



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**AS CONCEPÇÕES DE LÚDICO A PARTIR DA UNIDADE QUATRO DOS
CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA – PNAIC - 2013**

Adriana Bastos Barbosa Monteiro

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Gabriela Medeiros Nogueira

Rio Grande, 2015

ADRIANA BASTOS BARBOSA MONTEIRO

**AS CONCEPÇÕES DE LÚDICO A PARTIR DA UNIDADE QUATRO DOS
CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO
NA IDADE CERTA – PNAIC - 2013**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gabriela Medeiros Nogueira

Linha de Pesquisa: Espaços e Tempos Educativos

Rio Grande

2015

Ficha catalográfica

M775c Monteiro, Adriana Bastos Barbosa.
As concepções de lúdico a partir da unidade quatro dos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC - 2013 / Adriana Bastos Barbosa Monteiro. – 2015.
130 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2015.
Orientadora: Dr^a. Gabriela Medeiros Nogueira.

1. Lúdico 2. Criança 3. Alfabetização 4. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa I. Nogueira, Gabriela Medeiros
II. Título.

CDU 371.382

Adriana Bastos Barbosa Monteiro

**AS CONCEPÇÕES DE LÚDICO A PARTIR DA UNIDADE QUATRO DOS
CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO
NA IDADE CERTA – PNAIC – 2013**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 27 de novembro de 2015.

Prof^a. Dr^a. Gabriela Medeiros Nogueira – FURG

Prof^a. Dr^a. Suzane da Rocha Vieira Gonçalves – FURG

Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Coll Delgado – UFPel

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação aos meus pais, Cleunir e Luiz Mário, pois não mediram esforços para minha formação enquanto profissional e cidadã. Além de semear em mim, a cada dia, a vontade de evoluir e estudar cada vez mais, podem ter a certeza de que foi o incentivo de vocês que me fez chegar até aqui.

Ao meu marido Patrick Machado Monteiro, carinho e paciência em me acompanhar e me amparar durante todo esse processo.

À minha irmã Andréia pelo carinho e força de sempre.

Ao meu bebê amado que está chegando!

Aos meus colegas e amigos de caminhada, da Secretaria Municipal de Educação – SMED e da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

AGRADECIMENTOS

Chegou, enfim, o momento considerado por mim o mais lúdico desta dissertação, os agradecimentos.

Quero agradecer primeiramente a Deus por ter me dado saúde e força para concluir esta caminhada.

À Universidade Federal do Rio Grande – FURG, seu corpo docente e funcionários, principalmente ao Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEDU desta Universidade, por oportunizarem conhecimentos significativos, proporcionando a ampliação de novos horizontes, onde almejo um futuro acadêmico de sucesso alicerçado na ética desta instituição.

As professoras e colegas integrantes do PROEXT, e do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação da Infância – NEPE/FURG, pelos aprendizados, oficinas e alegrias.

À minha orientadora, professora Doutora Gabriela Medeiros Nogueira, pelo acolhimento, paciência, explicações e correções, os quais corroboraram para meu crescimento, principalmente enquanto pesquisadora.

Às professoras que compuseram a minha banca, professora Doutora Ana Cristina Coll Delgado e professora Doutora Suzane da Rocha Vieira Gonçalves, pelas orientações, apontamentos e ensinamentos que enriqueceram, delinearam e qualificaram minha pesquisa.

Aos meus pais, a QUEM dedico esta dissertação, luz que me protege, orienta, guia e inspira através de seus exemplos. Com quem aprendi conceitos tão importantes como honestidade, integridade, ética e amor.

Ao meu marido Patrick Monteiro, o qual estive ao meu lado durante todo esse processo, dando o suporte necessário para que o mesmo se findasse com êxito.

À minha irmã, Andréia, à prima Sandra, ao primo Alessandro, à madrinha Cleudete e ao padrinho Eli que, embora longe, preocuparam-se e vibraram com cada conquista durante essa caminhada.

Ao bebê que está chegando, pois sei que junto comigo escreveu e finalizou esta dissertação.

À amiga Lenise, pelo incentivo para o ingresso no Mestrado, e por fazer com que acreditasse em meu potencial acadêmico para tal.

À vereadora e ex-secretária de Educação Janise Collares pelo incentivo e apoio em todos momentos para que esse processo se efetivasse, e a sua ex-equipe da coordenação pedagógica da SMED, Lilia e Carlinha, também pelo incentivo.

À atual secretária de Educação Nádia La Bella, por continuar a incentivar e apoiar todo esse processo, e a sua coordenação pedagógica, Cáren e Tânia, pelo carinho e apoio.

Às colegas e amigas Aline e Rose, pelo carinho, incentivo e profissionalismo durante esta caminhada.

À amiga Adriana Rorato pelas correções de português e apoio.

À amiga Lorena, que me acolheu com seu carinho colombiano, proporcionando momentos que preencheram minha vida acadêmica de alegria e ensinamentos baseados no espanhol.

Às colegas do grupo de orientadas da professora Dr^a. Gabriela Medeiros Nogueira, Taiana, Lígia, Letícia, Gabriela, Sidiane e Thaís, por me acolherem com tanto carinho neste grupo, pelas maravilhosas aprendizagens e trocas de experiências que realizamos neste período.

À colega Thaís, por me acolher com tanto zelo e compartilharmos nossos sentimentos e aprendizados. Além da correção cuidadosa que realizou na minha dissertação.

Em especial, à amiga e colega Taiana, juntas construímos aprendizados, compartilhamos respeito, conhecimento, dúvidas e alegrias. Construímos uma amizade sólida, pautada na ética que conduz nossa caminhada acadêmica e profissional. Além das correções cuidadosas e minuciosas que fizeste na minha dissertação.

A cada pessoa, amigo ou amiga, parente, colega da FURG, da SMED, de todos os lugares que por um instante dedicaram-se a me olhar e perguntar como estava o andamento da pesquisa.

Em especial quero agradecer aos professores da FURG, que enriqueceram meus aprendizados e me constituíram pesquisadora e agora Mestre, obrigada pelos ensinamentos e palavras!

Obrigada!

EU A FILOSOFAR...

Então passo a me perguntar afinal o que é lúdico e onde a resposta encontrar?

Vida acadêmica como expressar? É uma dúvida constante, ideias flutuantes sempre na cabeça a girar. Mas afinal e o lúdico onde estará?

Em quais livros buscar? Qual autor pesquisar? Em que página estará, aquela definição que vivo a procurar? Quando encontro me pergunto, será essa ou aquela a definição certa que devo usar? Ou será que todas devo colocar? E a partir daí questionar? Enfim, esta foi a melhor resposta que consegui encontrar!!!

Não esqueço da professora Gabriela a falar:

- “Concentração, leitura, estudo e dedicação, sim, vai te ajudar”!

E então, e o lúdico onde estará? Na expressão de quem fala, de quem dança, de quem brinca, de quem ri? Ou isso é apenas a alegria passando por aqui?

Será que está escondido no jeito de falar, na hora, a história contar ou no jogo a rolar?

Será que é apenas uma ação que até os animais vivem sem expressão de sentimentos e emoção? Ou eles também sentem as fantasias do coração?

Lúdico, onde você está? É na memória de quem conta uma história? Ou é na própria história que constrói os livros e configura a memória?

Enfim, entendi que a vida acadêmica é isso aí, a dúvida constante, a emoção gigante e as certezas distantes. É o fim, é o começo é a roda da vida, um novo ciclo que inicia, é pura agonia, é o medo de errar, é a incerteza de escrever, mas por fim é sempre aprender!

E neste momento cá estou a pensar, e afinal o que é lúdico e como começar?

Autores que não irão faltar, filosofia, psicologia, antropologia e sociologia, respostas vão saltar e eu sempre a questionar. Enfim, certo pra mim é saber que amanhã o dia terá início meio e fim!

E o lúdico neste momento é apenas esta escrita que hoje apresento!

E o lúdico virou, então, a escrita final da minha dissertação!

Adriana Bastos Barbosa Monteiro

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande, na Linha de pesquisa Espaços e Tempos Educativos, que teve por objetivo compreender e identificar as concepções de lúdico na unidade quatro dos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, direcionados aos professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em 2013. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada a partir de pesquisa documental baseadas em Nasser (2010), Gil (2002), Bardin (1977) e análise de conteúdo a partir de Moraes (1999) e Oliveira (1986; 2007; 2008). Dentre os autores que fundamentaram as análises, destaco Brougère (1998; 2000; 2010) e Kishimoto (2010; 2011), os quais abarcam a concepção de cultura lúdica de que a criança, quando interage com seus pares compartilha, cria e recria culturas. Em um primeiro momento, trato da política que subsidia a proposta do Ensino Fundamental de Nove Anos, considerando Leis, Pareceres e demais documentos legais em âmbito nacional, disponíveis no site do Ministério da Educação – MEC, a partir do ano de 2006. Após, descrevo e analiso os cadernos do PNAIC, que compõem a unidade quatro. Os resultados da pesquisa indicam que o material analisado apresenta concepções de lúdico que ora aproximam-se das concepções de cultura lúdica discutidas pelos autores que subsidiaram esta dissertação e ora distanciam-se destes referenciais. É perceptível, também, que os cadernos do PNAIC, abarcam uma visão autocêntrica da criança, ou seja, atribui ao jogo, ou qualquer outra atividade lúdica, uma perspectiva que promova a aprendizagem. A pesquisa mostra que são necessários mais estudos relacionados ao lúdico e termos afins, tais como jogos, brinquedos e brincadeiras, pois os mesmos são, muitas vezes, utilizados de forma equivocada, demonstrando o pouco aprofundamento teórico e discussões sobre estas temáticas.

Palavras-chave: Lúdico; Criança; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

RESUMEN

Esta disertación presenta una investigación desarrollada en el Programa de Posgraducación en Educación de la Universidade Federal do Rio Grande, en la Línea de pesquisa Espacios y Tiempos Educativos, que tuvo por objetivo comprender e identificar las concepciones de lúdico en la unidad cuatro de los cuadernos de formación del Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta – PNAIC, direccionados a los profesores de los tres primeros años de Enseñanza Fundamental en 2013. Se trata de una investigación cualitativa realizada a partir de la pesquisa documental basada en Nasser (2010), Gil (2002), Bardin (1977) y análisis de contenido a partir de Moraes (1999) y Oliveira (1986; 2007; 2008). Entre los autores que fundamentaron los análisis, destaco Brougère (1998; 2000; 2010) e Kishimoto (2010; 2011), los cuales abarcaron la concepción de cultura lúdica de que el infante, cuando interactúa con sus pares comparte, crea y recrea culturas. En un primer momento, trato de la política que subsidia la propuesta de Enseñanza Fundamental de Nueve Años, considerando Leyes, relatorías y demás documentos legales en el ámbito nacional, disponibles en la web del Ministerio de Educación – MEC, a partir del año de 2006. Luego, describo y analizo los cuadernos del PNAIC, que componen la unidad cuadro. Los resultados de la investigación indican que el material analizado presenta concepciones de lúdico que ahora se aproximan de las concepciones de cultura lúdica discutidas por los autores que subsidiaron esta disertación y se distancian ahora de estos referenciales. Es perceptible, también, que los cuadernos del PNAIC, abarcaron una visión auto-céntrica del infante, es decir, atribuye al juego, o a cualquier otra actividad lúdica una perspectiva que promueva el aprendizaje. La investigación muestra que son necesarios más estudios relacionados a lo lúdico y términos afines, tales como juegos y juguetes, pues los mismos son, muchas veces, utilizados de forma equivocada, demostrando la poca profundización teórica y discusiones sobre estas temáticas.

Palabras-llave: Lúdico; Infante; Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Ensino Fundamental de Nove Anos – Ampliação	25
Quadro 2	Educação Básica	29
Quadro 3	Ensino Fundamental de Nove Anos	30
Quadro 4	Título dos cadernos de alfabetização em Língua Portuguesa e a temática abordada no ano de 2013	42
Quadro 5	Ludicidade na sala de aula – Texto 1 – Ano 01 – Unidade 04	96
Quadro 6	Ludicidade na sala de aula – Texto 2 – Ano 01 – Unidade 04	98
Quadro 7	Ludicidade na sala de aula – Texto 3 – Ano 01 – Unidade 04	99
Quadro 8	Ludicidade na sala de aula – Relato de experiência 1 – Ano 01 – Unidade 04	101
Quadro 9	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias – Texto 1 – Ano 02 – Unidade 04	103
Quadro 10	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias – Texto 2 – Ano 02 – Unidade 04	105
Quadro 11	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias – Texto 3 – Ano 02 – Unidade 04	106
Quadro 12	Vamos brincar de reinventar histórias – Texto 1 – Ano 03 – Unidade 04	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CNE	Conselho Nacional de Educação
DPE	Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FaE	Faculdade de Educação
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
GTs	Grupos de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEB	Secretaria de Educação Básica
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
URCAMP	Universidade da Região da Campanha

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. COMPREENDENDO O CONTEXTO DO PNAIC	20
1.1. Ampliação do Ensino Fundamental de nove anos	20
1.2. Levantamento nos documentos sobre o Ensino Fundamental de nove anos	24
1.3. Conhecendo a proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	38
1.3.1. Conhecendo os autores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	44
2. AS INFÂNCIAS E O LÚDICO	48
2.1. As infâncias	48
2.2. Conceituando o lúdico	59
2.3. Jogo, brinquedos e brincadeiras	72
2.4. O jogo como processo educativo na escola e na infância	75
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS	80
3.1. Delimitações da pesquisa/questões problema	80
3.1.1. Pesquisa qualitativa	81
3.1.2. Pesquisa bibliográfica	83
3.1.3. Análise documental	84
3.2. Análise de conteúdo	87
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS: O LÚDICO NOS CADERNOS DE DE ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA DO PNAIC, UNIDADE QUATRO DE 2013 – ALGUMAS POSSIBILIDADES	90
4.1. Cadernos do PNAIC – Concepções de lúdico	90
4.2. Concepção de lúdico na unidade quatro do PNAIC – 2013	94
4.3. Resultado da análise dos Cadernos do ano 2, unidade quatro – Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa no PNAIC, de 2013	103

4.4. Resultado da análise dos Cadernos do ano 3, unidade quatro – Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa no PNAIC, de 2013	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	119
BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS	129

INTRODUÇÃO

A partir do final do século XX e início do século XXI, diversas mudanças vêm acontecendo na área da Educação, em especial na Educação Básica, as quais contribuem diretamente para readequações e novas configurações na Educação em todo o Brasil. Dentre as mudanças legais, destaco às relacionadas ao Ensino Fundamental, oriundas das Leis nº 11.114/05 (BRASIL, 2005b) e nº 11.274/06 (BRASIL, 2006b). A Lei nº 11.114/05 refere-se à idade de ingresso das crianças no Ensino Fundamental. Já a Lei nº 11.274/06, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e amplia o Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração. Destaco que, a partir de então leis, pareceres e decretos foram implementadas, e várias outras mudanças também aconteceram na Educação brasileira, sendo que algumas serão discutidas posteriormente no decorrer desta dissertação. Com essas novas configurações na Educação, crianças de seis anos de idade passaram a ser matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental, respeitando a decisão nacional do ponto de corte, posteriormente tomada pelo governo, ou seja, seis anos completos até dia 31 de março do ano corrente.

Esta lei estabeleceu um prazo para a adequação dos sistemas de ensino, oportunizando que os mesmos tivessem até o ano de 2010 para se reestruturarem perante estas alterações.

Entendo que essas alterações são marcos para esta dissertação, pois até a implementação das Leis nº 11.114/05 e nº 11.274/06, as crianças de seis anos de idade faziam parte da Educação Infantil (BRASIL, 2005b; 2006b). Desta forma a partir da nova configuração estabelecida por estas leis para ensino brasileiro, o lúdico passou a ser ponto de discussões mais amplo no Ensino Fundamental, como veremos posteriormente no capítulo 1 desta dissertação.

Para tanto, o Governo passou a estabelecer políticas públicas de formação continuada para professores, as quais visam nortear o trabalho desses educadores, além de dar suporte e orientações gerais para os sistemas educacionais brasileiros. É importante ressaltar que tais alterações instituídas em nosso país no século XXI

estão inteiramente vinculadas a questões mais amplas como o alcance de metas e acordos estabelecidos pelos organismos internacionais.

Em meio a essas discussões, que destacam o lúdico nos anos iniciais no cenário educacional brasileiro, percebe-se que as mesmas estão inteiramente ligadas à infância. Desta forma, ao pensar sobre a infância e o lúdico, recordo minha própria infância e também as experiências que tive enquanto educadora. Lembranças marcantes de momentos com meus alunos, pois enquanto professora dos anos iniciais e da Educação Infantil pude vivenciar inúmeras experiências enriquecedoras com alunos. Para mim, pensar na infância é reavivar na memória recordações significativas de momentos inesquecíveis, como um brinquedo, uma brincadeira, um cheiro, um momento de faz de conta, uma história que vivemos enquanto criança, enfim, tudo que por um instante foi maravilhoso e prazeroso: reviver essas lembranças é trazer à tona o lúdico que conhecemos enquanto crianças, que não se encerra nesta etapa.

A criança enquanto brinca aprende, conforme afirma Vygotsky (BRASIL, 2012a; 2012b; 2012c), e outros teóricos. Questões como o lúdico, brinquedo, jogos e brincadeiras estão presentes desde os tempos mais remotos e primitivos na sociedade e segundo Huizinga (2000) permeiam inclusive a vida dos animais, embora teça diferenças entre eles.

Considero necessário enfatizar, baseada nos estudos que realizei para esta dissertação, que lembranças e recordações a que esses momentos lúdicos nos remetem, não precisam estar necessariamente presentes apenas na infância, pois o universo do adulto também nos apresenta um vasto repertório de experiências inéditas durante a vida, as quais muitas vezes são permeadas por instantes lúdicos: não importa se é criança, adolescente, adulto ou idoso o que importa é o que, e como sentimos, vivemos e entendemos os instantes de nossas vidas. Cabe destacar que me refiro especificamente à infância nesta dissertação, pois o foco da pesquisa é o lúdico no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, sendo este voltado a crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Partindo destas considerações, esta dissertação tem por objetivo principal compreender e identificar as concepções de lúdico na unidade quatro dos cadernos de formação do PNAIC, direcionados aos professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em 2013.

O interesse por esta temática está vinculado à minha trajetória profissional, considerando especialmente que sou formada no Curso Normal, nível médio e graduada em Educação Física desde 2006, pela Universidade da Região da Campanha – URCAMP. Além disso, atuei diretamente na docência, no período de 2003 a 2010, sendo professora alfabetizadora e, também, responsável pelas aulas de Educação Física em uma escola particular no município de Dom Pedrito, minha terra natal. Foi neste período que tive contato direto com crianças, desenvolvendo atividades em sala de aula e fora dela.

Tanto os estudos da graduação, quanto as diversas formações ligadas à área de Educação Física que participei, aliados à minha experiência enquanto docente, contribuíram para o entendimento do lúdico como um aspecto que, geralmente, está presente em atividades desenvolvidas com as crianças, em sala de aula e fora dela, além de serem foco de estudos, com temáticas como jogos, brinquedos e brincadeiras, recreação escolar, o lúdico na escola, entre outros, em cursos de formação na área de Educação Física, oportunizando discussões e reflexões.

De certa forma, esta temática continua presente nas atividades que realizo atualmente, enquanto Supervisora do Setor de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Bagé, desde 2010, permeando minhas atribuições orientar reuniões com equipes diretivas de escolas, professores, ministrar formações, as quais muitas vezes envolvem a temática do lúdico.

Ainda em relação às minhas experiências profissionais, o lúdico também esteve presente no trabalho que desenvolvi como orientadora de estudos do PNAIC, junto a vinte e cinco professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Bagé/RS, no ano de 2013.

Observando os cadernos do PNAIC de 2013, percebi que o lúdico foi um dos temas centrais discutidos na formação em Língua Portuguesa, principalmente na unidade quatro, sendo que os encontros referentes a esta unidade, tinham como propósito a discussão do lúdico com as professoras alfabetizadoras do município de Bagé. Dentre todos, foram estes encontros os que mais me marcaram.

Partindo das situações vividas no âmbito do PNAIC, como formadora e como docente, é que surgiu o interesse em investigar as concepções de lúdico nos cadernos de formação do PNAIC, em Língua Portuguesa, unidade quatro, disponibilizados em 2013.

Desta forma, apresento como problema desta dissertação: *Qual/Quais a/s concepção/ções de lúdico é/são apresentada/s nos cadernos de formação do PNAIC de 2013, unidade quatro dos anos 1, 2 e 3 do ciclo de alfabetização?*

Partindo da concepção apresentada por Brougère (1998) e Kishimoto (2011), que aborda o conceito de cultura lúdica, sendo que este não tem a intenção de ser utilizado para ensinar algo às crianças, mesmo que elas aprendam muito no momento que estão envolvidas em atividades lúdicas.

Justifico a escolha deste problema de pesquisa, porque percebi durante minha trajetória profissional que, entender as concepções de temas vinculados à Educação, é fundamental para nossa constituição enquanto educadores, principalmente em relação ao lúdico, o qual sempre foi um tema do meu interesse, sendo que na área da Educação, abriu-se um leque maior de discussões a partir da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.

Foi através de minha intervenção como orientadora de estudos do PNAIC, que decidi considerar os cadernos do PNAIC de 2013, principalmente a unidade quatro, referente ao lúdico como objeto de pesquisa. Tomar o lúdico como foco de pesquisa possibilitou compreender que há muitas discussões e diferentes abordagens entre teóricos e pesquisadores do campo da Educação, sendo que essas serão abordadas no capítulo 2 desta dissertação, os quais reconhecem que conceituar o lúdico é uma tarefa muito difícil e, portanto, faz-se necessário ampliar estudos e pesquisas relacionadas a essa temática.

Para tanto, no capítulo 1 desta dissertação, intitulado *Contexto da Política Nacional: algumas considerações*, abordo as Políticas Públicas de Formação de Professores, como o PNAIC. É importante destacar que este capítulo está baseado em pesquisas e estudos que realizei anteriormente, os quais apresentei no projeto de qualificação desta dissertação, onde fiz um levantamento das produções acadêmicas em âmbito nacional e regional que tratavam sobre a temática em questão – ludicidade e PNAIC. Posteriormente a estes, optei por utilizar a palavra “lúdico” na escrita da dissertação, pois a partir dos estudos compreendi que a ludicidade é uma palavra derivada de lúdico. Quando realizei esta busca para o projeto de qualificação, utilizei durante a mesma a delimitação do recorte temporal de 2006 a 2013.

A escolha do ano de 2006, considera a promulgação da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que altera a LDB 9394/96 e amplia o Ensino Fundamental para 9 anos de duração (BRASIL, 2006b), e o ano de 2013, por ser o ano em que se desenvolveu a primeira formação do PNAIC com as professoras alfabetizadoras, ano em que as mesmas receberam os materiais de formação que são o objeto de investigação desta pesquisa.

Este primeiro levantamento apresentado no projeto de qualificação foi elaborado através da consulta de eventos científicos como Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPED e no Seminário Bianual de Pesquisa em Educação da Região Sul, ANPED Sul. A busca pelos artigos referentes à temática aconteceu através da leitura dos Grupos de Trabalhos – GTs, eixos do evento, buscando no título palavras relacionadas à temática como “ludicidade”, “lúdico”, “brincando”, “brincadeiras”, “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, e “PNAIC”.

Dentre o total de 24 Grupos de trabalhos apresentados pela ANPED, e após a pesquisa que realizei dentro dos GTs, conclui que apenas no GT07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos e GT13 Ensino Fundamental, existiam trabalhos significativos para esta pesquisa.

Foram realizadas buscas nos Periódicos e no Banco de Teses e Dissertações avaliadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, assim como na revista eletrônica Scielo e no buscador eletrônico Google Acadêmico.

Após a qualificação, seguindo as orientações da banca, também busquei conhecer os trabalhos relacionados à temática desta dissertação, o lúdico e o PNAIC, apresentados em 2014, utilizando-os como complemento para os estudos.

A partir desse caminho percorrido, ainda no capítulo 1 da dissertação realizo uma discussão acerca dos documentos legais no âmbito nacional tais como leis, resoluções, orientações que implementaram o Ensino Fundamental de nove anos, além de cursos de formação continuada para professores alfabetizadores, como o PNAIC, considerando o recorte temporal citado anteriormente.

A fim de embasar as discussões sobre as Políticas Públicas, ainda neste capítulo, utilizo os seguintes autores como referência: Peroni et al. (2012; 2008), Pinto e Alves (2010), Moss (2011), Cury e Ferreira (2010), Kramer, Nunes e Corsino (2011), Saveli e Machado (2008), Martins et al. (2013), Ball (2012), Bauer, Gatti e

Tavares (2013) e Bakhtin (1988), além do trabalho e dissertação de Souza (2014b), que foram importantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

No capítulo 2, intitulado *A Infância e o Lúdico*, apresento a perspectiva de teóricos dos campos da educação, filosofia, psicologia, sociologia e antropologia, os quais discutem a infância e o lúdico como Corsaro (2011), Huizinga (2000), Sarmiento (2008), Kishimoto (2010; 2011), Ariès (1981), Brougère (1998; 2000; 2010), Boto (2002), Benjamin (2009), Marcellino (1987; 2013) e Delalande (2009), além de alguns trabalhos, dissertações e teses que foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa como os de: Würdig (2007), Nogueira (2011), Monteiro (2014), e Souza (2014b), sendo que neste capítulo busco compreender o lúdico, defini-lo, através dos estudos e pesquisas citados anteriormente.

No capítulo 3, abordo os *Aspectos metodológicos* desta dissertação, cujo objetivo é apresentar a fundamentação teórica em que a mesma está embasada, além dos pressupostos metodológicos adotados para o desenvolvimento deste trabalho, perpassando pela “Pesquisa qualitativa”, “Pesquisa bibliográfica”, “Pesquisa documental” e “Análise de conteúdo”. Apresento, também, o problema central desta dissertação, os objetivos que a norteiam e, por fim, descrevo o caminho metodológico percorrido com o propósito de situar o leitor nas escolhas e no processo de desenvolvimento desta dissertação.

Finalmente, no capítulo 4, apresento a análise dos resultados, sobre o lúdico nos cadernos de alfabetização em Língua Portuguesa no PNAIC, de 2013 do ano 1, das unidades: 1, 2, 3, 5, 6, 7 e 8. Neste capítulo, também abordo os Cadernos do PNAIC – Concepções de lúdico e os resultados a partir da unidade quatro do PNAIC – 2013 em Língua Portuguesa. Neste momento, apresento reflexões que são fundamentais para esta dissertação, relacionando os resultados obtidos com o referencial teórico aqui apresentado. É importante ressaltar que os resultados apresentados estão baseados na metodologia de Análise de Conteúdo, e para tanto apresentam que o lúdico dentro dos cadernos da unidade quatro do PNAIC, estão dispostos a partir de uma visão adultocêntrica, onde o olhar do adulto sobre as crianças parte de uma intenção de lhes ensinar algo, pois a criança encontra-se em desenvolvimento, ou seja, partindo de atividades lúdicas, o material indica que o lúdico deve estar “a serviço” da aprendizagem dos alunos.

Por fim, apresento a conclusão e as referências que foram utilizadas para o desenvolvimento desta dissertação.

A seguir apresento o capítulo 1 desta dissertação, que dispõe, como já mencionado anteriormente, sobre a Política de formação de professores e demais considerações.

1. COMPREENDENDO O CONTEXTO DO PNAIC

Este capítulo tem o propósito de apresentar alguns documentos que antecedem a política de formação do PNAIC.

Para tanto, organizei-o em três seções, na primeira intitulada *Ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos* busco contextualizar a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e as ações de formação vinculadas a esse contexto político. Na segunda seção, *Levantamento nos Documentos sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos*, busco em meio aos documentos que fundamentaram essa política, discussões sobre o lúdico. Na última seção, *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, contextualizo o PNAIC e seus autores.

1.1. Ampliação do Ensino Fundamental de nove anos

Tendo em vista que esta dissertação tem como foco o lúdico no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, considero relevante entender as discussões sobre lúdico, a partir dos aparatos legais que promoveram e orientaram a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, tais como Leis, Pareceres e demais documentos legais em âmbito nacional, a partir do ano de 2006.

Justifico a escolha deste recorte temporal, a partir da alteração da LDB 9.394/96 (BRASIL, 2013), e implementação da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006b), que amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, abrindo um novo leque de discussões na área da Educação relacionados a esta política, sendo o lúdico um dos aspectos em pauta dentre as discussões.

Cabe salientar que a LDB nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, a partir de sua nova redação após o ano de 2006, faz referência a um ensino de nove anos de duração e obrigatório para crianças de 6 anos de idade. Desta forma, iniciam-se as discussões sobre a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, que também aparece no Plano Nacional de Educação – PNE, onde se configurou como uma das metas da educação nacional, a partir da Lei nº 10.172/2001, em 9 de janeiro de 2001, implementando o PNE (BRASIL, 2001). Em 2014, com o Lei nº

13.005, de 25 de junho de 2014, foi aprovado o novo PNE, o qual trouxe em sua meta 2 a universalização do Ensino Fundamental de nove anos, reafirmando sua proposta e abrangendo a população de seis a quatorze anos (BRASIL, 2014).

Pinto e Alves (2010, p. 218), referem que, “a garantia do direito à educação muitas vezes é condicionada por interesses político-partidários imediatos”, que deslocam o status de cidadão da criança ou adolescente para a figura de “aluno do prefeito” ou “aluno do governador”.

De acordo com os referidos autores, para além dos interesses políticos partidários permeiam as ações do Governo, estão presentes os Organismos Internacionais, seus acordos e interesses. Desta forma, a educação acaba sendo foco dos discursos políticos no Brasil, devido ao pensamento da educação como “salvação” para os problemas sociais. Desta forma, os mais atingidos por essas disputas de poder são as crianças e professores, que ficam vulneráveis em meio a ida e volta de propostas educacionais apresentadas pelo Governo, as quais devem ser cumpridas, pelo sistema educacional, que estabelece metas e prazos para o cumprimento das mesmas.

Desse modo, no ano de 2006, foi implementada a Lei nº 11.274/2006, que amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração e traz a obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir dos seis anos de idade, além de estabelecer o prazo de implantação, pelos sistemas de ensino, até o ano de 2010.

Segundo Saveli e Machado (2008), a Lei n. 11.274 de fevereiro de 2006, insere as crianças de seis anos no ensino obrigatório, ampliando o Ensino Fundamental, fazendo com que o acesso que antes era restrito a poucos agora passe a atingir uma maior parte da população, a qual é favorecida a gozar de um direito que antes não era reconhecido.

Como forma de garantir o acesso a todos, Cury (2002, p. 249) explica que:

[...] a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades. A intervenção tornar-se-á mais concreta quando da associação entre gratuidade e obrigatoriedade, já que obrigatoriedade é um modo de sobrepor uma função social relevante e imprescindível de uma democracia a um direito civil [...].

Por outro lado, existem interesses, metas e acordos internacionais, entre países como o Brasil e os Organismos Internacionais, que precisam ser atingidas como as expressas em resultados das avaliações externas, assim a inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental passa a ter o propósito de alcançar essas metas e resultados.

Ao instituir o Ensino Fundamental de nove anos, que de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 41/2006 (BRASIL, 2006c), aprovado em 9 de agosto de 2006, o qual tem por objetivo a formação básica do cidadão, inicia-se uma série de implementações de Leis, Pareceres e Políticas Públicas que nortearam escolas e professores durante esse processo de mudanças na área da educação.

Enquanto professora da Rede Municipal de Bagé, pude vivenciar este processo, o qual foi permeado por muitas dúvidas, tanto por parte de professores, quanto por parte dos gestores das escolas e da Secretaria de Educação. Qualquer mudança na área da educação exige estudo, articulação e dedicação dos profissionais envolvidos, a fim de que tal mudança se efetive da melhor maneira possível, objetivando contemplar as necessidades dos educandos. Naquele momento, embora diversos documentos nortearassem as mudanças previstas, os mesmos não foram suficientes para contemplar as realidades de cada município brasileiro.

Segundo Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 73):

No Brasil, a mudança na duração do ensino fundamental de oito para nove anos e a vigente obrigatoriedade educacional para as crianças de 4 a 17 anos (Brasil, 2009c) provocam responsáveis que atuam em secretarias de educação, diretores e famílias a repensar o funcionamento da educação e a qualidade do ensino. Pelas exigências distintas para a creche e a pré-escola na formação dos profissionais, na organização de carreiras, na composição do espaço físico, na seleção de material pedagógico, a expressão educação infantil, pela materialidade das ações desenvolvidas, se reconfigura, aproximando a pré-escola do ensino fundamental e distanciando a creche do que se tem defendido como direito das crianças.

Pensar em novas propostas e configurações do Ensino Fundamental significa pensar e reestruturar as propostas da Educação Infantil, tarefa nada fácil, tanto para as Secretarias de Educação, quanto para escolas e professores. Enquanto educadora na rede municipal de Ensino de Bagé, presenciei o processo de pensar e reelaborar ações pedagógicas que dessem conta das exigências estabelecidas pelo governo. Conforme Moss (2011, p. 13), “Repensar a relação

entre educação infantil e ensino obrigatório oferece uma importante oportunidade de definir questões críticas e buscar respostas que sejam aplicáveis a todo o espectro da infância e, mesmo, a todo o curso da vida”.

Cabe destacar que a relação entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental tem sido objeto de discussões e foco de pesquisas cada vez mais no campo da Educação, muitas delas suscitadas pela antecipação do ingresso da criança aos seis anos no Ensino Fundamental.

Com a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010a), o Conselho Nacional de Educação, fixou novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. A partir de então, tornam-se necessárias ainda mais discussões e estudos no âmbito de cada sistema de ensino, a fim da reelaboração de uma proposta pedagógica pelas Secretarias de Educação, municipais e estaduais, que por consequência abranjam os projetos políticos pedagógicos das escolas, visando que seja assegurado o desenvolvimento integral de crianças de 6 anos de idade.

A oferta de formação continuada para professores, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, foi proposta no ano de 2012 e implementada em 2013 também como forma de orientar os professores alfabetizadores em meio a estas alterações no ensino brasileiro.

A relevância de dispor neste trabalho questões acerca do Ensino Fundamental de nove anos, decorre pelo fato de que é a partir do ingresso da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental, que as discussões sobre o lúdico se tornam mais evidentes em âmbito nacional. Assim, com as crianças ingressando obrigatoriamente mais cedo no Ensino Fundamental, os objetivos que eram propostos na Educação Infantil, contemplando as características das crianças de 6 anos de idade passaram a ser alvo de discussões e reflexões nos anos iniciais, já que as necessidades destas crianças precisavam ser contempladas e dentre elas, está o lúdico.

Segundo Kramer, Nunes e Corsino (2011, p.71):

A opção brasileira pelo atendimento educacional a toda a faixa etária da primeira infância e a inserção das crianças de 6 anos no ensino fundamental são frutos de um processo histórico de articulação entre duas dimensões: uma social, política e administrativa – que foi se expressando ao longo dos últimos cem anos com os movimentos sociais e de lutas de diferentes setores da sociedade civil organizada – e outra técnico-científica,

constituída por estudos da psicologia, antropologia, filosofia, sociologia, entre outros, que passam a conceber a criança de forma ampla e integrada, e a infância como um momento fundamental no processo de formação humana.

Desse modo, foi preciso uma readequação da escola para acolher as crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental, visto que, aos seis anos, até então, pela legislação brasileira, como já foi citado acima, elas eram destinadas à Educação Infantil.

Conforme Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 70):

A inserção das crianças de 6 anos no ensino fundamental tem provocado indagações tanto para a educação infantil quanto para o ensino fundamental, especialmente no que tange aos espaços e práticas pedagógicas e sua adequação à faixa etária das crianças.

Para melhor entendimento deste processo e a fim de compreender em que momento o lúdico aparece nestes documentos sobre a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, realizei um levantamento que será abordado nesta próxima seção.

1.2. Levantamento nos documentos sobre o Ensino Fundamental de nove anos

Para localizar os documentos que serão apresentados a seguir, realizei uma busca no site do Ministério da Educação – MEC sobre o Ensino Fundamental de nove anos, encontrando na página os seguintes títulos: “Ensino Fundamental de Nove Anos - Ampliação, Educação Básica” e “Ensino Fundamental de Nove Anos”. Realizei a leitura dos documentos apresentados no site, dentro de cada título, onde pude entender como a implementação do Ensino Fundamental de nove anos foi se instituindo, e pude localizar quais documentos contemplavam a discussão sobre o lúdico, os quais marquei em negrito dentro dos quadros, para destacar dos demais documentos.

Ao concluir a leitura dos materiais, selecionei os seguintes documentos apresentados em negrito nos quadros 1, 2 e 3.

Quadro 1 – Ensino Fundamental de Nove Anos – Ampliação

TÍTULO: ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS – AMPLIAÇÃO		
DOCUMENTOS¹	ANO	ASSUNTO ABORDADO
Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica/ CNE/CEB, nº 6, aprovado em 8 de junho de 2005.	2005	Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.
Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica/ CNE/CEB nº 18, aprovado em 15 de setembro de 2005.	2005	Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996.
Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica/ CNE/CEB nº 39/2006, aprovado em 8 de agosto de 2006.	2006	Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental
Parecer CNE/CEB nº 41/2006, aprovado em 9 de agosto de 2006.	2006	Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006.
Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica/ CNE/CEB nº 45/2006, aprovado em 7 de dezembro de 2006.	2006	Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274, de 6/2/2006.
Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica/ CNE/CEB nº 5/2007, aprovado em 1º de fevereiro de 2007.	2007	Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.
Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica/ CNE/CEB nº 7/2007, aprovado em 19 de abril de 2007.	2007	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.
Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica/ CNE/CEB nº 21/2007, aprovado em 8 de agosto de 2007.	2007	Solicita esclarecimentos sobre o inciso VI do art. 24, referente à frequência escolar, e inciso I do art. 87, referente à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, ambos da LDB.
Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica/ CNE/CEB nº 4/2008, aprovado em 20 de fevereiro de 2008.	2008	Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.
Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica/ CNE/CEB nº 17/2009, aprovado em 5 de agosto de 2009.	2009	Comprovação de escolaridade básica.

¹ Extraído do site: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 20 ago. 2014.

Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica/ CNE/CEB nº 22/2009, aprovado em 9 de dezembro de 2009.	2009	Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.
Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica/ CNE/CEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010.	2010	Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.
Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica/ CNE/CEB nº 12/2010, aprovado em 8 de julho de 2010.	2010	Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.
Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica/ CNE/CEB nº 6, de 20 de outubro de 2010.	2010	Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.
Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica/ CNE/CEB nº 1/2014, aprovado em 11 de março de 2014.	2014	Comprovação de escolaridade básica.
Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica/ CNE/CEB nº 5/2014, aprovado em 3 de setembro de 2014.	2014	Comprovação de escolaridade básica.
Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica/ CNE/CEB nº 6/2014, aprovado em 3 de setembro de 2014.	2014	Comprovação de escolaridade básica.

Fonte: Organizado pela autora.

A partir da busca realizada, discutirei apenas três documentos que fazem referência ao lúdico, e os diferencio, no quadro acima apresentado, grifando-os em negrito.

Dos títulos que apresentei, no quadro 1, o primeiro a ser destacado é o Parecer CNE/CEB nº 39/2006, aprovado em 8 de agosto de 2006, que trata sobre o lúdico, iniciando com questões como a antecipação de crianças que, até então, com seis anos encontravam-se em idade pré-escolar, e agora passam a ter idade para o ingresso no Ensino Fundamental.

Sendo professora da rede de ensino no município de Bagé, pude presenciar dentro e fora das escolas, inúmeras conversas de professores da rede, questionando a determinação do Governo quanto à antecipação do ingresso das crianças aos seis anos de idade no Ensino Fundamental.

De acordo com Cury e Ferreira (2010, p. 125): “A obrigatoriedade vem sendo discutida no aspecto pedagógico como na garantia do direito à educação, pois é um problema que afeta os educadores e os juristas, não se limitando a um campo específico”.

O Parecer CNE/CEB nº 39/2006, relata, também, sobre a proposta da Educação Infantil que visa o desenvolvimento integral do educando, ou seja, coloca a Educação Infantil como um espaço de aprendizagens espontâneas e o Ensino Fundamental como um espaço de aprendizagens científicas. Exposições que me levam a alguns questionamentos, tais como: o desenvolvimento integral do educando não abarcaria, também, os conhecimentos científicos, na Educação Infantil? Afinal o que seria, então, este desenvolvimento integral de que dispõe o documento? E o Ensino Fundamental, seria apenas um espaço voltado para aprendizagens científicas? Poderia se subentender que o trabalho com o lúdico estaria sendo descartado? Cabe salientar, que estes questionamentos não são questões norteadoras da pesquisa, mas reflexões que faço, na tentativa de melhor entender o material, ou seja, essa discussão entre Educação Infantil e Ensino Fundamental é ampla e já decorre há tempos na área na educação, a qual não vou abarcar neste momento na dissertação, mas o que se pode perceber é que o ensino de maneira geral é homogeneizado, não respeitando as diversidades que se tem em sala de aula, sendo que de acordo com Barbosa, Richter e Delgado (2015), na Educação Infantil não temos “aula” em formato do Ensino Fundamental, a formação é diferenciada respeitando essa faixa etária. Para tanto contemplar o desenvolvimento integral da criança significa “não hierarquizar” as relações humanas e o conhecimento, pois só é possível haver aprendizagem quando há interesse, afeto, corpo, sentimento envolvido, quando se efetivamente participa da aprendizagem.

O referido parecer descreve ainda que esta nova proposta para o Ensino Fundamental deve estar em consonância com a Educação Infantil, pois nesta etapa a criança aprende, através da interação e de experiências cotidianas, sem deixar de ser criança. Estaria, então, a proposta do Ensino Fundamental anterior à mudança tirando o espaço das crianças de serem crianças?

O documento também dispõe que o ingresso das crianças com seis anos no Ensino Fundamental poderia antecipar etapas, além de fazer com que a pré-escola se assemelhasse ao Ensino Fundamental, focando nestes aprendizados científicos,

podendo ser um desestímulo à criança, ou seja, até então, as crianças do Ensino Fundamental estariam sendo desestimuladas?

Por fim, ainda dispondo sobre o parecer CNE/CEB nº 39/2006, o qual aborda a necessidade de uma proposta no Ensino Fundamental voltada para atender às necessidades das crianças desta faixa etária. Identifiquei várias questões que fazem referência ao lúdico, embora não apareçam na maioria das vezes de forma explícita, ou seja, entendo que pensar o Ensino Fundamental como uma nova proposta, a fim de atender às necessidades das crianças de seis anos, envolve o trabalho com o lúdico, que é muito presente na proposta da Educação Infantil.

O Parecer CNE/CEB, nº 41/2006, aprovado em 9 de agosto de 2006, propõe a necessidade de estudos e discussões sobre alfabetizar ou não alfabetizar, na primeira série, assim denominada na época, tendo em vista o ingresso de crianças a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental.

Após a leitura deste documento, percebo o quanto a alfabetização e o lúdico são colocados como opostos e incompatíveis, pois as discussões giram em torno de alfabetizar as crianças ou deixá-las envolvidas com o lúdico. Ao relacionar tais percepções com o material do PNAIC, fica evidente o quanto estas divergências se alteraram, pois o próprio material do PNAIC engloba uma proposta que se utiliza do lúdico para atingir tais objetivos, como veremos na análise dos dados apresentada no capítulo 4 desta dissertação.

O Parecer CNE/CEB, nº 4/2008 (BRASIL, 2008), aprovado em 20 de fevereiro de 2008, faz referência sobre os prazos para ampliação do Ensino Fundamental de nove anos e apresenta questões sobre a pré-escola e o primeiro ano do Ensino Fundamental.

A organização do Ensino Fundamental com nove anos de duração supõe, por sua vez, a reorganização da Educação Infantil, particularmente da Pré-Escola, destinada, agora, às crianças de 4 e 5 anos de idade, devendo ter assegurada a sua própria identidade. Assim, fica subentendido que é preciso estudar, planejar e elaborar novas propostas tanto para o Ensino Fundamental, quanto para a Educação Infantil, propostas que perpassem por aspectos lúdicos. A partir deste documento pude observar que tais mudanças transcorreram em decorrência da alteração de faixa etária do público, que, agora, passa a ser menor que anteriormente.

A seguir apresento o quadro 2, com o título *Educação Básica*, disponibilizado na página do MEC como já mencionado anteriormente.

Quadro 2 – Educação Básica

TÍTULO: EDUCAÇÃO BÁSICA		
DOCUMENTO ²	ANO	ASSUNTO ABORDADO
Parecer Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica/ CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010.	2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica/ CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.	2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Fonte: Organizado pela autora.

No quadro 2 nenhum documento é destacado, pois as discussões que ambos envolvem não estão relacionadas à temática desta dissertação, tendo em vista que o Parecer CNE/CEB nº 7, aprovado em 7 de abril de 2010, aborda as atividades lúdicas durante as situações de aprendizagem nos momentos de jogos, mas todas as discussões são direcionadas para a Educação Infantil, assim como as questões que estão expostas na Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, por este motivo não foram contempladas nesta dissertação. Posso afirmar que, embora o foco desse documento seja a Educação Infantil, a leitura deste material também colaborou para meu entendimento sobre o decorrer deste processo, além de me auxiliar na reflexão sobre algumas questões relacionadas a esta dissertação.

Com o título *Ensino Fundamental de Nove Anos*, apresento o quadro 3, pois considero pertinente situar o leitor acerca de quais documentos estão disponibilizados na página do MEC. Optei por discutir apenas os que estão grifados no quadro, considerando que são estes os que apresentam discussões sobre o lúdico.

² Extraído do site: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 20 ago. 2014.

Quadro 3 – Ensino Fundamental de Nove Anos

TÍTULO: ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS		
DOCUMENTO ³	ANO	ASSUNTO ABORDADO
A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos.	2009	A publicação: “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos” destina-se às turmas de crianças de seis, sete e oito anos (ciclo da infância) e pretende subsidiar o trabalho docente no que se refere ao desenvolvimento de habilidades e capacidades relacionadas à leitura e à escrita.
Passo a passo da implementação do ensino fundamental de nove anos.	2009	Este documento tem por objetivo subsidiar gestores municipais e estaduais, conselhos de educação, comunidade escolar e demais órgãos e instituições. É um passo a passo do processo de implantação e implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Ao final, estão as perguntas e respostas mais frequentes que foram coletadas a partir de consultas feitas ao MEC.
Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais.	2006	Essa publicação constitui um referencial para as questões pedagógicas e administrativas no que se refere à inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. O documento apresenta também a fundamentação legal pertinente e temas como organização do tempo e do espaço escolar, trabalho coletivo, formação do professor para atuar com criança de seis anos, enfim, aspectos significativos para a construção de uma escola com qualidade social.
Ensino Fundamental de Nove Anos 1º Relatório.	2004	Apresenta as principais ações realizadas pela SEB/DPE/COEF em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação até julho de 2004.
Ensino Fundamental de Nove Anos 2º Relatório.	2004	Expõe as principais ações realizadas pela SEB/ /DPE/COEF em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação no período de agosto de 2004 até julho de 2005
Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade.	2006 e 2007	Tal publicação busca fortalecer o processo de debate com professores e gestores sobre a infância na educação básica, tendo como focos o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de seis anos de idade ingressantes no Ensino Fundamental de nove anos, mas sem perder de vista a abrangência da infância de seis a dez anos de idade nessa etapa de ensino. Nesse documento são desenvolvidos temas como a infância e sua singularidade; a infância na escola e na vida: uma relação fundamental; o brincar como um modo de ser e estar no mundo; as diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola; as crianças de seis anos e as áreas do conhecimento; letramento e alfabetização: pensando a prática

³ Extraído do site: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: agosto de 2014.

	pedagógica; a organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos organizadores; avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão e modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade.
--	--

Fonte: Organizado pela autora.

O primeiro documento destacado é: *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos*, publicado em 2009. Este, apresenta três textos: *Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos* (BAPTISTA, 2009), *Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da linguagem escrita em classes das crianças de seis anos* (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009), e o terceiro é *Um diálogo com práticas pedagógicas de alfabetização e letramento de crianças de seis anos* (MACHADO, 2009). Durante a leitura deste documento, destaquei alguns tópicos, os quais são relevantes para esta dissertação, dentro dos textos um e dois.

No primeiro texto: *Crianças menores de sete anos, aprendizagem da língua escrita e o Ensino Fundamental de nove anos* (BAPTISTA, 2009), o lúdico é apresentado como sendo uma referência para marcar a infância, com o sentido de minimizá-la, não dando sua devida importância. Dispõe de questões relativas à cultura da infância, ressaltando jogo, brinquedo e brincadeiras como produtos culturais que vistos pelos adultos foram descontextualizando as práticas culturais, transformando-as em símbolos do universo infantil.

Desta forma o material expõe que o lúdico estaria presente apenas no universo infantil e que qualquer palavra ou relação referida a ele viriam também da infância. Tais questões, expostas no material, levam-me ao seguinte questionamento: estaria o lúdico presente apenas no universo infantil?

Compreendo, a partir de estudos que serão apresentados posteriormente no capítulo 2 desta dissertação, que o lúdico não está presente apenas na infância, embora, como referencia Brougère (1998; 2000; 2010), seja um traço da cultura infantil, uma marca da diferença do universo das crianças.

Na sequência do primeiro texto, a atividade lúdica é evidenciada como sendo de fundamental importância para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. A autora cita Vygotsky, neste texto, o qual apresenta a atividade lúdica como uma atividade que deve preencher as necessidades das crianças (BAPTISTA, 2009).

O desenvolvimento da linguagem escrita é abordado durante as discussões sobre as interações e as brincadeiras, que perpassam os aspectos do lúdico, a partir das concepções dispostas no texto por Vygotsky.

A partir de Brougère (1998) e Kishimoto (2011), entende-se que sendo ou não no espaço escolar, a criança sempre aprende quando brinca, pois quando está brincando encontra-se em um estado de interação com outras crianças, consigo mesmo e com diferentes aspectos da cultura, sendo que estas interações proporcionam trocas significativas e aprendizagens que serão fundamentais para seu desenvolvimento.

No segundo texto: *Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da linguagem escrita em classes de crianças de seis anos* (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009), a brincadeira é apresentada como uma das formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização.

Desta forma o desenho, a brincadeira, a linguagem corporal, a pintura e etc., são concebidas como *formas de linguagem*, as quais dão às crianças suportes para que as mesmas acessem e conheçam os símbolos e signos culturais, e assim além de apropriar-se destes, também construam novos. É importante ressaltar que todo esse processo é permeado pela cultura de onde as crianças são oriundas.

Além disso, o texto aborda a brincadeira como uma *atividade* que propicia o processo de significação e compreensão dos signos. Assim, a cultura de cada criança permite que a mesma conheça, descubra e modifique o meio onde está inserida.

O outro documento que apresento é: *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade* (BRASIL, 2007), o qual tem uma publicação em 2006 e outra em 2007. Considero que esse é o documento que mais apresenta questões sobre o lúdico, cabe destacar que os dados que exponho aqui são referentes à publicação de 2007.

Este documento é composto por oito textos, são eles: *A infância e sua singularidade* (KRAMER, 2007), *A infância na escola e na vida uma relação fundamental* (NASCIMENTO, 2007), *O brincar como um modo de ser e estar no mundo* (BORBA, 2007), *As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola* (BORBA; GOULART, 2007), *As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento* (CORSINO, 2007), *Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica*, (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007a), *A organização do trabalho*

pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores (GOULART, 2007), *Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão* (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007b) e *Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade* (NERY, 2007). Destes, destaco questões que são apresentadas nos três primeiros textos que compõem o material.

Logo na apresentação, o documento destaca que é necessário ter cuidado com as crianças de seis anos que ingressam no Ensino Fundamental, focando a atenção no processo de desenvolvimento e aprendizagem das mesmas, a qual podemos perceber na citação a seguir.

Ressalte-se que o ingresso dessas crianças no ensino fundamental não pode constituir uma medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas.

Nesse sentido, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e do Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (DPE), buscando fortalecer um processo de debate com professores e gestores sobre a infância na educação básica, elaborou este documento, cujos focos são o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de seis anos de idade ingressantes no ensino fundamental de nove anos, sem perder de vista a abrangência da infância de seis a dez anos de idade nessa etapa de ensino (BRASIL, 2007, p. 6).

O excerto acima citado, ressalta, também, o tempo de permanência da criança na escola, assim como a empregabilidade deste tempo, questão esta que será contemplada posteriormente no capítulo 2 desta dissertação, *A infância e o lúdico*, através das abordagens de Marcellino (2013). Tais aspectos se constituem importantes para que os educandos aprendam de forma prazerosa. Isso pode ser observado na citação a seguir:

Ressalte-se que a aprendizagem não depende apenas do aumento do tempo de permanência na escola, mas também do emprego mais eficaz desse tempo: a associação de ambos pode contribuir significativamente para que os estudantes aprendam mais e de maneira mais prazerosa (BRASIL, 2007, p. 7).

Este excerto levou-me a refletir sobre qual seria essa maneira prazerosa a que o documento se refere. Ainda na parte da introdução, destaco a seguinte afirmação: “Orientações pedagógicas que respeitem as crianças como sujeitos de aprendizagem” (BRASIL, 2007, p. 7). As crianças estariam na escola apenas como sujeitos de aprendizagem? Reflexões como estas possibilitam delinear questões

pertinentes para esta dissertação, como a necessidade dos sistemas de ensino em reestruturarem suas propostas a fim de que possam assegurar as aprendizagens dos educandos. Isso pode ser visto na citação a seguir:

Faz-se necessário, ainda, que os sistemas de ensino garantam às crianças de seis anos de idade, ingressantes no ensino fundamental, nove anos de estudo nessa etapa da educação básica. Durante o período de transição entre as duas estruturas, os sistemas devem administrar uma proposta curricular que assegure as aprendizagens necessárias ao prosseguimento, com sucesso, nos estudos tanto às crianças de seis anos quanto às de sete anos de idade que estão ingressando no ensino fundamental de nove anos, bem como àquelas ingressantes no, até então, ensino fundamental de oito anos (BRASIL, 2007, p. 25).

Essa citação ressalta que “os sistemas devem administrar uma proposta curricular que assegure as aprendizagens necessárias” (BRASIL, 2007, p. 25), com a finalidade de que as crianças tenham êxito nos estudos.

Sendo assim, o documento reafirma o foco na aprendizagem dos educandos. O mesmo abarca questões sobre a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, o qual seria uma oportunidade de qualificação do ensino, da aprendizagem, da alfabetização e do letramento, pois desta forma o educando terá mais tempo para se apropriar dos conteúdos.

Destaco mais uma vez o foco na aprendizagem das crianças e a preocupação com a alfabetização e o ensino de conteúdos, embora a próxima frase expresse que: “No entanto, o ensino neste primeiro ano não deverá se reduzir a essas aprendizagens” (BRASIL, 2007, p. 8).

O documento ora destaca a abordagem da aprendizagem, ora ressalta que não deve ser somente este o foco, tendo em vista que:

A ampliação do ensino fundamental para nove anos significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos. No entanto, o ensino nesse primeiro ano ou nesses dois primeiros anos não deverá se reduzir a essas aprendizagens. Por isso, neste documento de orientações pedagógicas, reafirmamos a importância de um trabalho pedagógico que assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação do estudante do ensino fundamental (BRASIL, 2007, p. 68).

O excerto acima afirma que não se deve restringir às crianças aprendizagens relacionadas ao processo de alfabetização, mas sim ampliar a

possibilidade da mesma, tendo em vista o tempo que agora seria maior para a criança se apropriar dos conteúdos.

É evidente, contudo, que o papel da escola é ensinar, e que seu foco é a aprendizagem dos educandos, mas é preciso pensar para além de conteúdos, pensar no desenvolvimento de forma integral destes alunos que contemple outros aspectos para além dos conteúdos escolares.

O texto *A infância e sua singularidade*, de Sonia Kramer, apresenta a infância como eixo de discussões, tanto no que se refere “[...] à cultura, como ao desenvolvimento humano e conhecimento” (KRAMER, 2007, p. 9), para a elaboração de uma nova proposta pedagógica no Ensino Fundamental. Discussões estas que serão retomadas no capítulo 2 desta dissertação que trata sobre *A infância e o lúdico*.

O texto: *A infância na escola e na vida: uma relação fundamental*, de Anelise Monteiro do Nascimento, aborda a chegada das crianças à escola pela primeira vez, o cuidado que se deve ter com esse acontecimento, considerado marcante pela autora (NASCIMENTO, 2007). Destaca ainda que as crianças são como construtoras de cultura, vindas dos mais diversificados contextos, as quais interagem com seus pares e através das brincadeiras, do lúdico produzido por ela, criam e reinventam novas culturas. É nessa perspectiva que esta dissertação avançará, ou seja, com uma fundamentação teórica que aborda o lúdico relacionado às questões da cultura.

O texto: *O brincar como um modo de ser e estar no mundo* (BORBA, 2007), apresenta algumas questões problematizadoras acerca do brincar e o propósito da escola. De acordo com a autora:

É importante indagarmos: nossas práticas têm conseguido incorporar o brincar como dimensão cultural do processo de constituição do conhecimento e da formação humana? Ou têm privilegiado o ensino das habilidades e dos conteúdos básicos das ciências, desprezando a formação cultural e a função humanizadora da escola? (BORBA, 2007, pp. 34-5).

Após a leitura do excerto exposto acima, percebi que o texto abarca indagações sobre o brincar como dimensão cultural, ou problematizando se as práticas de sala de aula têm contemplado o brincar como perspectiva cultural, sem objetivar a aprendizagem das crianças. Posso ressaltar que essas colocações do documento, especificamente deste texto destacado, entram em consonância com

esta dissertação, pois abrangem questões sobre o lúdico, quando destaca a imersão da criança através das brincadeiras no mundo da imaginação e da fantasia, o que seria o *segundo grau* ao qual se refere Brougère (2010), e que será aprofundado no capítulo 2 desta dissertação sobre *A infância e o lúdico*. Sendo que todo esse processo é permeado pelos aspectos culturais das crianças.

No texto de Borba, também é destacado que a brincadeira produzida de forma espontânea, gera aprendizado, através da interação das crianças com seus pares, provenientes das mais diversas culturas, questão essa que será aprofundada no decorrer desta dissertação.

No texto de Borba (2007, p. 43), destaco o seguinte excerto:

Se incorporarmos de forma mais efetiva a ludicidade nas nossas práticas, estaremos potencializando as possibilidades de aprender e o investimento e o prazer das crianças e dos adolescentes no processo do conhecer. E, com certeza, descobriremos também novas formas de ensinar e de aprender com as crianças e os adolescentes.

Percebo que o mesmo visa à aprendizagem das crianças e adolescentes de uma maneira útil, embora na continuidade do texto, a autora apresente alguns questionamentos, conforme é possível observar no excerto a seguir:

Ao planejarmos atividades lúdicas, é importante perguntar: a que fins e a quem estão servindo? Como estão sendo apresentadas? Permitem a escuta das vozes das crianças? Como posso me posicionar junto a elas de modo que seja possível promover uma experiência lúdica? O que se quer é apenas uma animação ou a intenção é possibilitar uma experiência em que se estabeleçam novas e diversas relações com o conhecimento? (BORBA, 2007, p. 43).

O exposto ressalta que, o eixo principal em torno do brincar é a experiência cultural entrando em conformidade com os autores que embasam esta dissertação como, Brougère (1998) e Kishimoto (2011).

É inegável que as crianças aprendem enquanto brincam, mas cabe perguntar: estaria a escola proporcionando momentos para ouvir as crianças, momentos para saber quais são as brincadeiras de seu interesse, e de seu conhecimento? E mais, estaria a escola proporcionando momentos para as crianças brincarem?

O texto *As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento*, de Corsino (2007), aborda o trabalho pedagógico que deve ser desenvolvido com a criança de

seis anos. Ressalta que a criança deve ser produtora de sua própria cultura. O texto ainda dispõe de questões-problema, como, por exemplo:

[...] embora os objetivos a ser alcançados digam respeito às crianças, o foco está no conteúdo a ser ensinado, no livro didático, no tempo e no espaço impostos pela rotina escolar, na organização dos adultos e até mesmo nas suposições, idealizações, e nos preconceitos sobre quem são as crianças e como deveriam aprender e se desenvolver (CORSINO, 2007, pp. 57-8)

A partir das leituras realizadas nos documentos expostos acima, percebi que os mesmos dispõem de ambas posições de trabalho com a criança na escola, ou seja, uma que se preocupa com a criança produtora de sua própria cultura, como destacado na citação anterior, ressaltando o desenvolvimento de atividades desenvolvidas através das interações das crianças. E outra onde o foco é a aprendizagem dos alunos, objetivando puramente a aprendizagem de conteúdos. Desta forma, o documento não desvincula o foco da aprendizagem, mostrando uma oposição de ideias.

Após ler, refletir e discutir sobre os documentos, percebi que concomitante a estas mudanças no cenário da educação brasileira para implementação do Ensino Fundamental de nove anos, houve uma iniciativa do Governo Federal em ofertar aos professores do ciclo de alfabetização, programas de formação continuada com a finalidade de orientar o trabalho a ser desenvolvido no Ciclo de Alfabetização⁴. Tendo em vista este cenário, em 2008 o Governo Federal realizou uma política de oferta, implementando o Pró-letramento, e em 2012 o PNAIC, intensificando a formação voltada aos professores alfabetizadores.

Considerando que o foco dessa dissertação é discutir o lúdico no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, implementado para os professores alfabetizadores em 2013, com formação em língua portuguesa, a seguir apresento aspectos que considero relevantes sobre sua proposta.

⁴ “§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos” (BRASIL, 2010a, Art. 30, Inciso III, § 1º).

1.3. Conhecendo a proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Com o intuito de orientar os professores que atendem os educandos nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, o Ministério da Educação realiza a oferta de programas de formação continuada. Em 2008, foi implementado o Pró-Letramento, programa promovido pelo MEC, em parceria com Universidades Federais do Brasil, o qual tinha por objetivo a formação continuada para os professores dos anos iniciais, mais precisamente do primeiro e segundo ano, como já abordado anteriormente. Cabe destacar que o Pró-letramento findou-se antes de iniciar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Em 2012, o Ministério da Educação propõe o PNAIC, que é “Um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados e municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012d, p. 5).

O PNAIC, foi instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012e), e é um conjunto de ações desenvolvidas em parceria com universidades públicas brasileiras e secretarias de educação dos estados e municípios. Ao final deste mesmo ano, o Governo enviou ao Congresso Nacional a Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012, “que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e dá outras providências”. (BRASIL, 2012f, s/p).

Segundo Souza (2014a, p.14):

O PNAIC é produto da situação atual da política educacional e internacional e tem a finalidade de homogeneizar e tornar-se parte ativa da totalidade social, está articulado a uma cadeia de pores teleológicos de segunda ordem (LUKÁCS, 2010, 2012, 2013), com fundamentos e objetivos de instituições entre as quais Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Plano Nacional de Educação (PNE), Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Conforme Souza (2014a), a portaria do MEC esclarece, no artigo 5º, que as ações do pacto têm por objetivo:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012e, Art. 5º, Incisos I a V).

Conforme consta na própria portaria, o “Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012d, p. 5).

Segundo Costa (2013), para garantir a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, o Governo Federal direcionou incentivos financeiros e realizou assistência técnica e pedagógica, visando formar 360 mil professores alfabetizadores até 2015.

Ainda para Costa (2013, s/p):

O objetivo do MEC, segundo professora da Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, Clélia Mara dos Santos, é que 100% das crianças brasileiras estejam plenamente alfabetizadas. “E não estamos falando de apenas saber ler e escrever, mas também de saber interpretar textos e fazer contas”, afirmou. “Para isso, o trabalho irá além do governo. É preciso criar um pacto entre sociedade, família, escola e governantes”.

É importante evidenciar que a base para o desenvolvimento e elaboração da proposta do PNAIC foi o Pró-Letramento⁵, programa anterior ao PNAIC. As formações propostas pelo PNAIC são destinadas aos professores do ciclo de Alfabetização, ou seja, professores do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, também abrangendo os professores das classes multisseriadas destes anos.

Segundo Costa (2013, p. 1), “Mais de 5.300 municípios brasileiros aderiram ao PNAIC, a ideia é que os estados brasileiros deem o apoio necessário aos seus municípios [...]”.

Para Gomes (2013, p. 6):

⁵ É um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. É realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.

A intencionalidade do PNAIC é citada e estruturada em quatro eixos de atuação: 1) Formação; 2) Materiais Didáticos; 3) Avaliações; 4) Gestão, mobilização e controle social.

1º - Formação continuada de professores alfabetizadores: A formação continuada é uma estratégia para que o professor se atualize, adquira novos conhecimentos ou reflita sobre as práticas e os desafios que a atualidade impõe. Considerado o principal eixo por ser fundamental, de acordo com o governo federal, o aperfeiçoamento dos conhecimentos didáticos para que a fase de alfabetização não deixe para trás nenhum aluno.

Os profissionais envolvidos no PNAIC são formadores, orientadores de estudo e professores alfabetizadores, além dos coordenadores pedagógicos de cada estado ou município. Os formadores são professores que estão diretamente ligados às universidades, responsáveis por organizar e ministrar formações junto aos grupos de orientadores de estudo, que por sua vez são responsáveis pelo desenvolvimento das formações destinadas aos professores alfabetizadores nos seus estados e municípios. Aos coordenadores cabe a tarefa de auxiliar e supervisionar o trabalho dos orientadores de estudo.

Segundo Costa (2013, s/p):

Os orientadores de estudo são professores das redes municipal e estadual, que farão um curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas. Os municípios tiveram que informar ao MEC quem são os educadores da região com formação em pedagogia e experiência com os anos iniciais do ensino fundamental. Eles serão o foco de atuação do pacto, explicou Santos. Segundo a professora, o grande diferencial dessa ação é que o curso ocorrerá dentro de cada município, no próprio ambiente de trabalho do profissional.

A cada encontro do PNAIC em 2013, os professores alfabetizadores realizaram leituras e fizeram discussões sobre várias temáticas, como Currículo, Planejamento, Sistema de Escrita Alfabética, Ambiente alfabetizador e diversidade na sala de aula, Gêneros textuais e Avaliação, assuntos que estão divididos em oito unidades, com uma carga horária variando de 6 a 12 horas de formação.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, em seu artigo 32, "o Ensino Fundamental é obrigatório" (BRASIL, 2013, p. 22), e a referida lei em seu artigo 26, inciso I estabelece que o currículo do Ensino Fundamental "deve abranger, obrigatoriamente, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil" (BRASIL, 2013, p. 19).

Segundo Souza (2014a, pp. 2-3):

O PNAIC considera que o papel do professor é importante para a sociedade e para o desenvolvimento do conhecimento do mundo, pois é ele quem *favorece* a aprendizagem e “organiza um determinado conhecimento e dispõe de uma certa maneira de propiciar boas condições de aprendizagem” (BRASIL, 2012d, p.6), por isso, existe a necessidade do professor acompanhar as transformações da sociedade e o PNAIC propõe a formação dos professores alfabetizadores direcionando maneiras para a atuação docente.

Para tanto o papel do professor é fundamental, pois dentro da escola, nas salas de aula, que se constituem novos cidadãos, que irão atuar como políticos, professores, pesquisadores entre outros, os quais irão pensar, elaborar, articular e implementar novas propostas e ações educacionais no Brasil.

Ao pensar neste futuro próximo é preciso repensar com que intenção se faz a entrada de tais políticas públicas de formação de professores como PNAIC?

De acordo com Souza (2014a), lembrando a justificativa do PNAIC, é possível perceber que a formação do professor alfabetizador tornou-se uma necessidade devido a um suposto problema mais abrangente e universal, ou seja:

O Brasil alcançou um patamar inédito na sua história, com grandes avanços econômicos e sociais. Na educação, amplia e democratiza o acesso ao ensino, da creche à pós-graduação, e melhora ano a ano os índices de qualidade e desempenho da escola pública. Mas ainda temos grandes desafios a enfrentar. Muitas crianças brasileiras concluem o ciclo destinado à sua alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas. Um problema que pode comprometer gravemente o seu futuro e, assim, o futuro de nosso país (BRASIL *apud* SOUZA, 2014a, p. 11)

É evidente que os investimentos do Governo Federal em políticas públicas educacionais incluindo políticas de formação continuada para professores, cresceu consideravelmente desde o início de século XXI.

Convém, contudo, destacar que de acordo com Souza (2014b), o PNAIC é uma consequência da atual circunstância política educacional e internacional, pois suas ações estão interligadas às metas que o Brasil precisa atingir como um país subdesenvolvido, metas estas que estão articuladas aos órgãos e instituições, já mencionadas anteriormente, como Banco Mundial – BM, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, Plano Nacional de Educação – PNE e Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE.

No caderno de apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012d), estão dispostos quatro princípios centrais, sendo que um deles refere-se à temática proposta desta dissertação: “A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 2012d, p. 27).

Tendo em vista que a ludicidade é indicada como um dos quatro eixos, é possível inferir que ela tem relevância na proposta de formação continuada. Desse modo, considero importante compreender de que maneira o lúdico é apresentado no material de formação do PNAIC, unidade quatro.

O material encaminhado pelo Ministério da Educação, durante a formação do PNAIC ocorrida no ano de 2013, é composto por um total de 36 cadernos de alfabetização em Língua Portuguesa, sendo oito para os professores de cada ano, ou seja, os do primeiro, segundo e terceiro anos, nomeados ano 1, ano 2 e ano 3, respectivamente, e também oito para os alfabetizadores do Campo. Além dos cadernos de apresentação do material, intitulados de: i) Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ii) Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação, iii) Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões e iv) A Alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva.

No quadro a seguir, é possível visualizar os materiais que compõe o PACTO de 2013, bem como a distribuição da carga horária em cada unidade dentro da temática, conforme orientação do MEC, assim como consta nos cadernos de apresentação do PNAIC. Os títulos destacados em negrito são referentes aos materiais que tratam sobre lúdico.

Quadro 4 – Título dos cadernos de alfabetização em Língua Portuguesa e a temática abordada no ano de 2013

UNIDADE	ANO/CLASSE	TÍTULO CADERNO
01 (12 HORAS)	1	Currículo na alfabetização: concepções e princípios
	2	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem
	3	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado
	Educação no campo	Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo
02 (08 HORAS)	1	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa
	2	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de

		alfabetização na perspectiva do letramento
	3	Planejamento e organização da rotina na alfabetização
	Educação no campo	Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade
03 (08 HORAS)	1	A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética
	2	A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização
	3	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos
	Educação no campo	Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo
UNIDADE	ANO/CLASSE	TÍTULO CADERNO
04 (12 HORAS)	1	Ludicidade na sala de aula
	2	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias
	3	Vamos brincar de reinventar histórias
	Educação do Campo	Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo
05 (12 HORAS)	1	Os diferentes textos em salas de alfabetização
	2	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula
	3	O trabalho com diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas
	Educação do Campo	O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas
06 (06 HORAS)	1	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas
	2	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento
	3	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares
	Educação do Campo	Projetos didáticos e sequências didáticas na Educação do Campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento
07 (07 HORAS)	1	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais
	2	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização
	3	A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades
	Educação do Campo	Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida
08 (08 HORAS)	1	Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem
	2	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças
	3	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização
	Educação do Campo	Organizando a ação didática em escolas do campo

Fonte: Organizado pela autora.

Observando os títulos dos cadernos da Unidade 4, que se referem ao lúdico, identifiquei que a orientação dada é para que sejam destinadas 12 horas para leitura e

discussão com as professoras alfabetizadoras, ou seja, apenas quatro cadernos tratam sobre o brincar, lúdico, ou ludicidade e ocupam 12 horas no total. Este fato me incitou a investigar sobre o lúdico no material do PNAIC, uma vez que das 8 unidades, apenas as unidades 1, 4 e 5 reservam esta quantidade de horas, como pode ser observado no quadro acima, para estudos, e a ludicidade é uma delas. Assim, questiono sobre a forma como o lúdico é abordado nestes cadernos de formação do PNAIC, e ainda quais as concepções de lúdico apresentadas neste material. Desta forma, as análises serão apresentadas no decorrer desta dissertação.

Com o intuito de investir nesta pesquisa, primeiramente realizei um estudo piloto do material do PNAIC, através da leitura dos cadernos dos três primeiros anos, contemplando todas as unidades, ou seja, 24 cadernos. Após a leitura minuciosa dos mesmos, conversa com a orientadora desta dissertação e seguindo orientações propostas pela banca de qualificação, optei por centrar a análise nos cadernos da unidade 4, que tratam sobre lúdico e, assim, focar em dados fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação.

Desta forma, considero relevante primeiramente apresentar as discussões sobre o lúdico, seus principais teóricos oriundos dos diferentes campos do conhecimento, assunto que passo a tratar no capítulo seguinte.

1.3.1. Conhecendo os autores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Com a finalidade de entender mais a fundo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, busquei conhecer quem são os autores deste material, destinado à formação em Língua Portuguesa de professores alfabetizadores no ano de 2013. De onde vem e em qual área do conhecimento atuam? Com foco neste propósito, busquei no caderno de apresentação do PNAIC, mais precisamente na abordagem sobre a *produção do material*, dados para complementar este trabalho, onde encontrei informações que nortearam minhas buscas, pois no material constava o nome de oitenta e três autores.

Para conhecer cada um dos envolvidos na produção destes cadernos, pesquisei na Plataforma Lattes seus respectivos currículos, contemplando todos os envolvidos citados neste caderno de apresentação, referente à produção dos

cadernos do PNAIC. Dos 83 autores que constam no material, foi possível localizar o Currículo Lattes de 70, sendo que 13 não foram encontrados na Plataforma Lattes.

Após a observação dos mesmos pude concluir que deste grupo, todos possuem vínculo com a educação, atuando nas mais diversas áreas, como Sociologia, Psicologia, Matemática, História, Letras, Educação Física, Ciências, Geografia e Fonoaudiologia. Deste grupo de 70 professores, 4 possuem pós-doutorado, 27 são doutores, 11 mestres, 4 especialistas, 6 Mestrandos e os demais são graduados com experiência na área da educação, considerando os nomes citados no material.

Cabe destacar que, atualmente, no Brasil, existem dois centros de excelência em alfabetização, um deles é o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE o qual possui uma equipe composta pela diretora Isabel Cristina Alves da Silva, vice diretora Maria Zélia Versiani Machado, sendo que, este centro foi fundado por Magda Becker Soares que ainda hoje compõe a equipe, como diretora emérita. Este centro está localizado em Minas Gerais, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG, e durante o Pró-Letramento foi o mesmo que manteve todo o suporte e orientações durante as formações. Num segundo momento, após vinculações políticas, e como já foi ressaltado anteriormente nesta dissertação o mesmo findou-se e, em sequência, tivemos o PNAIC, que ficou vinculado ao Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL⁶, em Pernambuco, o qual é coordenado por Andréa Tereza Brito Ferreira, Artur Gomes de Moraes, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Telma Ferraz Leal, todos autores do material do PNAIC.

É importante destacar que, deste grupo de 70 professores, 24 fazem parte do CEEL, da Universidade Federal de Pernambuco. Sendo que neste centro, os professores participam ou participaram de programas como o Pró-Letramento, Plano de Ações Articuladas – PAR, o PNAIC, atuando também em equipes de trabalho de formações continuadas promovidas pelo referido centro em parceria com o MEC⁷, onde participam de atividades de formação de professores, produção e análise de

⁶ O CEEL é um núcleo de pesquisa e extensão da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, criado em 2004, que desenvolve atividades com foco na melhoria da Educação Básica em escolas públicas e particulares.

⁷ O MEC é um órgão do Governo Federal do Brasil fundado no Decreto n.º 19.402, em 14 de novembro de 1930 (BRASIL, 1930), com o nome de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, pelo então presidente Getúlio Vargas e era encarregado pelo estudo e despacho de todos os assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar.

materiais didáticos (livros e jogos), planejam e realizam atividades e ações direcionadas à análise e elaboração de material didático.

Destaco que devido à vinculação dos autores do PNAIC ao CEEL, é evidente que o material abarca uma preocupação com a alfabetização e a aprendizagem, visto que o trabalho deste centro está relacionado à alfabetização entre outros pontos citados anteriormente. Para além disso, não se pode esquecer que o papel da escola é ensinar, sendo assim, a perspectiva do material é abordar o lúdico como ferramenta para potencializar a aprendizagem.

Durante a busca pelo currículo na Plataforma Lattes destes autores, percebi que em sua maioria os mesmos são vinculados à Universidade Federal de Pernambuco, localizada na região Nordeste do Brasil, tendo 48 professores vinculados a ela. As demais universidades e professores encontram-se distribuídos em diversas regiões do Brasil.

Na Região Nordeste, temos outras universidades do estado de Pernambuco, universidades do Rio Grande do Norte, universidades da Paraíba, universidade da Bahia e da cidade de Mossoró. Ainda nesta região, temos a presença de universidades do Ceará e do Recife, totalizando uma média de trinta e um professores distribuídos em diversas universidades da região Nordeste do Brasil.

Na região Norte do Brasil, temos a representação da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, com um professor vinculado a mesma.

Na região Sudeste do país, encontram-se as universidades de São Paulo e do Rio de Janeiro, contemplando uma média de dezenove professores distribuídos entre essas universidades. A região Sul não teve participação na elaboração do material do PNAIC.

Além das universidades brasileiras citadas, alguns pesquisadores são vinculados à universidades estrangeiras, tais como Universidade de Oviedo (Espanha), Universidade de Genebra (Suíça), Universidade Aberta de Portugal (Portugal), Universidade de Barcelona (Espanha), Université Paris (França), e o Instituto Internacional Agroecológico Paulo Freire (Venezuela), totalizando uma média de sete professores distribuídos nestas universidades.

A maioria dos autores citados possui experiência na área da educação, com ênfase em estudos de temas relativos à alfabetização e ao ensino de Língua Portuguesa, tais como ensino, escrita, linguagem, alfabetização, avaliação e uso de materiais complementares, prática pedagógica, política de educação e formação do

professor, metodologia de ensino e pesquisa, livro didático, letramento, jovens e adultos, leitura, produção de texto.

Enfim, após essa breve apresentação acerca de quem são os autores do PNAIC, disponho a seguir sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, mais especificamente sobre como se consolidou essa política de formação de professores alfabetizadores.

2. AS INFÂNCIAS E O LÚDICO

Este capítulo busca apresentar algumas contextualizações sobre as infâncias e o lúdico.

Para tanto, organizei-o em duas seções, a primeira intitulada *As Infâncias* em que realizo uma breve contextualização de como a ideia de infância se constituiu ao longo da História e como a mesma é vista pela sociedade atualmente. Na segunda seção, denominada de *Conceituando o lúdico*, busco entender o conceito de lúdico e a dificuldade em encontrar um único conceito para o mesmo, perpassando por palavras a ele atreladas como jogos, brinquedos e brincadeiras até chegar no jogo como processo educativo.

2.1. As infâncias

Antes de abordar conceitos sobre lúdico considero importante apresentar um breve histórico sobre como a ideia de infância foi se constituindo ao longo dos tempos até chegar as concepções que atualmente fazem parte dos discursos da sociedade contemporânea.

A intenção de dispor sobre as ideias de Ariès (1981), é mostrar como a partir de seus conceitos foram surgindo novos discursos e concepções sobre a infância, alicerçados em aspectos como sociedade, família, e governo. Convém ressaltar que é a partir das diferentes reestruturações sobre a concepção de infância e das alterações que a mesma passou durante a História que a escola também vem ressignificando seu entendimento sobre a infância.

É importante destacar que sempre quando contamos uma história, ou realizamos uma pesquisa, passamos por um processo de escolhas sobre os fatos contados e discutidos, excluindo alguns e dando ênfase a outros que julgamos ser de maior relevância.

Ao iniciar os estudos sobre infância, identifiquei diferentes pesquisas que se referem a Philippe Ariès, mais especificamente ao livro de sua autoria, *História social*

da criança e da família (ARIÈS, 1981). Embora suas pesquisas sejam realizadas na Europa elas serviram como insumo para referenciar algumas das características da infância em diferentes países. Esta obra tornou-se um dos marcos nos estudos da criança e da infância, mesmo que anos depois de sua publicação, tenha sido alvo de muitas críticas, devido à metodologia utilizada através da análise de documentos iconográficos⁸ e por abolir as crianças de classes menos favorecidas. Contudo, considero que foi a partir desta obra que surgiram muitas outras teorias relacionadas à infância.

Segundo Ariès (1981, p. 10):

A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não eram, portanto, nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las.

O autor apresenta uma ideia de infância que até então inexistia na *sociedade tradicional* europeia, mais precisamente na Idade Média, considerando, sobretudo que as crianças eram concebidas como adultos em miniatura, e, assim, não precisavam mais de cuidados, sendo inseridas na sociedade sem maior atenção e zelo. Nas classes escolares, crianças, adolescentes e adultos ocupavam o mesmo espaço, pois a escola não previa classificação de alunos por faixa etária.

Ainda segundo o autor, assim que as crianças respondessem por si, as mesmas já poderiam viver e compartilhar do mundo dos adultos, utilizando vestimentas semelhantes, fazendo parte do trabalho, onde lhes eram delegadas tarefas equivalentes às dos adultos. Além disso, as crianças também participavam de festas do mundo adulto entre outros eventos deste universo. Outro aspecto citado pelo autor é que não existia, neste tempo, um pudor com as crianças no que se refere a assuntos de cunho sexual.

Contudo, de acordo com Ariès (1981, p. 11):

A partir do século XVII, uma mudança considerável alterou o estado de coisas [...] Podemos compreendê-lo a partir de duas abordagens distintas. A

⁸ São os documentos em suportes sintéticos, em papel emulsionado ou não, contendo imagens estáticas. Exemplos: fotografias (diapositivos, ampliações e negativos fotográficos), desenhos e gravuras.

escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização.

O autor destaca que no século XVII, começa a surgir um sentimento novo em relação à infância, que ganha um lugar de destaque na instituição familiar, principalmente na alta sociedade europeia, ou seja, segundo Ariès (1981), com o passar do tempo a maternidade começou a ser concebida como algo divino, sublime, e as crianças passaram a ser dignas de cuidados devido à nova configuração social e familiar, por meio de novos conceitos governamentais.

Conforme destaca o referido autor:

A família começou então a se organizar em torno da criança e lhe dar uma tal importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pode mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidado dela. Portanto, não surpreende que essa revolução escolar e sentimental tenha sido seguida, com o passar do tempo, de um malthusianismo demográfico, de uma redução voluntária da natalidade, observável no século XVIII (ARIÈS, 1981, p. 12).

Segundo o historiador Ariès, foi a partir do Renascimento que essas novas ideias sobre a infância surgiram, advindas de mudanças e necessidades sociais.

No campo da Educação para Boto (2002, p. 12), a criança:

Pouco a pouco, reconhecida em especificidades que são suas, passaria a ser observada, paparicada, mimada e, finalmente, amada. Essa longa trajetória, contudo, teria sido acompanhada por acentuadas mudanças na agremiação familiar e pelo decréscimo nas taxas de mortalidade infantil, que, por si mesmas, teriam acentuado o apego dos adultos por suas crianças. A tese de Ariès consolidava, assim, a suposição de que, desde o século XVI até o século XIX, teria sido firmada a subjetividade moderna com relação à infância.

Com o passar dos anos, após a publicação de Ariès, vários outros autores começaram a questionar e aprofundar os estudos relacionados à infância.

No trabalho *Gerar, criar, educar*, de António Gomes Ferreira (BOTO, 2002), abordam sobre realidades distintas da infância sendo uma pautada de *benefícios*, e outra que apenas conhecerá a “dura realidade de uma subsistência sempre

precária” (FERREIRA *apud* BOTO, 2002, p. 12). Conforme estes autores, a infância passa por uma reconfiguração no campo de suas ideias, acoplando estes sentimentos de vergonha e pudor do adulto para com a criança. Neste momento, os adultos passam a esconder das crianças algumas coisas que são consideradas pelos mesmos de *gente grande*, visando preservar os pequenos e conservar sua ingenuidade e pureza. Os referidos autores consideram que a partir destes acontecimentos, há um distanciamento entre as crianças e os adultos, passando a acontecer uma divisão de espaços, atividades e brincadeiras exclusivas para o universo infantil. Essas mudanças incentivaram o surgimento de outras teorias sobre a criança e o desenvolvimento infantil e os autores ainda destacam que estes acontecimentos influenciaram o surgimento de instituições de escolarização voltadas para a infância.

De acordo com Boto (2002, p. 13):

A tipografia, cuja difusão será concomitante ao surgimento do pudor para com as crianças, também favorece o desenvolvimento dos colégios. Era necessário não apenas ensinar a ler; mas, sobretudo, dirigir a leitura para conhecimentos recomendáveis. Só educadores especializados poderiam fazer isso. [...] Por outro lado, a sociedade letrada produz novas distâncias. Se a leitura guarda segredos a criança é destes privada.

Conforme os referidos autores, a leitura também representava uma separação entre as crianças e os adultos. Igualmente neste campo, alguns aspectos eram escondidos das crianças, visando sua preservação, sendo que a partir deste momento, é possível entender que se inicia o surgimento de especificidades para as crianças.

Não só a leitura, mas as vestimentas e as brincadeiras passaram por uma nova reconfiguração, além da fabricação de brinquedos que foi remodelada ao longo da História, perpassando por inúmeros períodos de mudanças oriundas das reformas políticas e sociais de cada época.

No campo da filosofia Benjamin (2009, p. 90), pontua que “a produção de brinquedos não era função específica da indústria, antes do século XIX”, segundo o autor o brinquedo não era considerado um produto essencial e sim *secundário* nas *oficinas manufatureiras*, cabendo a fabricação de brinquedos àqueles que pertenciam a cada ramo, pois antigamente era possível ver, segundo relata o autor, animais de madeira em marcenaria, bonecas de cera em fábricas de velas etc.

Assim tais restrições sobre a fabricação de brinquedos regravaram uma evolução para a época: as pequenas indústrias foram fechando e os brinquedos foram perdendo sua configuração manual original, ao passo que as grandes indústrias avançavam, já que, conforme exemplo do autor, os marceneiros não podiam mais pintar seu brinquedo, pois essa função cabia ao pintor.

No campo da sociologia da infância, Sarmiento (2008), também destaca que as crianças eram desvalorizadas, excluídas e marginalizadas pela sociedade da época, sendo vistas como seres incompletos, inacabados.

Conforme Sarmiento (2008, p. 19):

As razões sociais residem na subalternidade da infância relativamente ao mundo dos adultos; como efeito, as crianças, durante séculos, foram representadas prioritariamente como “homúnculos”, seres humanos miniaturizados que só valia a pena estudar e cuidar pela sua incompletude e imperfeição. Estes seres sociais “em trânsito” para a vida adulta foram, deste modo, analisados prioritariamente como objeto do cuidado dos adultos.

Sarmiento (2008), destaca que a sociologia da infância caminhou concomitantemente à infância e suas concepções, bem como em sua necessidade de compreensão, pois segundo o autor, “[...] nunca como hoje as crianças foram objeto de tantos cuidados e atenções, e nunca como hoje a infância se apresentou como a geração onde se acumularam exponencialmente os indicadores de exclusão e de sofrimento” (SARMENTO, 2008, p. 18).

Corsaro (2011, p. 76), realiza em sua obra uma abordagem sobre as ideias de Philippe Ariès, segundo o autor “A abordagem de Ariès à história da infância foi complexa e poderosa”. Ele inicia o capítulo da sua obra destacando uma citação de Ariès, deixando claro em sua teoria que a ideia de infância expressava uma infância que não existia, mas que isso não significava que esta fosse *negligenciada*, e sim eram embasadas em culturas, conceitos e concepções daquela época.

Segundo Corsaro (2011, p. 78):

Embora alguns pesquisadores tenham encontrado problemas com a ambiguidade e as generalizações de seu trabalho, Ariès gerou grande interesse pela história da infância, principalmente, talvez, em razão de suas ousadas interpretações e conclusões. Seu reconhecimento da contradição em negar a liberdade às crianças, em nome de sua própria proteção e da educação moral, está diretamente relacionada à concepção contemporânea das “crianças como problemas sociais”.

Assim como o exposto anteriormente, é evidente a contribuição de Ariès para novos pensares sobre a criança e a infância, e é fato que qualquer ideia nova e expressada como foi a de Ariès, sempre encontra oposições que são fundamentais para concretizar novas pesquisas e descobertas.

De acordo com West e Petrick (*apud* CORSARO, 2011, p. 1):

A nova história da infância, como a nova sociologia da infância [...], focaliza diretamente as ações coletivas das crianças com os adultos e com seus pares. Ao fazer isso, passa a abordar um problema longamente ignorado nos registros históricos. Até mesmo nos relatos de Ariès, de Mause e Pollock, [...] o foco permanece sobre as concepções dos adultos sobre a infância, seus sentimentos em relação às crianças e seus métodos de criação. Deixa-se de fora a consideração das “crianças e adolescentes como atores influentes nas sociedades passadas”. É disso que se trata a nova história da infância.

A partir da citação acima, entro em um ponto que considero extremamente importante para esta dissertação, que é a visão dos adultos sobre a infância, ou seja, percebo que os estudos se baseiam no olhar e nas concepções dos adultos para com a criança e a infância.

Pensando sobre essa perspectiva, Bujes (2001, pp. 20-1), ressalta que as crianças estão inseridas em uma ideia de infância com uma “visão de dependência”. Em termos gerais, a autora define a infância “como um momento privilegiado, que representa o que de mais puro e bom existe na sociedade”. A autora ainda ressalta que essas concepções estão *naturalizadas*, que as mesmas quase não permitem que se tenha lugar para novos pensares sobre a infância.

Para Bujes (2001, p. 25):

Apontar para este ideal de desmarcar a infância como pretensão moderna me leva a mostrar que, somente a partir do século XVIII, o termo infância deixou de referir-se apenas às crianças muito pequenas que ainda não falavam e passou a englobar as crianças maiores- estendendo-se do nascimento à puberdade. [...] A perspectiva adultocêntrica tem orientado os discursos que sobre ela se enunciam. Portanto, as identidades infantis descritas nas práticas, nos discursos, nas categorias que servem para circunscrevê-las nascem entre os adultos e têm sempre uma referência que é neles centrada. Assim, torna-se mais fácil perceber por que as crianças são descritas como débeis, imaturas, desprotegidas... As definições de crianças e da infância são sempre relacionadas, sempre referidas ao outro, o adulto.

Como é possível perceber, a sociedade está impregnada de um discurso intenso e profundo sobre a infância, o qual é baseado no olhar dos adultos sobre a

mesma, havendo neste sentido a ideia de que a criança é imatura, insegura e precisa ser guiada, orientada e educada pelos adultos. Sendo que os mesmos não conseguem pensar na criança e na infância despidos deste olhar *adultocêntrico*.

Conforme Bujes (2001, p. 26):

Os significados atribuídos à infância são o resultado de um processo de construção social, dependem de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento histórico, são organizados socialmente e sustentados por discursos nem sempre homogêneos e em perene transformações. Tais significados não resultam [...] de um processo de evolução, nem estão acima e à parte das divisões sociais, sexuais, raciais, étnicas. São modelos no interior de relações de poder e representam interesses manifestos da Igreja, do Estado, da Sociedade Civil... Implicam em intervenções da filantropia, da religião, da Medicina, da Psicologia, do Serviço Social, das famílias, da Pedagogia, da mídia. Contudo esses significados não são estáveis nem únicos e as linguagens que usamos, ao mudar constantemente, são indicativas da fluidez e da mutabilidade a que estão sujeitos.

Bujes (2001), destaca ainda que essas mudanças estão sempre interligadas com as relações de poder e interesse, advindas de mudanças econômicas como as que ocorreram, por exemplo, após a Revolução Industrial, quando a sociedade passou a ter um novo conceito de família, em que a mulher ocupa um lugar no mercado de trabalho e, por consequência, surge a necessidade social de criar um lugar onde as crianças possam ficar enquanto as mães trabalham (conceito atrelado à criação das antigas Creches, de cunho somente assistencialista, que hoje dão lugar às Escolas de Educação Infantil, que abarcam o cuidar e educar).

Essas ideias e concepções que perpassam diferentes momentos históricos estão sempre atreladas aos ideais políticos e religiosos que norteiam a sociedade no momento em que ocorrem as mudanças, ou seja, o conceito de infância *caminha* concomitantemente com as mudanças históricas e sociais que ocorrem na sociedade.

Segundo Bujes (2001, p. 39):

Múltiplos olhares têm se dedicado, [...] a descrever a infância [...] o da Pedagogia, o da Medicina e o da Psicologia. São estes olhares, com suas formas de representar as crianças, com práticas discursivas que se esmeram em *falar a verdade sobre elas*, que parecem ser aqueles cujos efeitos são os mais disseminados e tomados como autorizados. É interessante notar a penetrabilidade destes discursos e seus efeitos na legislação que se estabelece com referência à educação mas também no quadro de direitos infantis, nas relações familiares (nos modos mais adequados de conceber e tratar as crianças) e, sobretudo nas práticas escolares [...].

Os sociólogos franceses Chamboredon e Prévot (1986), destacam em suas escritas o alto índice de escolarização de crianças de 2 a 5 anos na Europa, a partir do ano 1963. Os mesmos discutem sobre o aumento progressivo do número de crianças que frequentavam as instituições escolares destinadas para elas desde o ano citado, além das mudanças em razão da nova configuração familiar, resultado das necessidades sociais da época, em que a mulher se insere no mercado de trabalho, passando, dessa forma ser imprescindível a existência de um lugar para deixar seus filhos.

O aumento de escolarização nesta faixa etária, refletiu em uma reversão de ensinamentos e aprendizagens, pois com tantas instituições e *professoras a domicílio*, como referem os autores, a família já não era mais o único meio de *transmissão cultural*, marcando, assim, a *destituição da família na tarefa de educar*.

Chamboredon e Prévot (1986), evidenciam que foi a partir dos estudos da Psicologia que foi se configurando a definição da primeira infância, havendo avanços em estudos e pesquisas relacionados à infância. Nos anos sessenta, diversos jornais e revistas passaram a publicar sobre essa temática, e desse modo, a *desvelar* a infância desde a mais tenra idade. Desta forma, foram ocorrendo alterações, inclusive no que tange ao trato com as crianças, tanto nas famílias, como na *escola maternal*⁹.

Ainda segundo Chamboredon e Prévot (1986, p. 42): “É impossível distinguir, esquematicamente dois grandes períodos anteriores à constituição do moderno maternal: as ‘salas de asilo’ e a escola maternal ‘pré-moderna’ que se instaura a partir do fim do século XIX”.

As *salas de asilo* eram escolas destinadas a crianças oriundas das classes menos favorecidas e as mesmas tinham cunho religioso, sendo consideradas *instituições de correção física e moral*. Quando surgiu a intenção de *libertar* as crianças de tal disciplina, deixando-as ampliarem sua natureza, surgiram as *escolas maternas*, diferenciando sua prática da escola primária, que era marcada pela preparação à aprendizagem, visando à leitura e à escrita.

⁹ É a instituição que, graças a sua relativa autonomia para com o ensino primário, permite a melhor definição da primeira infância como uma idade especial que requer um programa pedagógico específico (isto na medida em que o aumento dos alunos efetivos por classe não obriga a uma redefinição e a uma limitação de fato das funções da escola, reduzindo-as às de uma instituição de guarda de crianças) (CHAMBOREDON; PRÉVOT, 1986).

Desta forma as escolas maternas constituíram-se pautadas por uma autonomia e criação de um *programa pedagógico original*, que era baseado no perfil dos profissionais e norteado pelas ideias froebelianas, ou seja, concomitantemente às mudanças sobre a infância vão se alterando, também, materiais e práticas pedagógicas.

Conforme Chamboredon e Prévot (1986, p. 46):

A história da invenção do maternal é, de certa maneira, a história da inscrição nos jogos, no material, na organização inteira do espaço (material, disposição arquitetônica etc.) desta definição nova da primeira infância [...] até torna-se um instrumento de aprendizagem, a escola em seu todo torna-se uma espécie de grande brinquedo educativo.

Os autores dispõem que a história, no sentido de inventar, pensar o maternal é concomitante à história dos jogos, pois ao planejar desde a organização dos espaços, arquitetura entre outros, até o material que seria utilizado, delineou-se uma nova forma de conceber a infância, a qual mais tarde iria se transformar em um *instrumento de aprendizagem*.

Através disto, compreendo os tipos de materiais utilizados para jogos com propósito pedagógico, como paus, por exemplo, delimitando um universo das classes inferiores dentro destas escolas. Sendo que se pensava em materiais alternativos, como as sucatas utilizadas hoje em dia, como auxiliar no desenvolvimento das propostas pedagógicas pensadas na época. Conforme as evoluções vão ocorrendo, surgem as alterações sobre as práticas pedagógicas relacionadas ao comportamento das crianças, e passa-se por uma fase onde a escola é, agora, um lugar de desenvolvimento livre da criança. Este movimento de “liberação” direciona a descoberta de aspectos que antes eram ignorados, excluídos ou reprimidos.

De acordo com Chamboredon e Prévot (1986, p. 49): “O pressuposto fundamental é aquele implicado na definição de uma escola do lúdico, onde se aprende a brincar e onde, sobretudo aprende-se brincando pelo próprio jogo”.

Conforme o que foi abordado até então, é possível afirmar que há diferentes concepções de infância e que de alguma forma questões políticas sempre estão presentes influenciando os acontecimentos sobre a mesma, configurando as novas concepções de infância que surgem em cada época, estas novas configurações com

o passar do tempo acabaram sendo estruturadas e impostas através da implementação de Leis e Estatutos.

A Declaração Universal dos Direitos das Crianças, instituído em 20 de novembro de 1959, através de Assembleia Geral das Nações Unidas, aborda em seu Princípio VII:

A criança tem direito a receber educação escolar, a qual será gratuita e obrigatória, ao menos nas etapas elementares. [...] A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras, os quais deverão estar dirigidos para a educação: a sociedade e as autoridades públicas esforçar-se-ão para promover o exercício deste direito (UNICEF, 1959, Princípio VII).

Desta forma, o Princípio VII da Declaração Universal dos Direitos das Crianças, evidencia o direito a brincar, permeando a inserção dos jogos e brincadeiras no contexto da escola e sociedade.

Assim sendo, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, aprovado em julho de 1990, através da Lei nº 8.069, estabelece a idade da criança e do adolescente, e define alguns direitos que precisam ser garantidos. Entre eles destaco:

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. [...]

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: [...]

IV – brincar, praticar esportes e divertir-se; [...]

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria [...] (BRASIL, 1990, Art. 2º; Art. 3º; Art. 15; Art. 16, Inciso IV; Art. 53, Incisos I e II; Art. 54). (grifo da autora)

Como é possível observar, os direitos das crianças e dos adolescentes passam a ser instituídos na legislação brasileira, visando oportunizar condições para que eles vivenciem suas infâncias com igualdade de direitos.

Dentre os diferentes autores que se dedicam a pesquisar sobre a infância, destaco o filósofo francês Brougère (1998; 2000; 2010), e a educadora e pesquisadora Kishimoto (2011).

Brougère (1998, p. 73), define a infância como “[...] a idade de ouro da vida humana, o tempo no qual o homem cria a si mesmo e estabelece as bases de seu caráter”. Após ler as obras de Brougère (1998; 2000; 2010) e Kishimoto (2011), onde os mesmos abordam a infância, pude perceber que o cuidado e o zelo que a infância passa a ter pela sociedade são ressaltados pelos autores. Essa concepção que se caracteriza, ainda, pela magia, pelo mundo de brincadeiras e diversão.

Kishimoto (2011, p. 22), destaca a infância como uma fase da vida em que tudo é possível, ou seja, para a autora a infância é:

A idade do possível, sendo possível projetar sobre ela a esperança de mudança, de transformação social e renovação moral; pois, ela é portadora de uma imagem de inocência: de candura moral, imagem associada à natureza primitiva dos povos, um mito que representa a origem do homem, e da cultura.

A partir desse excerto, a autora indica que a ação da criança transforma, cria e recria sua cultura, dentro de seu mundo de esperança e inocência.

Para o sociólogo Marcellino (2013, p. 50), contudo a infância não é consensual, nem entre aqueles que a estudam e, segundo o mesmo, isso ocorre pelo fato de ela estar atrelada ao “tempo” que a ela não se aplica, e acaba levando os adultos a vincularem a infância ao “descompromisso”, a falta de “obrigação”. Isso gera por outro lado a ideia de que há uma relação direta do lazer ao tempo “livre”, ou “disponível”. O autor ainda ressalta que a infância é “o reinado absoluto do lúdico”, pois, para o mesmo, a criança não se vê como “integrante da sociedade”. Ideia que expressa ser incompatível com a apresentada por Brougère (1998; 2000; 2010), a qual foi e será abordada ao longo desta dissertação.

Considerarei neste momento da dissertação de suma relevância discutir a infância vista por diferentes autores de diversas áreas e perspectivas, pois desta forma foi possível perceber como a mesma vem se configurando ao longo dos anos.

Após ter discorrido sobre infância, na próxima seção apresento concepções de lúdico a partir de diversas áreas do conhecimento e por diferentes teóricos.

2.2. Conceituando o lúdico

Tendo em vista o objetivo central desta dissertação, que é compreender e identificar as concepções de lúdico na unidade quatro dos cadernos de formação do PNAIC, direcionados aos professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em 2013, que se faz necessário compreender como o lúdico é abordado nas diferentes áreas do conhecimento, como antropologia, filosofia, psicologia e sociologia.

Visando abarcar essa diversidade de conceitos, neste capítulo apresento os pressupostos teóricos e os autores que fundamentam essa pesquisa, entre eles: Huizinga (2000), Benjamin (2009), Delalande (2009), Ariès (1981), Brougère (1998; 2000; 2010), Kishimoto (2011), Sarmiento (2008), Corsaro (2011) e Marcellino (2013).

Cabe destacar, que meu propósito inicial era apresentar nessa seção um conceito unificado e legítimo que abarcasse o que é lúdico. Entretanto durante a pesquisa, percebi que isso não é possível devido à complexidade do tema. Entendi, portanto, que a busca por conceitos e definições é constante na caminhada acadêmica, pois a mesma nunca atingirá um ponto final, sempre haverá inquietações e destas surgirão novas pesquisas que, conseqüentemente, darão origem a novas teorias, ao passo que cada uma delas terá sua legitimidade correspondendo ao seu tempo histórico.

De acordo com Huizinga (2000, p. 114) [...]: “não há nada de escandaloso ou temerário em apresentar ideias novas”, pois:

Toda forma de conhecimento, incluindo, evidentemente, a filosofia, é por natureza profundamente polêmica, e é impossível compreender qualquer polêmica a não ser em termos agnósticos. As épocas em que a humanidade fez as descobertas culturais mais importantes foram geralmente marcadas pelas mais violentas controvérsias (HUIZINGA, 2000, p. 114).

Deste modo, conceituar lúdico passou a ser uma tarefa difícil e complexa sendo necessário um estudo mais amplo, pois ao lúdico está atrelada uma diversidade de palavras, como, por exemplo, jogo, brinquedo e brincadeira, as quais tem sido objeto de investigação de teóricos de diversas áreas do conhecimento.

Segundo Kishimoto (2011, p. 19), termos como “[...] jogo, brinquedos e brincadeira ainda são empregados de forma indistinta, demonstrando um nível baixo de conceituação/ deste campo”. A autora ainda destaca, que o sentido atribuído a estes termos, como, por exemplo, ao jogo “[...] depende da linguagem de cada contexto social” (KISHIMOTO, 2011, p. 18). É importante ressaltar que a autora baseia-se nos estudos e pesquisas desenvolvidas pelos pesquisadores do Laboratoire de Recherche sur le Jeu et le Jouet, da Université Paris-Nord, como Brougère e Henriot.

Intrigada com o destaque realizado pela autora, ao propor que os termos jogo, brinquedo e brincadeira ainda sejam utilizados de forma indistinta no Brasil, optei por realizar uma busca no Dicionário Brasileiro Houaiss (HOUAISS; VILLAR, 2001), com a finalidade de conhecer as definições que o mesmo apresenta para cada um destes termos. Destaquei em negrito, os tópicos julguei serem os mais importantes para a pesquisa. Com esta busca que obtive os seguintes resultados:

Brinquedo /ê/ s.m. (1836 cf, SC) 1 objeto com que as crianças brincam <ganhou um b. de montar> **2 brincadeira ou jogo; passatempo, distração** <b. de pique> <b. de roda> **3** p. pessoa com quem se faz o que se quer; brinquete <fui um b. nas suas mãos> **4** coisa que não é séria; brincadeira <deixe de rir, que isso não é b [...] (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 517);

Brincadeira – s.f. (1836 cf, SC) ato ou efeito de brincar **1 jogo, divertimento, esp. de crianças; passatempo, distração 2 ato praticado ou dito proferido como gracejo, zombaria ou ludíbrio <pus-lhe um apelido e ele não gostou da [...] (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 513);**

Jogo designação genérica de certas **atividades cuja natureza ou finalidade é recreativa; diversão, entretenimento. 1.1** atividade espontânea das crianças; brincadeira <os divertimentos infantis são j. de **aprendizagem**> <o chicote-queimado e a cabra-cega são j. infantis> **2** (5XIV) essa atividade, submetida a regras que estabelecem quem vence e quem perde; competição física ou mental sujeita a uma regra, com participantes que disputam entre si por uma premiação ou por simples prazer <j. [...] (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1686);

Lúdico adj. (a1958 cf. MS ¹⁰) **1 relativo de jogo, a brinquedo 2 qualquer objeto ou atividade que vise mais ao divertimento** que a qualquer outro objetivo <observava a criança em seus exercícios corria, saltava, dançava...> **3** que se faz por gosto, sem outro objetivo que o próprio prazer de fazê-lo <trabalhar com leitura, para eles, era uma atividade 1> **4** PSI CN relativo à tendência ou manifestação (artística ou erótica) que surge na

infância e na adolescência sob a forma de jogo ETIM lud (;) - + = ico. (HOUISS; VILLAR, 2001, p. 1789).

Refletindo sobre estes conceitos, é perceptível que, por exemplo, a palavra brinquedo em sua definição esteja atrelada à brincadeira e ao jogo. Sendo que estes constam como coisas não sérias no dicionário, fato que me faz refletir até que ponto o dicionário também está embasado em uma visão adultocêntrica do brinquedo, da brincadeira e do jogo, ou seja, do universo infantil, afinal os mesmos também são construídos por adultos.

Em sequência, a palavra brincadeira aparece vinculada ao brincar, mas destaque com maior relevância que tanto o brinquedo como a brincadeira estão definidos como passatempo. Será que realmente estas palavras são meros passatempos? Ou as brincadeiras e os brinquedos estão carregados de significados que ainda necessitam de um maior aprofundamento teórico, e de mais pesquisas e estudos do universo infantil?

A palavra jogo é apresentada no dicionário vinculada à diversão e ao prazer, mas consta que o mesmo deve ter regras. Pelo fato de sua definição apresentar a palavra regra, será por este fato que o jogo parece ser mais considerado no universo escolar do que as brincadeiras? Mesmo assim, o dicionário aborda que o jogo é espontâneo e está vinculado à brincadeira, a partir disto reflito: estará a escola proporcionando um espaço para as crianças criarem e recriarem seus jogos espontâneos? Outro aspecto relevante para esta pesquisa é que o dicionário vincula o jogo à aprendizagem, procurando dar um sentido ao mesmo, mais uma vez se utilizando de uma visão adultocêntrica. Penso que este ponto pode ser importante, pois seria por mais esta razão que o jogo é tão visado na escola?

E finalmente o lúdico, o qual é o foco desta dissertação e aparece vinculado ao jogo, brinquedo e qualquer outra atividade que vise ao divertimento, ou seja, o dicionário não apresenta nenhuma definição sem vincular uma palavra a outra, como jogo, brinquedo e brincadeira, mas um ponto que evidencio aqui é que o dicionário aborda que o lúdico é aquilo que se faz com gosto, pelo prazer, ponto para reflexão do trabalho em sala de aula. Logo em seguida, o mesmo dicionário utiliza a palavra *trabalho* com a leitura, para definir o lúdico, estaria o mesmo se referindo às atividades desenvolvidas pela escola? Em sequência, o lúdico é atrelado especificamente ao jogo, evidenciando que o mesmo pode surgir em qualquer fase

da vida humana, mas em forma de jogo. Sendo que o lúdico/ludicidade é apenas um traço marcante dentro das culturas da infância, será que o jogo é a única forma do lúdico aparecer no decorrer da vida?

Entendo que essas definições apresentadas pelo dicionário, também possuem relação com a etimologia de cada palavra, com sua origem na Língua Portuguesa.

A partir destas reflexões que realizei mediante à leitura do dicionário, busquei fundamentações teóricas nos autores já citados anteriormente, os quais passo a dispor na sequência desta escrita, a fim de entender como o lúdico é abordado e como estas palavras a ele atreladas se entrelaçam ao mesmo tempo durante suas definições.

Destaco, também, a divergência encontrada de conceitos sobre o brinquedo na obra, abordados pelo autor no subcapítulo *A noção do brinquedo*, segundo Oliveira (1986, p. 25):

Um dos mais conhecidos dicionários brasileiros, organizado por Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, apresenta quatro possibilidades para definir o brinquedo: 1) objeto que serve para as crianças brincarem; 2) jogo de crianças, brincadeiras; 3) divertimento, passatempo, brincadeira; 4) festa, folia, folgado, brincadeira. A bem da verdade, trata-se de acepções bem gerais, que incorporam vários significados. Uma das dificuldades de se obter maior precisão está certamente no fato de que, conforme me aponta a Enciclopédia Mirador, existe em português uma única palavra (brinquedo) para designar tanto a ação de brincar quanto o objeto utilizado na brincadeira. Praticamente, dentro do vocabulário usual, nota-se uma total indiferenciação entre os conceitos de brinquedo, brincadeira, folgado e jogo.

Percebo assim, que a minha dificuldade em conceituar o lúdico está presente no campo acadêmico desde muito cedo, através de vários estudos e pesquisas que revelam a preocupação com estes conceitos, assim como às que exponho nesta dissertação, que recorrem de uma obra publicada no ano de 1986, a qual já tentava encontrar conceitos para palavras atreladas ao lúdico.

Do mesmo modo, Bomtempo e Hussein (1986), também dispõem em sua obra a dificuldade encontrada para definir o comportamento de brincar devido à diversidade de respostas. As autoras recorrem ao dicionário a fim de entender e definir um conceito para o brincar.

Segundo Bomtempo e Hussein (1986, pp. 17-8):

O próprio termo brinquedo aparece empregado de diversas maneiras, Rosamilha (1979), faz referência às definições que aparecem no Novo dicionário de Língua portuguesa de Ferreira (1975), que define brinquedo tanto como um **objeto** que serve para crianças brincarem como o próprio jogo de crianças, brincadeira, divertimento, passatempo, folgueto. Desta forma, pode-se afirmar que, em português, **jogo** e **brinquedo** são empregados indistintamente, embora na maioria das vezes as pessoas se refiram à palavra **jogo** quando a brincadeira envolve regras e **brinquedo** quando se trata, apenas, de uma atividade estruturada.

As referidas autoras buscam a definição da palavra brincar em outros idiomas como, por exemplo, em inglês em que o termo é *play*. Mas, esse termo também possui um significado ambíguo, podendo estar atrelado ao prazer de uma atividade não estruturada, unicamente pelo prazer, ou associada a uma atividade estruturada pautada em regras.

De acordo com Bomtempo e Hussein (1986, p. 18):

Rosamilha (1979), faz referências aos termos que, em outros idiomas, equivalem, em nosso meio ao termo brinquedo, como o termo alemão “spielen”, o “jouer” do francês, o “juquete” do espanhol, o “gioco” do italiano, o “igra” do russo, que são usados tanto para brinquedo com para o jogo. Por outro lado, o japonês designa a função lúdica, como os idiomas acima, com uma única e bem definida palavra “asobi”, possuindo paralelamente um antônimo para designar seriedade.

Desta forma, as autoras expressam que: “[...] há uma dificuldade em encontrar uma definição para o comportamento de brincar a partir dos próprios termos ‘jogo’ e ‘brinquedo’ e vemos que isso ocorre não só na Língua Portuguesa, como também em outros idiomas” (BOMTEMPO; HUSSEIN, 1986, p. 18). Atualmente ainda continuamos encontrando essa mesma dificuldade em conceituar termos que aparecem atrelados ao lúdico e, principalmente, conceituar o próprio lúdico. No Brasil, assim como em outros países, faz-se necessários mais estudos e pesquisas que contemplem esses referidos termos. Desta forma, entendo que o termo *cultura lúdica* utilizado por Brougère, parece ser o mais vinculado à definição do que seria o lúdico, como apresento na continuidade desta dissertação.

Huizinga (2000), refere-se ao lúdico como *jogo*, embora algumas vezes o autor também utilize a palavra brincar referindo-se às crianças. O autor afirma também que “[...] é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (HUIZINGA, 2000, p. 3). Ressalta ainda que “[...] a cultura possui um caráter lúdico e é vista como um fenômeno cultural e não biológico” (HUIZINGA, 2000, p. 3). Huizinga salienta em sua obra um apanhado das formas lúdicas da filosofia, em que

apresenta os sofistas como figura central nas concepções de *jogo* e afirma que: “Os próprios sofistas tinham plena consciência do caráter lúdico de sua arte” (HUIZINGA, 2000, p. 107).

O autor destaca, também, que “[...] o elemento lúdico não é próprio apenas dos sofistas¹⁰, aparece igualmente em Sócrates e Platão”. (HUIZINGA, 2000, p. 109). Referencia ainda que os fatores lúdicos estão presentes desde o início da vida, tanto dos homens quanto dos animais, pois, dentro de sua obra o autor faz referência às brincadeiras realizadas pelos animais, e afirma que “O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana” (HUIZINGA, 2000, p. 5). O autor utiliza a palavra brincadeira como sinônimo de jogo, e afirma que “os animais brincam tal qual o homem” (HUIZINGA, 2000, p. 3), embora estabeleçam diferenças entre estes.

O autor realiza uma articulação entre a ação e o jogo destacando que, “ao jogo é conferido o sentido de ação, e que todo o jogo significa alguma coisa” (HUIZINGA, 2000, p. 5). O mesmo ainda expõe que: “A psicologia e a fisiologia procuram observar, descrever e explicar o jogo dos animais, crianças e adultos. Procuram determinar a natureza e o significado do jogo, atribuindo-lhe um lugar no sistema da vida” (HUIZINGA, 2000, p. 5).

Huizinga (2000), como já evidenciado anteriormente, relaciona o lúdico ao jogo e destaca que durante o mesmo podemos ser tomados de sensações como prazer, delírio e divertimento. Sendo o jogo considerado uma atividade livre, sua intensidade e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas.

O autor expõe que a natureza poderia ter nos ofertado qualquer outro elemento ou meio para a descarga de energia de que necessitamos em nosso dia a dia, porém, “[...] ela nos deu a tensão, a alegria e o divertimento do jogo” (HUIZINGA, 2000, p. 6).

Para o autor, o jogo nos enfeitiça e nos faz ir além da nossa vida cotidiana, pois tem a predisposição de nos envolver naquele dado momento, fazendo com que estejamos imersos no seguimento de suas ordens e regras, durante o tempo e no local determinado, sem interesses materiais, ou seja, o jogo nos envolve de maneira profunda em meio aos seus mistérios, fascinações, risos e emoções, deixando-nos

¹⁰ Espécie de pessoas "que se dedicam a brincadeiras" (HUIZINGA, 2000, p. 109).

extremamente encantados durante aquele período. Além disso, pode-se dizer que o autor realiza uma conexão entre as palavras: lúdico, jogo e brincadeiras, relacionando-as de modo que todas pareçam, por algumas vezes, ter o mesmo sentido.

Segundo Huizinga (2000, p.16): “Os jogos infantis possuem a qualidade lúdica em sua própria essência, e na forma mais pura dessa qualidade”. O autor também afirma que existem características lúdicas imbricadas ao jogo: “ordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo e entusiasmo” (HUIZINGA, 2000, p.16).

Ainda segundo Huizinga (2000, p. 125):

A presença extremamente ativa de um certo fator lúdico em todos os processos culturais, como criador de muitas das formas fundamentais da vida social. O espírito de competição lúdica, enquanto impulso social, é mais antigo que a cultura, e a própria vida está toda penetrada por ele, como por um verdadeiro fermento. O ritual teve origem no jogo sagrado, a poesia nasceu do jogo e dele se nutriu, a música e a dança eram puro jogo. O saber e a filosofia encontraram expressão em palavras e formas derivadas das competições religiosas. As regras da guerra e as convenções da vida aristocrática eram baseadas em modelos lúdicos. Daí se conclui necessariamente que em suas fases primitivas a cultura é um jogo. Não quer isto dizer que ela nasce *do* jogo, como um recém-nascido se separa do corpo da mãe. Ela surge *no* jogo, e *enquanto* jogo, para nunca mais perder esse caráter.

A partir desta citação podemos entender que, para o autor, o jogo está imbricado de forma permanente ao fator lúdico e ambos são tão indissociáveis que chegam a se confundir. Com este entendimento, ele entrelaça as palavras durante toda a sua obra, atribuindo, inclusive, uma grande semelhança em suas características. Além disso, todos os processos culturais, segundo o autor, estão permeados por fatores lúdicos e, desta maneira, pode-se compreender que o lúdico vai além da infância, perpassando todas as fases da vida, em todos os tempos, em qualquer ambiente onde haja interações culturais.

Para Huizinga (2000, p.145):

[...] todo jogo é limitado no tempo, não tem contato com qualquer realidade exterior a si mesmo e contém seu fim em sua própria realização. Caracteriza-se além disso pela consciência de se tratar de uma atividade agradável, que proporciona um relaxamento das tensões da vida quotidiana.

Outro autor que se dedica investigar sobre os aspectos lúdicos é Brougère (2010, p. 1), a “cultura lúdica são todos os elementos da vida, todos os recursos à disposição das crianças que permitem construir o segundo grau”, que é considerado por ele como a fantasia, a imaginação, a brincadeira, mantendo a relação com a realidade (primeiro grau), pois usa aspectos da vida cotidiana para estabelecer uma relação entre a brincadeira e a cultura local em um sentido amplo. Posteriormente, as crianças desenvolvem essa cultura lúdica, que inclui “os jeitos de fazer, as regras e os hábitos para construir a brincadeira” (BROUGÈRE, 2010, p. 1).

Como é possível perceber, o autor não utiliza o termo lúdico, e realiza a opção teórica por *cultura lúdica* que para ele se refere à imersão da criança em um mundo de fantasia, onde a mesma realiza com seus pares um momento de troca de experiências culturais, vivenciando instantes em que emerge na cultura do outro ao mesmo tempo em que divide aspectos da cultura de onde provém.

Segundo o autor, a cultura lúdica se refere ao ato de interação e é isso que permite que uma criança brinque com outras, ou seja, cultura é “tudo aquilo que compartilhamos” (BROUGÈRE, 2000, p. 1), durante uma brincadeira.

Partindo deste conceito de cultura lúdica, podemos entender que a cultura lúdica como referencia Brougère (1998), é tudo aquilo que faz com que a criança brinque, pense, crie e recrie através de sua imaginação, compartilhando experiências e culturas, gerando novas brincadeiras, sem o objetivo da aprendizagem, mesmo que muito se aprenda no ato de brincar.

É através das interações com seus pares que as crianças vão agregando novas aprendizagens vindas de inúmeros compartilhamentos com outras crianças, de diversas culturas e, assim, vão inventando novos jogos e brincadeiras.

Desse modo, na “cultura lúdica” a interação é o ponto fundamental, e é através dela que as crianças enriquecem de maneira crescente seu repertório lúdico. Podemos, assim, compreender que a cultura lúdica, embora dependa da especificidade de cada indivíduo que a pratica ou a compõe, está dentro de um contexto mais abrangente, ou seja, dentro de um contexto social. Sendo que este permite o entendimento da aprendizagem entre as crianças e os adultos os quais aprendem com ela.

No mesmo sentido que Brougère, Kishimoto (2010, p. 26), expressa que a cultura lúdica:

É produzida pelos indivíduos que dela participam, na medida em que é ativada por operações concretas que são as próprias atividades lúdicas. A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê evocadas anteriormente, que constitui sua cultura lúdica. Essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças, pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo.

De acordo com a citação de Kishimoto, estudiosa de Brougère no Brasil, percebo que desde bebê, estamos inseridos em meio social, onde vamos adquirindo cultura, brincando com os adultos, ganhando experiências que nos auxiliam a construir e recriar as nossas próprias brincadeiras, e é deste modo que a criança se torna geradora de cultura.

Benjamin (2009), já citado anteriormente neste dissertação, apresenta em sua obra um histórico sobre a evolução da sociedade e dos brinquedos, abarcando discussões sobre o capitalismo, e relacionando os brinquedos a objetos que correspondem à cultura de uma determinada época ou geração da sociedade. Transitando na história do brinquedo, das bonecas de porcelana até as bonecas da atualidade, o autor perpassa por pontos fundamentais, como o esquecimento do brincar, o excesso de ofertas disponíveis para a criança, o brinquedo como algo cultuado pela criança onde a mesma vai atrelando as imagens dos brinquedos às da natureza e esquece como efetivamente é a natureza na realidade, pois não realiza contato com o ambiente externo.

Segundo Benjamin (2009, p. 96):

[...] assim como o mundo da percepção infantil está impregnado em toda a parte pelos vestígios da geração mais velha, com os quais as crianças se defrontam, assim também ocorre com os seus jogos. É impossível construí-los em âmbito da fantasia, no país feérico de uma infância ou arte puras. O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, e, na verdade, não tanto da criança com os adultos, mas destes com as crianças. Pois quem se não o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos? E embora reste a ela uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, não poucos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de panas, pipa) terão sido de certa forma impostos à criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças à força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedos.

O autor também salienta a essência do brincar, do *fazer sempre de novo*, transformação da experiência mais comovente em hábito (BENJAMIN, 2009). O autor aborda sobre o brincar e o jogar, e destaca que ambos posicionam-se para

uma direção de repetição em que o “de novo” é o “prenúncio de uma caminhada que não tende a cessar” (BENJAMIN, 2009, pp. 101-2).

Ainda segundo Benjamin (2009, p. 97): “Somente aquilo que a criança vê no adulto e reconhece no adulto ela deseja para sua boneca”. É possível observar neste recorte da pesquisa, que há várias confluências entre os autores que estudam o lúdico, e que neste campo ainda há um espaço de transições e posicionamentos que, por hora, se distanciam e ao mesmo tempo se aproximam.

Trago como referencial, ainda, neste capítulo, Marcellino (2013), que aborda em sua obra, o lúdico na escola, evidenciando o furto do lúdico na infância, apresentando conceitos que abarcam, lazer-escola e processos educativos:

Segundo Marcellino (2013, p. 18):

[...] considerando as possibilidades do lazer como canal viável de atuação no plano cultural, de modo integrado com a escola. [...] poderia o lazer contribuir para a elevação do senso comum, numa perspectiva de transformação da realidade social, sempre em conexão com outras esferas de atuação política. A esta alternativa educacional dei o nome de “pedagogia da animação”. Esclareço que não se trata de um termo novo, mas de uma nova proposta, que reconhece as relações lazer-escola-processo educativo.

Marcellino (2013), foca suas discussões em questões referentes ao lazer como espaço para a manifestação do componente lúdico da cultura, suas implicações no processo educativo, destacando o *furto* do lúdico, tratando de alternativas educacionais que respeitem a cultura da criança, sobretudo no início do processo de escolarização. A partir de sua obra, percebi que o autor aborda questões pontuais e significativas para esta dissertação como, as discussões que tangem as palavras relacionadas ao lúdico. Marcellino (2013, p. 23), refere-se à caracterização de um conceito sobre o lúdico como um “jogo de caça às palavras”

Segundo Marcellino (2013, p. 24):

O grande número de palavras, entretanto, não contribui para sua especificação. Pelo contrário, a dificuldade de precisão das palavras relacionadas ao lúdico é manifestada, quase sempre, nas traduções para o português, de textos da área. É comum, o aviso dos tradutores, nas notas de rodapé, sobre as possíveis imprecisões, pelo fato, por exemplo, de uma única palavra “brinquedo”, designar tanto o objeto quanto a ação do brincar.

As discussões teóricas, ou seja, entrecruzam-se, encontrando muitas vezes conformidades, abarcando que o lúdico está presente durante a realização de jogos e brincadeiras, desde a mais tenra idade da criança.

De acordo com Marcellino (2013, pp. 24-5):

No campo específico da Filosofia, vários termos, como “divertimento” e “júbilo/alegria”, têm merecido consideração, mas são as tentativas de entendimento do “jogo” que vêm demandando maior esforço dos filósofos. [...] Na área das chamadas Ciências Humanas vamos encontrar, quer nos autores clássicos, quer nos contemporâneos neles baseados, tentativas de especificação conceitual bastante variadas. Algumas delas procuram a caracterização do jogo, do brinquedo e da brincadeira, por exemplo, através da distinção de traços que seriam constitutivos de cada um deles.

Na obra de Marcellino, intitulada *Pedagogia da Animação*, o autor apresenta conceitos que o sociólogo Paulo de Salles Oliveira, aborda em *Brinquedo e Indústria Cultural* (OLIVEIRA, 1986), o qual busquei para entender alguns conceitos importantes para esta dissertação.

Já ao ler a obra de Oliveira (1986), é possível refletir sobre questões que abarcam o brinquedo como objeto, o brinquedo como mercadoria, o culto dos jogos e brincadeiras norteados pela ação coletiva das crianças, a sociedade brasileira em face aos parâmetros do imperialismo cultural, entre outros temas. O autor realiza uma abordagem sobre o brinquedo onde o mesmo é visto com *seriedade*, termo utilizado pelo próprio autor logo na introdução de sua obra.

Na obra de Oliveira (1986, p. 31), no subcapítulo sobre, *Dimensão sociológica do brinquedo*, o autor destaca que:

Alguns autores, como Renato Requixa, preferiram não se limitar ao brinquedo em si, destacando a importância do lúdico na vida cultural dos grupos étnicos que estiveram presentes desde a época da colonização do país. Outros, a exemplo de Florestan Fernandes, desenvolveram estudos sobre o significado da cultura infantil.

Este último chega a desenvolver uma tese, segundo a qual: ...existe uma cultura infantil – constituída de elementos culturais quase exclusivos dos imaturos e caracterizados por sua natureza lúdica atual.

Oliveira também realiza em sua obra uma análise sobre as relações de contradições entre adultos e crianças do Brasil, daquela época, e nos coloca que:

[...] tal análise encontra nos brinquedos uma via particularmente sugestiva de expressão” [...] o significado que crianças e adultos emprestam ao brinquedo é distinto. Para o adulto, o brinquedo muitas vezes significa a

conquista de algo que no passado lhe foi inacessível. (OLIVEIRA, 1986, p. 17).

Esse autor aborda sobre as formas de expressões que utilizamos através do senso comum, no dia a dia, tais como: *Você está brincando?*, *É só uma brincadeira?*; e realiza uma reflexão na qual coloca que a brincadeira ali expressa está sendo utilizada com a ideia que “o brinquedo redonda em algo inconsequente” (OLIVEIRA, 1986, p. 17).

Ao longo de sua escrita, o autor afirma que a brincadeira é coisa *séria*, e assim como Huzinga (2000), ressalta que, ao brincar, a criança mergulha de corpo e alma, dedicando-se intensamente para aquele momento de divertimento.

Para Oliveira (1986, p. 18):

O divertimento se expressa, portanto, acompanhando o pensamento de Lucien Goldmann, como uma maneira de o homem fechar os olhos, afastar-se de sua condição insuportável e evitar a tomada de consciência. Não é certamente sob esse prisma que a criança se debruça a brincar. Antes de um afastamento, o que ela busca é exatamente o contrário: mergulhar no mundo que a rodeia, de corpo e alma, numa atividade séria que lhe envolve por inteiro a personalidade. Em outras palavras, é numa situação de brinquedo, que ela se relaciona com o real, experimentando-o a seu modo. Através do brinquedo não pretende evadir-se da realidade, mas ao inverso, procura construir e recriar essa realidade.

A partir desta citação é possível perceber que a criança realmente entrega-se na brincadeira e que por meio desta consegue envolver-se de tal forma que ao mesmo tempo que se distancia do momento presente, aproxima-se da realidade em sua volta.

Para Leif e Brunelle (1978, p. 15):

Procurar nos jogos de todas as idades as características da atividade lúdica constitui, sem dúvida, o único meio de escapar ao adultocentrismo que faz do jogo da criança e do adolescente ou a imitação da idade adulta ou então a recusa da maturidade. Sabe-se que o jogo constitui a “pedra do escândalo” das ciências humanas.

Refletindo a partir da citação exposta acima, posso afirmar que a procura por uma definição tanto para lúdico, quanto para as demais palavras a ele associadas é constante. Poderia, inclusive, ressaltar a expressão “a filosofia da procura por definição!” (LEIF; BRUNELLE, 1978, p. 15), uma vez que os estudos e as pesquisas são voltados para a procura de respostas e definições.

Outro aspecto importante a destacar é a visão adultocêntrica, pois todas essas definições que aqui expus sobre infância, jogo, lúdico, brinquedos e brincadeiras estão atreladas às concepções e olhares dos adultos, impressões e argumentos por eles pensados, articulados e elaborados.

De acordo com Leif e Brunelle (1978, p. 17):

São sempre os “grandes” que escrevem a psicologia dos “pequenos”. Contudo, talvez possamos inspirar-nos em um recente manifesto de Leroi-Gourhan: 3 o que ele chama de ciência inútil, a antropologia, também teve de se libertar de um “adultocentrismo” que fazia dos “primitivos” as testemunhas sobreviventes de uma etapa ultrapassada por esses civilizados que são os etnólogos. A psicologia da criança certamente só teria a ganhar se se preocupasse menos com o educativamente utilizável naquilo que ela descobre a respeito de seu objeto. Talvez seja necessário esforça-se para conhecer a criança menos para ensinar-lhe do que para compreendê-la.

A criança e a infância são, independente do tempo, incógnitas a serem compreendidas por pesquisadores. Ao retomar a citação anterior, mesmo tendo sido escrita na década de 1970, ainda é atual e nos permite refletir sobre a complexidade do binômio criança/infância, uma vez que as mesmas precisam ser consideradas nos contextos cultural e social que as constituem.

Leif e Brunelle (1978, p. 18), destaca também que:

[...] o fantasma do adulto persegue as descrições históricas da sucessão dos estágios, já que no final das contas sempre assistimos a esses retrospectos com os quais doravante nos acostumamos através do cinema, sendo o fim conhecido antecipadamente, por que não começar justamente pelo fim para remontar às fontes e através da natureza dos jogos de todas as idades, descobrir talvez uma definição sinalética do jogo? Em oposição à definição essencial, ela se comentaria em enumerar certas características cuja presença simultânea é necessária para que nos encontremos diante de uma conduta lúdica.

Para compreender a criança é necessário nos despirmos do adultocentrismo e enxergarmos a infância e a criança buscando compreender a essência de cada processo, característica fundamental para qualquer pesquisa.

Leif e Brunelle (1978), ressalta o efeito imprevisto, dispendo sobre o prazer e a gratuidade, ou seja, conforme o autor, os jogos em suas diversas características durante as atividades lúdicas, estão envolvidos por sensações como a satisfação, o risco e o prazer, pois a criança brinca e se arrisca para ver a reação do adulto.

O autor ainda destaca que “[...] um segundo estágio na atividade lúdica da criança consagraria o aparecimento dos jogos de ficção (C. Bülher), dos jogos

simbólicos (Piaget), ou ainda dos jogos de imitação (J. Château)” (LEIF ;BRUNELLE, 1978, p. 39).

Ao tratar sobre o jogo de regra, o referido autor utiliza conceitos semelhantes ao de Huizinga (2000), comparando os momentos de jogos de ficção e de regras do *reino animal* e do *reino humano*, ou seja, “[...] o animal não é mais pretexto experimental de uma hipótese psicológica a respeito do homem; e o social é aprendido como uma das dimensões zoológicas da vida, ainda que humana”. (LEIF; BRUNELLE, 1978, p. 42).

Considero, portanto, que os estudos de Huizinga (2000) e Leif e Brunelle (1978), são muito semelhantes no que tange ao comportamento em momento de jogos dos animais e dos humanos e aos jogos e suas variadas formas e estágios em atividades lúdicas.

Nesta seção busquei utilizar diversos autores de diferentes campos do saber para entender como cada autor e área do conhecimento compreendem o lúdico e durante esta busca pude perceber que há uma dificuldade evidente em todos os campos na conceituação do lúdico, pois o mesmo ainda está atrelado a palavras afins como, jogo, brinquedo e brincadeira.

Desta forma, após a discussão pautada nessa seção sobre lúdico, na seguinte aprofundo a relação com os termos afins a este, como, jogo, brinquedo e brincadeira a partir da perspectiva de Brougère (1998) e Kishimoto (2010).

2.3. Jogo, brinquedos e brincadeiras

Segundo Kishimoto (2010, p. 61), “o jogo, desde os tempos passados, é utilizado como relaxamento necessário às atividades que exigem esforço físico, intelectual e escolar, tendo como representantes Sócrates, Aristóteles, Sêneca e Tomás de Aquino”, que consideram o jogo como conduta espontânea e instrumento de educação da primeira infância. O jogo vem sendo discutido desde a antiguidade, passando por diversas fases no decorrer da História, até chegar às concepções de jogo que encontramos hoje no campo da educação.

Conforme Kishimoto (2010, p. 28):

Há jogo quando a criança dispõe de significações, de esquemas em estruturas que ela constrói no contexto de interações sociais que lhe dão acesso a eles. Ela co-produz sua cultura lúdica, diversificada conforme os indivíduos, o sexo, a idade, o meio social. Efetivamente, de acordo com essas categorias, as experiências e as interações serão diferentes.

[...] O jogo é antes de tudo o lugar de construção de uma cultura lúdica. Existe realmente uma relação profunda entre jogo e cultura, jogo e produção de significações, mas no sentido de que o jogo produz a cultura que ele próprio requer para existir. É uma cultura rica, complexa e diversificada.

Assim, compreendo que o jogo é um dos elementos que possibilita a edificação do lúdico, ou da cultura lúdica, pois ele proporciona à criança um momento de interação, reflexão e troca entre os pares. É importante deixar claro que o jogo não é única forma de possibilitar esses momentos para as crianças e sim é uma delas. Sendo o lúdico um traço da cultura infantil, o mesmo abarca inúmeras formas de proporcionar esses momentos para as crianças.

Através do jogo a criança experimenta a sensação de liberdade, sem medo de repreensões ou julgamentos, estimulando a cada descoberta, e refletindo durante cada desafio, ficando motivada com os momentos de conquista, pois isso para a criança é significativo.

É jogando a qualquer tempo que a criança consegue interagir e multiplicar suas ideias, aprender com seus pares novas culturas e enfrentar novos desafios.

Desta forma, passo a discutir sobre o brincar, que segundo Brougère (2000, p. 8), possui características, com “significados rapidamente identificáveis que remete ao imaginário das crianças”. Por ser dotado de um forte valor cultural, o brincar é rico de significados que permitem compreender determinada sociedade e cultura.

Assim entendo que, o brincar está imerso em significados de acordo com cada cultura e a criança, através da imaginação, atribui um sentido àquele brincar reproduzindo aspectos de uma realidade sócio-cultural.

Brougère (2000, p. 09) refere que “O brincar não condiciona a ação da criança: ele lhe oferece um suporte determinado, mas que ganhará novos significados através da brincadeira”.

A seguir, afirma o seguinte:

[...] O brincar, não aparece definido por uma função precisa: trata-se, antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípios de utilização de outra natureza. O brincar é um objeto infantil e falar em brincar para um adulto torna-se,

sempre, um motivo de zombaria, de ligação com a infância (BROUGÈRE, 2000, p. 13).

O brinquedo proporciona à criança a liberdade de manipulação sem deixá-la restrita a normas, fazendo com que a mesma tenha a oportunidade de viver novas experiências com o objeto.

Assim, o brinquedo é um estímulo da brincadeira, ampliando as possibilidades do brincar da criança desde bebê, transformando o objeto, a cada atribuição de significados novos que a criança a ele confere.

Durante a manipulação dos brinquedos, a criança se aproxima da realidade que vive e retrata o meio cultural em que está inserida, fazendo com que o objeto seja um meio de se apropriar de sua cultura, podendo desta forma, imaginar e representar a sociedade onde está inserida.

Cabe destacar que desde o nascimento, a criança está imersa em um contexto social, através do qual vai descobrindo os valores do mundo que a rodeia, e aperfeiçoando sua formação como indivíduo. A brincadeira é um dos elementos responsáveis pela transmissão dos valores culturais, devido à importância do ato de brincar para o desenvolvimento humano.

Segundo Froebel (*apud* KISHIMOTO, 2010, p. 68).

[...] A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo – da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, tentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo... A criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção do seu bem e de outros. Como sempre indicamos, o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação.

Desta forma, é possível perceber que desde a mais tenra idade há registros que se referem ao ato de brincar, sendo este um momento de alegria e de paz, como dispõe a citação anterior. Através deste ato, a criança é capaz de fazer significações e representações que serão de fundamental importância para sua constituição futura. É brincando que a criança vive situações lúdicas, que a fazem interagir, aprender, compartilhar e refletir. Além de oportunizar a exploração do meio em que está inserida, acumulando experiências de relevância para toda sua vida, criando e recriando cultura.

Segundo Brougère (2000, p. 77):

A brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação. A brincadeira é a entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico.

A brincadeira representa a ação da criança enquanto vive um determinado momento, seja com outras crianças, seja sozinha, pois a mesma reflete e realiza ações que estão impregnadas de tradições culturais e sociais, na interação com seus pares aprimora a brincadeira, modificando-a conforme sua imaginação e vontade, ou seja, através do ato lúdico.

Conforme Kishimoto (2010, p. 20): “[...] brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, necessita de aprendizagem”.

O brincar para a criança é um ato pelo qual ela vive de maneira intensa, focando suas energias e imaginação no momento presente o tornando um momento de prazer e significações, pois é brincando que vamos conhecendo as crianças, suas culturas e realidades. Com o ato do brincar a criança faz inúmeras representações da vida social, ou seja, da sua realidade.

A partir dos pressupostos abordados neste trabalho, busco sintetizar os conceitos aprofundados até então. Desse modo, entendo que o jogo como uma ação norteada por regras, brinquedo, o objeto pelo qual se realiza uma ação como a brincadeira e/ou o jogo. A brincadeira é a ação efetivada de maneira espontânea, marcada por traços culturais, e lúdico a sensação de alegria, prazer e divertimento que perpassa todas essas ações e está presente em vários momentos da vida humana.

Após apresentar as discussões e concepções de infância, lúdico, cultura lúdica, brinquedo, brincadeira e jogos, na próxima seção discuto sobre o jogo no processo educativo, e o furto do lúdico na escola e na infância.

2.4. O jogo como processo educativo na escola e na infância

Marcellino (2013, p. 17), indica que “[...] uma série de equívocos está presente nas discussões que procuram relacionar o lúdico e o processo educativo,

principalmente quando envolvem tentativas de viabilização de propostas de intervenção”.

A fim de entender esses equívocos e compreender o jogo como processo educativo, fundamento essa seção com as colocações de Delalande (2009), a qual compreende que o jogo está historicamente ligado à infância e perpassa por discursos de representações sociais e culturais atribuídos a mesma. Em seu trabalho, a autora realiza um breve histórico sobre o jogo e dispõe da importância do mesmo tanto na infância como na vida adulta, destaca que Froebell é um dos autores que inventa os primeiros jogos educativos, fundamentados na psicologia e na perspectiva darwiniana¹¹.

Segundo Delalande (2009, p. 1):

[...] el juego ha sido objeto de abundantes teorías, tanto de parte de filósofos como de pedagogos. Hoy día todavía es objeto de teorías que son en principio discursos persuasivos que presentan el juego como progreso (por su valor educativo, como poder, como imaginación o como experiencia subjetiva.

Além disso, Delalande discute o jogo no processo educativo, ou seja, o jogo como instrumento pedagógico, e aborda que hoje a criança é vista como um ser incompleto, o qual tratamos de educar a fim de formar adultos que tenham perspectiva de trabalho dentro da sociedade

Ainda para Delalande (2009, p.1):

La escuela maternal, que tiene por función, con la familia, de educar al niño, aprovecha el juego para construir teorías y practicas que tengan un rol educativo. De forma marginal, ella a reconocido la utilidad de un juego libre que permitan al niño desarrollarse por el mismo.

A autora aborda o jogo como ferramenta de utilização a ser estruturada pelo educador a fim de aproximá-los da ação educativa. A autora destaca que o jogo não é exclusivo das crianças, e pode ser usado como conduta para educar. Segundo a mesma em alguns casos o adulto tende a transformar os jogos espontâneos em jogos educativos.

¹¹ Charles Darwin (1809-1882), naturalista inglês, desenvolveu uma teoria evolutiva que é a base da moderna teoria sintética: a teoria da seleção natural. Segundo Darwin, os organismos mais bem adaptados ao meio têm maiores chances de sobrevivência do que os menos adaptados, deixando um número maior de descendentes. Os organismos mais bem adaptados são, portanto, selecionados para aquele ambiente.

Delalande (2009, p. 5) destaca que:

Existen situaciones en la educación informal del cual hacen parte ciertos juegos de diversión, ciertas actividades consideradas como distracciones. Mirar la televisión, jugar a Internet serian en ciertos casos una situación de educación informal. Aquí entramos en una representación del juego que permiten al infante crecer mas allá de lo que el adulto controla, reduciendo de esta manera el rol del adulto en ese proceso y da un lugar al infante como actor social.

De acordo com a citação acima, diferentes situações que as crianças vivenciam no cotidiano possibilitam aprendizagem, independente de uma intenção prévia ou do controle de um adulto. Delalande (2009), destaca que é preciso levar em consideração o ponto de vista das crianças, articulando para que as mesmas sejam *autores sociais*, e assim nos auxiliem a aprofundar nossos conhecimentos sobre a infância.

Marcellino (2013), ressalta em sua obra um fator central e importante para ser discutido, o *furto do lúdico*. O autor indica que o *furto do lúdico* não tem uma única causa e considera que a criança é vista como uma *promessa*, um *adulto potencial*, no qual se deve apostar. O autor ressalta ainda que esta forma de pensamento gera uma sensação de *inutilidade da infância*.

Marcellino (2013, p. 55), referindo-se à criança destaca que:

Sua única aspiração possível é torna-se adulta. Todos os esforços, até mesmo no que diz respeito aos conteúdos que poderiam ser vivenciados ludicamente, como prática esportiva por exemplo, são dirigidos a preparar o terreno para o futuro “produto final”, a ser exibido no mercado profissional, ou nas gôndolas do supermercado de personalidades.

Desse modo, Marcelino (2013, p. 55), aponta que o *furto do lúdico*, ocorre também no processo educativo, “pela transformação da possibilidade de fruição em atividade utilitária”. Sendo que o educador, ao disponibilizar para as crianças inúmeras possibilidades de novas experiências, está vislumbrando a proposta em uma atividade que esteja voltada para a aprendizagem de um conteúdo ou de uma habilidade básica do processo criativo.

Obviamente, é preciso ter claro que entre seus papéis a escola tem a função de ensinar, sendo o professor responsável por priorizar a aprendizagem dos educandos. Contudo, é importante salientar que é preciso ser garantido à criança o direito de ser criança e viver sua infância. Na escola é importante que seja

proporcionado a ela momentos espontâneos para que a mesma possa interagir com seus pares e compartilhar suas diferentes culturas. É preciso ouvir as crianças e entender o que realmente é lúdico para elas.

Ainda para Marcellino (2013, p. 56):

Na realidade brasileira, um fator tem bastante peso, quando se considera o furto do lúdico na infância. É o trabalho, ou melhor, a necessidade de trabalhar de grande parcela da nossa população infantil, dos filhos da classe trabalhadora oprimida.

Ao ler esta citação de Marcellino, recorro das palavras de meu pai a relatar parte de sua infância:

Eu chegava da escola e logo já começava a virar terra, antes que meu pai chegasse do trabalho tudo precisava estar terminado. E nas minhas férias da escola, 5h da madrugada meu pai me acordava, para que de pés descalços, pois não me davam calçados, eu tinha que levantar e ir pegar os cavalos para iniciar o trabalho. (Registros pessoais da autora)

É a partir destas lembranças de meu pai que relaciono as citações de Marcellino (2013), com as evidências de que a necessidade do trabalho vivida por uma grande parcela da população brasileira em prol da sobrevivência, acaba, de certa forma, por furtar a infância e, por consequência, furtar o lúdico da vida das crianças, que aos poucos vão sendo *lapidadas* a fim de viver somente visando o trabalho e a sobrevivência¹².

Embora hoje o trabalho infantil seja considerado crime e o Governo Federal dispense grande assistência para manter as crianças na escola, dando inclusive suporte financeiro às famílias para que as mesmas não se utilizem das crianças para o trabalho (não esquecendo que esses programas também buscam alcançar as metas estabelecidas pelos organismos internacionais), ainda assim, enquanto supervisora da Educação Infantil do município de Bagé, presencio casos de crianças, cujas infâncias são roubadas para que as mesmas vivam em função do sustento de seus lares, sendo estes casos encaminhados aos órgãos competentes.

Ao refletir sobre a realidade dos tempos atuais, penso que não são apenas as classes menos favorecidas que furtam o lúdico das crianças, mas também as camadas mais privilegiadas economicamente da sociedade, pois as crianças têm

¹² Há estudos que mostram que mesmo em situações em que as crianças tenham a infância roubada, as mesmas buscam estratégias em transformar em fantasia a realidade e assim vivenciam uma experiência lúdica em situações adversas.

agendas lotadas de afazeres sociais, horários rígidos e completamente preenchidos com aulas de inglês, judô, natação entre diversas outras ocupações. Em meio a tudo isso, onde fica o tempo para ser criança e fazer o que gosta? Será que somente o espaço da escola, dispõe de momentos suficientes para as crianças realizarem suas interações e viverem sua infância, através de momentos lúdicos? Ou será que os momentos lúdicos proporcionados nestes espaços estão apenas a *serviço* da aprendizagem que ali deve ser concretizada?

Segundo Marcellino (2013, p. 58):

A preparação para um futuro de “vencedor”, ou a exploração como mão de obra barata, não apenas furtam o lúdico da vida das crianças, como exigem uma nova postura quanto à aplicabilidade do termo lazer à infância, uma vez que o brinquedo, o jogo, o divertimento passam a ser vivenciados, desde muito cedo, quase que somente por oposição a essas “obrigações”. Talvez em outros países a infância possa ser, realmente, o reino da “não obrigação”. Mas no nosso país até mesmo o compromisso com a batalha pela sobrevivência, torna impossível a vivência descompromissada da faixa etária infantil.

Entendo, a partir de Marcellino (2013), que o lúdico na escola acaba por si só sendo consumido pelos objetivos a serem atingidos pedagogicamente, pelo foco nos conteúdos a serem vencidos, principalmente no que diz respeito à leitura, à escrita e à matemática. Desse modo, a rotina da escola acaba *engolindo* o espaço do lúdico espontâneo da criança, que muitas vezes termina restrito aos pequenos momentos de pausa entre uma atividade e outra, quando acontecem interações espontâneas. Não podemos dizer que essas interações não são válidas, pois os momentos pensados pelos professores e oportunizados às crianças também geram interações importantes para elas. Contudo, entendo que ainda é necessário dar mais voz às crianças, para que, desta forma, os adultos sejam capazes de compreender este universo complexo que é a infância.

Após apresentar as discussões e concepções de infância, lúdico, cultura lúdica, brinquedo, brincadeira, jogos, jogo como processo educativo, passo a apresentar no capítulo seguinte, os pressupostos metodológicos que nortearam a pesquisa realizada.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo apresento os pressupostos metodológicos que fundamentam esta pesquisa. Na primeira seção, discorro sobre os autores e perspectivas teóricas, que nortearam os caminhos metodológicos desta dissertação. Na segunda seção, descrevo as opções realizadas e as etapas percorridas durante a investigação, bem como um estudo do material do Pacto. Por fim, exponho os procedimentos realizados no decorrer desta pesquisa realizado nos cadernos da unidade quatro do PNAIC (BRASIL, 2012a; 2012b; 2012c), os quais foram tratados baseados na análise de conteúdo e estão dispostos no capítulo de análise dos resultados.

É importante destacar que a pesquisa é de abordagem qualitativa, realizada através de pesquisa bibliográfica, sendo esta a primeira etapa de investigações acadêmicas a fim de entender o que está sendo estudado e produzido sobre a temática que se quer investigar. Outra parte da pesquisa foi realizada através da análise documental nos cadernos da unidade quatro do PNAIC, em Língua Portuguesa do ano de 2013, os quais foram tratados a partir da análise de conteúdo.

3.1. Delimitações da pesquisa/questões problema

A origem desta pesquisa deu-se através da delimitação do seguinte problema central: *Quais as concepções de lúdico são apresentadas na unidade quatro dos cadernos de formação do PNAIC de 2013, dos anos 1, 2 e 3?*

Essa questão me acompanha desde a minha experiência enquanto orientadora de estudos do PNAIC, em Língua Portuguesa no ano de 2013, sendo que a partir desta, estruturei o objetivo geral da pesquisa que é: *compreender e identificar as concepções de lúdico na unidade quatro dos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), direcionados aos professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em 2013.*

A partir desta inquietação fui delimitando os seguintes objetivos específicos:

- Compreender o propósito dos aspectos lúdicos nos cadernos de formação do PNAIC unidade quatro dos anos 1, 2 e 3, de 2013;

- Identificar a perspectiva teórica e os autores que predominam em relação ao lúdico na unidade quatro do material do PNAIC.

Após ter apresentado o problema e os objetivos desta pesquisa, passo a tratar dos pressupostos que a embasam, considerando especialmente, a pesquisa qualitativa.

3.1.1. Pesquisa qualitativa

Este estudo contempla uma abordagem qualitativa e foi conduzido primeiramente através de levantamento bibliográfico de trabalhos produzidos no meio acadêmico relacionados à temática do lúdico, no contexto do PNAIC, os quais contribuíram para minha apropriação do assunto, além de fazerem parte do projeto de qualificação, sendo que neste momento foi fundamental dispor e discutir cada trabalho encontrado relacionado à temática aqui abordada. Essa apropriação de conhecimento do que foi produzido no meio acadêmico sobre a temática, constituiu uma base consistente para reconhecer a importância do mesmo neste campo. A partir do levantamento que realizei, foi possível perceber que questões relacionadas ao lúdico são bastante polêmicas no meio acadêmico, considerando especialmente que ao lúdico estão geralmente relacionados termos como jogo, brinquedo, brincadeira e cultura lúdica. Além disso, foi possível identificar que a maioria dos trabalhos encontrados defendia o uso do lúdico como ferramenta para a aprendizagem, o que difere da *cultura lúdica* abarcada por Brougère, discutida nesta dissertação.

Em relação à pesquisa qualitativa, Minayo (2004, pp. 21-2), indica que a mesma se preocupa com uma “realidade que não pode ser quantificada”, respondendo a questões muito particulares, trabalhando com um universo de “significados, crenças e valores” e que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos fenômenos que podem não ser “reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Com a finalidade de identificar quais as concepções de lúdico apresentam os cadernos de formação do PNAIC de 2013, considerei necessário conhecer de forma mais minuciosa o material, principalmente a unidade quatro do ano de 2013, caderno de formação de Língua Portuguesa.

Para esse fim, foi necessária uma metodologia de pesquisa que oportunizasse esse entendimento e que permitisse uma interação do pesquisador com o material, a fim de refletir sobre questões relevantes para a mesma.

A pesquisa qualitativa constitui-se em elementos de suma relevância, necessários para esta dissertação, pois a mesma permite ir ao encontro, ou seja, ir a fundo, buscando e se apropriando do conhecimento de uma dada realidade, mesmo que provisório.

Para Moreira (2002, p. 14), a pesquisa qualitativa inclui:

- 1) A interpretação como foco. Nesse sentido, há um interesse em interpretar a situação em estudo sob o olhar dos próprios participantes;
- 2) A subjetividade é enfatizada. Assim, o foco de interesse é a perspectiva dos informantes;
- 3) A flexibilidade na conduta do estudo. Não há uma definição a priori das situações;
- 4) O interesse é no processo e não no resultado. Segue-se uma orientação que objetiva entender a situação em análise;
- 5) O contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência; e
- 6) O reconhecimento de que há uma influência da pesquisa sobre a situação, admitindo-se que o pesquisador também sofre influência da situação de pesquisa.

É possível afirmar que o trabalho com a pesquisa qualitativa procura um sentido o qual vai se afinando, e cada vez mais se moldando, sendo que esta forma permite uma interação e um entendimento maior entre o pesquisador e seu objeto a ser investigado.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 49):

A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo.

Entender o objeto constitui-se como fator primordial para o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, pois é através dessa abordagem que o investigador instaura, elege, exclui e inclui métodos e técnicas que levam em consideração a realidade de um dado momento ou de uma determinada informação, que compõe fator essencial durante a pesquisa .

Segundo Minayo (2004, p. 102), uma pesquisa qualitativa preocupa-se “[...] menos com a generalização e mais com o aprofundamento e abrangência da

compreensão, seja de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma política ou de uma representação”.

Cabe salientar que ainda para a autora que a pesquisa qualitativa é – e sempre será – descritiva (MINAYO, 2004), sendo que estas descrições partirão de uma visão subjetiva do sujeito que a realiza, o qual a descreve a partir de seu olhar, das suas percepções como sujeito sob o seu objeto de investigação. Desta forma estes olhares estarão sempre carregadas de significados propiciados pelo meio, com o intuito de compreender um determinado grupo, instituição ou momento.

Partindo da abordagem qualitativa, utilizei pesquisa bibliográfica com o objetivo entender o que está sendo estudado e produzido no meio acadêmico, sobre o tema em questão. A seguir disponho sobre a pesquisa bibliográfica.

3.1.2. Pesquisa bibliográfica

De acordo com Lima e Mito (2007, p. 38), “muitas vezes a pesquisa bibliográfica aparece caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica”, em razão da falta de compreensão sobre o que significa cada uma. A mesma abarca um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, relacionados ao objeto de estudo.

Ainda para Lima e Mito (2007, p. 38), “a pesquisa bibliográfica tem sido um procedimento bastante utilizado nos trabalhos de caráter exploratório-descritivo”, e se percebe a necessidade de uma “definição quanto aos métodos e os procedimentos metodológicos (tipo de pesquisa, universo delimitado, instrumento de coleta de dados)” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38).

Para Gil (2002, p. 44), “os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa são sobre investigações, sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema”.

Segundo Neves, Jankoski e Schnaider (2013, p. 2) a pesquisa bibliográfica:

É o levantamento de um determinado tema, processado em bases de dados nacionais e internacionais que contêm artigos de revistas, livros, teses e outros documentos. Como resultado obtém-se uma lista com as referências e resumos dos documentos que foram localizados nas bases de dados.

Para esta pesquisa foi realizado primeiramente um levantamento de trabalhos relacionados ao tema *lúdico e PNAIC*, com a finalidade conhecer e se apropriar dos estudos e pesquisas do campo acadêmico. Logo após foi realizada a leitura das obras e autores citados no decorrer desta dissertação.

Para Lakatos e Marconi (2001, p. 183), a pesquisa bibliográfica,

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...].

Segundo Lima e Mito (2007, p. 38), a pesquisa bibliográfica “implica um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”.

Com base no que foi dito anteriormente pelos autores citados, podemos concluir que todo trabalho científico deve ter como suporte a pesquisa bibliográfica, a qual vai fornecer subsídios para que o trabalho seja melhor estruturado oportunizando um esclarecimento a respeito do assunto abordado.

No presente estudo foi utilizada a análise documental como técnica para o tratamento dos dados, objetivando a transformação das informações, visando torná-las mais compreensíveis para correlacioná-las com os demais dados oriundos de outras fontes.

Deste modo, disponho na próxima seção sobre a análise documental.

3.1.3. Análise documental

De acordo com Lüdke e André (1986), a análise documental se constitui essencial na pesquisa qualitativa, pois utiliza elementos que são de fundamental importância para esta dissertação, ampliando informações e aprofundando o conhecimento do tema ou problema, ou seja, a análise documental vem agregar componentes para complementar esse processo.

Para entender os pressupostos metodológicos da análise documental é necessário especificar o que é documento.

De acordo com Nasser (2010, p. 296): “Definir documento representa em si um desafio, pelo fato de o documento constituir uma de suas principais ferramentas, a história, de todas as ciências sociais, foi a que atribuiu maior importância a essa definição”.

Considerando a citação de Nasser (2010), documento pode ser qualquer escrito, público ou privado, que reproduz um determinado momento histórico, que deixa registrado através do papel, ou outro meio, uma dada realidade de uma época, ou seja: “De fato, tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’” (NASSER, 2010, p. 296).

Tendo em vista que o intuito desta pesquisa é identificar as concepções de lúdico apresentadas nos cadernos de formação de alfabetização, do PNAIC, de 2013, entendo que a abordagem qualitativa e análise documental constituem-se como base para o desenvolvimento desta pesquisa.

Segundo Gil (2002, p. 45), “a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica”, sendo que a principal diferença entre ambas está na natureza das fontes. “A pesquisa bibliográfica utiliza-se fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto” (GIL, 2002, p. 45), a pesquisa documental “vale-se de materiais que não receberam, ainda, um tratamento analítico” (GIL, 2002, p. 45), ou seja, que podem ser problematizados de acordo com os objetos da pesquisa. Desta forma a principal diferença entre ambas as pesquisas, é a fonte de dados.

Neste trabalho, a pesquisa será aprofundada através da leitura da unidade quatro dos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa de 2013, com a análise de dados a partir deste material, portanto, os cadernos de formação do PNAIC de 2013, são considerados a principal fonte de produção de dados para o desenvolvimento desta pesquisa.

De acordo com Nasser (2010, p. 298), a pesquisa documental exige desde o início, “[...] um esforço firme e inventivo, quanto ao reconhecimento dos depósitos de arquivos ou das fontes potenciais de informação, e isto não apenas em função do objeto de pesquisa, mas também em função do questionamento”.

Torna-se necessário que as fontes estudadas para a realização da pesquisa tragam subsídios que esclareçam os questionamentos elaborados para o desenvolvimento do trabalho. As informações necessitam ser analisadas quanto ao acesso, à relevância e à confiabilidade. Para Nasser (2010, p. 299):

O exame do contexto social global, no qual foi produzido o documento e no qual mergulhava seu autor e aqueles a quem ele foi destinado, é primordial, em todas as etapas de uma análise documental, seja qual tenha sido a época em que o texto em questão foi escrito. Indispensável quando se trata de um passado recente.

É importante assegurar a qualidade e a veracidade das informações que estão sendo utilizadas como fonte de pesquisa, para que as mesmas não sejam interpretadas de forma equivocada.

Conforme Nasser (2010, p. 300), “[...] uma boa compreensão do contexto é crucial, em todas as etapas de uma pesquisa documental, na elaboração do problema, na escolha das principais bases de arquivos, no momento da análise”.

A identificação de um contexto se dá a partir do momento em que interpretamos o mesmo, quando temos contato com o conteúdo e buscamos compreendê-lo. Desta identificação é que vão depender as conclusões referentes ao texto.

Ainda nesta perspectiva Silva et al. (2009, p. 4557) salienta que:

A pesquisa documental permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social.

Essa técnica é considerada por Bardin (*apud* SOUZA; KANTORSKI; LUIS, 2011), como “o tratamento do conteúdo de forma a apresentá-lo de maneira diferente da original, facilitando sua consulta e referência”.

Segundo Oliveira (*apud* SOUZA; KANTORSKI; LUIS, 2011, p. 223):

Os documentos são registros escritos que proporcionam informações em prol da compreensão dos acontecimentos e relações, ou seja, possibilitam conhecer o período histórico e social das ações e reconstruir os fatos e seus antecedentes, pois se constituem em manifestações registradas de aspectos da vida social de determinado grupo.

Desse modo, utilizei a análise documental e a análise de conteúdo como metodologia e técnica de produção de dados a fim de responder aos objetivos propostos nesta pesquisa. Na sequência, abordo sobre a perspectiva de análise de conteúdo utilizada nesta dissertação.

3.2. Análise de conteúdo

Para Bardin (*apud* CÂMARA, 2013, p. 182), o termo análise de conteúdo designa:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Essa metodologia utilizada para interpretar e descrever o conteúdo, oferece informações importantes e complementares para a investigação, é imprescindível ressaltar que este método de análise é uma interpretação pessoal realizada pelo pesquisador, ou seja, é o que seu olhar permite interpretar dos dados (BARDIN, 1977).

Segundo Oliveira (2008, p. 14), “a análise de conteúdo possui diferentes técnicas que podem ser abordadas pelos pesquisadores. Isto dependerá da vertente teórica seguida pelo sujeito que a aplicará”.

No método de análise de conteúdo, é preciso sempre deixar claro para o leitor a delimitação dos objetivos da pesquisa que neste caso é compreender e identificar as concepções de lúdico na unidade quatro dos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, direcionados aos professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em 2013.

Portanto, opto por seguir a perspectiva defendida por Moraes (1999, p. 2), o qual define que a análise de conteúdo:

Constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Norteadas pelas ideias de Moraes, realizei a leitura do material do PNAIC, cadernos de Língua Portuguesa de 2013, unidade quatro, dos anos 1, 2 e 3, os quais constituem o *corpus* de análise desta pesquisa. Assim fui realizando decisões

sobre que parte do material se encontrava de acordo com os objetivos propostos nesta dissertação.

Segundo Moraes (1999, p. 4) a análise de conteúdo:

Ainda que diferentes autores proponham diversificadas descrições do processo da análise de conteúdo, no presente texto a concebemos como constituída de cinco etapas:

- 1 - Preparação das informações;
- 2 - Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades;
- 3 - Categorização ou classificação das unidades em categorias;
- 4 - Descrição;
- 5 - Interpretação.

Ainda para o autor as categorias na análise devem atender ao critério de objetividade, consistência ou fidedignidade, incluir ou excluir informações, apresentando na pesquisa dados que estejam pautados no objetivo da mesma.

Conforme Moraes (1999, p. 2):

Como método de investigação, a análise de conteúdo compreende procedimentos especiais para o processamento de dados científicos [...], sendo considerada como um único instrumento, marcado por uma grande variedade de formas e adaptável a um campo de aplicação vasto. [...] Sua matéria-prima pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos auto-biográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos, etc. Fontes estas que precisam ser processadas para facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo.

A *descrição* para Moraes (1999, p. 9), “é uma comunicação do resultado do trabalho”, e para tanto, optei por organizar tabelas e quadros que me auxiliaram no processo de análise. Desta forma, passei à *interpretação*, procurando ter um olhar mais profundo, indo além das mensagens expostas pelos locutores do material do PNAIC.

Fundamentada nas ideias de Moraes, baseada no método de análise de conteúdo, passei à *categorização*, que segundo Moraes (1999, p. 6), “é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles”.

Aos poucos fui separando os excertos dos textos da unidade quatro nos anos 1, 2 e 3, e logo em seguida juntei as escritas dos três anos e redefini em quadros que, primeiramente, eram três, um para cada ano, em um quadro único, e desta forma fui analisando as escritas expostas nos cadernos do PNAIC, as quais estão dispostas no capítulo quatro de análise de dados. Após a leitura dos cadernos,

dividi em dois grupos, os excertos considerados importantes para esta pesquisa e, desta forma, fui classificando os aspectos, ou seja, as mensagens expostas no material do PNAIC, analisando-as com base em critérios por mim definidos e pelo referencial teórico que subsidiou esta pesquisa. Desta forma fui classificando e/ou excluindo os excertos obtidos durante a pesquisa entre as duas categorias: i) a utilização do lúdico como ferramenta para a aprendizagem e ii) o lúdico como espontaneísmo.

No capítulo a seguir, passo a tratar dos procedimentos e da análise dos dados da pesquisa.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS: O LÚDICO NOS CADERNOS DE ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA DO PNAIC, UNIDADE QUATRO DE 2013 – ALGUMAS POSSIBILIDADES

Este capítulo tem o propósito de apresentar os resultados da análise realizada nos cadernos de formação do PNAIC de 2013, especialmente os referentes à unidade quatro deste material. Na primeira seção, trato dos primeiros resultados encontrados a partir da leitura dos cadernos do PNAIC do ano 1 de 2013, abrangendo as unidades 1, 2, 3, 5, 6, 7 e 8.

A unidade quatro, será analisada individualmente, na segunda seção deste capítulo, pois exige um olhar mais cuidadoso e profundo, por ser a unidade específica do lúdico dentre os cadernos do PNAIC. Abordo, portanto, os cadernos dos anos 1, 2 e 3 de 2013. Para melhor compreensão dos resultados obtidos, separei os mesmos em quadros e fui destacando os textos e excertos relacionados ao lúdico.

4.1. Cadernos do PNAIC – Concepções de lúdico

Iniciei a pesquisa nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, realizando primeiramente uma busca pelas seguintes palavras-chave: ludicidade, lúdico, brinquedos, brincadeiras, jogos e cultura lúdica.

É importante esclarecer que inicialmente essa busca foi realizada em todas as unidades, mais especificamente nos cadernos de formação do ano 1, abrangendo as unidades, 1, 2, 3, 5, 6, 7 e 8. Em relação ao caderno da unidade 4, deixei para analisá-lo em um segundo momento, tendo em vista que o mesmo requeria um olhar mais cuidadoso e aprofundado, pois é a unidade que trata do lúdico especificamente. O objetivo deste levantamento foi conhecer o que apresentam os demais cadernos sobre o lúdico e termos afins.

Considerando a busca realizada na unidade 1 do ano 1, o resultado mostrou que não há referência ao lúdico, nem a termos relacionados. Na unidade 2 do ano 1 (BRASIL, 2012g, p. 12), identifiquei nos objetivos da unidade, o seguinte excerto:

Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; **jogos** didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados.

Ao que tudo indica, no excerto anterior a palavra *jogo* aparece associada à utilização do material durante as situações didáticas, em sala de aula. A proposta parece ser de que os professores conheçam e utilizem o material em suas aulas. Em relação a isso, retomo as ideias de Delalande (2009), quando ressalta que o adulto busca atribuir função ao jogo para a criança, apresentando o jogo com um caráter educativo, pensando que aprende algo, quando outras aprendizagens não previstas podem surgir.

Ainda na unidade 2 do ano 1, no texto: *Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular – Língua Portuguesa* (MAGALHÃES et al., 2012, p. 12), está disposto que:

Na prática, a apropriação do sistema alfabético pode se dar por meio de **jogos, atividades lúdicas**, atividades de composição e decomposição de palavras, favorecendo a reflexão acerca de segmentos linguísticos menores, como as sílabas e os fonemas. (grifo da autora)

No excerto acima, é possível identificar claramente a perspectiva de que os jogos e as atividades lúdicas são ferramentas que possibilitam que a criança se aproprie do sistema alfabético.

O texto: *As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador* (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2012), da mesma unidade, apresenta várias questões relacionando jogos e brincadeiras a situações de aprendizagem das crianças, como, por exemplo, jogos relacionados ao Sistema de Escrita Alfabética, além de outros jogos e músicas que contemplavam o processo de alfabetização, como música com rimas.

Na unidade 2 do ano 1, identifiquei que a palavra *jogo*, é repetida mais de 29 vezes ao longo desta. Além disso, ao jogo é dado maior ênfase quando aparece no título de algumas seções, tais como *Jogos de Alfabetização, Jogos que contemplam*

atividades de análise fonológica, sem fazer correspondência com a escrita, Jogos que levam a refletir sobre os princípios do Sistema de Escrita Alfabética. Observando os títulos citados, é possível perceber que o jogo aparece sempre vinculado à aprendizagem de algum aspecto que envolve a alfabetização.

Essa relação entre jogo e alfabetização se torna ainda mais evidente no texto *Os jogos como importante recurso didático para a aprendizagem do SEA* disposto na unidade 3 do ano 1 (BRASIL, 2012h). No decorrer do texto a autora explica o motivo pelo qual o jogo é importante no processo de alfabetização, conforme é possível perceber no excerto a seguir:

Na alfabetização, os jogos são poderosos aliados para que os alunos possam refletir sobre o SEA, sem, necessariamente, serem obrigados a realizar treinos enfadonhos e sem sentido. Ao utilizar o jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área (BRANDÃO et al., 2009, pp. 14-5).

Refletindo sobre as palavras de Brandão, considero que os jogos realmente são fortes aliados ao processo de alfabetização, especialmente, quando se trata de uma perspectiva que pretenda não ser enfadonha, mecânica e repetitiva. Aliar a satisfação do jogo com aspectos do sistema da escrita alfabética pode por um lado propiciar uma aprendizagem mais prazerosa para a criança, mas por outro, pode retirar do jogo a possibilidade de criação, imaginação, de quebrar regras e o prazer de jogar por jogar.

A partir destas reflexões, percebo que o material do PNAIC apresenta o relato de experiência de várias professoras da rede municipal, que atuam diretamente no processo de alfabetização das crianças. Esses relatos tratam de exemplos de atividades, jogos, projetos didáticos, planejamentos exitosos como quadros de rotinas onde as professoras expõem o planejamento das atividades semanais de sua turma.

Na unidade 2 do ano 1, é apresentado o relato da professora Ana Cristina, professora da rede municipal de Pernambuco e o quadro de rotinas que realiza em sua aula, além do planejamento semanal desta professora. Esse relato é indicado no material como uma prática exitosa, devido a todas as atividades, como jogos, que contemplam o Sistema de Escrita Alfabética.

Na unidade 5, por exemplo, há o seguinte texto de uma professora do 1º ano: *Lendo e produzindo verbetes de enciclopédia: aprendendo sobre animais*. Em sua escrita a professora faz referência a importância do lúdico para ensinar algum conteúdo específico, ou seja, “[...] os resultados mostraram que é possível promover aprendizagem significativa a partir do prazer e da ludicidade, aliando o processo de alfabetização à prática de letramento” (ARAGÃO, 2012, p. 41).

Na unidade 6, localizei o texto: *Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos* (DUBEUX; TELES, 2012, p. 12), que apresenta diferentes aspectos das aprendizagens relacionados aos aspectos lúdicos. Tal relação fica evidente no excerto a seguir:

Ligadas a essas reflexões, as dimensões do **lúdico** e do artístico na organização do trabalho pedagógico são destacadas, visto que possibilitam aos alunos conviver em grupos, tomar decisões, fazer escolhas e descobertas, usufruindo e reproduzindo brincadeiras e expressões artísticas que fazem parte do acervo cultural da humanidade. Ouvir, cantar, dançar, ler textos verbais e de imagens e desenhar, como práticas em sala de aula provocam nos alunos sensibilidade e prazer (DUBEUX; TELES, 2012, p. 12).

No excerto exposto acima, percebo que o lúdico está atrelado à organização do trabalho pedagógico como forma de auxiliar os alunos nas suas decisões e descobertas, através das brincadeiras promovidas em sala de aula. Assim como argumentei anteriormente, retomo aqui a perspectiva de que as crianças aprendem muito enquanto brincam. Mas é importante refletir que as aprendizagens resultantes dos momentos de brincadeira livre são diferentes daquelas em que o professor planeja uma brincadeira que tenha o propósito de auxiliar na aprendizagem de um determinado conteúdo.

Na continuidade do texto, da unidade 6, é destacado que

[...] na organização da prática pedagógica para os alunos do 1º ano, é importante que esses requisitos de **ludicidade** e interesse sejam levados em conta para que os alunos se sintam curiosos e, desse modo, a aprendizagem seja favorecida (ALVES *apud* DUBEUX; TELES, 2012, p. 25).

A citação mostra que a forma de despertar na criança a curiosidade pode ser um forte aliado para que a mesma se interesse pelas atividades desenvolvidas em sala de aula e desta forma as atividades lúdicas sejam aliadas à aprendizagem escolar.

Após focar na leitura dos cadernos do primeiro ano das unidades 1, 2, 3, 5, 6, 7 e 8, em busca de resultados que indicassem qual abordagem de lúdico trata o material, percebi que a maior parte do material apresenta a ideia de que o jogo é um instrumento pedagógico no processo educativo, ou seja, traz o jogo como atividade lúdica na escola.

Com o intuito de avançar na busca, iniciei a leitura das unidades do segundo e terceiro ano. A partir da leitura desses materiais, percebi que seria necessário rever procedimentos realizados até então. O momento de qualificação do projeto de dissertação foi muito importante, pois as sugestões apresentadas pela banca auxiliaram na decisão de focar a análise somente no material da unidade quatro, visando atender à temática dessa pesquisa que está/é voltada para a concepção de lúdico no material do PNAIC.

A partir dessa decisão, a análise foi realizada na unidade 4 dos cadernos do PNAIC. Assunto que passo a tratar na próxima seção.

4.2. Concepção de lúdico na unidade quatro do PNAIC – 2013

A fim de alcançar o objetivo desta dissertação entendo que o *corpus* desta pesquisa está localizado na unidade 4 do material do PNAIC. Considero importante destacar que sempre quando realizamos uma pesquisa, passamos por um processo de escolhas sobre os aspectos que serão discutidos, e nesse processo, alguns pontos ficam de fora da análise, ou seja, damos ênfase aos que julgamos ser mais relevantes, e pouco aprofundamos os demais.

Desta forma, tenho clareza de que outros aspectos poderiam ter sido considerados como dados para essa pesquisa, mas contemplei aqueles que no momento de minha análise entendi serem os mais pertinentes e importantes para esta dissertação.

Primeiramente, foi realizada a leitura minuciosa do material, considerando que a pesquisa é de cunho documental. O tratamento dos dados deu-se através da análise do conteúdo do material publicado no PNAIC e não teve a intenção de abordar a aplicação pelos professores alfabetizadores das indicações desse material, após a formação.

Ao longo da leitura do material percebi que o objetivo apresentado nos cadernos dos Anos 1, 2, e 3 é exatamente o mesmo, ou seja, “conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos” (BRASIL, 2012d, p. 31).

Nesse objetivo, identifico a intenção de esclarecer aos professores alfabetizadores que o jogo está sendo considerado como um suporte para auxiliar as crianças no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética – SEA, elencado como um recurso didático para o trabalho do professor em sala de aula.

Os textos específicos, de cada uma destas autoras, estão dispostos nos quadros que apresento no decorrer desta seção, sendo que estes foram elaborados a partir das frases centrais retiradas dos excertos, as quais considere relevantes para esta pesquisa, pois apresentavam indicações pertinentes para a análise.

Em relação a Unidade 4, explico que ela é composta por três cadernos, cada um referente a um ano do Ensino Fundamental. Cada caderno possui um título específico, ou seja, Ano 1 – *Ludicidade na sala de aula*, Ano 2 – *Vamos brincar de construir novas histórias* e Ano 3 – *Vamos brincar de reinventar histórias*. Além desses, há o caderno da Educação no Campo, o qual não fez parte do material de análise desta dissertação.

Todos os cadernos são compostos por seções que apresentam os mesmos títulos, quais sejam:

- a) Iniciando a conversa;
- b) Aprofundando o tema;
- c) Compartilhando;
- d) Aprendendo mais.

Os textos são das autoras Rosinalda Teles e Tícia Cassiany Ferro Cavalcante; Andrea Tereza Brito Ferreira; Ester Calland de Sousa Rosa; Margareth Brainer; Maria Thereza Didier e Telma Ferraz Leal.

As autoras citadas possuem graduação nas mais diversas áreas como Matemática, Fonoaudiologia, História, Psicologia e Pedagogia, sendo que todas estão vinculadas e atuam na área da Educação.

Em sua maioria têm doutorado em Educação, sendo que das sete autoras, seis integram o corpo docente da Universidade Federal de Pernambuco, com produção reconhecida no campo da educação nas áreas de alfabetização, ensino e leitura, formação de professores, saberes docentes e currículo, análise de livros didáticos, educação inclusiva, cotidiano escolar, entre outras.

A partir da leitura dos textos da unidade quatro (ano 1, 2, e 3), separei-os em excertos, os quais relacionam-se de alguma forma com o lúdico. Na sequência destaquei dos excertos frases centrais, uma vez que as identifiquei como frases importantes e significativas porque apresentam indícios para as discussões sobre lúdico. Assim, classifiquei as frases em duas categorias: 1 – o uso do lúdico como ferramenta para a aprendizagem e 2 – o uso do o lúdico como espontaneísmo. Após essa etapa, destaquei palavras, as quais denominei de palavras-chave.

Na sequência, elaborei quadros referentes a cada ano do ciclo, e posteriormente separei por textos para melhor compreensão durante as discussões. Desta forma, fui analisando as escritas dos cadernos do PNAIC.

A seguir apresento os quadros e suas *palavras-chave*, as quais estão destacadas em negrito, dentro de cada excerto em ambas categorias, primeiramente inicio com o ano 1.

Quadro 5 – Ludicidade na sala de aula – Texto 1 – Ano 01 – Unidade 04

Texto: Ser cuidado, brincar e aprender: direitos de todas as crianças. Autores: Margareth Brainer, Rosinalda Teles, Telma Ferraz Leal e Tícia Cassiany Ferro Cavalcante (BRAINER et al., 2012a)			
USO DO LÚDICO COMO FERRAMENTA PARA PONTENCIALIZAR A APRENDIZAGEM	P.	O LÚDICO COMO ESPONTANEÍSMO	P.
As brincadeiras promovem situações em que as crianças aprendem conceitos , a desenvolvem habilidades diversas.	07	Que palavras lhe vêm à mente quando ouve falar em jogo ou brincadeira? Diversão, alegria, prazer.	06
Situações lúdicas , em que as crianças brincam, é favorável à aprendizagem de todas as crianças.	07	O lúdico naturalmente induz à motivação e à diversão .	06
Situações experimentais indicam que quando as crianças brincam, aprendem.	10	[...] o lúdico [...] Representa liberdade de expressão, renovação e criação do ser humano.	06
O lúdico , no seu papel de instrumento auxiliar e complementar da educação , representa um recurso facilitador e motivador da aprendizagem.	10 e 11		

Jogos que ajudam na aprendizagem do sistema alfabético e de conteúdos.	11		
Diversos jogos também podem ser utilizados pelos professores para ajudar na aprendizagem	11		
Potencialidade dos jogos para mobilizar conhecimentos matemáticos.	11		
Situações seguras e lúdicas de aprendizagem.	11		
Ao brincar [...] desenvolve dimensões importantes no aprendizado dos conhecimentos escolares.	11		

Fonte: Organizado pela autora.

A partir do exposto no quadro acima, é possível perceber que os excertos com indicativos do uso do lúdico como ferramenta para potencializar a aprendizagem, é recorrente no material do PNAIC, conforme é possível notar no excerto a seguir: “O lúdico, no seu papel de instrumento auxiliar e complementar da educação, representa um recurso facilitador e motivador da aprendizagem”. (BRAINER et al., 2012a, pp. 10-1).

É possível perceber no material do PNAIC, a indicação de que o lúdico deve ser usado como um instrumento que visa a facilitar e motivar os alunos no seu processo de aprendizagem. Ou seja,

[...] diversos estudos abordam a ludicidade e a aprendizagem como ações complementares, ressaltando a ideia de que o lúdico, no seu papel de instrumento auxiliar e complementar da educação, representa um recurso facilitador e motivador da aprendizagem escolar. (BRAINER et al., 2012a, p. 10).

Considerando o disposto no material, é possível perceber que o mesmo apresenta uma ideia adultocêntrica do lúdico na aprendizagem, contemplando a perspectiva de Bujes (2001), a qual dispõe que a visão do adulto sobre as crianças e a infância sempre busca dar sentido às situações lúdicas que serão apresentadas a elas. Neste sentido, o material apresenta o lúdico como um recurso facilitador da aprendizagem, dando sentido à utilização do lúdico com as crianças.

Nesta concepção, o adulto está sempre indicando o quanto a criança ainda precisa se desenvolver, sendo fundamental que o mesmo dê direção para ela, a fim de completar o processo de desenvolvimento ainda inacabado da criança. Esta concepção se difere da ideia de Brougère de cultura lúdica, a qual implica em

interações realizadas entre as crianças, as quais vivem diferentes experiências entre elas, o que não anula a aprendizagem, mas onde a mesma acontece durante as trocas de experiências oportunizando que essas criem e recriem culturas.

Dando continuidade aos dados da pesquisa, a seguir apresento o quadro referente ao texto 2, do ano 1, unidade 4.

Quadro 6 – Ludicidade na sala de aula – Texto 2 – Ano 01 – Unidade 04

Texto: Que brincadeira é essa? E a alfabetização? Margareth Brainer, Rosinalda Teles, Telma Ferraz Leal e Tícia Cassiany Ferro Cavalcante (BRAINER et al, 2012b)			
LÚDICO COMO FERRAMENTA PARA A PONTENCIALIZAR A APRENDIZAGEM	P.	O LÚDICO COMO ESPONTANEÍSMO	P.
Podemos, portanto, afirmar que autores de diferentes matizes teóricas defendem a ludicidade como base para a aprendizagem.	14	O significado original da palavra lúdico está associado à brincadeira, ao jogo, ao divertimento.	14
O professor pode ser um mediador da atividade lúdica.	14	O significado do lúdico não pode estar restrito apenas aos jogos e brincadeiras.	14
Brincadeiras se constituem como situações de aprendizagem.	14	Uma atividade lúdica pode ser um jogo , uma brincadeira ou qualquer outra que dê prazer, sensação de plenitude.	16

Fonte: Organizado pela autora.

Após a análise deste quadro e seus excertos, cabe ressaltar que este material foi concebido e elaborado para atender as especificidades da formação dos professores do ciclo de alfabetização, os quais em meio à ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, como já citado anteriormente no capítulo 1 desta dissertação, necessitavam de um suporte para nortear suas práticas pedagógicas.

Do mesmo modo, o material tem a intenção de contribuir para uma *definição*, uma organização do que deve ser ensinado em cada ano do ciclo de alfabetização (o que o material apresenta como Direitos de Aprendizagem¹³). E que está expresso em cada ano como o que deve ser, introduzido, aprofundado e consolidado, no ciclo de alfabetização.

De acordo com o que foi apresentado e discutido no capítulo 2, sobre o conceito de lúdico, identifiquei no material do PNAIC que há a preocupação em

¹³ Falar, ouvir, ler e escrever textos, em diversas situações de uso da língua portuguesa, que atendam a diferentes finalidades, que tratem de variados temas e que sejam compostos por formas relacionadas aos propósitos em questão.

apresentar uma definição conceitual do lúdico, a qual está destacada no quadro 6, além de sua relação com termos a ele atrelados, como jogos, brinquedos, brincadeiras e cultura lúdica. Conforme disposto no material, o lúdico:

[...] se origina do latim *ludus* e tem o significado original associado à brincadeira, ao jogo, ao divertimento. Acontece que seu significado foi ampliado e passou a ser reconhecido como elemento essencial do desenvolvimento humano. [...] O significado do lúdico não pode estar restrito apenas aos jogos e brincadeiras. Seria preciso associá-lo a algo alegre, agradável, que o indivíduo faz de forma livre e espontânea (BRAINER et al., 2012b, p. 14).

A partir do excerto acima, é possível identificar que a perspectiva abordada no material do PNAIC é de que o lúdico não deve restringir-se aos jogos, mas sim a situações prazerosas. A ideia que perpassa é que sendo o lúdico associado à alegria e utilizado como ferramenta para aprendizagem, possibilitaria à criança aprender de forma alegre e espontânea, retomando a citação anterior.

A seguir, apresento o próximo quadro, do texto 3, ano1 unidade 4.

Quadro 7 – Ludicidade na sala de aula – Texto 3 – Ano 01 – Unidade 04

Texto: Qualquer maneira de jogar e brincar vale a pena? O que fazer para ajudar as crianças a aprender?			
Autores: Margareth Brainer e Rosinalda Teles (BRAINER; TELES, 2012)			
LÚDICO COMO FERRAMENTA PARA A PONTENCIALIZAR A APRENDIZAGEM	P.	O LÚDICO COMO ESPONTANEÍSMO	P.
O jogo e a brincadeira ganham espaço como uma importante ferramenta para a aprendizagem .	22	Brinquedos, jogos e materiais pedagógicos não são objetos que trazem em seu bojo um saber pronto .	23
Parte dos conteúdos curriculares pode ser ensinado por meio de atividades predominantemente lúdicas .	22		
Jogos e brincadeiras são excelentes oportunidades de mediação entre o prazer e o conhecimento .	22		
É função do professor prever o quanto de aprendizagem determinado jogo pode promover para determinado estudante.	23 e 24		

Fonte: Organizado pela autora.

Após a leitura do quadro acima, é possível perceber que os excertos da categoria *o lúdico como ferramenta para potencializar a aprendizagem*, estão em conformidade com as ideias já expostas anteriormente.

Um dos pontos fundamentais neste quadro é que um dos excertos contempla a função do professor, colocando-o no papel daquele que deve prever o quanto de aprendizagem cada jogo pode promover aos alunos. Cabe questionar: De que forma o professor faria isso? Será que é possível prever o quanto cada aluno vai aprender com cada jogo?

Ao destacar que “Brinquedos, jogos e materiais pedagógicos não são objetos que trazem em seu bojo um saber pronto” (BRAINER; TELES, 2012, p. 23), fica subentendido que cabe ao professor definir o saber que cada material pode proporcionar, ou seja, a partir da intenção do professor é que o material será utilizado pelas crianças com vista à aprendizagem de um conteúdo específico.

Além dos excertos do quadro acima, identifiquei no material do PNAIC outro excerto no texto 1, que atribui aos jogos, brincadeiras e situações lúdicas a função de ferramenta potencializadora para a aprendizagem, ou seja, “a oferta de situações lúdicas, em que as crianças brincam, é favorável à aprendizagem de todas as crianças” (BRAINER et al., 2012a, p. 7).

Reforçando essa ideia, localizei mais adiante no texto o seguinte excerto:

Destacamos ainda que, ao tratarmos das brincadeiras e jogos, não nos referimos apenas aos que ajudam na aprendizagem do sistema alfabético, mas também aos que auxiliam na aprendizagem de conteúdos de outros componentes curriculares. (BRAINER et al., 2012a, p. 11).

Desta forma é possível fazer a correspondência dos excertos expostos com as ideias de Delalande (2009), e Brougère (1998; 2000; 2010), nos quais os autores discutem sobre a ideia do jogo como instrumento de aprendizagem pertencente ao adulto. A partir dos excertos, entendo que as situações como as brincadeiras realizadas em sala de aula servem como instrumento pedagógico para o professor, pois o mesmo tem o objetivo de alcançar a aprendizagem escolar das crianças. Assim, a brincadeira deixa de ser realizada de forma espontânea através da interação dos educandos e passa a ter outro sentido, o qual se diferencia do conceito abarcado por Brougère de cultura lúdica. Esta cultura lúdica implica interações entre as crianças, as quais pensam em diferentes formas de agir nas diversas experiências, que serão decisivas para criarem e recriarem culturas.

Assim é possível perceber que o lúdico e a cultura lúdica, referidos por Brougère (2010), são divergentes da perspectiva de utilitarismo pedagógico disposto

no material do PNAIC. Acredito que a visão de jogo como uma ferramenta que auxilia a aprendizagem escolar pertence apenas aos adultos, os quais sentem a necessidade de definir uma função para as ações executadas pelas crianças.

Não esquecendo que o papel da escola é visar à aprendizagem dos alunos, e que no espaço escolar professores, gestores e demais adultos pensam, refletem e discutem formas que contemplem a aprendizagem dos seus alunos a fim de alcançar os objetivos escolares. Assim sendo, entendo que a visão do adulto em dar uma função ao jogo, decorre de uma ideia maior da sociedade e da escola, onde se compreende o espaço escolar até hoje como um lugar destinado a ensinar e aprender.

A seguir passo a abordar os quadros ainda referentes a esta unidade, mas abarcando os relatos de experiências de professores da rede pública.

Quadro 8 – Ludicidade na sala de aula – Relato de experiência 1 – Ano 01 – Unidade 04

Relato de experiência, com uso do livro: Título do Livro: Rápido como um gafanhoto Autor: Audrey Wood (BRAINER et al., 2012b)			
LÚDICO COMO FERRAMENTA PARA A PONTENCIALIZAR A APRENDIZAGEM	P.	O LÚDICO COMO ESPONTANEÍSMO	P.
Enfim, são muitas as possibilidades que podem promover, de maneira lúdica, a aprendizagem de compreensão de textos e, em alguns momentos, pode-se articular tal eixo com o de produção de textos , como foi feito pela professora citada.	19		
Essa diversificação pode ser feita em situações em que parte da turma esteja com jogos destinados à aprendizagem do sistema alfabético e parte das crianças, com jogos voltados para a aprendizagem de conteúdos da área de matemática .	20		

Fonte: Organizado pela autora.

A partir do exposto no quadro 8, entendo que o lúdico e as atividades lúdicas permanecem no material atreladas à ideia de que são ferramentas que devem ser utilizadas para promover a aprendizagem das crianças, englobando a compreensão de textos, produção de textos, Sistema Alfabético, conteúdos e Matemática. Desta maneira identifico, a partir dos relatos de experiências das professoras, que o

material do PNAIC dá ênfase no trabalho das docentes que utilizam o lúdico como ferramenta para a aprendizagem das crianças.

A fim de interligar as ideias da unidade quatro, optei por vezes, em correlacionar os quadros de acordo com os excertos que realizam afirmações semelhantes, como por exemplo os seguintes excertos retirados do quadro 7 que foi apresentado anteriormente: “[...] parte dos conteúdos curriculares pode ser ensinada por meio de atividades predominantemente lúdicas” (BRAINER; TELES, 2012, p. 22). “Podemos, portanto, afirmar que autores de diferentes matizes teóricas defendem a ludicidade como base para a aprendizagem” (BRAINER et al., 2012b, p. 14). “O jogo e a brincadeira ganham espaço como importante ferramenta para a aprendizagem” (BRAINER; TELES, 2012, p. 22).

A partir dos excertos percebo que o material expõe com clareza que os jogos, brincadeiras e demais situações lúdicas devem ser utilizados pelos professores como ferramenta para auxiliar no processo de aprendizagem escolar das crianças. Desta forma, podendo ser considerado contraditório, na medida em que esses mesmos textos abarcam no decorrer de suas discussões as ideias de autores como Kishimoto (2011), Benjamin (2009), os quais também fundamentam esta dissertação. Estes autores, que estão referidos na bibliografia dos cadernos do PNAIC, abordam conceitos de brinquedo, brincadeira, infância, lúdico e jogos, que evidenciam o lúdico realizado de forma de momentos que possibilitem a interação entre as crianças, sendo que durante essas interações as crianças acabam aprendendo, conforme apresentado no capítulo 2.

Durante as discussões, porém, quando são apresentados os relatos de experiência dos professores, o material do PNAIC enfatiza o uso do lúdico como ferramenta para a aprendizagem, mostrando, no meu entendimento, por vezes contradições entre suas ideias.

No relato da professora Ana Lúcia Martins Maturano da Escola Municipal Nova Santana (Camaragibe/PE), Escola Municipal Creusa de Freitas Cavalcanti (Recife/PE), 2º ano do Ensino Fundamental, também entra em concordância com os excertos abordados anteriormente.

Entendo, desse modo, que a partir do uso dos jogos o professor, tem o papel de acompanhar a aprendizagem das crianças e planejar novas situações de jogos e brincadeiras que contemplem o que os educandos ainda precisam aprender, de

acordo com o registro de acompanhamento que o professor deve realizar de seus alunos, perspectiva que difere das apresentadas por Brougère.

Desta forma, considero que estamos imersos em conceitos empregados de forma adultocêntrica no material do PNAIC, e não se deve descartar que a forma a qual entende-se o lúdico depende da fundamentação teórica utilizada, pois, estas concepções são apenas um recorte da cultura infantil norteadas pelas ideias de cada autor, as quais foram se constituindo e se moldando com o passar dos anos, e ainda na atualidade, de acordo com alterações sociais e culturais, tais concepções poderão passar por reestruturações importantes.

A seguir passo a dispor dos quadros referentes a análise do ano 2, unidade 4.

4.3. Resultado da análise dos Cadernos do ano 2, unidade quatro – Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa no PNAIC, de 2013

É importante esclarecer que esta seção dispõe apenas dos resultados referentes ao ano 2 do ciclo de alfabetização, unidade quatro em Língua Portuguesa de 2013.

A seguir apresento o quadro de nº 9, que apresenta elementos que contribuem com a discussão que está sendo desenvolvida nesta dissertação.

Quadro 9 – Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias – Texto 1 – Ano 02 – Unidade 04

Texto: O lúdico na sala de aula. Autores: Andrea Tereza Brito Ferreira e Tícia Cassiany Ferro Cavalcante (FERREIRA; CAVALCANTE, 2012)			
LÚDICO COMO FERRAMENTA PARA A PONTENCIALIZAR A APRENDIZAGEM	P.	O LÚDICO COMO ESPONTANEÍSMO	P.
A atividade lúdica é um princípio fundamental para o desenvolvimento das atividades intelectuais .	06	As brincadeiras e os jogos passaram a integrar as práticas de vida em sociedade .	06
A prática pedagógica também associada às questões do lúdico , além de desenvolver o aprendizado .	06		

Os jogos e as brincadeiras também foram utilizados para aprender , desde muitos anos atrás.	07		
Atividades lúdicas , por meio de jogos e brincadeiras, para desenvolver a aprendizagem .	07		
É importante, no entanto, o professor pensar o objetivo daquele jogo ou brincadeira para o aprendizado de todas as crianças.	07		

Fonte: Organizado pela autora.

A partir dos excertos do quadro 9, percebo que o pensamento de que cada jogo e cada momento lúdico podem promover aprendizagem aos estudantes é recorrente no campo da educação, há muito tempo, conforme disposto no capítulo em que são apresentados os estudos de Chamboredon e Prévot (1986). Esses autores abordam o brincar, os jogos e os brinquedos como objetos pedagógicos, os quais passam a fazer parte do espaço da escola desde cedo.

A partir da perspectiva da escola é que foi possível constatar que o brincar poderia ser de fundamental importância, tanto em relação à recreação das crianças, quanto como instrumento para a aprendizagem.

Assim sendo, concordo com Marcellino (2013, p. 62), ao expor que:

O brinquedo é considerado como “microcosmo adulto”. E assim entendido passa a ser, [...], mais um instrumento de dominação de grandes sobre pequenos, que, de certa forma, contribui para tornar as crianças iguais [...], em termos de cultura dominada, para recusar seus valores e aceitar os valores impostos.

O brinquedo, portanto, tanto na escola como no contexto familiar é visto como algo que pode entender a criança, além de potencializar situações de aprendizagem que decorrem das mais diversas atividades lúdicas. Desta forma pode-se dizer que o material do PNAIC, ainda contempla essa ideia do lúdico, brinquedo e brincadeira utilizada para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

A seguir apresento o quadro 10, referente ao texto 2, do caderno do ano 2, unidade 4.

**Quadro 10 – Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias – Texto 2- Ano 02 –
Unidade 04**

<p>Texto: O brincar e o jogar no ensino relativo ao componente curricular Língua Portuguesa e os recursos disponíveis para um trabalho lúdico na sala de aula Autores: Andrea Tereza Brito Ferreira, Ester Calland de Sousa Rosa e Tícia Cassiany Ferro Cavalcante (FERREIRA; COSTA; CAVALCANTE, 2012)</p>			
LÚDICO COMO FERRAMENTA PARA A PONTENCIALIZAR A APRENDIZAGEM	P.	O LÚDICO COMO ESPONTANEÍSMO	P.
Inserir as crianças em situações de aprendizagem lúdicas.	10	Os jogos [...] , constituem repertório inesgotável que serve para exercitar e constituir as representações mentais, pois, pelo fato de fazer parte da cultura.	10
Jogos podem auxiliar muito o aprendizado da língua materna.	10	Uma dimensão essencial da brincadeira é a interação entre pares. Henri Wallon (1989).	17
Sugestões que favorecem a associação entre jogos e brincadeiras e a aprendizagem do conteúdo escolar.	13		

Fonte: Organizado pela autora.

Partindo da exposição do quadro 10, é interessante observar nos excertos destacados, que ao mesmo tempo em que é exposta no material a potencialidade da interação entre pares nos momentos de brincadeira, há o *reforço* da associação do jogo à aprendizagem de algum conteúdo. A perspectiva de que ao brincar a criança também aprende, expressa e compartilha situações específicas da cultura em que está inserida, não é abordada pelo material. E quando é, fica tangenciada às inúmeras afirmações que levam o leitor a pensar sobre a importância de aprender de forma lúdica.

A seguir passo a abordar o quadro referente ao texto 3, do caderno do ano 2, unidade 4.

**Quadro 11. Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias – Texto 3 - Ano 02 –
Unidade 04**

Texto: O ensino de História(s) e da Matemática: em ritmo dos jogos e das brincadeiras. Autores: Maria Thereza Didier e Rosinalda Teles (DIDIER; TELES, 2012)			
LÚDICO COMO FERRAMENTA PARA A POTENCIALIZAR A APRENDIZAGEM	P.	O LÚDICO COMO ESPONTANEÍSMO	P.
A potencialidade dos jogos para mobilizar conhecimentos matemáticos.	26	Brincar e estabelecer relações com formas de ser criança.	22
Aprender brincando.	19		
O tempo utilizado para as brincadeiras precisa ser calculado, deve-se evitar a ociosidade.	30		

Fonte: Organizado pela autora.

Partindo dos excertos expostos no quadro 11, para além do uso dos jogos e atividades lúdicas como recurso didático, tanto no que tange ao Sistema de Escrita Alfabética como no ensino da Matemática, o material evidencia a importância de calcular o tempo das atividades realizadas com as crianças, o que aparece com algo imprescindível, devendo o professor evitar a ociosidade dos alunos.

O contexto do material exposto até o momento destaca que o lúdico, refere-se a algo divertido para as crianças, mas que deve ter uma finalidade educativa, visando que as crianças aprendam algo quando estão envolvidas por atividades lúdicas, mas ao mesmo tempo dispõe que esse tempo, destinado ao jogo, deve ser precisamente calculado, para que os educandos não fiquem ociosos, para que não fique espaço vago, e não haja intervalo sem atividades no decorrer da atividade lúdica. Então onde fica o tempo destinado a atividades espontâneas das crianças? Ou ainda pode-se dizer que o lúdico tem hora para começar e terminar na escola?

De acordo com Borba (2007, p. 35):

A brincadeira está entre as atividades frequentemente avaliadas por nós como tempo perdido. Por que isso ocorre? Ora, essa visão é fruto da ideia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo por isso menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados. E é essa concepção que provoca a diminuição dos espaços e tempos do brincar à medida que avançam as séries/anos do ensino fundamental.

Para tanto, pensar no que a criança precisa, no que ela vai desenvolver ao jogar ou brincar é uma perspectiva do adulto, o qual preocupa-se com resultados, com a produtividade, ao propiciar o brinquedo ou o jogo para a criança. Este conceito também está presente no material do PNAIC e pode-se dizer que o mesmo

aborda várias concepções sobre o lúdico, tanto no que decorre de seu significado imbricado a palavras como jogos, brinquedos e brincadeiras, como quando enfatiza o lúdico através das interações espontâneas entre as crianças. Considerando que a escola tem o papel de ensinar/aprender, pode-se dizer que a mesma viu no jogo uma possibilidade de proporcionar aos educandos uma aprendizagem prazerosa.

Quando define, sugere e apresenta o lúdico como uma ferramenta potencializadora da aprendizagem escolar, que por meio de brinquedos, jogos e brincadeiras é possível que os alunos aprendam conceitos e conteúdos. Sendo estes aprendizados os que constituem a base curricular e estão dispostos nos direitos de aprendizagem de cada ano do ciclo de alfabetização, trazidos no material do PNAIC.

Havendo, portanto, algumas contradições no que é exposto no material, que ora evidencia o lúdico como espontaneísmo, e ora enfatiza o uso do lúdico como ferramenta potencializadora da aprendizagem.

Na seção seguinte apresento os quadros referentes ao ano 3.

4.4. Resultado da análise dos Cadernos do ano 3, unidade quatro – Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa no PNAIC, de 2013

Dando seguimento à apresentação dos dados organizados em quadros exponho a seguir os resultados referentes ao ano 3 do ciclo de alfabetização, unidade quatro em Língua Portuguesa de 2013.

Nestes quadros também apresento questões relevantes que subsidiam as discussões que estão sendo realizadas nesta dissertação. Assim sendo, inicio apresentando o quadro 12.

Quadro 12 – Vamos brincar de reinventar histórias – Texto 1 – Ano 03 – Unidade 04

Texto: A criança que brinca, aprende? Autores: Ester Calland de Sousa Rosa, Margareth Brainer e Tícia Cassiany Ferro Cavalcante (ROSA; BRAINER; CAVALCANTE, 2012)			
LÚDICO COMO FERRAMENTA PARA A PONTENCIALIZAR A APRENDIZAGEM	P.	O LÚDICO COMO ESPONTANEÍSMO	P.
Conciliar os interesses das crianças pelo jogo e pela brincadeira e os objetivos de ensino da escola.	06	De brinquedos e brincadeiras como indispensáveis para a criação de situações imaginárias.	06
A brincadeira proporciona à criança o envolvimento em situações favoráveis à apropriação e aquisição de conhecimentos.	06	O brincar como modo de expressão peculiar das crianças.	07
O brincar representa, portanto, uma ferramenta poderosa no processo educativo.	08	Ao brincarem , as crianças reinventam formas de interagir , reinventam regras de convivência, reinventam a realidade.	07
A aprendizagem pode ter uma dimensão lúdica , brincante.	09		09

Fonte: Organizado pela autora.

Partindo do quadro acima, mais especificamente no último excerto da categoria, o lúdico como espontaneísmo, é inegável o fato de que tanto por meio de atividades lúdicas de interação espontânea, ou por meio de atividades lúdicas com intencionalidade pedagógica de aprendizagem, as crianças sempre aprendem algo. Mas os jogos, brinquedos, brincadeiras e demais atividades consideradas lúdicas, não podem ser o único meio ou estratégia didática, como destaca o material do PNAIC. Desta forma concordo com o mesmo, pois a escola deve ser um espaço privilegiado, tanto de aprendizagens como de experiências e interações enriquecedoras entre as crianças e seus pares.

Assim, faz-se necessário que, na escola, os professores reflitam sobre seu cotidiano e criem estratégias para que os educandos possam interagir com seus pares, mas isto é um desafio constante no ambiente escolar. Dentre este desafios inúmeros, outros são vivenciados pelos professores no contexto escolar, pode-se perceber isso a partir da citação de Marcellino (2013, p. 18), que exponho a seguir: “A vivência do cotidiano na escola brasileira, em qualquer um de seus níveis, colocamos, como educadores, em constantes desafios, sobretudo quando se entende a escola não desvinculada da sociedade, é a tarefa que se impõe”.

Penso que um dos maiores desafios na escola é proporcionar momentos para as crianças em que elas não fiquem reféns do tempo e tenham um momento maior do que o recreio para realizar interações espontâneas. Obviamente, pensar

sobre isto é pensar em uma reestruturação e redefinição da escola brasileira, para que ao mesmo tempo que cumpra o que é obrigatório no que tange a aprendizagem de conteúdos, proporcione momentos de liberdade, plenitude e espontaneidade entre as crianças. Ao encontro dessa perspectiva, propõe Marcellino (2013, p. 20):

E quem sabe essa “brincadeira” chamada “educação”, jogando o jogo proposto, possa (de) formar crianças capazes de não apenas desejarem, como eu, mas de construir “de verdade” livros-brinquedo e de redescobrirem o mundo como brinquedo.

Durante o momento histórico em que vivemos na atualidade, não se pode esquecer que à possibilidade de viver o lúdico na escola não está apenas atrelada a intenção de que os direitos das crianças expostos na ECA e na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), sejam cumpridos. Para além disso, há acordos políticos entre Brasil e organismos internacionais que impulsionam o país a buscar estratégias para alcançar metas estabelecidas com os Organismos Internacionais. No momento atual, a discussão gira em torno da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, mais especificamente, no que se refere ao ciclo de alfabetização, momento propício para as discussões sobre lúdico nos anos iniciais como forma de garantir o sucesso de aprendizagem das crianças.

Acredito que um dos grandes desafios da escola e do professor é referente ao primeiro excerto apresentado no quadro 12: “Conciliar os interesses das crianças pelo jogo e pela brincadeira e os objetivos de ensino da escola” (ROSA; BRAINER; CAVALCANTE, 2012, p. 6), pois quem geralmente estabelece a hora de começar e terminar a brincadeira é o professor e a própria organização da escola que estabelece a rotina dentro de um período específico de tempo. Além disso, de modo geral, não é a criança quem estabelece quando, como e com o que brincar, especialmente se a brincadeira é pensada como ferramenta para ensinar algum conteúdo específico.

No texto 2 do ano 3, unidade 4, intitulado *Atividades lúdicas: hora de aprender, hora de avaliar?*, das autoras Andréa Tereza Brito Ferreira, Ester Calland de Sousa Rosa e Rosinalda Teles (FERREIRA; ROSA; TELES, 2012), as ideias apresentadas no mesmo também são compatíveis com as apresentadas anteriormente neste dissertação, onde o material concebe o lúdico como uma ferramenta a serviço da aprendizagem. Acredito, contudo, que é preciso evidenciar

que não necessariamente a aprendizagem vai ocorrer a partir do que é direcionado pelo adulto.

Conforme Delalande (2009), e Brougère (1998; 2000; 2010), uma situação pensada como educativa pode ser pouco educativa, pois se tratando de educação, dificilmente é possível prever ou controlar o resultado de uma proposta. É importante destacar, contudo, que a concepção de que uma situação educativa vai ser sempre privilegiada no sentido de ensinar e desenvolver algo nas crianças é uma percepção adultocêntrica.

A partir de Bujes (2001), entendo que esta visão adultocêntrica é decorrente da sociedade de maneira geral, perpassando por aspectos políticos, nos quais o governo e sociedade veem a educação como *salvadora*, como a porta de saída para todos os problemas sociais, e assim planeja e propõe políticas públicas que evidenciam a educação como ponto central na resolução destes problemas.

Entender a educação como fonte salvadora, como combate à pobreza, à miséria, aos problemas de saúde, à assistência social, entre outros, não é, no meu ponto de vista, a saída para os problemas sociais. Acredito que seja necessário ampliar a discussão, metas e recursos e, acima de tudo, o foco, abrangendo diferentes matrizes sociais do país, atingindo desta forma outras as áreas e esferas sociais que necessitam de mudanças, além do campo da educação.

Nos textos 3 e 4 do caderno do ano 3, unidade 4, denominados como: *As três partes*, de Edson Luiz Kozminski e *Era uma vez um menino travesso...*, de Bia Villela, da editora Escola Educacional, também apresentam uma ideia compatível com às já apresentados anteriormente em ambas categorias.

A partir dos excertos expostos até aqui, e dos quadros, que apresentam como um dos indicativos o uso do lúdico como ferramenta potencializadora da aprendizagem, pude extrair o que denominei de palavras-chave e muitos casos *frases-chave*, pois estes eram os que se repetiam com maior frequência durante as discussões dos cadernos do PNAIC de 2013 unidade 4. Essas, são destacadas a fim de entender o sentido dos conceitos veiculados no material no que refere à situação de jogos, brinquedos e brincadeiras. Dentre os sentidos identificados, destaco favorável à aprendizagem, aprendem conceitos, complementar da educação, ajudam na aprendizagem do SEA, conteúdos, conhecimentos escolares, Matemática, compreensão de textos, produção de textos, Língua Portuguesa, alfabeto,

habilidades fundamentais, diversas áreas do conhecimento, escrita, ludicidade como base da aprendizagem, ferramenta para a aprendizagem.

Tendo em vista as palavras-chave citadas, fica evidente que o foco principal do material do PNAIC, unidade quatro de 2013, é a aprendizagem das crianças, fato esse que não poderia ser diferente, uma vez que este material foi elaborado para os professores do ciclo de alfabetização, com centralidade no ensino de conteúdos, o que está apropriado se concebermos que a tarefa principal da escola é promover a aprendizagem dos alunos.

Segundo Marcellino (2013, p. 87):

O que se verifica, hoje, é a manifestação de um processo de ruptura, ao nível da Escola, e de modo enfático, no início do processo de escolarização, às vezes brutal, com a cultura da criança, em conteúdo e forma. Assim, a ruptura não implica continuidade da formação cultural pelo contato com a “tradição”, mas negação que implica substituição/ imposição. O universo cultural de referência da criança é abafado, esmigalhado.

É preciso, contudo, que a escola ofereça um *tempo*, um *espaço*, para que a criança possa realizar suas interações e assim ampliar seu universo cultural, expandido e compartilhando sua cultura com outras culturas, até mesmo da tradição.

A partir dos excertos dos quadros anteriores, identifiquei palavras-chave, que indicam que, o *lúdico deve ser realizado de forma livre e espontânea*. As palavras que aparecem com maior frequência, são diversão, alegria, prazer, liberdade, renovação, criação, agradável, espontânea, sensação de plenitude, integração, recriar, cultura, interação, exploração do ambiente, estabelecer relações, ambiente natural, imaginárias, reinventam.

Estas palavras as quais defini como *palavras-chave*, retiradas dos excertos que abordam o *lúdico de forma livre e espontânea*, remetem ao sentido literal da palavra lúdico contempladas no capítulo 2, desta dissertação, além de estabelecer relações com os autores que fazem parte do referencial teórico desta pesquisa como Kishimoto (2011), Brougère (1998; 2000; 2010) e Delalande (2009). Esses autores, dispõem sobre o conceito de lúdico e cultura lúdica, como algo que deveria partir de interações espontâneas das crianças, realizadas através das vivências, onde as mesmas compartilham, criam e recriam sua cultura. É possível constatar que no material do PNAIC também há menção sobre estes conceitos, em que autores como Kishimoto (2011), Benjamin (2009), passam a ser as referências mais citadas nos

textos do PNAIC. Mas o mesmo segue apresentando situações lúdicas, jogos e brincadeiras, como algo que irão auxiliar na aprendizagem das crianças

Partindo da análise destes dados, além dos demais aspectos abordados no decorrer da dissertação, fica clara a proposta do material, a qual indica o uso do lúdico como recurso para alcançar a aprendizagem, considerando especialmente os excertos abordados nos quadros de análise, na categorização dos *excertos com indicativo do uso do lúdico como ferramenta para potencializar a aprendizagem*. A partir dessa forma de organização dos dados, foi possível compreender que o material sempre evidencia o lúdico como ferramenta potencializadora do processo de aprendizagem das crianças, já que os mesmos sempre aparecem relacionando o uso de atividades lúdicas com este foco.

Durante a leitura da Unidade quatro do PNAIC, constatei que a área do conhecimento predominante na fundamentação teórica é a Educação através de autores como Kishimoto (2011), além dos demais autores como os que escreveram os cadernos, autores reconhecidos no campo acadêmico, os quais já foram citados no capítulo 1.

Mais especificamente sobre o referencial teórico utilizado pelos autores nos cadernos de formação do PNAIC, unidade quatro, destaco as áreas do conhecimento como já mencionado anteriormente, Educação – Kishimoto, Filosofia – Benjamin, Psicologia – Vygotsky, entre outros, sendo que nesta pesquisa optei por ressaltar estes já expostos aqui, pois são os que se repetem com maior ênfase nos cadernos formação do PNAIC.

Ainda segundo Marcellino (2013, p. 89):

A negação da possibilidade da vivência do lúdico pelas crianças, sua não consideração pela Escola, contribui para que essa colabore não na montagem de um verdadeiro “teatro infantil”, onde “atores” interagem, criam coletivamente, mas sim de um “teatro de bonecos”, onde são encenados, diariamente, tristes espetáculos de ventriloquia.

Para além de ensinar e aprender, a escola necessita disponibilizar às crianças *tempo* e *espaço* para que as mesmas possam ser crianças, vivenciando e experimentando novas situações a cada dia no espaço escolar.

Entendo que este momento é realmente de expandir espaços de vivências lúdicas no cotidiano da sala de aula e não permitir como evidencia Marcellino 2013, *o furto do lúdico* na escola e na sociedade. Faz-se necessário, contudo olhar o

lúdico de outra forma, desvinculando o pensar do adulto em relação às atividades direcionadas às crianças.

Minha intenção com esta pesquisa, foi compreender de que forma o lúdico é concebido no material do PNAIC. E a partir da análise dos dados, pretendo de certa forma, revelar o modo como o lúdico está sendo proposto na escola, com o objetivo preponderante da aprendizagem, de algum conteúdo. Conforme os diferentes autores apresentados nessa dissertação o lúdico é muito mais do que uma estratégia para aprendizagem ele é um modo de conceber e viver a infância e a cultura.

Concordo com Marcellino (2013), ao ressaltar que a ideia do lúdico na escola é válida, mas é preciso reconfigurar a mesma a fim de que possamos passar a ouvir mais as crianças, pensar em estratégias de como limitar o uso do lúdico apenas como ferramenta potencializadora da aprendizagem. É necessário não pensar apenas no que as crianças irão aprender com cada atividade e sim em um *tempo e espaço*, para além do recreio onde se oportunize às crianças a interação com diferentes aspectos da cultura, sem objetivo pré-estabelecido, sem a rigurosidade do tempo, e sim com a liberdade, alegria e espontaneidade que os princípios do lúdico propiciam. É preciso que o tempo da escola não seja tão rigoroso a ponto de impedir que as crianças vivam sua infância com os colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve por objetivo compreender e identificar as concepções de lúdico na unidade quatro dos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, direcionados aos professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em 2013.

Para tanto realizei primeiramente uma pesquisa documental, através da análise dos aparatos legais que implementaram o Ensino Fundamental de nove anos, lendo e buscando questões sobre o lúdico. Concomitantemente, fui realizando a leitura dos cadernos do PNAIC, referentes ao ano 1, onde encontrei questões importantes, que apresentei na qualificação, sendo que após essa etapa e inúmeras conversas com minha orientadora e indicações da banca, optei por analisar somente a unidade quatro do material do PNAIC. Essa escolha também se justifica, visto que já havia realizado uma breve análise no montante dos cadernos e percebi que a unidade quatro é voltada exclusivamente para as questões do lúdico e as demais pouco ou nada tratavam sobre o mesmo.

Desta forma, o *corpus* da pesquisa passou a ser os cadernos da unidade quatro do PNAIC – 2013, formação em Língua Portuguesa, os quais foram tratados baseados na análise de conteúdo proposta por Moraes, conforme dispostos no capítulo 3 desta dissertação.

Após concluir a leitura dos três cadernos da Unidade quatro do PNAIC, dos anos 1, 2 e 3 de Língua Portuguesa de 2013, considero que todos os cadernos abarcam uma diversidade de concepções sobre o lúdico. Diferentes partes do material do PNAIC apresentam concepções de lúdico que, ora aproximam-se das concepções de cultura lúdica discutidas pelos autores que fundamentam teoricamente esta dissertação, tais como Brougère (2000) e Kishimoto (2010), ora distanciam-se destes referenciais quando apresentam exemplos de atividades lúdicas voltadas basicamente para aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética e matemática, ou seja, na maioria das vezes foi possível localizar explicitamente no material, excertos que indicam o lúdico a *serviço da aprendizagem*, defendendo a

ideia de que as atividades lúdicas desenvolvidas em sala de aula devem ser utilizadas como uma ferramenta para que os alunos aprendam algum conteúdo específico ou se apropriem de um conceito, ou do próprio Sistema de Escrita Alfabética, enquanto realizam a atividade lúdica.

Dessa forma, considero que, embora o lúdico apareça no material do PNAIC *a serviço da aprendizagem*, a escola também deve possibilitar à criança momentos em que a mesma possa viver, criar e recriar sua cultura, através de interações espontâneas com seus pares.

Cabe salientar, contudo, que a proposta do ciclo de alfabetização é alfabetizar e promover o desenvolvimento das habilidades consideradas básicas nesta etapa de ensino, ou seja, não poderia o material ser fundamentado em outra lógica que não fosse efetivar a aprendizagem das crianças, ainda mais no caderno voltado à Língua Portuguesa.

Com o foco no objetivo de efetivar a alfabetização e as demais aprendizagens consideradas fundamentais para o Ciclo de Alfabetização, pude observar, também, durante a leitura dos documentos que fundamentaram a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos que o lúdico e suas concepções apresentadas nestes documentos sofreram alterações desde o ano 2006 até o ano de 2013, considerando especialmente os documentos referentes à ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, apresentados nesta dissertação e os cadernos do PNAIC, de 2013 em Língua Portuguesa.

Após a leitura e análise de ambos materiais, identifiquei que eles apresentam posições diferentes, pois nos materiais voltados para orientar a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, a perspectiva é de maior espaço para a criança viver sua infância na escola. Conforme está exposto na apresentação do documento: “Partindo do princípio de que o brincar é da natureza de ser criança, não poderíamos deixar de assegurar um espaço privilegiado para o diálogo sobre tal temática” (BRASIL, 2006a, p. 10).

É perceptível, porém, que a proposta do lúdico vai se delineando conforme vão surgindo novos documentos em meio a este período de tempo. Assim como mudam também os autores dos documentos disponibilizados pelo MEC. Na ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos, os textos são dos seguintes autores: Kramer (2007), Borba (2007), Leal, Albuquerque e Moraes (2007a; 2007b), Moraes (1999), entre outros e nos cadernos do PNAIC em Língua Portuguesa de

2013, alguns dos autores que fundamentam este material são Ferreira, Rosa e Cavalcante (2012a), Ferreira, Rosa e Teles (2012a; 2012b), permanecendo poucos autores ao longo deste tempo, como Leal, Albuquerque e Moraes (2007a; 2007b). Considero relevante ressaltar que dentro destes documentos, o lúdico passa a se configurar de acordo com a política pública vigente no país, e desta forma os autores e os documentos de sua autoria passam a assumir posturas e propostas diferentes, sendo que é mais evidente que o lúdico deve estar a serviço da aprendizagem nos cadernos do PNAIC em Língua Portuguesa unidade quatro de 2013, embora nos documentos referentes à ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos os autores já façam referência a esta ideia, embora de forma mais sutil.

O adultocentrismo é outro ponto fundamental na discussão do lúdico, pois todos os estudos e pesquisas que centram na infância, trazem sempre a visão do adulto em relação à criança e à infância, além da utilização dos jogos e brincadeiras para com as crianças.

Desta forma, posso afirmar que os cadernos do PNAIC, abarcam uma visão autocêntrica da criança. A partir desta visão o educador busca dar ao jogo um objetivo no qual predomine a ideia de aprendizagem e desenvolvimento do educando, pois é esta a função do lúdico na escola. Segundo o olhar dos adultos, o lúdico é uma ferramenta que pode auxiliar a criança em seu processo de aprendizagem.

No decorrer da pesquisa também pude entender e refletir sobre a presença do lúdico nos documentos federais que orientam e dispõem acerca da educação básica. Percebi que o lúdico passa a estar mais presente nos documentos oficiais referentes à ampliação do Ensino Fundamental de nove anos. A partir desta ampliação, o lúdico ganha espaço nos documentos e propostas para o Ensino Fundamental, uma vez que há uma antecipação na idade da criança para o ingresso no 1º ano, que antes era aos 7 anos e após as Leis nº 11.114 de 16 de maio de 2005, a nº 11.274 de 6 fevereiro de 2006, passou a ser aos seis anos de idade (BRASIL, 2006c). Partindo desta percepção pude concluir que a intencionalidade do lúdico neste momento histórico visa garantir o cumprimento dos direitos da criança, dispostos no Estatuto da Criança e do Adolescente, e na legislação Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), destacando o brincar como um direito da criança que deve ser respeitado. Mas também, a entrada do lúdico na escola se apresenta como uma estratégia que visa garantir que as crianças tenham êxito na

aprendizagem, pois as mesmas estão ingressando mais cedo no Ensino Fundamental, sendo que a intenção desta proposta parece ser que as crianças aprendam brincando.

Cabe ressaltar, contudo, que para além das convenções pautadas na legislação, nas propostas e nos objetivos instituídos pelo Governo Federal brasileiro demonstrarem-se apreensivos e preocupados com o lúdico no ciclo de alfabetização, há acordos internacionais que motivam, incitam e regulam compromissos assinados com o governo brasileiro. Desta forma, o país precisa criar estratégias para atingir metas e chegar até o patamar determinado para os países em desenvolvimento, reduzindo desse modo, a desigualdade social.

Entendo, portanto que o governo brasileiro precisa tomar providências, principalmente em relação à educação, pois os organismos externos exigem que países em desenvolvimento como o Brasil, invistam em políticas públicas que elevem os índices das avaliações externas, e o Censo Escolar, os quais indicavam um alto índice de repetência escolar, além de um número elevado de crianças que concluem o quinto ano sem saber ler e escrever. Visando melhorar estes índices nas avaliações que estão conseqüentemente ligadas à aprendizagem dos alunos, vinculadas ao rendimento escolar, que o governo lançou políticas públicas de formação de professores, chegando ao PNAIC em 2012.

Procurando responder ao objetivo proposto nesta dissertação posso afirmar que as concepções de lúdico expostas na unidade quatro do material dos Anos 1, 2 e 3, apresentam em alguns momentos concepções que vão ao encontro do referencial teórico desta dissertação, ou seja, o lúdico como espontaneísmo, a partir de autores como Kishimoto, Benjamin e Vygotsky. Contudo, em outros momentos, a perspectiva apresentada e mais salientada indica o lúdico como ferramenta para desenvolver a aprendizagem das crianças e, conseqüentemente, melhorar os índices de avaliação externa do país.

No decorrer desta dissertação, fizeram-se necessários estudos e pesquisas relacionados ao lúdico e palavras afins, tais como jogo, brinquedos e brincadeiras, pois ainda são utilizadas de maneira equivocada, como sinônimos, sendo preciso maior aprofundamento teórico nesta área para indicar os diferentes termos e suas concepções.

A pesquisa também proporcionou que eu compreendesse melhor o que vem a ser lúdico. Posso afirmar que durante a realização desta dissertação passei por

várias fases, pois quando iniciei os estudos relacionados ao lúdico, trazia uma concepção atrelada a minha formação inicial na área da Educação Física, a qual relacionava o lúdico a atividades práticas de correr, pular, rolar e etc., além de jogos de mesas que poderiam ser realizados em dias de chuva com os alunos.

Quanto mais aprofundava os estudos, porém, mais transformava minhas concepções, ampliando meu olhar e entendendo o lúdico não mais como uma atividade recreativa. Juntamente com essa nova percepção surgiram dúvidas em relação as concepções de lúdico, as quais foram motivo de novas reflexões.

Ao chegar ao final desta dissertação, entendo que o lúdico está além dos jogos e atividades desenvolvidas com as crianças, pois o lúdico também perpassa o mundo dos jovens e dos adultos, e ele pode estar na maneira de falar, no jeito de se expressar, em uma história a contar, ou em qualquer outro momento que gere prazer e alegria, sempre atrelado com aos aspectos culturais.

Entendo que não há uma única definição quanto ao conceito de lúdico é preciso estar sempre revisitando esse conceito.

Desse modo, fica a proposta de novos pensares e novos olhares, a partir das reflexões trazidas no decorrer desta dissertação, para que essas possam futuramente servir como base para ampliar o repertório de pesquisas que envolvam as temáticas aqui expostas.

Descobri muito mais do que pensava com esta dissertação, entendi que a pesquisa e, conseqüentemente, os estudos a ela atrelados são infinitos, e que encontrar uma concepção ou um único conceito é limitar possibilidades. Compreendi ainda que no campo acadêmico não existe uma única resposta, sempre existirá a possibilidade de um novo estudo, uma nova pesquisa, um novo olhar, para cada questionamento.

REFERÊNCIAS

- ARAGÃO, Silvia de Souza Azevedo. Lendo e produzindo verbetes de enciclopédia: aprendendo sobre animais. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: os diferentes textos em salas de alfabetização: ano 01, unidade 05.** Brasília: MEC/SEB, 2012.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2 ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov.) **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1988.
- BALL, Stephen J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun., 2012.
- BAPTISTA, Mônica Correia. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. In: MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão (Orgs.). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade.** Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis; DELGADO, Ana Cristina Coll. Educação Infantil: Tempo Integral ou Educação Integral? **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v.31, n.4, p.95-119, out./dez., 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Origens e pressupostos.** Florianópolis: Insular, 2013.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinicius Mazzari. 2 ed. São Paulo: Duas idades; Editora 34, 2009.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.
- BOMTEMPO, Edda; HUSSEIN, Carmen Lucia. O brinquedo: conceituação e importância. In: BOMTEMPO, Edda; HUSSEIN, Carmen Lucia; ZAMBERLAN, Maria Aparecida Trevisan. **Psicologia do brinquedo: Aspectos teóricos e metodológicos.** São Paulo: Nova Stella: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.
- 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. Organização de Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BORBA, Ângela Meyer; GOULART, Cecília. As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Organização de Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/SEB, 2007.

BOTO, Carlota. O desecantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN Jr., Moysés (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância.** São Paulo: Cortez, 2002.

BRAINER, Margareth et al. Ser cuidado, brincar e aprender: direitos de todas as crianças. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: ludicidade na sala de aula: ano 01, unidade 04.** Brasília: MEC/SEB, 2012a.

_____. Que brincadeira é essa? E a alfabetização? In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: ludicidade na sala de aula: ano 01, unidade 04.** Brasília: MEC/SEB, 2012b.

BRAINER, Margareth; TELES, Rosinalda. Qualquer maneira de jogar e brincar vale a pena? O que fazer para ajudar as crianças a aprender? In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: ludicidade na sala de aula: ano 01, unidade 04.** Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014:** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 01 ago. 2014.

_____. Câmara dos Deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8. ed. Brasília: Edições Câmara, 2013.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: ludicidade na sala de aula: ano 01, unidade 04.** Brasília: MEC, SEB, 2012a.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: vamos brincar de construir as nossas e outras histórias: ano 02, unidade 04.** Brasília: MEC/SEB, 2012b.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: vamos brincar de reinventar histórias: ano 03, unidade 04.** Brasília: MEC/SEB, 2012c.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012d.

_____. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012:** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2012e.

_____. **Medida Provisória 586, de 8 de novembro de 2012:** Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e dá outras providências. Brasília, 2012f.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa: ano 01, unidade 02. Brasília: MEC/SEB, 2012g.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 01, unidade 03. Brasília: MEC/SEB, 2012h.

_____. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010:** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010a.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 04, de 20 de fevereiro de 2008:** Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Brasília, 2008.

_____. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2 ed. Organização de Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/SEB, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Organização de Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006a.

_____. **Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006:** altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006b.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 41, de 9 de agosto de 2006:** Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006. Brasília, 2006c.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 03 de agosto de 2005:** Normas Nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, 2005a.

_____. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005:** Altera os arts. 6o, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, 2005b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 20 maio 2014.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001:** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990:** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 03 set. 2015.

_____. **Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930:** Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Brasília, 1930.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino fundamental para nove anos:** 2º Relatório do Programa. Brasília, s/d.

BROUGÈRE, Gilles. Entrevista com Gilles Brougère sobre o aprendizado do brincar. Entrevista concedida a Thais Gurgel. **Revista Nova Escola**, 230 ed., Março de 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/desenvolvimento-e-aprendizagem/entrevista-gilles-brougere-sobre-aprendizado-brincar-jogo-educacao-infantil-ludico-brincadeira-crianca-539230.shtml>>. Acesso em: 22 out. 2014.

_____. **Brinquedo e cultura.** Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Jogo e educação.** Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância contemporânea e reconfiguração das racionalidades de governo. VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul. **Anais...** Londrina, 2010. Disponível em: <http://www.portalnepsul.com.br/admin/uploads/2010/Educacao_e_Infancia/Trabalho/02_29_52_INFANCIA_CONTEMPORANEA_E_RECONFIGURACAO_DAS_RACIONALIDADES_DE_GOVERNAMENTO.PDF>. Acesso em: 20 maio 2014.

_____. **Infância e Maquinarias.** 259f. (Tese) Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CÂMARA, Rosana Hoffman. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia**, v. 6, n. 2, jul./dez., 2013, p. 179-191, 2013. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/gerais/index.php/gerais/article/viewFile/306/284>>. Acesso em: 05 set. 2015.

CHAMBOREDON, Jean-Claude; PRÉVOT, Jean. O “Ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. Tradução de Mariana Janari Ferreira. **Cad. Pesq.** n. 59, p. 32-56, nov. 1986.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância.** 2 ed. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Consultoria, supervisão e revisão técnica de Maria Letícia B. P. Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização de Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/SEB, 2007.

COSTA, Luana. Entenda o que é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Portal Aprendiz.** Clipping. 24 jan. 2013. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/01/24/entenda-o-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? **Nuances:** Estudos sobre Educação. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa,** n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DELALANDE, Julie. ¡El juego no es solo educativo! Los análisis socio-antropológicos sobre las practicas infantiles. In: RIPALDA, Luiz Tejada (Comp.). **A jugar se ha dicho.** Lima: Fondo Editorial Del Congreso de la Republica, dec. 2009.

DIDIER, Maria Thereza; TELES, Rosinalda Teles. O ensino de História(s) e da Matemática: em ritmo dos jogos e das brincadeiras. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** vamos brincar de construir as nossas e outras histórias: ano 02, unidade 04. Brasília: MEC/SEB, 2012.

DUBEUX, Maria Helena Santos; TELES, Rosinalda. Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento projetos didáticos e sequências didáticas: ano 01, unidade 06. Brasília: MEC/SEB, 2012.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. O lúdico na sala de aula. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** vamos brincar de construir as nossas e outras histórias: ano 02, unidade 04. Brasília: MEC/SEB, 2012.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Sousa; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. O brincar e o jogar no ensino relativo ao componente curricular Língua Portuguesa e os recursos disponíveis. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: vamos brincar de construir as nossas e outras histórias: ano 02, unidade 04. Brasília: MEC/SEB, 2012.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ROSA, Ester Calland de Sousa; TELES, Rosinalda. A literatura, o brincar e o aprender a língua e outros conteúdos curriculares. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: vamos brincar de reinventar histórias: ano 03, unidade 04. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

_____. Atividades lúdicas: hora de aprender, hora de avaliar? In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: vamos brincar de reinventar histórias: ano 03, unidade 04. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador. In: BRASIL. **Planejamento Escolar**: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa: ano 01, unidade 02. Brasília: MEC/SEB, 2012.

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

GOMES, Ana Valeska Amaral. **Alfabetização na idade certa**: garantir a aprendizagem no início do ensino fundamental. Consultoria Legislativa. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/cp13004.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2014.

GOULART, Cecília. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização de Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/SEB, 2007.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n.1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização de Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/SEB, 2007.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina. A. **Fundamentos metodologia científica.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de Moraes. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização de Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/SEB, 2007a.

_____. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização de Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/SEB, 2007b.

LEIF, Joseph; BRUNELLE, Lucien. **O jogo pelo jogo:** A atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes. Ciências da educação. Tradução de Júlio César Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.**, v. 10 n. esp., p. 37-45, 2007.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Um diálogo com práticas pedagógicas de alfabetização e letramento de crianças de seis anos. In: MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão (Orgs.). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos:** orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

MAGALHÃES, Luciane Manera et al. Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular – Língua Portuguesa. In: BRASIL. **Planejamento Escolar:** alfabetização e ensino da Língua Portuguesa: ano 01, unidade 02. Brasília: MEC/SEB, 2012.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da Animação.** 10 ed. Campinas: Papirus, 2013.

_____. **Lazer e educação.** Campinas: Papirus, 1987.

MARTINS, Angela Maria et al. **Políticas e gestão da educação: desafios em tempos de mudanças**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MONTEIRO, Clara Medeiros Veiga Ramires. **O brincar do ponto de vista das crianças: uma análise das dissertações e teses do Portal Capes (2007 a 2012)**. 111f. (Dissertação) Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

MONTEIRO, Sara Mourão; BAPTISTA, Mônica Correia. Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da Linguagem Escrita em classes de crianças de seis anos. In: MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão (Orgs.). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MOSS, Peter. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório? Tema em destaque - avaliação da qualidade da educação infantil. Tradução de Tina Amado. **Cad. Pesq.** v. 41, n. 142, jan./abr., 2011.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Organização de Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/SEB, 2007.

NASSER, Ana Cristina. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Organização de Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/SEB, 2007.

NEVES, Lilia Maria Bitar; JANKOSKI, Douglas Alex; SCHNAIDER, Marcelo José (Orgs.). **Tutorial de Pesquisa Bibliográfica**. Universidade Federal do Paraná, Sistema de Bibliotecas Biblioteca de Ciências da Saúde – Sede, maio 2013. Disponível em: <http://www.portal.ufpr.br/pesquisa_bibliogr_bvs_sd.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2015.

NOGUEIRA, Gabriela Menezes. **A passagem da educação infantil para o 1º ano no contexto do ensino fundamental de nove anos: um estudo sobre**

alfabetização, letramento e cultura lúdica. 294f. (Tese) Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. Análise de Conteúdo Temático-Categorial: Uma proposta de sistematização. **Rev. Enferm.**, v. 16, n. 4, p. 569-576, out./dez. 2008.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Brinquedo e indústria cultural**. Petrópolis: Vozes, 1986.

PERONI, Vera Maria Vidal et al. Relação público privado na educação básica – notas sobre o histórico e o caso do PDE-PAR – Guia de Tecnologias. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 34, p. 31-44, jul./dez. 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal. Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. **Anais...**, Itajaí, 2008. Disponível em: <http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo5/organizacao_gestao/modulo1/pol%EDticas_publicas_e%20gestao_da_educacao_veraperoni.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2014.

PINTO, José Marcelino de Rezende; ALVES, Thiago. Ampliação da obrigatoriedade na educação básica. Como garantir o direito sem comprometer a qualidade? **Revista Retratos da Escola**, v. 4, n. 7, p. 211-229, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/download/82/310>>. Acesso em: 23 mar. 2014.

ROSA, Ester Calland de Sousa; BRAINER, Margareth; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. A criança que brinca, aprende? In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: vamos brincar de reinventar histórias: ano 03, unidade 04**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

SARMENTO, Manuel. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SAVELI, Esméria de Lourdes; MACHADO, Franciane Braga. Ensino fundamental de nove anos: polêmicas de sua implantação. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.11, n.3, p. 291-297, set./dez. 2008.

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE / III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. **Anais...** Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf>. Acesso em: 20 out. 2014.

SOUZA, Elaine Eliane Peres de. A formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). X ANPED SUL. **Anais...** Florianópolis, 2014a.

_____. **A formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC)**. 358p. (Dissertação) Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014b.

SOUZA, Jacqueline de; KANTORSKI, Luciane Prado; LUIS, Margarita Antonia Villar. Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. **Revista Baiana de Enfermagem**, v. 25, n. 2, p. 221-228, maio/ago. 2011. Disponível em:
<http://www.unisc.br/portal/images/stories/a_unisc/estrutura_administrativa/nupes/analise_documental.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2015.

UNICEF. Declaração Universal dos Direitos das Crianças. **As crianças têm direitos**. UNICEF 20 de Novembro de 1959. Disponível em: <<http://www.cm-oeiras.pt/amunicipal/Juventude/RedJuv/Documents/eu%20e%20os%20meus%20direitos%20-%20frases%20jovens.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2015.

WÜRDIG, Rogério Costa. **O quebra-cabeças da cultura lúdica – Lugares, parcerias e brincadeiras das crianças: desafios para políticas da infância**. 229f. (Tese) Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS

ALMEIDA, Constância Martins de Barros. Relato de experiência: Vamos brincar de contar nossas histórias. Escola Municipal Nossa Senhora do Pilar (Recife-PE) 1º ano do Ensino Fundamental. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: ludicidade na sala de aula: ano 01, unidade 04.** Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. **Projeto de Lei Ordinário nº 8035/2010:** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Brasília, 2010b.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 22, de 09 de dezembro de 2009:** Diretrizes Operacionais para implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2009a.

_____. **Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009:** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, 2009b.

_____. **Resolução CNE/CEB 5, de 18 de dezembro de 2009:** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. Brasília, 2009c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino fundamental para nove anos:** 3º Relatório do Programa. Brasília: 2006d.

_____. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica:** orientações gerais. Brasília, 2005c.

_____. Ministério da Educação. **Parecer nº 18, de 15 de setembro de 2005:** Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. Brasília, 2005d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb018_05.pdf>. Acesso em: 20 maio 2015.

_____. Ministério da Educação, **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos:** relatório do programa. Brasília, 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosrelat.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações gerais. Brasília, 2004b.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. **Análise de conteúdo:** considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Inf. & Soc.:Est.* v. 24, n.1, p. 13-18, jan./abr. 2014.

CRUZ, Talita Souza Umbelino Rodrigues da. **Autismo e inclusão:** Experiências no ensino regular. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico.** Explicitação das Normas da ABNT. 17 ed. Revista e atualizada. Porto Alegre: Dáctilo Plus, 2014.

LETRA A: o jornal do alfabetizador. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Edição Especial, ano 10, n. 37, mar./abr. 2014.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão (Orgs.). **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos:** orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, Girlene Santos de; SANTOS, Anacleto Ranulfo dos; DIAS, Viviane Borges. **Metodologia da pesquisa científica.** A construção do conhecimento e do pensamento científico no processo de aprendizado. Porto Alegre: Animal, 2013.

UNISINOS. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos (Artigo de periódico, Dissertação, Projeto Relatório Técnico e/ou Científico, Trabalho de Conclusão de Curso, Dissertação e Tese).** São Leopoldo: Biblioteca da Unisinos/Unisinos, 2015.