundo social e educada para a convivência saudável equilibrada, já que o mundo à qual faz parte possui leis, regras, normas e valores que precisam ser conhecidas, refletidas e internalizadas.

Na vivência de troca dos afetos e estabelecimento de vínculos por meio das brincadeiras, a criança relaciona com seu ambiente e com outras crianças, propiciando a evolução da aprendizagem. Pode-se assim dizer, que o lúdico adequa-se numa abordagem multidisciplinar, intercalando-se numa relação cognitiva, biológica, social e recreativa. Paiva (2009) explana à respeito da infância, que este período está diminuindo casa vez mais, e ao mesmo tempo que a sociedade roga pelos direitos da criança, em brincar, viver conforme seus direitos, entra uma contradição quando os adultos não fazem à passagem ao ato para tal idealização. A criança quando privada do brincar, dificilmente produzirá vínculos significados com o outro e com o meio ao qual está inserida. A criança necessita de experimentação acerca de conhecimentos, sendo esta a melhor forma de incorporação do mesmo.

> Um dos desequilíbrios que ocorrem com maior frequência, chegando mesmo à perda da capacidade para brincar, é o impacto da obrigação precoce que pode ser entendida tanto como o trabalho infantil, como as obrigações impostas às crianças, como por exemplo, cursos de especializações. “É como se a criança envelhecesse prematuramente e com isso perdesse a espontâneidade, a capacidade de brincar e o impulso criativo despreocupado (MARCELLINO, 2007, p. 65) ”.

Segundo Marcellino :

> Para que a escola possa contribuir para recuperar e conviver com o lúdico, é necessário, antes de tudo, que se saiba quem se está educando. É preciso considerar que não existe uma criança, mas varias crianças, com repertórios variados, entre outros fatores, pelo tipo de aquisições verificadas na vivência, ou na não vivência do lúdico. A não consideração desse aspecto contribui para a difusão e a sedimentação de conceitos abstratos da criança, fundamentando a ação educativa, o que é um elemento dificultador da educação que, não entendendo a criança na sua concretude, pode reforçar a situação vigente no plano social, ao invés de contribuir para mudanças (MARCELLINO, 2007,p. 78).

A escola perdeu a liberdade de expressão e sistematizou o brincar estabelecendo a “hora apropriada”, o lugar, o onde, como e quando e com isso modelando as crianças a se tornarem os adultos que não se permitem brincar. Muitas vezes até as aulas de educação física devem se dirigir a aprendizagem objetiva de números e letras, o que as tornam enfadonhas e desestimulantes.

Nesse sentido é que Marcellino (2007) escreve:

> Ao início do processo de escolarização, ao enfatizar a importância do respeito à cultura da criança, anterior e concomitante à atividade escolar, não significa a negação do valor da escolarização; mas prega a necessidade de transformação da escola, a partir dos fundamentos de sua ação, tendo de orientá-la uma nova filosofia [...] com isso não quero dizer que não possa estar ocorrendo a substituição do espaço escolar, como um espaço de convivência, devido a sobrecarga de atividades obrigatórias, na procura da “melhor educação possível” de acordo com os padrões fixados pela ideologia dominante, questiona-se sim o fracasso da escola, no âmbito da própria escola. (p. 101).

A exclusão da experiência social e cultural da criança, pela escola, faz com que a ruptura não seja vista de uma perspectiva de progresso, de continuidade, mas sim reforça a ideia de que, com essa ruptura os métodos de aprendizado adotado pela escola, não tenha significado para o aluno. Com base nessa informação Marcellino afirma que “ao propor “atividades sem sentido” principalmente nos primeiros anos de escolarização, faz com que o aluno passe a enxergar o sentido de ser adulto, sem questionar e aceitando-o passivamente” (2007, p.102).

Isso quer dizer que, é importante que a escola leve em consideração o universo criativo do aluno, e que desenvolva o processo de ensino-aprendizagem a partir do que a criança já sabe, pois viver o lúdico é desfrutar o momento, o que contribui imensamente para a vivência da criança.

> A escola cumpre o papel de formar crianças para exercerem funções na sociedade. Uma sociedade que queira ser livre não deveria conceber uma educação que restrinja a liberdade das pessoas. E nisso a escola tem um papel importante. […] Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar. Por causa dessa concepção de que a escola só deve mobilizar a mente, o corpo fica reduzido a um estorvo que, quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará. (FREIRE, 1997, p.13).

Para envolver o aluno no processo de ensino-aprendizagem é necessário fazer com que a criança por si própria possa desenvolver e expandir os seus conhecimentos adquiridos previamente.

Os professores devem ser profundos conhecedores de crianças, de seu desenvolvimento, de sua cultura, de seus interesses e necessidades. Devem logicamente ter um posicionamento político que oriente de que lado está, ou seja, que tipo de educação, alienante ou emancipatória, está apto a desenvolver conscientemente.

> E nessa consideração é preciso levar em conta que os educadores de hoje são formados por uma escola que não valorizou a sua experiência da cultura infantil e continuam a ser educados por uma sociedade, cujos valores de produtividade e consumo não são nada estimulantes ou motivadores para um processo de ensino/aprendizagem, nesse sentido o professor precisaria entender o ensino como brinquedo e brincar com as ideias (MARCELLINO, 2007, p.111).

Marcellino destaca ainda, outro ponto bastante importante, no qual enfatiza a sistematização do ingresso da criança no Ensino Fundamental dos anos iniciais:

> E como se posicionar quanto a esta questão com relação a criança, no inicio do processo de escolarização, sem sufocar o traço de espontâneidade, que caracteriza a vivência do componente lúdico da cultura? Creio que se deve considerar que, se por um lado pode haver uma recusa da criança em aceitar o esforço, preferindo o prazer imediato, por outro lado, a mesma criança gosta de vencer desafios, fazer descobertas (MARCELLINO, 2007, p.125).

É evidente que com a escolarização precoce é necessário um aprendizado que seja dinâmico e participativo, e não um ciclo de ordens, regras e rotinas como é feito atualmente.

> Para que não se perca a ideia do “brinquedo”, ou melhor, para que ela seja recuperada, é preciso que a escola participe do resgate à cultura da criança; reflita sobre o uso de tempo dos alunos, procurando entender o conteúdo e a forma de utilização do tempo disponível das obrigações escolares, familiares e sociais; promova as aquisições incorporadas pelos alunos no desenvolvimento das atividades do lazer, quer enquanto conteúdos, quanto ao estilo de vida. E que haja pelo menos fragmentos de futuro em que a alegria é servida como sacramento, para que as crianças aprendam que o mundo pode ser diferente. Que a escola, ela mesma, seja um fragmento do futuro (MARCELLINO, 2007, p.141).

Marcellino (2007) ainda ressalta que:

> Deve – se levar em conta, que se o conteúdo das atividades de lazer pode ser altamente “educativo”, também a forma como são desenvolvidas abre possibilidades “pedagógicas” muito grandes, uma vez que o componente lúdico, com seu faz-de-conta, que permeia o lazer, pode se constituir uma espécie de denúncia da realidade, à medida que contribui para mostrar, em forma de sentimento, a contradição entre obrigação e prazer (p.37).

Evasão da realidade e denúncia são necessidades pouco proporcionadas no Ensino Tradicional. No entanto, o lúdico não é a maneira “mais fácil” de facilitar a

aprendizagem, sobretudo pela ligeireza com que se tem formado professores, em sua maioria, em cursos noturnos com no máximo três anos de duração ou em cursos de ensino a distância no Brasil.

Para Silva (1989), uma vez que o significado das coisas, nessa primeira fase da vida da criança, depende, acima de tudo, da ação corporal, o jogo e a atividade física tornam-se um importante recurso pedagógico para ser utilizado pela escola. Silva, sugere uma pedagogia do movimento para a primeira infância e outra para a segunda infância, a partir das diferenças que a criança apresenta nesses dois momentos. Na primeira infância, a criança se ocupa em formar estruturas motoras, afetivas, sociais e cognitivas que lhe permitem o fazer e o compreender. Já na segunda infância, a criança deixa de ser o centro de tudo e pode se ajustar melhor à realidade exterior, passando da fantasia para uma interação com o mundo, através de representações simbólicas, mais próximas da realidade. Embora destacada essa diferença fundamental a ser considerada no trabalho com a criança, o autor não se manifesta acerca de como o movimento deve ser trabalhado no decorrer das outras séries do Ensino Fundamental.

> É importante frisar que a consideração da relação entre a manifestação do componente lúdico da cultura, no lazer, e a educação, transcende a aquisição de informações, vai além dos conteúdos culturais. Não se trata, pois, da consideração de um instrumento leve e eficaz para facilitar o processo de aprendizagem, para a adequação conformista de indivíduos a uma inquestionável sociedade estabelecida. Longe disso, é uma questão de participação cultural – usufruir e criar cultura (MARCELLINO, 2007, p.45).

Tal fato pode ser evidenciado com a observação da rotina escolar no qual a criança passa o período letivo na escola com o sentimento de obrigação/dever, pois a escola deixa de ser um lugar prazeroso e se torna “enfadonho”, com a repetição de rotinas e principalmente com a transmissão de ensino bancária, no qual a criança é mera receptora do saber.

> Corpos obrigados a rotinas estafantes, mesmo que as tarefas ou a carga de obrigações sejam leves, falta de sentido, desvinculação com a cultura vivida, potencializam o grau de desgaste, podendo levar, inclusive à somatização. Os sintomas mais comuns são dores no estomago, de cabeça e irritação na garganta. São talvez, sintomas do confronto, do enfrentamento, entre o “mundo da responsabilidade” e a experiência lúdica da criança, que se verifica, cada vez de modo mais precoce na nossa sociedade contemporânea como um todo, e na escola, em particular, com o choque da “obrigação escolar” (MARCELLINO, 2007, p. 93).

Nessa mesma perspectiva, Freire (1997) afirma que:

> Dá para imaginar o que representa para uma criança, que passou sete anos se movimentando, ser subitamente “amarrada” e “amordaçada” para, como se diz, “aprender” o que é, para ela, uma linguagem, as vezes, totalmente estranha? A linguagem da imobilidade e do silêncio? Seria o mesmo que pegar um professor idoso, que há muito deixou de praticar atividades físicas, a não ser as mais triviais, e obrigá-lo a correr por alguns quilômetros em ritmo acelerado. A violência seria idêntica, o interessante é que nós, professores, não suportamos a mobilidade das crianças, mas queremos que ela suporte nossa imobilidade. […] O fato é que que cada vez mais crianças estão sendo levadas para a escola na primeira infância. Com o aumento da miséria em nossa sociedade, os pais, ou conseguem colocar seus filhos em creches, berçários e escolas enquanto trabalham, ou, na maioria das vezes, os deixam em casa, aos cuidados da criança mais velha da família, de vizinhos, parentes (p.17).

Segundo Macedo (2005) alguns dos significados de escola poderiam ser recuperados como: divertimento, recreio, descanso, repouso, lazer, tempo livre, hora de estudo, para compreendermos os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Para isso, o autor propõe que deveríamos cuidar da dimensão lúdica das tarefas escolares, tornando as crianças as principais responsáveis em cada ação. Dohme (2003), afirma que uma situação do lúdico pode ser expressa pelo verbo divertir, brincar ou então jogar, dessa forma, podemos caracterizar um ensino lúdico como aquele que além de trazer divertimento, alegria, prazer e conhecimentos por meio de diversos jogos, brincadeiras, experimentos ou atividades que saiam da rotina do ensino tradicional, aquele que promova o desenvolvimento pessoal e a formação da autonomia. Em relação a essa construção por meio do brincar Almeida (1995) reforça as inúmeras capacidades desenvolvidas como atenção, imaginação, criatividade, observação, memorização, imitação e socialização. As atividades lúdicas podem colocar o aluno em diversas situações, onde ele pesquisa e experimenta, fazendo com que ele conheça suas habilidades e limitações, que exercite o diálogo, na liderança que ao ser solicitada proporciona o exercício de valores éticos e muitos outros desafios que permitirão vivências capazes de construir conhecimentos de atitudes. Quais, como e quando usar o lúdico é tarefa do professor, que determinará os objetivos e o planejamento de como irá alcançá-los (DOHME, 2003).

Dessa forma, o lúdico na infância prioriza o desenvolvimento pessoal, intelectual e social do aluno. E o brincar é um espaço de significação e criação cultural. (Kishimoto, 2002). Macedo (2005, p.13) afirma “o quanto é fundamental o brincar no desenvolvimento da criança, pois o brincar é envolvente, interessante e informativo”.

Esses aspectos do brincar que envolve a criança permitem a interação com o real e a fantasia, a aprender sobre o objeto e conteúdos relacionados, além de ser muito prazeroso. No entanto, para que o lúdico seja visto como favorecedor da aprendizagem na escola, Macedo (2005, p. 15) propõe que as crianças apresentem as seguintes qualidades: “prazer funcional; serem desafiadoras; criarem possibilidades ou disporem delas; possuírem dimensão simbólica e expressarem-se de modo construtivo ou relacional”. Cada um desses indicadores nos permite compreender a presença do lúdico no processo de aprendizagem e a avaliar as atividades escolares conforme a dimensão lúdica, promovendo o prazer, a alegria, a superação, possibilidades, motivação e direção.

Contudo, para que isso ocorra significativamente, é necessário que o professor planeje e determine os objetivos de cada atividade, que conheça os seus alunos para que valorize suas habilidades e potencialize-as. Dohme (2003, p.117), diz que “a ação do aluno implica no construir, descobrir, pesquisar, avaliar, comparar, ousar, testar, aventurar, etc. Todas essas ações além de contribuírem com a aprendizagem permitem seu desenvolvimento pessoal: a autodescoberta, autoconfiança, senso crítico, habilidade de expressão, cooperação, trabalhar em equipe, etc.” Quando o aluno participa ativamente do processo de ensino compreende com mais facilidade o conteúdo.

Quando as crianças participam do processo de tomada de decisão, tem que falar com freqüência e articular suas idéias de maneira lógica. O uso significativo da linguagem estimula o seu desenvolvimento. Negociando compromissos com adultos e colegas, expressando suas ideias e ouvindo os outros, as crianças desenvolvem tanto sua linguagem quanto a sua inteligência inseparáveis (DOHME, 2003).

Cabe à escola assumir um outro papel, fazer com que o lúdico ocorresse constantemente na aprendizagem, que é uma das características do ser humano. O principal fator que embasa a presença do lúdico dentro do processo educativo é a relação entre os indivíduos que integram o ambiente escolar, pois a educação é coletiva e quando o grupo se reúne é propício para que ocorram as atividades lúdicas. Platão foi um dos primeiros a defender o jogo, como algo fundamental para o desenvolvimento do pensamento do ser humano, há uma frase que diz “Você pode descobrir mais a respeito de uma pessoa numa hora de jogo do que num ano de

conversação, pois onde há a presença do lúdico o processo educativo se torna mais efetivo.

Com as mudanças sociais que ocorrem atualmente, seja pela tecnologia ou por outras diversas razões econômicas e sociais, é necessário buscar maneiras diferenciadas de obter o conhecimento e recuperar o lúdico como componente da cultura, por suas especificidades até aqui descritas, tão imprescindíveis para a vida humana.

Sendo assim, expomos aqui nossa visão de mundo sobre educar, que não deve ser uma forma de transmitir o conhecimento ao aluno, mostrar o que é o "certo e o errado", mas sim, fazer com que a criança passe a ter um senso crítico e autônomo, tanto de si mesma quanto da sociedade. Procurar compreender que o lúdico é necessário, possível e que favorece o desenvolvimento das pessoas, sobretudo na infância.

Convém destacar também que o Estatuto da Criança e do adolescente, Lei 8.069, de 13/07/90, estabelece em seu artigo 71°:

> Art. 71. A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (BRASIL, 1995).

As leis de diretrizes e base (LDB), afirma também que:

> O direito à educação entendido como direito à formação e ao desenvolvimento humano, como humanização, como processo de apropriação das criações, saberes, conhecimentos, sistemas de símbolos, ciências, artes, memórias, identidades, valores, culturas, resultantes do desenvolvimento da humanidade em todos os seus aspectos (BRASIL, 1996, p.12).

Contamos com legislações e com estudos que nos garantem uma melhor atuação profissional para verificar o que ocorria com as crianças e docentes da escola pesquisada, para ter uma percepção mais apurada de lacunas a serem sanadas ou não.

Dando continuidade à abordagem da problemática e perseguindo o objetivo do estudo adentraremos na temática seguinte: Criança e infância.

2 CRIANÇA E A INFÂNCIA.

A noção da infância como conhecemos atualmente é uma concepção relativamente nova. Podemos encontrar no século XVIII o início da ideia da infância como uma meramente singular a ser respeitada em suas diferenças. Assim é possível verificar que a noção de infância e sua conceituação não são um fato natural, que sempre existiu, mas na verdade, produto de transformação da história das sociedades. Para Kramer (1999), o olhar sobre a criança e a sua valorização na sociedade não ocorrem sempre da mesma maneira, mas sim de acordo com a organização de cada cultura e cada sociedade.

O ser humano, desde a sua concepção, ultrapassa uma série de processos em seu desenvolvimento, resultando-se formando um ser biopsicossocial e espiritual, devido à interação entre o indivíduo e seu meio.

Pode-se dizer que a infância é a fase na qual a criança vai gradativamente e lentamente se adequando ao mundo. Ao falar em desenvolvimento, integra-se tal termo à ideia de crescimento, sobretudo o físico e o biológico.

Gagnebin ressalta que:

> O *in-fans* não é mais, pois, o rastro vergonhoso de nossa natureza corrupta e animal, mas, sim, muito mais o testemunho precioso de uma linguagem de sentimentos autênticos e verdadeiros, ainda não corrompidos pela convivência mundana. Assim se elabora uma pedagogia do respeito à criança, da celebração de sua naturalidade, de sua autenticidade, de sua inocência em oposição ao mundo pervertido onde reinam as convenções, isto é, entre outras, uma linguagem retórica e falsa e uma racionalidade artificial, separada dos sentimentos originários. Simultaneamente se valoriza um espaço pedagógico a parte – a escola – e um tempo de formação ditado pelos ritmos naturais do crescimento infantil, portanto, bastante comprida. (GAGNEBIN, 1997, p. 94).

Ariès (1981) relata que, até o século XII ou XIII, não existia na Europa o conceito de infância, esse conceito foi levado em consideração pela sociedade bem mais tarde, a partir do Iluminismo. A criança tal qual como conhecemos hoje nem sempre foi tratada como um sujeito frágil que necessita de cuidados e proteção. A infância atual é resultante de uma evolução cultural e histórica. A concepção de infância é atual porque o bem-estar dos filhos não era prioridade para os pais, pois havia muitas doenças que os bebês eram submetidos ao nascer e muitas vezes não

chegavam a sobreviver, eram mal cuidados, sufocados, pois dormiam na mesma cama que os pais e até mesmo afogados no decorrer da cerimonia de batizado.

Em sua realidade diária a criança se quer existia como infante, pois estava inserida socialmente ao mundo adulto, limitado a uma realidade construída para este. As crianças eram adultos em miniatura, isto é, o que se pode verificar a partir de registros em quadro da época ou até em diários como o de Luis XIII, onde a criança começou a usar trajes como os de adultos no qual as roupas tornavam visíveis as etapas do crescimento que transformava a criança em adulto (Ariès 1981).

Sobre o surgimento da infância tal qual conhecemos hoje Ariès (1981) relata que:

> Somente a partir do final do século XVII, admite-se que a criança não estava preparada para entrar na vida adulta e que deveria, portanto, seguir um regime especial. A palavra infância, enfim, aproximava-se do sentido moderno. As mudanças eram realizadas sob diferentes aspectos. Num primeiro momento, ocorreu o que Ariès chama de "paparicarão", ou seja, a criança era tratada como um pequeno brinquedo ou animal de estimação usado para entreter os pais (p. 52).

O estudo histórico de Ariès (1981) destacou também que, durante parte da Idade Média, as crianças eram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social, nem autonomia, também que a ideia contemporânea de infância, como categoria social, emerge com a modernidade e tem como principais berços a família e a escola.

A partir do momento em que as especificidades, ou seja, o mundo próprio da criança começa a ser descoberto, surge o afeto dos pais para com a criança, adultos interessam-se pelas linguagens infantis, utilizados pelas mães na comunicação com seus filhos, e também nas onomatopeias da criança que ainda não sabia falar. Nascia então, a noção da inocência infantil. Ariès é um dos primeiros a assinalar o aparecimento da infância enquanto inocência (ARIÈS, 1981).

O desenvolvimento se faz por graduações sucessivas, segundo Piaget (1978) por estágios e por etapas. Ele desenvolve teoria muito elaborada, a psicogênese, a qual após minuciosa observação criou construtos teóricos para explicar a complexa forma de desenvolvimento humano desde o início da vida, na qual, o ser humano

inicia com um repertório limitado da capacidade motora e sensorial, mas que se desenvolve conforme a interação com o mundo que o rodeia, estímulos socioambientais e o crescimento da criança.

A produção de conhecimentos pela criança são espontâneamente produzidos, mas também socio-culturalmente estimulados, mediante a cada estágio de desenvolvimento em que esta se encontra. Para Piaget (1978), a criança passa por quatro estágios de desenvolvimentos, sendo eles: o primeiro período, compreendido pelo estágio sensório-motor (0 a 2 anos); segundo período, correspondido pelo pré-operatório (2 a 7 anos); terceiro período, operações concretas (7 a 12 anos); e por último o quarto período que são as operações formais (12 anos em diante).

Segundo a perspectiva de Piaget (1978), como a formação da criança é influenciada através das trocas sociais, ou seja, através da interação com o meio que a criança vai se desenvolvendo, consequentemente as práticas educacionais serão de grande valia nesse processo. Caso não ocorra a interação entre o individuo e o meio, ou se este ocorrer de forma empobrecida ou aligeirada, o desenvolvimento ficará prejudicado.

A criança, à medida que evolui vai-se ajustando à realidade circundante, e superando de modo cada vez mais eficaz, as múltiplas situações com que se confronta. Situações que devem ser consideradas como conflitos cognitivos superáveis ou próximos de serem superáveis, pois não o sendo, não surtirão efeitos positivos e ainda poderão causar estranheza, insegurança insatisfação. (PIAGET, 1978)

Na concepção de Vygotsky (1984) em relação à criança, a partir das relações sociais o pensamento e linguagem são processos interdependentes, desde o início da vida. Para Vygotsky (1984), o sujeito é interativo, pois, a partir das relações intra e interpessoais e de troca com o seu meio, passa a adquirir o conhecimento.

A concepção de infância e de desenvolvimento infantil como construção histórica foi uma das grandes contribuições dos estudos de Vygotsky (2007) que, ao analisar o desenvolvimento humano privilegiou a interação social na formação da inteligência e das características essencialmente humanas. Em outras palavras, nos

tornamos humanos a partir da interação com outros seres humanos. É, portanto, “a partir de sua inserção num dado contexto cultural, de sua interação com membros de seu grupo e de sua participação em práticas sociais historicamente construídas, que a criança incorpora ativamente as formas de comportamento já consolidadas na experiência humana” (REGO, 1995, p. 55). Os estudos de Vygostsky (2007) indicam que é importante analisar criticamente o contexto social, a fim de compreender com que criança se está trabalhando, quais suas necessidades e como possibilitar que todas as crianças se apropriem dos conteúdos organizados no currículo escolar. Isso significa, por exemplo, que, se vivemos numa sociedade letrada, espera-se que todas as pessoas, na idade socialmente reconhecida como adequada, tenham asseguradas as condições para se apropriar deste conhecimento.

> [...] essa importância que Vygotsky dá ao papel do outro social no desenvolvimento dos indivíduos cristaliza-se na formulação de um conceito específico dentro de sua teoria, essencial para a compreensão de suas idéias sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizado: o conceito de zona de desenvolvimento proximal (OLIVEIRA, 2000, p. 58).

A relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está atrelada ao fato de o ser humano viver em meio social, sendo este a alavanca para estes dois processos, um caminhando ao lado do outro. Para uma melhor compreensão do processo de ensino aprendizagem, Vygotsky (1984) propõe estudar a aprendizagem a partir do conceito de “ Zona de Desenvolvimento Proximal ”, o qual ele irá definir como:

> A distância entre o nível de desenvolvimento determinado pela capacidade de resolver um problema e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de um problema sob a ajuda de um adulto ou em colaboração com outro colega capaz (VYGOTSKY, 1984, p. 89).

De acordo com Marcellino (2007):

> Esse sentimento de infância de “moralização” que se contrapõe e completa o sentimento de paparicação, a partir da consideração da necessidade de preservar a criança do meio, pelas características a elas atribuídas, de ingenuidade, inocência e gratuidade (p. 104).

A criança continua a ser vista como um ser abstrato, e a escola teriam o papel de resguardá-la e prepará-la para o mundo. Se a criança ganha na sua valorização de sua particularidade o que se chama de sentimento de infância, por outro lado, ainda não há localização social, pois, o significado social da infância fica mascarado pela ideia de uma natureza infantil descontextualizada e homogênea.

A criança se desenvolve conforme a vivência, as experiências, os relacionamentos sociais, integração com o meio no qual está inserida que influencia no seu desenvolvimento. O desenvolvimento então se inicia: criança, criança-adulto, criança-mundo. É a partir dessa perspectiva que ocorre a percepção de que a brincadeira e os jogos propiciam a inserção, a integração, a apropriação, a assimilação, as vivências e experimentação sociocultural.

Sobre o desenvolvimento da criança, Rousseau (1981) defende que:

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

Esses sujeitos com voz ativa deixam de ser percebidos como “seres incompletos, treinando para a vida adulta” e passam a protagonizar sua construção. Ou nas palavras de Cohn, essas crianças são agora vistas como “Seres sociais plenos” que “ganham legitimidade como sujeitos nos estudos que são feitos sobre elas” (2005, p. 21).

> Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros, etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes encontram-se,ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações. (OLIVEIRA, 2000, p. 28).

A criança aprende através de situações da vida cotidiana, trata-se de uma educação disseminada que se encontra nas crianças, na família e no mundo que a cerca, com isso observa-se que a ação educativa ocorre anteriormente à existência de instituições educacionais e depende do efeito social e do meio que a criança está inserida (BRANDÃO, 2002).

Nesse sentido cabe ressaltar que o contato com o componente lúdico da cultura já se tornará essencial muito antes da criança adentrar para a instituição escolar.

Assim considerando o lúdico em relação ao desenvolvimento da criança Lopes (2006) defende que:

> Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meios de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel da brincadeira, faz com que ela desenvolva sua imaginação. As brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais (p. 110).

É nesse sentido que afirmamos o quanto é importante estimular as crianças também na questão de socialização, tanto do espaço lúdico, as brincadeiras e dos brinquedos, com isso o hábito da reflexão, da cooperação, da invenção, imaginação, vai se desenvolvendo na criança. E adotarmos a abordagem lúdica no ensino, rompe os padrões sistematizados e conteudistas que estão presentes nas escolas, propiciando à criança maior liberdade à expressão da criatividade, ao faz de conta, à autonomia, ampliando e expandindo ainda mais a oportunidade de viver a infância e romper com os ideais de que a criança tem que ser “treinada” para o mundo adulto e sim respeitada em seu desenvolvimento.

Dentre esses fatores, Sarmento (2004, p.13) considera como “primeiro e decisivo a criação de instâncias públicas de socialização das crianças com a institucionalização da escola pública, a qual irá configurar o “ofício de aluno” como componente essencial do “ofício de criança”. Assim, será na escola que as crianças se apropriarão dos saberes, normas e valores instituídos como dominantes na sociedade.” Para Sarmento (2004), a modernidade desenvolveu um conjunto de procedimentos configuradores da administração simbólica da infância, os quais estabelecem normas, atitudes e prescrição, nem sempre escritos ou formalizados, que condicionam e direcionam a vida das crianças em sociedade.

Para dar continuidade ao desenvolvimento do estudo abordaremos a seguir a criança, escola: direitos e deveres.

3- A CRIANÇA, ESCOLA: DIREITOS E DEVERES

3.1 – O Lúdico e a Legislação

O lúdico é tão importante para a criança em seu processo de desenvolvimento, tornando se direito garantido por lei o ato de brincar. A Declaração Universal dos Direitos da Criança (BRASIL, 1959) em seu princípio quarto afirma que: A criança terá direito a alimentação, habitação, recreação e assistência médica adequadas. A recreação é colocada como tão indispensável quanto à alimentação e a saúde. Em seu sétimo princípio está determinado que: —a criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas se empenhar em promover o privilégio deste direito. Sendo assim, fica evidente que o brincar deve estar incluso na educação e as autoridades públicas devem proporcionar este direito às crianças. (BRASIL, 1959).

No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) encontramos em seu art. 2, que toda pessoa até doze anos de idade incompletos são considerados crianças e entre doze e dezoito anos de idade adolescentes declara em seu art. 16 que a criança tem o direito à liberdade. Ademais, declara em seu art.), discorrendo alguns aspectos, entre eles o inciso quarto: brincar, praticar esportes e divertir-se. Também para firmar tais direitos no art. 59 designa aos municípios, com apoio dos estados e da união, estimular e facilitar a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.

> [...] uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira faz com que ela desenvolva sua imaginação. Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (RCNEI, 1998, vol. 2, p.22)

A criança quando não brinca, não socializa com o outro, torna-se agressiva, impossibilitando novos conhecimentos e alcance de objetivos. A ausência do lúdico

na infância pode favorecer o aparecimento de inabilidade social, comprometimento nas estruturas psíquicas e/ou psicológicas na infância.

Ao brincar observamos as experiências prévias das crianças e aquilo que os objetos provocam, assim constitui-se em uma atividade interna que se baseia no desenvolvimento da imaginação e na interpretação da realidade. Constata-se que o direito de brincar é reconhecido pela lei, porém muitas crianças não brincam, devido a condições físicas, sociais, políticas e econômicas que são manifestadas em diversas situações do seu cotidiano.

As mais acentuadas temos explicitado ao longo do estudo dizem respeito ao modus operandi da sociedade ocidental capitalista, na qual se propalam idéias condizentes com os estudos acadêmicos mas as condições materiais como já explicitadas por Vigotsky (1974) no são as que realmente determinam o direcionamento da vida social.

Constata-se que o direito de brincar é reconhecido pela lei, porém muitas crianças não brincam, devido a condições físicas, sociais, políticas e econômicas que são manifestadas em diversas situações do seu cotidiano.

3.2 Antecipação do Ingresso nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental

Um acontecimento muito relevante para este estudo e para a educação de crianças foi a antecipação do início do Ensino Fundamental. Em janeiro de 2006, o senado aprovou o projeto de lei n° 144/2005 que estabeleceu a duração mínima de 09 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Em fevereiro de 2006, o presidente da república sancionou a lei n° 11.274 que regulamentou o Ensino Fundamental de nove anos.

> **Art. 3º** O art. 32 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:
> "Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
> **Art. 4o** O § 2o e o inciso I do § 3o do art. 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passam a vigorar com a seguinte redação:

> **§ 2o** O poder público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para o grupo de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e de 15 (quinze) a 16 (dezesseis) anos de idade.
> **I** - matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental;
> **Art. 5o** Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3o desta Lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2o desta Lei.
> **Art. 6o** Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.
> Brasília, 6 de fevereiro de 2006; 185o da Independência e 118o da República. (BRASIL. Constituição, 2006.).

Quadro 1 –

SÉRIE – Regime de 8 anos	***ANO – Regime de 9 anos***
Pré – Educação Infantil	*1° ANO*
1ª Série	*2° ANO*
2ª Série	*3° ANO*
3ª Série	*4° ANO*
4ª Série	*5° ANO*
5ª Série	*6° ANO*
6ª Série	*7° ANO*
7ª Série	*8° ANO*
8ª Série	*9° ANO*

O que ocorreu foi que o Pré da Educação Infantil passou a fazer parte do Ensino Fundamental, sendo a partir 2006 o 1° Ano desse ciclo. O Ensino fundamental desde então, agora está organizado com cinco anos iniciais para crianças de 6 a 10 anos e, com quatro anos finais, para adolescentes de 11 a 14 anos.

Com a nova lei em vigor, é recomendado pelo Ministério de Educação e do Conselho Nacional de Educação que os três primeiros anos do Ensino Fundamental sejam considerados um ciclo único, composto por crianças de seis, sete e oito anos.

Este é nomeado Ciclo da Infância e não tem interrupção no processo de aprendizagem da criança.

A compreensão da infância como historicamente situada implica que a escola, em seu conjunto, efetive um trabalho articulado e com unidade de propósitos educativos. Estes propósitos orientarão o trabalho desenvolvido pelos professores, portanto, devem ser discutidos e compreendidos pelo conjunto dos profissionais da unidade escolar, além de devidamente sistematizados na proposta pedagógica.

De acordo com a nova lei, o 1° Ano do Ensino Fundamental, nas palavras de Baruel e Machado:

> “Deverá manter sua identidade pedagógica e de instalações, observando, ainda, as orientações do Ministério da Educação de que a entrada no novo Ensino fundamental não pode representar uma ruptura com o processo anterior, vivido pelas crianças em casa ou na instituição de Educação Infantil, mas sim uma forma de dar continuidade as suas experiências para que elas, gradativamente, sistematizem os conhecimentos.” (BARUEL; MACHADO, 2007, p.13).

Devido alguns estudos realizados, para analisar o motivo da implementação da lei que aumentou o número de anos no Ensino Fundamental, se deve ao fato de que havia um grande distanciamento entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e para poder fazer uma integração entre os dois ensinos sistematizados, realizar uma aproximação e proporcionar aos educadores uma continuidade de processos de aprendizagem, endossando a profundidade dos conhecimentos sistematizados. Isso significa que os conteúdos próprios do Ensino Fundamental estão articulados aos conteúdos de outros níveis de ensino e se ampliam gradualmente, conforme as possibilidades de compreensão dos alunos (GUSSO, 2009).

Com o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, até então atendidas em pré-escolas, em instituições de Ensino Fundamental, essa política por sua vez, revelou as indefinições presentes na educação infantil quanto às suas finalidades, paralelamente à riqueza de projetos de educação voltados à dimensão lúdica da aprendizagem; e também evidenciou os debates sobre a concepção de infância prevalente no âmbito escolar.

A inclusão das crianças no Ensino Fundamental suscita inúmeros debates acerca do processo ensino-aprendizagem que, inevitavelmente, vem à tona com

diferentes visões sobre este processo por parte de professores e famílias. Os debates são oriundos dos questionamentos sobre as metodologias, se elas são adequadas às crianças de seis anos, a disposição da estrutura da escola e os resultados que a mudança pode provocar. Um dos aspectos que merece destaque é a organização do trabalho pedagógico e a concepção que o conduzirá. Nesse sentido, é fundamental que os professores tenham clareza acerca da perspectiva teórica adotada e expressa na proposta pedagógica da escola e ainda sobre como conduzir este processo de trabalho, conferindo importância a todas as disciplinas escolares.

Com atenção a estas características, segundo Brasil (2009) foram reunidos professores especialistas de todas as disciplinas curriculares, com o objetivo de possibilitar a reflexão sobre os conhecimentos obrigatórios para esse nível de ensino, definidos nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (DCN), a qual estabelece que em todas as escolas, deverá ser garantida a igualdade de acesso dos alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional; a base nacional comum e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que visa estabelecer a relação entre a educação fundamental com:

a) A vida cidadã, através da articulação entre vários dos seus aspectos como: a saúde, a sexualidade; a vida familiar e social, o meio ambiente, o trabalho; a ciência e a tecnologia; a cultura; as linguagens;

b) As áreas de conhecimento de: Língua Portuguesa; Língua Materna (para populações indígenas e migrantes); Matemática, Ciências, Geografia; Língua Estrangeira, Educação Artística, Educação Física; Educação Religiosa (na forma do art. 33 da LDB). (LDB, art. 9º. In: PARECER CEB 04/98, p.7).

Além das mudanças que ocorreram em decorrência da nova lei, o desafio é pensar não apenas a criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental, mas também no conjunto de alunos de sete, oito, nove e dez anos que integram este nível de ensino e também como vai afetar as crianças que entram antecipadamente no Ensino Fundamental e se o ensino será correspondente com a faixa etária do aluno.

Até o momento, na pesquisa realizada pudemos verificar que as crianças de seis perderam a pré-scola, pois no primeiro ano do primeiro ciclo, já aprendem o que anteriormente estava previsto para ser desenvolvido com sete anos de idade.

O que parece bastante impróprio do ponto de vista do desenvolvimento da criança, do interesse pela escola, pela aprendizagem e pela motivação pela cultura escolar.

A seguir apresentaremos a metodologia do estudo.

4 – METODOLOGIA

Neste estudo, que teve como objetivo, identificar como o lúdico é abordado na escola e analisar as convergências e divergências em relação ao trabalho com o mesmo e entender como os professores trabalham com ele no decorrer do ano letivo nos primeiros anos do Ensino Fundamental, verificamos a necessidade de utilização de pesquisas bibliográficas, documentais e de campo, através de entrevistas e observação participante.

O estudo de campo visa revelar o aprofundamento das questões propostas neste trabalho. Estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação entre seus componentes (GIL, 2002).

Quanto a observação participante, segundo Malinowski:

> Fundamenta sua descrição na necessidade de bagagem científica do estudioso, dos valores da observação participante, das técnicas de coleta,ordenação e apresentação do que denomina de evidências. Uma vez que essa técnica modifica a ação do pesquisador que, ao integrar o grupo que vivencia a realidade social, propicia interações que contribuam para a mudança de comportamento do grupo observado de forma não intencional (MALINOWSKI, 1975, p.132)

Houve observação direta das atividades do grupo estudado e a aplicação de entrevistas semi abertas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorra com o grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias (GIL, 2002).

Esse projeto visou também, potencializar a análise qualitativa significativa que ajuda a compreender e limitar as situações. Formular perguntas do que se quer entender e até realizar uma análise dos resultados.

A liberdade no percurso de sua realização é um ponto marcante nas entrevistas semi-estruturadas, não sendo obrigatório o acompanhamento de um roteiro rígido, tornando possível às duas partes fazer inferências ou esclarecimentos. Como afirma Ludke (1986):

> [...] É importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais que os outros métodos de pesquisa, que em geral

> estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (p.33)

No estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância deste pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo. Também se exige do pesquisador que permaneça o maior tempo possível na comunidade, pois somente com essa imersão na realidade é que se podem entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado. O estudo de campo apresenta algumas vantagens em relação principalmente aos levantamentos. Como é desenvolvido no próprio local em que ocorrem os fenômenos, seus resultados costumam ser mais fidedignos. Como não requer equipamentos especiais para a coleta de dados, tende a ser bem mais econômico. E como o pesquisador apresenta nível maior de participação, torna-se maior a probabilidade de os sujeitos oferecerem respostas mais confiáveis. (GIL, 2002)

4.1 – Sobre a Escola e a Pesquisa

A escola onde foi realizada a pesquisa é uma instituição mantida pelo Governo Estadual, localizada no Bairro Núcleo Res. Presidente Geisel na cidade de Bauru – SP. A escola situa-se em um bairro residencial, região periférica, com localização privilegiada em relação às principais avenidas e próxima ao centro da cidade. A instituição de ensino embora seja em um bairro residencial oferece um amplo setor de serviços: casas comerciais diversificadas, posto de saúde, pronto-socorro e universidade. Os moradores do bairro são pessoas pertencentes às classes sociais C e D, e possuem nível socioeconômico relativamente bom. A escola atende alunos de 1° ao 5° ano do Ensino Fundamental, o funcionamento da escola é no período diurno (manhã e tarde) e muitos alunos residem na região, porém, necessitam de transporte público coletivo, transporte privado e alguns alunos vão a pé à escola. As crianças são ativas e cheias de energia e apresentam muito interesse nas atividades desenvolvidas, dialogando com os pesquisadores e participando das atividades com motivação.

A escola tem em média 400 alunos, com 18 salas de aula e em média 25 alunos cada. Há na escola um total de 20 professores, sendo cinco professores e cinco salas do 1º ano do Ensino Fundamental. A escola possui biblioteca, computadores, brinquedoteca, uma quadra esportiva coberta, jardim, área de lazer, espaço para leitura. Também possui materiais, tais como: bolas para diferentes modalidades de jogos, brinquedos pedagógicos, amarelinhas pintadas no chão do pátio e encontra – se em ótimo estado de conservação.

De modo geral, os pais acompanham a vida escolar dos filhos, nas reuniões e eventos da escola, mas estes aspectos está em declínio, sendo observada a falta de empenho dos alunos em realizar tarefas, trabalhos e estudar para provas, e redução de números de pais em frequentar a escola para saber o rendimento do filho. O critério de escolha foi devido à realização do projeto no ano anterior e a receptividade da gestão escolar para o desenvolvimento das atividades neste ano.

A pesquisa foi realizada em uma uma turma de 1° ano com 19 alunos. A proposta inicial da pesquisa foi de inserir atividades lúdicas na rotina escolar dos alunos e envolvê – los, proporcionando um repertório de jogos e brincadeiras tradicionais. Isso não aconteceu ao acaso mas porque previamente já havia sido pesquisado a necessidade de recuperação da cultura lúdica e dos jogos tradicionais infantis, os quais as crianças demonstravam não conhecer, nem vivenciar.

Primeiramente, foram elaborados planos de aula que foram ministrados no período de abril a junho de 2014, totalizando 7 (sete) aulas de 50 minutos cada, como abordagem inicial do tema que foi pesquisado.

As atividades foram desenvolvidas na quadra, em sala de aula e pátio. Cada uma teve objetivos específicos, baseando-se na observação dos alunos enquanto brincavam e na disposição dos professores em concordar com o projeto, onde a prioridade fundamentou-se no resgate de jogos e brincadeiras tradicionais.

Durante e após de cada atividade, eram realizadas anotações em diário de campo, no qual era registrado as atividades, a apreciação das crianças e o nível de conhecimento que elas possuíam sobre determinada brincadeira. No decorrer da pesquisa foi constatada a dificuldade de alguns professores em permitir a

participação dos alunos da sala para a realização das atividades, mas que com o tempo acataram a ideia e passaram a colaborar.

Dessa forma, a cada atividade havia a necessidade de elaborar formas diferentes para prender a atenção dos alunos e também propiciar novos conhecimentos, experiências lúdicas e contribuir com o desenvolvimento humano das crianças. No último dia de atividade a turma participou de um jogo interativo no qual os alunos em equipes demonstravam o conhecimento que adquiriram sobre as atividades abordadas e de um rápido questionário sobre qual brincadeira haviam gostado mais. Durante todas as atividades a professora da sala participante do projeto estava presente, sendo que esta partilhava as contribuições que a pesquisa trouxe a aprendizagem e ao interesse dos alunos

A realização da entrevista semi-estruturada, aconteceu com os professores do primeiro ano do Ensino Fundamental, e conteve três partes, a primeira compreendeu a formação acadêmica de cada professor, a segunda parte abordou a visão dos educadores sobre a Educação, e a terceira parte os professores foram indagados sore a importância do lúdico e também a mudança de nove anos para o Ensino Fundamental.

Também, houve uma reunião de professores e estes deram o parecer sobre como os alunos foram influenciados pelas atividades lúdicas realizadas na escola e os resultados positivos que o projeto proporcionou para a escola e também para os alunos.

4.2 – As Aulas Ministradas

As aulas foram elaboradas fundamentando-se na importância de atividades lúdicas e jogos e brincadeiras tradicionais, que é reconhecida por diversos autores Marcellino (2007), Kishimoto (2002), Vygotsky (1984) entre outros, que evidenciam que as práticas de ensino voltadas ao lúdico estão sendo pouco utilizadas em sala

de aula. Segundo Barbosa (2006) os jogos devem ser utilizados pelos professores, a fim de que as crianças assimilem um novo conhecimento de forma prazerosa.

> Ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas e interações, o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (KISHIMOTO, 2009, p.39)

A escolha desta metodologia é justificada pelo fato de que se têm observado que as aulas nos primeiros anos do Ensino Fundamental no Brasil tem se caracterizado por apresentar modelos tradicionais marcados por aulas meramente expositivas, sendo assim, realizar atividades lúdicas, motiva os alunos a serem participativos nas aulas, elaborando argumentos e reflexões a cerca dos temas estudados, estimulando o pensamento crítico e a sua autonomia. As aulas elaboradas caracterizam-se por serem de fácil montagem e utilizarem materiais de fácil aquisição, sem custo ou baixo-custo, cuja realização é feita na quadra poliesportiva da escola com a orientação e coordenação de seus professores. A avaliação formativa foi utilizada, pois o foco encontra-se em quanto as atividades afetavam os alunos positivamente e serviu para identificar o processo permitindo planejar, fazer reajustes, modificar com o intuito de aprimorar as vivências dos alunos.

Abaixo fazemos uma breve apresentação das aulas que foram registradas em caderno de anotações e serão expostas com a seguinte formatação: tema, objetivo, metodologia e observações.

AULA A- Amarelinha

Objetivo: Promover o acesso aos jogos tradicionais infantis e divulgar os modos de jogar. Criar e incentivar a cultura lúdica entre as crianças; resgatar as brincadeiras e os jogos tradicionais infantis.

De acordo com Friedmann (2008):

> A amarelinha proporciona o desenvolvimento da área físico – motora, pois é necessário destreza corporal para pular alternando um e dois pés dentro do espaço delimitado; área cognitiva , pois envolve conceitos matemáticos: numerais, sequência/ordem dos pulos e jogadas, noção espacial, noção de começo, meio e fim; área afetiva, as crianças lidam com a espera da sua vez, expectativa de melhorar seu desempenho; Área social, ao pular paralelamente as crianças tem oportunidade de comparar, há competição e troca (p. 97).

Metodologia: O Projeto Amarelinha teve duração de 2 aulas de 50 minutos.

Em cada aula houve uma roda de conversa inicial, com duração aproximadamente de 10 minutos, e o restante da aula para vivência do jogo.

Foram pré-determinados os tipos de amarelinha para que eles aprendessem as variações da brincadeira.

Para um grupo de 24 alunos foram desenhadas 8 amarelinhas para 3 alunos brincarem.

Observações: Durante as atividades foi possível verificar que a maioria das crianças não sabia brincar de amarelinha e as que sabiam tentavam ensinar os colegas. Por ser uma brincadeira bastante popular, a falta de conhecimento das crianças foi intrigante e por isso foi necessário realizar mais aulas dessa brincadeira, demonstrando todas as variações de amarelinha, afim de que os alunos aprendessem não somente um único modelo, mas diversas maneiras de jogar e diversas variedades de amarelinha.

Imagem A – Alunos brincando de amarelinha

Fonte: Foto elaborada pela autora

Imagem B – Alunos brincando de amarelinha

Fonte: Foto elaborada pela autora

Aula B – Atividade com cordas

Objetivo: O objetivo foi apresentar as cantigas de roda que são usadas nas brincadeiras com cordas, também, foi preciso pedir a ajuda dos agentes escolares para bater a corda, para que todas as crianças possam brincar e evitar uma fila grande e promover o acesso aos jogos tradicionais infantis e divulgar os modos de jogar.

De acordo com Friedmann (2008):

> O jogo de corda desenvolve as áreas físico – motoras, devido a resistência, coordenação, controle visomotor; Área social, pois há competição entre as crianças e um desafio de cada um no sentido de melhorar o desempenho; Área de linguagem, devido as cantigas; Área cognitiva, pois influi nos conhecimentos matemáticos na contagem e incentiva a criatividade de rimas e pulos diferentes; E por fim a área afetiva pela paciência que o jogo requer (p.95).

Metodologia: Na roda da conversa foi feito um levantamento dos alunos que não sabiam pular corda, os que sabiam pular corda e quais tipos de brincadeiras relacionados à corda eles conheciam. Então, foi feita uma explicação geral sobre os

diversos tipos de brincadeiras com cordas e iniciaram-se as atividades propiciando para os que não sabiam pular corda, aprender e se interagir com o grupo.

Observações: No decorrer da atividade, muitas crianças se negaram a participar porque não sabiam brincar, então, com a ajuda da professora que estava presente, separamos em grupos as crianças e ensinávamos elas a pular corda e depois de um tempo a maioria aprendeu, houve aqueles que se recusavam por medo de se machucar com a corda, ou cair enquanto pulavam.

Com isso, foi necessário a ajuda das agentes escolares e da professora de classe, enquanto a atividade era feita era possível notar o entusiasmo das crianças quando elas ultrapassavam a contagem de pulos do colega que tinha brincado anteriormente e se transformava numa espécie de competição.

Depois que foi apresentada a brincadeira de corda simples, demonstramos diversas variações da brincadeira, como por exemplo: fio elétrico, e várias músicas que eram cantadas enquanto as crianças brincavam.

Imagem C – Alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental pulando corda

Fonte: Foto elaborada pela autora

Aula C - Brincadeiras de Rodas e Representação

Objetivo: Promover o acesso aos jogos tradicionais infantis e divulgar os modos de jogar, algumas dessas brincadeiras de rodas os alunos já conheciam, o objetivo dessa atividade é ampliar o repertório de brincadeiras dessas modalidades.

As brincadeiras de rodas segundo Friedmann (2008):

> Desenvolve a área perceptivo-motora, área da linguagem com o enriquecimento do vocabulário, a criatividade na elaboração das frases e sobretudo atenção. […] Desenvolve a área cognitiva pela organização do grupo e compreensão das regras e área afetiva pois requer controle emocional (p. 108).

Metodologia: Devido a conversa feita com as crianças, sobre o que conheciam dessa brincadeira foi feita uma explicação sobre a atividade para as crianças e demonstração das brincadeiras. Nessa atividade as crianças brincaram de passa anel, telefone sem fio e corre cotia.

Observações: Essa foi a atividade que eles mais conheciam, explicaram que a professora de sala realizava com bastante frequência em sala de aula brincadeiras de rodas de diferentes tipos, então não houve dificuldade por parte de nenhuma criança.

Imagem D – Alunos brincando de passa anel

Fonte: Foto elaborada pela autora

Aula D – Cinco Marias

Objetivo: Promover o acesso aos jogos tradicionais infantis e divulgar os modos de jogar. Ampliar o conhecimento das crianças sobre jogos e brincadeiras tradicionais e devido ao levantamento de dados realizado no começo da atividade apenas três crianças conheciam essa brincadeira, então a ocasião foi propícia para demonstrar o jogo das cinco marias.

Conforme Friedman (2008) o jogo cinco marias proporciona muitos benefícios a quem pratica, pois desenvolve motricidade, noções matemáticas, estimula a atenção e a criatividade.

Metodologia: O material foi confeccionado previamente, e então as crianças foram dividas em grupos para todas poderem participar. Essa brincadeira teve o auxílio da professora para ajudar a ensinar às crianças as etapas do jogo.

Observações: Por ser uma brincadeira que as crianças desconheciam foi necessário um tempo maior de explicação das etapas e de como o jogo era realizado. No decorrer do jogo, as crianças não tiveram dificuldades.

Imagem E – Alunos brincando de cinco - marias

Fonte: Foto elaborada pela autora

Imagem F – Alunos brincando de cinco - marias

Fonte: Foto elaborada pela autora

Aula E – Coelho sai da toca

Objetivo: Promover o acesso aos jogos tradicionais infantis e divulgar os modos de jogar. Averiguar como as crianças brincavam tendo que respeitar regras e, sobretudo como lidavam com jogos competitivos.

Nota-se que de acordo com Friedmann (2008) que o jogo coelho sai da toca pertence ao grupo jogos de perseguir, procurar e pegar, no qual desenvolve área social por causa da competição; afetiva pela interação entre os participantes; e físico-motora, pela agilidade.

Metodologia: Os alunos foram reunidos no pátio da escola e os bambolês foram utilizados simbolizando tocas de coelhos.

Observações: As crianças não tiveram dificuldades com essa atividade, algumas regras foram adaptadas pelas próprias crianças, como por exemplo: dois alunos não podiam ficar na mesma toca e a criança que ficava de fora tinha a oportunidade de apitar dando o sinal de troca de toca para os participantes restantes no jogo.

Imagem G – Alunos do primeiro ano brincando de coelho sai da toca

Fonte: Foto elaborada pela autora

Aula F: Jogo Alerta

Objetivo: Promover o acesso aos jogos tradicionais infantis e divulgar os modos de jogar.

Metodologia: Foi proposto aos alunos que se espalhassem na quadra. Uma vez na quadra o jogo foi proposto, as regras explicadas, no qual um aluno anuncia o nome de algum aluno que está jogando e arremessa a bola para o alto, designado o nome de quem vai apanhar a bola o aluno corre para pegar a bola que foi arremessada e joga esta contra um dos participantes. Foi utilizado apenas uma bola para a realização do jogo.

Observações: Conforme as observações notou-se que os alunos adaptavam as regras no decorrer do jogo, alteravam as formas de chamar os nomes, ora cada um escolhia um fruta ou cor. Essa atividade foi bem divertida entre as crianças e passou a fazer parte das brincadeiras cotidianas da escola, no intervalo e no fim da aula de educação física.

Imagem H – Alunos brincando de Alerta

Fonte: Foto elaborada pela autora

Aula G – Brincadeiras Folclóricas

Objetivos gerais: Promover o acesso aos jogos tradicionais infantis e divulgar os modos de jogar e ampliar o repertório de brincadeiras e jogos folclóricos.

Metodologia: Os alunos foram reunidos no pátio da escola, essa atividade foi elaborada em parceria com a professora da sala dos alunos do primeiro ano. Os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar experiências lúdicas como andar no carrinho de rolimã, brincar com petecas e bolinhas de gude.

> Os jogos tradicionais recebem forte influência do folclore, [...] Os contos, lendas e histórias que alimentavam o imaginário português se fizeram presentes em brincadeiras e brinquedos brasileiros. Personagens como a *mula-sem-cabeça, a cuca e o bicho-papão*, trazidos pelos portugueses, foram incorporados em brincadeiras que vão desde a *bola de gude* até o *pique* ou *pega-pega* (ALVES, 2003, p. 5).

Observações: Essa atividade obteve um grande êxito entre os alunos, além de ser uma atividade prazerosa e divertida ampliou o repertório lúdico das crianças e possibilitou que saíssem da rotina diária. De acordo com Friedmann (2008, p. 51)

“esses jogos dão prazer às crianças, são parte de uma cultura lúdica infantil destinados a contribuir para o desenvolvimento da inteligência e de aprendizagens específicas”.

Imagem I – Aluno andando no carrinho de rolimã

Fonte: Foto elaborada pela autora

As aulas realizadas atingiram os objetivos, as crianças se tornaram mais participativas, as professoras passaram a ter maior envolvimento com o projeto, permitiram que as crianças conhecessem de fato as brincadeiras e jogos tradicionais e concluiu-se que as aulas foram benéficas para as crianças pelo aumento no repertório lúdico, interesse por parte das professoras em conhecer mais sobre o lúdico e, sobretudo as experiências vividas pelas crianças.

4.3 Apresentação das Entrevistas

Participaram da entrevista semi-estruturada cinco professoras com as seguintes características:

Professora A, tem 44 anos, possui formação acadêmica em Magistério e Letras, concluiu o curso de graduação em 1996 e especializou-se em Alfabetização e curso de inglês. Há 22 anos atua como docente em escolas públicas e particulares em todas as etapas de escolaridades, desde Educação Infantil até Ensino Médio.

Professora B, tem 37 anos, possui formação acadêmica em Pedagogia, concluiu o curso em 2009 e especializou-se Educação Especial e Psicopedagogia. Há 05 anos atua como docente em escola públicas, na Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Professora C, tem 29 anos, possui formação acadêmica em Pedagogia, concluiu o curso em 2000 e especializou-se em Psicopedagogia. Há 14 anos atua como docente, nas etapas de escolaridade da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Professora D, tem 41 anos, possui formação acadêmica em Pedagogia, concluiu o curso em 1996 e especializou-se em Educação Inclusiva. Há 19 anos atua como docente em escola públicas e particulares, na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Professora E, tem 68 anos, possui formação acadêmica em Magistério (curso normal) no ano de 1970, cursou Letras – Português e Inglês no ano de 1974 e Administração no ano de 1978. Especializou-se em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Há 45 anos atua como docente, em escolas públicas e particulares. Já exerceu o cargo de diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica e como docente na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio.

A respeito da segunda parte da entrevista “Sobre a visão da Educação dos professores”, verificou-se, que das cinco professoras, duas trabalham na escola onde foi realizado o projeto há seis anos, duas há cinco anos e uma há dois anos.

Quando indagadas se gostavam de trabalhar na escola todas responderam que “sim”.

Sobre as dificuldades cotidianas referentes ao trabalho escolar, três professoras responderam que tinham e duas que não.

Das que responderam sim, a professora B citou como dificuldade “Trabalhar com as crianças de vários níveis/ hipóteses de escrita e linguagem diferentes”. “E, lido com as dificuldades fazendo um trabalho diferenciado.” A professora C, alegou que “Na escola sempre há dificuldades, mas resolvemos com a coordenação quando ultrapassa do nosso alcance”. E a professora D, “Alunos faltosos, lido com algumas dificuldades me comunicando com a coordenação e a direção e elas tomam as providências”.

Das que responderam que não há dificuldades no trabalho, a professora A, não tem dificuldades, pois, “adora o que faz”. Por fim a professora E, respondeu que “Toda escola, todo trabalho tem suas dificuldades, é natural. É preciso que tenha dificuldades para que sejam sanadas e através das dificuldades o professor vai se aperfeiçoando cada dia mais”.

Quanto à questão “O que gosta em seu trabalho?” A professora A respondeu “Troca de experiências com os colegas e convivência com os alunos”.

A professora B disse: “Observar o avanço de cada criança”, a professora C gosta de tudo no que se refere ao trabalho na escola. A professora D expôs que “Perceber o avanço de meus alunos, tanto na parte de conteúdos como na preparação para a vida”. Enfim a professora E, explica que o que mais gosta é de alfabetizar.

Quando questionadas sobre o que não gostavam no trabalho, a professora A e C, responderam que nãos gostam do salário “de resto não tem do que reclamar”. A professora B, “Da falta de uma política que valorize mais nosso trabalho – em todos os sentidos”. A professora D, “Quando as mães vão contra o professor e de crianças mal-educadas.”. A professora E, disse que “Dentro da educação não pode ter coisas que a gente não gosta, porque quem abraça a educação é por amor mesmo. Não tem nada que eu desgoste na educação, gosto de tudo.”.

A parte C da entrevista focou o ensino para crianças e a opinião das professoras sobre alfabetização precoce e a presença do lúdico em sala de aula. A primeira questão foi a seguinte: Com a antecipação da presença de crianças de seis anos de idade no ensino fundamental, houve alguma diferença na forma de ensino? Quatro professoras responderam que havia diferença sim e uma que não.

Das que responderam sim, a professora A, disse que “A criança tem que passar por um processo de adaptação, a alfabetização vem depois que adaptamos a criança na sala de aula, vem mais tarde.” A professora B “Houve diferença, pois é preciso focar mais na alfabetização com as crianças que estão ingressando no Ensino Fundamental e ludicidade para trabalhar com as crianças da Educação Infantil.” A professora C disse que “A criança entra no Ensino Fundamental com seis anos, com isso é necessário que a alfabetização seja realizada de forma lúdica.” E a professora D “Fez diferença, pois o tempo de brincar das crianças foi reduzido”.

A professora E que respondeu “não”, justificou que:

> “Não, a única questão é a maturidade da criança, não mudou em nada, somente a nomenclatura e as crianças estão imaturas na idade de seis anos, mas não é devido a essa mudança, mas sim, devido a facilidade de ter as coisas tudo muito pronto, então elas tem através da mídia, através dos meios de comunicação, internet, celulares, é só apertar um botão que elas já têm acesso a tudo. São crianças imediatistas e é difícil alfabetizar aos seis anos uma criança que a mãe faz tudo por ela, o computador faz tudo, que já tem tablet, que já sabe mexer com a tecnologia. Então nós temos que nos situar dentro do contexto que a criança está inserida. A criança já nasceu dentro da era informatizada, então ela está acostumada com um mundo bem diferente, onde tudo é muito rápido, muito facilitado, baseiam – se no fato de *ter e não ser*. Por isso eu acho que não mudou em nada a mudança de ciclos, pois as crianças estão preparadas e os professores também”.

Acerca da opinião de cada professora, se as crianças de seis anos de idade estão preparadas para serem alfabetizadas, quatro responderam que sim e uma que as crianças não estão preparadas.

A professora A respondeu não, esclarece que “Nem todas. Pois depende do processo de vivência e estímulo anterior, do trabalho oferecido à criança”.

Das que responderam sim, a professora B explicou que “A educação Infantil tem suprido as necessidades da pré-alfabetização, preparando com êxito essas crianças para o Ensino Fundamental.”. A professora C “As crianças de seis anos podem ser alfabetizadas, só que esse trabalho terá continuidade no segundo ano do Ensino Fundamental”. A professora D “Desde que se respeite o conteúdo, indicado exatamente para as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, não vejo problema em alfabetizar se a criança aprender”.

A professora E, justificou que:

> “Sim, depende muito da maneira que for alfabetizar. O professor além de mediador ele é facilitador, ele vai alfabetizar dentro da realidade dessa

> criança, ele vai propor ao aluno atividades interessantes, motivadoras e a criança vai se entusiasmar pelos estudos e facilmente vai ser alfabetizada".

Quando interpeladas sobre o que era o Lúdico, três professoras responderam e duas não responderam. As que responderam foram: Professora A que disse que "O lúdico são jogos e brincadeiras educativas, com finalidades pedagógicas". A professora C alegou que "é uma maneira divertida de ensinar". Já a professora E afirmou que, "O lúdico é necessário, a educação infantil é a base de toda educação e é na educação infantil que o lúdico torna-se mais fácil a aprendizagem. Aprender brincando".

Ao serem perguntadas se trabalhavam com o lúdico cotidianamente, três professoras responderam que sim, uma que não e outra que "às vezes".

Das justificativas positivas, a professora A esclareceu que:

> "Acredito que para que as crianças tenham uma aprendizagem satisfatória é importante sair da sala de aula de vez em quando, fazer a criança trazer a realidade dela dentro da escola, proporcionando momentos de conversa em roda, brincadeiras no fim da aula e entre aulas quando sobra um tempinho, mas sempre explicando a criança o objetivo das atividades".

A professora B, alega que "Porque é mais fácil para a criança interagir e consequentemente compreender o que é ensinado". E a professora E, "Muito, trabalhamos com o método de construção do conhecimento e com isso o lúdico torna-se imprescindível".

A professora C que respondeu "às vezes" acrescenta que "Ás vezes. O trabalho é realizado utilizando várias estratégias pedagógicas, introduzindo o lúdico em alguns momentos".

E por fim a professora D que respondeu não e argumenta que:

> "As crianças chegam no Ensino Fundamental, achando que vão brincar e ter a "mesma liberdade" que tinha na Educação Infantil, e não é assim, pois as professoras precisam passar os conteúdos, alfabetizar, cumprir o planejamento que a gente faz em todas as reuniões pedagógicas e com isso os alunos tiveram o tempo de brincar reduzido. O lúdico no Ensino Fundamental fica por conta do professor de Educação Física. Ás vezes conversamos, tentamos fazer aulas conjuntas, tentando unir as duas aulas, então os professores de Educação Física ensinam a lateralidade e assim por diante, a gente tenta deixar o ensino de Educação Fisica mais pedagógico para que as crianças aprendam em todos os sentidos".

Na seguinte pergunta da entrevista "Acha que a escola leva em consideração a importância do lúdico nos anos iniciais do Ensino Fundamental?" quatro

professoras respondem que sim e uma discorda. A professora A afirma que “Acho que a escola abre espaço para o lúdico, mas não temos tempo de realizar atividades lúdicas o quanto desejamos porque temos que cumprir com o planejamento e dar conta do conteúdo”. A professora C “Os professores da rede pública se preocupam com a aprendizagem dos alunos, através de jogos e brincadeiras, o aprendizado fica mais atraente”.

A professora D relata que “Mas, desde que se respeite o conteúdo, sem exigências exorbitantes.” e a professora E “Leva sim, todo o educador precisa estudar, se atualizar e se aperfeiçoar e todos os grandes educadores eles prezam o lúdico e não tem como trabalhar com as crianças sem recorrer ao lúdico”.

E a professora B, responde não, declara que “Não muito, pois a necessidade de alfabetizar muitas vezes tira essa relação com o lúdico. Às vezes observo que os professores mais antigos têm mais dificuldade ainda em empregar o lúdico em sala de aula”.

Em relação à opinião das docentes sobre se as políticas públicas favorecia ou não a presença do lúdico na escola, das cinco professoras pesquisadas quatro responderam e uma não respondeu.

A professora A apontou que “Interessante, pois o lúdico facilita o processo de ensino-aprendizagem”. A professora B respondeu que “As políticas públicas no nosso Estado estão defasadas, deixando os professores sempre em segundo plano. Quanto ao que se refere ao lúdico na infância há muita teoria, mas não há meios de se colocar em prática”. A professora D “Percebo que falta capacitação para os professores trabalharem com o lúdico, além de sala de aula super lotadas e falta de professores auxiliar”. E por fim a professora E respondeu que “Eu acho que as políticas públicas não são voltadas para o lúdico na escola, cada vez mais o ensino voltado para as crianças torna-se sistematizado”.

Em seguida, há uma questão sobre o conhecimento dos autores estudiosos do lúdico, três responderam que sim e duas que não. Destas a professora A conhece “Piaget, Maria Montessori e Vygotsky”. A professora B “Constance Kamii”. A professora E alega que “Todos os que abordam educação abordam o lúdico, de forma indireta ou direta, desde Piaget, John Dewey entre outros”.

Logo após, é indagado às professoras sobre o trabalho com o lúdico em sala de aula, há dificuldades por conta de falta de recursos, formação acadêmica ou planejamento pedagógico, três professoras responderam que havia dificuldades e duas não.

A professora B respondeu que sim porque acredita que “Há muitas teorias na formação e na formação continuada com cursos e palestras, mas não existem muitos recursos e uma estratégia para colocar em prática”. A professora C “O lúdico é introduzido no trabalho pedagógico sempre que possível, mas a maior dificuldade está na falta de recursos”. A professora D justifica que “É difícil trabalhar com o lúdico em sala de aula porque as três situações que foram mencionadas dificultam um trabalho diferenciado em sala de aula”.

A professora A disse que não pois:

> “Não, a escola oferece recursos, o importante é a criatividade do professor saber aproveitar, procurar instigar a vivência do educando. Propiciar trocas de saberes e a aprendizagem necessita dessa troca através do lúdico, das brincadeiras que as crianças trazem para a escola e acaba favorecendo o aprendizado quando o lúdico é bem aproveitado”.

E a professora E conclui que não, porque:

> “Nenhum dos três, quando há falta de recursos constroi-se, adapta-se, quanto a formação acadêmica hoje se não tem formação adequada tem recursos para formação continuada e o planejamento pedagógico depende de cada professor, mas numa escola que tenha reuniões pedagógicas que debatem o progresso e o desenvolvimento do aluno não dá para fugir do lúdico”.

As opiniões das professoras sobre a “alfabetização precoce” foram: Professora A “Depende, a criança precisa viver de acordo com suas etapas”. A professora B disse que:

> “Existe um tempo para tudo, principalmente quando se trata de crianças. A alfabetização precoce fere as etapas de desenvolvimento da criança. Observo que há uma falta de conhecimento de muitos professores e muitas dúvidas que deveriam ser sanadas nos planejamentos”

Sobre esse assunto a professora C respondeu que “O professor é o mediador do saber, cabe a ele alfabetizar seus alunos respeitando seus ritmos e particularidades”. A professora D alega que “Nenhuma, com tanto que a criança aprenda e se alfabetize até a idade certa.” E a professora E, “Não acredito em alfabetização precoce, pois a alfabetização ocorre naturalmente, pois a criança

precisa ser muito bem estimulada para que a alfabetização seja realizada com sucesso sem estímulo a criança não aprende".

Na seguinte pergunta "As crianças precisam brincar?" todas as professoras responderam que sim.

Por fim, quando indagadas sobre até quando a criança precisa brincar, quatro responderam "sempre" e a professora D, "Acredito que precisam brincar até o quinto ano, pois ajuda e muito no desenvolvimento".

5 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Nesta seção apresentamos a análise dos dados obtidos no registro de atividades de brincadeiras e jogos tradicionais realizadas com os alunos e análise das entrevistas realizadas com as professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de identificar como o lúdico é abordado na escola participante e analisar as convergências e divergências em relação ao trabalho com o lúdico, compreendendo melhor essa realidade.

Em relação à pesquisa de campo, observação participante, destacamos o que as crianças revelaram: quanto ao seu desenvolvimento, ao componente lúdico da cultura e a serem crianças.

Conforme pesquisado por Rousseau (1981), a criança se desenvolve conforme a vivência, as experiências, os relacionamentos sociais, integração com o meio no qual está inserida que influência no seu desenvolvimento. O desenvolvimento então se inicia: criança, criança-adulto, criança-mundo. É a partir dessa perspectiva que ocorre a percepção de que a brincadeira e os jogos propiciam a inserção, a integração, a apropriação, a assimilação, as vivências e experimentação sociocultural.

Sobre o desenvolvimento da criança, Rousseau (1981) defende que:

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

Esses sujeitos com voz ativa deixam de ser percebidos como “seres incompletos, treinando para a vida adulta” e passam a protagonizar sua construção. Ou nas palavras de Cohn, essas crianças são agora vistas como “Seres sociais plenos” que “ganham legitimidade como sujeitos nos estudos que são feitos sobre elas” (2005, p. 21).

Não foi o que se verificou na pesquisa, quando nas entrevistas as docentes relataram pouco ou quase nenhum conhecimento sobre o desenvolvimento da criança, sobre as formas de aquisição do contexto em que vivem. Isso ficou claro, sobretudo na entrevista, na questão sobre a opinião de cada professor em relação a até quando a criança precisa brincar, quando uma professora respodeu que a criança precisa brincar somente até o quinto ano de Ensino Fundamental.

Também de acordo com o estatuto da criança e do adolescente e da LDB, o ingresso da criança no ensino fundamental, não pode ser baseado em uma medida meramente administrativa, é preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas. No entanto a introdução da criança no ensino fundamental com seis anos de idade foi destacado pelas professoras da seguinte maneira:

> Não, a única questão é a maturidade da criança, não mudou em nada, somente a nomenclatura e as crianças estão imaturas na idade de seis anos, mas não é devido a essa mudança, mas sim, devido a facilidade de

> ter as coisas tudo muito pronto, então elas tem através da mídia, através dos meios de comunicação, internet, celulares, é só apertar um botão que elas já têm acesso a tudo. São crianças imediatistas e é dificil alfabetizar aos seis anos uma criança que a mãe faz tudo por ela, o computador faz tudo, que já tem tablet, que já sabe mexer com a tecnologia. Então nós temos que nos situar dentro do contexto que a criança está inserida. A criança já nasceu dentro da era informatizada, então ela está acostumada com um mundo bem diferente, onde tudo é muito rápido, muito facilitado, baseiam – se no fato de *ter e não ser*. Por isso eu acho que não mudou em nada a mudança de ciclos, pois as crianças estão preparadas e os professores também. (Professora E).

Sobre os espaços para brincar, durante a observação, verificamos que há a presença de diversos espaços destinados para brincar fora da sala de aula, no entanto, as professoras de sala seguiam uma rotina de conteúdos escolares e verificou-se que também a brincadeira poucas vezes fazia parte da rotina do cotidiano escolar, as atividades eram desenvolvidas de forma tradicional. No horário do intervalo que tinham brincadeiras livres com as crianças e também nas aulas de Educação Física.

Tal realidade contradiz os estudos de Piaget (1978), Vygotsky (1984), que enfatizam que o brincar é a forma de explorar o mundo, conhecer a si e se transformar continuamente.

Na escola pesquisada as crianças tinham pouco tempo para brincar e as respostas dadas pelas professoras isso ocorre por falta de materiais.

No projeto desenvolvido, se verificou a necessidade de colocar as crianças em contato com a cultura dos jogos tradicionais infantis, e isso foi feito, com quase nenhum material, ou confecção de pequenos brinquedos como as cinco marias e amarelinhas.

Brincar de pular corda de acordo com Friedmann (2008, p. 95) ‘desenvolve as áreas físico-motoras, devido a resistência, coordenação, controle visomotor; área social’, pois há competição entre as crianças e um desafio de cada um no sentido de melhorar o desempenho; e muitas crianças não sabiam pular corda, não tinham tido acesso a uma brincadeira tradicional que necessitam de um material acessível.

Também a brincadeira de amarelinha se mostrou desconhecida por várias crianças e para desenvolvê-la utilizamos apenas um giz para marcas as formas da amerelinha no chão, desenhado várias formas para as crianças conhecerem variados tipos de amarelinhas.

Friedmann (2008) expõe que o jogo tradicional de amarelinhas proporciona à criança:

> A amarelinha proporciona o desenvolvimento da área físico – motora, pois é necessário destreza corporal para pular alternando um e dois pés dentro do espaço delimitado; área cognitiva , pois envolve conceitos matemáticos: numerais, sequência/ordem dos pulos e jogadas, noção espacial, noção de começo, meio e fim; área afetiva, as crianças lidam com a espera da sua vez, expectativa de melhorar seu desempenho; Área social, ao pular paralelamente as crianças tem oportunidade de comparar, há competição e troca. (p. 97).

Todo jogo e toda a brincadeira pressupõe uma cultura específica que pode ser denominada cultura lúdica, um conjunto de procedimentos que tornam a ação do jogo e a atuação dos que brincam possível. Kishimoto (2008, p.24) afirma que "Dispor de uma cultura lúdica é dispor de um número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tal para outras pessoas".

Nas entrevistas também se verificou que a presença do lúdico no Ensino Fundamental, é algo que vem sendo trazido aos poucos para a realidade escolar, ainda com um pouco de resistência, tanto por parte de alguns profissionais quanto pelos familiares que acreditam na idéia de que a escola e a brincadeira são instâncias opostas.

> Raramente a atividade lúdica é considerada pela Escola, e quando isso acontece, as propostas são tão carregadas pelo adjetivo "educativo", que perdem as possibilidades de realização do brinquedo, da alegria, da espontâneidade, da festa. Ao invés do "riso poético", a sisudez do realismo. Algo parecido com os "passeios educativos". Isso sem contar os dias de lazer obrigatórios. Aí a festa é compulsória e, como não poderia deixar de ser, desastrosa. Mesmo nos intervalos, as filas para o lanche, banheiro, o acesso ao pátio, dificultam e restringem a vivência do brinquedo. Mal ele começa, já soa a campainha que chama para os "deveres" (MARCELLINO, 2007, p.85)

Assim destacaremos que, as professoras ao serem indagadas sobre a antecipação do ensino para crianças de seis anos, falaram da diferença no modo de ensino e, sobretudo da importância que o lúdico tem na formação e desenvolvimento das crianças que estão ingressando do Ensino Fundamental e principalmente respeitar o processo de vivência da criança. Entretanto, há uma contradição ao afirmarem que as crianças de seis anos estão preparadas para serem alfabetizadas.

Na questão anterior, sobre a presença da criança de seis anos no Ensino Fundamental alegaram que as crianças nessa idade precisa de muito estímulo,

afirmam que o aluno precisa ser alfabetizado nesse período para a criança ter êxito ao ingressar no Ensino Fundamental, estas respostas foram dadas por 60% das professoras.

Em relação ao lúdico ainda, as professoras participantes da pesquisa, demonstraram desconhecimento conceitual a respeito do lúdico, quando se recusaram a responder a questão relativa, alegando que não sabiam responder a pergunta em termos específicos, e também quando a professora A, afirmou que o lúdico é “Jogos e brincadeiras educativas, com finalidades pedagógicas”.

> O caráter e o adestramento do lúdico, na sua instrumentalização pela Escola, pode ser verificado, por exemplo, na análise do cotidiano da pré – escola, onde “todas as atividades propostas guardam essa filosofia de trabalhar preparando a criança para a seriedade futura do primeiro grau”. Um dos sintomas de que essa tarefa vem sendo bem cumprida pela pré – escola, é o fato de que geralmente seus frequentadores não precisam cursar os “períodos de adaptação”, realizados antes do início das ulas da primeira série do primeiro grau, para iniciantes. (MARCELLINO, 2007.p.87.)

Vale lembrar o que Huizinga (2000) e Marcelino (2007), consideram a respeito do lúdico, para Marcellino (2007, p. 28), ‘o lúdico não consiste em determinar o lúdico de forma isolada nessa ou naquela atividade, mas como um componente da cultura historicamente situada’. Já para Huizinga (2000) o lúdico se refere à:

> Uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro dos limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (p.5).

No caso desta pesquisa não houve convergência entre o que as professoras responderam e as teorias estudadas. Na escola, o lúdico é abordado devido a declaração de três professoras, somente para fins pedagógicos, a professora B aponta que “ao ensinar utilizando o lúdico é mais fácil para a criança interagir, facilitar o ensino e aprendizagem e consequentemente compreender o que é ensinado” e segundo a professora A, afirmando também que o lúdico é abordado em sala de aula, “quando sobra um tempinho, mas sempre explicando à criança o objetivo das atividades”.

De acordo com Coelho, as afirmações das professoras se remetem à:

> É profundamente ingênua, (e perigosa!), essa ideia de que o professor deve facilitar a aprendizagem ao máximo, fazendo dela uma diversão, uma brincadeira (e aqui entra toda a parafernalha da tecnologia na educação, dos recursos áudio - visuais), na qual o importante é ‘aprender a aprender’(COELHO,1984 p. 29).

Nesse sentido ainda, Marcellino (2007) destaca que:

> Nas tentativas de adaptação, dos valores vivenciados no lazer com a prática educativa, tem – se confundido a orientação e a motivação, com um simples "deixar fazer" a situação é particularmente grave, nas matérias mais diretamente ligadas à iniciação aos conteúdos culturais do lazer. Muitas vezes os professores confundem omissão com facilidades para liberdade de expressão, não participando do processo de desenvolvimento de atividades, encarando – as , assim, como fins em si mesmas e não como parte de um plano de objetivos educacionais a serem atingidos. O professor passa a funcionar como mero expectador, em atitudes que disfarçam certo comodismo (p. 97).

Por outro lado, devido às repostas de duas professoras, a professora C, declarou que, o lúdico não é abordado na escola devido ao planejamento pedagógico que não deixa espaço para desenvolver atividades lúdicas, em contrapartida, nas entrevistas foram coletados dados que não convergem com os estudiosos sobre o lúdico, uma vez que consideram que o Pedagogo não é um especialista em brincar, mas sim o licenciado em Educação Física:

> "As crianças chegam no Ensino Fundamental, achando que vão brincar e ter a "mesma liberdade" que tinha na Educação Infantil, e não é assim, pois as professoras precisam passar os conteúdos, alfabetizar, cumprir o planejamento que a gente faz em todas as reuniões pedagógicas e com isso os alunos tiveram o tempo de brincar reduzido … O lúdico no Ensino Fundamental fica por conta do professor de Educação Física. Ás vezes conversamos, tentamos fazer aulas conjuntas, tentando unir as duas aulas, então os professores de Educação Física ensinam a lateralidade e assim por diante, a gente tenta deixar o ensino de Educação Fisica mais pedagógico para que as crianças aprendam em todos os sentidos.(PROFESSORA D)".

O conceito de lúdico enquanto componente da cultura propalado por Marcellino (2007), não foi mencionado e contrariamente ao que o autor escreveu sobre a necessidade de respeitar a infância e a criança não teve ressonância na fala das depoentes, uma vez que as crianças, para as professoras devem "entender que não são mais crianças", "que a escola não é lugar para brincar".

> De que maneira uma nova escola poderia se viabilizar, o inicio o processo de escolarização, não contribuindo com o impacto da "obrigação", mas com o respeito à cultura da criança (MARCELLINO, 2007, p.89).

Como disse Fortuna (2000):

> Brincar com as crianças não é perder tempo, é ganhá-lo. Se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem. (p. 146):

No decorrer das entrevistas, verificou-se ainda que das cinco professoras entrevistadas, três tinham conhecimento sobre algum autor que abordasse o lúdico e

duas desconheciam, a partir disso, compreendemos que o motivo por não trabalharem o lúdico em sala de aula, pois desconhecem o assunto.

Analisando a questão sobre a necessidade da brincadeira para as crianças, todas responderam que “sim”, que sempre deveriam brincar, no entanto, uma professora delimitou o tempo de brincadeira para as crianças até o quinto ano do Ensino Fundamental.

Segundo Fortuna (2000), sobre a perspectiva da necessidade de brincar na infância, o autor ressalta que:

> Como formar educadores capazes de cultivar o brincar em suas aulas? A formação do educador capaz de jogar passa pela vivência de situações lúdicas, pela observação do brincar, pelo entendimento do significado e dos efeitos da brincadeira no estudante, por conhecimentos teóricos sobre desenvolvimento da aprendizagem nos seres humanos. Uma boa formação do professor e boas condições de atuação são os facilitadores para que se resgate o espaço de brincar da criança no dia a dia da escola. Isso não é tão fácil como muitos imaginam, pois para conseguir entrar e participar do mundo lúdico da criança é necessário que o educador tenha conhecimentos, prática e vontade de ser parceiro da criança nesse processo (p. 8).

Não se trata, pois de usar o jogo como ferramenta para aprender algo posteriormente, sempre visando um objetivo ou finalidade. “Mas sim que a Escola resolva aprender do jogo, do sonho, buscando pistas para a felicidade. Se há algo a ser modificado, é a realidade ao sonho e não o contrário” (MARCELLINO, 2007, p.86).

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Como o objetivo da pesquisa foi compreender o lúdico na infância, como é abordado nas escolas, averiguar a escolarização a partir dos seis anos e assim contribuir com um repensar sobre a prática de ensino dos professores na infância, especificamente em relação ao lúdico, interesse e as necessidades das crianças, uma das propostas da pesquisa era a inserção de atividades lúdicas no cotidiano escolar, os alunos foram indagados sobre quais brincadeiras conheciam, e as respostas mostraram a inexistência da variedade deste tipo de atividade. O pouco contato que foi exemplificado refere-se a brincadeiras com bambolês, e jogos de perseguir, procurar e pegar.

O início das atividades lúdicas na escola mostrou que os alunos tinham uma visão limitada de jogos e brincadeiras tradicionais, em geral associando-o aos jogos de tempo livre que participavam na hora do recreio e no final de cada aula de Educação Física. Em relação ao porque da importância dos jogos e brincadeiras tradicionais na escola, a maioria dos alunos relataram que era importante aprender novos tipos de brincadeiras. Podemos verificar que assim que foi explicada a importância de como seria bom participar do projeto os alunos manifestaram prontamente desejo e vontade de participar.

Tendo em vista ainda o objetivo do estudo, que foi entender como os professores trabalham o lúdico no decorrer do ano letivo no Ensino Fundamental, e averiguar a escolarização a partir dos seis anos. Concluiu-se que: as vivências realizadas concomitantemente com as observações, a vivência do lúdico na rotina escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental mostrou-se bastante benéfica para as crianças e também para os professores que tiveram a oportunidade de participar do desenvolvimento das atividades. Através da observação, elaboração, desenvolvimento, relato e reflexão sobre os problemas, as crianças se envolveram e participaram de todo o processo.

Em relação às atividades de caráter lúdico, no primeiro contato havia dificuldade dos alunos em participar das brincadeiras, por vergonha e por não saberem, tendo sido inclusive necessário prolongar os dias de atividades para realizar mais vezes determinadas atividades como, pular cordas e amarelinha, até

que os alunos pudessem brincar espontâneamente e com mais segurança e começassem a ter mais autonomia para fazer os registros. Pois como ressalta Ariés, (1981) compreende que o divertimento estendia-se muito além dos momentos furtivos que lhes dedicamos, formavam um dos principais meios que dispunha a sociedade para estreitar seus laços coletivos, para se sentirem unidos. Constatamos no decorrer das atividades que os alunos mostravam mais interesse pelas atividades lúdicas e compartilhavam experiências com outros amigos e com os pais.

Quanto às análises realizadas feita durante o período de observação na escola, devido como os professores trabalhavam o lúdico em sala de aula, houve um fator positivo, foi possível verificar que com o início das atividades de brincadeiras lúdicas as professoras começaram a se interessar pelo tema e a participar no desenvolvimento do projeto, a questionar sobre a temática e sugerir ideias para complementação. Outro avanço que tivemos durante a realização das atividades foi em relação aos alunos com dificuldade de participar das brincadeiras, por não ter conhecimento e muitas vezes vergonha de ‘não brincar direito’. Porém, até o final do projeto esses alunos começaram a participar das atividades, e interagiam com os demais alunos.

Mas isso talvez não seja possível de imediato, dada a falta de acervo teórico por parte das participantes. Necessitarão de uma qualificação que alterem de forma significativa seu paradigma sobre educação de crianças, jogo e lúdico.

Em relação as professoras, devido as respostas e ao resultado que obtivemos em relação ao lúdico na escola, as respostas não foram satisfatórias, no entanto, as professoras possuem desejo de se informar mais, buscar melhores maneiras de incentivar os alunos a praticarem mais atividades lúdicas e até mesmo providenciar para que os alunos tenham mais contato com os jogos e brincadeiras tradicionais.

A análise das atividades feitas com o aluno e da entrevista, indica que houve ganho em diversas situações, na expectativa das crianças em participar das atividades, no interesse das professoras e também da vice diretora em se informar sobre o projeto e incentivar os alunos.

Todas as necessidades podem e devem ser sanadas na formação profissional básica, e na qualificação ao longo da carreira. Também com políticas públicas de valorização do profissional docente e, sobretudo, de preparo e recursos

para que os professores se preparassem de forma mais autônoma, como intelectual que sabe o que faz, que é detentor de saberes e que é respeitado, sendo responsável sobre a sua ação pedagógica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica:** prazer de estudar, técnicas e jogos pedagógicos**.** São Paulo: Loyola, 1998.

ALVES, A. M. P**. A história dos jogos e a constituição da cultura lúdica**. Revista do Programa de Mestrado em Educação e Cultura. Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 47-60, jan./jun. 2003. Disponível em: http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1203/1018. Acesso em 05 Dezembro, 2014.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro, LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1981.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520: 2002**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023:2002**: informação e documentação: referencias: elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

BARUEL, E.O.S; MACHADO, S.C.A.S. **Como entender a mudança para 9 anos do Ensino Fundamental?** Disponível em < http://www.planetaeducacao.com.br/portal/impressao.asp?artigo=815> Acesso em 09 Março, 2015.

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento.** São Paulo: Editora Harper & Row do Brasil Ltda., 1977.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL**, Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990. São Paulo, 1995.

_____. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Disponível em: < http://198.106.103.111/cmdca/downloads/Declaracao_dos_Direitos_da_Crianca.pdf> Acesso em 10 Abril de 2014

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** . Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução**, Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BROUGÈRE, G. **Ninguém nasce sabendo brincar**. É preciso aprender. Revista Nova Escola. São Paulo: ano XXV n. 230, p. 32-35, Março 2010.

COELHO, Ildeu Moreira. **A questão política do trabalho pedagógico**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico).

DOHME, V. **Atividades Lúdicas na Educação**: o caminho de tijolos amarelos do aprendizado. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 200

FORTUNA, T. R. **Sala de aula é lugar de brincar?** Porto Alegre: Mediação, 2000

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro: Teoria e Prática da Educação Física**. São Paulo, Scipione. 1997

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** . Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FRIEDMANN, A. **Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo, Moderna, 1996.

GAGNEBIN, Jean – Marie. **Infância e pensamento**. São Paulo: Cortez, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Editora Atlas, 2002.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo, Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo. Pioneira Thomson Learning, 2002.

KRAMER, Sonia. **Infância e educação Infantil.** Campinas, SP: Papirus, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LEONTIEV, A. N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar** São Paulo, Icone, 1994.

LOPES, Vanessa Gomes. **Linguagem do corpo e movimento.** Curitiba, PR: Fael, 2006.

LUDKE, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas.São Paulo: EPD, 1986.

MACEDO, Lino. **Os jogos e sua importância na escola**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1995.

_____, Lino; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MALINOWSKI, B. **Objetivo, método e alcance desta pesquisa**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, s/d, 1975

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação.** Ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. (Coleção corpo e motricidade)

_____, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação.** Campinas, SP: Papirus, 2007. (Coleção corpo e motricidade)

NUNES, A. R. S. C. A. **O lúdico na aquisição da segunda língua**. 2004. Disponível em:< http://www.linguaestrangeira.pro.br/index.php/artigos-e-papers/55-portugues/12-o-ludico-na-aquisicao-da-segunda-lingua.html >. Acesso em 06 de novembro de 2013.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

REGO, T. C. **Vygotsky:uma perspectiva histórico -** cultural da educação . Petrópolis -RJ: Vozes, 1995.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da educação.** São Paulo: DIFEL, 1981.

SANTOS, Santa Marli P. dos (org.). **O lúdico na formação do educador.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WADSWORTH, Barry. **Jean Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau.** São Paulo, Pioneira, 1984.