



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

CAMPUS CAMPINA GRANDE

CENTRO DE EDUCAÇÃO

CURSO DE GRADUAÇÃO LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

GLACY JANE DE NEGREIROS FERNANDES

**EDUCAÇÃO LÚDICA E ENSINO FUNDAMENTAL: DISCUSSÕES SOBRE O
BRINCAR NO 1º ANO DESTE NÍVEL DE ENSINO**

CAMPINA GRANDE, PB

MAIO - 2016

GLACY JANE DE NEGREIROS FERNANDES

**EDUCAÇÃO LÚDICA E ENSINO FUNDAMENTAL: DISCUSSÕES SOBRE O
BRINCAR NO 1º ANO DESTE NÍVEL DE ENSINO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, em cumprimento a exigências para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

**ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a Glória Maria
Leitão de Souza Melo - UEPB**

CAMPINA GRANDE, PB

MAIO - 2016

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

F363e Fernandes, Glacy Jane de Negreiros
Educação lúdica e ensino fundamental [manuscrito] :
discussões sobre o brincar no 1º ano deste nível de ensino / Glacy
Jane de Negreiros Fernandes. - 2016.
44 p. nao

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) -
Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2016.
"Orientação: Profa. Dra. Glória Maria Leitão de Souza Melo,
Departamento de Educação".

1. Lúdico 2. Brincar 3. Ensino Fundamental 4.
Aprendizagem I. Título.

21. ed. CDD 371.337

GLACY JANE DE NEGREIROS FERNANDES

**EDUCAÇÃO LÚDICA E ENSINO FUNDAMENTAL: DISCUSSÕES SOBRE O
BRINCAR NO 1º ANO DESTE NÍVEL DE ENSINO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Graduação Licenciatura Plena em
Pedagogia da Universidade Estadual da
Paraíba, em cumprimento à exigência para
obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em 30 / 05 / 2016.

BANCA EXAMINADORA

Glória Maria Leitão de Souza Melo

Prof.ª Dr.ª Glória Maria Leitão de Souza Melo (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Maria do Socorro Moura Montenegro

Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Moura Montenegro
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Marta Lucía de Souza Celino

Prof.ª Dr.ª Marta Lucia de Souza Celino
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

EDUCAÇÃO LÚDICA E ENSINO FUNDAMENTAL: DISCUSSÕES SOBRE O BRINCAR NO 1º ANO DESTE NÍVEL DE ENSINO

FERNANDES, Glacy Jane de Negreiros¹

RESUMO

Brincar no ensino fundamental é uma discussão pouco explorada se comparado o nível das discussões do mesmo tema dentro do contexto da educação infantil. Com a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos amplia-se mais um ano para a aprendizagem escolar e antecipa-se a entrada da criança nessa etapa da educação básica, porém, é necessário compreender que as características próprias da infância não mudam independentemente da fase escolar em que a criança seja inserida. O brincar adquiri nesse estudo um caráter importante no desenvolvimento e aprendizagem infantil, tendo em vista tal importância, essa pesquisa teve como objetivo analisar o olhar do docente atuante no 1º ano do ensino fundamental a respeito do lúdico em sala de aula. Foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, dos tipos bibliográfica e de campo. Quatro escolas públicas, localizadas no município de Lagoa Seca-PB, serviram de campo de investigação. Os instrumentos de coleta de dados foram entrevistas focalizadas (GIL, 1999), realizada junto a professores dessas referidas escolas, bem como a observação participante a alunos do referido ano de ensino. Para a análise dos dados, utilizamos como metodologia a árvore de associação de sentidos proposta por Spink e Lima (2004). Os dados apontam que há uma contradição na fala dos professores entre aquilo que reconhecem como importante e o que de fato é feito na prática na rotina pedagógica, um “vilão” que aparece como impedimento para que o lúdico aconteça na sala de aula é o atual sistema educacional e suas cobranças. E ainda, apontam para uma diferenciação entre o conceito de lúdico para o aluno e para o professor. Enfim, concluímos que se faz necessário uma reflexão coletiva, por parte dos que estão na gestão do fazer pedagógico nos primeiros anos do ensino fundamental, no sentido de que esta reflexão provoque mudanças no currículo existente, para que se possa considerar o lúdico como atividade inerente a infância e como um caminho para seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Palavras-chave: Brincar; Ensino Fundamental; Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

A importância do brincar para o desenvolvimento infantil vem sendo aclamada cada vez mais nos últimos anos (MOYLES, 2006). A gama de trabalhos acadêmicos que são publicados a respeito dessa temática vem dando visibilidade ao tema e ampliando os debates em torno do mesmo. Diferente de tempos passados, a ludicidade tem ganhado grande destaque na educação, uma vez que já é quase um consenso entre os pesquisadores do tema, tanto o seu valor para a criança, como o quanto pode ser aliada à aprendizagem. No entanto, os benefícios do lúdico são, na grande maioria dos casos, focados apenas na primeira etapa da

educação, ou seja, na Educação Infantil. Passando essa etapa são inúmeras as barreiras para não permitir a presença do lúdico no Ensino Fundamental.

Diante disso, buscamos estudar a importância da educação lúdica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entendendo que as demais etapas da educação devem também envolver o lúdico nas atividades escolares contemplando a excelência dos saberes que circulam entre as crianças no ato de brincar. Se de fato vários estudos já vêm demonstrando que a criança aprende durante a brincadeira, indagamos: Por que a educação lúdica tão valorizada na educação infantil, é posteriormente tão desprezada no ensino fundamental?

Durante alguns anos de experiências pessoais em escolas públicas, observamos que as práticas pedagógicas desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental têm sido focadas na leitura e na escrita, prova disso são os inúmeros programas e investimentos que o Governo e as instituições educacionais têm realizado no âmbito da educação e que são amplamente divulgados pela mídia. Um grande exemplo disso é o Pacto Nacional de Alfabetização.

Se na etapa da educação infantil o lúdico é visto como fator favorável ao desenvolvimento social e psicológico da criança, ao ingressar numa nova etapa escolar esse mesmo fator não pode perder sua importância de forma tão rápida. Quando a criança vive o momento da transição da pré-escola para o ensino fundamental, ela passa por mudanças significativas em sua vida. Aqui pretendemos mostrar que pode haver uma relação mediana entre a educação e o lúdico e, com conhecimento necessário e planejamento, desenvolver uma prática pedagógica voltada para a criança em sua totalidade.

Nesse sentido, no presente estudo, nosso principal objetivo é analisar a importância atribuída ao brincar em práticas pedagógicas desenvolvidas em turmas do 1º ano do ensino fundamental em 4 escolas públicas do município de Lagoa Seca-PB e, especificamente, pretendemos analisar a relação do educador com o lúdico em sala de aula; perceber de que maneira as brincadeiras aparecem no cotidiano escolar no 1º do ensino fundamental; reconhecer o valor pedagógico da educação lúdica para o desenvolvimento social e psicológico da criança, além de buscar compreender a relação da criança com o lúdico em sala de aula e/ou no ambiente da escola.

A relevância deste trabalho se dá uma vez que a redução dos tempos e espaços do brincar nos contextos da educação tem sido cada vez maior. Os sistemas educacionais de hoje são permeados pelos princípios de uma política mercantilista, competitiva e consumidora (BARROS, 2009) que trabalha a criança numa visão retrógrada do passado, vista como um

ser projetado para o futuro que precisa dos moldes da sociedade, sociedade esta que procura manter as crianças apenas na posição de consumidor e não considera suas especificidades enquanto categoria social.

Metodologicamente a construção desse projeto deu-se a partir de dois tipos de pesquisa: a bibliográfica e a de campo. Na pesquisa bibliográfica, utilizamos os procedimentos de fichamentos e resumos na coleta das ideias principais de diversos autores que estudaram a temática abordada, tais como Brougère (1993), Wajskop (1995), Moyles (2002), Barros (2009), Gebien (2011), Brasil (2007).

Na pesquisa de campo partimos da observação participante para nos envolvermos na dinâmica do campo de estudo e como procedimento para coleta de dados nos utilizamos de entrevistas com as professoras do campo de pesquisa além de relatos das próprias crianças que foram colhidos de forma aleatória durante momentos de vivências com as mesmas.

Inicialmente contextualizamos historicamente o brincar atrelado ao sentimento de infância uma vez que um está atrelado ao outro. Assim, ao tentar historicizar o lúdico inevitavelmente este se associa à criança, numa relação intrínseca. Logo após, explicitamos o lúdico como um mediador do aprendizado, e como um meio onde a criança apreende o mundo a sua volta como também conhecimentos da educação escolar. Em seguida, abordamos a questão do Ensino Fundamental de nove anos que agora acolhe as crianças de seis anos de idade, recém saídas da Educação Infantil, procurando discutir como o lúdico é visto nessa etapa da educação. Por último, temos a contextualização e análise dos dados da pesquisa, pretendendo compreender a partir da realidade abordada como o docente percebe o lúdico em sua prática pedagógica.

2. CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO SENTIMENTO DE INFÂNCIA E DO BRINCAR ALIADO À EDUCAÇÃO

A história do lúdico perpassa obrigatoriamente pela história do sentimento de infância, uma vez que um se atrela ao outro numa relação intrínseca. Desse modo, explanaremos um breve histórico a respeito do surgimento dos primeiros pensamentos a respeito da infância e da ideia do lúdico em relação à criança e à educação.

A questão da ludicidade, embora tão divulgada atualmente, não foi constituída recentemente, Comenius (1592-1670) bispo protestante, educador, cientista e escritor checo,

em sua época (século XVI), já defendia o caráter lúdico da educação, onde os cultivos da imaginação e da corporeidade estavam em relação de igualdade ao conhecimento racional, para isso, era necessário saber mediar as relações do tempo e espaço escolar aliado ao lúdico.

No entanto, até chegar ao período histórico de Comenius a relação da sociedade com a criança, especificamente no período da Idade Média apresentava visões adultocêntricas e a criança não era percebida como um ser de características específicas.

Segundo Kramer e Leite Filho (2001, apud BARROS, 2009) a ideia de “infância não existiu sempre e nem da mesma maneira [...] ela aparece com a sociedade capitalista, urbana-industrial, à medida que mudam os papéis da criança na comunidade”, assim, entendemos que esse conceito é recente. Ainda de acordo com esses autores, se na sociedade feudal a criança assumia um papel produtivo, comparado ao do adulto, na sociedade burguesa a criança passa a ser vista como um ser que precisa de cuidados, escolarização e uma preparação para a vida.

Historicamente, segundo Barros (2009), as representações das crianças que vinham mostrar traços de seu modo de vida iniciam-se no século XV, sendo mais elaboradas no século XVI, é nesse período que o historiador Neil Postman (1999, apud BARROS, 2009) relata sobre pinturas que revelaram as primeiras preocupações com as crianças, embora tais preocupações fossem superficiais, uma vez que compreendemos que durante muito tempo da história não havia um sentimento de infância como de fato há hoje.

Na Idade Média não havia um pensamento voltado para a infância como um lugar próprio de ser da criança, logo, após as crianças sobreviverem aos primeiros anos de vida, uma vez que era comum a morte de crianças devido às condições de saúde e por não haver cuidados específicos para essa faixa etária, passado esse período, elas eram tratadas como adultos. “A diferenciação entre crianças e adultos iniciou-se após esse período histórico, sucedendo-se a um longo processo de diferenciação entre adultos e crianças como categorias sociais diferentes em particularidades, direitos e deveres” (WAJSKOP, 1995, p. 63).

Segundo Postman, (1999, apud BARROS, 2009) um fator que contribui fortemente para o surgimento da diferenciação entre adultos e crianças foi o surgimento da prensa tipográfica, que instalou uma simbologia destinada aos adultos, a leitura e a escrita. Dessa vez, as crianças foram retiradas do mundo adulto e passaram a ter seu próprio “espaço” de representação, a infância. Para esse historiador, foi nessa época em que um primeiro conceito rudimentar de infância começou a ser formado.

Sucedendo-se a esse período, Barros (2009) relata que foi no Século das Luzes (XVIII), onde a infância começou a ganhar espaço também na literatura, avançando para os séculos XIX e XX.

É interessante a observância que o historiador Neil Postman (apud BARROS, 2009) faz ao relatar em seus estudos, que as representações artísticas das crianças as mostravam fazendo aquilo que as caracterizam: no ato de brincar

Os registros escritos e a arte pictográfica passam a retratar as crianças em suas obras, destacando suas principais atividades: as brincadeiras e os brinquedos[...]a trajetória do aparecimento da infância está muito ligada às questões do surgimento dos brinquedos e como se foi dando relevância a eles, ou seja, as singularidades das crianças começam ser percebidas (BARROS, 2009, p. 84).

Somente com o Iluminismo (séc. XVIII), é que a atenção com as crianças e suas representações são mais intensas, surgem as primeiras preocupações com a educação e são percebidas, segundo Philippe Àries (1981) a existência de atividades lúdicas entre as crianças.

Barros (2009) cita Niel Postman (1999) e Michael Manson (2002) como teóricos que trouxeram importantes contribuições sobre a história do brincar. História essa que inicia na Antiguidade, onde as crianças gregas eram representadas ao lado de brinquedos. Nesse período, porém, esses brinquedos eram compreendidos como amuletos que protegiam a criança.

Além desses brinquedos as crianças brincavam com miniaturas de utensílios domésticos, como também com objetos que “durante um longo período eram associados à brinquedos, os mais diversos bibelôs, como rosários, peças miúdas, cueiros, peças que serviam para distrair as crianças – tudo era classificado como brinquedo” (MANSON, 2002 apud BARROS, 2009, p. 35). Em Atenas e Roma, já existiam os brinquedos de destreza, de transporte e as bonecas.

A relação inicial que havia entre crianças e jogos são retratados, inicialmente, na pintura do século XV (BARROS, 2009). Na Idade Média essa relação era igualada à dos adultos, no entanto, a Igreja, com toda a sua influência, logo intitulou tais jogos como imorais, proibindo sua utilização. Entretanto, essa proibição modificou-se no século XVII com a contribuição dos jesuítas, que passaram a utilizar jogos na educação. Com o período do Renascimento, os jogos passaram a ser vistos como possibilidade de aprendizagem; a criança, no entanto, ainda era vista como um “miniadulto”.

Michael Manson (2002, apud BARROS, 2009), historiador francês contemporâneo, durante suas pesquisas estudou as contribuições do historiador de jogos antigos, Louis Becq de Fouquières. Em seus estudos, ele percebeu que já na Antiguidade as crianças brincavam

com miniaturas de utensílios domésticos e diários da vida cotidiana, além de brinquedos que emitiam sons, e já na Roma do século III d. C. havia o comércio de brinquedos.

Com o passar da história e com a crescente urbanização, a criança deixa de ser vista como um miniadulto, e na sociedade burguesa passa a ser vista como “criança-rei” (WAJSKOP, 1995), e a partir da Revolução Industrial, o surgimento de novos movimentos que procuravam entender o desenvolvimento infantil vinham afirmando o sentido de uma nova educação para a criança.

Um exemplo desses novos movimentos foi o da Escola Nova (1889-1918), primeiramente europeu depois americano, que veio apoiar a teoria de Froebel a respeito da educação ativa e das contribuições do lúdico para as crianças. John Dewey (1859-1952), uma importante figura desse movimento, entendia a brincadeira como uma ação espontânea própria da criança.

Os trabalhos de Comenius (1593), Rousseau (1712) e Pestalozzi (1746) contribuíram para o surgimento de um novo sentimento de infância favorecendo o desenvolvimento de novas concepções a respeito da criança e da educação voltada para ela. Friedrich Froebel (1782-1852), Maria Montessori (1870-1909) e Ovide Decróly (1871-1932) também contribuíram fortemente para a formação de um novo pensamento a respeito da criança e para romper antigos paradigmas.

Esses teóricos auxiliaram na realização de uma educação menos tradicionalista e que percebesse a criança como um ser ativo. Mesmo diante de todas essas contribuições, nesse trabalho mostraremos uma breve explanação a respeito das contribuições das teorias de Rousseau (1712), Froebel (1782) e Vygotsky (1896) para a educação, aliada ao lúdico.

2.1 Rousseau, Froebel e Vygotsky – um olhar para suas contribuições

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), filósofo e escritor suíço, ganhou destaque em seu tempo histórico (século XVIII), ao defender as necessidades específicas da criança e ao relacioná-las à educação, de modo a vê-la com características próprias que precisam ser consideradas pelos adultos. Oliveira (2002) descreve que ele revolucionou a educação do seu tempo ao afirmar que a infância não era uma via de acesso para a vida adulta, mas que tinha sua importância própria. Com essa visão, Rousseau combateu as ideias adultocêntricas da época, afirmando que a criança não era um adulto em miniatura, mas um ser com condições próprias de desenvolvimento.

Rousseau já percebia as possibilidades educativas dos jogos ao defender uma educação não baseada no racionalismo, mas na interação entre o educando e seus pares.

Friedrich Froebel (1782-1852) pedagogo alemão do século XVIII foi um dos primeiros educadores a perceber a atividade lúdica com caráter indispensável à criança e que há meios de utilizá-las na educação. Para este teórico a brincadeira é um espaço fundamental da infância, onde a criança encontra possibilidades de construir-se como parte de uma sociedade, ou seja, um ser social.

Na teoria de Froebel, a criança constrói sua identidade através de suas experiências imaginativas que ocorrem no ato de brincar. Ele destaca a relevância do brinquedo para o desenvolvimento infantil e para a educação. Comenius em seus estudos relatava que o brinquedo permite a criança explorar e compreender o mundo que as rodeia.

Na perspectiva sociocultural, representada aqui pelas contribuições de Vygotsky (1984), o brincar é definido como um “modo da criança interpretar o mundo e a cultura da qual faz parte, por meio da brincadeira ela adentra o mundo do adulto. Pode ser entendida como uma atividade social da criança onde ela experimenta novas situações e recria situações do seu cotidiano”.

Todos esses estudiosos contribuíram para a formação de um pensamento voltado para a criança como um ser ativo, de características próprias. Esse novo pensamento contribuiu também para a formação de uma nova visão que engloba o lúdico numa perspectiva educativa.

3. O LÚDICO COMO MEDIADOR DO APRENDIZADO

Neste item buscaremos discutir o lúdico como um mediador da aprendizagem, tanto social quanto educativa, para tal, iniciamos trazendo algumas definições do que é brincar segundo importantes estudiosos que buscaram conhecer a contribuição do lúdico para a educação.

Dewey (apud WAJSKOP, 1995) definiu, em sua teoria, a brincadeira como a “expressão dos sentimentos, necessidades e interesses da criança e por isso tem um fim em si mesma.” Uma outra definição é defendida por Henriot (1989, apud WAJSKOP, 1995, p. 62), que compreende o brincar associado a uma nova imagem da criança que vem sendo

conquistada em função do seu status social.¹ Para ele o brincar passou por diversas concepções em áreas diferentes como a Pedagogia, a Filosofia e demais áreas da ciência. Desse modo, ele define o brincar como

uma atividade mental, uma forma de interpretar e sentir determinados comportamentos humanos [...] assim, a noção do brincar pode e deve ser considerada como a representação e interpretação de determinadas atividades infantis, explicitadas pela linguagem num determinado contexto social (HENRIOT, apud WAJSKOP, 1995, p. 65).

Brougère (1993 apud WAJSKOP, 1995, p. 65) percebe o brincar como uma representação da criança, de um determinado espaço e tempo, seria assim uma ‘metalinguagem’ onde a brincadeira compreende uma “atitude mental e uma linguagem baseadas na atribuição de significados diferentes aos objetos e à linguagem, comunicados e expressos por um sistema próprio de signos e sinais”.

Assim a brincadeira é um importante espaço de interação entre as crianças e é nesse espaço de interação que, segundo Vygotsky, é onde elas irão viver, de maneira simbólica, os conflitos entre a liberdade que há no brincar e as regras que são impostas por elas mesmas na brincadeira, delimitando realidade e imaginação dentro da situação vivenciada e criada por elas.

Desse modo, a brincadeira infantil constitui-se “numa atividade de interação autônoma e cooperativa da criança com seus pares, além de ser um espaço onde as crianças procuram compreender o mundo e as ações humanas que vivem cotidianamente” (WAJSKOP, 1995, p. 67). Além disso, a autora concebe a brincadeira não apenas como uma característica inata da criança presente na infância, mas como uma linguagem aprendida nas relações sociais, onde a mesma vivencia desde o seu nascimento, com isso, na brincadeira a criança apreende o mundo ativamente através da representação.

A brincadeira pode ainda ser um espaço para as primeiras aprendizagens das crianças, por ser uma atividade dominante na infância. Será no brincar que a criança se apropriará das normas sociais e onde suas primeiras funções imaginativas serão desenvolvidas.

¹Para mais informações sobre diferentes imagens da criança ver o artigo O brincar na Educação Infantil de Gisela Wajskop (1995).

A respeito da imaginação, Vygotsky nos seus estudos nos mostra que a

Imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de criança muito pequenas e este totalmente ausente nos animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação (VYGOTSKY, 1989, apud REGO, 2008, p. 122).

Com essa afirmação podemos compreender que as funções imaginativas caracterizam um avanço do pensamento da criança já que, segundo o autor, essas funções estão ausentes nas crianças muito pequenas, a partir do momento que a criança adentra na idade escolar ela demonstra já ser capaz de formular novos pensamentos e embora o senso comum sugira que ao brincar numa situação imaginária a criança esteja brincando sem aprender nada, a existência de regras mesmo dentro de uma situação imaginada auxilia o aprendizado da criança numa esfera social, como afirma Vygotsky:

Há um caminho de mão dupla entre o brincar e a imaginação e onde as regras caminham pelas duas vias “toda situação imaginária contém regras de forma oculta, um jogo com regras contém, de forma oculta, uma situação imaginária. O desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta delinea a evolução do brincar na criança” (VYGOTSKY, 1989, apud REGO, 2008, p. 126).

Assim ocorre também uma evolução na esfera cognitiva. Além do mais, a respeito da imaginação os estudos de Vygotsky nos trazem importantes reflexões que nos propõem novas formas de pensar o brincar e a imaginação.

O brincar envolvendo uma situação imaginária é, de fato, um brincar baseado em regras [...] Pode-se ainda ir além, e propor que não existe brincadeiras sem regras. A situação imaginária de qualquer forma de brincar já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori (VYGOTSKY, 1989, apud REGO, 2008, p.124).

A criança imagina-se como mãe, e a boneca como criança que deve obedecer regras do comportamento maternal. Assim Vygotsky defende que da mesma maneira que uma “situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo com regras contém uma situação imaginária”, para ele a essência do brincar está nas relações entre pensamento e realidade.

Vygotsky (1984) configura a aprendizagem “como o desenvolvimento das funções superiores, mediante a apropriação e internalização de signos e instrumentos num contexto de

interação”. Por esse caminho, compreendemos que na teoria de Vygotsky, a brincadeira seria um espaço privilegiado para desenvolver a aprendizagem, onde a apropriação dos signos que circulam no entorno da criança seja feita no contato e na interação com os demais, no ato do próprio brincar, ou seja, de forma natural a criança absorverá os significados dados aos objetos no seu entorno social.

Ainda na teoria Vygotskyana o brinquedo vai ser um canal que vai proporcionar à criança realizar algo do seu “eu” fictício numa visão imaginativa que posteriormente poderá ser vivenciado de modo real, auxiliando-a na aquisição dos saberes sociais atuantes e que na área educacional, também envolverá saberes pedagógicos. Isso é o que acontece na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito desenvolvido pelo teórico, que é

A distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz (WAJSKOP, 1995, p. 68).

Nessa zona de desenvolvimento o papel do brinquedo é propor um avanço a partir do momento em que a criança, na brincadeira se comporta além do seu comportamento diário ou cotidiano, como sendo maior do que é na realidade, como no “foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém formas de desenvolvimento de forma condensada, tornando-se assim ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1989 apud REGO 2008).

Ainda é defendido por Wajskop (1995) que o contato e a manipulação dos brinquedos proporcionam uma aprendizagem multidisciplinar “das formas de ser e pensar da sociedade”, onde os brinquedos são objetos socioculturais com funções cognitivas e motoras utilizadas durante a brincadeira que se alargam para a vida real da criança. Segundo Brougère (1993, apud WAJSKOP, 1995) “o brinquedo não é a realidade mas uma forma de representá-la”, assim dessa forma,

a brincadeira pode configurar-se como espaço de diagnóstico dos interesses e necessidades infantis e se transformar em espaço de experimentação e estabilização de conhecimentos e afeto, por meio das interação entre crianças e adultos, possibilitando a criação de um vínculo com o trabalho nas diferentes áreas do conhecimento (WAJSKOP, 1995, p. 68).

4. O LÚDICO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: A TRANSIÇÃO DE CRIANÇA PARA ALUNO?

Neste item buscaremos mostrar como os espaços do lúdico são diminuídos à medida que a criança adentra o ensino fundamental, começando pelo 1º ano dessa etapa escolar, e como as cobranças do sistema educacional atual têm limitado a ação lúdica nessas salas de aula, se contrapondo ao que é dito pela própria legislação. Os sistemas educacionais de hoje são permeados pelos princípios de uma política mercantilista, competitiva e consumidora que tem

Se pautado por preparar a criança para o mercado consumidor. Dessa maneira, o comprometimento com a formação social e integral do indivíduo está sendo cada vez mais relegado em segundo plano, o que afeta o curso do seu desenvolvimento. Considerando o contexto escolar, em face dessa política, as atividades escolares estão mais dirigidas à escolarização precoce, trazendo danos ao processo de formação da criança (BARROS, 2009, p. 34).

Diante disso, parece que nossas crianças ao ingressarem no ensino fundamental perdem o valor de suas especificidades infantis e o brincar “atividade principal do período da infância está perdendo o seu lugar para atividades de alfabetização” (BARROS, 2009). A escola quando recebe a criança para o ensino fundamental passa a vê-la apenas como uma criança que precisa ser moldada para o futuro, fato que já caracterizou a educação em tempos passados e que tanto fora criticada por Paulo Freire. Viver a educação desse modo seria um retrocesso à tempos históricos que não reconheciam a infância como categoria social. É preciso propor uma relação de mediação entre o lúdico e a educação para não vivermos esse retrocesso na relação da criança com a sociedade, especificamente com a escola.

A entrada das crianças no ensino fundamental é um momento de rupturas entre um nível de ensino e outro, ou seja, no processo de escolarização há saída de uma realidade educativa e entrada em outra, esse momento pode ser decisivo na vida da criança, e num contexto de ampliação do ensino fundamental para nove anos esse momento acontece mais cedo, antes dos 7 anos de idade, aos 6 anos, conforme Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. Com essa nova realidade “alteram-se os espaços físicos, os tempos, as relações de convivência com seus pares, com os adultos e a rotina, salientando a diminuição do tempo de brincar” (CARMO e MARCONDES, 2011, p. 35).

Os autores Carmo e Marcondes (2011) desenvolveram um estudo a respeito das expectativas de aprendizagem apresentadas pela secretaria de educação do estado de São

Paulo em relação ao ensino fundamental de nove anos atrelando-se ao lúdico. Ao abordarem a temática, iniciam trazendo um aporte sobre a legislação pela qual foi fundamentada a ampliação do ensino fundamental.

Segundo os autores, a ampliação do ensino fundamental já havia sido sinalizada em dois documentos oficiais, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 e na Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE). No PNE, em uma de suas metas, estabelece a possibilidade de “Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos” (BRASIL, 2001 apud CARMO E MARCONDES, 2011, p. 35).

Dentro dessa legislação, os autores supracitados ainda citam as Leis nº 11.114/2005 e 11.274/96. A primeira já estabelece a permanência da criança de seis anos no ensino fundamental, porém não de forma obrigatória, e a segunda altera dois artigos da LDB 9394/96, tornando obrigatória essa permanência.

Ainda contamos como documento oficial as orientações curriculares intituladas “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (BRASIL, 2007). Nesse documento são apontadas algumas orientações a respeito do ensino que deve ser ofertado ao novo ingresso dessa etapa escolar, e são abordados os temas sobre infância, cultura e sociedade, e onde o brincar aparece como um fator social de desenvolvimento, que deve estar presente na educação.

Ainda nesse documento (BRASIL, 2007), no capítulo “O brincar como um modo de ser e estar no mundo”, a autora Ângela Meyer Borba, doutora na área de Educação, defende o brincar como algo constituinte do universo infantil, e inicia fazendo vários questionamentos dentre quais destacamos “por que à medida que se vão avançando os segmentos escolares se reduzem os espaços e tempos do brincar e as crianças vão deixando de serem crianças para serem alunos?”. Para a autora, o brincar é algo constituinte da cultura e da infância, sendo assim deve estar presente na escola.

Apesar de que em todo o texto a autora defenda a importância do lúdico, não é deixado de modo claro como deveria ser uma rotina escolar, no 1º ano do ensino fundamental, envolvendo a ludicidade. O que parece ser contraditório, neste documento, são os aspectos metodológicos para a realização de atividades apresentados no final do documento que envolvem apenas aspectos de letramento e alfabetização, demonstrando que, no mesmo documento onde o brincar é defendido, pouco ou praticamente nada é apresentado como prática a ser realizada em sala de aula. Esse fator remete-nos a uma preocupação de Batista

(2006, apud CARMO e MEDRANO, 2011), de que a entrada de crianças de seis anos de idade no ensino fundamental sem as devidas condições didático-pedagógicas podem ocasionar prejuízos ao desenvolvimento infantil.

Podemos entender através disso, que, para que as crianças do ensino fundamental possam ter suas especificidades infantis respeitadas e atendidas, há que

Alterarem as concepções de tempo e espaço da escola, concebendo outras possibilidades além da sala de aula e outras práticas pedagógicas que não sejam restritas somente ao giz e a lousa. Tendo como objetivo integrar aspectos físicos, biológicos, cognitivos e sociais do educando, enfatizando a importância do lúdico no desenvolvimento integral da criança (CARMO E MEDRANO, 2011, p. 36).

No entanto, vivemos numa sociedade onde a ideia de que o brincar é o oposto ao trabalho sério, e com isto é visto com pouco valor na educação. Somos enfáticas ao defender nosso ponto de vista, no sentido de se considerar necessário a presença do lúdico nas ações pedagógicas escolares, entendendo que nem a escola pode vir a ser apenas um lugar de brincar, nem só de estudar; uma vez que, é nela onde as crianças aprendem os valores da sociedade, conhecimentos sistematizados, mas também ela é espaço de viver a infância. O que tem tomado o brincar de forma marginalizada são os valores de “produtividade e controle que são difundidos dentro do espaço escolar” (CARMO e MEDRANO, 2011).

Ainda retomando o documento intitulado: “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (Brasil, 2007), destacamos que os processos de aprendizagem e desenvolvimento que estão presentes no brincar também auxiliam no processo aquisitivo de conhecimentos quando “a possibilidade de imaginar, de ultrapassar o já dado, de estabelecer novas relações, de inverter a ordem, de articular passado, presente e futuro potencializa possibilidades de aprender sobre o mundo em que vivemos”. Assim, para adquirir conhecimento na infância não basta apenas estar na escola, mas viver como criança.

Atualmente, o lúdico nas escolas, na maioria das vezes, tem se mostrado didatizado e a atividade do brincar da criança, na escola, está cada vez mais reduzida. Se na educação infantil os benefícios do lúdico são percebidos, porque pensar que no período de escolarização seguinte esses mesmos benefícios não são considerados, ou indo mais longe, quais motivos seriam usados para justificar a ausência da ludicidade no ensino fundamental? Tentaremos responder a esse questionamento no item seguinte, a partir dos dados coletados.

Segundo a pesquisadora Gisela Wajskop (1995), o interesse da criança pela brincadeira é utilizado pela escola para atraí-la a atividades lúdicas, sem sua ativa participação, relacionadas a um conteúdo didático a ser explorado pelo professor. Desse modo, o caráter essencial do lúdico fica em segundo plano.

Hoje, o espaço conquistado socialmente pelas crianças superou visões passadas como àquela que vê a criança como um ser incompleto que precisa ser preenchido ou como um “miniadulto”, passando a formarem uma categoria social com singularidades percebidas e onde estabelecem relações sociais com seus pares e com os adultos de maneira mais significativa.

Entendendo que a cultura lúdica passou por um longo processo histórico, é desanimador perceber que mesmo depois de tantos estudos e reconhecimentos, de que o lúdico é importante para a criança, ainda existe sistemas e instituições educacionais que não reconhecem esse valor. Essa situação nos faz pensar que diante de tanto avanço, houve um retrocesso nas posturas educacionais vigentes.

Nos dias atuais, há uma divisão entre Educação Infantil e Ensino fundamental no que diz respeito ao lúdico. A presença da brincadeira em salas de educação infantil é quase que obrigatória e acontece de formas variadas e intensas. No entanto, a criança que transita dessa etapa básica para a próxima – o ensino fundamental – encontra uma realidade diferente onde os tempos e espaços do brincar são reduzidos. Para o professor, nesta etapa do ensino, parece haver um problema a ser resolvido: o alcance das metas exigidas pelo atual sistema educacional e crianças que precisam aprender, mas querem brincar.

Cardia (2011) em seu estudo procurou defender a importância da presença do lúdico no ensino fundamental e em sua pesquisa desenvolvida com professores dessa etapa escolar, percebeu através dos sujeitos de seu campo de estudo que

Há uma brusca ruptura na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, como se de um ano para outro a criança passasse por algum tipo de transformação e que a partir daí esse universo do “brincar” não deva mais fazer parte dos momentos de aprendizagem na escola. Acho que essa prática não se justifica, pois acredito que o brincar e a ludicidade são esferas que estão presentes com profundas significações em todas as fases do desenvolvimento infantil (CARDIA, 2011, p. 10).

A autora conclui seu estudo considerando que apesar dos professores considerarem o lúdico como significativo para o desenvolvimento e aprendizagem, seu uso não é constante

em sala de aula no ensino fundamental. Um dos motivos seria a falta de tempo devido às exigências curriculares impostas pelo sistema educacional vigente.

É preciso reconhecer o valor da ludicidade, valor este que já tem sido defendido por vários estudiosos como Moyles (2006), Medrano (2004), Barros (2009), Brougère (1993), Wajskop (1995) dentre outros, que defendem essa ação da criança como propulsora de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem. Os docentes precisam romper as barreiras da fuga da dinamicidade em sala de aula e buscar reconhecer o brincar como um modo onde a criança encontra espaço para ser e estar no mundo, permitir ao aluno não apenas estudar conteúdos mas viver a sua infância.

O brincar entre as crianças é um importante instrumento de desenvolvimento e aprendizagem, e ainda,

É um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade. E que esses conhecimentos se tecem nas narrativas do dia-a-dia, constituindo os sujeitos e a base para muitas aprendizagens e situações em que são necessários o distanciamento da realidade cotidiana, o pensar sobre o mundo e o interpretá-lo de novas formas, bem como o desenvolvimento conjunto de ações coordenadas em torno de um fio condutor comum (BRASIL, 2007, p. 39).

Assim entendemos que os educadores que compreendem a importância da brincadeira na escola e/ou na sala de aula possuem mais recursos para desenvolver uma prática pedagógica inovadora e atrativa para as crianças, uma vez que

O uso de brincadeiras e jogos na sala de aula se torna um veículo para o aprendizado. Quando forçamos a criança a assistir às aulas sentadas, de forma passiva, estamos indo contra a sua natureza que é ruidosa e alegre. Quando brincamos, estamos indo ao mundo da criança, a adesão é fácil, ela participa com interesse, rende melhor e estabelece uma relação de confiança com a escola (FELDMANN, 2008, p. 12).

É com base nisso que defendemos que o brincar ultrapasse os limites das salas de educação infantil e acompanhe a criança nos anos seguintes da vida escolar, a escola precisa entender que a “vivência de experiências significativas ao longo do desenvolvimento humano abre caminhos para a formação de um sujeito em harmonia consigo mesmo e com o mundo” (OLIVEIRA, 2002) e são dessas pessoas que a sociedade atual necessita.

O professor deve reconhecer a importância das brincadeiras para o crescimento pessoal e social da criança, pois é a partir do brincar que as crianças acham espaço para apreender o mundo e compreender que dele fazem parte, além do mais sabemos que

independente da vontade e dos interesses do adulto, as crianças brincam, o brincar “é um trabalho, a partir do qual a criança vai construindo a sua subjetividade e estabelecendo laço social. É, ainda, a fala da criança. Corpo, linguagem e brincar são uma tríade sobre a qual se sustenta a constituição da subjetividade” (MEDRANO,2004). Além disso, a brincadeira “é um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças [...] É também suporte da sociabilidade” (BRASIL, 2007).

Nos últimos anos o número de trabalhos acadêmicos que buscam defender a importância do lúdico tem aumentado e, em sua maioria, o que se observa é a grande crítica sobre como a escola tem didatizado o lúdico ou o deixado de lado, mesmo diante de estudos e pesquisas que já comprovaram sua contribuição para o desenvolvimento infantil, e como ela vem deixando evidente a separação entre o que é o “trabalho sério” e o que é o “trabalho lúdico”. Enfim, embora haja tanta discussão ainda não temos um consenso entre lúdico e educação.

Concordamos com o pressuposto que pode haver uma ponte entre os objetivos pedagógicos e o que almejam os alunos dentro da escola no período da infância, o diferencial é relacionar a educação lúdica com a estrutura do currículo educacional vigente. O que nós, profissionais da educação precisamos buscar compreender é a importância do brincar para as crianças, e ainda, como o fator cultural é influenciado pela brincadeira, a qual é vista como “uma atividade humana significativa, por meio da qual os sujeitos se compreendem como sujeitos culturais e humanos, membros de um grupo social e que, como tal, constitui um direito a ser assegurado na vida do homem” (BRASIL, 2007).

Podemos potencializar a prática pedagógica cotidiana se incorporarmos de forma eficaz, com planejamentos e conhecimento específico, a ludicidade em sala de aula. Não podemos negar que no brincar a criança introjeta uma realidade e seus valores e a representa à seu modo. A brincadeira proporciona experiências culturais se realizadas dentro da escola, porque é neste espaço que ela convive com pessoas diferentes de seu convívio familiar. Para chegarmos a um entendimento a respeito da criança hoje,

Foi preciso um deslocamento da posição adultocentrista, com uma lógica marcada pelos preconceitos e sujeições a que as crianças estão ligadas na sua história, para uma outra, capaz de abrir o campo de escuta e leitura ao infantil e do infantil. O adultocentrismo é um dos obstáculos epistemológicos que limitaram à criança e às suas produções durante séculos, e ainda hoje continua operando em muitos discursos sobre e infância.” (MEDRANO, 2004, p. 26).

Com isso não podemos retroceder no pensamento educacional tentando novamente, imobilizar as crianças dentro da sala de aula. Corroboramos com Medrano (2004, p. 39),

quando afirma que, “brinco, logo existo, onde essa é a fórmula que aparece como constitutiva-constituente da subjetividade, deixar o brincar ao alcance das crianças implica devolver a palavra àqueles de quem tinha sido tirada.” Dessa forma, implica-nos dizer, que, se sabemos que no ato de brincar a criança se forma como sujeito, não podemos negar esse direito às crianças, seres constituintes da infância, considerada hoje, como categoria social.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta pesquisa investigou-se a relação entre o brincar e as práticas pedagógicas desenvolvidas em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos em quatro escolas da rede municipal de Lagoa Seca - PB. Pretendemos mostrar qual tem sido a visão do professor em relação ao lúdico na sala de aula refletindo sobre o modo como ele percebe as especificidades da criança, que antes estava na educação infantil.

A pesquisa realizou-se sob o enfoque qualitativo, pois visou compreender os dados da realidade de maneira concisa. Para Allum, Bauer e Gaskell (2005) (apud Gebien 2011, p. 15).

Na pesquisa social, estamos interessados na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros. Portanto, na pesquisa qualitativa busca-se analisar a essência dos dados, através de entrevistas objetivas e de fácil compreensão.

Ainda segundo esses autores, a pesquisa qualitativa é uma pesquisa mais crítica e “emancipatória e o pesquisador qualitativo consegue ver através dos olhos daqueles que estão sendo pesquisados, ou seja, é possível compreender as interpretações que os sujeitos da pesquisa têm sobre o mundo”. No caso desta pesquisa trata-se de entender como o docente dos anos iniciais do ensino fundamental compreende o brincar em sala de aula.

Assis (2010) foca que a pesquisa qualitativa procura analisar e interpretar os dados em seu conteúdo psicossocial, para a autora

Há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzida em números. Na pesquisa qualitativa, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são fundamentais [...] O pesquisador, considerado instrumento chave, tende a analisar seus dados indutivamente, no ambiente natural. O processo e o seu significado são os focos principais de abordagem (ASSIS, 2010, p. 14).

Diante de tal compreensão, concordamos que a pesquisa qualitativa nos oferece subsídios de análise que nos possibilita um melhor caminho de interpretação do objeto de estudo, além de facilitar o conhecimento do campo da pesquisa e dos sujeitos que fazem parte dele através do contato obtido durante o processo.

O campo de estudo foi formado por quatro escolas municipais da cidade de Lagoa Seca, sendo duas da zona rural e duas da zona urbana. A escolha dessas escolas deu-se pelo fato da mobilidade da pesquisadora em chegar até os locais e a quantidade de escolas visitadas deu-se pela questão tempo.

Em cada escola passamos acompanhando a rotina dos alunos durante uma semana, em horário integral referente à aula, ou seja, no turno da manhã das 7:00 hs às 11:00 hs, em duas escolas, e das 13:00 hs às 17:00 hs, nas outras duas escolas, num período semanal sequencial que consistiu em um mês de acompanhamento e coleta de dados.

Nas escolas, acompanhávamos a aula desde o momento inicial, geralmente realizado com uma oração e uma música, o momento da realização de atividades, intermediado com o recreio, com uma duração de 20 minutos, onde as crianças brincavam livremente sem nenhum tipo de intervenção adulta, até o término da aula.

Para coleta de dados, referente às observações, fizemos uso do registro escrito em “diário de campo”, um caderno onde registrávamos aquilo que acontecia na rotina escolar da sala de aula. Informações das conversas das crianças no recreio, também foram registradas neste diário. Nas palavras de VÍCTORA (2000, p. 73)

É chamado de diário de campo o instrumento mais básico de registro de dados do pesquisador. Inspirado nos trabalhos dos primeiros antropólogos que, ao estudar sociedades lonquínquas, carregava consigo um caderno no qual eles escreviam todas as observações, experiências, sentimentos, etc, [...] é um instrumento essencial do pesquisador.

Segundo Falkemback (1987) o diário de campo consiste num “instrumento de anotações para uso individual do investigador” no seu dia a dia de pesquisa. Nesse instrumento

Se anotam todas as observações de fatos concretos da pesquisa, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários. Além de proporcionar a criação do hábito de escrever e observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos (FALKEMBACH, 1987, p. 20).

As observações no campo de estudo foram realizadas durante uma semana de aula em cada sala. Observávamos a rotina da aula em período integral, do início até o fim, incluindo o período do recreio. Havia um grande contato com os alunos de modo que nos primeiros dias os olhares intrigados com aquela nova “tia” (fala do aluno) eram constantes. Os registros foram realizados de forma aleatória, em diário de campo, onde se destacou apenas fatos relacionados a ações lúdicas na sala de aula. Não houve uma preocupação de descrever a rotina das salas de aula observadas, nem de utilizar estes registros no corpo do presente trabalho, haja vista que nossa maior preocupação era o registro e a apresentação das falas dos professores e dos alunos, através das entrevistas realizadas.

A coleta de dados também ocorreu através de entrevistas focalizadas (GIL, 1999), com as professoras do 1º ano do Ensino Fundamental, das escolas campo de investigação. Esse mesmo autor define como entrevista focalizada, a entrevista que foca um tema específico - no nosso caso o lúdico na educação de crianças do 1º ano -, e objetiva explorar a fundo alguma experiência vivida em condições precisas. Assim buscamos perceber o pensamento do docente em sua realidade de sala de aula, ou seja, procuramos conhecer a experiência do professor com o lúdico dentro de uma condição precisa, aqui a sala de aula. Esse tipo de entrevista apresenta apenas um pequeno grau de estruturação de modo que nem o entrevistador e nem o entrevistado percam o foco do tema.

Em nossa pesquisa foram entrevistadas 4 professoras do 1º ano do ensino fundamental, sendo uma de cada escola. O momento da cada entrevista ocorreu durante as observações na hora da aula, em todos os casos, aproveitávamos o momento em que a professora passava a atividade, explicava e deixava os alunos respondendo para então iniciarmos. Primeiramente informamos às entrevistadas o objetivo da pesquisa e esclarecemos a importância do olhar delas a respeito do tema pesquisado. A entrevista ocorria da seguinte forma: a pesquisadora fazia a pergunta e a entrevistada escrevia numa folha a sua resposta.

Rosa e Arnold (apud GEBIEN, 2011) analisam a entrevista como uma técnica de coleta de dados em que não se trata apenas de um mero diálogo, mas sim de uma “discussão orientada para um objetivo definido, que, através de um interrogatório, leva o informante a discorrer sobre temas específicos, resultando em dados que serão utilizados na pesquisa”.

Os autores Rosa e Arnold (2006, apud JUNIOR e JUNIOR, 2011) defendem a entrevista como uma técnica de coleta de dados considerada como sendo uma forma “racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir com eficácia um conteúdo sistemático de conhecimentos, de maneira mais completa possível, com o mínimo de esforço de tempo”.

Além dessas considerações podemos ainda analisar a afirmação de Salvador (1980, apud RIBEIRO, 2008, p. 13)

A entrevista tornou-se, nos últimos anos, um instrumento do qual se servem constantemente, e com maior profundidade, os pesquisadores das áreas das ciências sociais e psicológicas. Recorrem estes à entrevista sempre que têm necessidade de obter dados que não podem ser encontrados em registros e fontes documentais, podendo estes serem fornecidos por determinadas pessoas.

Diante disso podemos compreender o caráter subjetivo que a entrevista confere à pesquisa e a contribuição que os entrevistados oferecem para o pesquisador.

5.1 Lócus e sujeitos da pesquisa

A escola que denominamos de Escola A, (EA), encontra-se localizada na zona rural de Lagoa Seca. A escola pode ser considerada de pequeno porte, com uma estrutura física de três salas de aula que atende turmas de ensino multisseriado, do maternal II ao 5º ano, que atende a um número de 57 alunos.

A sala de aula onde a pesquisa foi realizada contava com de onze alunos, sendo cinco do 1º ano e seis do 2º ano, atendidos pela mesma professora. A professora investigada possui nível superior, é licenciada em Pedagogia, concursada, e compõe o quadro efetivo de funcionários do município. Nesta escola, acompanhamos a rotina escolar no turno da manhã.

Em nossas observações diárias na EA, percebemos que o lugar destinado ao brincar é a área externa da escola, que consiste num espaço descampado localizado à frente da mesma e o momento onde presenciamos o lúdico foi na hora do recreio. Nesse momento as crianças brincaram livremente, sem nenhuma mediação por parte das professoras. Na sala de aula, o lúdico pouco esteve presente, resumindo-se à realização de um bingo. A rotina da sala estava centrada na aprendizagem da leitura e escrita.

A segunda escola, ou Escola B (EB), também está localizada na zona rural do município de Lagoa Seca - PB, porém com uma maior estrutura, em relação à EA. Esta possui 8 salas de aula e um total de 168 alunos, distribuídos desde o maternal II ao 5º ano do ensino fundamental. Na turma do 1º ano havia 30 alunos. A professora da turma também possui formação superior na área da educação, com licenciatura em Pedagogia, e é concursada pelo município. Estivemos observando a escola, mais especificamente o 1º ano de ensino fundamental, no turno da tarde.

Nesta escola (EB) o espaço lúdico também estava resumido ao pátio da escola, onde as crianças só brincavam na hora do recreio, apenas o porteiro as olhava nesse momento. Dentro da sala de aula, como fora dela, não foi observado nenhum tipo de atividade lúdica planejada pela docente. A rotina da sala, para as crianças, consistia em copiar uma atividade do quadro, responder e copiar a atividade para casa. Há na escola uma sala com jogos e uma tv, algo parecido com uma brinquedoteca, mas as próprias crianças relatavam que só iam pra lá quando a professora faltava e o diretor levava.

A Escola C (EC) pertence a zona urbana do município, é considerada uma escola de grande porte, possui 400 alunos, do maternal II ao 5º ano. A turma do 1º ano contava com 25 alunos. Na sala deste referido ano havia duas professoras, pois uma estava grávida e expirava cuidados. As duas professoras eram concursadas e formadas em Pedagogia. Estivemos observando a referida turma no turno da manhã.

Essa escola por ter um número muito grande de alunos e pelo fato do pátio ser pequeno, o recreio era dividido em dois momentos: em um os alunos menores brincavam; e no outro os maiores. Esse era o único espaço da escola destinado ao lúdico, onde nenhuma atividade lúdica fora realizada com os alunos mediados por um professor. No momento do recreio os alunos brincavam e os chefes de disciplina ficavam observando as crianças. No entanto, nesta sala de aula as professoras tinham uma postura docente que englobavam em sua prática educativa: aulas mais dinâmicas e mais lúdicas, durante toda a semana de observação. Apenas em um dos dias de observação a aula baseou-se em atividades escritas durante toda a manhã; nos demais, sempre houve uma brincadeira direcionada ou um jogo que animava os alunos.

A Escola D (ED), localizada na zona urbana, com uma estrutura física inferior em relação a Escola C, pequenas salas de aula, atendia um número de 200 alunos, da pré-escola ao 5º ano. No 1º ano havia 28 alunos. A professora possui formação superior em Pedagogia e é concursada pelo município. Acompanhamos a turma no turno da tarde.

Nesta instituição (ED) alunos frequentavam a escola, também no contraturno de estudo, para aulas que eram oferecidas por tutores do programa Mais Educação do governo federal. Não podemos afirmar como eram realizadas essas aulas, pois durante a pesquisa não conseguimos acompanhá-las, mas tivemos relatos de que eram aulas com jogos, capoeira e brincadeiras. Na sala de aula, durante as observações, não detectamos atividades lúdicas, apenas a realização de tarefas escritas.

Enfim, para a análise dos dados utilizamos como metodologia a árvore de associação de sentidos proposta por Spink (2004) e Spink (2010) que tem como “objetivo subsidiar o

processo de análise e interpretação de dados da pesquisa facilitando a comunicação dos resultados verificados” (JUNIOR, 2014, p. 9).

A análise dos resultados da pesquisa é realizada através dos sentidos que são interpretados ao final de todo o processo de investigação (SPINK, 2004). Essa linha de análise visa propor uma sintetização das ideias sem alterar os dados, ou seja, no processo de análise da informação obtida eu posso simplifica-la, mas de modo nenhum alterá-la.

Essa análise de conteúdo temático consiste na divisão do texto em alguns temas e/ou subtemas principais. Spink (2004, apud JÚNIOR, 2014) enfatiza que, para fazer imergir os sentidos, é necessário o desenvolvimento dos mapas de associações de ideias. A construção dos mapas, segundo a autora, inicia-se com a organização dos conteúdos por meio de categorias, “procurando preservar a sequência da fala e identificar os processos de internalização dialógica com base na esquematização visual da entrevista”.

6. DADOS E ANÁLISE DA PESQUISA

Os dados a seguir se referem às análises das entrevistas realizadas com as quatro docentes que lecionavam em turmas do 1º ano das escolas-campo de pesquisa.

A primeira pergunta referia-se ao que as professoras entendiam por brincar, um conceito, ou seja, foi solicitado que definissem o que seria brincar para elas. As respostas obtidas foram as seguintes:

Professora 1 (P1): Brincar é o momento onde as crianças demonstram suas habilidades, criatividade, momento necessário para o despertar de sua imaginação.

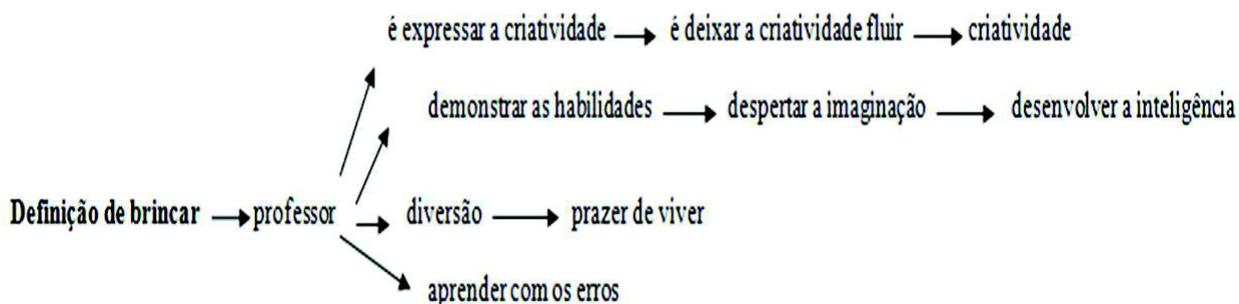
Professora 2 (P2): É deixar a criatividade fluir e nela aprender com os erros para na próxima vez acertar.

Professora 3 (P3): Diversão, além de estimular e desenvolver a inteligência.

Professora 4 (P4): Brincar é a forma de expressar suas criatividade e prazer de viver naquilo em que realiza no momento.

Sintetizando as respostas de todas as entrevistadas em uma árvore de associação de sentidos (Spink, 2004), notamos uma linha de pensamento descrita na figura 1.

FIGURA 1- Definição de brincar



A figura 1 expõe os discursos das entrevistadas acerca do brincar. A análise mostra a visão do docente a respeito do que ele entende sobre o que seria brincar, no entanto, como nos afirma Lesley Abbott (apud Moyles, 2006) definir o brincar em um contexto educacional pode ser problemático, pois muitas vezes se associa uma característica do brincar (liberdade, espontaneidade, divertimento) para defini-lo. É o que percebemos através desses discursos, apesar de parecer simples definir o que é brincar, a complexidade de características do termo varia de acordo com o contexto.

O que analisamos aqui é que o termo brincar está associado a um conjunto de características positivas que favorecem o desenvolvimento da criança, esse olhar a respeito do brincar é compreensível, uma vez que, existem tantas definições do brincar quanto existem maneiras de brincar e nenhuma definição abrangerá todas as ideias, percepções, experiências e expectativas que cada um de nós tem em relação à palavra (ABBOTT apud Moyles, 2006).

Há também uma relação com a aprendizagem e com o desenvolvimento cognitivo, uma vez que, a entrevistada consegue perceber o brincar como algo capaz de desenvolver a inteligência.

A figura 2 foi elaborada a partir de conversas realizadas com crianças, em momentos distintos, durante a observação. Informamos ainda que não foram realizadas entrevistas com

as crianças, essas informações foram coletadas durante o recreio, em conversas informais com os alunos.

Fizemos alguns registros escritos no diário de campo das falas nessas conversas. Um dos questionamentos feito de modo informal era sobre o brincar (o que é, como se brinca) onde várias crianças responderam, mas registramos a fala de duas:

Criança 1: “Brincar de esconde-esconde mas os meninos não quer brincar”, “Eu brinco só de correr, quando eu me escondo os meninos não me acha”(fala da aluna).

Criança 2: “Brincar de boneca, de carrinho, essas coisas assim...”, “Bola, bicicleta, carro, na escola eu brinco com os colegas” (fala do aluno).

Um segundo questionamento era sobre se na escola se brinca ou como se brinca. Dois alunos responderam:

Criança 1: “Coloca a tv e a gente fica assistindo, (pausa pensando) na hora do recreio, brincar de toca, de esconde, de pegar.”

Criança 2: “Brinco, lá fora (fora da sala de aula), de jogo, lá fora a gente escolhe várias brincadeiras, só não pode brincadeiras de luta.

Em outra conversa perguntamos a duas crianças se elas já tinham participado de algum jogo em sala de aula. Segue as respostas obtidas:

Criança 1: “Já, com esses aqui ó (apontando para onde estavam blocos lógicos, dominó de subtração, alfabeto móvel).

Criança 2: “Já (pausa) os jogos estão numa sala que a gente só brinca quando tia não vem.”.

Para as professoras perguntamos se o lúdico aparecia em sua prática pedagógica e de que forma, ao que elas responderam:

P1: Às vezes, sempre que a rotina semanal permite este espaço, já que a turma é multisseriada, mas busco sempre pesquisar atividades que contemplem o lúdico.

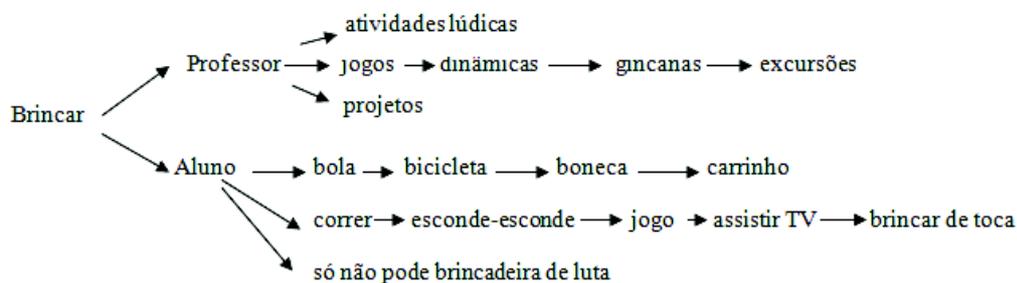
P2: Sim, nas atividades de jogos, dinâmicas, gincanas, excursões.

P3: Sim, nos projetos desenvolvidos em sala ou na escola, como todo.

P4: Sim, dependendo do planejamento em média uma ou duas atividades lúdicas por semana.

Contextualizando a visão do aluno e do professor procuramos sintetizar as ideias comuns das falas na figura 2.

FIGURA 2- A presença do brincar na escola



Percebemos aqui, a visão do aluno e a do professor sobre como cada um percebe o brincar na escola ou sala de aula. Pelas respostas das entrevistadas (docentes) podemos compreender que a brincadeira pode ser entendida como uma atividade de caráter lúdico, que na escola, tem um objetivo final relacionado a conteúdos, o que nos põe em dúvida se pode ser ou não uma atividade realmente lúdica, acreditamos que é o contexto quem vai definir isso.

Analisando a visão do aluno percebemos que a criança não diferencia brinquedos de brincadeiras, mas associa de forma compenetrada o primeiro termo no último, isto não é algo sem sentido, termo “brinquedo” é empregado por Vygotsky em um sentido amplo se referindo principalmente à atividade, ao ato de brincar (REGO, 2008), ou seja, à brincadeira.

Complementamos essa parte com a definição de Susan Isaacs (1929, apud MOYLES, 2006) “o brincar, na verdade, é o trabalho da criança” esse trabalho para o adulto pode não ter importância, mas para ela traz uma grande vantagem em seu desenvolvimento.

Nosso terceiro questionamento foi a respeito da opinião das entrevistadas sobre as contribuições do lúdico para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

P1: Com certeza, já que se torna mais prazeroso aprender brincando.

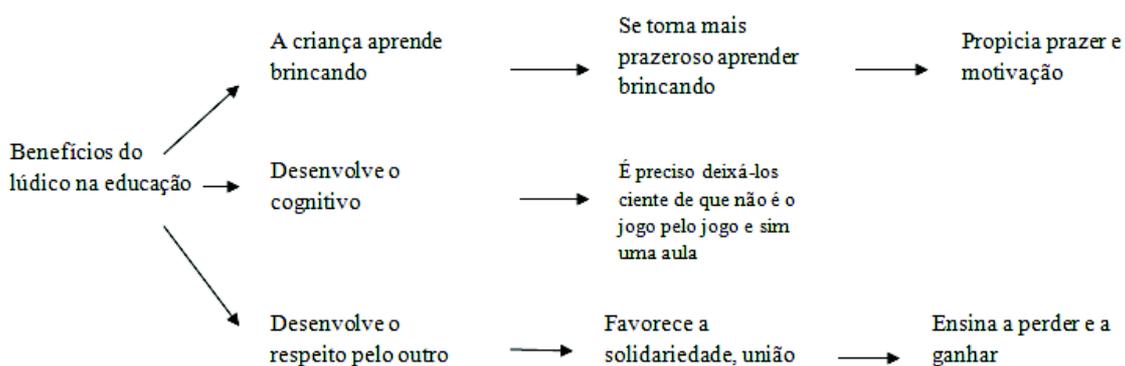
P2: Sim, se for explicado o objetivo da aula-jogos. Deixa-los cientes que não é o jogo pelo jogo, e sim uma aula.

P3: Com certeza.

P4: Sim, a criança aprende brincando, pois propicia prazer e motivação ajudando a desenvolver o cognitivo e a respeitar o outro, favorecendo a solidariedade, união, perder, ganhar.

Através dessas respostas sintetizamos os discursos apresentados na figura 3.

FIGURA 3- Benefícios do lúdico na educação



A figura 3 refere-se aos aspectos positivos do lúdico na educação, segundo as entrevistadas. É perceptível como há uma concordância no reconhecimento do lúdico como caminho para aprendizagem, encontramos respaldo teórico para essa afirmativa em Bruner (1976, apud MOYLES, 2006), para ele a aprendizagem se faz mais rápido quando se desenvolve em um contexto lúdico.

Smith (apud MOYLES, 2006) refere-se ao lúdico com benefícios em diferentes dimensões, na intelectual, favorecendo o desenvolvimento da linguagem e de desempenho de papéis, na dimensão cognitiva, auxiliando na formação de conceitos. Segundo ele, esses aspectos se alinham muito bem a critérios escolares, ou seja, na dimensão educativa se pode propor uma dimensão lúdica, alinhando uma a outra, aspecto reconhecido pelos docentes.

Novamente percebemos, nessa árvore de discurso, a relação que existe entre o brincar e a aprendizagem, que é vista como um motivador, como um canal que possibilita à criança aprender de uma maneira que lhe agrada, de uma maneira satisfatória e prazerosa.

Além disso, há uma ligação do lúdico com o desenvolvimento cognitivo e social, onde através da brincadeira a criança poderá desenvolver-se socialmente, passando a perceber não só a si mesma, mas também percebendo o papel do outro, aprendendo assim valores humanos, como respeito, solidariedade, união e inclusive aprendendo a lidar com a derrota e com a vitória.

Na quarta pergunta indagamos sobre a presença da a atividade lúdica ou jogos em sala, e em que momentos esta atividade ocorria.

P1: Sim, em momentos de leitura e escrita, como também, para trabalhar determinados conteúdos.

P2: Sim, durante as aulas de matemática para ensinar problemas de adição e subtração.

P3: Sim, nas aulas de matemática e língua portuguesa.

P4: Em várias ocasiões, veja algumas: órgãos dos sentidos (caixa das adivinhações), texto “A bola” (confeção e recreação com a bola em forma de grupo obedecendo as regras estabelecidas), texto “Ciranda das vogais” de Zoé Rios (após a leitura jogo troca letras do CEEL), bingo de palavras e números.

Na elaboração da figura 4 procuramos demonstrar a partir dessas respostas, juntamente com as falas das crianças, como o adulto e a criança percebem o lúdico de maneira diferenciada em sala de aula.

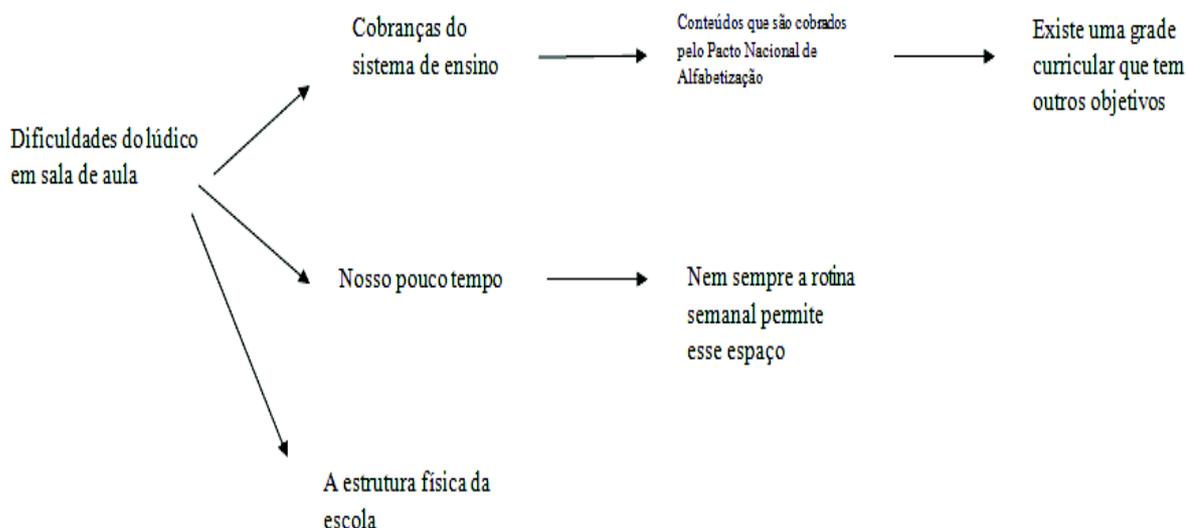
FIGURA 4- Presença da atividade lúdica na prática pedagógica



A figura 4 mostra as formas como as docentes afirmam estarem trabalhando de maneira lúdica em sala de aula. Analisando as respostas percebemos o lúdico totalmente restrito a conteúdos escolares, especificamente a conteúdos de letramento e matemáticos. Diante dessa realidade é possível perceber que isso reflete na visão do aluno a respeito do lúdico na sala de aula, uma visão contrária à da professora porque naquilo que o adulto (professor) acredita ser brincadeira, para a criança não é, já que pra ela só brinca quando “tia não vem” (fala de um aluno) ou subentende-se que para a criança o brincar só ocorre em uma sala onde há jogos. Aqui aparece uma contradição entre aquilo que é falado e aquilo que é vivido.

Se os benefícios do lúdico na educação são reconhecidos pelas professoras entrevistadas, então qual seria a razão para essas limitações dentro da sala de aula? Analisemos a figura 5.

FIGURA 5- Dificuldades do lúdico em sala de aula



A figura 5 refere-se às dificuldades apresentadas pelas professoras para se trabalhar o lúdico em sala de aula. A pergunta feita foi ‘O que você diria que a impede de propiciar mais atividades lúdicas com seus alunos?’, a partir disso construímos a análise. Fazendo uma ponte com o que foi exposto anteriormente, o que percebemos é que elas sabem, valorizam e reconhecem a ludicidade como fator que ajuda no desenvolvimento da criança e favorece a sua aprendizagem, o grande “vilão” apresentado aqui é o currículo ou o sistema de ensino atual.

Os profissionais da educação encontram-se, então, em uma estrada de mão dupla, o que nos afirma Angela Anning (apud MOYLES, 2006) todo sistema de educação funciona dentro de um “contexto social e de acordo com uma série de imperativos políticos”, sendo assim, os docentes por mais estudos e qualificação que tenham, precisam se enquadrar no sistema vigente.

Diante dessa realidade o professor pode encontrar-se em situações difíceis, entre aquilo que se fala e o que se pratica em relação ao brincar em sua sala de aula, porque na maioria das vezes lhe são impostas tarefas que lhe obrigam a submeter o seu ofício a prescrições curriculares e didáticas e atentar para não deixar em segundo plano o aluno, a figura que necessita da sua atenção.

Moyles (2002) traz em sua obra uma rápida definição de currículo proposta por Winkley (1987). Para o autor, o currículo tem a ver com a transmissão de valores. Sendo assim, o currículo não deveria ser visto como algo fechado, mas como o caminho para promover e sustentar a aprendizagem. Dentro dessa visão, o lúdico não deveria ser visto em separado da educação, como um conteúdo extracurricular. Pois, como afirma Moyles (2002) o brincar é um processo e não um assunto. Dada à relevância do brincar por parte da criança, é dentro dos assuntos que devemos ver o brincar como um meio de ensinar e aprender. Anning (apud MOYLES, 2006) vai mais além quando descreve sobre o brincar e o currículo oficial, ela propõe um caminho: um currículo alternativo.

Esse currículo capacitaria a criança a viver um leque de experiências durante a aprendizagem, para ela, se houvesse um planejamento pensado genuinamente nas necessidades de aprendizagem das crianças, em vez de termos em nossas escolas crianças frustradas com o aprender escolar teríamos uma geração de crianças amando aprender. E no tocante aos docentes estes não estariam desanimados, pelo fato das “redes oficiais” não levarem em conta o seu conhecimento adquirido no ofício.

Para concluir esse pensamento, Fortuna (2013, p. 35) nos chama atenção para o fato que, afinal de contas, as práticas pedagógicas pendulam entre o “brincar para ensinar conteúdos escolares” e “brincar por brincar”, onde em determinado momento prevalece um ora outro. Como encontrar o ponto de equilíbrio não é tarefa fácil, a autora propõe uma verdadeira revolução na forma de agir e pensar em relação ao lúdico em sala de aula.

O nosso último questionamento buscou conhecer a visão que o docente tem atualmente, a respeito do modo de brincar dos alunos. Quando indagamos sobre: Qual é a sua visão a respeito do modo como as crianças vivenciam as brincadeiras hoje? Você acha que esse modo adentra a escola? E o professor tem que papel diante disso?’ Obtivemos as seguintes respostas.

P1: Infelizmente as crianças de hoje estão mais parecidas com miniaturas de adultos, mas as crianças que ainda brincam com os colegas e não sozinhas com os seus aparelhos eletrônicos, brincam de uma forma violenta e agressiva, cabendo a escola resgatar o que é brincar de fato.

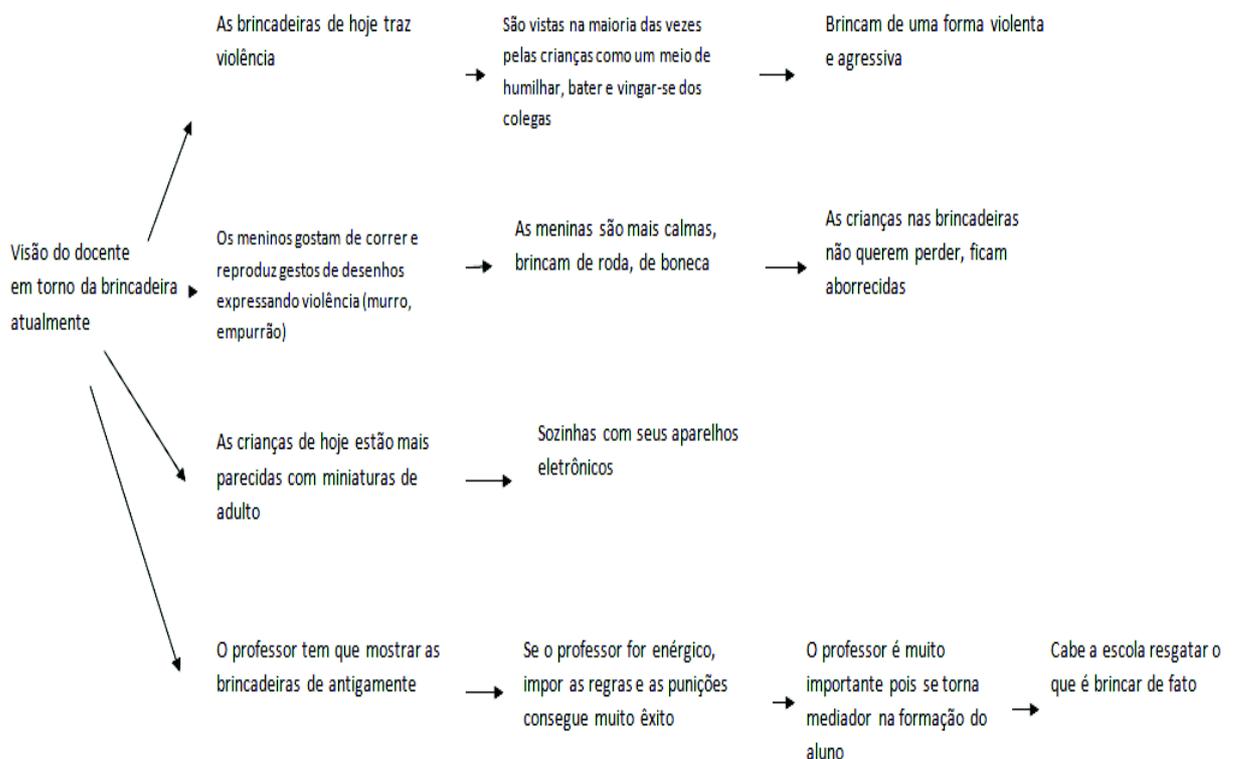
P2: As brincadeiras hoje são vistas na maioria das vezes pelas crianças, como um meio de humilhar, bater e vingar-se dos colegas. Se o professor for enérgico e antes impor as regras das brincadeiras e as punições consegue muito êxito, principalmente se tiver um prêmio surpresa. Se não for surpresa não consegue a atenção dos alunos.

P3: Eu vejo que as brincadeiras de hoje traz violência e elas adentram sim a escola prejudicando muitas vezes o trabalho do professor que tem que mostrar as brincadeiras de antigamente para melhor discipliná-los.

P4: As crianças gostam das brincadeiras, as vezes não querem perder, ficam aborrecidas. Diante disso, conversamos mostrando novamente as regras. Quanto as brincadeiras entre eles, os meninos gostam de correr e reproduz gestos dos desenhos expressando violência (murro, empurrão). As meninas são mais calmas brincam de roda, de boneca, observamos que são mais calmas. O professor é muito importante pois se torna mediador na formação do aluno, é exemplo.

Com essas respostas construímos a figura 6 sintetizando os discursos apresentados.

FIGURA 6- Caracterização do brincar atual pelo docente



A figura 6 mostra como o docente tem percebido o brincar das crianças de hoje na escola. Aqui encontramos diversos pontos de análise e discussão.

A violência ou agressividade está presente nas afirmativas, como um fator que aparece nas brincadeiras. Nesse ponto, a mídia, especificamente os desenhos animados tem contribuído para tal. Percebemos isso através da fala da professora quando ela afirma que as crianças imitam gestos que veem nos desenhos animados, como murros e empurrões. É bem comum, nos dias atuais, desenhos animados que retratam lutas e batalhas, cenários que têm adentrado às brincadeiras infantis.

Entretanto, como esses pontos não são nossos objetos de estudo optamos por fazer uma correlação entre as questões postas nessa figura e as questões apontadas na figura 3, a respeito dos benefícios do lúdico na educação.

Pelos discursos apresentados notamos que, primeiramente há uma visão positiva a respeito do brincar na escola, porém quanto ao brincar espontâneo da criança há uma visão negativa. Prova disso, são as palavras usadas para descrever o modo como é o brincar atual das crianças na escola – meio de humilhar, violência, agressiva.

Ainda dentro dessa análise percebemos o papel do brincar social que acontece dentro da escola, aquele que favorece o desenvolvimento pessoal da criança, “elas não querem perder” assim diz a professora, essa afirmativa reflete uma sociedade altamente competitiva em que estamos vivendo.

Ao final chegamos diante do papel do professor em frente à tudo isso, aqui aparecem três papéis distintos: resgatar o brincar, mediador e “juiz” (aquele que impõe as regras). Diante do exposto sabemos que a mediação do adulto no brincar, desde que feita de maneira correta pode auxiliar na aprendizagem da criança. Essa ideia é defendida por Vygotsky (1984) e semelhantemente por Bruner (apud MOYLES, 2006).

Na teoria dos dois estudiosos o adulto deve encontrar apoio naquilo que a criança já sabe fazer sozinha para aprender a fazer aquilo que ainda não consegue, no brincar a criança encontra um espaço de aprendizado onde ela encontra-se mais livre do que se vivesse determinada situação no mundo real, inibindo assim o seu aprender.

Em um contexto geral, a visão do professor relacionada ao brincar está permeada por pensamentos geralmente relacionados à sua própria experiência lúdica na infância: tradicional. Além do mais, traços da sociedade contemporânea tem transformado o modo das

crianças brincarem isso é mostrado claramente nos dados obtidos. Assim sendo, o olhar do professor para as brincadeiras caminha entre o tradicional, que hoje não existe mais e que naquele tempo era tão bom, e o moderno que tem refletido negativamente nas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da percepção do brincar como algo constituinte da infância e entendendo a escola como espaço onde a infância se faz presente, do ponto de vista pedagógico envolver a ludicidade em sala de aula é um fator importante para manter o prazer da criança pela escola.

Ao retomar o objetivo desta pesquisa, podemos dizer que os professores compreendem o valor do lúdico em sala conforme relatado nos discursos analisados, porém encontram barreiras para desenvolver um trabalho pedagógico pautado no brincar porque na série em que lecionam há cobranças que nem sempre consideram as especificidades das crianças, principalmente quando se trata em avançar nas séries escolares.

Os achados desta pesquisa mostram os entraves que o trabalho pedagógico encontra – pouco tempo, cobranças do sistema de ensino, rotina de aulas semanal, estrutura física da escola - para envolver a ludicidade na aula à medida que se avança nos anos iniciais do ensino fundamental. Por meio da investigação foi possível descobrir as contradições existentes entre aquilo que o professor entende que é necessário para seu aluno e aquilo que ele realmente realiza com esse aluno.

Além disso, esses achados mostram que as brincadeiras aparecem no contexto escolar reproduzidas em jogos com fins conteudistas, o que descaracteriza uma atividade realmente lúdica.

De acordo com as colocações dos sujeitos pesquisados, os seus olhares para o brincar refletem fatos da atual sociedade que vivemos, o que as crianças estão vivendo em suas brincadeiras cotidianas revela aquilo que o entorno social tem influenciado sobre as crianças.

Um fato para ser discutido é o de que em determinados momentos o professor se utiliza de determinadas atividades em sala afirmando ou entendendo que são lúdicas, porém para o aluno não o são. Disto discorre a visão de que talvez o docente indague ao seu aluno o que ele entende por brincar na escola buscando assim compreender o pensamento da criança, possibilitando ao aluno do 1º ano trocar experiências lúdicas não apenas no recreio mas também em momentos de aprendizado em sala de aula.

Percebemos que as professoras em suas práticas pedagógicas, nos contextos escolares pesquisados, consideram a ludicidade como algo importante não só para o desenvolvimento físico e cognitivo da criança, mas também para o desenvolvimento intelectual e social, como também para a aprendizagem escolar e tentam proporcionar alguns momentos lúdicos em sala. Afirmamos, no entanto, que é preciso alinhar esse pensamento com o da criança além de

procurar ampliar os tempos e espaços lúdicos na sala de aula do 1º ano, e não só nessa etapa, mas também nos demais anos iniciais do ensino fundamental.

Os estudos ainda apontam para características negativas que tem permeado o brincar das crianças no espaço da escola, como violência e agressividade, porém essas questões poderão ser discutidas em futuras pesquisas.

A questão da importância do brincar no contexto escolar dos anos iniciais do ensino fundamental precisa ser discutida por todos da esfera educacional, de uma forma a provocar reflexões coletivas que gerem mudanças perceptíveis no currículo considerando possibilidades de aprendizagem para a criança a partir da inserção de uma prática pedagógica que perceba no lúdico um caminho para aprender.

ABSTRACT

Playing in elementary school is still little discussion compared the level of the same theme discussions within the kindergarten context. With the expansion of primary education from eight to nine years extends to another year for school learning and anticipates the child's entry into the stage of basic education, however, it is necessary to understand that childhood characteristics do not change regardless of the stage school where the child is entered. Playing acquired in this study an important character in the development and early learning, in view of such importance, this research aimed to analyze the look of active teaching in the 1st year of elementary school about the playfulness in the classroom. a qualitative research, the types and literature course was held. Four public schools, located in the municipality of Lagoa Seca-PB, served as a field of research. The data collection instruments were focused interviews, conducted with the teachers said these schools as well as participant observation the students of that school year. For data analysis, we used as methodology the association tree senses proposed by Spink and Lima (2004). The data indicate that there is a contradiction in the speech of teachers between what we recognize as important and what is actually done in practice in the pedagogical routine a "villain" that appears as an impediment to the playful happens in the classroom is the current educational system and its charges. And yet, point to differentiate between the concept of playfulness to the student and the teacher. Finally, we conclude that a collective reflection is necessary on the part of those in the management of pedagogical practice in the early years of elementary school, in the sense that this reflection causes changes in the existing curriculum, so that one can consider the play as inherent activity childhood and as a way for their development and learning.

Keywords: Playing; Elementary School; Learning.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1998.
- ARIÈS, Phillipe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ASSIS, Maria Cristina de. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Avercamp, 2010.
- BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de. **Cadê o brincar? Da educação infantil para o ensino fundamental**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. IN: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.
- BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.
- CARDIA, Joyce Aparecida Pires. A importância da presença do lúdico e da brincadeira nas séries iniciais: um relato de pesquisa. **Revista Eletrônica de Educação**, ano V, nº 09, jul/dez. 2011.
- CARMO, Clayton da Silva, MARCONDES, Keila Hellen Barbato. O brincar no Ensino Fundamental de Nove Anos: reflexões sobre as expectativas de aprendizagem da secretaria de educação do estado de São Paulo. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011, Curitiba, **Anais**. Curitiba: PUCPR, 2011, p. 35-45.
- FALKEMBACH, Elza Maria F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. In: __, **Contexto e educação**. Ijuí, RS, vol. 2, n. 7 (jul/set 1987), p. 19-24.
- FELDMANN, Juliane. **Aprender tem que ser divertido: a intervenção lúdica psicopedagógica nas dificuldades de aprendizagens através dos jogos**. Florianópolis: CEITEC, 2008.
- FORTUNA, Tânia Ramos. **Por uma Pedagogia do brincar**. *Presença Pedagógica*, nº 109, v.19, Ed. Dimensão, jan/fev. 2013, p. 30-35.
- GEBIEN, Jairo. **Tempos e espaços de brincar no ensino fundamental: o que dizem as crianças do primeiro e segundo ano** [manuscrito]. Itajaí, 2011.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- JÚNIOR, Álvaro Francisco de Brito, JÚNIOR, Nazir Feres. A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. **Evidência**: Araxá, 2011, p. 237-250.

JUNIOR, José Roberto Passos. **O sentido da dignidade no âmbito das relações entre empresa e comunidade: a perspectiva dos gestores da organização.** In: ENANPAD, 2014, Rio de Janeiro, **Anais.** Rio de Janeiro: [s.n.], 2014, p. 2-17.

MEDRANO, Carlos Alberto. O brincar: continuidade e rupturas. IN: ____, **Do silêncio ao brincar: história do presente da saúde pública, da psicanálise da infância.** 1ª ed. São Paulo: Vetor, 2004, p. 25-52.

MOYLES, Janet R. Só brincar? **O papel do brincar na educação infantil.** Trad. de Maria Adriana Veronese. – Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

NEVES, Libéria Rodrigues; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. “Vamos brincar de brincar”: o uso dos jogos na educação. IN: ____, **O uso dos jogos teatrais na educação: Possibilidades diante do fracasso escolar.** 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009, p. 39-76.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. A brincadeira e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. IN: ____, **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 159-163.

REGO, Teresa Cristina. A função da brincadeira no desenvolvimento infantil. IN: ____, **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 19 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RIBEIRO, Elisa Antônia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais,** Araxá/MG, n. 04, maio de 2008, p. 129-148.

SPINK, Mary Jane. **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SPINK, Mary Jane. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano.** Biblioteca virtual de Ciências Humanas: Rio de Janeiro, 2010.

VÍCTORA, C. G. (et al). **Pesquisa qualitativa em saúde: introdução ao tema.** Porto Alegre: Toma Editora, 2000.

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

VYGOTSKY, Lev Semenovich. O papel do brinquedo no desenvolvimento. IN: ____, **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Michael Cole... (et al): Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Aferbe. – 6ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. **O brincar na educação infantil.** São Paulo: Cadernos de Pesquisa, nº 92, 1995, p. 62-69.

APÊNDICE

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

- 1- Para você o que é brincar?
- 2- Em sua prática pedagógica cotidiana há momentos de atividade lúdica? Quando?
- 3- Você acredita que a brincadeira contribui para o desenvolvimento e aprendizagem da criança?
- 4- Você já se utilizou de jogos durante a aula? Em que momento?
- 5- O que você diria que o impede de propiciar mais atividades lúdicas com seus alunos?
- 6- Qual é a sua visão a respeito do modo como as crianças vivenciam as brincadeiras hoje? Você acha que esse modo adentra a escola? E o professor tem que papel diante disso?