

A DIMENSÃO LÚDICA DESAFIA A PRÁTICA DOCENTE NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

*THE RECREATIONAL DIMENSION CHALLENGES TEACHING PRACTICE IN
THE FIRST YEAR OF THE NINE-YEAR BASIC EDUCATION*

*LA DIMENSIÓN LÚDICA DESAFÍA LA PRÁCTICA DOCENTE EN EL PRIMER
AÑO DE LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL DE NUEVE AÑOS*

Daniele Ramos de Oliveira

Doutoranda em Educação pela UNESP/Presidente Prudente.

Célia Maria Guimarães

Doutora em Educação pela UNESP. Docente do Programa de Pós-Graduação
em Educação da UNESP/Presidente Prudente.

Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)
Presidente Prudente – SP – Brasil

Endereço:

Rua Roberto Simonsen, 305,
Centro Educacional
Presidente Prudente - SP
CEP: 19060-900

E-mails:

cmgui@fct.unesp.br
unespdaniele@gmail.com

Resumo: Apresentam-se resultados de pesquisa que teve como um dos objetivos investigar as características do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores com as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. Mediante a perspectiva do estudo de caso, efetua-se a análise de uma das dimensões emergidas do tratamento dos dados: o lúdico. Os documentos publicados pelo MEC propõem a reformulação da proposta pedagógica por parte das escolas e dos sistemas de ensino ao implantar o Ensino Fundamental de nove anos, atentando-se, no que diz respeito aos anos iniciais, para a importância da ludicidade, da consideração à infância e das diversas expressões. Os dados demonstram que o lúdico, ao mesmo tempo em que é reverenciado pelos professores, por outro lado, é concebido, equivocadamente, como estratégia/método de ensino, sendo também compreendido como pausa/descanso no processo de ensino e de aprendizagem de conteúdos ou ainda como instrumento de sedução para o estudo.

Palavras-chave: Ensino Fundamental de 9 anos. Trabalho pedagógico. Lúdico.

Abstract: We present the results of Master's degree study that aimed to investigate the characteristics of pedagogical work developed by teachers with children in the first year of elementary school. Through a case study, it presents an analysis of the dimensions that emerged from the data processing: the playful. The documents published by the MEC propose a reformulation of the pedagogical proposal by schools and school systems, to implement the nine-year elementary school, observing, with regard to the early years, the importance of playfulness, respect for childhood and its various expressions. The data demonstrate that play, while revered by teachers, is also mistakenly seen as a teaching strategy/method, as a break/rest in the teaching and learning of content, or as a tool for encouraging study.

Keywords: Elementary 9 years. Pedagogical work. Playful.

Resumen: Se presentan los resultados de una investigación que tuvo como uno de sus objetivos estudiar las características del trabajo pedagógico desarrollado por los profesores con los niños del primer año de la Enseñanza Fundamental. A través de la perspectiva del estudio de caso se efectúa el análisis de una de las dimensiones surgidas del tratamiento de los datos: la lúdica. Los documentos publicados por el MEC proponen la reformulación de la propuesta pedagógica por parte de las escuelas y de los sistemas de enseñanza al implantar la Enseñanza Fundamental de nueve años, destacando en lo que respecta a los años iniciales la importancia de lo lúdico, de la consideración a la infancia y de sus diversas expresiones. Los datos demuestran que lo lúdico, al mismo tiempo en que es reverenciado por los profesores, es

concebido equivocadamente como estratégia / método de enseñanza, siendo también comprendido como pausa / descanso en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de contenidos, o incluso como instrumento de seducción para el estudio.

Palabras clave: Enseñanza Fundamental de 9 años. Trabajo pedagógico. Lúdico.

INTRODUÇÃO

O primeiro documento legislativo a sinalizar a ampliação do Ensino Fundamental foi o Plano Nacional de Educação – PNE, a partir de duas intenções: “[...] oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (BRASIL, 2001). Conforme explica Torres (2001, apud SANTOS, 2008), o enfoque no maior tempo de escolarização faz parte de uma tendência enfatizada na década de 1990, segundo a qual o aumento do tempo consiste na variável-chave para melhorar a aprendizagem. Além disso, incluir a criança de seis anos no Ensino Fundamental é justificado pelo imperativo social atual de investir na infância, mas naquela do modelo do Ensino Fundamental e não da Educação Infantil (SANTAIANA, 2008, p.40).

Nessa direção, Valiengo (2008) afirma que, do ponto de vista político-pedagógico, estamos vivendo um momento na sociedade brasileira denominado “redução da infância”, caracterizado pelo fato de as crianças, cada vez mais cedo, deixarem de serem crianças:

[...] ao colocar de lado as brincadeiras, os relacionamentos com seus pares em fazeres lúdicos e interpretativos da realidade [...] para então se tornar aluna e executar tarefas direcionadas ao ensino sistemático da leitura e da escrita, mas não com seus usos ativos e motivadores de aprendizagens [...]. (p. 9).

De acordo com o MEC (2006), ao organizar o trabalho pedagógico com crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos, é preciso atentar para duas dimensões: o desenvolvimento das diversas formas de expressões da criança, incluindo a leitura e a escrita, e o lúdico como um dos princípios organizadores da prática pedagógica.

Diante desse contexto, foi desenvolvido um estudo de caso instrumental, segundo o qual o foco não é o caso em si, mas “[...] os *insights* que o estudo exaustivo de uma unidade podem trazer para o entendimento dos modos de apropriação das reformas pelos atores escolares” (ANDRÉ, 2005, p.20), tendo como um dos objetivos investigar as características do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores com as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental de um município do interior de São Paulo e caracterizar as dificuldades e as tendências pedagógicas detectadas entre os professores participantes do estudo.

Os professores de primeiro ano do Ensino Fundamental foram os principais informantes da pesquisa, efetuada mediante a aplicação de questionários a uma amostra de 47 profissionais, que consistiu em 62% do total de professores em exercício nas escolas municipais. Num segundo momento da pesquisa, foram realizadas entrevistas reflexivas com uma amostra de quatro professores de primeiro ano do Ensino Fundamental. As questões para a entrevista foram elaboradas considerando-se a perspectiva da entrevista reflexiva, a partir de interrogações suscitadas na análise dos dados obtidos por meio dos questionários (SZYMANSKI, 2002).

Conforme a metodologia empregada na entrevista reflexiva, os sujeitos respondiam às questões e tinham um retorno oral em relação ao entendimento das pesquisadoras sobre seus dizeres. Após transcrição das respostas, as pesquisadoras formularam os núcleos de significado das entrevistas, que constituem uma síntese das falas, de modo a buscar a essência de cada discurso. A transcrição das respostas e a explicitação dos núcleos de significado foram disponibilizadas aos professores participantes, de modo que eles poderiam alterar, adicionando informações ou solicitando exclusões, caso julgassem necessário. O objetivo principal desse momento era descobrir se os sujeitos se reconheciam nas respostas e fazer com que refletissem sobre seus discursos.

O procedimento para a análise dos dados obtidos consistiu numa análise de conteúdo do tipo categorial temático, assim explicitado por Bardin (1979):

Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, a *análise temática*, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples. (p.153, grifos do autor).

O tratamento dos dados fez emergir três dimensões principais nos discursos dos professores sobre o trabalho pedagógico, a saber: o lúdico, a alfabetização e a relação entre as dificuldades do trabalho docente e as características da criança e sua família. Para este texto, será focalizada a análise referente a uma

dessas dimensões: o lúdico. Tal dimensão foi escolhida entre as demais por se considerar que a promoção de oportunidades lúdicas confere sentido à aprendizagem escolar, promove o desenvolvimento das crianças e constitui um dos princípios para a prática pedagógica no trabalho com crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Além disso, “[...] infância, criança e atividade lúdica são construções sociais e concepções interdependentes porque a criança só é criança quando vive uma infância na qual possa agir e viver de forma lúdica” (LIMA; MELLO, 2006, p.26).

LÚDICO DO PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES

Desde já, é importante ressaltar que o conceito de lúdico, para a maioria dos professores investigados, não se constitui ainda como princípio conceitual que alimenta e permeia a organização do processo pedagógico com as crianças. A dimensão lúdica nos processos escolares continua separada de sua essência, do seu sentido e do ponto de vista da infância. Nesse sentido, o lúdico consiste num pseudoconceito, pois coincide com o conceito, mas ainda está preso a outras relações de pensamento (VIGOTSKI, 2000).

Os jogos e as brincadeiras são apontados como artifícios para conferir prazer ao ato de aprender, além de parecer implícita a ideia de que é desse modo que a criança poderá iniciar seu interesse e gosto pelos estudos, sem que se suspeite de que algo está equivocado na prática do professor. Tal posicionamento pode ser exemplificado nos seguintes depoimentos dados em entrevistas por duas professoras:

A criança não chega preparada só para teoria, para o estudo; então, a partir de jogos e brincadeiras conseguimos fazer com que a criança tome gosto pelas atividades. (P1).

No primeiro ano o trabalho é muito no oral, no concreto, com brincadeira e assim conseguimos alcançar os objetivos. Assim fica mais fácil do que a criança ficar na sala sentada, escutando e escrevendo, coisa que ela nem consegue ainda. (P4).

No entanto, quando o professor procura controlar o que compreende como a atividade lúdica das crianças, compromete o sentido da ludicidade, a liberdade, ao definir o tema, os papéis, os conteúdos e o modo de desenvolvimento da proposta; o que “pode” restar é o conteúdo didático o qual se pretende ver transmitido. A brincadeira ou o jogo passam a atuar como recurso de sedução ou “muleta” a amparar a criança, vista como incapaz de se envolver em situações densas de estudo, de investigação, e no prazer de descobrir respostas e fazer novas perguntas. A promoção do lúdico na escola depende não só do tipo de atividade desenvolvida ou método de ensino utilizado,

mas também das formas de interação que cada professor instaura com seus alunos/crianças. De acordo com Macedo (2005), o lúdico tem o sentido de a criança ser capturada pela surpresa de um novo obstáculo ou desafio a enfrentar. Contudo, para tanto, as crianças precisam encontrar, nas propostas do professor, sentidos interpretáveis para elas mesmas e para seu grupo, além de condições favoráveis à construção de novos sentidos e à valorização do uso de muitas formas de expressão das elaborações construídas.

O lúdico parece ser compreendido igualmente como um método ou uma estratégia de ensino capaz de amenizar a “dureza” da aprendizagem dos conteúdos (LORO, 2010). O depoimento proveniente de uma entrevista com uma professora demonstra esse posicionamento:

Sempre a partir do lúdico tem uma atividade por trás. Temos as expectativas para desenvolver nos conteúdos. Então nessa idade trabalhamos muito a parte oral. Por exemplo, amarelinha, não é simplesmente a amarelinha, é a sequência, a contagem de pontos. O boliche, quem fez mais pontos, quem fez menos. Uma brincadeira de roda, uma roda da leitura. (P1).

A finalidade do lúdico, desse ponto de vista, é utilitarista. Para Muniz [2005 ou 2006], a percepção utilitarista do lúdico e sua didatização, ou seja, a dicotomização entre interações lúdicas e educativas, acontece devido ao entendimento de que a brincadeira não possui conteúdo nem objetivo. Macedo (2005) assevera que a brincadeira é informativa, porque a criança pode aprender sobre as propriedades dos objetos, sobre os conteúdos imaginados ou pensados. É envolvente, porque coloca a criança em situação interativa; é interessante, porque dá um sentido de atividade ou ocupação, ao canalizar, orientar e organizar suas energias. Quando ela brinca, objetivos, meios e resultados se sincronizam e inserem a criança numa atividade prazerosa por si mesma, por aquilo que oferece durante sua realização. Conforme o mesmo autor, a criança aprende consigo, com os objetos e com as pessoas, enquanto brinca, pois esses aspectos se organizam de diversas maneiras, cunham conflitos e projeções, concebem conversações, exercitam argumentações, resolvem ou permitem o enfrentamento de problemas, fundamentais ao desenvolvimento infantil. “Quando nossa percepção sobre o brincar se aprofunda, o lúdico vai deixando de ser utilizado como recurso e ganha valor em si, como uma linguagem peculiar do mundo infantil” (MUNIZ, [2005 ou 2006]).

Borba e Goulart (2007), por sua vez, no documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para inclusão das crianças de seis anos de idade”, enfatizam que, embora seja importante propiciar ocasiões em que o jogo seja adotado como recurso didático, esses momentos não contêm os requisitos que configuram uma brincadeira: “[...] ser livre, espontâneo, não ter hora marcada,

“nem resultados prévios e determinados” (BORBA; GOULART, 2007, p.43). Há necessidade de se propiciar também experiências em que estejam presentes “[...] a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças e dos adolescentes, do contrário, será compreendida apenas como um exercício” (BORBA; GOULART, 2007, p.43).

Dados os modos de funcionamento mais comuns das circunstâncias escolares na contemporaneidade e perante a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, a análise dos dados revela o que Rocha (2007) já salientava: o risco de desaparecimento da atividade lúdica e, de modo especial, dos jogos de faz de conta. O jogo de faz de conta ou a brincadeira de papéis são atividades lúdicas por excelência. Conforme Wajskop (1995), a característica fundamental dessa atividade é o fato de possibilitar o desenvolvimento de regras e da imaginação, por meio de gestos e ações significativas. As brincadeiras tradicionais, os jogos de regras, os jogos de construção e o desenho¹ são considerados especificações do jogo de faz de conta, tendo em vista sua origem e as ações específicas das crianças.

A esse respeito, Marega (2010) aponta que, por meio da aprendizagem de novos conteúdos, a brincadeira de faz de conta poderia ser enriquecida, aproximando a atividade de estudo da atividade lúdica. A autora reitera:

[...] não estamos indo ao encontro da defesa por jogos pedagógicos, ou seja, jogos em que a criança brinque com a finalidade de aprender algum conceito. Estamos, pois, defendendo a ideia de que a atividade do faz-de-conta é constituída de conteúdos e a brincadeira de representar papéis nos parece ser uma excelente atividade para a criança se apropriar do que a cerca. Por exemplo, a criança brinca de casinha, de mamãe e filhinha, de manicura, de polícia e ladrão. Por quê? Porque são conteúdos práticos que ela vivencia e reproduz no faz-de-conta. Por que a criança de seis anos não brinca de “guarda florestal e animais a serem protegidos”? Porque esse conteúdo não faz parte de suas vivências. (MAREGA, 2010, p.162).

Segundo Muniz [2005 ou 2006], o primeiro contato com o tema do lúdico é muitas vezes impregnado de um olhar didatizado. É preciso, portanto, ao formar professores para essa prática, estar atento a dois aspectos: propor uma pedagogia do jogo, ainda que o jogo educativo tenha seu lugar na prática pedagógica, e procurar o lúdico em si.

Apesar de não ser restrita à infância, é nesse momento que a ludicidade provocará mudanças qualitativas na psique humana. “*A atividade lúdica influencia a formação dos processos psíquicos. No jogo desenvolve-se a atenção ativa e a memória ativa da criança. Enquanto brinca, a criança se concentra melhor e lembra mais coisas [...]*” (MUKHINA, 1996, p.164, grifos da autora). Além disso, a autora, com base nas concepções de Vygotsky, ressalta que a atividade lúdica exerce influência sobre o desenvolvimento da linguagem;

desenvolve a imaginação, ao propiciar que a criança substitua determinados objetos por outros e interprete diversos papéis; e ajuda no desenvolvimento da personalidade, pois, por meio do jogo, as crianças compreendem as relações dos adultos que lhes servem de modelo de conduta. Desse modo, a atividade lúdica promove vantagens sociais, cognitivas e afetivas (WAJSKOP, 1995).

Percebe-se a dificuldade de compreensão da dimensão lúdica como transversal às propostas de aprendizagem dirigidas às crianças, e que tal se concretiza por meio de atividades que contenham a resolução de problemas, o espaço para troca de ideias, as várias formas de expressão e comunicação, a surpresa, a descoberta, a criação, entre outros elementos.

No mesmo estudo, buscaram-se compreender igualmente, do ponto de vista dos professores, os aspectos concebidos como dificultadores e/ou limitadores da abordagem do aspecto lúdico, na prática pedagógica com as crianças de primeiro ano do Ensino Fundamental. Das entrevistas com os professores, emergiram oito aspectos que fazem com que o lúdico não seja priorizado no trabalho pedagógico, ou seja, são percebidos como dificultadores dessa prática, a saber:

- Cobrança excessiva por parte da Secretaria Municipal de Educação sobre os níveis de alfabetização;
- Excesso de conteúdos e supervalorização de sua sistematização;
- Falta de conhecimento de estratégias lúdicas diferenciadas;
- Falta de capacitação/formação para os professores, nesse sentido;
- Percepção do lúdico como indisciplina, porque às vezes envolve movimento;
- Concepção divergente dos professores, dos funcionários da escola, da gestão escolar e da Secretaria Municipal sobre a relação entre disciplina e aprendizagem;
- Escassez de materiais para trabalhar o lúdico e falta de tempo dos professores para confeccioná-los (jogos, fantoches, entre outros);
- Falta de reconhecimento, por parte das famílias, dos momentos lúdicos como de aprendizagem.

Observam-se diversos fatores apontados pelos professores como dificultadores de uma prática educativa que valoriza a dimensão lúdica. Em um desses aspectos está presente, porém, uma contradição: se os professores percebem o lúdico como um método/estratégia de ensino, como ressaltado anteriormente, por que a alfabetização e o excesso de conteúdos compõem

como aspectos limitadores? Como exemplo disso, temos os seguintes depoimentos de entrevistas:

Foi colocado para nós, pela Secretaria Municipal de Educação, que a criança de primeiro ano precisa estar no nível silábico até o final do ano, mas quando chega no final do ano a pergunta é: por que tantos alunos de tal professor estão alfabetizados e os seus não? Então nós começamos a correr atrás da alfabetização das crianças quando deveríamos estar brincando mais com ela, trabalhando com o lúdico. (P3).

Um dos motivos de não se desenvolver o lúdico é porque temos muito conteúdo, às vezes não dá tempo, tem que cumprir as expectativas da Proposta Curricular e às vezes aparecem outras coisas para serem feitas. (P4).

É como se o lúdico fosse um princípio que pudesse fazer parte do ensino e da aprendizagem, na escola, somente quando o tempo das crianças não está ocupado em demasia com os conteúdos valorizados; ao mesmo tempo, nas questões anteriores, os professores responderam que trabalhavam o lúdico de forma articulada aos conteúdos. Além disso, embora citem a questão de excesso de conteúdos nesse momento, quando questionados sobre a adequação dos conteúdos e as expectativas da Proposta Curricular para o primeiro ano do município investigado, os entrevistados foram unânimes em sustentar que o documento se adequava ao trabalho com crianças de seis anos.

Dessa forma, o lúdico, ao mesmo tempo em que é concebido como estratégia/método de ensino, é compreendido como pausa/descanso no processo de ensino e de aprendizagem de conteúdos ou ainda como instrumento de sedução/"muleta" para a execução de propostas escolares. Esses modos de utilização não se coadunam, todavia, com a aleatoriedade e a indeterminação da atividade infantil. O lugar do lúdico na escola, conforme preveem as orientações oficiais, não se faz presente. Apresenta-se, na realidade, como um elemento intruso que precisa, por força das orientações legais, ser incorporado ao espaço/tempo escolar, independentemente da compreensão que orienta a ação docente.

Muniz [2005 ou 2006] destaca um conflito que marcou suas reflexões e se faz presente na concepção dos professores aqui investigados, a saber: "Mas, afinal, onde acaba a bagunça e começa o lúdico?!" Esses conflitos são explicitados no depoimento a seguir:

Sou meio sargentona, eu não gosto que as crianças fiquem fora do lugar, que elas conversem demais, sempre cobrando a disciplina delas, mas eu percebo que eu peço. Elas podem estar conversando, mas falando algo sobre o que está sendo desenvolvido na aula, podem estar interagindo com o amigo e aprendendo ali. Mas realmente a escola e a Secretaria em si não veem isso como aprendizagem, veem como bagunça. E às vezes a gente até proíbe a criança e não oferece uma atividade prazerosa, porque isso vai gerar agitação e as crianças vão conversar e não queremos que esse barulho chegue lá

na sala da direção, que alguém passe realmente e veja, os funcionários, colegas (outros professores) de sala também. Fica até meio contraditório, porque temos que, por um lado, manter a disciplina e o silêncio e, por outro, promover aulas interativas e lúdicas. (P3).

No entanto, numa educação em que o princípio da ludicidade articula e organiza o processo de ensino, as relações de poder são colocadas em outra dimensão. São constituídas relações de proximidade e autonomia, em lugar de submissão e isolamento social:

Desta forma, falar do lúdico no contexto educacional é, talvez, principalmente, falar das relações de poder, conforme o projeto escolar em questão. [...] Comumente associado a idéias de liberdade e gratuidade, polarizadas com o mundo da não gratuidade, o lúdico ganha contornos mais complexos quando pensado enquanto espaço intermediário. Entre o caos e a geometria, a ordem e a desordem, o impulso e a reincidência, o sério e o não sério, parece que nos defrontamos com uma dialética indissolúvel. Provocar uma reflexão sobre o lúdico pode ser então questionar o mundo, a vida e a educação do ponto de vista desta dialética. (MUNIZ, [2005 ou 2006], não paginado).

Não basta, portanto, a inserção de brinquedos e brincadeiras para que o lúdico esteja garantido na escola, pois, nessa perspectiva, “[...] as ações podem continuar a ser transformadas em programas a serem cumpridos por um aluno que continua a ser fabricado” (Muniz, [2005 ou 2006]). Quando percebemos que a ação determina o uso de técnicas – e não o contrário –, damos-nos conta de que o brinquedo não importa tanto quanto a ocorrência da ação lúdica.

Conforme Brougère (2002), a convergência entre o jogo e a educação é conduzida por dois fatores: ambos comportam regras e são situações de “segundo grau”. A frivolidade e a incerteza presentes no jogo são antagônicas a um projeto de ensino seletivo o qual prioriza objetivos de aprendizagem e coloca o mestre no centro. Todavia, são convergentes com uma proposta educativa contemporânea, amparada na iniciativa e na atividade do aluno. A experiência lúdica exige, por conseguinte, novas relações com o tempo/espço de aprender e ensinar e entre as pessoas envolvidas. Este é um dos desafios que os professores investigados ainda terão de enfrentar, o que, em grande parte, está na dependência da formação continuada oferecida a eles.

PALAVRAS FINAIS

O objetivo, com esta discussão, não consistiu em atribuir culpabilidade aos professores. Pelo contrário; mas não há como deixar de destacar a dificuldade dos professores investigados quanto ao entendimento da transversalidade e ao sentido do princípio lúdico na organização do trabalho pedagógico com crianças de seis anos.

Considera-se que nenhum professor é capaz de lidar sozinho com todas as dificuldades existentes, no espaço escolar, e que todos intercalam momentos de dificuldade e de sucesso, de avanços e de retrocessos, mais adequados ou inapropriados para o desenvolvimento de determinados objetivos com seus alunos. Entretanto, para que os professores, em sua prática pedagógica, não passem somente a reproduzir aquilo que vivenciaram como alunos, são necessários conhecimentos, constituídos com base em reflexões sobre as vivências cotidianas e novos instrumentos teórico-metodológicos para produzir um ensino coerente com as necessidades de aprendizagem de suas crianças atuais. Por outro lado, a análise dos dados faz antever que uma nova política educacional e as orientações legais que dela emanam não são suficientes para a mudança da prática pedagógica dos professores, tampouco a informação aligeirada para o coletivo docente.

De tudo o que foi ressaltado, é possível inferir que a dificuldade revelada pela pesquisa é a compreensão do que é a dimensão lúdica e como esta poderia operar transversalmente ao trabalho pedagógico com a criança de seis anos, designadamente em relação às tarefas escolares de alfabetização inicial.

Nesse sentido, os responsáveis pelos processos de formação inicial e continuada de professores podem observar e estudar as particularidades da criança e da sua infância, a fim de contextualizar a formação sobre o tema. E, com base no entendimento da infância, observar o que refere Macedo (2005) sobre os cinco indicadores os quais colaboram para a consideração da dimensão lúdica nos processos de aprendizagem e desenvolvimento escolares: conter prazer funcional; ser desafiadora; criar possibilidades ou dispor delas; possuir dimensão simbólica e expressar-se de modo construtivo ou relacional. Ainda segundo o mesmo autor, é preciso apreender que lúdico não significa necessariamente algo prazeroso, do ponto de vista daquele que realiza a atividade, e que valorizar o lúdico na aprendizagem escolar exige considerá-lo da perspectiva da criança.

Brougère (2002) esclarece que o jogo das crianças continua, por vezes, a escapar à lógica adulta. De acordo com a mesma autora, em nossa sociedade, introduz-se uma dualidade entre duas culturas lúdicas: uma baseada no divertimento, que evolui em uma cultura do consumismo, da mídia e do lazer, e outra atrelada à lógica educativa, colocada em prática por pais e sistemas escolares. O discurso teórico, contudo, costuma ser mais centrado na dimensão educativa do jogo.

Nossa questão consiste, portanto, em deixar claro que esses indicadores propostos por Macedo (2005) e aqueles sugeridos por Marega (2010),

anteriormente explicitados como brincadeira de faz de conta enriquecida, podem auxiliar os professores a compor propostas que contenham a dimensão lúdica. Além disso, a escola não pode se negar às situações lúdicas emanadas do próprio mundo infantil, uma vez que este constitui um modo singular de ela interagir com a cultura de seu entorno.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1979.

BONFIM, Patrícia Vieira. **A criança de seis anos no ensino fundamental: uni-duni-tê... corporeidade e ludicidade – mais que uma rima, um porquê**. 2010. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del Rei, São João Del Rei, 2010.

BORBA, Ângela Meyer; GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 9 jan. 2001.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. Lúdico e educação: novas perspectivas. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 8, n. 14, p. 5-20, jun. 2002.

LIMA, Elieuzza Aparecida; MELLO, Suely Amaral. Infância e lúdico: reflexões para a educação infantil. **Educação em Revista**, Marília, v. 7, n. 1/ 2, p. 17-30, 2006. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/viewFile/604/487>. Acesso em: 18 out. 2013.

LORO, Alexandre Paulo. **Formação de Professores e Representações sobre o Brincar**. São Paulo: Ícone, 2010.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os Jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MAREGA, Agatha Marine Pontes. **A criança de seis anos na escola: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

MUNIZ, Cristina. **Interações lúdicas e aprendizagem**. [2005 ou 2006]. In: TEKOA: Centro de Estudos da Aprendizagem. Disponível em: http://www.tekoa-aprendizagem.com.br/paginas/publicacoes_artigo_interacoes.shtml. Acesso em: 22 set. 2011.

ROCHA, Maria Silva de Moura Librandi. O ensino de psicologia e a Educação Infantil: a nova política pública para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e suas possíveis repercussões para o desenvolvimento psicológico infantil. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.8, n.2, p.266-277, jun. 2007.

SANTAIANA, Rochele da Silva. + **1 ano é fundamental**: práticas de governamento dos sujeitos infantis nos discursos do ensino fundamental de nove anos. 2008. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SANTOS, Luciana Dalla Nora dos. **A antecipação do ingresso da criança aos seis anos na escola obrigatória**: um estudo no sistema municipal de ensino de Santa Maria/RS. 2008. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

SZYMANSKI, Heloísa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

NOTAS

- 1 Desenho é considerado atividade lúdica somente quando possibilita o comportamento interpretativo e imaginativo das crianças.

Artigo recebido em 28/10/2013

Aprovado em 11/04/2014