

A LUDICIDADE E A CRIANÇA: (DES)ARRANJOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

The playfulness and the child: (dis)arrangements in Elementary Education of nine-year-olds

Nair Correia Salgado de Azevedo
nairazevedo@hotmail.com

Mauro Betti
mbetti@fc.unesp.br

José Milton de Lima
miltonlima@fct.unesp.br

Resumo Abstract

A antecipação do início do Ensino Fundamental para as crianças de seis anos, imposta recentemente pela legislação federal brasileira, gerou polêmicas e debates sobre a organização do currículo, rotinas, conteúdos e atividades, espaços e objetos, condutas dos professores e familiares, bem como sobre as políticas de formação de professores, dentre outros temas. O presente artigo, apoiado em avanços da produção científica sobre a educação formal das crianças, considera que são necessárias mudanças nas concepções de educação para a infância, e, conseqüentemente, nas práticas curriculares. Para tanto, toma o jogo e a brincadeira como objeto de análise e discussão, e propõe a ludicidade como eixo curricular central nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

The anticipation of the beginning of Elementary School for six-year-old children, recently imposed by the Brazilian federal law, brought controversies and debates about the organization of the curriculum, routines, contents and activities, spaces and objects, conduct of behavior of teachers and parents, as well as about the policies of teachers' training, amongst other issues. The present article, supported by advances of scientific production on children formal education, considers the changes in the concepts of children education and, consequently, in curricular practices. For this purpose, games and fun are taken as object of analysis and discussion, and the playfulness is proposed as a central curricular axle in the initial years of Elementary Education.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; infância; ludicidade.

Key words: Elementary School; childhood; playfulness.

Implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos: inquietando instituições e educadores

A ampliação da duração do Ensino Fundamental, no Brasil, de oito para nove anos, provocou inúmeras discussões, envolvendo não apenas educadores, mas a sociedade em geral. Nos termos da Lei n.º 11.274 (BRASIL, 2006a), as crianças ingressam, oficialmente, mais cedo no Ensino Fundamental, isto é, aos seis anos de idade. A expectativa oficial é que tal medida possa promover um salto qualitativo na educação nacional, ao garantir maior acesso e permanência das crianças na escola.

De acordo com o Documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a Inclusão das Crianças de Seis Anos de Idade”, produzido pelo Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2006b), tal medida ampliou as possibilidades de acesso das crianças, principalmente dos setores populares, pois crianças de classes média e alta já estavam, majoritariamente, incorporadas às modalidades iniciais da Educação Básica. Argumenta, ainda, que resultados de estudos realizados nos Estados Unidos, Grã-Bretanha e em países da América Latina, inclusive no Brasil, revelam que, quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos. Como exemplo desses estudos, o referido documento destaca o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que demonstra resultados melhores nos primeiros anos das séries iniciais, principalmente nas camadas mais pobres da população, quando as crianças ingressam e frequentam a pré-escola.

Dados oriundos da Argentina – país próximo da realidade brasileira, no qual, segundo Campos (1997), o ensino obrigatório tem início aos seis anos de idade – revelam que, na maioria dos testes feitos com as crianças do 1.º ano, aquelas que frequentaram a Pré-Escola foram mais bem sucedidas do que as que não a frequentaram.

Para Gorni (2007), o ingresso da criança de seis anos não pode ser tratado apenas como uma mudança de caráter estrutural, mas deve se transformar numa medida que impulse mudanças substanciais no conteúdo e na forma do trabalho pedagógico, que se desenvolve nas séries iniciais do Ensino Fundamental. No Estado de São Paulo, por exemplo, muitas foram as mudanças ocorridas ao longo da história, com a intenção de “salvar” o ensino público. Diversas propostas foram adotadas e não surtiram o efeito desejado: o Ciclo Básico, Escola Padrão, Promoção Continuada e Classes de Aceleração, entre outras. Gorni (2007), nesse sentido, observa que, se o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental representar apenas uma mudança no tipo de escola frequentada, sem que haja alterações no trabalho pedagógico, essa será apenas mais uma mudança para a estatística de tentativas de promoção de melhorias na Educação Básica, sem alcançar o objetivo principal, que é o de qualificar a educação, direito de nossas crianças. Caberia, no entendimento da autora, um amplo debate, envolvendo todos os segmentos interessados. Nessa perspectiva, o próprio documento do MEC (BRASIL, 2006b) alerta que é preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o que implica conhecimento e respeito às características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas das crianças.

Temos constatado em encontros, congressos e até mesmo em reuniões em escolas, que os professores não estão adequadamente preparados para o atendimento da criança de seis anos nessa modalidade de ensino, e os pais desconhecem as implicações desse processo na formação dos seus filhos. Dentre os diversos questionamentos apresentados, destacamos: como lidar com crianças de seis anos, num contexto de escolarização que se apoia na valorização de duas linguagens – Língua Portuguesa

e Matemática? Como introduzir crianças que estão acostumadas a uma rotina diferente, seja nas instituições de Educação Infantil ou no seu contexto familiar, no processo de alfabetização e letramento? Como garantir um trabalho pedagógico que respeite as crianças nas suas especificidades e nas suas culturas? Como superar tendências pedagógicas que não tratam as crianças como protagonistas no processo de ensino-aprendizagem? Quais áreas ou linguagens devem ser contempladas no currículo, e de que maneira?

Outra questão crucial, aos considerarmos a complexidade das mudanças em curso e suas implicações pedagógicas, é a necessidade da criação de programas de capacitação/formação continuada, voltados para os profissionais da educação que estão envolvidos ou se envolverão com o primeiro ano do Ensino Fundamental para crianças de seis anos.

Kramer (2006a) afirma que a formação continuada, além de ser um direito, é uma necessidade dos profissionais em educação. Segundo a autora, as resoluções e deliberações legais geram nos profissionais muitas incertezas relacionadas ao que lhes é exigido. No caso em particular, qual seja, a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, não é diferente. A autora, em sua pesquisa “Formação de Profissionais da Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro”, realizada entre 1999 e 2005, constatou que a formação continuada era realizada de forma precária, em atividades eventuais e esporádicas. Já com relação à formação inicial, a autora considera relevante que os cursos de Pedagogia e de Licenciaturas incorporem nos seus conteúdos o trabalho pedagógico com crianças pequenas (KRAMER, 2006a).

Em mudanças de tamanha magnitude e importância, os professores devem ser ouvidos, e os promotores da formação continuada devem levar em conta suas angústias e as dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar. Portanto, é necessário que o professor seja parte ativa nos processos de mudanças educacionais, participe da organização curricular, capacite-se continuamente e não seja apenas um mero executor de tarefas, mas um produtor de conhecimentos. Moro (2009) ressalta que o professor é sem dúvida o elemento central no debate educacional, mas nem sempre lhe é reservado o importante papel de participar da elaboração dos programas oficiais e das políticas públicas. Esta falta de participação acaba por gerar uma separação entre os professores e a organização curricular, além de causar desvalorização e desprestígio do seu papel como um agente importante nas mudanças educacionais.

O já referido documento do MEC “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais para a Inclusão da Criança de Seis anos” (BRASIL, 2006b) apresenta artigos com considerações importantes a respeito do trabalho com crianças que já estão frequentando as classes de 1.º ano, como a infância na escola, especificidades da infância, a importância do brincar para as diversas etapas do desenvolvimento e a alfabetização e o letramento. Infelizmente, é possível inferir que um documento de alta qualidade pedagógica, como esse, não esteja tendo a repercussão desejada entre professores e escolas da rede pública. Apenas a publicação não é suficiente, outros esforços e estratégias precisam ser adotados, para a devida socialização e objetiva apropriação das orientações por parte das comunidades escolares.

A reestruturação dos espaços, a capacitação dos recursos humanos (aqui englobando todos que, direta ou indiretamente, estabelecem ou estabelecerão relações com as crianças, como professores, gestores e outras funções) e a elaboração de um currículo são preocupações demonstradas no documento. Existem muitas dúvidas em relação ao currículo, como, por exemplo, o que trabalhar com essas crianças: conteúdos de Pré-Escola ou do 1.º ano do Ensino Fundamental? O documento do MEC é bem claro, ao afirmar que não se trata de reunir ou mesclar os conteúdos de ambas as séries, mas sim de construir uma nova proposta pedagógica, coerente com as especificidades das crianças da idade de

seis anos. Deixa claro, também, que essa proposta precisa ser construída: “temos, neste momento, uma complexa e urgente tarefa: a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos” (BRASIL, 2006, p. 9).

Particularmente, nos causa preocupação a presença ou ausência das atividades lúdicas no 1.º ano do Ensino Fundamental, já que essas atividades são concebidas, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, como atividade principal na educação das crianças de três a seis anos. Para Vygotsky (1991), a brincadeira, do conjunto de atividades que a criança realiza, é aquela que exerce as mais importantes influências na formação psíquica e no desenvolvimento da personalidade infantil. Na mesma direção, Sarmiento (2004), apoiado na Sociologia da Infância, destaca que a ludicidade é um eixo identificador das culturas infantis e uma condição fundamental para a aprendizagem da sociabilidade e para o conhecimento de si e do mundo. Considerando a importância da ludicidade no currículo da Educação Infantil, na sequência do artigo nos deteremos mais em sua análise, pois entendemos que este tipo de atividade ainda não alcança o grau de compreensão e valorização desejáveis, principalmente em razão da insuficiente fundamentação teórica dos professores, quer na formação inicial, quer na continuada.

A ludicidade e a infância: (des)arranjos educacionais

Quando se adentra ao currículo, e são verificadas as preocupações com a formação das crianças no 1.º ano do Ensino Fundamental, percebe-se uma grande ênfase na alfabetização, voltada, em especial, para a leitura e a escrita. Mesmo na Educação Infantil esta preocupação dá o tom aos professores, para os objetivos a serem alcançados com as crianças. A expectativa, em especial, em investir no domínio da leitura e da escrita, no entanto, não está restrita à escola; abarca, também, grande parte dos pais e de outros segmentos sociais. Portanto, essa discussão é muito complexa, e envolve concepções e finalidades de educação que foram cristalizadas e sedimentadas na história da Educação Infantil brasileira.

Por exemplo, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo promoveu, nos últimos anos, em parceria com o MEC, cursos para docentes das séries iniciais, como o “Letra e Vida” (SÃO PAULO, 2008), que surgiu do “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores”¹. Alguns problemas, porém, puderam ser detectados, como a não permanência desses professores então capacitados nas séries iniciais, ou a falta de aprofundamento em outras temáticas, como a matemática, a arte, o movimento, e a ludicidade.

Já a cidade de Belo Horizonte (MG), em sua implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos em 2004, firmou parcerias com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/UFMG), que geraram os Cadernos de Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização (SANTOS; VIEIRA, 2006), mais uma vez com ênfase no letramento, e pouca importância para outras linguagens.

Destacamos que não somos contrários à alfabetização da leitura e escrita. Todavia, discordamos das concepções que, com frequência, norteiam esse percurso, pois revelam que os fatores determinantes das opções pedagógicas estão muito mais centrados nas expectativas dos adultos perante a educação, do que na consideração da criança, nas suas especificidades, interesses e necessidades. Evidencia-se, nesta perspectiva, uma educação de caráter propedêutico, ao invés de uma educação que considere a criança como protagonista, como produtora e criadora de cultura, e cujo percurso de formação, inclusive de domínio da leitura e da escrita, está articulado à apropriação de múltiplas linguagens. Entendemos que

esta ênfase é, também, uma manifestação da posição social marginal que a criança historicamente ocupa nas sociedades ocidentais, sempre considerada como um *vir-a-ser*. À criança cabe apenas ajustar-se à sociedade adulta, à sua lógica e às linguagens hegemônicas. Nessa perspectiva, nunca a criança é vista como alguém que *é*, que produz cultura, significa e ressignifica o mundo a seu modo.

Por outro lado, percebemos também um descompasso entre aprendizagem e desenvolvimento. O desenvolvimento é tratado como uma sucessão natural e composto por etapas sequenciais e universais. A aprendizagem, nessa perspectiva, resulta mais da maturação dos mecanismos orgânicos do que propriamente do investimento e da influência da cultura e das interações sociais no processo educacional. Tal tendência reduz drasticamente as preocupações dos professores com as finalidades que pretendem alcançar com seu trabalho pedagógico. Retomando a questão do investimento que é feito em leitura e escrita, no final da Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino fundamental, poderíamos dizer que, independente do desenvolvimento ou não das capacidades humanas das crianças, há uma concordância majoritária de que a escola cumpriu a sua finalidade, caso a criança tenha alcançado um nível de domínio elementar de leitura e escrita, mesmo que seja por meio de treino e de ações sem sentido. A Teoria Histórico-Cultural aponta outra perspectiva, a qual felizmente começa a ser incorporada nos Documentos e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (ver, por exemplo: BRASIL, 2006b; LIMA, 2007), que norteiam e normatizam a construção de projetos políticos pedagógicos e de práticas educativas. Para Vygotski (1991), a relação entre aprendizagem e desenvolvimento é estreita. A primeira é vista como determinante, contudo, o “desenvolvimento proximal” traz pistas para novas influências e proposições, resultando num processo dialético e ininterrupto.

Já segundo Sarmiento (2004), quando entramos na esfera de aprendizagem das crianças, precisamos reconhecer que elas têm formas próprias de apropriação e comunicação, não se restringindo aos modelos dos adultos. Revelam formas genuínas, de dar sentido e apropriar-se da realidade, de articular diferentes elementos e empregar tipos de atividades para conhecer, experimentar e recriar.

Assim, um trabalho adequado com as crianças nos leva aos seguintes questionamentos: Quem é a criança ingressante no primeiro ano? O que é ser criança? É nosso entendimento, embora pouco presente nos debates públicos, que crianças com seis anos completos ou por completar apresentam características que as vinculam mais ao contexto da Educação Infantil que do Ensino Fundamental. Como afirma Faria (2005), a infância continua nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e as descobertas propiciadas por recentes investigações sobre a condição infantil, que se valeram de categorias diferentes das convencionais, nos levam a repensar a educação da infância, inclusive no Ensino Fundamental. Kramer (2006b), por sua vez, aponta que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são indissociáveis e, para tanto, devem assumir a apropriação da cultura como suporte para a educação das crianças, respeitando-se, em contrapartida, nas duas modalidades de ensino, as crianças nas suas singularidades.

Desde o trabalho precursor de Ariés (1975), as especificidades das crianças e das infâncias vêm ganhando destaque nos estudos, sobretudo na emergente área da sociologia da infância (SARMENTO, 2008; SIROTA, 2001). Postula-se, então, a necessidade de enxergar as crianças como atores sociais, e a infância como categoria social produtora de cultura. Do contrário, pouco evoluiremos para a construção de espaços, conteúdos e currículos que sejam coerentes com a categoria social da infância.

Por isso, também, Faria (2005) afirma que as especificidades da Educação Infantil instalam uma transgressão no primeiro ciclo da escolarização obrigatória. Diríamos, então, que a antecipação do Ensino Fundamental finda por promover um *desarranjo* na Escola, que, todavia, poderá desencandear

um *novo arranjo* para os anos iniciais. Quiçá, ao final das contas, este processo gere encaminhamentos interessantes para a educação escolar brasileira.

Para Lima (2008) é imprescindível que o professor conheça a criança pequena para que possa exercer plenamente seu papel de educador, o que inclui valorizar e reconhecer suas manifestações privilegiadas, com destaque para as atividades lúdicas. Ainda, conforme aponta Sarmiento (2004), a ludicidade, a imaginação, as interações sociais e a repetição são eixos que estruturam as culturas infantis.

Gomes da Silva e Baumel (2009), por sua vez, evidenciaram como o *modo de ser criança* é corpomovimento, é ação que se faz na coexistência de diferentes linguagens, “verbais” e “não verbais”. Matrricular as crianças no Ensino Fundamental não anula tais evidências. Daí as frequentes queixas dos professores de 1.º ano de que as crianças são inquietas, que não conseguem ficar imóveis e presas às carteiras escolares por muito tempo. Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009) chamam a atenção para o fato de que nas classes de Educação Infantil as crianças frequentemente pedem para ir ao banheiro ou ao bebedouro ou para apontar o lápis; enfim, elas querem se mover, mas a instituição e seus poderes querem imobilizá-las.

Então, nos perguntamos: a “culpa” dessa situação é das crianças ou das atividades que lhes são solicitadas e das respectivas estratégias escolhidas pelos professores?

Segundo Scherer (2007), a estrutura escolar é historicamente um mecanismo de normalização que desconsidera a pluralidade cultural e não observa a diferença dos ritmos de aprendizagem dos alunos. A autora ainda menciona que a falta de vinculação entre os saberes trabalhados na escola e as exigências do cotidiano, assim como a própria formação do professor, baseada em conceitos homogeneizadores e lineares, estão entre os principais motivos que causam a atual crise escolar.

Se precisamos respeitar a criança em suas especificidades, para que seja possível construir um currículo mais adequado, temos que considerar as atividades principais de que se ocupam as crianças em seus cotidianos. De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, aos seis anos, a brincadeira é, para a criança, a atividade principal. Segundo Leontiev (1988), nenhuma atividade exerce maior influência no desenvolvimento psíquico e na formação da personalidade infantil do que a brincadeira.

Os próprios documentos do governo federal, como “Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais” e “Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos: Relatório do Programa” (BRASIL, 2004a, 2004b) destacam a importância do lúdico no desenvolvimento das crianças, nessa fase de suas vidas. Sugerem que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental aconteça num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso e lúdico, nas quais os professores participem, sem conduzir as atividades centralizadas em sua pessoa, e evitem se valer de atividades consideradas “acadêmicas” (BRASIL, 2004b). Evidencia-se, assim, uma preocupação para que essa transição aconteça de forma mais adequada, tanto para as crianças quanto para os professores.

Como, então, se valer das brincadeiras e jogos no contexto escolar? Um primeiro passo é distinguir “brincadeira” e “jogo” pelas características de complexidade e pela presença da imaginação ou da regra. A brincadeira tem menor grau de complexidade e se caracteriza pela imaginação explícita e pela regra implícita, enquanto que no jogo invertem-se os fatores, ou seja, as regras tornam-se explícitas e a imaginação passa a ser implícita (VYGOTSKY, 1991). As exigências de busca do resultado e as interações sociais envolvidas nesse processo tornam o jogo mais complexo. Lima (2008, p. 112) também nos auxilia a compreender a importância das atividades lúdicas para a criança, pois, segundo o autor,

A criança, nesse período, estende seus interesses além do mundo infantil e dos objetos, amplia o leque de suas relações sociais, estabelece interações mais diversificadas com os adultos, compreende, paulatinamente, as atitudes e as várias formas de atividades humanas: trabalho, lazer, produção cultural e científica. O jogo e a brincadeira, nessa etapa, são formas de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos. A criança, por intermédio das atividades lúdicas, atua, mesmo que simbolicamente, nas diferentes esferas humanas, reelaborando sentimentos, conhecimentos, significados e atitudes. (LIMA, 2008)

Muitos de nós, porém, achamos que o jogo e a brincadeira são um “passatempo”, “desgaste de energia excedente”, quando, para a criança, brincar é “coisa séria”. Costumamos perceber o jogo e a brincadeira como atividades supérfluas, e, como diria Anning (2008), atividades ocupacionais com menos *status* e menos importância, se comparadas com as demais. Se as atividades lúdicas, como o jogo e a brincadeira, fazem parte do modo de ser criança, os problemas em aceitá-las parecem ser mais da parte dos adultos que dos pequenos. Para Anning (2008, p. 89):

[...] os professores, na realidade, passam a maior parte do seu tempo de ensino trabalhando com as crianças em tarefas de letramento e números. Para as crianças, as atividades com *status* na sala de aula acabam sendo aquelas nas quais os professores, levados pela pressão do mundo fora das escolas, gastam mais tempo. [...]

Toda vez que esses professores fazem uma clara distinção entre os aspectos “importantes” da aprendizagem (o “trabalho real” de aprender os fundamentos do letramento e da aritmética) e o baixo *status* das atividades práticas (as atividades de “brincar” ou de “livre escolha”), eles dão início ao processo de diferenciar as inteligências das crianças pelas quais são responsáveis. Eles estão negando, por suas ações, a afirmação de que desejam educar a criança inteira e começando a fechar áreas potenciais de crescimento.

Ao nos depararmos com essa situação natural para a criança, nos lembramos da conceituação do termo “jogo” que, para Huizinga (1990) é, antes de tudo, uma atividade voluntária. Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo no máximo ser uma imitação forçada. O jogo é livre, divertido, alegre, e não pode ser visto como um dever físico ou uma obrigação, pois, dessa forma, deixa de ser uma satisfação para se tornar uma tarefa.

A criança brinca por prazer, porque é agradável, envolvente, interessante. Sob o ponto de vista dos adultos e da Escola, a brincadeira e o jogo permitem à criança aprender consigo mesma, com objetos e com pessoas neles envolvidos.

Todavia, não podemos deixar de lembrar o alerta de Wajscop (2001), que atenta para o que chama de “didatização” das atividades lúdicas. Trata-se da repetição de exercícios, visando, por exemplo, à coordenação viso-motora e auditiva por meio de brinquedos, desenhos mimeografados e músicas ritmadas. O que ocorre nessas atividades, segundo a autora, é que as crianças não têm oportunidade de decidir sequer os seus temas. O controle pertence totalmente ao adulto, que, por sua vez, garante que o conteúdo contido naquela atividade seja transmitido unicamente em prol de um objetivo escolar predeterminado.

Não nos posicionamos contra o ensino da leitura, escrita e matemática no primeiro ano, porém, entendemos ser imprescindível refletir sobre outras linguagens que devem constituir o currículo nas

séries iniciais do Ensino Fundamental. Como já sinalizamos, as especificidades da infância apontam para a importância do jogo e da brincadeira na vida das crianças.

Ademais, Vygotsky (1991), ao analisar a relação entre o brinquedo e a escrita na prática escolar, ressalta que o primeiro pode ser visto como um componente da pré-história da escrita, considerando que a apropriação deste complexo código requer um nível elevado de desenvolvimento da capacidade simbólica. Para o autor, a diferença entre uma criança de três e outra de seis anos, nas situações lúdicas, está, principalmente, no modo pelo qual empregam as várias formas de representação, tornando-se cada vez mais complexas. De acordo com o autor, a representação simbólica que ocorre na brincadeira, é, “essencialmente, uma forma de linguagem num estágio precoce, atividade esta que leva diretamente à linguagem escrita” (VYGOTSKY, 1991, p. 126). Uma contribuição importante, portanto, da brincadeira, reside no aspecto de que, quanto mais a criança brinca, mais ela desenvolve a sua capacidade simbólica, e esta favorece a aprendizagem de códigos sociais mais complexos, neste caso específico, a escrita.

Considerações finais

A implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos traz, ao mesmo tempo, promessas, dúvidas e incertezas. Embora não tenha havido a discussão necessária e nem tenham acontecido, no momento e medidas desejáveis, oportunidades de formação continuadas para os professores, a mudança já está regulamentada e em plena execução. Lembramos que essa mudança é institucional e, como diz Kramer (2006b), para as crianças, a separação entre Ensino Fundamental e Educação Infantil é indissociável. Tal separação pode ser clara para os adultos e instituições, mas para as crianças talvez não seja fácil de compreender.

Assim, a antecipação dos conteúdos do Ensino Fundamental poderá não ser bem sucedida, se ignorar este fato, e ainda causar o encurtamento da infância e a diminuição desse tempo de vivências específicas, em especial, com relação à dimensão lúdica, que se caracteriza como atividade indispensável para a formação da criança, especialmente, da sua capacidade simbólica e socialização.

Quantas vezes, em nosso cotidiano, ao propormos uma atividade lúdica, acabamos conduzindo totalmente a situação, perdendo de vista a espontaneidade das crianças, e sequer percebemos que lhes tiramos a liberdade, típica do jogo? Ou, muitas vezes, acreditamos firmemente que estamos no caminho certo, porque nossa formação não favorece as reflexões sobre a própria prática pedagógica, ou, então, as inúmeras tarefas, às quais um professor tem que dar conta, não deixa tempo disponível para refletir e buscar práticas que considerem a criança como protagonista.

É preciso que essas considerações sejam debatidas pelos próprios professores, para possibilitar a crítica e autocrítica, a reflexão e o questionamento. Mas a dura realidade é que os professores se veem, na maioria das vezes, inseguros, isolados com as crianças na sala de aula, sem ter alcançado um processo de formação necessário para responder às exigências da complexa tarefa de educação infantil.

Tomando como referência a Teoria Histórico-Cultural e, de forma mais recente, a Sociologia da Infância, é possível atestar a presença e importância das atividades lúdicas no contexto do Ensino Fundamental, nas séries iniciais. Sugerimos, então, a hipótese de que a ludicidade deva se constituir como atividade indispensável nas práticas educativas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Resta-nos agora destacar a frase de Moyles (2006, p. 14) para quem está claro que a maioria das pessoas concorda que toda criança tem o direito de brincar, e, portanto: “O que parece estar em discussão é se elas têm o direito de fazer isso em *contextos educacionais*”.

Notas

- 1 O programa “Letra e Vida”, realizado no estado de São Paulo, é destinado à formação de professores alfabetizadores, e usa como norteador os parâmetros contidos no documento “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores” (Profa) realizado pelo MEC em 2001 (BRASIL, 2001). De acordo com a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, tem como um dos objetivos a melhoria dos resultados da alfabetização no Sistema Público de Ensino. Trata-se de cursos de formação continuada, nos quais são escolhidos os formadores municipais que ficam responsáveis por coordenar os cursos em seus municípios.

Referências

ABRAMOVICZ, A.; LECVOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. Infâncias em educação infantil. *Proposições*, Campinas, v. 20, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2009.

ANNING, A. O brincar e o currículo oficial. De volta ao básico: uma visão alternativa. In: MOYLES, J. (Coord.) *A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 83-93.

ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1975. 279 p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ampliação do ensino fundamental para nove anos: relatório do programa*. Brasília: MEC, 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosrelat.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília: MEC, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. *Programa de formação de professores alfabetizadores: documento de apresentação*. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2010.

_____. Presidência da República. Lei n. 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. In: PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. *Legislação*. Brasília, 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 12 fev. 2010.

AZEVEDO, Nair Correia Salgado de; BETTI, Mauro; LIMA, José Milton de. A ludicidade e a criança: (des)arranjos no Ensino Fundamental de nove anos.

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p. 113-127, jul. 1997.

FARIA, A. L. G. de. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial, out. 2005.

GOMES-DA-SILVA, E.; BAUMEL, R. C. R. de C. Corpo-movimento: desafios das linguagens infantis para a educação. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009. Campinas. *Anais...* Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2009. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais17/>>. Acesso em: 8 fev. 2010.

GORNI, D. A. P. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 67-80, jan./mar. 2007.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990. 243 p.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 797-818, out. 2006a.

_____. A infância e sua singularidade. In: BRASIL, Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006b, p. 13-23.

LEONTIEV, N. A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone; Edusp, 1988. p. 119-142.

LIMA, E. S. *Indagações sobre o currículo: currículo e desenvolvimento humano*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 56 p.

LIMA, J. M. de. *O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Universidade Estadual Paulista, 2008. 156 p.

MORO, Catharina de S. *Ensino fundamental de nove anos: o que dizem as professoras do 1.º ano*. Curitiba, 2009. 317 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MOYLES, J. R. *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed, 2006. 248 p.

SANTOS, L. C. P.; VIEIRA, L. M. F. Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 775-796, out. 2006.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Letra e vida*. São Paulo: SEE, CENP, 2008. Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/letravida/#>>. Acesso em: 3 abr. 2010.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. P.; CERISARA, A. B. (Org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociológicas da infância e educação*. Porto: Asa Editores, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, M.J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de. (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SCHERER, M.R. *A globalização e a infância: reflexos e reflexões nas falas das crianças*. 2007. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências)–Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2007.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 111, p. 7-31, mar. 2001.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 169 p.

WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 119 p.

Nair Correia Salgado de Azevedo

Vínculo Institucional: Prefeitura Municipal de Presidente Prudente, e Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista de Presidente Prudente.

Licenciada em Educação Física.

Professora de Ensino Fundamental da rede municipal de educação de Presidente Prudente, SP. Licenciada em Educação Física pela Unesp de Presidente Prudente. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp de Presidente Prudente.

Mauro Betti

Vínculo Institucional: Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências da Unesp de Bauru, e Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista de Presidente Prudente, Livre-Docente em Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação Física.

Professor Adjunto do Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências da Unesp de Bauru e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp de Presidente Prudente.

José Milton de Lima

Vínculo Institucional: Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista de Presidente Prudente.

Doutor em Educação.

Professor Doutor do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp de Presidente Prudente, São Paulo.

Recebido em 15 de abril de 2010

Aprovado em 4 de maio de 2010