



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

DANIELLA SALVIANA FARIA

**A Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a centralidade das infâncias e
brincadeiras de uma escola com crianças**

Uberlândia – MG

2018

DANIELLA SALVIANA FARIA

**A Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a centralidade das infâncias e
brincadeiras de uma escola com crianças**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do
Programa de Mestrado em Educação da
Universidade Federal de Uberlândia, como
exigência parcial para obtenção do título de Mestre
em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas
Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Arlete Aparecida
Bertoldo Miranda

Uberlândia – MG

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

-
- F224e
2018 Faria, Daniella Salviana, 1993-
A educação infantil e o ensino fundamental : a centralidade das
infâncias e brincadeiras de uma escola com crianças / Daniella Salviana
Faria. - 2018.
169 f. : il.
- Orientadora: Arlete Aparecida Bertoldo Miranda.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.544>
Inclui bibliografia.
1. Educação - Teses. 2. Educação - Estudo e ensino (fundamental) -
Teses. 3. Prática de ensino - Teses. 4. Educação de crianças - Teses. I.
Miranda, Arlete Aparecida Bertoldo. II. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Glória Aparecida – CRB-6/2047

DANIELLA SALVIANA FARIA

**A Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a centralidade das infâncias e
brincadeiras de uma escola com crianças**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Saberes e Práticas Educativas

Uberlândia, 8 de março de 2018.

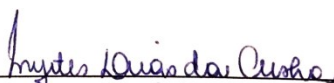
BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Profa. Dra. Altina Abadia da Silva
Universidade Federal de Goiás - UFG



Profa. Dra. Myrtes Dias da Cunha
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

AGRADECIMENTOS

Gratidão! A meu ver uma das palavras mais bonitas de se dizer. Palavra que emociona e enche o coração de alegria pelas memórias construídas ao longo da caminhada.

Sou grata a Deus pela vida e pela oportunidade de trilhar este percurso.

Sou grata aos meus pais, Wanderley e Valêscia, por estarem sempre ao meu lado e por todo apoio e incentivo em todos os momentos de minha vida. Do mesmo modo, agradeço ao meu irmão pelo companheirismo e parceria que sempre me fortaleceu nos momentos de desassossegos.

Sou grata a todos os meus familiares, tios, primos que fizeram parte de minha história e vibraram por cada conquista alcançada. Um agradecimento especial para minha avó Tereza, *in memoriam*, pelo exemplo de vida, e por me inspirar força e determinação.

Sou grata à todos meus amigos pelo apoio nas horas difíceis, por sempre me acolherem com tanto carinho. Sou grata especialmente, às minhas amigas Thaíza e Thaisa que compartilharam diariamente a construção deste trabalho. Agradeço pelos diálogos e trocas que tanto contribuíram, por cada palavra dita nos momentos em que eu mais precisava, por dividirem comigo as angústias, dificuldades, alegrias e conquistas ao longo deste percurso. Todo esse cuidado foi fundamental para a revitalização do processo de escrita.

Sou grata à minhas queridas colegas, Mariane, Márcia, Vaneide, Clarice e Vanessa, que me inspiraram a seguir o sonho da pesquisa. Agradeço por cada conversa recheada de sabedoria, por cada conselho, pelas vibrações positivas e principalmente pela parceria construída.

Sou grata a todos os professores que me incentivaram na caminhada do mestrado e contribuíram para esta conquista. Sou grata à professora Arlete Aparecida Bertoldo Miranda, minha orientadora, que esteve ao meu lado, sempre me apoiando a cada encontro. Agradeço à professora Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende pelas contribuições no processo de qualificação, seu olhar cuidadoso e atento enriqueceu não apenas esta pesquisa, mas todo meu processo formativo. Sou imensamente grata à professora Myrtes Dias da Cunha, que desde a graduação me inspirou com sua sensibilidade admirável e grande sabedoria. Agradeço por cada acolhida, pelo carinho, pelos diálogos valiosos que tanto contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

Sou grata às crianças que com tamanha sabedoria me ensinaram tanta coisa ao longo desta caminhada. Dedico meu trabalho a elas.

Sou grata a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa que viabilizou vivências e experiências únicas durante todo o período de realização deste trabalho.

Sou grata pela oportunidade de “dar voz” a questões que por muito tempo foram silenciadas. Sou grata a todas as pessoas, que lutam pela construção de um país democrático, para que as crianças possam viver plenamente suas infâncias.

Por fim, minha gratidão a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a construção desta pesquisa.

Dez Direitos Naturais das Crianças

- 1. Direito ao ócio: Toda criança tem o direito de viver momentos de tempo não programado pelos adultos.*
 - 2. Direito a sujar-se: Toda criança tem o direito de brincar com a terra, a areia, a água, a lama, as pedras.*
 - 3. Direito aos sentidos: Toda criança tem o direito de sentir os gostos e os perfumes oferecidos pela natureza.*
 - 4. Direito ao diálogo: Toda criança tem o direito de falar sem ser interrompida, de ser levada a sério nas suas ideias, de ter explicações para suas dúvidas e de escutar uma fala mansa, sem gritos.*
 - 5. Direito ao uso das mãos: Toda criança tem o direito de pregar pregos, de cortar e raspar madeira, de lixar, colar, modelar o barro, amarrar barbantes e cordas, de acender o fogo.*
 - 6. Direito a um bom início: Toda criança tem o direito de comer alimentos sãos desde o nascimento, de beber água limpa e respirar ar puro.*
 - 7. Direito à rua: Toda criança tem o direito de brincar na rua e na praça e de andar livremente pelos caminhos, sem medo de ser atropelada por motoristas que pensam que as vias lhes pertencem.*
 - 8. Direito à natureza selvagem: Toda criança tem o direito de construir uma cabana nos bosques, de ter um arbusto onde se esconder e árvores nas quais subir.*
 - 9. Direito ao silêncio: Toda criança tem o direito de escutar o rumor do vento, o canto dos pássaros, o murmúrio das águas.*
 - 10. Direito à poesia: Toda criança tem o direito de ver o sol nascer e se pôr e de ver as estrelas e a lua.*
- E aí eu pedi às crianças licença para acrescentar o décimo primeiro direito: "Todo adulto tem o direito de ser criança..."*

RESUMO

A infância tem sido objeto de estudo em nosso país, especialmente nas últimas décadas, o que levou a um avanço no âmbito do conhecimento científico e ainda na garantia de direitos das crianças. Em meio a esses estudos, o brincar e a educação nas instituições escolares têm despertado debates e reflexões sobre as políticas que regulamentam a escolarização das crianças. Objetivamos por meio desta pesquisa, investigar as manifestações do lúdico e do brincar no cotidiano escolar do 2º período da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental, com centralidade na infância e nas crianças. Buscamos compreender de que forma o lúdico, o brincar e a infância são concebidos pelos professores e pelas crianças durante o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA-UFU). A pesquisa foi estruturada com base na abordagem qualitativa e na modalidade de pesquisa participante. Utilizamos a observação no cotidiano escolar e a análise documental como instrumentos que contemplaram as intenções da pesquisa. A trajetória metodológica orientou nossos olhares para a organização dos dados em eixos temáticos. No primeiro eixo, *Brinquedos e brincadeiras: ser criança nas experiências escolares*, propusemos a discussão sobre as vivências das crianças relacionadas à infância, ao lúdico e ao brincar, caracterizando as brincadeiras, os brinquedos, as relações e interações e as manifestações através das múltiplas linguagens que as crianças expressam no cotidiano escolar. No segundo eixo, *Cruzando experiências: interações e relações da transição do 2º período da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental*, dialogamos sobre as experiências, as interações e relações que as crianças vivenciaram na transição da educação infantil para o ensino fundamental. No último eixo, *O lúdico no cotidiano escolar: possibilidades no interior das instituições educativas*, discorremos sobre possibilidades e caminhos que possam propiciar e garantir espaços e tempos para o lúdico, para o brincar, respeitando o tempo da infância e as especificidades das crianças, sem perder de vista o contexto de alfabetização. Os dados construídos apontaram que a instituição partilha de princípios teóricos e ações que valorizam a infância, o lúdico e o brincar. No processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, as crianças apresentaram inicialmente anseios e expectativas sobre os espaços e tempos em relação ao brincar no 1º ano do Ensino Fundamental. Contudo, a partir de suas múltiplas linguagens, elas apontaram a necessidade de se respeitar os espaços-tempos de aprender, de brincar e de vivenciar a infância no contexto escolar, independente do ano de ensino, evidenciando o lúdico como atividade principal em ambos os contextos. Buscamos, portanto, neste percurso tecer itinerários que nos permitam apontar algumas possíveis contribuições de experiências vivenciadas que valorizaram o lúdico como elemento fundamental para o desenvolvimento das crianças, a partir da pluralidade de vivências e experiências significativas.

Palavras-chave: Lúdico; Infância; Cotidiano Escolar.

ABSTRACT

Childhood has been a subject of study in our country, especially in the last decades, which has led to advances in the field of scientific knowledge and given children guarantee of their rights. In the midst of these studies, the act of playing and education in school institutions have awakened debates and reflections on the policies that regulate the schooling of children. The objective of this research is to investigate the manifestations of the act of playing and entertainment and joyful activities in the school daily routine of the 2nd period of Early Childhood Education and the 1st year of Elementary School Education having childhood and children as the main focus. We sought to understand how the act of playing, entertainment and joyful activities and childhood are conceived by teachers and children during the transition process from Early Childhood Education to Elementary School Education at Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA-UFU). The research was structured based on the qualitative approach and the participant research modality. Everyday school routine observation and documentary analysis were used as research instruments that contemplated the intentions of this study. The methodological trajectory guided our looks for the organization of the data collected in thematic axes. In the first axis, "Toys and games: being a child in school experiences", we propose the discussion about children's experiences related to childhood, the act of playing and entertainment and joyful activities in the school daily routine, characterizing the games played, toys, relationships and interactions and manifestations by means of multiple languages which children express in their school everyday routine. In the second axis, "Intercrossing experiences: interactions and relationships on experiences in the transition from the 2nd period of Early Childhood Education to the 1st year of Elementary School", we discussed the experiences, interactions and relationships that children experienced in the transition from Early Childhood Education to Elementary School Education. In the last axis, "The act of playing and entertainment and joyful activities in school daily routine: possibilities within educational institutions", we discuss possibilities and paths that can provide and guarantee spaces and times for the act of playing, respecting the childhood phase and the specificities of children without losing the context of literacy. The data collected during the development of the investigation pointed out that the institution shares theoretical principles and actions that value the childhood phase, the act of playing and entertainment and joyful activities. In the process of transition from Early Childhood Education to Elementary School Education, children initially expressed their wishes and expectations about the spaces and times to play in the first year of Elementary School Education. However, by using their multiple languages, children pointed out the need to respect their spaces and times for learning, playing and experiencing childhood in the school context, regardless the level studied, highlighting the importance of the act of playing and entertainment and joyful activities as the main activities in both contexts. We therefore sought to provide itineraries that allow us to point out some experiences as possible contributions that value these playful activities as fundamental elements for the development of children from the plurality of experiences and significant experiences they have had at school.

Keywords: Entertainment and joyful activities; Childhood; School everyday routine.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Alteração dos artigos e das leis que dispõem sobre a ampliação da duração do ensino fundamental para nove anos, com início aos seis anos de idade.....	52
Quadro 2 - Ações da SEB/MEC para implementação do ensino fundamental de nove anos. .	56
Quadro 3– Resoluções e pareceres relacionados ao ensino fundamental de nove anos.....	57
Quadro 4– Regulamentação das matrículas no 1º ano do ensino fundamental em Minas Gerais	60
Quadro 5 – Distribuição de alunos da ESEBA-UFU	83
Quadro 6 – Caracterização da faixa etária do 2º período da Educação Infantil no ano de 2016.	84
Quadro 7 – Cronograma de atividades semanais do 2º período da Educação infantil.	85
Quadro 8 – Titulação e tempo de atuação dos professores participantes da pesquisa na instituição.	86
Quadro 9 - Caracterização da faixa etária do 1º ano do Ensino Fundamental no ano de 2017.	87
Quadro 10 – Cronograma de atividades semanal do 1º ano do Ensino Fundamental em 2017.	88

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Brincadeira de massinha para preparar o aniversário na Educação Infantil	94
Figura 2- Brincadeiras com jogos no Ensino Fundamental.....	96
Figura 3 - Crianças brincando com jogo de boliche no 1º ano do Ensino Fundamental	99
Figura 4 - Prateleira da sala de aula do 2º período da Educação Infantil	101
Figura 5 – Prateleira da sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental	102
Figura 6 – Brinquedos da sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental.....	103
Figura 7 – Brinquedos no parque da ESEBA	104
Figura 8 – Brinquedoteca da ESEBA	108
Figura 9 – Armário de fantasias da Brinquedoteca na ESEBA.....	109
Figura 10 – Brinquedos e Jogos na Brinquedoteca na ESEBA	109
Figura 11 – Bonecas e carrinhos na Brinquedoteca na ESEBA	109
Figura 12 – Crianças brincando na Brinquedoteca na ESEBA	113
Figura 13 – Situação de escrita durante a brincadeira de faz-de-conta na Brinquedoteca	114

Figura 14 – Criança pintando no Espaço Cultural.....	118
Figura 15 – Objetos utilizados na brincadeira “Restaurante” no Espaço Cultural.....	119
Figura 16 – Binóculos criados por um grupo de crianças no Espaço Cultural.....	120
Figura 17 - Mobiliário do 2º período da Educação Infantil.....	132
Figura 18 - Mobiliário do 1º ano do Ensino Fundamental	132
Figura 19 - Crianças do 2º período da E.I. brincando com o jogo	139
Figura 20 - Desafio do jogo da trilha humana construído pelas crianças do 1º ano do E.F. ...	140
Figura 21- Criança do 1º ano do E.F. brincando no jogo da trilha humana	140

LISTA DE DESENHOS

Desenho 1- <i>H.: Brincando no parque</i>	124
Desenho 2 - <i>L.: Brincando de escalar no parque</i>	124
Desenho 3 - <i>A.: Brincando no pátio de Pokémon</i>	124
Desenho 4 - <i>R.: Brincando de Homem-Aranha na Brinquedoteca</i>	124
Desenho 5- <i>G.: Brincando no parque</i>	125
Desenho 6 - <i>P.: Eu e meus amigos jogando bola! Eu estou ganhando!</i>	126
Desenho 7 - <i>Y.: Eu e meus amigos brincando de super-herói.</i>	126
Desenho 8 - <i>M.: Eu e todos os meus pokémons que evoluíram.</i>	126
Desenho 9 - <i>M.E.: Brincando de casinha</i>	127
Desenho 10 - <i>E.: Brincando de mamãe e filhinha na festa de aniversário.</i>	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADUFU - Associação dos Docentes da Universidade Federal de Uberlândia

ALMG - Assembleia Legislativa de Minas Gerais

BM - Banco Mundial

BID - Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento

CAPs – Colégio de Aplicação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE - Conselho Estadual de Educação

CONSUN/UFU - Conselho Universitário da Universidade Federal de Uberlândia

CNE - Conselho Nacional de Educação
DCE - Diretório Central dos Estudantes
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
ESEBA - Escola de Educação Básica
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FMEI - Fórum Mineiro de Educação Infantil
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
ONGs - Organizações não Governamentais
PCEI – Parâmetros Curriculares Educacionais da Educação Infantil da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia
PCN - Parâmetros Nacionais Curriculares
PL – Projeto de Lei
PUC - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PNE - Plano Nacional de Educação
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEB - Secretaria de Educação Básica
SINTET - Sindicato dos Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições Federais de Ensino Superior de Uberlândia
STJ - Superior Tribunal de Justiça
SME – Secretaria Municipal de Educação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UFMG - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
UFU - Universidade Federal de Uberlândia

SUMÁRIO

UMA TRAJETÓRIA SINGULAR	15
INTRODUÇÃO	20
TRAÇOS DE UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL DO SER CRIANÇA E DO BRINCAR A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICA	27
1.1 A configuração do conceito de infância e lúdico na contemporaneidade.....	28
1.2 O brincar como atividade inerente à infância	36
1.3 O lúdico e a educação: a escola como um espaço social para o brincar.....	42
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA E A CONFIGURAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	46
2.1 Um diálogo com as Políticas Públicas para a infância: a Educação Infantil em debate.....	46
2.2 Marcos legais na configuração do ensino fundamental de nove anos: o que é fundamental?	51
2.2.1 A Legislação e a infância no contexto da pesquisa	62
A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA E O PERCURSO METODOLÓGICO.....	70
3.1 A história da pesquisa: opções teórico-metodológicas e o processo de construção dos dados.....	70
3.2 Contexto e sujeitos da pesquisa	79
A INFÂNCIA, O LÚDICO E O BRINCAR NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE DIZEM E FAZEM OS PROTAGONISTAS?	90
4.1 Brinquedos e brincadeiras: ser criança nas experiências escolares	92
4.1.1 A brinquedoteca e o espaço cultural: um mundo de faz-de-conta.....	107
4.2 Cruzando experiências: Interações e relações da transição do 2º período da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental.....	121
4.3 O lúdico no cotidiano escolar: possibilidades no interior das instituições educativas ..	133
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	144
REFERÊNCIAS	148

APÊNDICES160

ANEXOS170

UMA TRAJETÓRIA SINGULAR

*Todo amanhã se cria num ontem
através de um hoje.
Temos de saber o que fomos,
para saber o que seremos.*

Paulo Freire.

A trajetória de vida dos sujeitos vindos de diferentes contextos históricos, sociais e culturais justifica as opções de escolhas por determinados percursos. O caminho trilhado na construção do problema da pesquisa emerge das relações com o outro, das trocas e dos vários olhares que nos ajudam a compor o nosso.

Nesse percurso, em busca da consolidação da pesquisa, se entrelaçam a criança que fui¹, a estudante, a professora, e a pesquisadora, toda a historicidade de minha vida tecida nas várias relações com o outro refletem o trabalho construído e formam nossa leitura de mundo.

O interesse por desenvolver um estudo relacionado às questões do lúdico no cotidiano escolar, especialmente nesse momento de transição da educação infantil para o ensino fundamental, constituiu-se ao longo de toda minha trajetória escolar. Esse caminho se justifica, pois o ser humano constrói a história e por ela é constituído e é neste movimento dialógico com os diferentes contextos que me tornei pesquisadora, sensibilizada pelas questões relacionadas à infância.

As vivências que tivemos na infância nos constituem no presente e nos encaminham para o futuro. Hoje sou também resultado do passado. Nesse sentido, relembrar as rotas que percorremos e consideramos relevantes, nos ajudam a compor este estudo. Na busca pela compreensão das indagações acerca da presente pesquisa, os anseios e objetivos, torna-se necessário caracterizar o percurso educacional e os motivos que me conduziram a trilhar o caminho da educação.

Faz-de-conta que cresci: infância x escolarização

Ao buscar lembranças no passado, memórias que me constituem, faz fluir para além das palavras, várias emoções e sentimentos. Recordo-me com alegria das brincadeiras de faz-de-conta e do quanto era mágico a possibilidade de viver várias realidades dentro de uma só.

¹ Nesta primeira parte do trabalho, optei por utilizar verbos na primeira pessoa do singular em alguns momentos, por se tratar de vivências singulares de minha história de vida.

O espaço e o tempo para brincar pareciam infinitos, aos meus olhos de criança. Quando veio a proposta de ingressar na escola de educação infantil, aos quatro anos de idade, recordo-me dos receios e ao mesmo tempo da empolgação por conhecer um novo espaço.

Comecei a frequentar o 1º período da Educação Infantil² em uma escola particular chamada “Favinho de Mel” na cidade de Tupaciguara, Minas Gerais. Um misto de sentimentos tomava conta de mim, era uma alegria conhecer novos amigos, as brincadeiras de massinha, e especialmente o dia do brinquedo³. No entanto, sentia uma saudade imensa dos momentos livres de brincadeira no quintal de casa.

Fui alfabetizada por volta dos cinco anos de idade, ainda na Educação Infantil. Minha família sempre buscava ir além dos conteúdos propostos pela escola em que estudava. Em meados de maio do ano de 1999, aos seis anos de idade, cursava o pré-escolar, que atualmente corresponde ao 1º ano do Ensino Fundamental, minha família em uma reunião com a equipe pedagógica da escola, decidiram que iriam me submeter a um teste de uma escola pública para verificar se eu tinha as habilidades necessárias para cursar a 1ª série⁴ do Ensino Fundamental.

A professora do pré-escolar justificou que muitas vezes eu atrapalhava o processo de aprendizagem das outras crianças, por já ser alfabetizada. Diante disso, realizei um teste com questões relacionadas à escrita e à leitura em uma escola pública e avancei diretamente para o 2º semestre da 1ª série do Ensino Fundamental. Esta mudança trouxe grandes impactos em minha infância, uma vez que, os espaços lúdicos vivenciados na Educação Infantil se restringiram aos poucos minutos de recreio da nova escola. Recorro às palavras de Marcellino (2003) que traz elementos importantes para a discussão sobre esse momento transitório na infância.

Antes, havia a possibilidade de vivências prazerosas, sem compromissos, e o tempo mágico das brincadeiras estava ao alcance das nossas mãos; agora, a obrigação sistematizada introduzia o tempo do relógio e o “dever de casa” invadia o reino encantado, o reino do lúdico. Parodiando Althusser, podemos dizer que a infância é

² Conforme nº 12.796, de 04 de abril de 2013, que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 denomina-se creche o atendimento às crianças de 0 a 3 anos de idade e de pré-escola o atendimento às crianças de 4 e 5 anos, sendo a Educação Infantil a primeira etapa de educação básica.

³ O dia do brinquedo é concebido neste contexto, como o dia em que se podia levar brinquedos de casa para a escola.

⁴ O termo “série” data do ano de 1980, quando estava em vigor a Lei 5692/71, que além de promover alterações na estrutura organizacional da educação nacional, determinou claramente a ordenação dos períodos, séries, faixas ou etapas a serem vencidas pelos alunos para completarem seus estudos, em todos os graus de ensino (MESLIN, 2012, p. 14).

hoje o período da vida em que se fica entalado entre a obrigação e o prazer, entre o reino da escola e o reino do lúdico. E a nossa conformação social tende a nos empurrar cada vez mais para dentro desse reino da escola, onde imperam os valores da sociedade neoliberal: racionalidade, produtividade, eficiência, eficácia, competitividade, sucesso financeiro (MARCELLINO, 2003, p. 18).

A partir desta realidade, apresentei muitas dificuldades de adaptação em um novo espaço escolar, com novos colegas, professores, com regras mais rígidas na condução de todas as atividades, principalmente em relação ao brincar. A impressão era de que o espaço e o tempo para brincadeiras e jogos haviam acabado, e agora era hora de começar a estudar. Mesmo com todas as exigências da nova escola, me recordo com muita alegria dos momentos privilegiados em que podia mergulhar no mundo da imaginação, das brincadeiras na rua, que eram repassadas por gerações. A brincadeira enquanto cultura viva fez parte da minha vida e me constituiu como ser humano que busca conhecer e intervir na realidade, de forma a preservar, transformar e valorizar o brincar entendido como elemento fundamental na cultura infantil. Assim, as experiências escolares vivenciadas durante a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental me marcaram de forma significativa.

Graduação em Pedagogia: um caminho de possibilidades

A história que compôs minha infância me levou a escolher aos dezesseis anos, o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), onde se concretizaram vários sonhos, dentre eles, o desejo de ingressar na Universidade pública. No ano de 2010, me vi em um mundo de várias possibilidades. As atividades propostas no decorrer do curso, possibilitaram a construção de um olhar atento às questões educacionais que permeiam o cotidiano escolar.

Durante a graduação, no ano de 2012, tive a oportunidade de participar de um projeto financiado pelo programa da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), que oferece uma bolsa auxílio que permite ao estudante permanecer mais tempo na escola. Esse projeto de ensino me permitiu vivenciar experiências como estagiária no cotidiano da Educação Infantil da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA-UFU) que é concebida como um Colégio de Aplicação. Neste contexto, surgiram várias inquietações e dúvidas acerca de como a atividade lúdica, especificamente, os jogos e as brincadeiras, estavam sendo utilizados na sala de aula.

Além do projeto de pesquisa, o estágio supervisionado realizado nesta mesma instituição no ano seguinte, contribuiu de forma imensurável para a construção de um olhar sensível ao trabalho pedagógico com crianças. Tive a oportunidade de vivenciar práticas pedagógicas que consideravam as especificidades da infância, diferentemente do que eu havia vivenciado enquanto criança, o que potencializou ainda mais o desejo de me tornar uma professora pesquisadora a fim de contribuir para a construção de possibilidades para uma educação de qualidade e significativa.

No decorrer do curso, no desenvolvimento do projeto de Monografia, vislumbrei a oportunidade de realizar uma pesquisa bibliográfica a fim de buscar esclarecimentos que me ajudassem a compreender melhor o papel da atividade lúdica no espaço-tempo de sala de aula da Educação Infantil. A pesquisa realizada em 2013, sob orientação da Professora Myrtes Dias da Cunha, intitulada: *Jogos na Educação Infantil: algumas possibilidades* foi de suma importância na construção da curiosidade e o desejo pela pesquisa. Esse contato com a literatura e o aprofundamento nos estudos sobre o autor russo Lev Semionovitch Vigotski⁵, percussor da teoria histórico-cultural⁶ foi fundamental para discutir e compreender a importância da brincadeira e do lúdico no desenvolvimento humano. No entanto, com o desenvolvimento deste trabalho inicial, várias outras dúvidas e questionamentos surgiram, e com isso a vontade de me tornar uma pesquisadora desta temática.

Como me tornei professora: a ESEBA como um espaço de aprendizagem e experiências

Ao concluir o curso de graduação em 2014, participei de um processo seletivo para atuar como professora substituta da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia – ESEBA/UFU. Com muita alegria, fui aprovada, e tive a oportunidade de ser professora do 2º período da Educação Infantil no ano de 2014 e, no ano seguinte, professora do 1º ano do Ensino Fundamental. O universo plural que é o cotidiano escolar revela-se como um mundo de possibilidades, permeado por uma dinamicidade, por transformações, contradições, e para além de tudo isso, como um espaço de construção de conhecimentos não só pelas crianças, mas para todos que estão nele inseridos.

⁵ Diante das regras de transliteração de nomes russos, o nome de Vigotski foi traduzido de diferentes formas. No entanto, optamos por utilizar a grafia “Lev Semionovitch Vigotski”, defendida por Zóia Prestes.

⁶ A teoria histórico-cultural tem suas origens nos estudos de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934).

O início da carreira como professora foi marcado por vários sentimentos. Houve momentos de inseguranças, medos, anseios, mas também de alegrias imensuráveis, aprendizados e amizades. Todas as vivências provocavam à reflexão da minha prática pedagógica enquanto professora iniciante. Assim, durante a atuação enquanto professora, várias inquietações surgiram, especialmente pela oportunidade de atuar em um momento de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Acompanhar esse movimento provocou inúmeros questionamentos sobre a organização do currículo, dos espaços e tempos nesses dois anos de ensino, e principalmente do olhar das crianças sobre essa transição nas questões relacionadas com o brincar. Esse processo reflexivo em busca de respostas para tais indagações me motivou a participar do processo seletivo do programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Ao ingressar como aluna regular no curso de mestrado na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas surgiu a oportunidade de realizar este estudo a fim de auxiliar no processo de construção de novos olhares e caminhos sobre a infância, o lúdico e o brincar.

Diante dos vários questionamentos, a busca pela compreensão do ser criança, e suas manifestações lúdicas no espaço da escola, se configurou na intenção da realização deste estudo. Neste estudo, concebemos a criança como um sujeito integral que se desenvolve a partir de múltiplas linguagens, que tem direitos, voz e vez, que é protagonista em seus processos de aprendizagens, ativa, competente, e que deve ser reconhecida em suas especificidades e singularidades. E ainda, acreditamos que o brincar constitui sua característica primordial, na forma de interpretar a realidade, compreender e relacionar-se com o mundo.

INTRODUÇÃO

A infância tem sido objeto de estudo em nosso país, especialmente nas últimas décadas, o que levou a um avanço no âmbito do conhecimento científico e ainda na garantia de direitos das crianças. Em meio a esses estudos, apontados por Kramer (1999), Kramer (2007), Stearns (2006), Kuhlmann (1998), Sarmiento (2007) e Postman (1999), são discutidas as características da infância, suas histórias, e os contextos em que se desenvolvem. Nesse sentido, o lúdico e a educação nas instituições escolares têm despertado debates e reflexões sobre as políticas que regulamentam a escolarização das crianças, sobretudo na educação infantil.

As características da infância no contexto da globalização têm despertado o interesse de pesquisadores como Postman (1999), Sarmiento (2001) e Sarmiento (2003) que buscam compreender os impactos do cenário atual no desenvolvimento das crianças. Percebe-se que existe uma grande pressão para que cada vez mais cedo as crianças cresçam e assumam responsabilidades. As mudanças são reflexos da organização da sociedade capitalista global. Santos (2001) aponta que nos últimos 30 anos o capitalismo conseguiu consolidar o domínio cultural e construir um novo modelo de civilização baseado na lógica do mercado, expandindo esse fundamento para todos os aspectos da vida social, transformando a educação em mercadoria.

O impacto da globalização neoliberal é determinante e limitador da qualidade de vida de todos os grupos sociais, principalmente dos grupos socialmente excluídos ao longo da história, onde incluímos o grupo da infância. Ao tentarmos compreender a infância no contexto da sociedade, refletimos sobre a situação de vulnerabilidade das crianças diante dos indicadores de pobreza, marginalização, exploração do trabalho infantil, e para além dessas questões, percebemos uma forma de exclusão através da invisibilidade e ausência das “vozes” das crianças nos centros de decisões.

No contexto escolar não tem sido diferente, a lógica do mercado tem perpassado o cotidiano das escolas, das famílias e até mesmo das políticas públicas educacionais. Cada vez mais, busca-se por uma aceleração das aprendizagens, principalmente das crianças pequenas. Diante desse contexto, são vários os desafios que as escolas têm enfrentado. A pressão incisiva das famílias, das políticas públicas e até mesmo dos professores tem provocado uma aceleração do tempo de aprender, principalmente, quando a criança está em processo de

alfabetização. O predomínio da linguagem oral e escrita tem nos provocado questionamentos sobre a hierarquia desta linguagem sobre as demais. Concordamos que ambas são de suma importância para a formação da criança, entretanto, entendemos que o desenvolvimento infantil engloba muitas outras linguagens e formas de aprender e que estas devem ser consideradas em todo o processo de formação.

Pesquisadores da área da psicologia, como Lev Semeonovitch Vigotski (1896-1934), Jean Piaget (1896-1980), Henri Wallon (1879-1962), desenvolveram estudos e teorias que elucidam a relevância das atividades lúdicas no desenvolvimento infantil. Tais autores têm como alicerce a concepção da teoria interacionista, investigando a interação entre os sujeitos e o mundo. Todavia, há diferenças entre os postulados de cada um dos autores, especialmente no foco do estudo das interações.

Consideramos que o paradigma que sustenta a teoria histórico-cultural, que tem suas origens nos estudos de Vigotski (1896-1934), contempla nossa visão de mundo, subsidiando a base teórica para a construção deste trabalho. Os estudos desenvolvidos por Vigotski receberam diferentes nomenclaturas, foi denominada de teoria sócio-histórica ou sociocultural, entretanto, o próprio autor não deu nome algum para sua teoria. Neste trabalho, optamos por considerar o termo histórico-cultural. É relevante destacar que a morte prematura do autor não permitiu a construção de uma teoria completa e estruturada. Além disso, Prestes (2010) afirma que muitos de seus escritos foram traduzidos erroneamente, alguns livros sofreram cortes e alterações, comprometendo ou até mesmo distorcendo ideias importantes desenvolvidos pelo autor. Ainda assim, sua obra além de organizar, inspira nossa reflexão sobre o funcionamento do desenvolvimento humano, especialmente na área educacional.

Em nossas reflexões, nos sensibilizamos para o tempo da infância no âmbito educacional. Neste campo de estudos, mesmo não tendo escrito textos voltados diretamente para a educação, Vigotski apresenta várias contribuições que nos ajudam a compreender o desenvolvimento infantil. Assim, surgiram várias questões que nos preocupam, dentre elas, podemos destacar: a organização dos espaços-tempo de aprender com as múltiplas linguagens diante do contexto de alfabetização, a compreensão da importância da garantia de espaços e tempos para o brincar, as concepções de infância que embasam o trabalho pedagógico, dentre outras. Para nos auxiliar na busca de respostas para tais questões, elaboramos nosso problema de pesquisa da seguinte forma: de que forma o lúdico, o brincar e a infância são concebidos

pelos professores e pelas crianças durante o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?

Tal problemática apresenta como desdobramentos a busca pela compreensão das seguintes questões norteadoras da pesquisa:

1. Como o lúdico tem sido abordado nos contextos do 2º período da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental?
2. Os professores desses anos de ensino organizam espaços-tempos para o brincar?
3. Como as crianças estão vivenciando esse momento de transição?
4. Há possibilidade de garantir espaços-tempos de aprender com as múltiplas linguagens, diante do contexto de alfabetização, respeitando o tempo da infância e as especificidades da idade das crianças?

Diante de tais questionamentos, este estudo tem como objetivo geral investigar as manifestações do lúdico, do brincar no cotidiano escolar durante o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Assim, os objetivos específicos deste trabalho são:

- Investigar como o lúdico tem sido abordado no cotidiano escolar do 2º período da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental;
- Analisar como professores do 2º período da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental organizam espaços-tempos para o brincar;
- Caracterizar como as crianças vivenciam o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental;
- Verificar se os professores garantem espaços-tempos de aprender, considerando as múltiplas linguagens, respeitando o tempo da infância e as especificidades da idade das crianças.

Investigar o lúdico no contexto escolar, em especial neste momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em uma escola pública no município de Uberlândia nos auxiliará a compreender possíveis impasses e possibilidades de organização do cotidiano escolar de forma a contemplar e respeitar as especificidades da criança e ainda o tempo da infância. Delgado e Müller (2005a) apontam que:

[...] no Brasil temos um longo caminho a percorrer, no que se refere às pesquisas sobre e com as crianças, suas experiências e culturas. Provavelmente as crianças sabem mais sobre os adultos e as instituições, embora ainda compreendamos pouco sobre suas ideias acerca das pedagogias, ou sobre o que elas pensam dos adultos e das escolas que criamos pensando nelas e nas suas necessidades (DELGADO; MÜLLER 2005a, p. 176).

Ao fazer um levantamento bibliográfico sobre o tema, percebemos que os estudos sobre o lúdico e a infância no contexto escolar têm sido abordados em várias pesquisas, especialmente após a década de 1990. Entretanto, apesar da relevância e da quantidade de estudos em relação à temática, ainda não foi possível esgotar as discussões de forma satisfatória, evidenciando que ainda são muitos os caminhos a se percorrer para de fato avançar e fortalecer os diálogos sobre a infância e o brincar. Portanto, verificamos o tema desta pesquisa junto ao Banco de Teses da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior. Durante o percurso de levantamento de estudos já publicados sobre a temática, nos deparamos com algumas dificuldades, devido a um processo de reformulação da plataforma online, o que prejudicou de certa forma um levantamento mais preciso dos trabalhos. Todavia, nos dedicamos a buscar pesquisas realizadas entre 2013 e 2016, utilizando as informações disponibilizadas na página <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Quanto ao procedimento de levantamento de dados, utilizamos palavras-chaves para a realização das buscas e leituras de resumos apresentados pelo banco de dados. Reconhecemos que alguns autores fazem uso de títulos metafóricos, que poderiam tratar da temática, entretanto, a pesquisa por palavras-chaves não alcança este tipo de trabalho. Nessas condições, utilizando o descritor “lúdico”, encontramos 552 pesquisas realizadas entre 2013 e 2016. Ao refinarmos nossa busca, delimitando a área de conhecimento “educação” foram selecionados 113 trabalhos. No entanto, ao filtrar a pesquisa por meio do descritor: “lúdico no cotidiano escolar”, apenas 3 trabalhos são encontrados, sendo que nenhum dos três trabalhos estabelece relação direta com a nossa temática. Esclarecemos que a busca por descritores entre aspas, aplica um filtro em que apenas os trabalhos cujas expressões foram utilizadas aparecem, portanto, não nos auxilia no sentido de verificar produções que se aproximem do nosso objeto de estudo. Ao realizarmos a busca sem utilizar o descritor entre aspas, encontramos vários trabalhos que abordam a questão do lúdico, mas que não atendem diretamente ao interesse da presente pesquisa, que visa compreender o lúdico de forma ampla no cotidiano escolar, tanto no último ano da Educação Infantil como no 1º ano do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, Quinteiro (2002) aponta que:

Além de um balanço da produção, faltam-nos conquistas que possibilitem apreender os elementos constitutivos da relação entre infância e escola, especialmente no que se refere ao conhecimento das culturas infantis e ao respeito à criança. O que se verifica é a existência de uma produção relativa ao fenômeno da infância que vem contribuindo para que inquietudes sejam instaladas no repensar dos conceitos, dos fins da educação e do sentido da escola na contemporaneidade (QUINTEIRO, 2002, p. 14).

Buscamos a construção de um estudo, que considerasse a sensibilidade para ouvir as crianças diante de suas vivências. Cruz (2008) relata a necessidade de que as crianças participem de pesquisas não como objetos de estudos, mas como sujeitos coparticipantes. Escutar o que as crianças têm a nos dizer sobre as experiências vivenciadas no cotidiano escolar, oferece reais possibilidades para que as mudanças ocorram de fato. A autora ainda ressalta:

Não nos parece que o pressuposto de dar voz às crianças sejam que elas reproduzam as culturas dominantes e hegemônicas que configuram a estrutura social. Ao contrário, busca-se nesta escuta confrontar, conhecer um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos (CRUZ, 2008, p. 46).

Para a realização do estudo, optamos pela abordagem qualitativa. A escolha por esse tipo de abordagem se justifica pela necessidade de apreender o cotidiano das instituições de ensino, por meio de uma aproximação com os sujeitos que lá estão.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 11), “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”. Nesta forma de estudo, há uma tentativa de captar a perspectiva dos participantes, ou seja, como eles percebem as questões que estão sendo postas. Ao encontro desta demanda de pesquisa, buscamos a possibilidade de realizar este estudo no cotidiano escolar de uma escola pública federal no município de Uberlândia – Minas Gerais, que foi concebida como um Colégio de Aplicação.

O espaço selecionado para a realização da pesquisa se configura como um ambiente propício para que as relações interpessoais e a aprendizagem aconteçam. De acordo com André (1994, p. 39), “[...] o estudo do cotidiano escolar se coloca como fundamental para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações”.

Desta forma, para além do estudo do cotidiano escolar, os dados trabalhados na presente investigação foram construídos através de uma revisão bibliográfica sobre a

temática, recorrendo à pesquisa documental para subsidiar as discussões sobre as políticas e normas que regulamentam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos; realizamos observações em uma sala de aula do 2º período da Educação Infantil e uma de 1º ano do Ensino Fundamental, onde nos pautamos nas questões norteadoras da pesquisa para buscar compreender as relações das crianças com seus pares e seus professores, tendo como enfoque central compreender como o lúdico se manifestava nas salas de aula. Tais técnicas e instrumentos foram selecionados de acordo com as necessidades da pesquisa, a fim de alcançar os objetivos aqui apresentados. Nesse contexto, nos atentamos às possibilidades do que as crianças estão a nos dizer e ainda às concepções que fundamentam a prática pedagógica das professoras.

A caracterização do contexto escolar, vivenciado pelas crianças, foi essencial para buscar compreender a subjetividade presente nas pesquisas qualitativas, sem deixar de considerar o rigor científico nos procedimentos de construção dos dados ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Desta forma, a sistematização das reflexões foi dada da seguinte maneira: a primeira parte, *traços de uma construção social do ser criança e do brincar a partir da perspectiva histórica*, apresenta uma visão dos conceitos de infância e lúdico na contemporaneidade, considerando o brincar como uma atividade inerente à infância, discutindo ainda esses conceitos nos espaços sociais, especialmente na escola. Para a construção deste capítulo, utilizamos, como fonte de pesquisa, os estudos de Vigotski (1998), Vigotski (2008), Vigotski (2014), Brougerè (1998), Huizinga (2005), Kishimoto (1993) Kishimoto (1999), Ariès (2006), Kramer (2007) Kuhlmann Jr. (1998).

A segunda parte, *a institucionalização da infância e a configuração do ensino fundamental de nove anos*, apresenta discussões e reflexões sobre as lutas políticas, econômicas e sociais que permeiam o campo da infância e da Educação Infantil no contexto educacional brasileiro; a implementação do ensino fundamental de nove anos e suas implicações na inserção das crianças de seis anos de idade no 1º ano do Ensino Fundamental e ainda um debate sobre a legislação no contexto da pesquisa. Nessa perspectiva buscamos também nesse tópico compreender como o lúdico aparece nos documentos legais que regulamentam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Para embasar esse tópico, as discussões e reflexões foram alicerçadas na LDB nº 9.394/96, na Lei nº 11.274, de 6 de

fevereiro de 2006, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNs) e nos documentos legais que regulamentam a implementação do ensino fundamental de 9 anos.

Na terceira parte, *o percurso metodológico e a construção da pesquisa*, apresentamos a história da pesquisa, o contexto, os sujeitos participantes, as questões teórico-metodológicas selecionadas e ainda o percurso metodológico da investigação, apontando os instrumentos utilizados e como se deu o processo de construção de dados. Para fundamentar este capítulo, recorreremos a André (1994), Menga e André (1986), Cruz (2008), Vianna (2003), Gatti (2005), Delgado e Muller (2005a), Lüdke e André (1986), e ainda os documentos que regulamentam o funcionamento da instituição selecionada para a pesquisa.

Na quarta parte, *o brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental: o que dizem e fazem os protagonistas?*, são apresentadas as análises críticas e a discussão da temática em questão, construídas com base nas interpretações e hipóteses sobre os dados obtidos na pesquisa de campo, assim como nas relações com as referências teóricas que sustentam a pesquisa. Esse capítulo foi organizado a partir de três eixos temáticos:

- 1 Brinquedos e brincadeiras: ser criança nas experiências escolares;
- 2 Cruzando experiências: interações e relações da transição do 2º período da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental;
- 3 O lúdico no cotidiano escolar: possibilidades no interior das instituições educativas.

Por fim, são apresentadas as considerações finais da pesquisa, as referências utilizadas, os apêndices e os anexos que compõem o trabalho. Este estudo foi organizado a fim de buscar uma compreensão e suscitar uma discussão acerca do lúdico no cotidiano escolar. Vale destacar o entendimento de que este será um olhar sobre uma realidade subjetiva inserida em um contexto social, histórico e cultural, e que, portanto, tem como objetivo suscitar diálogos entre pesquisadores dessa temática, professores da Educação Básica e demais sujeitos que se sensibilizam com questões relacionadas à infância.

TRAÇOS DE UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL DO SER CRIANÇA E DO BRINCAR A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Nesta primeira parte buscamos desenvolver reflexões e interpretações conceituais sobre a infância e o lúdico no contexto histórico e social, com o propósito de compreender como as crianças vão se constituindo a partir de suas relações com os outros e, especialmente, com o brincar.

O caminho em busca da definição dos termos infância e lúdico perpassam por vários olhares construídos a partir dos tempos e espaços vividos e que, neste trabalho, constituem o nosso. Bakhtin (2003, p. 394) aponta que “o indivíduo não tem apenas meio e ambiente, tem também horizonte próprio [...] aqui eu existo para o outro com o auxílio do outro”. Desse modo, a constituição dos vários olhares sobre o objeto de pesquisa não pode ser tratada como verdade absoluta, imutável, mas nos oferece uma oportunidade de dialogar sobre os conhecimentos construídos a fim de provocar reflexões das questões relacionadas à infância, ao lúdico e ao ser criança na sociedade contemporânea.

A partir desse enfoque, acreditamos ser relevante apresentar um breve histórico sobre a infância e suas relações intrínsecas com o brincar, resgatando estudos de autores importantes como Walter Benjamin (1892 – 1940), Philippe Ariès (1914 - 1984) e Lev Vigotski (1886 - 1934). Ainda nos pautamos nos estudos apresentados por Kishimoto (1993, 1999), que busca, embasada em autores clássicos, construir um percurso histórico das relações entre o jogo, a criança e a educação.

Na construção deste capítulo, nos deparamos com alguns embates teóricos que utilizamos para referenciar nosso percurso. Diante disso, nos parece necessário explicitar que a teoria que fundamenta nossa pesquisa é a histórico-cultural. Entretanto, não podemos desconsiderar as contribuições dos estudos da área da Sociologia da Infância. As pesquisas científicas nesta área têm colaborado expressivamente com os estudos das crianças e da infância, apresentando uma perspectiva em que a infância é uma categoria socialmente construída e nela a criança é um ator social que produz cultura e nela é produzida.

Prestes (2013, p. 303) afirma que, “sem dúvida alguma, há claras divergências entre a sociologia da infância e a teoria histórico-cultural”. Esta autora se propôs a analisar alguns

desses pontos divergentes a partir das críticas realizadas por Corsaro (2011) sobre as ideias de Vigotski. O primeiro ponto é de cunho epistemológico. Prestes (2013) discorre que:

Como se sabe, em seus estudos, Vigotski sempre deixou claro que pretendia fazer uma análise psicológica do desenvolvimento humano, consequentemente, uma análise psicológica do desenvolvimento da criança. Não fazia parte de seus planos estudar a criança numa perspectiva sociológica e, se Corsaro (2011) argumenta que a sociologia foi influenciada pelas teorias dominantes da psicologia do desenvolvimento, não é a Piaget e a Vigotski que devem ser voltadas as críticas. Outra questão que fica bastante evidente, ao compararmos os fundamentos da sociologia da infância e da teoria histórico-cultural, é o papel da criança. Se para a Sociologia da infância a criança é produtora de cultura, na teoria histórico-cultural os instrumentos culturais são meios para o desenvolvimento humano, mas não fins (PRESTES, 2013, p.303-304).

Nesse sentido, entendemos que apesar dos pontos de divergência, existem muitos pontos que nos auxiliam a pensar num possível diálogo. Assim, nos propomos a elaborar nossas discussões abordando as contribuições da Sociologia da Infância, tendo a clareza de que esta tarefa não é tão simples, mas essencial para compreendermos a construção do conceito de infância na contemporaneidade.

1.1 A configuração do conceito de infância e lúdico na contemporaneidade

A criança pequena tem sido objeto de estudo de pesquisadores de diferentes áreas. Nos últimos anos, a criança passou a chamar a atenção, atraindo o olhar da medicina, dos historiadores, psicólogos, sociólogos, pedagogos, dentre outros profissionais que se dispõem a investigar a infância. Os estudos perpassam as diferentes áreas do conhecimento. No entanto, as obras que dialogam sobre o desenvolvimento infantil, a institucionalização da infância, o processo de escolarização nos auxiliam a esclarecer concepções, tomar decisões, em busca da compreensão do conceito de infância na contemporaneidade, desenvolvendo um sentir, um pensar e um fazer pedagógico que reconheça as especificidades da criança.

Um autor muito importante que se debruçou sobre a temática por meio de seus interesses pelos brinquedos foi Walter Benjamim, ainda no início do século XX, produzindo vários escritos sobre os brinquedos e os livros infantis. Ainda na primeira metade deste século, Vigotski, Piaget e Wallon desenvolveram estudos significativos sobre o desenvolvimento infantil. Entretanto, as contribuições das ideias por eles desenvolvidas só foram reconhecidas no Brasil muitos anos depois.

No ano de 1960, o historiador francês Philippe Ariès publicou seu estudo sobre a *História Social da Criança e da Família*, levantando vários questionamentos, dúvidas e reflexões sobre o surgimento da noção de infância na sociedade moderna. Sua grande

contribuição para os estudos foi apontar a especificidade da infância, a partir de diversas fontes historiográficas, principalmente as imagens, evidenciando que as imagens, os sentimentos e os cuidados dispensados sobre a infância são construídos social e historicamente. Nesse sentido, Kramer (2007, p. 14) afirma, a partir de Ariès, que “a ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança”.

Ariès (1981) afirma que a ideia de infância surgiu no contexto da modernidade, contribuindo para a redução dos índices de mortalidade infantil. A partir de análises iconográficas, o autor retrata que dos séculos XIII ao XVII o sentimento de infância foi sendo construído e, antes disso, seus estudos evidenciam uma ausência deste sentimento na sociedade europeia.

No século XIV alguns pintores retratam crianças envolvidas com os jogos, destacando-se a bola, a piorra e o cavalo de pau e, com isso, as particularidades infantis começaram a ser representadas. No entanto, somente nos séculos XV e XVI, as crianças foram afastadas das atividades adultas, assumindo um novo lugar na sociedade. A partir daí, as manifestações lúdicas aparecem cada vez mais relacionadas com a infância e a cultura infantil.

Com o tempo, a brincadeira se libertou de seu simbolismo religioso e perdeu seu caráter comunitário, tornando-se ao mesmo tempo profana e individual. Nesse processo, ela foi cada vez mais reservada às crianças, cujo repertório de brincadeiras surge então como o repositório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos e dessacralizadas (ARIÈS, 1981, p. 74).

Neste contexto, a escola surge como um meio de educação. A partir do fim do século XVII,

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 (ARIÈS, 1981, p.5).

Por volta do século XVIII a criança já começa a ocupar um lugar central na família, uma vez que esta começa a ser responsabilizada pelos cuidados e pela educação da criança. Corsaro (2011, p.96) destaca que Ariès posicionou-se com relação a um movimento geral, partindo da inexistência de uma consciência de infância até a paparicação, período no qual as crianças foram valorizadas como fonte de diversão para os adultos, caminhando até a

“moralização, na qual a infância era vista como um período de treinamento e disciplina, preparatório para a vida adulta”. Por um lado, havia discursos que prezavam pela educação moralista, pelo treinamento do corpo, controle da criança e, em contrapartida, a imagem da criança ingênua, pura, foi sendo construída e disseminada no âmbito familiar e social.

São inúmeras as contribuições dos estudos de Ariès, especialmente para o surgimento de um novo olhar sobre a infância. Kramer (2006, p.85-86) aponta que a publicação dos estudos de Ariès sobre o surgimento do sentimento de infância na sociedade moderna permitiu uma visão sobre a infância, entendendo que esta é uma construção social e histórica, assim como a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização social.

Ao pensarmos no contexto do Brasil, Kuhlmann Jr. (1998) sinaliza alguns limites da pesquisa realizada por Ariès, evidenciando que as crianças analisadas pelo historiador francês faziam parte da elite, ou seja, os estudos foram generalizados para todas as camadas sociais, desconsiderando os diferentes contextos vivenciados pelas crianças. No entanto, o próprio Ariès (1981), no prefácio de sua obra, reconhece algumas fragilidades de seu trabalho, se posicionando sobre algumas críticas que recebeu. O autor é bem claro em suas colocações ao afirmar que a particularidade da infância não será reconhecida e nem praticada por todas as crianças, pois nem todas vivem a infância propriamente dita, devido às suas condições econômicas, sociais e culturais.

Colin Heywood (2004) também apresenta uma posição divergente em relação aos estudos de Ariès, todavia, reconhece o seu caráter profícuo em estudos sobre a infância e complexifica o campo de estudos sobre o tema, ao introduzir sua própria pesquisa com fontes documentais e iconografias que não coincidem com o material utilizado por Ariès e nem muito menos com seu modelo interpretativo. Sem nos restringirmos às polêmicas nos estudos a respeito da infância, podemos contribuir com uma ampliação do seu alcance no campo da Psicologia, área de estudos onde se reconhecem importantes efeitos da concepção de Ariès (Heywood, 2004, p. 24). Assim, reconhecemos que é fundamental contextualizar os espaços e tempos em que o estudo foi realizado, para nos auxiliar nos entendimentos propostos pelo autor.

A etimologia do termo "infância" tem origem no latim *infantia*, do verbo *fari* que remete ao *falar*, onde *fan* significa *falante* e *in* constitui a negação do verbo. Nesse sentido, o termo *infans* refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar. Na visão de Sarmiento

(2005, p. 368), “a própria etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade: infância é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo”.

Por meio da leitura do texto de Ariès (1981), também é possível constatar a fragilidade da criança, bem como sua desvalorização, especialmente em relação às meninas.

O sentimento da infância beneficiou primeiro meninos, enquanto as meninas persistiram mais tempo no modo de vida tradicional que as confundia com os adultos: seremos levados a observar mais de uma vez esse atraso das mulheres em adotar as formas visíveis da civilização moderna, essencialmente masculina (ARIEËS, 1981, p. 66).

Nesse sentido, nos deparamos com duas categorias sociais que foram excluídas e destituídas de direitos ao longo da história: as mulheres e as crianças. Sarmiento e Tomás (2007, p.184) afirmam que “a infância foi construída historicamente, nos últimos séculos, através da sucessiva exclusão das crianças de esferas sociais de influência: o trabalho, o convívio social com adultos fora do círculo familiar e a participação na vida comunitária e política”.

Ariès traçou um perfil das características da infância, a partir do século XIII, no que diz respeito ao sentimento moderno sobre a infância, seu comportamento no meio social na época e suas relações com a família. Toda a constituição deste conceito ao longo da história nos auxilia na compreensão das concepções de infância que perpassam a sociedade contemporânea.

Kishimoto (1999) afirma que as crianças são vistas, tratadas e educadas de acordo com as diferentes culturas. Antes eram vistas como adultos em miniatura, o que acabava por revelar uma concepção negativa da infância como ser inacabado, sem originalidade. Assim, a partir do século XVIII, Rousseau, em sua obra *Emílio*, vai à contrapartida dessa visão, defendendo a especificidade infantil, considerando a infância como um período de natureza própria que deveria ser desenvolvida a partir de um projeto educativo.

A imagem de infância é reconstituída pelo adulto por meio de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e, de outro, depende de percepções próprias do adulto, que incorporam memórias de seu tempo de criança. Assim, se a imagem de infância reflete o contexto atual, ela é carregada, também, de uma visão idealizada do passado do adulto, que contempla sua própria infância (KISHIMOTO, 1999, p. 19).

Assim, os conceitos de infância na contemporaneidade refletem a configuração histórica, social e cultural construída ao longo dos tempos, em diálogo com a infância

vivenciada por cada adulto. Diante disso, nos perguntamos: Como a infância se configura atualmente? Quem são as crianças de hoje? Após os inúmeros avanços na legislação e nas pesquisas sobre o reconhecimento da infância e as lutas pelas garantias dos direitos das crianças, ainda existem obstáculos para se trilhar um caminho que de fato assegure um tempo para a infância, o direito ao brincar e ao ser criança.

Nesse sentido, compreendemos que o conceito de infância relaciona-se com a natureza histórica, social e cultural da criança e deve ser considerado diante de diferentes contextos. A imagem da infância que defendemos nesse trabalho é a de um grupo social com direitos, entendendo as crianças como sujeitos sociais e históricos, produtores de cultura que devem ser respeitados e considerados em todas as suas especificidades. Dessa forma, para se compreender a criança e a infância que estamos discutindo é necessário considerar que estas não são categorias únicas e universais, e sim, existem diante de uma multiplicidade de contextos em todo o mundo. Assim, em um mesmo país podemos perceber uma pluralidade de infâncias que coexistem em um mesmo espaço e tempo.

Diante da diversidade de infâncias e crianças que compõem o cenário deste estudo, nos atentamos para o que é específico da infância: o brincar. Atualmente, a imagem da infância é enriquecida com o auxílio de estudos que desenvolveram concepções psicológicas e pedagógicas e que reconhecem as especificidades da criança e ainda o papel de brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil.

As crianças brincam e isso é o que as caracteriza. Construindo com pedaços, refazendo a partir de resíduos ou sobras, (Benjamin, 1987), na brincadeira, elas estabelecem novas revelações e combinações. As crianças viram as coisas pelo avesso e, assim, revelam a possibilidade de criar (KRAMER, 2007, p. 15).

Para compreendermos a infância e as crianças que compõem a sociedade contemporânea, recorreremos às discussões que fundamentam o conceito de lúdico para subsidiar o diálogo entre a criança e o brincar como uma experiência cultural e, posteriormente, como se constroem essas relações no espaço escolar.

Quando refletimos sobre as especificidades da infância, podemos relacionar a capacidade imaginativa, fantasia, criação, brincadeira, como elementos que fazem parte do universo infantil e atravessam as fronteiras da vida adulta. A temática do lúdico tem atravessado culturas, épocas, gerações, linguagens, apresentando estudos de diferentes naturezas: antropológicos, pedagógicos, históricos, psicológicos, sociológicos, dentre outros. As diferentes áreas do conhecimento apresentam discussões que contribuem para a

compreensão das culturas infantis, por meio das manifestações dos jogos, brinquedos e brincadeiras.

O lúdico e suas manifestações receberam diferentes nomenclaturas ao longo dos anos, que muitas vezes divergem do significado, e em outras se aproximam. Os termos jogos, brinquedos e brincadeiras aparecem relacionados à temática da atividade lúdica. No entanto, consideramos neste estudo o lúdico como atividade humana, “elemento da cultura” (HUIZINGA, 2005), que possibilita a construção de processos de constituição da identidade e formação dos sujeitos.

Os termos *lúdico* e *jogo* mudam de acordo com o tempo e as diferentes sociedades, os modos que são utilizados variam, o que dificulta a construção de um conceito único que consiga abranger a diversidade do universo lúdico. Mas, podemos determinar previamente os significados atribuídos ao termo *jogo* e ainda compreender o contexto semântico em que foi empregado. De acordo com Huizinga (2005):

O latim cobre todo o terreno do jogo com uma única palavra: *ludus*, de *ludere*, de onde deriva diretamente *lusus* [...]. *Ludus* abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar [...]. É interessante notar que *ludus*, como termo equivalente a jogo em geral, não apenas deixa de aparecer nas línguas românticas, mas igualmente, tanto quanto sei, quase não deixou nela qualquer vestígio. Em todas essas línguas, desde muito cedo, *ludus* foi suplantado por um derivado de *jocus*, de jogo em geral (grifos do autor) (HUIZINGA, 2005 p. 41-42).

O jogo pode ser caracterizado como um termo polissêmico e até mesmo ambíguo por tratar-se de uma noção aberta e não um conceito fechado, o que nos remete a pensar o porquê de atividades tão diferentes serem designadas pelo mesmo termo. Para isso, teríamos que explorar o funcionamento da linguagem. De acordo com Brougerè (1998), jogo é:

O que o vocabulário científico denomina “atividade lúdica”, quer essa denominação diga respeito a um reconhecimento objetivo por observação externa ou ao sentimento pessoal que cada um pode ter, em certas circunstâncias, de participar de um jogo. Situações bastante diversas são reconhecidas como jogo, de uma maneira direta ou mais ou menos metafórica (BROUGERÈ, 1998, p.14).

O conceito de jogo associa-se ainda ao termo brinquedo, constituindo uma esfera específica, uma vez que dentro do universo lúdico existem objetos que são nomeados como jogos e em outros momentos como brinquedos. O jogo, em sua dimensão material, implica um uso que está relacionado com algumas regras que são exteriores ao jogo, que demandam uma orientação. Kishimoto (1999) discorre que:

Brinquedo é outro termo indispensável para compreender esse campo. Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação

quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização (grifo da autora) (KISHIMOTO, 1999, p. 18).

No Brasil ainda há grande confusão conceitual nos campos de definição dos termos jogo, brinquedo e brincadeira. Nesse sentido, corroboramos com Brougerè (1998, p. 16) que aponta que “como o conjunto de linguagem funciona em um contexto social, a utilização do termo jogo deve, pois, ser considerada como um fato social e tal designação remete à imagem do jogo encontrada no seio da sociedade em que ele é utilizado”. Portanto, a noção de jogos que temos vem de um uso cotidiano e social da linguagem, que é reflexo da cultura de cada sociedade.

Os jogos são constitutivos da história social e cultural do homem. As manifestações lúdicas perpassaram os séculos e continuam presentes de diferentes formas até os dias atuais. Bujes (2000) afirma que:

O tema do jogo, do brinquedo, do brincar tem atravessado épocas e culturas. Os brinquedos estão presentes nas iconografias do século XV, magistralmente representados nas cenas flamengas de Brueghel, nos contos recolhidos pelos irmãos Grimm da tradição oral alemã, nas reflexões de Walter Benjamin, na poesia de Vinícius de Moraes, nas canções de Chico Buarque, nas manifestações da arte popular, e, sobretudo, na fantasia das crianças (BUJES, 2000, p. 205-206).

Nesse sentido, o jogo se constitui como uma manifestação multifacetada que carrega diferentes pressupostos e conceitos, implicando em uma intercomunicação de um grupo social, que confere os mesmos significados e simbolismos. Kishimoto (1999, p. 13) reforça que “tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo, cada um pode entendê-la de modo diferente [...]. Tais jogos, embora recebessem a mesma denominação, têm suas especificidades”. Assim, o lúdico pode ser entendido como importante elemento que transcende o desenvolvimento humano e cultural, abrangendo tanto a atividade individual e livre, como a atividade coletiva e regrada, permeando as relações sócio históricas e culturais.

Cada sociedade designa o conceito de jogo de acordo com a função e o significado cultural construído ao longo do tempo. Nesse sentido, Brougerè (1998, p. 21) salienta que “o que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, ou seja, o estado de espírito com que se brinca. Isso leva a dar muita importância à noção de interpretação, ao considerar uma atividade como lúdica”. Assim, uma mesma atividade pode ser considerada lúdica em alguns momentos e em outros não. Ao discutir sobre os pontos comuns que delimitam a atividade lúdica, alguns autores como Callois (1986) e Kishimoto

(1999) defendem que para se caracterizar o jogo como lúdico, ele deve apresentar um caráter livre e voluntário, de motivação interna da ação lúdica.

Não há dúvida de que o jogo se deve definir como uma atividade livre e voluntária, como fonte de alegria e diversão. Um jogo em que se está obrigado a participar, deixaria de ser um jogo: se constituiria numa coerção. Obrigatório ou simplesmente recomendado, perderia uma de suas características fundamentais: o fato de que o jogador se entrega a ele espontaneamente, de bom grado e por seu gosto (CALLOIS, 1986, p. 31).

Nesta perspectiva, o jogo muitas vezes é interpretado erroneamente por um caráter de futilidade, um oposto à atividade séria, ao trabalho. Brougerè (2008) explica a existência de tal oposição afirmando que:

Antes das novas formas de pensar nascidas do Romantismo, nossa cultura parece ter designado como “brincar” uma atividade que se opõe a “trabalhar”, caracterizada por sua futilidade e oposição ao que é sério. Foi nesse contexto que a atividade infantil pôde ser designada com o mesmo termo, mais para salientar os aspectos negativos (oposição às tarefas sérias da vida) do que por sua dimensão positiva, que só aparecerá quando a revolução romântica inverter os valores atribuídos aos termos dessa oposição (BROUGERÈ, 2008, p. 21).

Entretanto, a possibilidade de desenvolvimento humano por meio da atividade lúdica não é uma temática nova. Em busca da ampliação deste diálogo, recorreremos aos estudos de Kishimoto (1993, 1999) que faz um resgate histórico da imagem da criança no Brasil, relacionando-o com a história dos jogos infantis e a educação a partir das contribuições de autores clássicos. Platão (428/427- 347 a.C.) em *As Leis*, já apontava que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos, destacando a importância do “aprender brincando”. Muitos autores clássicos como Montaigne (1533-1592), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), Vigotski (1896-1934), Piaget (1896-1980), Benjamin (1892-1940), e contemporâneos como Friedmann (1996), Brougerè (1998) e Kishimoto (1999), dentre outros, apresentaram estudos que dialogam sobre as contribuições das atividades lúdicas para o desenvolvimento infantil e para a formação integral do ser humano, considerando todas as suas dimensões: cognitiva, afetiva, social, motora, ética e estética. Nesse sentido, a atividade lúdica caracterizou-se como uma possibilidade para a educação das crianças.

Podemos dizer que em nossa cultura, nos dias atuais, o lúdico ocupa um lugar privilegiado na infância, muitas vezes relacionado apenas à criança pequena. A partir de uma

nova concepção de infância que emergiu com o pensamento romântico⁷, a partir do final do século XVIII, o jogo começou a ser entendido como algo sério e importante para a criança, não somente no aspecto de desenvolver funções psíquicas específicas, mas também no sentido de causar certo relaxamento, e ainda, já que a criança manifesta interesse pelo jogo, ele pôde ser pensado na dimensão pedagógica, sendo usado em atividades escolares. Assim, o jogo começou a ser usado como motivação, para fazer com que as crianças se interessassem por atividades escolares, principalmente de leitura e de escrita. Essa ideia passa a se afirmar cada vez mais, fato que leva os pedagogos a se interessarem pelo jogo, principalmente nas escolas infantis. Assim, no próximo tópico, exploraremos as discussões que fundamentam as contribuições da atividade lúdica para o desenvolvimento infantil, baseadas nos estudos desenvolvidos pelos precursores da teoria histórico-cultural.

1.2 O brincar como atividade inerente à infância

Na história social e cultural da infância podemos destacar o brincar como característica peculiar do “ser criança”. As crianças brincam, criam, constroem conhecimentos que lhes permitem apropriar-se do mundo nas suas relações de interações com o meio, com as pessoas e com as atividades lúdicas. Por meio do lúdico vem a possibilidade de recriar, transformar, reelaborar e compreender os dados da realidade. Assim, as crianças constroem uma relação aberta e positiva com a cultura. Brougerè (2008) ressalta que:

Brincar é visto como um mecanismo psicológico que garante ao sujeito manter certa distância em relação ao real, fiel, na concepção de Freud, que vê no brincar o modelo do princípio de prazer oposto ao princípio de realidade. Brincar torna-se o arquétipo de toda atividade cultural que, como a arte, não se limita a uma relação simples com o real (BROUGERÈ, 2008, p. 19).

Dessa forma, ao considerarmos o brincar como atividade potencializadora de aprendizagens, faz-se necessário discutir neste tópico o papel do lúdico no desenvolvimento infantil, a partir dos pressupostos da perspectiva histórico-cultural. Entendemos que a teoria histórico-cultural nos oferece elementos para pensarmos uma educação escolar que contemple a multiplicidade de dimensões que compõem o ser humano. Segundo Barros (2009):

⁷ O Romantismo pode ser entendido como um período que sobrevalorizou a noção de criatividade, associando-se estreitamente à arte. Assim, o jogo aparece como conduta típica e espontânea da criança, reconhecendo sua natureza boa, semelhante à alma do poeta, considerando o jogo sua forma de expressão. “O Romantismo especifica no pensamento da época um novo lugar para a criança e seu jogo, tendo como representantes filósofos e educadores, que consideram o jogo como conduta espontânea, livre e instrumento de educação na primeira infância” (KISHIMOTO, 2008, p.63).

A Teoria Histórico-Cultural parte do pressuposto de que somos formados por meio de nossas relações socioculturais construídas ao longo de nossa história, por meio de nossas experiências, mediante o contato com os objetos da cultura; o aprender de sua utilização em um determinado período histórico, numa relação mediadora entre os homens. Nessa perspectiva, em condições dignas de vida e educação, as crianças passam a se desenvolver de maneira mais intensa, em seus aspectos físicos e psíquicos, por suas relações sociais. Assim, suas potencialidades, a criatividade, a memória, a imaginação, os valores morais, os sentimentos e a personalidade tendem a se formar (BARROS, 2009, p.106).

Para subsidiar as discussões aqui propostas, recorreremos aos estudos de Vigotski⁸ (1998, 2008, 2014)⁹; Élkonin (2009), Leontiev (1978, 2001), principais autores precursores do desenvolvimento de pesquisas sobre a natureza social dos processos psicológicos superiores, estabelecendo novas abordagens a respeito do desenvolvimento e da aprendizagem e ainda reconhecendo a importância da atividade lúdica no processo de constituição dos sujeitos.

Os trabalhos realizados pelos pesquisadores citados acima acerca do desenvolvimento infantil tiveram como base filosófica e epistemológica o materialismo histórico-dialético. Assim, a Teoria Histórico-Cultural é fundamental para pensar a sociedade como um todo. Sustentada por essa base teórica, o psiquismo humano é pensado a partir das “[...] relações entre o mundo psíquico com o mundo material” (ARCE & SILVA, 2011, p.14). Dessa forma, apoiando-se nas ideias de Karl Marx (1818- 1883), Vigotski foi considerado por muitos teóricos um pesquisador para além de seu tempo, devido à originalidade de suas produções. Élkonin (2009), aponta que:

A peculiaridade mais importante dos trabalhos dos psicólogos soviéticos no campo da psicologia infantil é, antes de tudo, a superação das teorias naturalistas e “profundas” do jogo. Passo a passo, foi se cristalizando na psicologia soviética a abordagem do jogo como tipo especial de atividade da criança que dá forma, em si mesmo, à atitude do adulto em face da realidade circundante, sobretudo em face da realidade social, e que possui seu conteúdo específico e sua estrutura: um objeto, motivos peculiares de atividade e um sistema peculiar de ações (ÉLKONIN, 2009, p. 204-205).

⁸ Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934), fundador da escola soviética de Psicologia, elaborou, juntamente com um grupo de colaboradores, como A. N. Leontiev (1903-1979) e A. R. Luria (1902-1977) a Psicologia Histórico-cultural dos fenômenos psicológicos durante, sobretudo, as décadas de 1920 e 1930. Mesmo com a morte precoce de L.S. Vigotski, aos 37 anos em 1934, sua Teoria teve continuidade por outros teóricos e pesquisadores, revelando as importantes contribuições e buscando novos avanços.

⁹ Optamos por utilizar o artigo *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*, por apresentar uma tradução mais cuidadosa realizada por Zóia Prestes. Os escritos foram traduzidos do original, publicado no livro *Psikhologia Razvitiia Rebionka* (2004). Trata-se de uma palestra estenografada, proferida em 1933, no Instituto Gertsen de Pedagogia, de Leningrado. Por isso, no texto, aparecem formas estilísticas próprias da fala, que optamos por manter do modo como estavam.

Ao estudar as interações entre aprendizado e desenvolvimento, Vigotski (1998, p. 110). afirma que “o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola” e, para sistematizar as dimensões do aprendizado escolar, Vigotski (1998) descreve o conceito de zona de desenvolvimento iminente, que é denominado como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinando através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1998, p. 112).

O termo zona de desenvolvimento iminente é apresentado por Prestes (2010) que realizou uma pesquisa cuidadosa sobre os problemas das traduções da obra de Vigotski. Em muitas edições e textos, o conceito aparece como zona de desenvolvimento proximal ou imediato. Diante disso, Prestes (2010) afirma que:

Tanto a palavra proximal como a imediato não transmitem o que é considerado o mais importante quando se trata desse conceito, que está intimamente ligado à relação existente entre desenvolvimento e instrução e à ação colaborativa de outra pessoa. Quando se usa zona de desenvolvimento proximal ou imediato não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento. Vigotski não diz que a instrução é garantia de desenvolvimento, mas que ela, ao ser realizada em uma ação colaborativa, seja do adulto ou entre pares, cria possibilidades para o desenvolvimento (PRESTES, 2010, p.169).

Deste modo, a partir do conceito de zona de desenvolvimento iminente, podemos entender o quanto as interações entre os sujeitos são importantes no processo do desenvolvimento cognitivo. Ao brincar as crianças relacionam entre si, criam e recriam a partir das experiências e dos elementos da realidade, assumindo diversos papéis, por meio da brincadeira de faz-de-conta. Isso faz com que a criança opere em um nível superior de consciência do que se encontra. Dessa maneira, o brincar cria uma zona de desenvolvimento iminente. Vigotski (2008) afirma que:

Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum. Com base nessas informações, é possível afirmar que o brinquedo e o jogo assumem papéis muito importantes no desenvolvimento infantil (VIGOTSKI, 2008, p. 45).

Ao pensar sobre a brincadeira de faz-de-conta como atividade predominante da infância, Vigotski (2008) levanta duas questões fundamentais: a primeira diz respeito ao modo como a brincadeira aparece no desenvolvimento, sua gênese, e a segunda está relacionada com o papel que a brincadeira desempenha no desenvolvimento, especificamente

na criança com idade pré-escolar¹⁰. Todavia, não podemos negar que a brincadeira de faz-de-conta aparece já na primeira infância, e se constitui como elemento fundamental do desenvolvimento das crianças menores.

Em busca de uma definição para brincadeira, Vigotski (2008) explicita que não se pode relacioná-la apenas a uma atividade que proporciona satisfação, pois existem várias outras atividades que também levam ao prazer e, ainda justifica que existem jogos que não são agradáveis às crianças, especialmente no fim da idade pré-escolar. No entanto, o autor nos convida a olhar para as questões relacionadas às necessidades das crianças, suas motivações e impulsos que direcionam suas atividades.

Essa maturação de novas necessidades, de novos motivos da atividade, deve ser posta em primeiro plano. Particularmente, não há como ignorar que a criança satisfaz certas necessidades, certos impulsos, na brincadeira. Sem a compreensão da peculiaridade desses impulsos, não é possível imaginar que a brincadeira seja um tipo específico de atividade. Na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira. Isso ocorre porque na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não realizáveis imediatamente (VIGOTSKI, 2008, p. 24-25).

Nesse sentido, a brincadeira aparece como uma oportunidade de realização das necessidades e desejos infantis. No caso das crianças que têm em média três e quatro anos de idade, a quantidade de tendências e desejos que não são possíveis de se realizar de imediato aumenta consideravelmente. Para resolver essa tensão, “a brincadeira organiza-se justamente na situação de desenvolvimento em que surgem as tendências irrealizáveis”. (VIGOTSKI, 2008, p. 25). Assim, surge uma nova forma de consciência: a imaginação, que se constitui através da ação. A capacidade de criar, de imaginar é suscitada na criança a partir da brincadeira. Vigotski (2008) discorre que:

a brincadeira dá à criança uma nova forma de desejos, ou seja, ensina-a a desejar, relacionando o desejo com o “eu” fictício, ou seja, com o papel na brincadeira e a sua regra. Por isso, na brincadeira são possíveis as maiores realizações da criança que, amanhã, se transformarão em seu nível médio real, em sua moral (VIGOTSKI, 2008, p. 33).

No livro *Imaginação e criatividade na infância*, Vigotski (2014) apresenta reflexões sobre a psicologia da criação e da fruição artística, exploradas mais profundamente em seu

¹⁰ Leontiev (1988) e Elkonin (1998) a idade pré-escolar compreende o período de 4 a 6 anos, sendo que cada período do desenvolvimento humano caracteriza-se por uma atividade que desempenha função principal na forma de relacionamento da criança com o mundo, sendo o faz-de-conta definido como atividade principal nessa faixa etária.

livro *Psicologia da arte* (1925). Em seus ensaios, destacamos os estudos que evidenciam a importância da imaginação para o desenvolvimento infantil. Vigotski (2014) afirma que:

A imaginação como fundamento de toda a atividade criadora manifesta-se igualmente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e tecnológica. Nesse sentido, absolutamente tudo que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o universo cultural, ao contrário do universo natural, é produto da imaginação e criação humanas (VIGOTSKI, 2014, p. 4).

Diante disso, podemos compreender que a ampliação das experiências vivenciadas pelas crianças nas brincadeiras irão proporcionar bases sólidas para potencializar a atividade criativa. Vigotski (2014) considera que:

Quanto mais a criança vir, ouvir e experimentar, quanto mais aprender e assimilar, quanto mais elementos da realidade a criança tiver à sua disposição na sua experiência, mais importante e produtiva, em circunstâncias similares, será sua atividade imaginativa (VIGOTSKI, 2014, p.13).

As relações entre a imaginação e a realidade podem ser consideradas como elementos propulsores do desenvolvimento humano, uma vez que a imaginação “transforma-se em meio para ampliar a experiência do homem [...]”. Sob essa forma, a imaginação é condição absolutamente necessária de quase toda a atividade intelectual do homem” (VIGOTSKI, 2014, p.15).

A função imaginativa dos sujeitos, relacionada com os elementos da realidade histórica e social, constitui e amplia as capacidades de desenvolvimento humano. Assim, elementos lúdicos como jogos, brinquedos e brincadeiras potencializam a atividade criadora e imaginativa das crianças. Nesse sentido, o lúdico auxilia na formação de conceitos, no desenvolvimento da linguagem, na elaboração emocional de aspectos da realidade, ou seja, o lúdico exerce um papel importante na constituição e desenvolvimento infantil. Vigotski (2008, p.24) complementa afirmando “do ponto de vista do desenvolvimento que a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas, em certo sentido, é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar”.

Vigotski (2008) nos mostra que a própria brincadeira passa por um momento de mudança significativa no decorrer do desenvolvimento infantil, passando de uma predominância de situações imaginárias para a predominância de regras e, ainda, que a brincadeira provoca transformações internas no desenvolvimento da criança. Na brincadeira, as ações das crianças ficam subordinadas aos significados atribuídos, diferentemente do que acontece na vida real, em que grande parte das ações tem determinação material. As crianças atribuem diferentes significados para os objetos e para as dinâmicas vivenciadas na

brincadeira, ressignificando-os, de acordo com as necessidades que surgem durante o ato de brincar. Dessa forma, Vigotski (2008) conclui que:

A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, numa situação imaginária, a criação de uma intenção voluntária, a formação de um plano de vida, de motivos volitivos - tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento, elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana do desenvolvimento na idade pré-escolar, que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas. Em última instância, a criança é movida por meio da atividade de brincar. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade principal, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança (VIGOTSKI, 2008, p. 35).

É relevante destacar que a atividade lúdica não surge apenas para satisfazer desejos irrealizáveis. As crianças apresentam “tendências afetivas generalizadas externas aos objetos” (VIGOTSKI, 2008, p.26). Enquanto brinca, a criança não tem consciência sobre os motivos da atividade. Os motivos e os impulsos estão relacionados às esferas menos conscientes. Dessa forma, os elementos que constituem as situações imaginárias se instituem como esferas afetivas no próprio brinquedo.

Leontiev (1978) complementa as ideias de Vigotski, afirmando que na idade pré-escolar surge a possibilidade da criança inserir-se nas atividades humanas ampliadas, ao passo que se complexificam as ações da criança com os objetos, bem como sua compreensão das relações sociais presentes em seu entorno, por meio da brincadeira.

Pela sua actividade e, sobretudo pelos seus jogos, que ultrapassaram o quadro estreito da manipulação dos objetos circundantes e da comunicação com os pais, a criança penetra num mundo mais vasto do que se apropria de forma activa (LEONTIEV, 1978, p. 287).

É por meio da brincadeira que a criança entra em um mundo mais amplo, possibilitando a reprodução e a compreensão do mundo real. Portanto, a atividade lúdica é considerada como aspecto integrante da zona de desenvolvimento iminente, uma vez que pode ser identificada como um espaço privilegiado para o aprendizado de novas formas de compreensão do real.

A partir destas reflexões, consideramos importante o papel da Educação no processo de desenvolvimento da criança, uma vez que o desenvolvimento infantil depende das condições históricas, sociais e culturais. A escola precisa buscar a compreensão das especificidades que compõem o universo infantil. Nesse sentido, abordaremos no próximo

tópico, as relações entre o lúdico e a educação, compreendendo que a escola se configura em um dos principais espaços sociais e coletivos para o desenvolvimento da cultura do brincar.

1.3 O lúdico e a educação: a escola como um espaço social para o brincar

As discussões entre o lúdico e a educação emergiram ao longo da história da institucionalização da infância. Kishimoto (1993) resgata importantes contribuições históricas dos estudos de autores clássicos como Froebel, Claparède, Dewey, Decroly e Montessori para a introdução dos jogos, concebidos como ação livre da criança e como atividade orientada pelo professor na busca de conceitos escolares. Nesse sentido, Kishimoto (1993) aponta que Froebel (1782-1852) acreditava que o trabalho educativo deveria ser realizado considerando as expressões da natureza infantil a partir das brincadeiras. No entanto, apesar da teoria desenvolvida pelo autor priorizar o valor da liberdade e espontaneidade do ser humano, Kishimoto (1993) aponta para uma possível ruptura entre a teoria proposta por Froebel e a prática que se estruturou com o passar do tempo, não se materializando à imagem da criança que brinca e se desenvolve ao mesmo tempo.

A originalidade dos estudos de Froebel se caracteriza pela atribuição do valor educativo do jogo como elemento essencial do trabalho pedagógico. Suas ideias influenciaram outros educadores como John Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952) e outros educadores do século XX. Em 1840, na Alemanha, Froebel consolida seu projeto com a criação dos *Kindergarten* (Jardim de Infância), destinados a crianças menores de seis anos. A criação dos Jardins de Infância influenciou a expansão da educação infantil em vários países do mundo. Antes de Froebel as relações entre o jogo infantil e a educação veiculavam três concepções: “1 recreação; 2 uso do jogo para favorecer o ensino de conteúdos escolares; e 3 diagnóstico da personalidade infantil e recurso para ajustar o ensino às necessidades infantis” (KISHIMOTO, 2008, p.61 *apud* BROUGERÈ, 1995, p.64).

Na primeira concepção, a ideia que perpassa é a de que o jogo seria um relaxamento necessário após a realização de atividades que exigissem esforços físicos, intelectuais e escolares. Entretanto, a associação do termo jogo com os jogos de azar, cartas, dentre outros, contribuíram para a construção da ideia de futilidade e inutilidade, contrariando os princípios de moral e ética. Kishimoto (2008) aponta que a segunda concepção aparece a partir do Renascimento, considerado pela autora como período da “compulsão lúdica”. O pensamento dessa época atribuiu ao jogo um caráter livre que favorece o desenvolvimento da inteligência, sendo considerada uma conduta típica e espontânea da criança. Por fim, a última concepção

está relacionada com a ideia da criança dotada de valor positivo que expressa sua natureza psicológica espontaneamente por meio do jogo. Tal concepção também se constituiu a partir do Renascimento e se fixou com as ideias advindas do pensamento romântico.

No Brasil, as discussões sobre os jogos educativos emergiram com mais destaque no movimento da Escola Nova, no qual se buscava inovações pedagógicas na educação brasileira. Nas décadas de 1920 e 1930 ocorreram várias reformas educativas que influenciaram e auxiliaram a difundir novos estudos na área da psicologia infantil, incluindo estudos sobre os jogos infantis. Assim, os discursos dos professores escolanovistas refletiam a compreensão do valor dos jogos no ensino. Os jogos que predominavam no trabalho pedagógico eram utilizados apenas como metodologia de ensino, não se observando, em nenhum momento, a ação lúdica da criança. Kishimoto (1993) aponta que:

Naquela época, as discussões em torno da natureza do jogo eram insignificantes. O desconhecimento das características do jogo, tal como atividade iniciada e mantida pela criança, flexibilidade e decorrente possibilidade de exploração, relevância do processo de brincar e não de seus resultados, prazer propiciado pelo ato lúdico, existência de regras e criação de situações imaginárias, confundia o emprego de materiais pedagógicos inovadores com o jogo. Um mesmo objeto ou material podia ser empregado em situações de jogo e não jogo. Para os docentes da época, a simples utilização didática tinha o sentido de jogo. O jogo não tinha natureza distinta do suporte material. Nesse período o pouco discernimento acerca da natureza do jogo, e seu uso com finalidades didáticas, criou tais confusões (KISHIMOTO, 1993, p. 108).

As relações entre a relevância do jogo e o desenvolvimento infantil foram sendo delineadas ao longo da história. As ideias desenvolvidas por Froebel se fortaleceram com os estudos desenvolvidos posteriormente por outros estudiosos, por exemplo, Maria Montessori, John Dewey, Célestin Freinet, dentre outros. Nos anos finais do século XIX e começo do século XX, posteriormente há outros autores que continuaram a desenvolver estudos dessa natureza, por exemplo, Vigotski, Piaget e Wallon. Seus trabalhos tiveram impacto a partir dos anos de 1950, 1960 em diante até os dias atuais. Assim, ao longo do século XX, as ideias desses intelectuais contribuíram significativamente para o desenvolvimento e teorias sobre o desenvolvimento infantil.

As contribuições do lúdico para o desenvolvimento infantil surgiram mais fortemente no contexto da década de 1990, com as reformulações da educação: a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996); a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE); as propostas dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN/1997); os documentos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/1998); e ainda a divulgação

das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/2013). Neste âmbito, a atividade lúdica ganhou espaço, mostrando que pode ser muito relevante como possibilidade de construção do conhecimento na infância.

É relevante destacar que os avanços adquiridos através das políticas públicas educacionais são frutos de várias lutas em prol da infância, uma vez que a educação de crianças e adolescentes não se configura como prioridade no governo brasileiro. Concordamos que a legislação citada anteriormente trouxe vários ganhos para a construção de uma concepção que valorize a criança na sociedade. Entretanto, as discussões contemporâneas sobre as relações entre o lúdico e a educação parecem enfrentar, ainda hoje, contradições semelhantes àquelas enfrentadas por Froebel no século passado. Barros (2009) aponta que no século XXI as ebulições do capitalismo e do consumo não têm contribuído para a valorização das especificidades da infância. A autora discute que essa questão pode ser evidenciada diante da forma como a criança é vista hoje:

Não tem vez e voz na sociedade e suas necessidades são moldadas pelos interesses do sistema que rege. As escolas intensificam a antecipação das etapas de desenvolvimento, não tendo preocupações com as questões da psicologia, como se fosse um retorno ao século XVI, quando, em movimentos muito lentos, começava-se a perceber a criança, conceito que se firma no Século das Luzes. Nos séculos XIX e XX, tais aspectos são incluídos diretamente no campo educacional, relacionando-se de modo mais concreto, com as práticas educativas. Atualmente parece ocorrer um desmoronamento da construção da concepção de criança ativa e capaz que, ao longo dos séculos, foi tentando se alicerçar. Nesse sentido, o brincar toma um valor pedagogizante ou, muitas vezes, nem sequer é realizado, em razão das grandes exigências do mercado, uma vez que se retorna à questão de que essa atividade é apenas um desgaste de energia, numa visão naturalista de homem, sem conexão com suas experiências sociais (BARROS, 2009, p.100).

Ao longo da história da institucionalização da infância até os dias atuais, percebemos que o desconhecimento acerca da natureza dos jogos infantis permanece até mesmo nos dias atuais. As diferenças de concepções sobre o uso dos jogos continuam fazendo parte do cotidiano escolar e até mesmo do contexto familiar. A concepção de futilidade e inutilidade do jogo, ou ainda de sua função apenas como instrumento pedagógico, muitas vezes fundamenta as práticas pedagógicas dos docentes e influenciam amplamente o papel da família durante o desenvolvimento da criança.

Diante das inúmeras contribuições apontadas, podemos afirmar que o jogo e a brincadeira contribuem para o desenvolvimento infantil. No entanto, o que muitas vezes acontece é uma valorização excessiva do jogo como objetivo pedagógico e uma desvalorização do jogo de papeis, ou melhor, do faz-de-conta. Essa situação nos remete a um novo questionamento: se utilizamos os jogos e as brincadeiras apenas em situações

direcionadas e voltadas especificamente para o desenvolvimento de habilidades valorizadas pela cultura escolar tradicional, isso não estaria acabando com o caráter lúdico característico destes objetos?

Partimos do pressuposto de que a escola é um espaço social onde a cultura infantil é reproduzida, criada e vivenciada pelas crianças. No entanto, para que as crianças possam viver e criar uma formação cultural nas escolas, as propostas curriculares precisam garantir espaços e tempos para a criação, para o ato de brincar, para propiciar às crianças vivências que lhes permitam compartilhar os elementos que fazem parte da cultura. Em meio às inúmeras contradições que demarcam o contexto escolar, o brincar, entendido como experiência de cultura, vem sendo discutido há muito tempo. Recorremos às contribuições de Postmann (1999, p.145), que aponta que:

Os pressupostos tradicionais sobre a singularidade das crianças estão desaparecendo rapidamente. O que temos aqui é o surgimento da ideia de que não se deve brincar só por brincar, mas brincar com algum propósito externo, como renome, dinheiro, condicionamento físico, ascensão social, orgulho nacional. Para adultos brincar é coisa séria. À medida que a infância desaparece, desaparece também a concepção infantil de brincar.

Nesse sentido, nos preocupamos com as concepções sobre o brincar existentes no interior das instituições educativas e ainda com as políticas públicas educacionais que regulamentam, direta e/ou indiretamente, o trabalho pedagógico. Defendemos que os direitos sociais sejam assegurados e que as escolas levem em consideração as singularidades das ações infantis, o direito ao brincar e à produção cultural em todos os níveis de ensino (KRAMER, 2007).

No Brasil tivemos uma série de avanços nas políticas públicas relacionadas à infância e à educação. O direito ao brincar é citado em vários documentos legais e aparece como atividade significativa no desenvolvimento infantil. No próximo capítulo aprofundaremos nossas discussões a respeito da institucionalização da infância, da implementação do Ensino Fundamental de nove anos e suas implicações no cotidiano escolar das crianças de seis anos de idade, tendo como foco a configuração do lúdico nesse contexto.

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA E A CONFIGURAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Brincar na rua

Tarde?

*O dia dura menos que um dia.
O corpo ainda não parou de brincar
e já estão chamando da janela:
É tarde.*

Ouçó sempre este som: é tarde, tarde.

A noite chega de manhã?

Só existe a noite e seu sereno?

O mundo não é mais, depois das cinco?

É tarde.

A sombra me proíbe.

Amanhã, mesma coisa.

Sempre tarde antes de ser tarde.

Carlos Drummond de Andrade

Os aspectos históricos e sociais da infância nos provocam reflexões acerca da institucionalização deste grupo social. As concepções sobre a infância vão sendo construídas e constituídas em uma relação dialética. Diante disso, buscamos nesse capítulo apresentar um resgate histórico, político e social que nos permita construir uma reflexão sobre a garantia dos direitos das crianças, as políticas públicas para a infância, e ainda, aspectos da trajetória das políticas públicas educacionais que configuraram o ensino fundamental de nove anos. Na construção deste percurso, temos a clareza de que este é um campo em disputa que não tem um movimento explícito, e, portanto, é fundamental ter um olhar cuidadoso e crítico diante das questões políticas.

2.1 Um diálogo com as Políticas Públicas para a infância: a Educação Infantil em debate

Prout (2010) aponta que, nas últimas duas décadas, em diversas sociedades, houve uma onda crescente de ideias defendendo a participação e a voz das crianças. A Convenção das Nações Unidas¹¹ sobre os Direitos da Criança de novembro de 1959 foi um dos marcos em relação aos avanços dos direitos infantis, abordando artigos que enalteceram aspectos

¹¹ A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989. Ela contém 54 “artigos” separados, dos quais a maioria abrange alguns aspectos da vida das crianças, tais como adoção, educação, saúde ou serviço militar (LEE, 2010, p. 49).

referentes à sua participação como atores sociais. Consta no artigo 12, inciso I da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança¹²:

Os Estados Partes garantem à criança com capacidade de discernimento o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe respeitem, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança de acordo com a sua idade e maturidade (UNICEF, 1990, p. 10).

Na sequência, o documento assegura no artigo 13, inciso I a garantia do direito à liberdade de expressão:

A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança (UNICEF, 1990, p. 11).

Para além do direito de liberdade de expressão, a Declaração Universal dos Direitos das Crianças que foi ratificada no Brasil, pelo artigo 84, inciso XXI da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 7º, reconhece o lúdico como expressão cultural e educativa, inalienável ao direito das crianças: “a criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas, empenhar-se-ão em promover o gozo desse direito” (BRASIL, 1988). Nesse sentido, a legislação busca o reconhecimento da criança, e ainda garantir a vivência de uma infância com direitos, inclusive o direito de brincar.

Os avanços advindos da era pós-industrial contribuíram significativamente para a visibilidade da infância na sociedade, no entanto, vêm provocando inúmeras transformações nos âmbitos histórico e social. No Brasil, os movimentos sociais e as mobilizações de vários setores nos anos de 1970 e 1980 possibilitaram a abertura política em busca da redemocratização no país. Com isso, as lutas em prol da infância, recebeu amplo apoio das Organizações não Governamentais (ONGs)¹³ e de muitos segmentos sociais, garantindo a aprovação da Lei nº 8069/1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que objetiva garantir o direito das crianças e dos adolescentes de se desenvolver integralmente em condições de liberdade e dignidade. No entanto, mesmo com as significativas mudanças nas

¹² Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. O Congresso Nacional aprovou pelo Decreto legislativo n. 28, de 14 de setembro de 1990, a Convenção sobre os Direitos da criança, a qual entrou em vigor internacionalmente em 02 de setembro de 1990, na forma de seu artigo 49, inciso I.

¹³ As ONGs são Organizações não Governamentais sem fins lucrativos, constituídas formalmente e autonomamente, caracterizadas por ações de solidariedade no campo das políticas públicas e pelo legítimo exercício de pressões políticas em proveito de populações excluídas das condições da cidadania.

políticas públicas brasileiras, muitos dos direitos das crianças e dos adolescentes garantidos por Lei não foram efetivados.

No Brasil, ainda é muito recente a democratização da escola. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB nº 9.394/1996) propiciou uma ampliação dos direitos das crianças pequenas, e ainda contribuiu para o reconhecimento da criança como sujeito, que deve ser respeitada, que faz parte da sociedade, que produz cultura e nela é produzida. No entanto, ressaltamos novamente que apesar das inúmeras lutas em prol da infância e do acesso a uma educação de qualidade, ainda são muitos os caminhos que temos que trilhar para que isso se efetive na prática, especialmente no campo da Educação Infantil.

O processo de transformação da sociedade brasileira, que sofreu grandes modificações principalmente a partir da segunda metade do século XX, influenciou diretamente nas relações entre os sujeitos, como a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. A partir de tais modificações, a demanda por instituições que recebem crianças pequenas aumentou e continua a crescer. Com isso, foi intensificado o debate e práticas que buscam construir propostas curriculares para esta etapa da educação em busca do reconhecimento como etapa fundamental na formação dos sujeitos.

Recentemente, a Educação Infantil foi legalmente integrada ao sistema educacional brasileiro, sendo considerada como primeiro nível da Educação Básica. A formulação da LDB nº 9.394/1996 trouxe várias mudanças significativas na organização da oferta de atendimento em creches e pré-escolas. A Educação Infantil embora ainda não tivesse caráter de obrigatoriedade para as famílias, passou a incluir as crianças de 0 a 6 anos de idade no setor educacional. As creches, definidas de acordo com a faixa etária atendida (crianças entre 0 e 3 anos de idade), também foram incluídas neste setor, transferidas de áreas como a assistência social e a saúde. Sem dúvidas o reconhecimento da Educação Infantil como primeiro nível da Educação Básica trouxe inúmeras contribuições para a valorização da infância.

A organização das políticas públicas para Educação no Brasil é reflexo das contradições entre os projetos educacionais marcados pela atuação de setores mais progressistas da sociedade durante o período da transição democrática e os projetos que foram gestados em outros setores sociais por novos protagonistas na área das políticas públicas, como organizações empresariais, profissionais de áreas mais identificadas com os interesses econômicos e diversas organizações da sociedade civil (CAMPOS, 2010). Nesse sentido,

muitas leis e emendas aprovadas são fruto desses conflitos e embates no campo político. Campos (2010, p. 9) afirma que:

A educação infantil também registra os efeitos desses conflitos, de tal forma que os esforços necessários para transformar em realidade os objetivos definidos a partir de 1988 tiveram de ser acompanhados por mobilizações que tentaram resguardar algumas daquelas conquistas e evitar retrocessos em diversos momentos. Um exemplo recente foi a luta pela inclusão das creches no Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), o chamado movimento das “fraldas pintadas”. Esse fundo, que em 2006 substituiu o Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), criado originalmente em 1996 para o financiamento da educação, foi inicialmente proposto para abranger somente a pré-escola e as outras duas etapas da educação básica, tendo incorporado as creches somente depois de intensa mobilização em âmbito nacional.

O campo da Educação Infantil no Brasil tem delineado seu percurso a partir de intensas lutas, debates e movimentos sociais em busca de reconhecimento e valorização desta etapa fundamental no desenvolvimento das crianças. No entanto, as recentes mudanças na educação básica têm resultado em processos conflitantes, que por um lado apresenta propostas aliadas a discursos de progressão e valorização da infância, mas que ao mesmo tempo, implicitamente, parece estar negando as especificidades das crianças e afetando principalmente a Educação Infantil. Kramer, Nunes e Corsino (2011) afirmam que:

Desvelar e desnaturalizar a educação infantil como um todo indissociável, tal como formulado em lei, implica conhecer e reconhecer que creches e pré-escolas guardam identidades muito diversas, produzidas, ao longo da história, em torno do conceito de educação para crianças de pouca idade. A ideia de educação infantil é uma construção histórica e social, sendo, portanto, impossível conhecê-la apenas pelos critérios legais que a envolvem (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011, p. 72).

A alteração na LDB nº 9.394/1996 por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, oficializa a mudança feita na Constituição por meio da Emenda Constitucional nº 59 em 2009. Esta Emenda Constitucional altera o inciso I do artigo 208, que se refere ao dever do Estado perante a educação: “Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Assim, a educação básica passou a contemplar os dois últimos anos da educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A previsão era de que a medida fosse implementada progressivamente, até 2016.

Sem dúvidas a inclusão dos dois últimos anos da Educação Infantil na educação básica foi um avanço, todavia, Campos (2010, p.11) afirma que:

A Emenda Constitucional nº59 foi aprovada sem que fosse precedida por maiores discussões na sociedade, nos meios especializados e no próprio Congresso Nacional. De certa forma, essa medida já estava anunciada em metas definidas por uma

mobilização de empresários, o Movimento Todos pela Educação, que vem exercendo grande influência nas orientações da política educacional no País.

Nesse sentido, as mudanças no campo político educacional parecem refletir uma série de acordos implícitos relacionados ao setor financeiro e não somente a uma busca pela melhoria da educação no país. Assim, apesar de sua importância, a Emenda Constitucional nº 59 anuncia um desmonte da Educação Infantil ao falar da obrigatoriedade da educação básica apenas a partir dos quatro anos. Com isso, a creche volta para a penumbra e todas as lutas e discussões sobre política pública, financiamento, movimento da base de 0 a 3 anos volta para a questão assistencialista. Ao tirar as creches do campo da educação básica, o Governo constrói um imaginário de educação básica, em que a educação de 0 a 3 anos não é valorizada. Campos (2010, p. 11) afirma que um dos efeitos que o conjunto dessas medidas parece causar é “a tendência de crianças cada vez mais jovens serem empurradas para as etapas seguintes da educação, sem que as escolas e as práticas educativas sejam antes adaptadas para as especificidades de sua faixa etária”.

A alteração na LDB nº 9.394/1996 não é ingênua, é inegável que se ganhou nos objetivos e metas previstos na Constituição, mas a própria Universidade não tem fôlego para pensar a Educação Infantil de 0 a 3 anos, quando se fala em Educação Infantil é no sentido de escolarização. A obrigatoriedade a partir dos quatro anos de idade também provocou impactos nas diferenças dos valores por aluno fixados pelo Fundeb para o repasse de verbas às redes municipais. Campos (2010, p.11) cita o exemplo do Estado de São Paulo, afirmando que no ano de 2010, “os valores matrícula/ano em creche de tempo integral e parcial são respectivamente inferiores ao valor para pré-escolas de tempo integral e parcial, embora haja consenso sobre os custos mais altos de manutenção de uma creche”.

Defendemos a busca por uma Educação Infantil sólida, em que a infância seja compreendida em sua totalidade. Apesar das mudanças trazidas pela lei, as crianças continuam sendo crianças. Assim, ao olharmos para a Lei nº 12.796/2013 nos parece em um primeiro momento, que está valorizando o campo da Educação Infantil, mas isto não se faz sem custo, uma vez que, outra parte fica desassistida.

2.2 Marcos legais na configuração do ensino fundamental de nove anos: o que é fundamental?

Atualmente, a Educação Infantil é responsável pelo atendimento das crianças de 0 a 5 anos de idade. A faixa etária determinada para compor este nível de ensino é resultado de recentes alterações nas políticas públicas educacionais. A obrigatoriedade ocorreu em decorrências do cumprimento de uma das metas da educação nacional, estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE) e aprovada pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

A Lei Federal nº 11.114/2005 alterou os artigos 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96 tornando obrigatório o início do ensino fundamental aos 6 anos. Com isso, o Conselho Nacional de Educação, no parecer CNE/CEB nº 6/2005 (BRASIL, 2005) alertou que seria necessário ampliar o ensino fundamental para nove anos, aconselhando que as mudanças fossem discutidas com as comunidades. No entanto, os prazos estabelecidos não propiciaram espaço e tempo para que ocorressem essas discussões. Assim, no ano seguinte, a Lei nº 11.274/2006 alterou a LDB nº 9.394/1996 ampliando a duração do ensino fundamental obrigatório para nove anos, o prazo para implementação em todos os municípios brasileiros era até o ano de 2010.

Essa mudança teve como principal consequência a inclusão das crianças de 6 anos na faixa da educação considerada obrigatória, diminuindo as matrículas no último ano da pré-escola e aumentando aquelas nas classes iniciais. Campos (2010) afirma que esta foi uma medida polêmica do ponto de vista pedagógico, pois:

foi adotada sem que se previsse um período de transição, nem regras claras sobre a idade exata em que as crianças deveriam ser aceitas no primeiro ano, nem o treinamento em serviço para que os professores se preparassem para os alunos mais novos, nem esclarecimentos aos pais sobre os motivos dessa mudança, nem a adaptação de prédios, equipamentos, mobiliários e materiais escolares –, essa nova organização da educação básica apresenta problemas não solucionados até hoje. Talvez um dos mais sérios seja a antecipação da repetência para número expressivo de alunos do primeiro ano, pois os currículos não foram revistos de forma generalizada e muitas redes de ensino não adotam o sistema de ciclos (CAMPOS, 2011, p. 10).

O quadro abaixo permite melhor compreensão das alterações entre as três leis supracitadas:

Quadro 1 – Alteração dos artigos e das leis que dispõem sobre a ampliação da duração do ensino fundamental para nove anos, com início aos seis anos de idade

LDB, n° 9.394/1996	LEI n° 11.114/2005	LEI n° 11.274/2006
Art. 6° - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.	Art. 6° - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental. (NR)	Art.6° -(mantido)
Art. 30 – A educação infantil será oferecida em: I – creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade.	Art.30 -.....(mantido) I-(mantido)	Art.30 -..... (mantido) I-(mantido)
II - pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.	Vetado o inciso II por inconstitucionalidade	Vetado o inciso II
Art. 32 – O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante:	Art. 32 – O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: (NR)	Art. 32 – O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (NR)
Art. 87 – § 2° - O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade. § 3° - I - matricular todos os educandos a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental.	Art.87 –..... (mantido) § 3° - I – matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino: a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares; b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de 07 (sete) a 14 (quatorze) anos, no caso das redes escolares públicas; e c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de 06 (seis) anos de idade;	Art. 87 – § 2° - O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de seis a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade. § 3° - I – matricular todos os educandos a partir de seis anos de idade no ensino fundamental. 1.4.2 (REVOGADO) b) (REVOGADO) c) (REVOGADO)
		Art. 5° - Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3° desta lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2° desta Lei.

Fonte: Ministério da Educação, 2009, p. 6-7. Adaptado.

Para compreender as modificações anteriormente mencionadas e seus impactos no cotidiano escolar, buscamos nesse capítulo dialogar sobre os aspectos que constituíram o Ensino Fundamental de nove anos, o lúdico e as singularidades das crianças que vivenciam as mudanças cotidianamente.

O amparo legal sobre a ampliação do Ensino Fundamental nos mostra através de uma perspectiva histórico político-legal que as mudanças são resultados de uma meta planejada por muito tempo pela política nacional de educação. A LDB nº 9.394/1996, permite em seu texto uma flexibilização da organização dos tempos escolares, provocando uma situação diversificada na educação nacional, que já apontava para um ensino obrigatório de nove anos a iniciar-se aos seis anos de idade.

Campos (2010) afirma que a proposta do Ensino Fundamental de nove anos surgiu como uma estratégia de democratização e acesso à escola. Para a autora:

Do ponto de vista da ampliação do acesso à escola, essa mudança pode ser considerada positiva. Entretanto, para que esse tipo de medida tenha realmente um efeito democratizador, é preciso não só ampliar o acesso à escola, mas também garantir boas condições para a aprendizagem dos alunos. Nunca é demais frisar que a repetência precoce para crianças de 5 a 8 anos não pode ser aceita. Aqueles resultados de aprendizagem que tradicionalmente se esperavam no fim da primeira série agora deveriam ser adiados e enriquecidos, aproveitando o período mais longo previsto para a finalização do primeiro segmento do ensino fundamental. A escola de nove anos deve representar para os alunos melhores oportunidades de acesso ao conhecimento e não a antecipação de experiências de fracasso (CAMPOS, 2011, p. 10).

As discussões sobre as definições políticas, os objetivos, a duração, a estrutura, enfim todas as questões organizacionais da escolarização das crianças e dos jovens brasileiros foram discutidas durante oito anos no Congresso Nacional de Educação (CNE), no entanto, Barbosa e Craidy (2012) apontam que o projeto de lei aprovado no segundo semestre de 2005, redefinindo a idade de ingresso no ensino fundamental para seis anos, ocorreu:

Sem discussão com os educadores organizados, sem consultas à população, à sociedade civil, ao CNE e ao [Ministério da Educação] MEC, demonstrando desrespeito com os processos educacionais e descaso com a estrutura organizacional do sistema educacional (BARBOSA; CRAIDY, 2012, p. 24).

Barbosa e Craidy (2012) criticam como a Lei foi implementada, afirmando que outras opções poderiam ter sido discutidas para garantir o direito a uma ampla escolarização obrigatória. O discurso da ampliação do ensino fundamental mostra-se centrado na ideia de uma política afirmativa de direitos, buscando a ampliação do direito subjetivo à educação. Assim, o ingresso mais cedo no sistema de ensino oferecia maiores oportunidades de

aprendizagem, para que as crianças possam prosseguir os estudos até os mais altos níveis de escolaridade. No entanto, Barbosa e Craidy (2012) afirmam que:

Democratizar o acesso sem garantir a aprendizagem escolar é uma forma de tratar igualmente sujeitos com histórias desiguais e isto é muito injusto. O fracasso escolar quando deslocado de sua dimensão macroestrutural e compreendido na escala individual culpabiliza os indivíduos. [...] oferecer uma situação nova, sem articulação com a sociedade e sem planejamento educacional, talvez seja muito mais uma formalidade do que a construção de uma nova realidade (BARBOSA; CRAIDY, 2012, p. 26).

O discurso da universalização da educação oculta outros motivos que mobilizaram a determinação da política de ampliação do ensino fundamental de nove anos. A vertente econômica através da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)¹⁴ em 1996 foi configurando um novo tipo de ingresso. Diante do baixo financiamento da educação infantil, muitos municípios passaram a incluir as crianças de 6 anos de idade no ensino fundamental, com a intenção de arrecadar uma cota maior do fundo, uma vez que, os valores de repasse eram relacionados com a quantidade de alunos. Com isso, muitas crianças ingressaram no ensino fundamental sem uma proposta adequada, desconsiderando todas as especificidades das crianças dessa idade, e ainda desvalorizando mais a educação infantil. Abramowicz (2006) afirma que:

A razão da ampliação da escola de nove anos é bem clara, explicitadas nos documentos do MEC. Ela buscou normatizar algo que já havia em alguns municípios, a incorporação da criança de 6 anos no Ensino Fundamental, e em outros municípios esta incorporação só constava no papel, já que a quantidade de crianças atendidas aumentava o percentual de financiamento repassado aos municípios. Portanto, a ampliação de um ano da escolaridade é uma política educacional econômica, pois, por um lado, a ampliação da Educação Infantil oneraria o Estado, e por outro, o Estado já estava pagando, na prática, em alguns municípios, por esta ampliação (ABRAMOWICZ, 2006, p. 319).

Assim, entendemos que a política de ampliação do ensino fundamental para nove anos apresenta implicitamente um cunho político e econômico, mascarando os reais interesses da proposta. Rocha (2012) contribui para nosso posicionamento ao considerar que:

¹⁴ O Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) foi regulamentado originalmente em 24 de dezembro de 1996 (quatro dias após a aprovação da LDB 9.394/1996) para o financiamento da educação e para garantir uma subvinculação dos recursos da educação para o Ensino Fundamental, bem como para assegurar melhor distribuição desses recursos. Em 2006 foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que ampliou o espectro atendido para todos os alunos do Ensino Básico - Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.

Embora a ampliação do ensino fundamental tenha se instituído em lei apenas em 2006, as condições de sua implantação são gestadas ainda nos anos 1990, durante a reforma educacional brasileira. Dois aspectos dessa reforma podem ser considerados como fomentadores dessas condições: o primeiro diz respeito aos acordos de focalização no ensino fundamental firmado pelo governo brasileiro junto aos organismos multilaterais¹⁵; e o segundo, a política de financiamento adotada, com destaque para o FUNDEF, que, ao vincular os valores de repasse do fundo ao número de alunos, levou a um aumento das matrículas no ensino fundamental, inclusive de crianças com menos de sete anos, nesta etapa (ROCHA, 2012, p. 63).

É relevante destacar que a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB ocorreu no mesmo ano, 2006, em que se estruturava o Ensino Fundamental de nove anos. Entretanto apesar de ampliar o financiamento para toda Educação Básica, o valor investido continuou o mesmo. Assim, nos colocamos diante da seguinte contradição: se o argumento para ampliação do Ensino Fundamental para nove anos era contemplar mais crianças e ampliar o acesso à educação, com o FUNDEB a Educação Infantil passou a receber financiamento e a atender essas crianças com o mesmo quantitativo de valor para financiamento antes destinado para um quantitativo menor de estudantes. Dessa forma, entendemos que a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos se institui a partir de um contexto muito mais amplo, que tem a ver com os organismos internacionais, que situam o Brasil em um ranking em que: entre 41 países da América Latina e do Caribe, apenas em quatro – Brasil, El Salvador, Guatemala e Nicarágua – o ingresso na primeira série era aos 7 anos de idade e somente em dez países, entre os quais o Brasil, a duração do ensino obrigatório era de oito anos ou menos no momento da coleta dos dados (CAMPOS, 2011).

Diante desse quadro, nos preocupamos com a criança de seis anos de idade que vivencia em seu cotidiano mudanças educacionais que desconsideram suas singularidades, diante de propostas pedagógicas convencionais do ensino fundamental. A ampliação do ensino fundamental interfere em toda estrutura organizacional da escola, no processo pedagógico, no currículo, nas concepções de professores e familiares a respeito do ensino, da aprendizagem, dos tempos e espaços tanto da educação infantil como do ensino fundamental.

A implementação da proposta de um Ensino Fundamental com nove anos de duração, se estruturou através de vários documentos que foram criados para orientar e regulamentar a nova estrutura do ensino fundamental. No quadro abaixo, fica evidente as principais ações da

¹⁵ Rocha (2012) se refere ao Banco Mundial (BM) - Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) - e as instituições voltados para a cooperação técnica, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outras.

Secretaria de Educação Básica do MEC em relação à implementação do ensino fundamental de nove anos.

Quadro 2 - Ações da SEB/MEC para implementação do ensino fundamental de nove anos.

Ações e publicações anteriores à obrigatoriedade do E.F. de 9 anos		Ações e publicações posteriores à obrigatoriedade do E.F. de 9 anos	
2003	Consultas aos sistemas de ensino sobre a adesão do E.F. ampliado	2007	Publicação do documento “E.F. de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”.
2004	<ul style="list-style-type: none"> - Criação do programa de ampliação do E.F. para 9 anos. - Fevereiro: 7 encontros regionais - Julho: Publicação dos documentos – “Ampliação do E.F. para 9 anos: 1º relatório do programa” e “E.F. de 9 anos: orientações gerais”. - Novembro: Encontro Nacional: “Ensino Fundamental de nove anos”. 	2009	<ul style="list-style-type: none"> - Publicação da 2ª ed. do documento “E.F. de 9 anos: passo a passo do processo de implementação”. - Publicação do documento “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o E.F. de 9 anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de 6 anos de idade”. - Publicação do documento “Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do E.F.”
2005	Publicação do documento “Ampliação do E.F. de 9 anos: 2º relatório do programa” Ao longo do ano: 10 encontros regionais.	2011	- Publicação do documento “Caderno de reflexões: jovens de 15 a 17 anos no E.F.”.
2006	Publicação do documento “Ampliação do E.F. de 9 anos: 3º relatório do programa”.		

Fonte: Ministério da Educação, 2004; Ministério da Educação, 2005; Ministério da Educação, 2006. Adaptado.

Diante do quadro anterior podemos perceber uma grande produção de documentos apoiadores da preparação e implementação do Ensino Fundamental de nove anos, entretanto, a efetivação no cotidiano escolar das escolas brasileiras se deu de diferentes formas em diferentes contextos. Para além das ações e publicações apresentadas acima, o CNE e a Câmara de Educação Básica (CEB) publicaram vários pareceres e várias resoluções relacionadas ao ensino fundamental de nove anos. Após essa implementação, as dúvidas e interpretações acerca dessa mudança abriu caminhos para várias consultas relacionadas com essa alteração e ainda reexames de pareceres instituídos.

Quadro 3– Resoluções e pareceres relacionados ao ensino fundamental de nove anos

Ano	Legislação	Assunto
2004	Parecer CNE/CEB nº 24/2004	Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.
2005	Resolução CNE/CEB Nº 3/2005	Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.
2005	Parecer CNE/CEB Nº 06/2005	Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.
2005	Parecer CNE/CEB Nº 18/2005	Orientações para a matrícula das crianças de seis anos de idade no E.F. obrigatório, em atendimento, à Lei nº 11.114/2005, que altera os Art. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/96.
2006	Parecer CNE/CEB Nº 39/2006	Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.
2006	Parecer CNE/CEB Nº 41/2006	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.
2006	Parecer CNE/CEB Nº 45/2006	Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274, de 6/2/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental.
2007	Parecer CNE/CEB Nº 5/2007	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.
2007	Parecer CNE/CEB Nº 7/2007	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.
2008	Parecer CNE/CEB Nº 4/2008	Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Reiterando o redimensionamento da educação infantil, e ressaltando que o antigo terceiro período da Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental, uma vez que, o primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que pode ser denominado “ciclo da infância”.
2009	Parecer Nº22/2009	Diretrizes operacionais para implantação do E.F. de nove anos.
2010	Resolução Nº1/2010	Define diretrizes operacionais para implantação do E.F. de nove anos.
2010	Resolução Nº6/2010	Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. <i>(Resolução suspensa em virtude da sentença judicial proferida nos autos da Ação Civil Pública nº 0013466-31.2011.4.05.8300, em trâmite perante a Justiça Federal, Seção Judiciária de Pernambuco, 2ª Vara, e nos autos do Processo Judicial nº 50861-51.2012.4.01.3800/MG, que tramita na 3ª Vara Federal da Seção Judiciária de Minas Gerais).</i>

2010	Resolução Nº 7/2010	Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos
2010	Parecer CNE/CEB nº 12/2010.	A Câmara de Educação Básica avalia que se justifica a prorrogação da excepcionalidade contida na Resolução CNE/CEB nº 1/2010, ou seja: também nas matrículas referentes ao ano de 2011, excepcionalmente, crianças que tenham frequentado a Pré-Escola por dois ou três anos podem ser matriculadas no Ensino Fundamental, ainda que completem 6 (seis) anos de idade fazendo aniversário após 31 de março.

Fonte: Portal do Ministério da Educação. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/> >. Acesso em: 27 set. 2017. Adaptado.

Após o ano de 2010, considerado o ano final para adaptação das escolas brasileiras ao Ensino Fundamental de nove anos do país, os embates em torno da data de corte para a matrícula das crianças na educação infantil e no 1º ano do novo ensino fundamental continuaram a movimentar a busca da justiça para esclarecimentos. O CNE publicou em 2012, uma nota técnica de esclarecimento sobre a matrícula de crianças de 4 anos na educação infantil e de 6 anos no ensino fundamental de 9 anos, afirmando que:

É oportuno ressaltar que todos esses atos normativos da Câmara de Educação Básica, desde 2006, são absolutamente coerentes e culminaram com Resoluções que fixaram, nos termos legais, Diretrizes Curriculares Nacionais, estabelecendo, coerentemente, a data de corte do dia **31 de março** do ano em que o educando realiza sua matrícula inicial com 4 anos na pré-escola ou com 6 anos no Ensino Fundamental de 9 anos. Esta decisão foi tomada pela Câmara de Educação Básica, considerando todas as orientações anteriores, desde 2005 e 2006, referentes ao “início do ano letivo”. Esta expressão, que soa tão clara para a CEB, entretanto, acabou não merecendo tratamento equânime por parte de todos os sistemas e estabelecimentos de ensino. Houve sistema de ensino que interpretou a expressão utilizada pela CEB de uma forma excessivamente extensa, considerando como “início de ano letivo” todo o primeiro semestre do ano. Por mais incrível que possa parecer, também houve quem encontrasse para essa expressão um sentido ainda mais lato, contrariando frontalmente os mandamentos da Constituição Federal e da LDB (grifo nosso) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p. 3).

A partir disso, entendemos que as Leis que alteraram a LDB e as normas emanadas do CNE tentaram homogeneizar a estrutura organizacional escolar no país, em todas as redes de ensino, estabelecendo a duração e a idade de ingresso para a pré-escola e para o ensino fundamental; no entanto, o que se percebe é que houve uma interpretação polissêmica do termo “início do ano letivo” nos diversos sistemas educacionais brasileiros. Assim, os sistemas municipais e estaduais definiram sua própria data de corte, interpretando a lei a seu modo, havendo ainda vários familiares que se envolveram no embate, muitas vezes, com o objetivo de garantir a antecipação da matrícula da criança no ensino fundamental. Oliveira (2015) afirma que:

A questão do estabelecimento de uma data de corte pelo CNE causou inúmeros entendimentos, ou melhor, desentendimentos entre conselheiros, pais de alunos,

diretores de escolas, sindicatos, juízes e mídia, e, como será demonstrado na análise sobre a situação em cada região do país, grande parte dos estados e municípios seguiram a data de 31 de março; entretanto, na prática, por liminares favoráveis, por desconhecimento, por negligência ou pela morosidade com que as citadas decisões normativas do CNE foram aplicadas nas diversas unidades da federação, muitas escolas matricularam crianças de cinco anos independente da data de aniversário (OLIVEIRA, 2015, p. 117).

As questões sobre as datas de corte para ingresso no Ensino Fundamental são frutos de grandes embates, uma vez que, a luta do Ensino Fundamental de nove anos não é um consenso. Nesse campo de disputa, Campos (2011, p. 11) aponta que “crianças cada vez menores estão sendo matriculadas nos primeiros anos do ensino fundamental, inclusive pelo fato de os gestores públicos sofrerem crescente pressão por parte da Justiça”.

No Estado de Minas Gerais, a legalidade da data de corte foi amplamente discutida. A Lei Estadual 20.817, de 2013, sancionada pelo governador Antônio Anastasia em julho de 2013, originária do Projeto de Lei (PL) 3.871/13 determina que para ingressar no primeiro ano do ensino fundamental em escolas estaduais de Minas Gerais, a criança deverá ter 6 anos de idade completos até o dia 30 de junho do ano em que ocorrer a matrícula. Assim, diante da indefinição de um prazo estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a Câmara de Educação Básica do CNE alterou as Resoluções números 1 e 6, de 2010, que estabelecem que a criança deve completar 6 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. O deputado Rogério Correia em entrevista ao site da Assembleia Legislativa de Minas Gerais afirma que:

Os efeitos dessas resoluções foram suspensos em razão de questionamentos jurídicos. Em decorrência disso, por causa de liminar da Justiça Federal, a Secretaria de Estado da Educação (SEE) permitiu, por meio de resolução, que a matrícula no primeiro ano do ensino fundamental fosse estendida a todas as crianças que completassem 6 anos de idade até 31 de dezembro, desde que a criança passasse em avaliação psicopedagógica. Por isso, foi regulamentado o prazo de 30 de junho. O objetivo é evitar que crianças em idade precoce entrem para o ensino fundamental (JUNQUEIRA, 2013).

No quadro abaixo, podemos acompanhar as mudanças estabelecidas pela Lei nº 20.817/1013:

Quadro 4– Regulamentação das matrículas no 1º ano do ensino fundamental em Minas Gerais

Matrícula no 1º ano do ensino fundamental em Minas Gerais	
<i>Regras estabelecidas por resoluções da SEE</i>	<i>Regras estabelecidas pela Lei 20.817, de 2013</i>
Podiam se matricular alunos com 6 anos completos até 31 de março.	Podem se matricular alunos com 6 anos completos até 30 de junho.
Alunos com 6 anos completos entre 1º de abril e 31 de dezembro, após avaliação psicopedagógica.	A matrícula deverá ser na pré-escola para alunos com aniversário após 30 de junho.

Fonte: Junqueira, 2013. Adaptado.

As alterações provocaram ainda mais embates e dúvidas nas escolas, dividindo as opiniões de educadores, familiares, de toda comunidade escolar. A coordenadora do Fórum Mineiro de Educação Infantil e professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mônica Correia Baptista afirma, em entrevista disponível na página da Assembleia Legislativa de Minas Gerais, que “a cada ano, a educação ficava à mercê de liminares e decisões judiciais. Todo recorte é arbitrário. Evidentemente, tem criança que se desenvolveu melhor, mas para a organização do sistema de ensino é preciso estabelecer data” (JUNQUEIRA, 2013). Mônica ainda destaca que a lei traz diversos ganhos para o setor: “Um deles é o de não antecipar a escolarização. É muito importante porque conserta um caminho equivocado” (JUNQUEIRA, 2013). Outro ganho relatado pela coordenadora e professora diz respeito ao fato de que foi excluída a possibilidade de aplicação de prova para comprovar a capacidade que tem o aluno que completa 6 anos até 31 de dezembro de ingressar no ensino fundamental, “a legislação é clara ao estabelecer que não se pode aplicar prova em crianças para promoção. A educação infantil não visa à apreensão de conhecimento e conteúdo, mas ao desenvolvimento de habilidades” (JUNQUEIRA, 2013).

Em outro depoimento registrado na página da Assembleia Legislativa de Minas Gerais, a coordenadora-geral do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-Ute/MG), Beatriz Cerqueira, relata que “a lei é uma resposta aos anseios dos educadores. Para ela, poucas crianças têm, atualmente, acesso à educação infantil no Estado. Assim, a lei seria benéfica, pois garantiria ampliação desse direito” (JUNQUEIRA, 2013). Esse discurso afirma novamente o caráter de cunho político e econômico que caracteriza a implementação do ensino fundamental de nove anos.

O especialista em educação, professor emérito da UFMG e docente da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), Carlos Roberto Jamil Cury, contribui com nossa discussão, ressaltando os aspectos psicopedagógicos e normativos, destacando que

a sociedade tende a conduzir as questões pela via da precocidade. Diante disso, o pesquisador afirma que “a maior parte dos profissionais que atuam em pesquisas e no ensino superior não veem com bons olhos tal arremesso em vista de uma precocidade. Tempo de criança é tempo de brincar. E brincar não é perder tempo” (JUNQUEIRA, 2013). Carlos Cury, especialista em educação, afirmou em entrevista para Junqueira (2013):

Parece que tal desejo de precocidade atende menos ao conjunto da população e mais a segmentos interessados em acelerar a chamada produtividade em educação para que seus filhos passem no vestibular ou similar em escolas superiores prestigiadas sob administração direta do Estado [...]. As normas do CNE estabelecem como prazo o 31 de março e não junho. Nesse caso, há um choque de competências. Se esse aspecto da legislação for entendido como competência da União e, portanto, válido para todo o Brasil, a lei de Minas seria antinômica a uma norma nacional, ainda que vinda do CNE (JUNQUEIRA, 2013).

Nesse sentido, nossa preocupação é que por falta de uma (re)afirmação do setor da Educação, o poder Judiciário venha ganhando cada vez mais espaço na determinação da organização administrativa e pedagógica das escolas. Em vários pareceres, os votos dos relatores desconsideram os cuidados pedagógicos relacionados à faixa etária.

No entanto, mesmo após a regulamentação através da Lei nº 20.817/13, as consultas continuaram a acontecer. Em 9 de junho de 2014 foi publicado no Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais o Parecer nº 474/2014 que afirma:

Até decisão em contrário, prevalece à sentença deferida pela instância judicial competente que, por abranger também o Estado de Minas Gerais, é aplicável a todos os estabelecimentos de ensino quer da rede pública, quer da rede particular, conforme Pareceres CEE nº 43/2014, de 11.12.2013, e CEE nº 729/2013, de 30.10.2013, ficando, assim, possibilitada a matrícula de crianças na Pré-Escola e no 1º ano do Ensino Fundamental, independentemente da data do aniversário, não somente no ano de 2013, mas até a decisão do julgamento e pronunciamento final (MINAS GERAIS, 2014).

De acordo com o referido Parecer, no Estado de Minas Gerais muitas crianças foram matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental com cinco anos de idade, contanto que completassem seis anos durante qualquer mês do ano letivo. Nesse sentido, as crianças têm chegado cada vez mais novas neste ano de ensino, sendo fundamental discutir sobre as características das crianças, suas subjetividades, enfim, são importantes para compreender a concepção de infância que está posta diante da atual realidade escolar, entendendo que a infância não termina ao final da Educação Infantil.

As discussões sobre a idade mínima de matrícula no ensino fundamental continuam permeando a área da educação, especialmente na gestão de escolas e sistemas. Em junho de 2016, um novo projeto de lei busca alterar a data de corte para matrícula no fundamental,

apontando que as crianças deverão ter seis anos completados até 31 de março e não mais até 30 de junho. A modificação está prevista no Projeto de Lei (PL) 3.539/16, que tramita na Assembleia Legislativa de Minas Gerais (JUNQUEIRA, 2013).

De autoria do deputado Rogério Correia, o projeto altera a Lei 20.817, de 2013, que dispõe sobre a idade de ingresso no primeiro ano do ensino fundamental, estabelecendo como data limite o dia 30 de junho. O autor do projeto de lei afirma que a lei atual adotando 30 de junho como a data de corte para a matrícula foi considerada, na época, um avanço para Minas, que até então utilizava 31 de dezembro como referência, data que era considerada prejudicial às crianças de acordo com o Fórum Mineiro de Educação Infantil (FMEI) (PROJETO, 2016). Concordamos com a avaliação do deputado Rogério Correia ao apontar que a alteração contribuirá para que as crianças permaneçam até os seis anos de idade na educação infantil, vivenciando por mais tempo a infância de forma mais plena ao ter garantidos direitos como de brincar e aprender ludicamente.

2.2.1 A Legislação e a infância no contexto da pesquisa

Diante das inúmeras discussões, cabe ressaltar que no Estado de Minas Gerais, as escolas municipais, estaduais e federais aderiram a diferentes datas para determinar a data de corte para matrícula na educação infantil e no 1º ano do ensino fundamental. A escola *locus* da pesquisa, localizada no município de Uberlândia, configura-se como um Colégio de Aplicação Federal, nesse sentido, a instituição não se pautou na Lei Estadual nº 20.817/2013, adotando atualmente as normatizações do CNE/CEB que instituem 31 de março como data de corte.

A organização social por grupos de idade é constante em diferentes sociedades, sendo relacionado com a divisão de papéis, hierarquia e trabalho. No entanto, a segregação por faixas etárias específicas é recente e surgiu com a emergência da sociedade industrial. A escola se caracteriza como uma instituição social em que a divisão etária assume um papel delimitador da organização e estrutura dos sistemas educacionais. Os estudos e as pesquisas da psicologia evolutiva realizados com bases em testes classificatórios estão amplamente relacionados com as idades padrões que são estabelecidas na escola. Barbosa e Craidy (2012) afirmam que:

Valoriza-se com grande ênfase a idade biológica e não as experiências e processos anteriormente vividos pela criança. A idade cronológica passou, nos últimos séculos, a servir de parâmetro para muitas decisões, porém este não pode ser o único e decisivo fator para a tomada de decisões – trata-se apenas de uma escolha (BARBOSA; CRAIDY, 2012, p. 29).

Porém ao se tratar de deliberações políticas, as definições das idades tornam-se imprescindíveis para estrutura organizacional do sistema. Estas definições são estabelecidas a partir das relações nos diferentes contextos e culturas. No caso da cultura escolar brasileira, é relevante considerar os dados que apontam para altos índices de fracasso escolar, especialmente na 1ª série do ensino fundamental, mas, a antecipação da escolarização obrigatória para os 6 anos, em uma proposta pedagógica convencional do ensino fundamental não nos parece ser a solução para o problema. Barbosa e Craidy (2012) completam seu posicionamento a esse respeito, ao afirmar que:

A questão é mais complexa, já que os problemas na escolarização quase sempre se somam a múltiplos problemas de ordem sociocultural e econômica. [...]. Os dados sobre repetência e evasão, trazem a urgência de reformulação do ensino fundamental, mas também indicam que essa reformulação não tem relação com a antecipação da idade de ingresso, o que, se não for feita com a devida atenção, pode significar um verdadeiro massacre para muitas crianças. O problema não é a idade de ingresso, mas sim o que se faz com as crianças, e a solução, certamente, não será colocá-las mais cedo em um ensino falido, mas repensar e repropor este ensino, o que até o momento não foi feito (BARBOSA; CRAIDY, 2012, p. 31-32).

Assim, para que a obrigatoriedade do ensino a partir dos 4 anos de idade e o ingresso antecipado no primeiro ano do ensino fundamental contribuam para a democratização do acesso à leitura, à escrita e ao conhecimento, Campos (2010, p. 12) aponta que seria necessário no mínimo que: “primeiro, as normas legais fossem claras e consistentes; segundo, mudanças urgentes fossem promovidas nas escolas, na formação dos professores e nos currículos. Se isso não for levado a sério pelas políticas educacionais, corre-se o risco de o tiro sair pela culatra”. Kishimoto et al. (2011, p. 206), complementa afirmando que

No plano das políticas públicas, o estudo ressalta dois tipos de desalinhos estreitamente relacionados. O primeiro diz respeito às questões estruturais das escolas para receber crianças de 6 anos. A falta de atenção às condições dos espaços escolares e dos recursos materiais e humanos interfere diretamente na organização dos tempos e das rotinas, e na qualidade das práticas pedagógicas. O segundo refere-se às urgentes mudanças no plano curricular.

Nesse sentido, o desafio se configura em criar condições para o desenvolvimento das crianças e não antecipar o seu ingresso no Ensino Fundamental, respeitando o processo de construção pessoal e social, tendo em vista a preocupação de alfabetizar as crianças e ao mesmo tempo respeitar seu tempo do brincar e da infância. Compreender que as crianças são mais do que apenas alunos, entendendo que para tornar-se humana é “preciso tempo, é preciso estar junto, é preciso brincar, e muitas outras coisas que nosso modelo de escola de ensino fundamental nega, na medida em que apenas investe nos conteúdos de ensino” (BARBOSA; CRAIDY, 2012, p. 33). A educação, concebida como um processo de formação integral do

ser humano deve garantir que as crianças vivam a experiência da infância. Assim, concordamos com Miguel Arroyo, que ao ser entrevistado por Perozim (2005) afirma que:

Só tem sentido incorporar uma criança no ensino fundamental se você estiver preocupado com a totalidade de seu desenvolvimento. Não é para diminuir a repetência e aumentar a escolarização pura e simplesmente. É por respeito ao tempo da infância. Está faltando à pedagogia dar importância aos tempos de vida e não se preocupar apenas com o conteúdo (PEROZIM, 2005, s/p).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB) encontramos várias passagens no texto que enfatizam a importância do brincar na Educação Infantil, enfatizando que:

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 93).

A organização curricular da Educação Infantil tem como um de seus princípios estéticos a “valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 88). Nesse sentido, o lúdico é valorizado não como estratégia ou recurso pedagógico, mas em seu caráter mais amplo enquanto elemento da cultura. Entretanto, ao analisarmos como o lúdico aparece no texto das DCNEB de 2013, referente ao Ensino Fundamental, identificamos apenas trechos que valorizam a ludicidade como elemento facilitador da aprendizagem, como algo que vai proporcionar prazer e instigar o interesse das crianças em aprender. O Ministério da Educação (2013) apresenta a importância de se considerar o lúdico presente na Educação Infantil no contexto do Ensino Fundamental:

Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o **caráter lúdico da aprendizagem**, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos (grifo nosso) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013, p. 121).

Entretanto, apesar de reconhecer que o lúdico deve estar presente no Ensino Fundamental, as DCNEB reafirmam a ideia do lúdico apenas como recurso para aprendizagem. Borba (2007) problematiza o brincar sugerido em muitas propostas e práticas pedagógicas apenas como um pretexto ou instrumento para o ensino de conteúdos, afirmando que:

Quando tais atividades são compreendidas apenas como recursos, perdem o sentido de brincadeira e, muitas vezes, até mesmo o seu caráter lúdico, assumindo muito

mais a função de treinar e sistematizar conhecimentos, uma vez que são usadas com o objetivo principal de atingir resultados preestabelecidos. É preciso compreender que o jogo como recurso didático não contém os requisitos básicos que configuram uma atividade como brincadeira: ser livre, espontâneo, não ter hora marcada, nem resultados prévios e determinados. Isso não significa que não possamos utilizar a ludicidade na aprendizagem, mediante jogos e situações lúdicas que propiciem a reflexão sobre conceitos matemáticos, linguísticos ou científicos. Podemos e devemos, mas é preciso colocá-la no real espaço que ocupa no mundo infantil, e que não é o da **experiência da brincadeira como cultura** (grifo nosso) (BORBA, 2007, p. 43).

Nesse sentido, entendemos que a prática pedagógica que contempla diferentes modos de ensinar e aprender a partir da ludicidade, de fato, propiciam novas interações, possibilitando diferentes oportunidades de construir o conhecimento. Todavia, concordamos com Borba (2007, p. 43) ao afirmar que para que uma atividade pedagógica seja lúdica é importante que “permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças e dos adolescentes, do contrário, será compreendida apenas como mais um exercício”.

Diante das discussões acima apresentadas, selecionamos os editais de ingresso da escola *locus* da pesquisa, entre os anos de 2013 a 2017, para acompanhar as mudanças relacionadas à data de corte estabelecida para a matrícula das crianças na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental.

O Edital Nº 001/2013-SE publicado no site de editais da Universidade Federal de Uberlândia dispõe sobre a inscrição e seleção anual de candidatos para o ingresso na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA) para o ano letivo de 2014. No item 3 deste edital, estavam previstas as seguintes condições para inscrição dos candidatos:

CONDIÇÃO PARA INSCRIÇÃO: QUALQUER CRIANÇA OU JOVEM TEM DIREITO A INSCRIÇÃO PARA O PROCESSO DE SELEÇÃO DA ESEBA, DESDE QUE ATENDA ÀS SEGUINTE CONDIÇÕES: Educação Infantil (Pré-escola): 1º período – candidatos com 04 anos de idade até 31/12/2014, 2º período – candidatos com 05 anos de idade até 31/12/2014; Ensino Fundamental: 1º Ano - candidatos com 06 anos de idade até 31/12/2014, 2º Ano ao 9º Ano – Não há exigência de idade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2013).

As inscrições de candidatos fora da faixa etária não serão aceitas pelo sistema.

No texto inicial é anunciado que o edital foi elaborado a partir das Leis Federais nº 11.274/2006 e nº 12.796/2013, considerando a suspensão das Resoluções 01/10 e 06/10 do CNE/CEB conforme sentença proferida nos autos do Processo Judicial no. 50861.51.2012.4.01.3800/MG, que tramita na 3ª. Vara Federal da Seção Judiciária de Minas

Gerais. Cabe ressaltar que as Resoluções 01/10 e 06/10 do CNE/CEB definem as Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, estabelecendo a data de corte de 31 de março para matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental.

Diante da suspensão das Resoluções, os editais nº 001/2014-SE e nº 001/2015-SE¹⁶ seguiram a mesma normatização estabelecida em 2013 no estado de Minas Gerais. Entretanto, é relevante destacar que os editais de 2014 e 2015 passaram a seguir ainda a Ação Civil Pública nº 3157-96.2013.4.01.3803, esta ação do Ministério Público garante a reserva de vagas a estudantes com necessidades especiais e com deficiência na Escola de Educação Básica (ESEBA) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

O Processo Judicial citado nos três (2013, 2014 e 2015) discorre sobre a alegação de irregularidades referentes às regras de sorteio público para preenchimento de vagas da ESEBA (critérios etários para ingresso no ensino fundamental). Diante da publicação do edital 001/2015-SE em setembro de 2015, houve diversas representações de pais de alunos que não conseguiram efetuar as inscrições de seus filhos no certame, devido única e exclusivamente ao impedimento gerado pelos critérios de idade estabelecidos no edital, procuraram a Procuradoria para solicitar esclarecimentos sobre a regularidade do edital. Em caráter liminar, a ESEBA foi instada a se manifestar. Na decisão Nº496 publicada em 05 de agosto de 2016, pelo Procurador oficiante, Dr. Leonardo Andrade Macedo, a ESEBA alegou que:

A adoção das medidas restritivas de matrícula dos alunos, no que concerne ao limite etário, em virtude da estrita obediência à ordem judicial proferida nos autos da ACP nº 50861.51.2012.4.01.3800/MG, que determinou a suspensão, na área do Estado de Minas Gerais, dos efeitos das Resoluções nº 01 de 14/01/2010 e nº 6 de 2/10/2010 - as quais limitavam o acesso de estudantes na Pré-escola e Primeiro Ano do Ensino Fundamental por estudantes com, respectivamente, 4 e 6 anos de idade até a data de 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula - determinando que a União garantisse a matrícula, na primeira série do ensino fundamental, das crianças que viessem a completar seis anos de idade no decorrer do ano letivo, uma vez comprovada sua capacidade intelectual, mediante avaliação psicopedagógica por cada entidade de ensino (BRASIL, 2016, p. 5).

Nesse sentido, entendemos que as Resoluções do CNE buscavam a unificação dos procedimentos em todo o país, no entanto, a ordem judicial fez com que houvesse procedimento diferenciado nas redes de ensino da cidade. Ou seja, favoreceu o retorno do contexto confuso no cenário da educação nacional o que prejudica não só às instituições de

¹⁶ Os Editais 001/2014 e 001/2015 não foram encontrados via internet. Diante disso, fomos até a secretaria da ESEBA e conseguimos uma cópia dos dois documentos que estarão disponíveis nos anexos.

ensino, mas também aos alunos. Muitas crianças ingressaram no 1º período da Educação Infantil com três anos de idade, e em alguns casos, só completariam quatro ao final do ano letivo. Consequentemente, o mesmo ocorreu com as crianças de cinco anos no 1º ano do Ensino Fundamental.

A partir disso, ponderamos que as necessidades e peculiaridades das crianças de três anos de idade são diferentes das que já completaram quatro anos. No contexto do 1º ano do Ensino Fundamental, consideramos que essa questão ainda é mais preocupante, uma vez que, muitas crianças podem ser condenadas ao fracasso escolar, a perda do espaço e tempo para o brincar, em função de um tempo estabelecido exteriormente, que acaba por ignorar as especificidades das idades das crianças.

A decisão nº496/2016 publicada pelo Procurador oficiante, Dr. Leonardo Andrade Macedo aponta ainda que o assunto também foi tratado em reunião ocorrida na sede da Procuradoria da República. Após os debates com representantes da ESEBA, Secretaria Estadual e Municipal de Educação, apurou-se que realmente havia divergência nos parâmetros de idade para admissão de alunos nas redes municipal, estadual e federal:

(a) A ESEBA (rede federal), em observância à decisão liminar proferida nos autos do processo n. 50861-51.2012.4.01.3800, da 3ª Vara Federal da Seção Judiciária de Minas Gerais, tem admitido a matrícula na primeira série do ensino fundamental das crianças que venham a completar seis anos de idade no decorrer de todo o ano letivo (até 31/12), parâmetro adotado para os demais períodos;

(b) Na rede MUNICIPAL, em observância à Resolução n. 6 do Conselho Nacional de Educação, tem sido admitida a matrícula na primeira série do ensino fundamental das crianças que venham a completar seis anos de idade até 31/03 do ano letivo, parâmetro adotado para os demais períodos;

(c) Na rede ESTADUAL, tem sido admitida a matrícula na primeira série do ensino fundamental das crianças que venham a completar seis anos de idade até 30/06 do ano letivo, parâmetro adotado para os demais períodos (BRASIL, 2016, p. 6).

O Procurador oficiante, Dr. Leonardo Andrade Macedo concorda que essa diferenciação de critérios acaba gerando transtornos para pais e alunos, especialmente no momento de transferência de uma rede de ensino para outra. A ESEBA afirmou que, apesar de apoiar entendimento contrário, adota como critério aquele estabelecido na decisão proferida no processo nº. 50861-51.2012.4.01.3803, em trâmite na 3ª Vara da Seção Judiciária de Minas Gerais. Já o Município de Uberlândia, sustentou que em decorrência de sua autonomia conferida pela Lei 9.394/1996, editou a Instrução Normativa SME 005/2015, de 29/10/2015, onde ficou estabelecido que as inscrições escolares para o ano de 2016 na Educação Infantil e no Ensino Fundamental das unidades escolares da rede municipal de

ensino, teria como marco a idade de 06 anos até o dia 31 de março. Por fim, a rede estadual de ensino segue a Lei Estadual n.º 20.817/2013.

O processo judicial que suspendeu as Resoluções n.º 01 de 14/01/2010 e n.º 6 de 2/10/2010, no Estado de Minas Gerais, foi analisado pela ordem judicial supradita, que apurou que:

Os seus efeitos já se esvaíram, conquanto a decisão de antecipação de tutela limitou-se a garantir as matrículas de crianças que viessem a completar seis anos de idade no ano letivo de 2013. Isto quer dizer que o ato judicial em cotejo, é desprovido de eficácia para os anos letivos ulteriores. Dessa forma, **inexiste óbice para que a ESEBA passe a adotar a data de corte etária estabelecida nas Resoluções da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, ou seja, 31 de março, tal como por ela pretendido.** Tal medida eliminaria a disparidade de faixas etárias atualmente existente entre a ESEBA e a rede municipal de educação de Uberlândia (grifo nosso) (BRASIL, 2016, p. 6).

O Superior Tribunal de Justiça (STJ) determinou que as Resoluções n.º 01 e 06 de 2010, ambas da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, não são ilegais, uma vez que, estão em conformidade com as leis ordinárias que tratam do assunto. O STJ ainda enunciou que a decisão contrária permitia o acesso ao ensino fundamental às crianças com cinco anos ou menos de idade, e não com seis, motivo pelo qual não estão em desarmonia ou afronta ao disposto no art. 32 da Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Assim, tendo em vista a interpretação do Ministério Público Federal sobre o assunto, sob a ótica do Procurador-Geral da República, bem como o do Superior Tribunal de Justiça, a Procuradora Federal dos Direitos do Cidadão, Deborah Duprat, promoveu o arquivamento do Inquérito Civil.

Diante disso, entendemos que a ESEBA faz parte do contexto educacional nacional, e que, portanto, tem a obrigação de seguir as determinações legais. Entretanto, ao mesmo tempo, a escola se configura como uma unidade especial de ensino vinculada a Universidade, o que lhe atribui certa autonomia. Nesse sentido, nos parece que não houve uma luta pela garantia da matrícula no 1º ano aos seis anos de idade completos até 31 de março nos anos de 2014 e 2015. A ESEBA reconhecida por ser um Colégio de Aplicação que tem como um dos objetivos, ser espaço para desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, não conseguiu estruturar um movimento coletivo engajado a favor do tempo da infância.

No entanto, nos anos seguintes a decisão n.º 496/2016, os editais nº001/2016-SE e nº001/2017-SE apontam especificamente no item “3”, que qualquer criança ou jovem teria direito à inscrição, desde que atendessem a determinadas condições:

Educação Infantil (Pré-escola): 1º período – candidatos com 4 anos de idade até 31/03/2017, 2º período – candidatos com 5 anos de idade até 31/03/2017; Ensino Fundamental: 1º Ano – candidatos com 6 anos de idade até 31/03/2017, 2º Ano ao 9º Ano – Não há exigência de idade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2016).

As discussões legais sobre as datas de corte ainda existem, e as mudanças continuam acontecendo em um movimento constante, no entanto, ponderamos que os dois últimos editais (2016 e 2017) favorecem a construção de uma proposta educativa que considere e respeite o tempo da infância, possibilitando a organização de um currículo que contemple as especificidades de cada faixa etária.

Por fim, defendemos a infância para além da Educação Infantil, a criança de seis anos inserida no 1º ano do Ensino Fundamental continua sendo criança e, portanto, o direito ao brincar deve ser garantido na rotina escolar.

A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA E O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo abordaremos o contexto em que a pesquisa foi construída, a caracterização do cenário e dos protagonistas que compõem o estudo, apontando os caminhos escolhidos para selecionar as nossas opções teórico-metodológicas, assim como os instrumentos e técnicas utilizados na composição deste trabalho.

3.1 A história da pesquisa: opções teórico-metodológicas e o processo de construção dos dados

O projeto de pesquisa aprovado no processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, em 2016, tinha como objetivo investigar quais eram as concepções e as práticas dos professores do 2º período da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental sobre o lúdico, considerando que estes eram os principais responsáveis pela organização de atividades lúdicas no cotidiano escolar. Nesse sentido, iniciamos um levantamento bibliográfico sobre a temática e verificamos as possibilidades de seleção da escola *lócus* da pesquisa de campo.

Ao realizar o levantamento bibliográfico de dados no banco de teses e dissertações da CAPES, notamos um número expressivo de trabalhos relacionados à temática O Lúdico e Ensino Fundamental de nove anos. No entanto, nossa intenção era a possibilidade de realização de um estudo que expressasse caráter de originalidade. Desta forma, nos propusemos a investigar o lúdico na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no cotidiano de uma escola pública federal localizada no município de Uberlândia, buscando construir os dados a partir de observações no cotidiano e realizar as análises aproximando a presente pesquisa com a realidade vivida na instituição escolar.

No processo de construção da pesquisa perpassam as relações sociais, afetivas e políticas estabelecidas pelo pesquisador e pelos participantes envolvidos no estudo. Assim, diante desse processo dinâmico produzido por meio das várias relações, estabelecemos um plano de ações para viabilizar a realização da pesquisa. A priori definimos que para atender aos propósitos estabelecidos, o estudo a ser realizado seria de cunho qualitativo.

Triviños (1987, p.133) aponta que o pesquisador “orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um

trabalho científico”. Entendemos que a pesquisa pautada no paradigma qualitativo contempla os objetivos do presente estudo, diante da subjetividade que permeia o cotidiano escolar.

Diante da decisão de investigar o cotidiano escolar da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, com ênfase nas crianças e nas infâncias, nos deparamos com a relevância de se fazer um levantamento bibliográfico coerente com a temática, a análise de documentos importantes que normatizam e orientam a organização das escolas brasileiras e ainda nos propusemos a analisar os editais para o ingresso na escola selecionada para a realização da pesquisa de campo. Ludke e André (1986, p. 39) afirmam que os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. Dessa forma, resgatamos alguns documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, Ensino Fundamental de nove anos e orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, dentre outros que nos auxiliaram a compreender o movimento dialético em que se estruturou o contexto educacional atual.

Além disso, optamos pela observação participante que se iniciou no 2º semestre de 2016 no cotidiano da escola selecionada. Entendemos que a observação participante constitui-se em um instrumento importante para o pesquisador pelo seu caráter dialógico e interativo e por propiciar encontros diretos com os sujeitos envolvidos, apresentando uma diversidade de manifestações, expressões e culturas de crianças no cotidiano escolar.

Submetemos nosso projeto ao Comitê de Ética¹⁷ da Universidade Federal de Uberlândia, seguindo as normas estabelecidas para a realização de pesquisas envolvendo seres humanos. Em seguida, entramos em contato com a direção da escola, apresentamos nossa proposta de trabalho e conseguimos a autorização para a realização da pesquisa na instituição. Dialogamos com uma professora da Educação Infantil e a convidamos para participar do estudo, que concordou em fazer parte da pesquisa. Em relação à professora do 1º ano do Ensino Fundamental, não se tinha certeza de quem seriam as professoras que assumiriam as turmas no ano de 2017. Diante disso, a reunião com a professora da turma de 1º ano pesquisada ocorreu somente no início do ano seguinte, quando reapresentamos a proposta e reunimos os termos necessários para a autorização da pesquisa.

¹⁷ O projeto foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa sob o Número do Parecer Consubstanciado do CEP – 1.833.559.

Ao iniciar as observações na sala de aula do 2º período da Educação Infantil, nos deparamos com um universo significativo de profissionais e crianças que interagem, integram-se e somam-se, constituindo um espaço rico em vivências. Assim, consideramos que a observação participante nos auxiliaria na construção do percurso investigativo. Vianna (2003, p.12) aponta que:

A observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência. Anotações cuidadosas e detalhadas vão constituir dados brutos das observações, cuja qualidade vai depender, em grande parte, da maior ou menor habilidade do observador e também da sua capacidade de observar, sendo ambas as características desenvolvidas, predominantemente, por intermédio de intensa formação.

A observação participante é um recurso importante no estudo qualitativo, especialmente diante das dimensões que perpassam o cotidiano escolar. André (1994, p.40) analisa que:

Um estudo no cotidiano escolar envolve, assim, pelo menos três dimensões principais que se inter-relacionam. A primeira refere-se ao clima *institucional* que age como mediação entre a práxis social e o que acontece no interior da escola. A práxis escolar sobre as determinações da práxis social mais ampla através das pressões e das forças advindas de cima para baixo, das exigências dos pais, as quais interferem na dinâmica escolar e se confrontam com todo o movimento social do interior da instituição. A segunda dimensão diz respeito ao processo de *sala de aula* que envolve mais diretamente professores e alunos, mas que incorpora a dinâmica escolar em toda a sua totalidade e dimensão social. A terceira dimensão abrange a *história de cada sujeito* manifesta no cotidiano escolar, pelas suas formas concretas de representação social, através das quais ele age, se posiciona, se aliena ao longo do processo educacional. A dimensão subjetiva do indivíduo numa dada posição socializadora é fundamental para se verificar como se concretizam, no dia a dia escolar, os valores, os símbolos e os significados transmitidos pela escola. Essas três dimensões, vistas como unidade de múltiplas inter-relações, possibilitam a compreensão das relações sociais expressas no cotidiano escolar, num enfoque dialético homem-sociedade nos diversos momentos dessa relação (grifos da autora).

Nesse sentido, compreendemos que o estudo no cotidiano escolar envolve muitas questões para além das concepções e práticas dos professores. Diante disso, optamos por direcionar nosso trabalho, ampliando nosso olhar para as crianças e suas expressões, buscando compreender as diferentes relações que se estabelecem no contexto da sala de aula. Na pesquisa com crianças Cohn (2005, p.45) afirma que:

Seu caráter dialógico, de interação, terá que ser enfatizado, permitindo ao pesquisador tratar as crianças em condições de igualdade e ouvir delas o que fazem e o que pensam sobre o que fazem sobre o mundo que as rodeia e sobre ser criança, e evitando que imagens “adultocêntricas” enviesem suas observações e reflexões. Significa lembrar desde a pesquisa (e não apenas na análise dos dados), que a criança é um sujeito social pleno, e como tal deve ser considerado e tratado. Evita-

se, assim, que o reconhecimento da criança como um sujeito ativo e produtor de sentido sobre o mundo seja apenas um postulado, esvaziando-lhe seu significado.

São vários os trabalhos que falam sobre crianças, mas nossa proposta se constituiu a partir da ideia de realizar um trabalho em que elas são as protagonistas, estudo centrado nas possibilidades que elas nos oferecem de ir além, de criar e se expressar diante de suas experiências escolares. Todavia, não podemos deixar de ter um olhar cuidadoso para as práticas pedagógicas que fundamentam o trabalho do professor em relação à organização do cotidiano e dos espaços e tempos para se vivenciar a infância.

Para compor os dados da pesquisa, utilizamos como técnica de registro notas de campo e registros fotográficos. Tura (2003, p. 189) aponta que o diário de campo:

É um recurso imprescindível que ele (o pesquisador) irá consultar seguidamente e, ao reler o que escreveu, vai cada vez mais se interessar pelo registro do que foi observado e pelo que vai percebendo nesta tarefa que é especialmente importante, quando é preciso confrontar informações díspares, analisar diferentes posições diante das situações ocorridas ou relembrar uma sequência de fatos.

Em relação aos registros fotográficos, Honorato et al. (2006, p. 6) problematiza que em um trabalho com crianças é necessário a busca de encaminhamentos próprios que melhor atendam nossas intenções. Dessa forma o autor questiona: “Como registrar tantos meandros, tantos detalhes, tantas relações para depois debruçar-se sobre?”. Em seguida, afirma que “há ditos que não são pronunciados oralmente; ditos que não são captados por um gravador e acabam perdidos sem um registro, desdobrando-se a ideia de que a captação da imagem também pode revelar-se como rica fonte de elementos a serem analisados”. Diante disso, entendemos que as notas de campo aliadas aos registros fotográficos nos permitiu a construção de um olhar mais próximo à realidade. Para preservar a identidade dos participantes do estudo, optamos por utilizar a letra inicial dos nomes das crianças e dos professores nas notas de campo e nas fotografias selecionamos imagens que não identificassem o rosto dos participantes.

Nossa proposta inicial era acompanhar o grupo do 2º período da Educação Infantil em encontros semanais que se estenderiam até o final do ano letivo e dar continuidade às observações da turma, no momento de transição para o 1º ano do Ensino Fundamental.

No entanto, a imprevisibilidade permeia o cotidiano escolar, uma vez que a dinâmica da escola está relacionada com todo o contexto social e político do país. No ano de 2016 o cenário nacional propôs mudanças significativas na educação, a partir de propostas de emendas constitucionais e medidas provisórias. Diante disso, o Conselho Universitário da

Universidade Federal de Uberlândia (Consun/UFU), em reunião realizada no dia 21 de outubro de 2016, aprovou a moção de apoio à greve dos docentes, técnicos administrativos e estudantes, marcada para começar no dia 24 de outubro de 2016. O Conselho afirmou que os motivos que levaram a Associação dos Docentes da UFU (Adufu), o Sindicato dos Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições Federais de Ensino Superior de Uberlândia (Sintet) e o Diretório Central dos Estudantes (DCE) a iniciar a greve eram legítimos. Diante do exposto, a UFU iniciou uma greve por tempo indeterminado em todos os Campi, inclusive na ESEBA.

A partir do panorama apresentado, concordamos com André (1994, p.42) ao afirmar que “o enfoque no cotidiano escolar significa estudar a escola na sua singularidade, sem desvinculá-la das suas determinações sociais mais amplas. O propósito é compreender o cotidiano como momento singular do movimento social”. Nesse sentido, compreendemos que a pesquisa precisa buscar o estabelecimento desta mediação entre o momento singular vivenciado pela instituição escolar e o movimento expresso pelo cenário nacional.

Na ESEBA apenas os alunos do 9º ano encerraram o ano letivo ainda em 2016, uma vez que a conclusão do ano letivo para esses alunos estava relacionada à continuidade de seus estudos em outra instituição, já que a ESEBA não oferta o Ensino Médio. A greve dos técnicos e dos professores comprometeu 39 dias letivos que precisaram ser repostos, diante da exigência do número mínimo de 200 dias de aulas no Ensino Fundamental, homologada na legislação. Dessa forma, foi aprovado, em dezembro de 2016, o calendário de reposição da ESEBA¹⁸, com retorno às aulas previsto para o dia 23 de janeiro de 2017.

Retomamos à construção dos dados da pesquisa no 2º período da Educação Infantil no início do mês de fevereiro do ano de 2017. Acompanhamos o grupo até a conclusão do ano letivo que ocorreu em março deste mesmo ano. Por meio da observação participante e dos registros nas notas de campo, percebemos que em vários momentos a transição para o 1º ano aparecia no contexto da sala de aula. Assim, nos atentamos para as falas das crianças relacionadas à ida para o Ensino Fundamental:

G.: Acho que a A.B. não quer ir para o 1º ano porque lá tem prova.

R.: O 1º ano é o mais difícil de todos.

A.L.: Ai, não quero ir para o 1º ano!

(Nota de Campo 15 – 2º período da Educação Infantil, 15/02/2017)

¹⁸ Calendário de reposição - Documento anexo.

Neste diálogo, percebemos que o discurso das crianças revela uma concepção de escola tradicional, em que a prova assume um caráter negativo, provocando o receio em vivenciar este ano de ensino. Diante das observações que realizamos no cotidiano escolar, nos dedicamos a buscar uma escuta atenta para nos auxiliar na compreensão de como as crianças pensam e expressam seus sentimentos relacionados às vivências na Educação Infantil, os receios sobre o 1º ano do Ensino Fundamental e, por fim, sobre os desejos relacionados à escola. Delgado e Muller (2005a, p.166) apontam que “nosso maior desafio é construir uma dinâmica de estranhamento e proximidade com as crianças, com nossas investigações, com as análises e tipos de escrita que priorizamos”.

Entendemos que para a realização de pesquisas com crianças é necessário tratá-las como tal, conviver e interagir com elas, buscando recursos adequados à faixa etária e tendo a sensibilidade para “ouvir” suas expressões. Concordamos com Delgado e Muller (2005a, p.168) ao afirmarem que:

Nosso principal desafio é romper com estereótipos e preconceitos sobre as crianças e suas culturas, para nós ainda estranhas e exóticas. O enfoque tem sido compreender as diferenças com uma perspectiva de falta ou carência de algo, o que leva a traçar modelos de educação, de organização do espaço e tempo das crianças, embora não haja estudos considerando o que pensam as crianças sobre as nossas pedagogias. As decisões educativas são tomadas por adultos/as, que colocam em obra os programas e políticas curriculares, retratando representações frequentemente estereotipadas sobre as crianças. Nossas pesquisas apresentam quase sempre análises indiretas sobre as infâncias. Pesquisamos as escolas, os currículos, a avaliação, os/as professores/as, mas as crianças têm sido pouco observadas como atores principais da sua socialização.

Diante disso, nos propusemos a desenvolver nossa pesquisa com as crianças, tentando identificar suas vivências, singularidades e suas mais diversas formas de expressão no cotidiano escolar. Cohn (2005, p. 45-46) afirma que:

A observação participante pode ainda ser complementada com outros recursos, tais como coleta de desenhos e histórias elaboradas pelas crianças e registros audiovisuais. As opções são muitas, e abrem-se à criatividade, aos interesses e recursos do pesquisador, além das necessidades específicas da pesquisa. Pode-se, por exemplo, optar por coletar desenhos realizados pelas crianças com um mínimo de intervenção, seja nos materiais, no local de realização, no conteúdo; pode-se ao contrário, pedir que as crianças façam desenhos a partir de um determinado tema de interesse de pesquisa, como, digamos, a família ou a escola. Ou ainda fornecer material, como recortes de imagens de revistas para uma colagem. [...] Tendo os desenhos em mãos, o pesquisador pode pedir às crianças que os comentem, ou mesmo que elaborem histórias a seu respeito.

No decorrer das observações, percebemos que as crianças do grupo do 2º período da Educação Infantil e as crianças do grupo do 1º ano do Ensino Fundamental demonstravam

muito interesse na produção de desenhos. Nesse sentido, com o intuito de complementar nosso olhar em relação às expressões infantis sobre a temática do estudo, propusemos a um pequeno grupo de cinco crianças do 2º período da Educação Infantil que fizessem um desenho sobre a atividade que mais gostavam de fazer na escola. Já no 1º ano do Ensino Fundamental, em uma das atividades cotidianas, a professora propôs às crianças que produzissem o registro de um jogo ou uma brincadeira que gostassem de compartilhar com os amigos. Nesse sentido, fizemos um registro fotográfico das produções das crianças, que se mostraram muito interessantes e ricas para a composição deste estudo.

Assim, em março de 2017 concluímos uma etapa do trabalho com o grupo do 2º período da Educação Infantil. Para dar sequência em nossos estudos, a proposta seria acompanhar esse grupo de crianças no 1º ano do Ensino Fundamental. No entanto, por se tratar de um ano peculiar, devido às condições da greve do final do ano de 2016, no período de 24/10/2016 a 15/12/2016, tivemos que nos adaptar ao novo calendário para atender às especificidades do novo ano letivo de 2017, que começou em 23/03/2017.

A organização das crianças em turmas é discutida anualmente por toda a equipe pedagógica da escola, quando são considerados vários pontos como o vínculo entre as crianças e as necessidades de cada turma, por exemplo. Assim, no ano de 2017, a equipe optou por reorganizar os grupos dos 2º períodos, formando quatro novas turmas de 1º anos. Com isso, não foi possível continuar com a mesma turma que compunha o 2º período, uma vez que as crianças foram divididas em quatro diferentes grupos. Diante da definição dos grupos e das professoras regentes do 1º ano, entramos em contato com uma das professoras, que nos recepcionou com muito entusiasmo e disposição em participar da pesquisa. Explicamos os caminhos já percorridos e as propostas que ainda tínhamos a intenção de desenvolver. Assim, a professora concordou em contribuir com o estudo da melhor forma possível.

O calendário escolar adaptado para a reposição da greve determinou que o período de férias entre o final do ano letivo de 2016 e o início do ano letivo de 2017 seria de 13 a 19 de março de 2017, totalizando sete dias. Entre os dias 20 a 22, seriam organizadas reuniões pedagógicas e administrativas (sem aula). Para o dia 22/03 foi agendada uma reunião com os pais dos alunos da Educação Infantil e deu-se a entrega de material das famílias dos alunos do 1º Ciclo e, no dia 23 de março, deu-se início ao ano letivo de 2017 e ao 1º trimestre da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

No dia 29 de março de 2017 reiniciamos a pesquisa no 1º ano do Ensino Fundamental. Nossa intenção ao retomar a pesquisa neste ano de ensino era acompanhar a vivência das crianças no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, com um olhar atento para as questões relacionadas ao lúdico e ao espaço-tempo para a infância no 1º ano do Ensino Fundamental.

Apresentamo-nos para o grupo e contamos que iríamos estar com a turma durante um tempo, explicando brevemente a temática do nosso estudo e, por fim, questionamos se as crianças concordavam em participar e a turma concordou com entusiasmo. Diante disso, recorremos ao termo de consentimento de participação de menores em pesquisas e o enviamos às famílias, nos colocando à disposição para esclarecimentos e dúvidas.

Ao longo das observações que ocorreram entre março e agosto do ano de 2017, tivemos a oportunidade de vivenciar o cotidiano do 1º ano do Ensino Fundamental de forma intensa, em que nos relacionamos com as crianças, professores e ainda entre os demais participantes que compunham o grupo (monitores, bolsistas e estagiários).

Em meio às diferentes interações que perpassam a construção dos dados da pesquisa, a prática pedagógica desenvolvida pela professora participante nos chamou a atenção em vários momentos. Sua atuação contrariou nossas hipóteses iniciais que eram pautadas na ideia de que ao ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental, os espaços e tempos para o brincar seriam reduzidos, e ainda não haveria uma preocupação em propiciar atividades que auxiliassem na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Dias (2014) em sua dissertação de mestrado, investigou a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, a partir da perspectiva das crianças e concluiu que:

[...] nas práticas da educação infantil, evidenciou-se a valorização dos brinquedos e das brincadeiras, e na escola de ensino fundamental a prática estava mais voltada para a aquisição do sistema de escrita. [...] **na escola de ensino fundamental, as práticas cotidianas evidenciaram uma grande ruptura com a educação infantil, mesmo que a escola tenha definido o “dia do brinquedo”.** Essa ruptura, a ansiedade da criança, família e professores/as pela rápida aquisição da linguagem escrita, gera uma secundarização das demais linguagens presentes na infância, bem como situações de constrangimentos e de sofrimento vivenciadas pelas crianças. Ao se considerar esses aspectos, os resultados da pesquisa indicam uma necessidade urgente de desenvolver articulação entre os dois segmentos da educação básica, tendo como base a criança e seu desenvolvimento, suas múltiplas linguagens e lógicas de apropriação. Em outras palavras, **não é suficiente didatizar os jogos e brincadeiras como estratégias de articulação entre os dois segmentos educativos.** Antes, é fundamental discutir as políticas tanto de formação docente (inicial e continuada) quanto à organização dos espaços e tempos escolares para serem efetivas nas relações mediadas pelo respeito às crianças (grifos nossos) (DIAS, 2014, p.9).

Os resultados da pesquisa apresentados acima nos apontam um caminho em busca da articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental, a fim de elaborar estratégias e planejamentos que considerem as crianças em todos os aspectos de seu desenvolvimento, respeitando suas singularidades e ainda o espaço e o tempo da infância. Nesse sentido, nossas hipóteses foram construídas por meio de nossas vivências pessoais, juntamente com algumas de nossas leituras (DIAS, 2014; BARROS, 2009; KRAMER, NUNES e CORSINO, 2011). Os trabalhos desenvolvidos pelas autoras citadas acima apontam grandes desafios e embates relacionados à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, especialmente no que se refere à configuração do 1º ano. Entretanto, nos deparamos com uma professora cuja prática pedagógica demonstrava sensibilidade, com escuta e preocupação com as peculiaridades das crianças que estavam chegando ao Ensino Fundamental.

É relevante destacar que nosso posicionamento em relação ao trabalho desenvolvido pela professora participante teve como ponto de partida as vivências ao longo do 1º semestre do ano letivo de 2017, aliado com o olhar atento de pesquisador e ainda com os registros das notas de campo. Cunha (2000, p. 108) afirma que:

As notas de campo são importantes não por causa da precisão do relato ou algo semelhante, mas sim porque mostram a construção da inteligibilidade de uma questão, tema ou problema. Quando se pretende compor e retratar uma história do cotidiano escolar, a apresentação do caminho percorrido para sua formulação é fundamental.

Nesse sentido, o conjunto de dados construídos ao longo do percurso investigativo nos permitiu investigar, além do foco das vivências das crianças, as concepções e prática pedagógica da professora, uma vez que este olhar cuidadoso nos auxiliaria na construção de respostas para as questões norteadoras da pesquisa.

Para trilhar este percurso reflexivo sobre os dados construídos na pesquisa de campo, Bogdan e Biklen (1994, p. 205) descrevem que o trabalho de análise envolve muitas etapas como: “trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”. Esta não é uma tarefa fácil, e, portanto, exige um olhar amplo em relação aos dados construídos e aos objetivos propostos pelo estudo. Ludke e André (1986) apontam que para trabalhar com o material construído, o primeiro passo é a construção de um conjunto de categorias descritivas. Após a categorização é preciso que

o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 49).

Diante disso, optamos por estruturar o presente estudo a partir de três eixos organizados a partir das questões norteadoras e dos objetivos propostos pela pesquisa: *Brinquedos e brincadeiras: ser criança nas experiências escolares*; *Cruzando experiências: interações e relações da transição do 2º período da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental*; e *O lúdico no cotidiano escolar: possibilidades no interior das instituições educativas*.

Para compreender o percurso que trilhamos até a construção dos eixos temáticos foi fundamental a contextualização da instituição em que realizamos este estudo e ainda os participantes protagonistas de nossa investigação. Para tanto, no próximo tópico apresentaremos a caracterização dos espaços e dos participantes que fizeram parte da construção do presente estudo.

3.2 Contexto e sujeitos da pesquisa

O cotidiano escolar faz parte de um contexto amplo que envolve as relações históricas, sociais e culturais que se desenvolvem na instituição educativa. Buscamos, neste tópico, caracterizar a escola *lócus* da presente investigação e os sujeitos participantes que possibilitaram a realização deste estudo.

Em um primeiro momento, gostaríamos de explicitar que a escola campo de estudo foi identificada em nossa pesquisa, mediante autorização de todos os envolvidos, e, por ser a única escola pública federal do município de Uberlândia não seria possível falar a seu respeito sem identificá-la.

A Escola de Educação Básica (ESEBA) é uma Unidade Especial de Ensino da Universidade Federal de Uberlândia. A instituição tem como finalidade oferecer ensino básico ao público da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, bem como oportunizar campo preferencial para estágios práticos de alunos dos cursos de Licenciaturas dessa Universidade. A escola se configura em um Colégio de Aplicação (CAPs) e, ao alcance de suas possibilidades, propicia o desenvolvimento de metodologias e práticas pedagógicas inovadoras e auxilia as demais Unidades Acadêmicas no processo de formação de novos professores (PCEI, 2014, 2015, 2016).

No Brasil os Colégios de Aplicação foram criados por meio do Decreto Federal nº 9.053 de 1946. Inicialmente como Ginásios, tinham como função específica servirem de campo de estágio às Faculdades de Filosofia, possibilitando a prática docente aos graduandos do curso de Didática. A esse objetivo fora acrescido o de tais instituições tornarem-se espaços destinados ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, uma vez que, em 1966, com o fim da obrigatoriedade da existência de tais escolas, foi proposta, por meio do Parecer 262/62 do Conselho Federal de Educação, uma redefinição para os Colégios de Aplicação, entendendo-os como centros de experimentação e demonstração (BISPO, 2013, s/p.).

Os Colégios de Aplicação foram considerados como construtores de referências em âmbito educacional e ainda como parâmetros para outras escolas. Os CAPs surgiram em um contexto que havia uma preocupação com a formação de professores, remetendo aos objetivos estabelecidos no Estatuto das Universidades Brasileiras, e ainda fomentando uma tradição de pesquisas educacionais, por meio da investigação científica (FRANGELLA, 2000).

Em setembro de 2013, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 959 que normatiza a definição dos CAPs:

Artº 2 Para efeito desta Portaria, consideram-se Colégios de Aplicação, as Unidades de educação básica que têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente.

A partir desta definição, foram considerados CAPs no cenário brasileiro, dezessete unidades de Educação Básica, vinculadas a Universidades Federais e Estaduais. Assim, fica evidente que a quantidade de CAPs é muito pequena, quando relacionada com o número de instituições escolares da rede estadual, municipal e particular.

A Portaria do MEC nº 959 de 2013 normatiza que os CAPs deverão seguir as seguintes Diretrizes:

Art. 4º - Os Colégios de Aplicação obedecerão às seguintes diretrizes:

- I - oferecimento de igualdade de condições para o acesso e a permanência de alunos na faixa etária do atendimento;
- II - realização de atendimento educacional gratuito a todos, vedada à cobrança de contribuição ou taxa de matrícula, custeio de material didático ou qualquer outro;
- III - integração das atividades letivas como espaços de prática de docência e estágio curricular dos cursos de licenciatura da Universidade; e
- IV - ser o espaço preferencial para a prática da formação de professor realizada pela Universidade, articulada com a participação institucional no Programa de Incentivo à Docência - PIBID e nos demais programas de apoio à formação de docentes.

Portanto, a ESEBA, escola *lócus* do presente estudo é considerada um espaço propício para o desenvolvimento de pesquisas, uma vez que esse é um dos propósitos da Unidade e é

por meio desses processos que a inovação pedagógica acontece. Para compreender o contexto atual da escola, resgatamos no *site*¹⁹ da instituição dados importantes de sua história:

Em 1988, a Escola de Educação Básica da UFU deixou de ser uma escola benefício para se tornar uma escola pública e foi, posteriormente, a exemplo de outras dezesseis Escolas existentes em outras Universidades Federais de nosso país, considerada pelo Ministério da Educação como Colégio de Aplicação. Com a alteração de sua finalidade, foi estabelecido pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFU o sistema de sorteio público para o ingresso de alunos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Esse sistema prevalece até hoje e demarca o compromisso ético da Universidade com a população a que presta seus serviços.

A constituição histórica da ESEBA nos oferece subsídios para compreender como se estruturam as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. A escola está localizada em um bairro central da cidade, no mesmo espaço de um dos *campi* da Universidade Federal de Uberlândia. A estrutura física da escola não foi planejada para atender às necessidades das demandas apresentadas pelo público infantil. No entanto, à medida que as demandas vão surgindo, a instituição tem buscado recursos para realizar adaptações no espaço físico, especialmente com o aumento do número de crianças com deficiência e dificuldades de locomoção. Camargo (2014) descreve que atualmente a escola é constituída por:

“mais de vinte salas de aulas (dezoito delas equipadas com data show), uma sala de esportes e ginástica, uma biblioteca, dois laboratórios de informática, oito laboratórios (Ciências, Química, Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática e Psicologia Escolar), onze salas de professores por Área de ensino, um Espaço Cultural e uma Brinquedoteca, três salas de atendimento psicossocial, cinco salas ambientes de Arte (Música, Artes Visuais e Teatro), um *playground*, um tanque de areia, uma ducha, duas quadras de esporte cobertas, nove banheiros, um refeitório, um auditório, uma secretaria escolar, três salas de Direção e Assessorias” (CAMARGO, 2014, p.122).

O prédio da escola é dividido em três pavimentos. O primeiro pavimento possui uma entrada para os alunos da Educação Infantil. Neste andar estão localizadas as salas de aula da Educação Infantil e do 2º ciclo²⁰ do Ensino Fundamental, sala dos professores da Educação Infantil, o Espaço Cultural, a Brinquedoteca, salas de Artes, almoxarifado, enfermaria e dentista. No segundo pavimento localiza-se a entrada principal da escola, dando acesso para as salas de aulas utilizadas por alunos dos três turnos, com biblioteca, sala de Psicologia e sala dos professores da Alfabetização Inicial. Por fim, no terceiro pavimento, localizam-se as salas

¹⁹ Disponível em: <http://www.eseba.ufu.br/eseba>. Acesso em: 06 de outubro de 2017.

²⁰ O 2º ciclo é composto pelas turmas de 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental.

destinadas à direção, assessoria, laboratórios, sala da Psicologia/Psicopedagogia e Educação Especial e sala dos professores de aulas especializadas (Ciências, Educação Física, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Filosofia e Línguas Estrangeiras).

Constatamos que a instituição é bem equipada e possui muitos recursos físicos. No entanto, é relevante destacar que a escola se constitui em um campo complexo, em que permeiam jogos políticos, disputas financeiras, além de contradições que se instituem desde o trabalho nas salas de aula até a organização estrutural escolar. Não podemos deixar de ressaltar que em um cenário nacional, a ESEBA se diferencia em muitos aspectos de outras escolas públicas, especialmente nos recursos recebidos, na qualificação em nível de titulação dos profissionais, na atuação de monitores, estagiários e bolsistas, dentre outros. Diante disso, intencionamos deixar claro que compreendemos essa Instituição como espaço complexo no qual existem contradições, problemas e limitações, assim como em outros espaços escolares.

Em nossas observações nos chamou a atenção a fragmentação entre as duas áreas que compõem o Primeiro Ciclo: Educação Infantil e Alfabetização Inicial. Tanto as salas de aula, quanto as salas dos professores, ficam em diferentes pavimentos, dificultando possíveis interações. Camargo (2014, p. 123) aponta que “separadas por pavimentos e com horários diferentes (recreio, lanche, área externa), há pouco contato entre si, restando apenas alguns encontros esporádicos, como por exemplo, as Reuniões de Ciclos que ocorrem mensalmente”.

De acordo com o *site*²¹ da escola, atualmente o quadro de professores é composto por 82 docentes em regime de 40 horas com dedicação exclusiva às atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão e 11 técnicos em regime de 40 horas para a execução de diferentes atividades dentro da escola. O currículo da instituição segue os Parâmetros Nacionais Curriculares, mas é estruturado e implementado a partir dos estudos e considerações do corpo docente.

A escola tem condições físicas de atender até 825 alunos na Educação Infantil e Ensino Fundamental regular e mais 100 alunos na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) por ano letivo, funcionando em todos os três turnos ininterruptos. Entre os profissionais e alunos transitam pelo cotidiano escolar, professores substitutos, estagiários, bolsistas de pesquisas, monitores, familiares e visitantes. Atualmente a Escola de Educação Básica atende

²¹ Disponível em: <http://www.eseba.ufu.br/eseba>. Acesso em: 09 de outubro de 2017.

929 alunos em 40 turmas, assim distribuídos na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 5 – Distribuição de alunos da ESEBA-UFU

NÍVEL DE ENSINO	SEGMENTO DE ENSINO	ALUNOS	TURMAS
1º CICLO	Educação Infantil 1º e 2º períodos	151	08
	1º, 2º e 3º anos (do Ensino Fundamental)	225	10
2º CICLO	4º, 5º e 6º anos (do Ensino Fundamental)	234	09
3º CICLO	7º, 8º e 9º anos (do Ensino Fundamental)	232	09
Educação de Jovens e Adultos	5ª a 9ª série (do Ensino Fundamental de 8 anos)	87	04

Fonte: site da ESEBA-UFU. Disponível em: <http://www.eseba.ufu.br/eseba>.

Com a alteração da finalidade da escola, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão estabeleceu que o ingresso no Colégio de Aplicação fosse feito única e exclusivamente por meio de sorteio público que é realizado anualmente. Desse modo, a escola abre inscrições por meio de Edital Público para o ingresso dos alunos na escola anualmente. São ofertadas 60 vagas para o 1º período da Educação Infantil: 54 vagas destinadas a candidatos sem deficiência e 06 vagas destinadas a candidatos com deficiência. Uma vez garantida a vaga, a criança tem o direito de continuar os estudos na instituição até completar o 9º ano do Ensino Fundamental, último ano oferecido pela instituição. Assim, nos demais anos de ensino, as vagas ficam relacionadas a desistências e transferências.

A composição desse cenário da escola é fundamental para a compreensão do contexto em que foi desenvolvido o estudo. No entanto, os participantes são os protagonistas da nossa pesquisa. Assim, ao falarmos sobre a escola e seus sujeitos, fica impossível não tratar das subjetividades sociais e individuais que caracterizam os participantes. Cunha (2000) afirma que:

É impossível falar de sujeitos sem falar de subjetividade. O sujeito humano é um ser de cultura que se constitui no movimento da história; essa relação entre cultura e história no processo de constituição do sujeito é indevidamente caracterizada como correspondente a uma divisão entre externo e interno. [...] A constituição do sujeito não resulta de uma internalização da realidade exterior; não se trata de uma simples transposição. Acreditamos que a dinâmica que se estabelece entre o que está fora e o que está dentro do homem é mediada pela produção e interferência da subjetividade. A constituição do sujeito é um processo histórico complexo que envolve, ao mesmo tempo, uma dimensão externa e contextual, uma dimensão interna referente a indivíduos e grupos e também uma dimensão singular, configurada a partir das duas anteriores. Podemos denominar de subjetiva essa dimensão singular que constitui grupos ou sujeitos (CUNHA, 2000, p.139).

Conforme sinalizamos anteriormente, elegemos para nossa pesquisa duas turmas, sendo uma delas composta por crianças do 2º período da Educação Infantil e outra por crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. Juntamente com as crianças, participaram do nosso estudo as duas professoras regentes das salas de aulas e três professores que ministraram aulas no espaço do brincar e no espaço cultural.

A turma do 2º período da Educação Infantil era composta por dezenove crianças, dentre elas, 01 (uma) criança com paralisia cerebral e 01 (uma) com autismo. A faixa etária neste ano de ensino se constituiu, de forma variada, em função da possibilidade de matrícula no 1º período, ao longo de todo o ano em que a criança completasse quatro anos de idade. Portanto, em um mesmo grupo havia crianças com quatro, cinco e seis anos de idade. Conforme anunciamos anteriormente, utilizaremos apenas as iniciais do nome para a organização das informações e dos discursos, a fim de preservar a identidade dos participantes.

Quadro 6 – Caracterização da faixa etária do 2º período da Educação Infantil no ano de 2016.

Aluno	Sexo	Data Nascimento	Idade (Set/2016 – início da pesquisa)
A.	F	20/11/2010	5 anos
A.B.	F	18/01/2011	5 anos
A.L.	F	01/01/2011	5 anos
C.	M	07/01/2011	5 anos
D.T	M	09/11/2011	4 anos
D. C.	M	25/01/2011	5 anos
G.	F	02/01/2011	5 anos
H.	M	18/01/2011	5 anos
I.N.	M	27/04/2011	5 anos
I.P.	M	14/07/2011	5 anos
J.	M	04/01/2011	5 anos
L.C.	F	03/01/2011	5 anos
L.A.	M	25/08/2011	5 anos
M.	F	08/06/2010	6 anos
M.A.	F	22/04/2010	6 anos
M.C.	F	24/06/2011	5 anos

N.	M	13/04/2011	5 anos
R.	M	30/09/2010	5 anos
W.	M	10/08/2011	5 anos

Fonte: Disponibilizado pela professora regente.

Compreendemos que a rotina da escola se configura em um amplo e dinâmico movimento que compõe o cotidiano. No entanto, é preciso garantir a organização de uma rotina para a sala de aula, bem como a distribuição de aulas e carga horária. Nesse sentido, a rotina da turma pesquisada se configurava da seguinte maneira:

Quadro 7 – Cronograma de atividades semanais do 2º período da Educação infantil.

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
13:15 – 14:30	ATIVIDADES C/ PROFª REGENTE	BIBLIOTECA	CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS	BRINQUEDOTECA/ESPAÇO CULTURAL	DIA DO BRINQUEDO
14:30 – 15:00	LANCHE/RECREIO				
15:00 – 15:30	PARQUE	ATIVIDADES C/ PROFª REGENTE	ATIVIDADES C/ PROFª REGENTE	ATIVIDADES C/ PROFª REGENTE	PSICOLOGIA/AEE
15:30 – 16:20	ED. FÍSICA	ATIVIDADES C/ PROFª REGENTE	ATIVIDADES C/ PROFª REGENTE	ATIVIDADES C/ PROFª REGENTE	TANQUE DE AREIA E DUCHA
16:20 – 17:10		PARQUE	PARQUE	PARQUE	PARQUE
17:15	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA

Fonte: Quadro disponibilizado pela professora regente do 2º período.

Concordamos com Ferraço (2007) ao apontar que:

Os sujeitos cotidianos, a cada dia, inventam-se e, ao se inventarem, inventam a escola. Por isso não há repetição, não há mesmice. A rotina é algo que se realiza a cada dia de forma diferente e que se expressa nas tentativas de enfrentamento das questões que se colocam nas escolas. A cada dia há outras questões e outros enfrentamentos, com a marca da humildade dos praticantes, ao assumirem que não podem e não conseguem controlar tudo e todos ao mesmo tempo, cientes de que a lógica determinista e casual não lhes possibilita uma ação que rompa com as estruturas que aprisionam a vida na escola. Pelo contrário, nas saídas inventadas, diante dos impasses vividos, os sujeitos cotidianos das escolas sabem que são muitas e diferentes as inseguranças, os desafios, as dúvidas, os caminhos e atalhos a serem trilhados. Isso porque não há uma única lógica que rege esses processos, mas há diferentes possibilidades de lógicas (FERRAÇO, 2007, p.92).

Diante da dinamicidade que permeia o cotidiano escolar, os professores, assim como as crianças, assumem um papel de protagonistas neste cenário. Em nosso estudo na sala de aula do 2º período da Educação Infantil, contamos com a participação da professora regente e duas professoras que ministraram aulas na Brinquedoteca e no Espaço Cultural. Cabe ressaltar

que especificamente no ano em que foi realizada a pesquisa, a professora que ministrava aulas na Brinquedoteca e no Espaço Cultural recebeu licença para qualificação. Nesse sentido, outra professora assumiu as turmas da Educação Infantil. Para caracterizar o quadro de professores participantes do estudo neste ano de ensino, é relevante destacar a titulação e o tempo em que atuam na instituição. Incluímos neste quadro, além da professora do 2º período da Educação Infantil, os dois professores participantes da pesquisa que atuaram na turma do 1º ano do Ensino Fundamental: a professora regente e o professor da Brinquedoteca.

Quadro 8 – Titulação e tempo de atuação dos professores participantes da pesquisa na instituição.

Professora	Titulação	Início da atuação na escola (data de posse)
Professora regente 2º período da E.I	Mestre	15/07/2014
Professora Espaço do Brincar/ Espaço Cultural (1ª professora)	Mestre	02/08/2010
Professora Espaço do Brincar/ Espaço Cultural (2ª professora)	Mestre	19/08/2014
Professora regente 1º ano do E.F.	Mestre	02/08/2010
Professor Brinquedoteca	Especialista	(Professor substituto)

Fonte: Elaborado pela autora a partir do *site* da ESEBA (Atualizado em 09/08/2016).

Diante do quadro, faz-se necessário contextualizar que os professores efetivos que atuam na ESEBA são selecionados por meio de concurso público federal, com determinação para cumprimento de dedicação exclusiva, ou seja, os professores atuam apenas na instituição, o que possibilita uma intensa convivência com os outros docentes e alunos, favorecendo a dedicação ao ensino, pesquisa e extensão. Além dos professores efetivos, a instituição conta com professores substitutos, selecionados por meio de processo seletivo simplificado, que atuam diante das necessidades da escola, tais como: licença saúde, licença para capacitação acadêmica, dentre outros. Camargo (2014) aponta que os CAPs se diferenciam dos demais contextos escolares, uma vez que estes colégios contam com professores em cargos efetivos, com regime de 40 horas semanais, dedicação exclusiva e ainda com condições de liberar parte do corpo docente para capacitação em nível de Mestrado e Doutorado.

Nesse sentido, compreendemos que o fazer pedagógico dos professores que atuaram nas turmas selecionadas para o estudo se constituiu a partir das vivências singulares de cada um, das oportunidades de formação inicial e continuada, sem desconsiderar a relevância do

contexto educativo em que estão inseridos. Assim, entendemos que a constituição dos professores neste espaço privilegia a construção e compartilhamento de produções e saberes de modo acessível para a comunidade educativa e demais espaços.

Em relação à configuração da turma do 1º ano do Ensino Fundamental, identificamos que, assim como a turma do 2º período da Educação Infantil, neste ano de ensino o grupo também era composto por dezenove crianças, sendo uma criança com síndrome de Down e uma com diagnóstico inicial de autismo. Ao observar a data de nascimento das crianças que compunham o grupo, identificamos que havia crianças que ingressaram no 1º ano com cinco anos, mas completariam seis ao longo de todo ano letivo, conforme podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 9 - Caracterização da faixa etária do 1º ano do Ensino Fundamental no ano de 2017.

Aluno	Sexo	Data Nascimento	Idade (Março/2017 – início da pesquisa no 1º ano)
A.J.	F	30/07/2011	5 anos
A.L.	F	15/07/2011	5 anos
A.	M	29/09/2011	5 anos
C.	M	07/01/2011	6 anos
D.	M	26/02/2011	6 anos
E.	F	23/07/2011	5 anos
H.	M	18/01/2011	6 anos
I.	F	30/04/2011	5 anos
J.V.	M	14/03/2011	6 anos
J.	F	02/11/2011	5 anos
L.C.	F	30/01/2011	6 anos
L.F.	F	30/10/2010	6 anos
M.E.	F	15/02/2011	6 anos
M.	M	26/04/2011	5 anos
N.	M	07/07/2011	5 anos
P.V.	M	17/04/2011	5 anos
R.	M	08/04/2011	5 anos
R.E.	M	30/09/2010	6 anos
Y.	M	01/09/2011	5 anos

Fonte: Disponibilizado pela professora regente.

As mudanças que permeiam a organização estrutural, pedagógica, curricular da Educação Infantil e o do Ensino Fundamental são várias. Na ESEBA, diferentemente de muitas escolas, os alunos têm a oportunidade de permanecer na mesma instituição de ensino ao ingressar no Ensino Fundamental. No entanto, as modificações na estrutura desses dois níveis de ensino são parte da configuração do movimento do contexto escolar. A princípio identificamos algumas mudanças organizacionais nas atividades de rotina do 1º ano em relação ao 2º período da Educação Infantil. O horário do início da aula passa a ser às 13h00min horas, enquanto na Educação Infantil às 13h15min e o horário de saída passa a ser às 17h20min, ao passo que na Educação Infantil era às 17h15min. Para além da mudança do horário, há também uma modificação no currículo, que passa a incluir aulas de Filosofia, Informática, Artes e Dança no Ensino Fundamental, deixando de ter o horário do Espaço Cultural que tinham na Educação Infantil. No quadro a seguir podemos visualizar como se estrutura a rotina da turma de 1º ano investigada neste estudo:

Quadro 10 – Cronograma de atividades semanal do 1º ano do Ensino Fundamental em 2017.

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
13:00- 14:00	EDUCAÇÃO FÍSICA	ATIVIDADES C/ PROFª REGENTE	ATIVIDADES C/ PROFª REGENTE	ATIVIDADES C/ PROFª REGENTE	ATIVIDADES C/ PROFª REGENTE
14:00- 15:00	EDUCAÇÃO FÍSICA	ATIVIDADES C/ PROFª REGENTE	BRINQUEDOT ECA	ATIVIDADES C/ PROFª REGENTE	ARTES/ DANÇA
15:00- 15:30	LANCHE E PÁTIO				
15:30- 16:00	ATIVIDADES C/ PROFª REGENTE	PARQUINHO/ DIA DO BRINQUEDO	ATIVIDADES C/ PROFª REGENTE	FILOSOFIA	PARQUINHO
16:00-16:30	ATIVIDADES C/ PROFª REGENTE	ATIVIDADES C/ PROFª REGENTE	ATIVIDADES C/ PROFª REGENTE	FILOSOFIA	ATIVIDADES C/ PROFª REGENTE
16:30-17:20	ATIVIDADES C/ PROFª REGENTE	BIBLIOTECA	INFORMÁTICA	TANQUE DE AREIA	REGÊNCIA
17:20-17:30	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA	SAÍDA

Fonte: Quadro disponibilizado pela professora regente do 1º ano.

Diante da organização do quadro de atividades semanal, destacamos que a rotina do grupo do 1º ano do Ensino Fundamental continua garantindo os horários para a Brinquedoteca, para o parquinho e para o tanque de areia. No entanto, o Espaço Cultural, que

se configura como um ambiente rico para propiciar a criação e o desenvolvimento da atividade imaginativa, perde espaço no currículo do Ensino Fundamental.

Compreender aspectos do cotidiano relacionando-os com a subjetividade que perpassam o jeito de ser, pensar, ouvir e falar dos professores e das crianças não é uma tarefa simples, uma vez que nos propomos a entender como os participantes do estudo vivem e interpretam suas experiências na escola e no mundo social. Nesse sentido, “realizamos um duplo exercício de familiarização e distanciamento [...]. Esse jogo tenso de estabelecer relações entre o que é estranho e, ao mesmo tempo tão próximo e íntimo, é o que consideramos um desafio na produção de estudos com crianças” (DELGADO E MULLER, 2005b, p.9).

Assim, nosso envolvimento no contexto educativo foi fundamental para uma construção de dados que considera as relações entre os sujeitos, tentando evitar uma leitura linear e uma interpretação análoga da realidade investigada.

A INFÂNCIA, O LÚDICO E O BRINCAR NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE DIZEM OS PROTAGONISTAS?

Carta de uma criança que ainda há de ser

*A você que sei que me ama tanto,
mas às vezes não me compreende
A você que quer acertar,
mas tem tanto medo de errar
A você que passa por mim sem se deter
E quando vai perceber,
eu já não sou mais criança
Olha no meu olho
Me escuta
Senta aqui do meu lado
Tira o relógio
e fica por alguns instantes no meu tempo
Vou te contar[...].*

Adriana Friedmann

Nesta parte nos empenhamos em apresentar alguns caminhos percorridos ao longo da construção deste estudo, em busca de respostas para nossas indagações iniciais: Como o lúdico tem sido abordado nos contextos do 2º período da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental? Os professores organizam espaços-tempos para o brincar? Como as crianças estão vivenciando esse momento de transição? Há possibilidade de garantir espaços-tempos de aprender com as múltiplas linguagens, diante do contexto de alfabetização, respeitando o tempo da infância e as especificidades da idade das crianças? No entanto, ao longo do percurso, sempre nos deparamos com novas dúvidas, muitas inquietações e questionamentos, que nos movem e nos auxiliam a continuar nossa caminhada sempre em busca do conhecimento.

A autora Adriana Friedmann, por meio do texto “Carta de uma criança que ainda há de ser” nos convida a ouvir o que as crianças têm a dizer. A princípio, este convite nos parece uma tarefa simples. Entretanto, realmente ouvir as crianças, reconhecendo a importância dos seus discursos ainda é um desafio. Prout (2010) salienta que a dificuldade em se reconhecer a voz das crianças reside na própria concepção de criança como um ser diferente do adulto. Nesse sentido, um dos objetivos deste trabalho se configurou em tentar compreender o que as crianças estão tentando nos dizer no contexto escolar, visto que “encontramos seres reais com um *status* em processo de mudança, que estão enraizados em contextos concretos, que têm

suas próprias aspirações e que, em muitos casos, não se acomodam com a ideia que os adultos haviam feito deles” (SACRISTÁN, 2005, p.17).

Buscamos mergulhar no universo infantil no cotidiano escolar, com um olhar e uma escuta sensíveis às vivências das crianças, sem desconsiderar a importância do papel do professor neste contexto. Diante disso, concordamos com Corsino (2007) ao apontar que:

Na prática pedagógica, a estética dos espaços, dos materiais, dos gestos e das vozes dá visibilidade ao que e como se propõe à criança e, ainda, ao que o adulto pensa sobre ela e sobre a educação dirigida a ela. O político permeia tudo isso pelas vozes que podem ser ouvidas ou caladas, pela possibilidade de os sujeitos expressarem-se, relacionarem-se, respeitarem-se, sensibilizarem-se e comprometerem-se com o outro e com o seu grupo social, apropriando-se de conhecimentos e inserindo-se nas diferentes esferas culturais (CORSINO, 2007, p. 67).

Considerando todas as esferas que compõem o contexto escolar, organizamos a presente discussão em três eixos norteadores estruturados a partir de pontos importantes surgidos no trabalho como um todo e que consideramos ser relevantes para narrar a história desta investigação.

No primeiro eixo intitulado *Brinquedos e brincadeiras: ser criança nas experiências escolares* propomos a discussão sobre as vivências das crianças relacionadas à infância, ao lúdico e ao brincar, caracterizando as brincadeiras, os brinquedos, as relações e interações nos espaços privilegiados para o brincar, e as manifestações através das múltiplas linguagens que as crianças expressam no cotidiano escolar. Buscamos também compreender como os professores organizam o cotidiano escolar, como os espaços e tempos são estruturados na rotina e, por fim, como as crianças têm se colocado diante deste contexto.

No segundo eixo, *Cruzando experiências: interações e relações da transição do 2º período da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental* dialogamos sobre as experiências, as interações e relações que as crianças vivenciaram na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, caracterizando expectativas, anseios, enfim, suas manifestações durante este período.

Por fim, no último eixo, *O lúdico no cotidiano escolar: possibilidades no interior das instituições educativas* discorremos sobre possibilidades no interior das instituições educativas, que possam propiciar e garantir espaços e tempos para o lúdico, para o brincar, respeitando o tempo da infância e as especificidades das crianças, sem perder de vista o contexto de alfabetização.

4.1 Brinquedos e brincadeiras: ser criança nas experiências escolares

[...]EU VIVO.
 Brinco.
 Pinto, desenho, modelo.
 Jogo.
 Faço de conta que...
 Viajo a outros mundos.
 Peço para que...
 Pesquiso e descubro o mundo.
 [...]
 Adriana Friedmann

A importância do brincar na infância é algo que defendemos ao longo deste trabalho. Além disso, nos preocupamos também com o tempo e com o espaço destinado ao brincar na escola. Nesse sentido, buscamos neste tópico resgatar as vivências do brincar, registradas no cotidiano escolar, por meio das observações na escola, dialogando com as contribuições de Brougerè (2004) e Kishimoto (1999).

Por intermédio do brincar é possível configurar um mundo de oportunidades, de interações com o outro, com os espaços, com os objetos e com a cultura lúdica. Neste contexto vão se estabelecendo, e se descortinando, possibilidades para que a criança possa atribuir significados para o mundo em que vive e assim se constitui como sujeito que pensa, sente, age, fala, etc.

Diante disso, buscamos identificar no cotidiano escolar, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, experiências do brincar das crianças nos diferentes espaços da instituição. E, a partir deste olhar, procuramos registrar as várias expressões e manifestações lúdicas das crianças.

Ao mergulharmos no cotidiano escolar do 2º período da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental nos deparamos com diferentes tipos de jogos e brincadeiras inseridos tanto no contexto da sala de aula, quanto nos demais espaços da instituição, no pátio, no tanque de areia, no espaço cultural (apenas na Educação Infantil) e, especialmente, na Brinquedoteca.

No 2º período da Educação Infantil, observamos que estão presentes diferentes tipos de jogos e brincadeiras no dia a dia das crianças na escola. A rotina do grupo é organizada de modo que no início do horário as crianças são acolhidas por um ambiente em que sempre estão dispostos sobre as mesas objetos que propiciam a ação lúdica. Esses objetos e o tempo garantido para manipulação pelas crianças variavam de acordo com o planejamento da

professora. Em alguns dias, a professora disponibilizava diferentes jogos, em outros oferecia massinha de modelar, brinquedos, ou ainda organizava diferentes grupos para contemplar as necessidades das crianças do grupo, conforme podemos observar na nota de campo a seguir:

*A professora havia organizado as mesas em grupos e disposto várias massinhas e objetos para incrementar a brincadeira (palitos, carimbos de letras, e alguns brinquedos). À medida que as crianças iam chegando, elas se sentavam e já começavam a brincadeira. Um grupo brincava de “fazer letras” com os carimbos, eles diziam o nome das letras e ainda o nome dos colegas que iniciassem com as letras. O aluno I. brincava de montar quebra-cabeças e um jogo de encaixe ao lado da monitora. Nesse momento livre, algumas meninas observavam e contavam os números dispostos na parede da sala. Na sequência iniciaram uma brincadeira simbólica em que elas imitavam gatinhos, notando que eu as observava. A. me convidou para participar da brincadeira dizendo: **Vem tia brincar com a gente. Leva os gatinhos para passear!***

(Nota de campo 04 – 2º período da Educação Infantil. - 21/09/2016)

Diante do registro anterior percebemos que em um mesmo espaço, o momento livre de brincadeira possibilitou diferentes formas de interação entre as crianças e ainda a manifestação de diferentes funções lúdicas. Algumas crianças brincavam de faz-de-conta a partir da manipulação da massinha de modelar e dos brinquedos, outras preferiam jogos de encaixe e outras criavam uma situação lúdica.

A inclusão do jogo infantil nas propostas pedagógicas remete-nos para a necessidade de seus estudos nos tempos atuais. A importância dessa modalidade de brincadeira justifica-se pela aquisição do símbolo. É alterando o significado de objetos, de situações, é criando novos significados que se desenvolve a função simbólica, o elemento que garante a racionalidade ao ser humano (KISHIMOTO, 1999, p. 39).

Para além das contribuições citadas acima, a garantia do espaço e tempo para o desenvolvimento do jogo infantil também propiciou ricos momentos de interação entre as crianças, especialmente para as crianças com deficiência. Na brincadeira elas se envolviam, tendo a oportunidade de participar ativamente das propostas. Apesar da dificuldade em se relacionar e expressar-se através do discurso oral, o aluno I, diagnosticado com autismo, superou em muitos momentos estas dificuldades, interagindo com o grupo. Nesse sentido, as brincadeiras são práticas democráticas de igualdade sem negar as diferenças.

Cheguei à sala de aula as 13h00min. As crianças estavam brincando com massinhas e brinquedos de cozinha. Logo um grupo de crianças me convidou para participar da brincadeira de faz-de-conta.

A.B.: Tia, você vai ser a filha mais velha! Estamos preparando uma festa de aniversário para M.C. e o D.

H.: Eu vou fazer o doce!

A.L.: Vou fazer o bolo!

I.N.: E eu o suco então!

Logo, todas as crianças da turma decidiram fazer algo para a festa. O aluno I percebendo o movimento pegou uma massinha e fez um doce. As crianças comemoraram muito sua participação na brincadeira e pediram para ele fazer mais. I. mostrava-se muito empolgado com a brincadeira.

L.: Bolo!! (Batia palmas)

A.B.: Faltam as velas!

M.(monitora M.C.): Você vai fazer o número 11 ou colocar 11 velas?

A.B.: Vou colocar 11 velas!

A aluna M.C. sorria muito demonstrando adorar a participação na brincadeira. Quando tudo ficou pronto, cantamos parabéns. As crianças se divertiram bastante.

Prof.: Ah, eu não fui convidada para a festa!

Crianças: Vem tia V.! A M.C. quer te convidar!

Prof.: Oba! Agora estou muito feliz! Queria muito participar dessa festa!

As crianças sorriram com o comentário da professora.

(Nota de campo 18 – 2º período da Educação Infantil – 22/02/2017)

Figura 1 – Brincadeira de massinha para preparar o aniversário na Educação Infantil



Fonte: Autoria própria (22/02/2017)

O brincar infantil não determina as diferenças. Pelo contrário, ele cria uma ponte para inclusão e convida cada um para fazer parte do processo. Como se vê nas fotografias acima, a temática do “aniversário” propiciou uma brincadeira coletiva na qual as crianças representaram elementos, desenvolvendo a atividade criadora e ainda utilizando uma dimensão simbólica e cultural. A interação nesse momento de brincadeira se configurou em um rico momento de aprendizagem.

No 1º ano do Ensino Fundamental vivenciamos, juntamente com o grupo, diferentes tipos de jogos e brincadeiras no contexto da sala de aula. No entanto, a brincadeira de faz-de-conta²² estava presente diariamente nas interações entre as crianças, independente do uso de brinquedos. Em uma nota de campo, nos chamou a atenção a atitude das crianças diante de uma proposta da professora:

Ao concluírem a atividade, a professora pediu para as crianças sentarem na roda com os estojos. As crianças começaram a brincar com as tesouras, girando-as no chão com os dedos. A professora percebeu o movimento das crianças e disse:

Pessoal, vi que vocês estão gostando de brincar com as tesouras, então vamos deixar um tempo para que vocês possam continuar a brincadeira.

A. L.: Eba!

²² Kishimoto (1999) afirma que este tipo de jogo recebe várias denominações: jogo imaginativo, jogo de faz-de-conta, jogo de papéis ou jogo sócio dramático. Optamos por utilizar ambos os termos citados como sinônimos que expressam a brincadeira com ênfase na “simulação” ou faz-de-conta.

As crianças continuaram brincando animadas.

(Nota de campo 10 – 1º ano do Ensino Fundamental – 03/08/2017)

Kishimoto (1999, p. 59) afirma que “o jogo simbólico implica a representação de um objeto por outro, a atribuição de novos significados a vários objetos”. Assim, como se vê na nota de campo citada acima, as crianças vão além das propostas, criando novas representações e atribuindo-lhes diferentes significados. Em outros momentos, observamos que as crianças brincavam com os lápis de colorir, com os estojos, dentre outros materiais. Diante disso, nos propusemos a refletir sobre o que essas expressões das crianças estavam querendo nos dizer, o que não é uma tarefa fácil, pois ouvir o que as crianças estão dizendo vai muito além do que o que elas expressam na linguagem verbal. O que nos parecia evidente era que apesar de estarem no 1º ano do Ensino Fundamental, o brincar continuava sendo uma atividade fundamental. No entanto, para que as crianças desenvolvessem a capacidade imaginativa na brincadeira, é fundamental que o professor permita que isso aconteça, garantido espaço e tempo. Nesse sentido, nos chamou a atenção a atitude da professora em relação ao brincar que, apesar de ter um objetivo traçado no plano de aula ao convidar as crianças para a roda com os estojos, conseguiu readaptar o planejamento de modo que contemplasse o movimento das crianças naquele momento.

A rotina do 1º ano se estrutura de forma diferente da Educação Infantil. Porém, o planejamento da professora era organizado de maneira a contemplar o brincar diariamente. Este momento geralmente acontecia entre as atividades. É relevante destacar que o brincar entre as atividades não era tratado apenas como uma atividade de descanso, após o dever cumprido, mas sim, uma atividade planejada, valorizada, em que a professora acompanhava e ainda oferecia elementos para potencializar a brincadeira, reconhecendo sua importância.

*No tapete, a professora dispôs jogos de blocos lógicos, quebra-cabeças, jogos de memória, tangram e alguns gibis. Ao terminarem, as crianças foram se sentando no tapete. O aluno R pegou o quebra-cabeças e disse: **R.: Alguém vai ter que me ajudar!***

*Logo, P. se dirigiu até o colega para ajudá-lo a montar. H. montava os blocos lógicos. A.L. veio até mim e disse: **Tia, você me ajuda a montar o quebra-cabeça?** Concordei em auxiliá-la. À medida que iam concluindo a atividade, as crianças foram se agrupando para brincar.*

*Apenas uma criança pegou o gibo para ler. Quatro meninos brincavam de construir com blocos lógicos dizendo: **Eu vou construir e morar numa jaula.** A professora sentou-se próxima ao grupo que brincava e disse: **Olha que legal! Podemos fazer várias construções.** As crianças sorriram e foram sugerindo várias ideias para construir. M. sugeriu: **Vamos fazer uma casa mágica!** O grupo concordou e brincaram durante um tempo bastante concentrados.*

*No outro grupo, A.L. disse: **Vou colocar todas as peças iguais juntas.** Durante a brincadeira livre, a aluna explorava o agrupamento de figuras geométricas.*

(Nota de campo 02 – 1º ano do Ensino Fundamental – 05/04/2017)

Neste trecho, podemos perceber as manifestações de diferentes tipos de brincadeira. A partir dos objetos oferecidos, as crianças logo começaram a criar, utilizando a imaginação e, ao mesmo tempo, exploraram noções e conceitos, como, por exemplo, o agrupamento de figuras, o trabalho em grupo, dentre outros. Kishimoto (1999, p.37) discorre que:

Se a criança está diferenciando cores, ao manipular livre e prazerosamente um quebra-cabeça disponível na sala de aula, a função educativa e a lúdica estão presentes. No entanto, se a criança prefere empilhar peças do quebra-cabeça, fazendo de conta que está construindo um castelo, certamente estão contemplados o lúdico, a situação imaginária, a habilidade para a construção do castelo, a criatividade na disposição das cartas, mas não se garante a diferenciação das cores. Essa é a especificidade do brinquedo educativo. Apesar da riqueza de situações de aprendizagens que propicia, nunca se tem a certeza de que a construção do conhecimento efetuado pela criança será exatamente a mesma desejada pelo professor.

Figura 2- Brincadeiras com jogos no Ensino Fundamental



Fonte: Autoria própria (05/04/2017)

Nas fotografias acima é possível ver a criação das crianças a partir de materiais como blocos lógicos. Assim, “o brinquedo aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança. [...] a manipulação do brinquedo leva a criança à ação e à representação, a agir e a imaginar” (KISHIMOTO, 1999, p. 68). A brincadeira presente no contexto da sala de aula não é algo tão comum. Garantir espaços e tempo para o brincar exige planejamento e, ainda, sensibilidade e respeito ao tempo da infância. Martins, Abrantes, Facci (2016, p.135) afirmam que a “intervenção do professor pode ser a de incrementar com materiais, recursos, conhecimentos a respeito dessas atividades laborais, compartilhando com as crianças, brincando junto, instigando o enredo, levantando hipóteses de direcionamento das ações e operações”. Dessa forma, entendemos que além de permitir que a brincadeira aconteça, o professor assume um papel socializador fundamental ao brincar com as crianças.

Nesse sentido, selecionamos um trecho das notas de campo realizadas no 2º período da Educação Infantil em que a brincadeira aparece como elemento potencializador de aprendizagens e ainda um momento rico de interações:

A professora organizou as mesas em três grupos e dispôs massinhas, palitos e brinquedos com forminhas. Sentei-me com um grupo e perguntei do que estavam brincando:

*H.: **Eu inventei uma brincadeira e agora todos querem brincar.***

*A.: **É uma loja de doces, eu vou fazer um bolo muito gostoso.***

*R.: **Eu vou fazer pirulitos!***

*A.: **Tia, você pode ser a contadora de clientes? Sempre que aparecer um cliente você anota.** (Perguntou voltando-se para mim)*

Concordei em participar da brincadeira. O pequeno grupo de crianças brincava de “fábrica de doces” com muito entusiasmo, negociando o que cada um faria. O aluno I aproximou-se do grupo, demonstrando interesse em participar da brincadeira. As crianças perguntaram se ele queria bolo, muito empolgado ele respondeu:

*I.: **Bolo! Quero bolo! Parabéns!***

*R.: **Oba! Já tenho um cliente!***

A professora se aproximou do grupo, direcionando um olhar curioso para a brincadeira. Após alguns minutos observando, decidiu participar do jogo infantil:

*Prof.: **Que lindo seu bolo!***

(Nota de campo 12 – 2º período da Educação Infantil – 08/02/2017)

Diante do diálogo, percebemos que na brincadeira as crianças representam as relações humanas, refletindo ações reais cotidianas da vida das pessoas. Martins, Abrantes, Facci (2016, p. 133) apontam que a atividade lúdica põe em funcionamento toda uma complexidade de funções psíquicas: “as situações lúdicas exigem da memória, da atenção, da imaginação, do pensamento, funcionamento ao atuar com objetos, ao argumentar e inserir conteúdo na brincadeira”. Nesta perspectiva, a brincadeira no contexto de sala de aula contribui efetivamente para o desenvolvimento das crianças.

Os desafios para que a brincadeira esteja presente no cotidiano da sala de aula permeiam tanto o cotidiano da Educação Infantil, quanto o do Ensino Fundamental. Por um lado, o campo da Educação Infantil tem enfrentado cada vez mais pressões para que as crianças sejam alfabetizadas o quanto antes e, por outro lado, o Ensino Fundamental precisa lidar com o desafio de alfabetizar sem perder de vista o tempo da infância. Com isso, muitas escolas recorrem ao jogo apenas como estratégia pedagógica para o ensino de conteúdos. Martins, Abrantes, Facci (2016, p.136) defendem que:

a proposição de situações lúdicas deve ser compreendida como um importante instrumento para que se possa tanto enriquecer o repertório de conhecimento, vivências e experiências das e nas relações humanas, como também para produzir novos interesses e motivos para outras esferas de conhecimento da realidade humana, ou seja, os conteúdos de ensino.

Assim, conforme afirmam Martins, Abrantes e Facci (2016), as situações lúdicas podem assumir várias dimensões. É possível que o professor reconheça o brincar como atividade cultural de constituição humana que tem como finalidade o próprio processo da brincadeira, e ao mesmo tempo, conseguir conciliar atividades lúdicas com objetivos pedagógicos. Borba (2007) afirma que:

É importante demarcar que o eixo principal em torno do qual o brincar deve ser incorporado em nossas práticas é o seu significado como experiência de cultura. Isso exige a garantia de tempos e espaços para que as próprias crianças e os adolescentes criem e desenvolvam suas brincadeiras, não apenas em locais e horários destinados pela escola a essas atividades (como os pátios e parques para recreação), mas também nos espaços das salas de aula, por meio da invenção de diferentes formas de brincar com os conhecimentos (BORBA, 2007, P. 43).

Nos contextos do 2º período da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental as professoras traziam diferentes propostas de jogos para as turmas. Uma delas que nos chamou bastante a atenção foi o jogo de boliche apresentado para a turma do 1º ano. Este jogo permitiu diferentes formas de exploração, assumindo uma diversidade de funções. Em um primeiro momento, a professora trouxe o jogo para a turma, a partir do livro de matemática, que trazia informações e regras sobre a brincadeira. No canto da sala a professora, com a ajuda de um bolsista, demarcou o chão com fita crepe criando uma “pista de boliche” e depois colocou dez pinos de boliche, cada um com uma pontuação relacionada à cor. A professora fez a leitura das instruções no livro e combinou as regras da brincadeira com as crianças. Ao determinarem todos os combinados, as crianças se mostravam muito empolgadas para começar a partida: *D.: Eu quero fazer strike! J. V.: Eu vou acertar bem na mira!* Ao começar a brincadeira muitas crianças aguardavam ansiosamente pelo momento de jogar a bola e, quando conseguiam acertar, comemoravam muito. A brincadeira proporciona à criança um contato com sentimentos de alegria, sucesso, realizações de seus desejos, bem como o sentimento de frustração. Ao não conseguir acertar nenhum pino, o aluno R ficou muito chateado com a situação e disse: *R.: Esse jogo é chato! Não quero brincar mais!* Diante da situação, a professora conversou com as crianças explicando que todos poderiam tentar novamente e que as crianças que já haviam conseguido poderiam dar dicas de como melhorar a jogada. Assim, as próprias crianças auxiliaram umas às outras ao longo da brincadeira. Ao final da brincadeira, todos somaram, juntos, a quantidade total de pontos das três rodadas. *Prof.: Eu vou deixar as fitas assim para depois podermos brincar de novo! Crianças: Eba!* As crianças comemoraram muito animadas. (Nota de campo 11 – 1º ano do Ensino Fundamental – 09/08/2017)

Figura 3 - Crianças brincando com jogo de boliche no 1º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Autoria própria (09/08/2017)

Inicialmente a intencionalidade da professora, ao propor esta atividade, parecia ser abordar o conteúdo de contagem, soma e representação dos numerais. Entretanto, apesar dos objetivos delineados, para algumas crianças, naquele momento do desenvolvimento, a proposta tinha sentido no próprio ato e processo de brincar. Dessa forma, uma mesma brincadeira pode ser vivenciada de diferentes formas por cada criança. Kishimoto (1999) afirma que:

ao permitir a ação intencional (afetividade), a construção de representações mentais (cognição), a manipulação de objetos e o desempenho de ações sensório-motoras (físico) e as trocas nas interações (social), o jogo contempla várias formas de representação da criança ou suas múltiplas inteligências, contribuindo para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil (KISHIMOTO, 1999, p. 36).

No dia seguinte, após o jogo de boliche, a professora propôs novamente a brincadeira para o grupo. Porém, explicou que agora o jogo teria novas regras. As crianças se animaram muito com a proposta.

Prof.: Hoje teremos dois banqueiros que irão fazer um trabalho muito importante. Por exemplo, a criança que derrubar os pinos e fizer 3 pontos, ela ganhará dos

banqueiros 3 palitos marrons, quando completar 10 palitos marrons, a criança poderá trocar por um palito verde que vale 10 pontos. Entenderam?

Crianças: Sim! (responderam animadas)

Prof.: Pessoal vocês querem jogar três ou quatro partidas?

Crianças: Quatro!

J.: Eu quero jogar mil!

(Nota de campo 12 – 1º ano do Ensino Fundamental – 10/08/2017)

As crianças estavam muito empolgadas durante a brincadeira e muitas conseguiram compreender a proposta de trocas da professora. As crianças que apresentaram dificuldades em realizar as trocas eram auxiliadas pelas duas crianças caracterizadas como “banqueiros”. Pareceu-nos evidente que a intenção pedagógica da professora era apresentar conteúdos relacionados aos conceitos de unidade e dezena, a partir de uma situação lúdica. Nesta perspectiva Kishimoto (1999) afirma que quando as situações lúdicas são criadas pelo adulto intencionalmente com o objetivo de estimular a aprendizagem, surge a dimensão educativa. “Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem” (KISHIMOTO, 1999, p.36).

Ao concluírem a brincadeira, a professora pediu para cada criança contar seus palitos para conferir com a quantidade de pontos do quadro. Muitas crianças, após terem contado os pontos, brincavam com os palitos, tentando montar desenhos, atribuindo novos significados ao objeto: *J.V.: Olha minha espada! (disse mostrando o palito)*. Diante disso, a professora com um olhar atento ao movimento das crianças, propôs que eles utilizassem os palitos do jogo para criar uma cena da forma que quisessem. Cada criança recebeu uma folha e uma tampinha com cola para fazer a atividade. Uma das crianças se mostrou muito animada diante da proposta e, pensativa, dizia: *P.: Vem ideias, vem ideias! Já sei, eu vou fazer a escola com os palitos, depois vou desenhar eu brincando dentro*. A proposta do jogo de boliche possibilitou vários desdobramentos, apresentando um caráter multifacetado em que as crianças puderam se expressar a partir de múltiplas linguagens.

A organização de espaços e tempos para o desenvolvimento do brincar na sala de aula propicia a manifestação lúdica de diferentes formas. No entanto, entendemos que o ambiente da sala de aula deve ser compreendido como elemento essencial da abordagem educacional. Edwards, Gandini, Forman (1999) abordam a importância do espaço enquanto reflexo da cultura, sugerindo que os espaços escolares devem ser acolhedores e agradáveis, e ainda contar sobre os projetos, atividades, as rotinas diárias, valorizando e mantendo as interações e

comunicações das crianças. Para além do espaço arquitetônico, os objetos dispostos nas salas de aula, especialmente os brinquedos, podem ser considerados importantes como elementos que sugerem a atividade imaginativa.

Na Educação Infantil, as salas de aula possuem uma estante onde ficam expostos diferentes materiais: uma variedade de brinquedos, jogos, lápis de cor, canetinhas, dentre outros. Conforme podemos ver na imagem a seguir:

Figura 4 - Prateleira da sala de aula do 2º período da Educação Infantil



Fonte: Autoria própria (28/02/2017).

A disposição da estante favorece a interação das crianças com os diferentes tipos de materiais, potencializando os elementos criativos durante as brincadeiras.

Já no 1º ano do Ensino Fundamental, a maioria dos materiais existentes na sala de aula eram jogos pedagógicos, brinquedos educativos e gibis. Diante disso, a professora em um diálogo informal nos relatou que iria reunir alguns brinquedos em casa para levá-los para as crianças brincarem na sala de aula. Alguns dias depois, a professora apresentou para a turma uma caixa com vários brinquedos: bonecas, animais, bichinhos de pelúcia, dentre outros. As crianças ficaram muito empolgadas e logo começaram a brincar. A professora afirmou que reconhece a importância dos brinquedos como objetos que estimulam a brincadeira de faz-de-conta e ainda que a ausência destes nas salas de aula do 1º ano pode dificultar o processo de transição de um nível para outro.

Figura 5 – Prateleira da sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Autoria própria (15/06/2017).

Ao compararmos as estantes da sala de aula do 2º período da Educação Infantil com a do 1º ano do Ensino Fundamental, as mudanças ficam evidentes. Na Educação Infantil a estante contemplava um grande número de brinquedos que ficavam acessíveis às crianças. Já no Ensino Fundamental a prateleira não estava acessível em relação à altura das crianças e contava com jogos, gibis e brinquedos tidos como educativos, por exemplo, quebra-cabeças com as letras do alfabeto, encaixes de peças com numerais e quantidades correspondentes, dentre outros. Novamente recorremos a Edwards, Gandini, Forman (1999) que afirmam que a organização do espaço da sala de aula reflete muito sobre a cultura da escola e as concepções que ali perpassam. Nessa perspectiva podemos avaliar que a estrutura da sala de aula da Educação Infantil se constitui em um ambiente onde o brincar compõe a rotina das crianças mas que, ao ingressar no Ensino Fundamental, a brincadeira perde espaço para jogos educativos, reforçando a ideia de que o brincar, especialmente o faz-de-conta é algo destituído de valor, reservado apenas para as crianças menores, contrapondo às atividades consideradas sérias.

No entanto, apesar do contexto de concepções que perpassam a instituição escolar, a prática pedagógica de cada professor é construída a partir da trajetória singular profissional, mas também pessoal. Os caminhos trilhados por cada um direcionam suas crenças, concepções de mundo, de educação, relação entre os sujeitos, enfim, os paradigmas em que se estrutura o trabalho realizado com as crianças. Nesse sentido, esta professora do 1º ano do Ensino Fundamental se dispôs a trazer brinquedos que favorecem o desenvolvimento de brincadeiras lúdicas. Certamente esta decisão está relacionada aos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, além de suas experiências pessoais.

Figura 6 – Brinquedos da sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Registro fotográfico realizado pela pesquisadora (Junho/2017).

Além da sala de aula, as crianças da ESEBA vivenciam experiências do brincar em outros espaços da escola. O pátio, onde ficam localizados o parque e o tanque de areia, se configura como um espaço em que o brincar ocorre de diferentes e mais livres formas e, talvez por isso, seja tão desejado pelas crianças. Tanto no 2º período da Educação Infantil, quanto no 1º ano do Ensino Fundamental, as crianças anseiam pelo momento de fazer atividades no parque e o esperam com muito entusiasmo. Na turma investigada na Educação Infantil, o horário do parque geralmente ocorria todos os dias da semana entre as 16h30min até por volta das 17h10min. Neste período as crianças tinham o tempo garantido para se expressar de diferentes formas. O parque da escola conta com uma estrutura de escorregadores, túneis, balanço, dentre outros materiais que estimulam a brincadeira. Para além dos brinquedos, muitas crianças brincavam de faz-de-conta, criando situações lúdicas e incorporando elementos do espaço em suas brincadeiras.

Figura 7 – Brinquedos no parque da ESEBA



Fonte: Autoria própria (08/03/2017).



Fonte: Autoria própria pesquisadora (08/03/2017).

No grupo da Educação Infantil, muitas brincadeiras eram organizadas pelas próprias crianças de forma que possibilitassem a participação efetiva da aluna M.C., que tem paralisia cerebral.

Às 16h20min fomos para o pátio. O momento de brincadeiras livres foi caracterizado por um grupo de meninas da turma que organizou uma “apresentação musical”, convidando a aluna M. C. para fazer parte da “plateia”.

A. B.: Vem todo mundo, nós vamos fazer uma apresentação. Vamos cantar a música do carrossel! Você vai ser nossa plateia M. e vocês também! (Apontando para a monitora e para mim).

M. C. se mostrava muito feliz em participar da brincadeira.

(Nota de campo 06 – 2º período da Educação Infantil – 28/09/2016).

Mais uma vez podemos perceber o quanto a brincadeira potencializa as interações entre as crianças do grupo.

Já na turma investigada no 1º ano do Ensino Fundamental, o horário do pátio ocorria após o lanche, por volta de 15h20min e geralmente este horário é estabelecido até às 15h30min. No entanto, a professora na maioria das vezes, estendia até por volta das 15h45min. Nas terças-feiras, as crianças levavam para a escola alguns brinquedos trazidos de casa. Nestes dias elas chegavam à escola com muito entusiasmo para mostrar os brinquedos que haviam levado. No início do horário, a professora sempre organizava uma roda de conversa para que cada criança pudesse apresentar os brinquedos. Nesse momento, muitas crianças manifestavam o desejo de falar, se expressando alegremente sobre os brinquedos e as brincadeiras que iriam realizar ao longo do dia:

L.: Eu trouxe um kit de médico! Vou convidar a A.J. e nós vamos dar injeção em todo mundo!

H.: Eu trouxe o Batman, o Robin, o Homem-Aranha!

M.: Eu trouxe dinossauros, iguais àqueles que nós estávamos pesquisando!

*Quando todos terminaram de apresentar, a professora disse: **Que bacana turma! Agora vou pegar os outros brinquedos para que vocês possam brincar agora. Pode ser?***

*As crianças concordaram muito animadas e começaram a brincar, se espalhando pelos cantos da sala. A aluna I aproximou-se de mim e disse: **Tia, você precisa tomar uma injeção!** Logo, outras três crianças se aproximaram dizendo: *I estamos com febre, temos que ganhar uma injeção também!**

*R.: **Eu sou forte, nem dói!***

*J.: **Eu nem choro mais!***

(Nota de campo 17 – 1º ano do Ensino Fundamental – 29/08/2017).

Neste dia o horário do parque era garantido até as 16h00min. Como se vê nos diálogos, as brincadeiras das crianças que estão no 1º ano do Ensino Fundamental se aproximam muito do movimento expresso pelas crianças do 2º período da Educação Infantil. Concordamos com as reflexões realizadas por Kramer (2006) ao afirmar que

temos crianças, sempre, na educação infantil e no ensino fundamental. Entender que crianças, jovens e adultos são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidos, e considerar os milhões de crianças brasileiras de 0 a 6 anos como crianças, e não só alunos implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que objetiva ensinar coisas. Essa reflexão vale para a educação infantil e vale para o ensino fundamental (KRAMER, 2006, p.810).

No início das observações, notamos que o grupo do 1º ano manifestava interesse em brincadeiras próximas às das crianças do 2º período. A maioria da turma preferia brincar no parque de brinquedos, subindo nos túneis e escorregadores, sendo que a brincadeira de faz-de-conta fazia-se sempre presente.

As 15h30min descemos para o pátio, as crianças brincaram no parque, nos escorregadores, nos túneis. Algumas meninas brincavam de mamãe e filhinha.

A. L.: Mamãe, machuquei a perninha!
E.: Não fala! Você é bebê, ainda não consegue falar.
A.J.: Eu sou a médica, pega a pomada que eu vou te ajudar.
Perguntei para aluna I do que ela estava brincando, ela respondeu que estava sozinha.
A. J.: Vem brincar com a gente!
I.: Eba! Vou ser a mãe e vou ter cinco filhos.

(Nota de campo 07 – 1º ano do Ensino Fundamental – 26/04/2017).

No diálogo acima podemos perceber que durante a atividade lúdica livre, as crianças nos apresentam uma riqueza de elementos e ainda avançam na interação com o outro. Ao ouvir que a aluna I estava sozinha A.J. logo convidou a criança para participar da brincadeira. Brincando as crianças são livres para pensar, imaginar, se relacionar com os outros e com o mundo, ou seja, as crianças se desenvolvem integralmente no brincar.

Com o passar do tempo as crianças começaram a demonstrar interesse por outros espaços do pátio, como a quadrinha e o espaço aberto. A escola conta com um espaço externo muito amplo, o pátio principal é composto por um parque com os brinquedos, um espaço aberto com delimitações e redes que formam uma espécie de quadrinha de peteca e o parque de areia. Este pátio dá acesso a uma pequena quadra e a um espaço gramado. Na Educação Infantil as crianças geralmente brincam apenas no espaço do parque com brinquedos. Já no 1º ano do Ensino Fundamental observamos que as professoras variavam os espaços para o momento de brincadeiras livres. Na turma, a professora observava os interesses das crianças em brincar nos diferentes espaços. Diante disso, em um diálogo informal com a pesquisadora, ela compartilhou:

Tenho percebido que as crianças estão preferindo brincar em outros lugares para além do parque, como o pátio aberto ou a quadrinha. Então eu trouxe para eles bolas, petecas e cordas. As bolas eles já perderam, mas ainda sim, eles pegam caixinhas de suco e brincam de futebol, de pega-pega. Diante disso, estou deixando eles brincarem no parque, no pátio e na quadrinha. Além disso, percebo que o grupo é unido, eles sempre brincam juntos, às vezes todos da turma se envolvem em uma mesma brincadeira.

(Nota de campo 09 – 1º ano do Ensino Fundamental – 02/08/2017).

O brincar muda com o tempo, dependendo dos interesses infantis que também vão se modificando. Nesta perspectiva, entendemos que a postura do professor que se propõe a escutar o que as crianças estão dizendo não significa que ele deva ficar invisível, nem tampouco realizar todos os desejos que as crianças trazem, mas sim de compreender o que as crianças estão vivendo em seus entornos, o que elas têm a nos ensinar e, a partir disso, pensar em como podemos agregar isso ao que pensamos com elas. O grande desafio do professor é estar presente, sempre aberto, acolher, discutir e viabilizar o que as crianças trazem.

Diante disso, podemos perceber o quanto o olhar atento do professor para os interesses das crianças pode contribuir no sentido de oferecer espaços e tempos que favoreçam o desenvolvimento do brincar de diferentes formas no cotidiano escolar. Assim, além dos espaços da sala de aula, e dos espaços externos, o currículo da Educação Infantil engloba atividades na Brinquedoteca e no Espaço Cultural. No 1º ano do Ensino Fundamental ainda é garantido o horário da Brinquedoteca. Em contrapartida, não abrange o espaço cultural, mas conta com outras aulas especializadas, tais como informática, filosofia, artes e dança, conforme mencionamos anteriormente.

Para os próximos tópicos fazemos um convite ao leitor para mergulhar nos mundos da Brinquedoteca e do espaço cultural, que se configuram como espaços privilegiados do brincar, das manifestações lúdicas e do desenvolvimento das múltiplas linguagens das crianças.

4.1.1 A brinquedoteca e o espaço cultural: um mundo de faz-de-conta

A proposta da brinquedoteca surgiu, na ESEBA, a partir de uma discussão do grupo da pré-escola²³, em 1996, com a intenção de construção de uma Proposta Político Pedagógica para a Educação Infantil. Vieira (2004, p. 6) salienta que:

“A concepção de criança que nos embasava era de que a infância é um período rico de possibilidades de aprendizagem, regado por modos peculiares de abordar e transformar objetos e fatos. E por isso a Educação Infantil deve ser um espaço repleto de ludicidade (Brinquedoteca), cultura e vivências plurais. [...] Depois de muitas leituras e algumas discussões, criamos na Pré-escola dois novos espaços: O Espaço Cultural e a Brinquedoteca. Esses espaços seriam em nossa proposta as múltiplas linguagens que permitiriam algo mais para além da sala de aula. A criação da Brinquedoteca na Educação Infantil da ESEBA tem como objetivo dar **um novo espaço e olhar para esse brincar na infância**” (grifos nossos).

Nesse sentido, é possível perceber que o projeto de criação dos dois espaços se pautava em discussões que valorizavam as múltiplas linguagens, especialmente a brincadeira como elemento fundamental no desenvolvimento infantil. Desde então, a proposta da Brinquedoteca vislumbra o lúdico como parte constitutiva do processo de aprendizagem das crianças, considerando os jogos e as brincadeiras como processos que auxiliam na construção da identidade individual e de grupos, e ainda da apropriação e recriação de culturas.

²³ Em 1996, o grupo que agora se configura como 1º ano do Ensino Fundamental, fazia parte do 3º período da Educação Infantil.

Dessa forma, a Brinquedoteca propõe a criação de um espaço do brincar com brinquedos e com jogos de faz de conta na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental da ESEBA. Neste espaço professores/as e estagiários/as têm a oportunidade de participar, observar e registrar como as crianças brincam, criam, exploram, manipulam diferentes objetos e se relacionam a partir das diferentes manifestações do brincar.

A organização do espaço e dos objetos na Brinquedoteca propiciam a configuração de um ambiente convidativo e encantador, que potencializa a atividade criadora infantil. A sala estava dividida em cantos temáticos: sala, quarto e cozinha. Havia também várias caixas e prateleiras com muitos brinquedos, tais como carrinhos, bonecas, jogos, animais, armário de fantasias, estante de livros, um espelho e mesinhas. (Ver figuras 07 a 10). Os móveis em miniatura foram construídos especialmente para as crianças que tem livre acesso a todos os objetos ali colocados.

Figura 8 – Brinquedoteca da ESEBA



Fonte: Autoria própria (28/02/2017).



Fonte: Autoria própria (28/02/2017).

Figura 9 – Armário de fantasias da Brinquedoteca na ESEBA



Fonte: Autoria própria (28/02/2017).

Figura 10 – Brinquedos e Jogos na Brinquedoteca na ESEBA



Fonte: Autoria própria (28/02/2017).

Figura 11 – Bonecas e carrinhos na Brinquedoteca da ESEBA



Fonte: Autoria própria (28/02/2017).

Diante das imagens podemos constatar que o espaço da Brinquedoteca engloba uma variedade de objetos que estimulam o desenvolvimento da brincadeira, especialmente o armário com as fantasias, pois este, está diretamente relacionado com o mundo do faz-de-conta. Muitas crianças demonstravam interesse em se fantasiar de princesas e super-heróis. Kishimoto (1999, p. 66) afirma que “a brincadeira de super-herói ao mesmo tempo em que ajuda a criança a construir autoconfiança, leva-a a superar obstáculos da vida real”.

Durante o período de desenvolvimento desta pesquisa na ESEBA (2016 e 2017), o horário da Brinquedoteca e do Espaço Cultural eram ministrados por um único docente na Educação Infantil. Assim, o professor responsável tinha a autonomia para organizar diferentes propostas de utilização dos dois espaços. O horário garantido para as aulas nestes dois espaços foi organizado na turma do 2º período da Educação Infantil, uma vez na semana, das 13h00min às 15h00min. Já no 1º ano do Ensino Fundamental é garantido apenas o horário da Brinquedoteca, sendo este agendado das 14h10min às 15h10min.

Tanto na Educação Infantil, quanto no 1º ano do Ensino Fundamental, as crianças ficavam ansiosas para o momento das atividades na Brinquedoteca e Espaço Cultural, este último apenas para a Educação Infantil. Na turma investigada do 2º período, a professora P, responsável pelas aulas nestes dois espaços, apresentava para a turma uma proposta de escolha de qual lugar as crianças gostariam de frequentar no dia:

Às 13h15min a professora P. sentou-se na roda com o grupo e iniciou o diálogo questionando sobre qual dos espaços cada criança gostaria de ir. As crianças mostraram-se muito empolgadas e cheias de ideias. Então, uma de cada vez, falavam para qual espaço gostariam de ir: para a brinquedoteca ou para o espaço cultural, e ainda a brincadeira e com quais colegas brincariam. Em um primeiro momento, a professora ficava em um espaço e seu estagiário no outro. Cerca de uma hora depois eles trocavam de lugar. Porém em vários momentos, a professora P. transita entre os espaços que ficam praticamente um a frente do outro.

(Nota de campo 02 – 2º período da Educação Infantil – 08/09/2016).

A proposta apresentada pela professora P. nos mostra uma valorização das vozes das crianças. Nesse sentido, as crianças se expressavam com autonomia sobre seus desejos e preferências, traçando um planejamento sobre as atividades que seriam desenvolvidas e ainda combinando as regras para a utilização dos dois espaços. Friedmann (1996), ao discutir sobre a atividade lúdica no contexto educacional, sugere que o educador pode:

Propor regras, em vez de impô-las, assim a criança terá a possibilidade de elaborá-las, o que envolve tomar decisões, que é uma **atividade política**. [...] Dar responsabilidade para fazer cumprir as regras e motivar o desenvolvimento da **iniciativa, agilidade e confiança**, em dizer, honestamente, o que pensa. Essa

responsabilidade levanta também a invenção de sanções, soluções, pelas quais as crianças tornam-se mais **inventivas**. (Grifos da autora) (FRIEDMANN, 1996, p.74).

Neste dia, nos organizamos para acompanhar inicialmente o grupo que foi para a Brinquedoteca.

Ao chegarem ao espaço, um grupo de crianças começou uma brincadeira de faz-de-conta, definiram os papéis, as regras, e representavam uma configuração de família, em que a mãe cuidava da filha que estava dormindo na cama. Outro pequeno grupo escolheu fantasias e logo criaram um jogo dos papéis a partir dos personagens. Um grupo de meninos brincava com blocos lógicos, a fim de realizar uma construção. Nesse momento, ficou evidente a relação de interação e valorização do trabalho em grupo na própria brincadeira. A professora P. ia ao encontro dos pequenos grupos, e questionava:

*Professora P.: **De que vocês estão brincando?***

*Crianças: **De mamãe e filhinha tia!***

*Professora P.: **Que legal! E o que você está fazendo agora?***

*Criança: **Estamos preparando o almoço e depois levaremos nossa filha para passear.***

*Professora P.: **Humm, será que posso experimentar essa comida também?***

Assim, a professora P. participava ativamente da brincadeira do grupo, e as crianças adoravam servir a “comida” para a professora. As crianças representavam durante a brincadeira cenas do cotidiano, como amamentar os filhos que são bebês, chamar o médico para o filho doente, passear no shopping.

(Nota de campo 02 – 2º período da Educação Infantil – 08/09/2016).

Para além do jogo de papéis, neste trecho, o papel do professor como mediador das atividades infantis no espaço da Brinquedoteca nos chamou a atenção, uma vez que é fundamental que o professor brinque com elas, que se envolva nesse universo infantil cheio de surpresas e de descobertas. Fantin (2000, p.100) aponta que: “o que define o envolvimento do educador nas brincadeiras com as crianças é a sua formação, sua concepção de educação, de criança, e de brincadeira”. Nesta perspectiva, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1998), discorre sobre o papel do professor, afirmando que:

É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Consequentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar (RCNEI, 1998, p.28).

A Brinquedoteca, além de ser um espaço que propicia a potencialização da atividade criadora, também pode ser um espaço no qual o professor pode fazer observações que o auxilie a compreender as relações entre as crianças do grupo, os monitores, estagiários e, a partir disso, criar estratégias que favoreçam a construção do respeito, do trabalho em grupo, dentre outros. Durante a brincadeira, observamos o quanto esta fomenta o desenvolvimento de interações entre as crianças, especialmente as crianças com deficiência. No brincar, elas conseguem se expressar, participar ativamente, sendo protagonistas da ação criativa. Esta situação pode ser ilustrada por meio da nota de campo:

*No primeiro momento, acompanhei o grupo que foi para a brinquedoteca. Os alunos se dividiram em pequenos grupos de interesses pela mesma brincadeira. Algumas crianças brincavam de “mamãe e filhinha”, combinando que a aluna M.C. seria a filha. As crianças a perguntavam se ela concordava, e com um sorriso no rosto, **a criança tomava decisões com autonomia sobre seu papel na brincadeira.** A monitora participou de forma ativa da brincadeira, utilizando vários recursos para que M. C. participasse de todos os momentos propostos no desenvolvimento da atividade lúdica. As crianças representavam uma situação típica do cotidiano da vida dos adultos, a organização de uma festa de aniversário.*

*A. L.: **Tia eu quero escrever aniversário nesse papel. Como que escreve?***

Nesse momento, a monitora mediu a situação, provocando a reflexão da escrita.

*Durante a brincadeira de faz-de-conta, surgiram várias oportunidades de aprendizagem, inclusive da **apropriação da leitura e da escrita.***

O aluno I parecia gostar bastante do espaço, se interessava por vários objetos, especialmente jogos de quebra-cabeça, e brincava concentrado durante um tempo. (Grifos da autora).

(Nota de campo 05 – 2º período da Educação Infantil – 22/09/2016).

Neste excerto, fica evidente que a criança cria e utiliza-se de diferentes recursos lúdicos para interagir com as outras crianças, socializar-se, desenvolvendo habilidades afetivas, cognitivas, motoras e estéticas, atuando de forma a produzir sua cultura lúdica. No entanto, diante de nossas observações, percebemos que a aluna M.C na maioria das vezes assumiu papéis mais passivos nas brincadeiras. Nesse sentido, não podemos deixar de destacar a relevância do papel da monitora da criança com deficiência, em alguns momentos, a monitora vislumbrando essa condição dos papéis assumidos pela criança, propunha para o grupo que M.C. assumisse novas funções na brincadeira, como o papel de mãe, ou até mesmo nas brincadeiras de pega-pega, a função de pegar. A aluna M.C., diagnosticada com paralisia cerebral apresentava dificuldades severas na locomoção e na comunicação por meio da fala. Nesse sentido, a monitora atuava de modo a oferecer diferentes oportunidades para que a criança participasse ativamente da brincadeira, tal como se observa na imagem apresentada abaixo, quando a monitora ajuda no dia 09/09/2016 M.C. a permanecer em pé para participar da brincadeira de casinha, lavando vasilhas.

Figura 12 – Crianças brincando na Brinquedoteca da ESEBA



Fonte: Autoria própria.

Vigotski (2014) discute a importância da imaginação como base de toda a atividade criadora, apontando que a utilização da linguagem escrita como meio de expressão apresenta uma relação interna com a vida. Assim, temas familiares e compreensíveis para a criança facilitam a condição da criação literária. Sendo assim, o excerto descrito acima traz uma passagem em que um pequeno grupo brincava de preparar uma festa de aniversário. Diante desse contexto, a aluna se deparou com a necessidade de escrever a palavra “aniversário” para confeccionar um convite e pediu que um adulto ali presente a ensinasse. A partir disso, concordamos com Vigotski (2014, p.55) ao afirmar que: “é muito mais fácil desenvolver o gosto literário na criança e tem-se mais sucesso quando se convida a criança a escrever sobre um tema que ela compreenda, que a emocione e, especialmente, a estimule a expressar com palavras seu mundo interior”. A própria brincadeira de faz-de-conta fez emergir na criança essa propensão para a criação, utilizando a linguagem escrita. No contexto apresentado acima, nos parece que a motivação para a escrita estava interligada ao afeto e a emoção propiciados durante o envolvimento da brincadeira.

Figura 13 – Situação de escrita durante a brincadeira de faz-de-conta na Brinquedoteca



Fonte: Autoria própria (22/09//2016).

Na imagem acima, as crianças estavam envolvidas na brincadeira de faz-de-conta em que preparavam a festa de aniversário. No momento registrado, as crianças aparecem realizando a tentativa de escrita da palavra “aniversário” com o auxílio da monitora de M.C. que se encontra a esquerda com a criança no colo. As brincadeiras não são os únicos recursos que aproximam a criança do conhecimento, mas o encantamento, a possibilidade de criação presente nelas permite aprendizagens prazerosas. Friedmann (1992, p. 36) aponta que a Brinquedoteca não é um espaço qualquer:

é um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico. É um lugar onde tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar. Quando uma criança entra na brinquedoteca deve ser tocada pela expressividade da decoração porque a alegria, o afeto e a magia devem ser palpáveis. Se a atmosfera não for encantadora, não será uma brinquedoteca. Uma sala cheia de estantes com brinquedos pode ser fria, como são algumas bibliotecas. Sendo um ambiente para estimular a criatividade, deve ser preparado de forma criativa, com espaços que incentivam a brincadeira de “faz de conta”, a dramatização, a construção, a solução de problemas, a socialização e a vontade de inventar: um camarim com fantasias e maquilagem, os bichinhos, jogos de montar, local para quebra-cabeças e os jogos.

Diante disso, a Brinquedoteca se configura como um espaço que favorece a compreensão da importância do brincar na infância em diferentes etapas de desenvolvimento, e ainda promove o entendimento do brincar como meio de produzir conhecimento.

No 1º ano do Ensino Fundamental o horário da Brinquedoteca na rotina da turma contribuiu efetivamente na garantia de espaços e tempos do brincar. Entendemos que estes não devam se resumir apenas ao horário da Brinquedoteca, mas valorizamos a importância deste espaço para as crianças. No ano de 2017 as aulas eram ministradas uma vez por semana, por um

novo professor. O espaço da Brinquedoteca e do Espaço Cultural não possuem um professor fixo que atua ao longo dos anos letivos, entretanto, as dinâmicas realizadas nos espaços, parecem ser reflexos das concepções de cada profissional que atuou em determinado momento. Vale ressaltar que diferentemente da Educação Infantil, o horário da Brinquedoteca para as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental era de 60 minutos.

Ao acompanhar o grupo do 1º ano na Brinquedoteca, percebemos que as crianças mantiveram muitos desejos, necessidades que se realizavam nas brincadeiras de faz-de-conta, mas que desenvolveram um interesse maior pela criação de desenhos e jogos. A dinâmica da aula incluía o diálogo em roda proposto pelo professor, durante o qual as crianças tinham a oportunidade de expressar vivências e novidades, conforme podemos ver a seguir:

Prof. J.: Pessoal, eu estou curioso para saber das férias! Vocês vão me contar o que vocês fizeram de mais legal!

As crianças ficaram muito empolgadas, cada um falou sobre suas vivências durante o recesso. Depois o professor retomou as regras para a utilização do espaço e disse que as crianças poderiam brincar. A maioria das crianças queria colocar fantasias. As meninas se vestiram com vestidos de princesas e os meninos com fantasias de super-heróis.

A. L.: Nossa, olha como fiquei linda!

E.: Vamos brincar de mamãe e filhinha!

Um grupo de crianças brincava com uma cesta de animais e várias peças de madeira; outro grupo desenhava junto com o professor.

L.: Já sei, vou brincar de desenho!

As meninas brincavam de faz-de-conta representando cenas do cotidiano, como preparar o jantar, cuidar dos bebês, sair para passear.

A. L.: Olha I. Você acha que está bom esse arroz?

I: Ainda não!

Depois, I. veio até mim e perguntou: Você quer brincar comigo de mamãe e filhinha? Olha essa é minha filha (disse mostrando a boneca em seu colo). Concordei em participar da brincadeira, logo ela saiu e se vestiu com a máscara do homem-aranha e se dirigiu a mim dizendo: Agora sou o homem-aranha, eu vim para salvar sua boneca.

(Nota de campo 09 – 1º ano do E.F. – 02/08/2017).

A brincadeira de faz-de-conta se faz presente em todas as notas de campo registradas na Brinquedoteca. No entanto, percebemos que no 1º ano havia um interesse quase que predominante das meninas em relação às brincadeiras de casinha, mamãe e filhinha, enquanto os meninos preferiam brincadeiras de montar pecinhas, jogos e brincadeiras com animais.

Kishimoto (1998) recorre a uma pesquisa realizada em São Paulo, no ano de 1934, sobre os interesses e preferências de crianças com destaque para os brinquedos. Esta pesquisa, realizada por alunos da professora Noemy Silveira Rudolfer, em colaboração com o Laboratório de Psicologia da Universidade de São Paulo, indicou:

Valores ocultos, de discriminação sexual nas preferências dos jogos. A ausência total do sexo masculino nos jogos de faz-de-conta (brinquedos de boneca, jogos de imitação familiares como mamãe e filhinha, fazer comida, etc.) e, em contraposição, a ausência do sexo feminino em brincadeiras com carros, trens e automóveis. [...] **Provavelmente a discriminação presente na sociedade brasileira e belorizontina com relação aos comportamentos considerados adequados para o sexo incluía uma diferenciação nos modos de brincar.** Para os meninos, eram mais adequados os jogos de destreza motora, como bola, jogos que envolvem aventuras com carros, trens; e para as meninas, jogos de faz-de-conta, mais tranquilos, com predomínio de afetividade e passividade. [...] Elas (as meninas) brincavam menos, uma vez que eram solicitadas, mais cedo, a colaborar nos afazeres de casa, perdendo, com isto, a oportunidade de explorar e desenvolver sua iniciativa e criatividade, a enfrentar desafios, elementos indispensáveis para uma adequada formação de personalidade infantil e, especialmente importantes para garantir a confiança em si mesmo como ser capaz de criar, explorar e planejar. (Grifos nossos) (KISHIMOTO, 1998, p. 105).

A discussão ilustrada acima por Kishimoto (1998) nos provoca muitas reflexões ao relacioná-la com as observações registradas neste estudo, principalmente por indicar que questões que apareceram em uma pesquisa no ano de 1934 ainda não foram superadas no ano de 2017. No entanto, um dos objetivos do trabalho proposto para a Brinquedoteca na ESEBA é “Desenvolver a criatividade, a inteligência e a sociabilidade desprovidas de preconceito de gênero” (PCE-EI-ESEBA-UFU 2014/2015/2016, p.17). Nesse sentido, percebemos que existe um movimento na própria escola que busca a ruptura com a construção de preconceitos de gênero. No mesmo excerto citado acima, podemos observar no último trecho, a aluna I. (diagnosticada com Síndrome de Down), que se vestiu de homem-aranha, e apropriou-se da fantasia de ser um “super-herói”, atravessando qualquer barreira de papéis fixos para homens e mulheres, meninos e meninas.

Para além das contribuições do espaço da Brinquedoteca, não podemos deixar de ressaltar as vivências das crianças do 2º período da Educação Infantil registradas no Espaço Cultural. A proposta deste espaço está descrita no PCEI (2014,2015,2016, p.17), afirmando que este se constitui:

A partir das manifestações e das experiências culturais originárias da sala de aula regular, junto aos professores (as) e crianças, assim como se organiza a partir das construções culturais elaboradas ao longo dos tempos, com as quais as crianças ainda não tiveram contato. O “Espaço Cultural” possui a intenção de contribuir para o desenvolvimento cultural das crianças através do contato e valorização das diversidades das manifestações culturais: visual, teatral, poéticas, literária, musical, danças e outras. A proposta se concretiza no cotidiano da escola por meio das múltiplas linguagens das crianças e professores (as).

Nesse sentido, o Espaço Cultural também se constitui como ambiente propício para o desenvolvimento da ludicidade, da criação e da manifestação das múltiplas linguagens. As diferentes formas de expressão vivenciadas neste espaço ampliou nosso olhar sobre a importância de rompermos barreiras internas e explorarmos junto com as crianças outras

linguagens e formas de comunicação. As crianças brincavam, desenhavam, pintavam, falavam, escreviam, dramatizavam, criavam, manuseavam objetos, enfim, experimentavam e realizavam atuações para conhecer e interpretar o mundo, conforme podemos ver na nota de campo a seguir:

As crianças trabalharam em equipe na confecção de pinturas. Outro grupo se reuniu para desenhar com o corante produzido pelas próprias crianças na aula passada. E ainda, havia crianças que utilizavam materiais como: cuias, rolos de linhas, gravetos, pinhas e, a partir disso, criaram uma brincadeira de faz-de-conta em que eles trabalhavam em um restaurante fazendo e vendendo macarrão. Na brincadeira, eles ofereciam para os outros colegas e negociavam os preços. A professora P. vai até os pequenos grupos e participa da brincadeira de faz-de-conta. As crianças oferecem o “macarrão” para a professora, que aceita com entusiasmo, incentivando a brincadeira. Algumas crianças pintam o corpo, se olham no espelho e dramatizam cenas de personagens que incorporam. Outros atribuem novos significados para os objetos e ainda criam jogos simbólicos. O grupo que brincava de “restaurante” me convida para participar e entro no jogo lúdico. Percebi que as meninas utilizavam um papel para anotar os pedidos e ainda reconheciam o cardápio como instrumento de leitura. Um tempo depois já era hora de guardar as coisas para irmos para o lanche. Novamente nos reunimos em roda e a professora deu voz para todas as crianças que quiseram contar suas experiências nos espaços.

(Nota de campo 03 – 2º período da Educação Infantil – 15/09/2016).

Em um mesmo ambiente, podemos observar a diversidade de manifestações expressas pelas crianças por meio das múltiplas linguagens. O lúdico permeia todo o processo criativo desenvolvido neste espaço, propiciando ricos momentos de trocas, interações e aprendizagens. No trecho da nota de campo citado acima, as crianças utilizam materiais recicláveis, objetos da natureza e, a partir deles, atribuem novos significados aos objetos, criando uma situação imaginária em que são abordadas situações do cotidiano de negociação, situações de leitura e escrita, trabalho em equipe, dentre outras. Não podemos deixar de destacar a relevância do papel do professor como mediador que participa do processo da brincadeira, oferecendo elementos que potencializem a atividade criadora das crianças. Para, além disso, a organização de um tempo e espaço para socializar as experiências desenvolvidas pelas crianças aponta para “um modelo pedagógico em que a multiplicidade de linguagens e de formas de expressão subjetivas e sociais possa ter seu lugar reconhecido” (FARIA E MELLO, 2009, p. 5).

Figura 14 – Criança pintando no Espaço Cultural



Fonte: Autoria própria (15/09/2016).

Na imagem acima, a criança se mostra envolvida com sua atividade de pintura, utilizando as tintas criadas com corante pelas próprias crianças do grupo (as tintas dentro das garrafinhas plásticas). A criança testava as cores, realizava misturas a fim de encontrar a cor que ela desejava. Já na imagem abaixo, podemos ver os materiais utilizados pelas crianças durante a brincadeira de “restaurante”. As tigelas com gravetos e tampinhas simbolizavam os alimentos a serem servidos, o potinho com tinta, simbolizava o suco. Diante das imagens, nos deparamos com ricos exemplos em que as crianças recorrem à linguagem simbólica para ressignificar objetos, ou seja, a brincadeira ocorre, sem necessariamente precisar de brinquedos industrializados.

Figura 15 – Objetos utilizados na brincadeira “Restaurante” no Espaço Cultural



Fonte: Autoria própria (15/09/2016).

No Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) são propostas atividades que busquem a articulação das múltiplas linguagens, apontando que:

As atividades em artes plásticas que envolvem os mais diferentes tipos de materiais indicam às crianças as possibilidades de transformação, de reutilização e de construção de novos elementos, formas, texturas etc. A relação que a criança pequena estabelece com os diferentes materiais se dá, no início, por meio da exploração sensorial e da sua utilização em diversas brincadeiras. Representações bidimensionais e construção de objetos tridimensionais nascem do contato com novos materiais, no fluir da imaginação e no contato com as obras de arte. Para construir, a criança utiliza-se das características associativas dos objetos, seus usos simbólicos e das possibilidades reais dos materiais, a fim de, gradativamente, relacioná-los e transformá-los em função de diferentes argumentos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998, p. 93).

De acordo com esse documento, as práticas desenvolvidas com as crianças devem ser permeadas de interações, brincadeiras e experiências que garantam à criança o contato com diversas situações que permitam e possibilitem a construção de conhecimento sobre ela e o mundo. Ao consideramos os apontamentos teóricos a respeito das múltiplas linguagens que se manifestam na comunicação de saberes e ideias, compreendemos que somos sujeitos que produzimos e somos produtos de culturas. Assim, quando damos “voz” às diversas expressões, explorando-as e dialogando com elas num contexto como a escola, as vivências em uma pluralidade cultural são passíveis de ser compreendidas, tornando-se um caminho possível para o entendimento da diversidade de manifestações culturais e potencialização das crianças em direção à apreciação e produção artística. No excerto a seguir, direcionamos nosso olhar para a utilização da linguagem simbólica e ressignificação dos objetos pelas crianças, evidenciando o processo de criação e imaginação.

*As crianças se dividiram em pequenos grupos para realizar as atividades. O primeiro grupo pegou galhos para pintar dizendo: **Vamos pintar tudo para fazer árvores de natal!***

O segundo grupo, também se envolveu com atividades de pintura, só que no papel. Já o terceiro grupo selecionou tampinhas, embalagens recicláveis, galhos, fitas, pinhas e, a partir desses materiais criavam novos objetos para brincar, atribuindo-lhes outros significados. Criaram binóculos e logo começaram a brincar de detetives.

A professora P. foi até os três grupos, interagiu com as crianças, ofereceu objetos para incentivar a brincadeira, auxiliou na confecção dos novos brinquedos e elogiou bastante a criatividade. As crianças mostravam-se envolvidas, empolgadas e orgulhosas dos materiais confeccionados.

(Nota de campo 08- 2º período da Educação Infantil – 06/10/2016).

Figura 16 – Binóculos criados por um grupo de crianças no Espaço Cultural



Fonte: Autoria própria (06/10/2016).

A linguagem simbólica está presente em todas as manifestações do trecho da nota de campo acima. Concordamos com Friedmann (2005, p. 111) ao afirmar que:

Se dermos à criança os instrumentos de exploração, percepção e intercâmbio, ela irá se comportar frente ao mundo como um detetive ou um semiologista: ela possui a arte de levantar hipóteses para reconstruir e explicar as coisas. As crianças têm o dom de uma multiplicidade de potencialidades que precisam ser estimuladas para se manifestarem. [...] O trabalho com material de sucata, com luzes e sombras, com cores, com elementos da natureza, levam à criança, se prontamente estimulada, a descobrir a musicalidade, a dança, a imaginação e a palavra nas cores, texturas, materiais. Em propostas deste porte, o papel do educador é o de permitir às crianças de se expressarem através de diversas linguagens artísticas e ajudá-las a definir aquilo de que elas precisam para levar uma ideia a termo. A criança tem a oportunidade, através da linguagem da arte, de expressar-se e de construir. A criação

está no coração do entorno da criança. A arte torna-se símbolo de uma relação privilegiada que se estabelece entre a criança e o mundo que ela percebe.

Assim, compreendemos que as crianças manifestam e expressam suas ideias, entendimentos, observações, sentimentos em todas as suas vozes, em “cem linguagens”. As crianças devem ser (re)conhecidas em “níveis surpreendentes de habilidades simbólicas e de criatividade” (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p. 21). Nessa abordagem, as crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas por meio de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimentos, desenhos, pinturas, montagens, esculturas, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música.

Diante da riqueza de possibilidades de aprendizagens a partir das múltiplas linguagens apresentadas e experimentadas no Espaço Cultural e na Brinquedoteca, buscamos, no próximo tópico, discutir como as crianças vivenciaram, por meio das diversas interações e relações, a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, como passaram por esse processo de transição.

4.2 Cruzando experiências: Interações e relações da transição do 2º período da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental.

[..] EU PENSO POR MIM MESMO.
[...]*Que os adultos precisam de olhos para ver e enxergar mais longe, e
enxergar mais perto do coração; e de ouvidos mais apurados; e de um
coração mais aberto; e tocar, dançar, cantar...*
[..]

Adriana Friedmann

Neste tópico nos propusemos a discutir alguns aspectos que perpassam a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, com centralidade nas crianças e suas vivências no contexto educacional. Ao longo deste trabalho, problematizamos a implantação do Ensino Fundamental de nove anos com matrícula obrigatória aos seis anos de idade e, ainda debatemos sobre as contradições a respeito das datas de corte para ingresso na Educação Infantil e, especialmente no 1º ano do Ensino Fundamental.

Conforme já discutimos anteriormente, são muitos os desafios que permeiam a formulação e implementação de políticas públicas voltadas para a infância, principalmente quando se trata do processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. As

discussões sobre esta temática já vêm sendo apontadas há algum tempo, O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) já indicava que:

A passagem da educação infantil para o ensino fundamental representa um marco significativo para a criança, podendo criar ansiedades e inseguranças. O professor da educação infantil deve considerar esse fato desde o início do ano, estando disponível e atento para as questões e atitudes que as crianças possam manifestar. Tais preocupações podem ser aproveitadas para a realização de projetos que envolvam visitas a escolas de ensino fundamental; entrevistas com professores e alunos; programar um dia de permanência em uma classe de primeira série. É interessante fazer um ritual de despedida, marcando para as crianças este momento de passagem com um evento significativo. Essas ações ajudam a desenvolver uma disposição positiva frente às futuras mudanças demonstrando que apesar das perdas, há também crescimento (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, 1998, p. 84).

Este processo também é enfatizado nos Parâmetros Curriculares Educacionais da Educação Infantil da ESEBA (PCEI, 2014, 2015, 2016). De acordo com o documento, este momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental também é uma preocupação da instituição, apontando que ao longo do processo brasileiro de escolarização, a Educação Infantil assumiu um papel de preparação para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, Faria e Mello (2005, p.25) ressaltam que “não é por outra razão que as classes eram quase sempre chamadas de, e ainda o são, de ‘classes de alfabetização’, ‘pré-alfabetização’ ou ‘preparatórias para a alfabetização’.

Diante disso, o documento (PCEI, 2014, 2015, 2016) resgata algumas discussões que apresentam a Educação Infantil como um campo que valoriza as múltiplas linguagens e expressões da criança, prezando pela não antecipação de conteúdos e valorizando a apropriação do conhecimento através do processo de diálogo entre a criança e a cultura. Na escola este processo é mediado pela professora, pelas outras crianças e pelos objetos da cultura presentes no espaço escolar. Isso implica, essencialmente, em dar voz às crianças e permitir sua participação na vida escolar, num projeto que é feito com elas e não para elas ou por elas (FARIA; MELLO, 2005). No que diz respeito à atividade lúdica no currículo, o PCEI afirmam que as ações com as crianças “envolvem a ludicidade, a música, as artes visuais, a dança, os esportes, a literatura, a poesia e tantas outras formas que nós adultos utilizamos para expressar quem nós somos, o que pensamos e sentimos” (PCEI, 2014, 2015, 2016, p.12). Nessa perspectiva, entendemos que neste documento permeia uma proposta política e pedagógica que busca a valorização das múltiplas linguagens no cotidiano escolar e, diante dessa leitura e de outros documentos oficiais, tais como o DCNEI e o RCNEI, dentre outros, bem como por meio de nossas observações, nos colocamos no posicionamento de pesquisador com a intenção de escutar as crianças. Compreendemos que a atitude de escutar implica em

criar vínculo, afeto e ainda ter a capacidade de emergir num silêncio interno e numa conexão com aquilo que vamos percebendo ao nos colocarmos neste lugar de interlocutor respeitoso. Assim, no contexto de nossas observações, dialogamos com algumas crianças sobre suas vivências na Educação Infantil, suas expectativas para o 1º ano do Ensino Fundamental e ainda suas perspectivas sobre o que seria a melhor escola do mundo.

Em nossas observações presenciamos muitos momentos em que a atividade lúdica estava presente de diferentes formas: na criação artística, no brincar, nas relações e interações, nos jogos, dentre outras. Tanto na rotina da Educação Infantil quanto na do Ensino Fundamental, havia garantia de espaços para a brincadeira livre, como no pátio e no tanque de areia. Em uma das nossas tardes de observações, nos aproximamos de um pequeno grupo que brincava em uma mesinha na sala de aula, e aos poucos questionamos sobre o que eles brincavam, e uma das crianças disse que estavam conversando sobre a festa de aniversário que aconteceria naquele dia. Diante disso, começamos um diálogo sobre alguns dias e atividades que o grupo mais gostava na Educação Infantil, e certamente, todas as respostas se referiram às atividades lúdicas:

H.: Ir para o parque.

L.: Tipo no dia da ducha, brincar no parque. No parque eu brinco com a M. A. de algumas coisas muito legais e com a M. C., muitas pessoas.

R.: Eu gosto da Brinquedoteca. Eu gosto de me fantasiar de homem-aranha forte!

A.: Eu também. O que eu mais gosto de fazer é brincar de Pokémon com o H. e a M.

G.: O que eu mais gosto, minha coisa preferida é a ducha, o piquenique, o dia da fantasia, e esses igual hoje (era aniversário da criança na escola).

L.: Eu gosto das mesmas coisas que a G.

(Nota de campo 19 – 2º período da Educação Infantil – 06/03/2017).

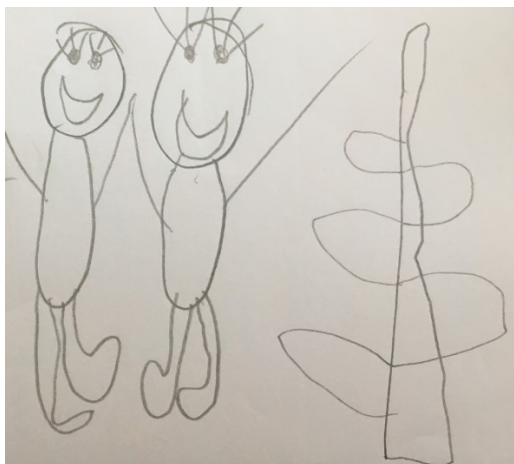
Neste diálogo fica evidente o quanto a atividade lúdica é significativa para as crianças no contexto de suas vivências na Educação Infantil, especialmente as brincadeiras vivenciadas nos espaços externos da escola. Diante do envolvimento do pequeno grupo no diálogo anterior, e da nossa intencionalidade como pesquisadora pedimos a um pequeno grupo de cinco crianças da turma observada na Educação Infantil que produzissem um desenho que representasse a atividade que eles mais gostavam naquele período. Já no 1º ano, a professora regente propôs às crianças a produção de um desenho que ilustrasse jogos e brincadeiras que mais gostassem no contexto escolar. Nesse sentido, selecionamos cinco desenhos para dialogar com as criações das crianças do 2º período da Educação Infantil, com a intenção de ampliar o olhar em relação às expressões infantis.

Desenho 1- H.: Brincando no parque



Fonte: Registro fotográfico do desenho realizado por H. aluno do 2º período da E.I. em 06/03/2017.

Desenho 2 - L.: Brincando de escalar no parque



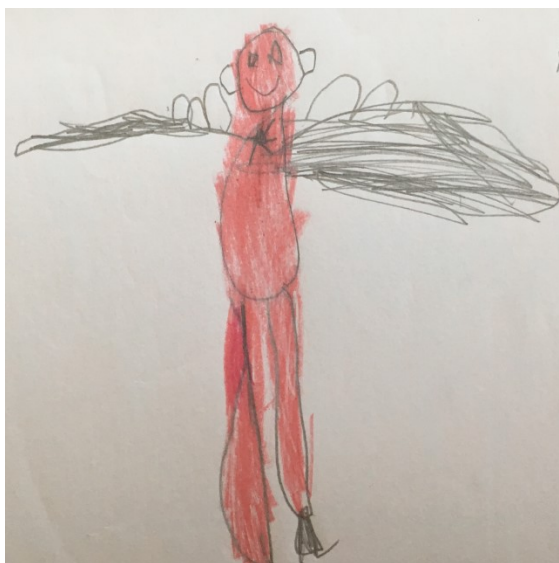
Fonte: Registro fotográfico do desenho realizado por L. aluna do 2º período da E.I. em 06/03/2017.

Desenho 3 - A.: Brincando no pátio de Pokémon



Fonte: Registro fotográfico do desenho realizado por A. aluna do 2º período da E.I. em 06/03/2017.

Desenho 4 - R.: Brincando de Homem-Aranha na Brinquedoteca



Fonte: Registro fotográfico do desenho realizado por R. aluno do 2º período da E.I. em 06/03/2017.

Desenho 5- G.: Brincando no parque



Fonte: Registro fotográfico do desenho realizado por G. aluna do 2º período da E.I. em 06/03/2017.

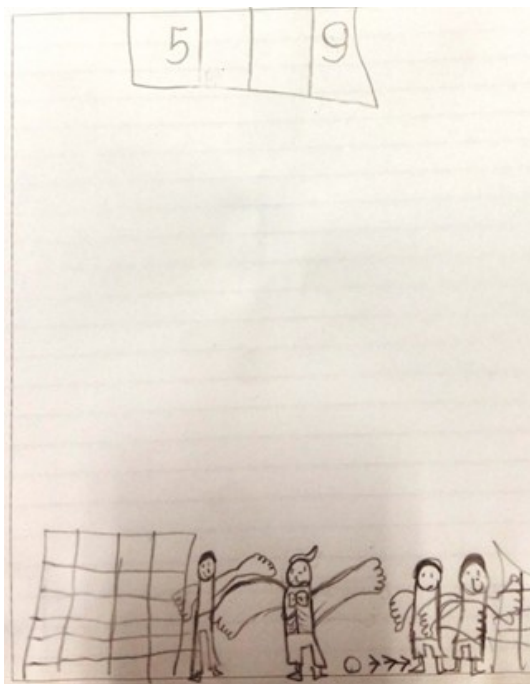
Diante das expressões das crianças do 2º período da Educação Infantil, o brincar aparece como atividade principal. Para além da linguagem verbalizada, as crianças nos dizem sobre a importância do brincar de diferentes formas. A comunicação se dá através de sensações, músicas, desenhos, pinturas, sentimentos, e não somente pela fala. Friedmann (2005) afirma que:

A linguagem mais direta é a palavra, a linguagem verbal. Mas nem sempre a mais autêntica, a mais verdadeira ou a mais expressiva das nossas profundezas, da nossa sacralidade. Existem outras linguagens, as simbólicas, linguagens não verbais com as quais viemos a este mundo, permeadas de símbolos. Não são diretamente compreensíveis ou transparentes. Elas nos convidam a olhar através delas, além delas. Essas linguagens apresentam-se via imagens e por meio delas podemos entrar no mundo do ser humano com profundidade. Dentre elas podemos citar a linguagem

dos sons, a do toque, a da fala e da escrita, a dos cheiros, a dos sabores, a da arte, a do brincar, a dos gestos, a dos sonhos (FRIEDMANN, 2005, p.27).

No 1º ano do Ensino Fundamental não foi diferente. As crianças se expressaram com entusiasmo através do desenho e novamente todas as produções trouxeram momentos em que o brincar e a atividade imaginativa estão presentes.

Desenho 6 - P.: *Eu e meus amigos jogando bola! Eu estou ganhando!*



Fonte: Registro fotográfico do desenho realizado por P. aluno do 1º ano do E.F. em 23/08/2017.

Desenho 7 - Y.: *Eu e meus amigos brincando de super-herói.*



Fonte: Registro fotográfico do desenho realizado por Y. aluno do 1º ano do E.F. em 23/08/2017.

Desenho 8 - M.: *Eu e todos os meus pokémons que evoluíram.*



Fonte: Registro fotográfico do desenho realizado por M. aluno do 1º ano do E.F. em 23/08/2017.

Desenho 9 - M.E.: *Brincando de casinha*



Fonte: Registro fotográfico do desenho realizado por M.E. aluna do 1º ano do E.F. em 23/08/2017.

Desenho 10 - E.: *Brincando de mamãe e filhinha na festa de aniversário.*



Fonte: Registro fotográfico do desenho realizado por E. aluna do 1º ano do E.F. em 23/08/2017.

Assim, ao pensarmos em um currículo que permeie tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental, concordamos com Beauchamp, Pagel, Nascimento (2007) ao afirmar que:

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. Hoje os profissionais da docência estão diante de uma boa oportunidade de revisão da proposta pedagógica e do projeto pedagógico da escola, pois chegaram, para compor essa trajetória de nove anos de ensino e aprendizagens, crianças de seis anos que, por sua vez, vão se encontrar com outras infâncias de sete, oito, nove e dez anos de idade. Se assim entendermos, estaremos convencidos de que este é o momento de recolocarmos no currículo dessa etapa da educação básica o brincar como um modo de ser e estar no mundo; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do Ensino Fundamental de nove anos (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007, p. 9-10).

Diante dos apontamentos, percebemos que tanto os documentos oficiais, como o PCEI (2014, 2015, 2016), apontam para a construção de um currículo que valorize o brincar e a atividade lúdica como princípio para a prática pedagógica. Neste mesmo caminho as crianças reforçam o discurso ao reafirmar a importância dessas atividades. Se todas as direções apontam para um mesmo caminho, nos colocamos na condição de refletirmos sobre a quantidade de trabalhos que denunciam currículos em que o brincar é desvalorizado, ou até mesmo inexistente no contexto das práticas educativas. Mello (2005) aponta que ultimamente

o que tem acontecido é uma contaminação de atividades do Ensino Fundamental na Educação Infantil. Nesse sentido, a autora afirma que se trata de fazer o inverso:

deixar contaminar o Ensino Fundamental com atividades que julgamos típicas da Educação Infantil - ainda que, muitas vezes, nem na educação infantil reservemos tempo para elas. Falo das atividades de expressão como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala. Estas atividades são, em geral, vistas na escola como improdutivas, mas, na verdade, são essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de constituírem as bases para a aquisição da escrita como um instrumento cultural complexo (MELLO, 2005, p.24).

Ao assumirmos a postura de observadoras e participantes do cotidiano escolar buscamos entrar no universo das crianças, universo este guiado por elas, o que nos conecta com algo que não está em nenhum currículo e em nenhum curso de Pedagogia e nos conecta com o mais espontâneo, inusitado e profundo que as crianças têm a nos dizer. Assim, na tentativa de compreender suas expectativas e seus anseios em relação ao 1º ano, retomamos as falas que surgiram em um diálogo com o pequeno grupo de crianças:

Pesquisadora: Pessoal, como vocês acham que vai ser no 1º ano?

G.: Ué, eu acho que vai ser legal, porque vai ter brinquedoteca, vai ter parque, eles têm ducha primeiro do que a gente.

Pesquisadora: Vocês acham que vai ter tempo para brincar?

G.: Eu acho.

R.: Não! Porque eles fazem mais tarefa do que a gente.

H.: Acho que vai! Mas vai ser um pouco ruim e um pouco bom.

Pesquisadora: Por quê?

H.: Porque vai ter matemática e eu não gosto.

L.: Eu acho que vai ter muito tempo para brincar, quer dizer, tomara que tenha muito tempo, porque aí a gente pode divertir mais.

A.: Ai tia, eu acho que lá no 1º ano vai ser muito cansativo.

Pesquisadora: Por quê?

A.: Eu fico devagar e lenta, muita coisa prá fazer. Entendeu?

Pesquisadora: E você acha que no 1º ano vai ser assim, muita coisa para fazer?

A.: Vai, matemática, tudo, entendeu?

Pesquisadora: Entendi, mas você acha que vai sobrar tempo para brincar lá?

A.: Eu acho que ainda vai sobrar, mas acho que eu não vou conseguir fazer a tarefa. Isso é só.

(Nota de campo 19 – 2º período da Educação Infantil – 06/03/2017).

As crianças são constituídas por suas experiências construídas desde o nascimento. No trecho acima as concepções apresentadas pelas crianças refletem suas vivências e ainda reforçam muitas ideias difundidas ao longo da história da escolarização. O aluno R, ao afirmar que no 1º ano as crianças fazem mais tarefas e logo não terá tempo para brincar, reforça a hipótese que levantamos sobre a diminuição dos espaços do brincar na medida em que as crianças avançam para o Ensino Fundamental, o que vai ao encontro da concepção que perpassa o discurso do aluno R., Borba (2007), que afirma que a brincadeira está entre as

atividades que muitas vezes são avaliadas pelos adultos como tempo perdido. Nesse sentido, a autora afirma que isso ocorre por que:

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. Seu lugar e seu tempo vão se restringindo à “hora do recreio”, assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina: não pode correr, pular, jogar bola etc. Sua função fica reduzida a proporcionar o relaxamento e a reposição de energias para o trabalho, este sim, sério e importante (BORBA, 2007, p. 35).

No mesmo trecho citado acima, nos chamou atenção o discurso dos alunos H. e A., primeiramente pela fala interessante sobre a matemática. As crianças reforçam a ideia de que a matemática está associada a dificuldade e, muitas vezes, ao fracasso.

Ao tentarmos compreender os elementos que compõem a fala da aluna A. quando afirma que o 1º ano será muito cansativo, pois ela se considera “devagar e lenta”, nos deparamos com a questão do tempo: o tempo para brincar, o tempo para aprender, o tempo para ser criança. O tempo da criança não é igual ao tempo do adulto. Santos (2008) afirma que a criança brinca com o tempo e, por brincar com ele, é quem verdadeiramente entende do tempo. Nesta perspectiva, Staviski; Surdi; Kunz (2013, p. 114-115) apontam que:

Em um mundo no qual a pressa do tempo passa a influenciar diretamente o que pode e o que não pode ser feito, inclusive a maneira ou nível de qualidade como devem ser conduzidas as atividades, a lógica de acelerar a infância pode fazer muito sentido e suas implicações passarem despercebidas, devido, sobretudo, à própria falta de tempo para refletir com atenção. Por trás deste movimento de tentar apressar os processos relacionados ao desenvolvimento das crianças, escondem-se problemas que podem ser desencadeados na vida adulta, justamente, devido a uma infância fragilizada, na qual a criança não teve tempo de ser criança, brincar livre e espontaneamente, sem preocupar-se com os resultados do seu agir. Assim, embora ao longo do nosso processo histórico a criança já tenha passado por diferentes compreensões – tanto de negação quanto de submissão – e denúncias dessas formas tenham sido feitas, mais do que nunca, nos últimos tempos, o brincar espontâneo e prazeroso da criança vem sendo ameaçado e desvalorizado por uma lógica utilitarista que é imposta pelo adulto.

A infância requer tempo para ser vivida e as crianças estão claramente nos dizendo que elas precisam ser respeitadas em seus tempos e espaços de aprendizagem, com oportunidades de vivenciar experiências, de brincar, de se relacionar com o outro e com o mundo, enfim, de “ser criança”. Apesar da garantia de atividades lúdicas na rotina das crianças, nos parece que a lógica temporal ainda tem impactado fortemente o cotidiano escolar. Entendemos que muitas vezes a institucionalização dos tempos para o brincar, para aprender, para lanche, para jogar visam a garantia destas atividades no currículo. Entretanto, essa sistematização e regulamentação cada vez maior implica a perda de uma parte das

características lúdicas mais puras, a espontaneidade e a despreocupação (HUIZINGA, 2000, p. 219).

As crianças nos revelaram muitos anseios, dúvidas, expectativas sobre a passagem para o 1º ano do Ensino Fundamental. No entanto, mais uma vez a lógica temporal esteve presente neste momento de transição. Vale ressaltar novamente que devido ao período de greve vivenciado na instituição em 2016, por isso, em 2017, as crianças tiveram apenas um recesso de poucos dias e logo ingressaram no 1º ano do Ensino Fundamental. A proposta teórica da escola apresentada no PCEI (ESEBA, 2014, 2015, 2016) aponta que a aproximação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na ESEBA, reforça a compreensão de que desenvolvimento e aprendizagem são processos que caminham juntos, fundamentados no paradigma interacionista. Nesta perspectiva, em abril de 2017, a psicóloga que atende as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental fez uma intervenção em todas as turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de ouvir e dialogar com as crianças sobre as mudanças que estavam vivenciando. Na turma em que realizamos nossas observações, elas se mostraram muito envolvidas e interessadas nesse diálogo:

Psicóloga: Eu vim para falar de coisas que acontecem na vida de todos vocês.

A aluna L. leu o título do slide e disse: *Vamos falar de mudanças?*

Psicóloga: Isso, hoje vamos falar de mudanças. Ano passado vocês eram de outras turmas e hoje formam a turma da professora C. Mas o que são mudanças?

A psicóloga foi passando os slides com alguns exemplos. No primeiro trazia a imagem dos estágios de gravidez; na sequência o desenvolvimento do ser humano; bebês, crianças e adolescentes brincando; crianças andando de bicicleta com e sem rodinha; bebês com mamadeira e depois crianças com copo.

C.: Quando a gente é bebê bebe leite na mamadeira, depois cresce e bebe no copo.

Ao final da apresentação de slides tinha uma pergunta: “E para você? O que mudou? O que está diferente? Quais mudanças teve na turma?

Algumas crianças disseram: *As mesas são diferentes. Nós crescemos.*

R.: Agora nós não estamos mais embaixo, estamos em cima.

N: As mesas lá em baixo eram quadradas e cabiam mais crianças, agora essas só cabem uma.

R.: Agora tem dois quadros, antes só tinha um.

P.: A rotina mudou, agora tem informática e filosofia.

R.: O meu pai e minha mãe separaram.

(Nota de campo 05 – 1º ano do Ensino Fundamental – 19/04/2017).

Neste diálogo, algumas crianças expressaram suas percepções sobre a organização do espaço e da rotina, da relação entre os colegas, do aprender, sobre si mesmas, a fragmentação da estrutura física da escola da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, as mudanças no mobiliário, e ainda, mudanças que refletem sentimentos que estão sendo vivenciados naquele momento. Em relação à organização do espaço arquitetônico, na Educação Infantil, as mesas acomodavam as crianças em grupos e já no Ensino Fundamental, as mesas são individuais.

No entanto, em nossas observações, percebemos que tanto a professora da Educação Infantil, quanto a do Ensino Fundamental, organizavam as mesas de diferentes formas, agrupando-as ou não, de acordo com as atividades propostas.

Figura 17 - Mobiliário do 2º período da Educação Infantil



Fonte: Autoria própria (28/02/2017).

Figura 18 - Mobiliário do 1º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Autoria própria (11/08/2017).

A configuração dos espaços das salas de aulas novamente nos provocam reflexões. Apesar do discurso teórico apresentado no PCEI (2014, 2015, 2016) de que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são processos indissociáveis e caminham juntos, a própria

organização dos espaços refletem grandes mudanças, claramente percebidas pelas crianças. É relevante destacar que na Educação Infantil as salas de aulas não são compartilhadas. Já no Ensino Fundamental, as salas são usadas no turno matutino pelos alunos de outros anos. Diante disso, levantamos algumas hipóteses: seriam as limitações do espaço físico ou as mudanças legislativas que transformaram as salas de aula do 1º ano do Ensino Fundamental? Rego (2009) acredita que é importante que as crianças tenham espaço temporal e físico para brincar. Que tenham condições para mexer no mobiliário, que possam, por exemplo, montar casinhas, cabanas, tendas de circo, etc. O período em que as crianças brincam deve ser considerado e, desta forma, é importante garantir tempo suficiente para que as brincadeiras aconteçam, desenvolvam-se e encerrem-se.

Os caminhos traçados ao longo deste tópico nos levam a construir várias indagações e reflexões sobre o que as crianças estão nos dizendo. Entretanto, diante do atual contexto educacional, nos propusemos a pensar em possibilidades que valorizem a atividade lúdica no cotidiano escolar, levantadas a partir de nossas vivências ao longo da construção desta pesquisa.

4.3 O lúdico no cotidiano escolar: possibilidades no interior das instituições educativas

*EU QUERO MAIS...
 Brincar.
 Dizer o que penso.
 Fazer o que quero.
 Saber até onde posso.
 Você junto de mim.
 Meus amigos por perto.
 Ouvir histórias.
 Verdade.
 Ter mais... a sua atenção.
 Transformar este mundo.
 Fazer um novo Atlas da vida...*

Adriana Friedmann

O trecho do texto “Carta de uma criança que ainda há de ser” de Adriana Friedmann nos direciona para o caminho que quisemos construir ao longo deste trabalho. Neste tópico intencionamos abordar discussões que, para além de reflexões, consigam apontar possibilidades de se construir uma escola com crianças. Nesta perspectiva, o primeiro passo seria ouvir o que as crianças estão dizendo: elas querem brincar, ser respeitadas e ouvidas, ter

autonomia, ter mais amigos, ter os adultos por perto e, principalmente, querem tempo e espaço para viver intensamente sua infância.

Friedmann (2005) nos convida a mergulhar no “Universo simbólico das crianças” e, a partir de olhares sensíveis, buscamos compreender o que elas estão nos dizendo. Entretanto, ao afirmarmos o que elas querem, tomamos por base além de nossas leituras, os dados construídos neste trabalho e, realmente, todos os caminhos nos levam para uma mesma direção: a construção de um currículo lúdico para e com as crianças.

A tarefa de organizar um currículo que contemple as exigências das políticas públicas e ao mesmo tempo dialogue com as especificidades das crianças, sem desconsiderar seus espaços e tempos para o brincar, não é algo tão simples, uma vez que as políticas públicas para a educação são marcadas por contradições. Várias delas muitas vezes expressam, através de textos normativos, propostas que valorizam a infância, o brincar, mas o discurso implícito e sua implementação na realidade das escolas brasileiras vão na contramão dos caminhos apontados.

Nesse sentido, nos deparamos com inúmeros desafios que permeiam o cotidiano escolar, mas, ao mesmo tempo reconhecemos que podemos levantar algumas possibilidades de organização dos espaços e tempos da sala de aula que considerem as múltiplas linguagens das crianças e que busquem caminhar na direção da garantia de direitos das crianças, bem como a valorização da infância.

Quando se fala em olhar, observar, escutar crianças, adentramos um universo muito delicado, muito íntimo, pelo qual, antes de qualquer coisa, precisamos ter grande respeito e reverência. Ao dialogarmos com um grupo de crianças do 2º período da Educação Infantil, questionamos o que seria, para elas, a melhor escola do mundo e nos deparamos com as seguintes respostas:

H.: Só brinquedo.

A.: A melhor escola do mundo? Eu acho que seria se tivesse muito brinquedo e sem a diversão acabar! Eu quero uma que brinca todo o tempo.

L.: Seria com muito espaço e hora pra gente brincar e muito tempo pra gente se divertir mais e espero que não tenha prova!

R.: Eu quero que não tenha tarefa, só brinquedo.

(Nota de campo19 – 2º período da Educação Infantil – 06/03/2017).

As crianças, a todo o momento mencionam a importância do brincar, do lúdico e, principalmente, nos levam a considerar a importância da garantia de espaços e tempos para

isso. Nesse sentido, as crianças nos apontam para a construção de um currículo a partir do lúdico, em seu sentido mais amplo, da criação, da arte, do brincar, das culturas, do simbolismo. Um currículo em que as culturas da infância sejam construídas e reconstruídas por cada criança.

É importante que o (a) professor (a) pense nas crianças como sujeitos ativos que participam e intervêm no que acontece ao seu redor porque suas ações são também forma de reelaboração e de recriação do mundo. Nos seus processos interativos, a criança não apenas recebe, mas também cria e transforma – é constituída na cultura e também é produtora de cultura. As ações da criança são simultaneamente individuais e únicas porque são suas formas de ser e de estar no mundo, constituindo sua subjetividade e visão do coletivo, na medida em que são contextualizadas e situadas histórica e socialmente. [...] Nessa perspectiva, conhecer a criança implica observar suas ações-simbolizações, o que abre espaço para a valorização de falas, produções, conquistas e interesses infantis e faz da sala de aula um espaço de socialização de saberes e confronto de diferentes pontos de vista – das crianças, do professor, dos livros e de outras fontes – fazendo o trabalho se abrir ao novo, inédito, imprevisível e surpreendente (CORSINO, 2007, p. 62).

Em nossas observações no cotidiano escolar do 2º período da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental da ESEBA, vivenciamos algumas ações que vão de encontro com uma proposta curricular que valorize a infância, o lúdico e o brincar. A partir da análise dos dados construídos com os participantes do estudo, consideramos que os professores possuem clareza de que as situações lúdicas são determinantes para o processo de desenvolvimento das crianças, independentemente de se encontrarem na Educação Infantil ou Ensino Fundamental. Entretanto, apesar de apresentarem tais percepções, ainda identificamos alguns cenários que apontam para uma cisão entre os segmentos do Ensino Básico e um antagonismo de concepções sobre o brincar que permeiam o imaginário das crianças, das famílias e da escola.

O nosso estudo evidenciou existir percepções sobre crianças que reforçam a ideia de cisão entre as primeiras etapas da Educação Básica, apresentando uma concepção sob o viés tradicional em que a Educação Infantil é uma etapa destinada para o brincar, entendido como atividade destituída de valor, e que o universo do 1º ano do Ensino Fundamental seria o lugar de iniciar a escolarização das crianças com atividades de estudos sistematizadas. Muitas destas percepções são construídas a partir das vivências no âmbito familiar. Na nota de campo 02, registramos um momento em que a professora resgatava com as crianças uma atividade de casa em que as famílias compartilharam o voto para eleger o nome da turma. Ao ler a justificativa dos votos, nos chamou a atenção as seguintes falas:

“Gostaríamos que fosse Turma dos Detetives, pois agora eles são rapazinhos grandes, muito diferente das etapas anteriores” (Leitura realizada pela professora da atividade registrada no caderno).

*Outra família escolheu: “Turma dos Power Rangers, pois agora no 1º ano é o momento de transformação das crianças em leitores”.
Em contrapartida, uma família optou por “Turma dos Super-heróis, pois este seria um tema pertinente à infância, ao lúdico e contempla meninos e meninas”.*

(Nota de campo 02 – 1º ano do Ensino Fundamental – 05/04/2017).

Nas falas das famílias, percebemos que estão presentes diferentes olhares sobre as concepções que permeiam os espaços da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Novamente as percepções do brincar desvinculado do aprender e desenvolver são apresentadas, reforçando a ideia de que o 1º ano do Ensino Fundamental é o lugar em que as crianças deixariam de ser crianças para serem apenas alunos. Todavia, a última fala da família citada, no trecho acima, nos revela outra concepção, oposta às visões citadas anteriormente. Ao apontar o tema “Super-heróis”, a família traz o lúdico como elemento relevante para a construção de propostas educativas que sejam pertinentes à infância.

Oliveira (2010) afirma que os frutos que colhemos hoje de uma Educação Infantil fragilizada sob o ponto de vista pedagógico e político é resultado de uma Educação Infantil assistencialista que vivemos durante anos e também reflexo da ausência de políticas públicas voltadas especialmente para este nível de ensino. No mesmo sentido reforçamos que além de orientar teoricamente, as políticas públicas deveriam nortear ações efetivas para articular e assegurar a passagem das crianças entre as etapas de ensino sem perder de vista as características da infância. Kramer (2006, p.810) fundamenta nossa reflexão ao apontar que:

Do meu ponto de vista, Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção, o acolhimento estão presentes na Educação Infantil; a alegria e a brincadeira também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação, o objetivo é garantir o acesso de todos, que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito de brincar, criar, aprender. Nos dois temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais.

Na ESEBA, apesar do contexto em que ocorreu a transição (reposição do calendário devido à greve), especialmente nos anos de 2016 e 2017 em que realizamos a pesquisa, conseguimos vislumbrar ações que buscavam garantir uma aproximação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental. No decorrer de nossas investigações, nos deparamos com possibilidades de caminhos que sinalizam pequenas construções no âmbito da valorização da infância, do lúdico e do brincar nos contextos escolares. Dentre eles pudemos destacar a construção de um espaço mediado pela psicóloga com o objetivo de escutar as crianças e

dialogar sobre as mudanças que estavam vivenciando; o diálogo com as famílias, no sentido de compartilhar as múltiplas possibilidades de desenvolvimento das crianças; a organização de espaços e tempos para o brincar na sala de aula; a flexibilidade do planejamento; a garantia de atividades que permitiam que as crianças se expressassem através de várias linguagens; a construção de um espaço de escuta e acolhida das falas das crianças; enfim, ações que apontam pequenas possibilidades de organização do cotidiano escolar em que o lúdico esteja presente tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental.

Entendemos que o diálogo com as famílias é uma ferramenta importante que pode auxiliar na compreensão do desenvolvimento integral da criança, de suas expressões através de múltiplas linguagens, e com isso ir aos poucos diminuindo a ansiedade das famílias e até mesmo das crianças, principalmente em relação ao processo de alfabetização. Na medida em que as crianças avançam para o 1º ano, os discursos que reforçam a substituição dos espaços e tempos para o brincar se tornam mais presentes, fortalecendo a ideia de que ao ingressar no Ensino Fundamental as crianças se tornam apenas alunos. Na busca pelo esclarecimento sobre essas questões, a professora regente do 1º ano do Ensino Fundamental, propôs no início do ano uma reunião para apresentar a configuração deste ano de ensino, no sentido de acolher as dúvidas das famílias e esclarecer que as crianças continuariam permeando suas interações por meio de circunstâncias lúdicas. Assim, reafirmamos que a infância se constitui em uma categoria social ampla que não está relacionada com os anos de escolarização, e que, portanto, não se finda aos seis anos de idade.

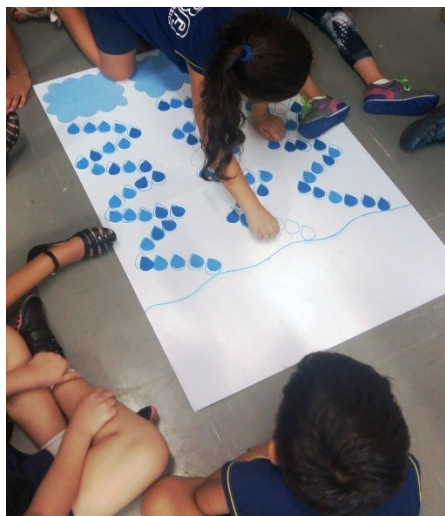
A brincadeira presente no contexto da sala de aula não é algo tão comum. Garantir espaços e tempos para o brincar exige planejamento e, ainda, sensibilidade e respeito ao tempo da infância. No 2º período da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental vivenciamos diversas situações em que se organizaram espaços e tempos para que ocorresse a brincadeira espontânea. Em muitos desses momentos, as professoras participavam do movimento das crianças, oferecendo materiais variados para potencializar a atividade imaginativa. Nos dois contextos as propostas dirigidas de brincadeiras e jogos também fizeram parte da rotina das turmas. Entendemos que nosso papel de professor junto às crianças pequenas consiste em organizar ambientes propícios para que aconteçam situações lúdicas independentes e igualmente em elaborar propostas dirigidas. Ambas as situações podem propiciar diversas possibilidades de aprendizagens, não necessariamente relacionadas a conteúdos escolares. “O brincar pode e deve não só fazer parte das atividades curriculares,

sobretudo na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, como também ter um tempo preestabelecido durante o planejamento em sala de aula” (FRIEDMANN, 2006, p. 21).

O cotidiano da sala de aula é permeado pela espontaneidade das crianças a todo o momento. Nesse sentido, a flexibilização, do planejamento e do tempo, favorece a possibilidade de explorar uma mesma atividade de diferentes formas a fim de contemplar os interesses e necessidades das crianças. No 2º período da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental vivenciamos diversas situações em que as crianças ressignificaram as funções dos objetos, atribuindo-lhes novos sentidos, significados, apontando para outra forma de brincadeira. Diante disso, as professoras reestruturavam o planejamento de modo que pudesse contemplar as necessidades que as crianças estavam demandando naquele momento. De acordo com Lerner (2001), para romper com o ensino conteudista e fragmentado, é necessário planejar a utilização do tempo de modo a flexibilizar a duração das situações didáticas e oportunizar que um mesmo conteúdo seja contemplado em diferentes perspectivas.

Nesta perspectiva, a organização do currículo por projetos de trabalho, possibilitou, no 2º período da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental, um conjunto de ações articuladas e desafiadoras que se desenvolveram a partir dos interesses das crianças e contaram com a participação dos alunos, dos profissionais da escola, dos familiares e comunidade em geral. A construção dos projetos permitiu a exploração de diferentes tipos de jogos e brincadeiras, de trabalhos coletivos, a flexibilização do tempo, discussões em que as crianças expressavam suas ideias e hipóteses, por meio da arte, da dança, da música, da pintura, enfim, todos esses elementos presentes no cotidiano escolar favoreciam a construção de propostas lúdicas a partir de temáticas levantadas pelas crianças. No 2º período da Educação Infantil, as crianças haviam escolhido a temática “Água” para ser pesquisada ao longo do projeto. Após várias ações investigativas, elas construíram, em parceria com a professora e a estagiária, um jogo relacionado ao tema do projeto. Neste jogo, cada criança jogava o dado e o numeral que saísse representava a quantidade de gotinhas que a criança colocaria no tabuleiro. A proposta simbolizava o caminho que a chuva percorria para chegar aos rios. A turma toda se envolveu com o jogo, demonstrando muito entusiasmo em participar da brincadeira.

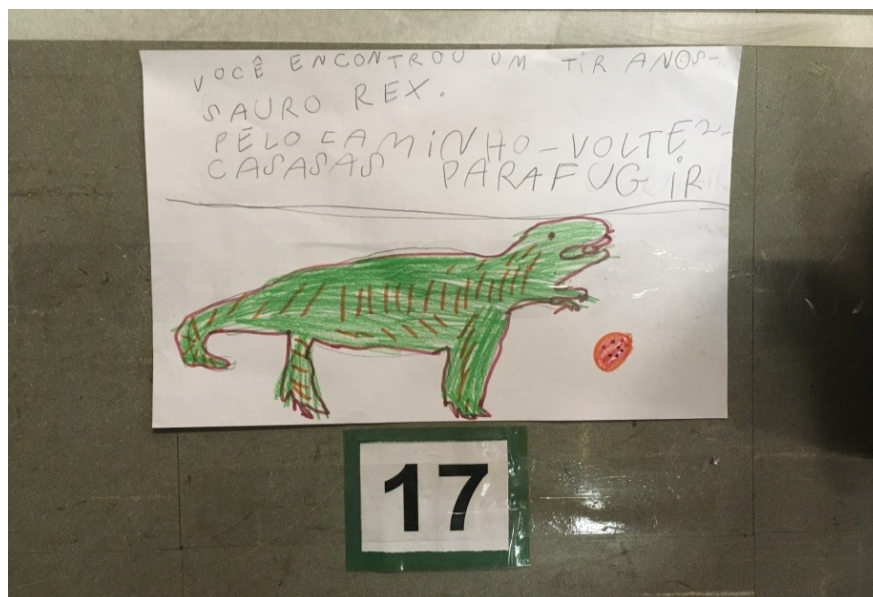
Figura 19 - Crianças do 2º período da E.I. brincando com o jogo



Fonte: Registros fotográficos realizados pela pesquisadora em 21/02/2017.

No 1º ano do Ensino Fundamental, as crianças haviam escolhido desenvolver um projeto sobre os dinossauros. Uma das ações do projeto foi à construção de um jogo de trilha humana, em que as próprias crianças elaboraram os desafios. Neste jogo, as crianças se organizaram em grupos apoiados pelos estagiários da sala, assim, cada criança jogava o dado, e de acordo com o número apontado deveria “andar nas casas” do grande tabuleiro. Ao pararem em algum desafio, deveriam ler a proposta e seguir o jogo. As crianças que ainda não conseguiam ler sozinhas eram auxiliadas pelos próprios colegas ou pelos estagiários. Na elaboração deste jogo foram envolvidas diversas ações, como a construção de convites para colar nos corredores da escola, convidando todos para prestigiar o jogo, a construção dos desafios, elaboração dos desenhos, planejamento dos grupos, enfim, as crianças ficaram extremamente envolvidas com a proposta.

Figura 20 - Desafio do jogo da trilha humana construído pelas crianças do 1º ano do E.F.



Fonte: Registros fotográficos realizados pela pesquisadora (29/08/2017).

Figura 21- Criança do 1º ano do E.F. brincando no jogo da trilha humana



Fonte: Registros fotográficos realizados pela pesquisadora (29/08/2017).

Nas imagens acima podemos perceber o quanto uma proposta lúdica pode abranger diferentes linguagens, por exemplo, a linguagem simbólica, o movimento, a matemática, a escrita. A construção do jogo possibilitou o processo criativo das crianças ao elaborarem os desafios, a expressão através dos desenhos, a exploração da linguagem escrita e da leitura por

meio do texto, dos desafios e convites, a linguagem matemática através do percurso do jogo de trilha, o movimento, dentre outras. Nesse sentido, entendemos que o lúdico pode estar presente em diversas atividades cotidianas, independente da presença de brinquedos. Nesse sentido, a dimensão lúdica pode ser entendida na expressão e comunicação que pode desencadear situações e vivências em que as múltiplas linguagens dialogam em torno de uma proposta. Concordamos com Ramos (2000) ao apontar que:

O professor deve se colocar no lugar de mediador da ação pedagógica e isso pressupõe ir além de quem organiza e estrutura o trabalho didático, assumindo, também, a postura de observador do aluno em seu processo de conhecimento do mundo. Neste sentido, acreditamos que uma prática educativa que se configura como lúdica virá atender as necessidades primordiais dos envolvidos no processo educativo, sendo que esta ludicidade é assegurada não apenas pela presença de jogos e brincadeiras em seu cotidiano, mas também pela ideia, que o próprio conceito de ludicidade traz e que se traduz no envolvimento pleno dos partícipes no fazer cotidiano, sendo, neste processo, capazes de absorver a qualidade das atividades de forma plena e integral (RAMOS, 2000, p.58).

Em nossa investigação concluímos que a valorização das múltiplas linguagens, das diferentes formas de expressão e a valorização da criatividade possibilita a organização de um currículo que contemple as especificidades das crianças, sem desconsiderar o processo de alfabetização. Conforme discutimos anteriormente, o universo da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental tem se configurado como cenários de discussões relacionadas às políticas públicas que buscam a consolidação da alfabetização. Todavia, em nossa investigação vimos que este universo está repleto de outras manifestações e interesses e não apenas de linguagem escrita. As crianças interagem, criam, experimentam, brincam, se constituem como sujeitos pensantes ativos no contexto social.

O cenário de aceleração da aquisição da leitura e escrita e de desvalorização do lúdico na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental aparece de forma implícita nas concepções que perpassam os documentos que orientam a organização do Ensino Fundamental de nove anos. Para além dos documentos, este cenário tem se constituído como algo positivo no âmbito social e tem sido muitas vezes tratado como um produto mercadológico, especialmente em instituições de ensino privadas. As DCNEI (2010, p. 25) orientam a organização de um currículo para a Educação Infantil que propicie experiências que “favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical”. Nesta perspectiva, concordamos que a leitura e a escrita são linguagens determinantes em nossa cultura letrada. Entretanto, nosso questionamento se dá nas formas e mecanismos utilizados pelas políticas públicas que apontam para uma supervalorização da alfabetização

que muitas vezes estão relacionadas apenas com objetivos políticos partidários e deixam de lado os educacionais.

Nos Parâmetros Curriculares da Educação Infantil da ESEBA, o tema das múltiplas linguagens permeia toda proposta política e curricular da instituição. O documento aponta que o desafio é:

a construção de um ambiente escolar no 1º ciclo (Educação Infantil e 1º, 2º e 3º Anos) que favoreça o respeito, a cooperação, a solidariedade, a autonomia, a inclusão, o direito de brincar, a manifestação e a valorização da pluralidade cultural, social e étnica e promover o desenvolvimento integral da criança, tendo como princípio o resgate dos valores humanos, para que ela construa sua autonomia intelectual, afetiva, moral e social (PCEI, 2014,2015,2016).

Em nossas investigações, vislumbramos que o Espaço Cultural e a Brinquedoteca se constituem em ambientes favoráveis para a construção de propostas que valorizem as múltiplas linguagens. Nas salas de aulas do 2º período da Educação Infantil vivenciamos, juntamente com a turma, momentos em que as crianças foram convidadas a trilhar um caminho pedagógico em que o brincar, a dramatização, a criação, a pintura, a poesia, o desenho, a música, a leitura, a escrita, os números eram reconhecidos em todas as suas dimensões e ainda valorizados no contexto escolar. No 1º ano do Ensino Fundamental também encontramos diversas ações que visavam cultivar as diversas formas de expressão e comunicação com o mundo, porém com uma intensidade menor em relação à Educação Infantil.

Salientamos que no desenvolvimento de uma pesquisa, o olhar crítico do pesquisador é fundamental para se construir uma análise sobre o cotidiano investigado. Contudo, também é necessário ter um olhar sensível diante de concepções e ações que vão de encontro com a busca pela construção de uma escola com crianças, em que o lúdico e o brincar sejam considerados elementos constitutivos do currículo. Temos a clareza de que são muitas as concepções que perpassam a organização curricular, política e pedagógica da instituição. Portanto, em uma mesma escola pode estar presente a realização de diferentes práticas pedagógicas, embasadas em diferentes concepções. Todavia, nos limitamos a apresentar apenas discussões sobre os momentos vivenciados durante o período de construção dos dados da presente pesquisa.

Nesse sentido, tecemos no próximo tópico algumas considerações temporárias sobre nosso estudo. Sinalizamos para uma escola em que acreditamos que:

A criança é a expressão mais pura e espontânea da força vital, a força divina da vida, da criação. Criar é juntar o mundo material, transformando-o por meio do mundo imaginativo de nossa alma. Como expressa Schiller (1992): entre o impulso da forma e o impulso da vida, surge algo maior — o impulso lúdico. Brota da força de criação que reside em nós, como uma centelha divina. O ser humano é humano na medida em que ele cria de dentro para fora: cria pensamentos, sentimentos, ações. E o início dessas criações é o brincar. Impedir ou reduzir o brincar livre e espontâneo significa reduzir o potencial de cada ser de se tornar cada vez mais humano (CRAEMER, 2015, p.48-49).

Sendo assim, apontamos para a construção de um currículo lúdico, cultural, dialógico, que constitua uma proposta de organização escolar em que o brincar seja acompanhado de liberdade de tempo, espaço e criação, que contemple um currículo pautado na formação da sensibilidade, no qual a conexão de vínculo que acontece entre a criança e o mundo durante a brincadeira seja valorizada como a essência da cultura humana. Desejamos, para nossas crianças, uma escola brincante e uma sociedade lúdica.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A construção do texto das considerações finais foi um grande desafio. Primeiramente por compreendermos que o estudo qualitativo sobre o cotidiano escolar de uma escola com crianças é permeado por vivências, movimentos, diferentes concepções, práticas e saberes, conflitos, expectativas, relações e interações, enfim, por uma diversidade de questões que o tornam singular. Nesse sentido, entendemos que nosso estudo não tem um ponto final e muito menos a intenção de ditar regras a serem seguidas. Em todos os momentos pretendemos propiciar um diálogo com o leitor, com o intuito de discutir questões, levantar possibilidades sobre uma temática que para nós é tão importante. Criar diálogos é uma das mais relevantes finalidades da educação. “Eles são pontes que conectam pessoas e territórios, gerando deslocamentos, sentidos e aprendizados – previstos e imprevistos” (CRAEMER, 2015, p. 61). Ao dialogarmos temos a possibilidade de emergir no universo do outro, num movimento de alteridade, que permite redescobrirmos a nós mesmos. Desta forma, constituímos nosso lastro como humanidade e também nossa individualidade (CRAEMER, 2015). Sendo assim, nossas reflexões são temporárias e refletem nossas leituras e vivências no 2º período da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental da ESEBA.

Viver e investigar o cotidiano escolar, juntamente com as crianças ao longo da construção do presente trabalho, foi um desafio, porém se configurou como um momento ímpar de aprendizagem. Ter a oportunidade de olhar para as crianças, brincar com elas e ouvi-las, nos propiciou conhecimentos que não poderiam ser apreendidos em outros lugares. Assim, a dinâmica do nosso trabalho demandou paciência, imersão e, ao mesmo tempo, um distanciamento dos dados. Compreendemos que nossa pesquisa não é apenas do pesquisador e sim, uma construção coletiva de todos os envolvidos ao longo do processo, ou seja, nossa trajetória se constituiu na relação e na interação com os participantes do estudo, com a escola e com nossas leituras. Dessa forma, em todos os momentos, tomamos como base nosso questionamento inicial: De que forma o lúdico, o brincar e a infância são concebidos pelos professores e pelas crianças durante o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?

Esse questionamento nos direcionou para a organização dos dados a partir da trajetória percorrida. Ressaltamos que os caminhos trilhados são resultados apontados pelos participantes do estudo, mas também são frutos das escolhas realizadas pelo pesquisador ao longo da construção investigativa. Diante de tal problemática, buscamos compreender como o

lúdico tem sido abordado nos contextos do 2º período da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental; como as crianças estão vivenciando esse momento de transição; se os professores organizam espaços-tempos para o brincar; e, por fim, se há possibilidade de garantir espaços-tempos de aprender com as múltiplas linguagens, diante do contexto de alfabetização, respeitando o tempo da infância e as especificidades da idade das crianças.

Para buscarmos respostas às nossas indagações, traçamos como objetivo geral do nosso trabalho investigar as manifestações do lúdico, do brincar no cotidiano escolar durante o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Ao buscarmos respaldo na literatura, nos deparamos com vários estudos que apontavam para uma pressão incisiva das famílias, das políticas públicas e até mesmo dos professores em busca de uma aceleração do tempo de aprender, principalmente quando a criança está em processo de alfabetização, com a descaracterização do brincar como atividade fundamental da infância. Todavia, em nossa investigação no cotidiano escolar, vislumbramos algumas possibilidades de práticas pedagógicas que buscavam a construção de uma escola com crianças.

Diante do contexto da educação em nosso país, sabemos que a organização escolar é reflexo de políticas públicas educacionais elaboradas ao longo da história e amplamente relacionadas com questões políticas e financeiras. Nesse sentido, nossas leituras apontaram inicialmente para uma desvalorização da categoria da infância e uma fragilidade da Educação Infantil no contexto nacional, fruto de uma visão assistencialista que descaracteriza a relevância deste nível de ensino. O reconhecimento legal da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica foi, sem dúvida, um avanço. No entanto, por outro lado, ainda nos deparamos com a ausência de propostas que valorizem a Educação das crianças, principalmente, de 0 a 3 anos. A fragmentação das etapas de ensino têm se configurado como um problema que perpassa a Educação Infantil e especialmente a passagem para o Ensino Fundamental. O que era para ser a continuidade de um processo integral de desenvolvimento das crianças acaba se tornando um momento de transformação das crianças em apenas alunos.

No âmbito político são inúmeras as contradições e propostas que caminham na contramão da luta para a garantia de uma vivência plena da infância nas escolas brasileiras. Assim, na instituição em que realizamos nossa pesquisa, identificamos que apesar da autonomia da escola, esta se conformou com a posição de “refém” de processos judiciais,

especialmente no que diz respeito às idades para ingresso no 1º período da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental.

Em nossa investigação no cotidiano escolar percebemos que o lúdico perpassa a proposta política pedagógica curricular da instituição. A partir de nossas vivências, identificamos ações que indicam que os professores que participaram do estudo compreendem o lúdico e o brincar num sentido amplo e os valorizam como elementos fundamentais para a constituição das crianças. As concepções dos professores fundamentam a organização de suas práticas pedagógicas. Portanto, em muitos momentos, foram planejados espaços e tempos para o brincar. Apesar da compreensão dos professores da importância do lúdico e do brincar na infância, ainda existem inúmeros desafios e barreiras que precisam ser rompidas para a construção de uma escola brincante.

Em todos os contextos percebemos o quanto as crianças foram além das propostas. Nos momentos de brincadeiras livres presenciamos interações de uma riqueza imensa, em que as crianças dialogaram, resolveram conflitos, criaram, propuseram situações de leitura e escrita, enfim, se expressaram utilizando múltiplas linguagens. Compreendemos que o Espaço Cultural e a Brinquedoteca são ambientes propícios para o desenvolvimento das manifestações infantis de forma plena por meio do brincar, da interação com o outro, da arte e do lúdico. Estes espaços podem ser considerados como um diferencial do currículo proposto para as crianças da Educação Infantil. Todavia, nos questionamos sobre as perdas destes espaços na medida em que a criança avança nos anos do Ensino Fundamental. O próprio currículo parece se encarregar de limitar as expressões infantis apenas na Educação Infantil.

As vozes das crianças apontaram a todo o momento para a relevância do brincar em suas vidas, destacando que a escola ideal seria uma escola em que se brinca. As crianças também revelaram alguns anseios, dúvidas e receios sobre o 1º ano do Ensino Fundamental. As concepções apresentadas por elas nos parecem reflexos de uma construção social que supervaloriza a leitura e a escrita e aponta o brincar como atividade improdutiva e destituída de valor. Esta postura permeia muitas vezes o âmbito familiar e acaba reforçando a ideia de que a brincadeira deve fazer parte apenas do universo da Educação Infantil. É relevante destacar novamente que os resultados revelados por nossa pesquisa são frutos de um contexto singular e que portanto não devem ser entendidos como caminhos únicos, nesse sentido, apresentamos os resultados do nosso olhar sobre as vivências da Eseba.

As crianças estão sinalizando que independente de estarem cursando o 1º ano do Ensino Fundamental, elas ainda apresentam o desejo de brincar, de explorar as diversas linguagens. Dessa forma, concluímos que todos os caminhos apontam para a construção de um currículo cultural, em que as crianças possam criar e recriar suas culturas com seus pares, criando um ambiente acolhedor em que os professores reconheçam as vozes das crianças e seus discursos e garantam espaços para suas expressões espontâneas. Nesse sentido, a escola se constituiria em um cenário onde crianças, professores e familiares dialogam, trocam opiniões e aprendem mutuamente, ou seja, um espaço em que as crianças possam ter tempo e liberdade para respirar, para criar e, essencialmente, para brincar.

Por fim, as reflexões propiciadas por este estudo nos desafiam a pensar em estratégias na defesa por uma escola construída com crianças, compreendendo que a educação das crianças pequenas requer uma política social e de vida que deve caminhar em direção à valorização da infância. Temos clareza de que nosso trabalho está apenas começando, mas concluímos neste momento com a certeza de que os próximos caminhos a serem trilhados serão guiados por aquelas pessoas que tanto têm a nos ensinar – as crianças.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Educação Infantil e a Escola Fundamental de 9 anos. **Olhar de professor**. Ponta Grossa, v.9, nº2, p.317-325, 2006.

ALVES, Rubens. Os 10 direitos naturais das crianças. In: **Revista Pazes**. Publicado em 17 de outubro de 2016. Disponível em: <https://www.revistapazes.com/o-melhor-de-tudo-sao-as-criancas-rubem-alves/>, 2016. Acesso em: 12 de janeiro de 2018.

ANDRADE, C.D. **Esquecer para lembrar**. 2.ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1980. (Boitempo III).

ANDRÉ, Marli E. D. A. IN: **Metodologia da pesquisa educacional**. (Org.). Ivani Fazenda. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

ARCE, A.; SILVA, J.C. A psicologia histórico-cultural e o marxismo: em defesa do desenvolvimento humano integral. **X CONPE- Congresso nacional de Psicologia Escolar e Educacional**. Caminhos trilados, caminhos a percorrer. Anais *on line*, 2011. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/31.pdf>>. Acesso em: 14 de setembro de 2017.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROYO, Miguel González. Entrevista. Mais cedo na escola. In: **Revista Educação**, ed.101, Publicado em 12 de setembro de 2005. Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/noticias/1343-mais-cedo-na-escola>>. Acesso em: 02 de outubro de 2017.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Lei estabelece idade para ingresso no ensino fundamental**. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2013/07/22_materia_especial_matricula_crianças_ensino_fundamental.html>. Acesso em: 28 de setembro de 2017.

BAKHTIN, Mikhail. Metodologia das ciências humanas. In:(Org.). **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.393-410.

BARBOSA, M. C., DELGADO, A. C.C. (orgs.) **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. – Porto Alegre: Penso, 2012.

BARBOSA, M. C. S., CRAIDY, C. M. Ingresso obrigatório no Ensino Fundamental aos 6 anos. Falsa solução para um falso problema In: BARBOSA, M. C., DELGADO, A. C.C. (org.) **A infância no ensino fundamental de 9 anos.** – Porto Alegre: Penso, 2012.

BARROS, F. C. O. M. **Cadê o brincar?:** da educação infantil para o ensino fundamental [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 215 p. ISBN 978-85-7983-023-5. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (orgs). **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para inclusão da criança de 6 anos de idade. 2 ed., Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p.

BISPO, Marlucy M. Gama. Colégios de Aplicação: história e desafios no interior das IFES, 2013. Disponível em: <http://adufs.org.br/adufs/index.php/component/k2/item/35-col%C3%A9gios-de%20aplica%C3%A7%C3%A3o-hist%C3%B3ria-e-desafios-no-3interior-das-ifes>. Acessado em 06 de outubro de 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORBA, A. M. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil.** 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Niterói.

BORBA, Ângela M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (orgs). **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para inclusão da criança de 6 anos de idade. 2 ed., Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília: Saraiva, 1988.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Lex:** Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em 26 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Lex:** Diário Oficial da União, Brasília, 2005, 17 mai 2005. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 26 set. 2017

BRASIL. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a 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. **Lex:** Diário Oficial da União, Brasília, 7 fev. 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em: 26 set. 2017

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Lex:** Diário Oficial da União, Brasília, 5 abr. 2013a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 26 set. 2017.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Lex:** Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lex:** Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Nº 959 de 27 de setembro de 2013. **Diário Oficial da União**, 30 set. 2013b, Seção 1, p. 9, Brasília. Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_24882671_PORTARIA_N_959_DE_27_DE_SETEMBRO_D_E_2013.aspx>. Acesso em: 6 out. 2017.

BRASIL. Ministério Público Federal. Diário do Ministério Público Federal Eletrônico: caderno extrajudicial. **DMPF-e Nº 161/2016**, 26 ago. 2016, Brasília, p. 5-6. Disponível em: <<http://bit.ly/2BD2PxV>>. Acesso em: 28 set. 2017.

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

BROUGERÈ, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko (Org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

BUJES. Maria Isabel. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação:** mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura e cinema. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

CAILLOIS, Roger. **Los juegos y los hombres:** la máscara y el vértigo. Tradução: Jorge Ferreira. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

CAMARGO, Clarice Carolina Ortiz de. **Métodos de avaliação formativa:** desatando nós e alinhando possibilidades. 2014. 354 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

CAMPOS, Maria Malta. A educação infantil como direito In: **Insumos para o debate 2** – Emenda Constitucional nº 59/2009 e a educação infantil: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, p. 9-14, 2010.

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

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação-Geral do Ensino Fundamental. 2ª ed., pp. 57-68, Brasília, DF: 2007.

CRAEMER, U. O brincar na comunidade - uma comunidade se transforma com a arte lúdica. IN: MEIRELLES, R. (Org.) **Território do Brincar** – diálogos com escolas. São Paulo: Instituto Allana, 2015. Disponível em: http://territoriodobrincar.com.br/wpcontent/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio_do_Brincar_-_Di%C3%A1logo_com_Escolas-Livro.pdf (último acesso em 25/01/2017).

CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CUNHA, Myrtes Dias da. **Constituição de professores no espaço-tempo da sala de aula**. Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas, 2000. Tese Doutorado em Educação (Faculdade de Educação).

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005a.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 28. Programa e resumos. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 2005b.

DIAS, Edilamar Borges. **A Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: outro espaço, novas experiências; O que dizem as crianças?** 2014. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ELKONIN, Danni. B. **Psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral – 2ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Parâmetros Curriculares Educacionais da Educação Infantil** – PCEI-ESEBA-UFU. Uberlândia, MG, 2014, 2015, 2016.

FANTIN, Monica. **No Mundo da Brincadeira**: jogos, brinquedo e cultura na Educação Infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (orgs.). **Linguagens Infantis**: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 91).

FARIA, Paula Amaral. **Olhares psicopedagógicos**: desvendando concepções de aprendizagens de crianças, mães e professores da educação infantil da Eseba, em Uberlândia, Minas Gerais. 2014. 262 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 de outubro de 2017.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

FRIEDMANN, Adriana. **O Direito de Brincar**: a brinquedoteca. São Paulo: Scritta: ABRINQ, 1992.

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

FRIEDMANN, Adriana. **O universo simbólico da criança**: olhares sensíveis para a infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FRIEDMANN, Adriana. **O desenvolvimento da criança através do brincar**. São Paulo: Moderna, 2006.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GONZÁLEZ REY, Fernando L. **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios**. Tradução de Marcel Aristides Ferra da Silva. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2002.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HONORATO, Aurélia et al. **A vídeo-gravação como registro, a devolutiva como procedimento: pensando sobre estratégias metodológicas na pesquisa com crianças**. Disponível em: http://www.twiki.faced.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2006/a_video_gravacao_como_registro.pdf. Acesso em: 05 nov. 2017.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Tradução: João Paulo Monteiro. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JOBIM e SOUZA, Solange; SALGADO, Raquel Gonçalves. A criança na idade média: Reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In: **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. SARMENTO, Manuel Jacinto; GOLVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs). 2. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2009. – Coleção Ciências Sociais da Educação.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cengage Learning, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida; PINAZZA, Mônica Appezzato; MORGADO, Rosana de Fátima Cardoso; TOYOFUKI, Kamila Rumi. **Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental**. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 191- 210, jan./abr, 2011.

KRAMER, Sônia. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

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

KRAMER, S. 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.** BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). 2ª ed. Brasília: FNDE, Leograf – Gráfica e Editora Ltda. 2007, pp. 13-21.

KRAMER, S. Infância e educação: O necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria I.; NUNES, Maria F.; GUIMARÃES, Daniela (orgs). **Infância e educação infantil.** Campinas: Papirus, 1999.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patricia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.1, p. 69-85, jan./abr. 2011.
<https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100005>

KOLL, Marta de Oliveira. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEE, Nick. Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança. In: MÜLLER, Fernanda (Org.) **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições.** São Paulo: Cortez, 2010, pp. 52-64.

LEONTIEV, Aléxis, N. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LEONTIEV, Aléxis, N. Os princípios da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

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

MACIEL, F.I. P.; BAPTISTA, M.C.; MONTEIRO, S.M. (Orgs.). **A criança de seis 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.

MARCELLINO, N. C. (org.) **Lúdico, Educação e Educação Física.** Rio Grande do Sul: Unijuí. 2003.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A.A.; FACCI, M.G. (Org.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vigotsky. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart e MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas: Autores Associados, 2005, p.23-40.

MENSLIN, Mônica Schüler. **Desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental: As contribuições da Formação Continuada**. 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville/UNIVILLE, Joinville, 2012.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação De Minas Gerais. Parecer CEE N ° 474/2014, aprovado em 20 de maio de 2014. Disponível em: <http://www.cee.mg.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=7959&Itemid=143>. Acesso em: 30 jun. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v. 3, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos Relatório do Programa**. Brasília, 2004, 8 p. Disponível em: <<http://bit.ly/2FqXUCI>>. Acesso em: 26 set. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 2º relatório do programa**. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/efrelatoria2.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2017

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/relatorio_internet.pdf>. Acesso em: 26 set. 2017

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 set. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, 2004. Disponível em: <<http://bit.ly/2nhHZjm>>. Acesso em: 26 set. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implementação.** 2ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2009. 28p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf>. Acesso em: 27 set. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Nota técnica de esclarecimento sobre a matrícula de crianças de 4 anos na educação infantil e de 6 anos no ensino fundamental de 9 anos.** 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10977-nota-tecnica-matricula-ensino-fundamental-140612-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 28 set. 2017.

MORUZZI, Andrea B.; TEBET, Gabriela G. C. Instituições. In: **O plural da infância: aportes da sociologia / Anete Abramowicz ...[et al.].** -- São Carlos : EdUFSCar, 2010. 118 p. – (Coleção UAB-UFSCar).

OLIVEIRA, S. M. P. **A criança de cinco anos no ensino fundamental de nove anos: percepção de pais, diretores e juízes.** Dissertação (mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

PEROZIM, Livia. Entrevista. Mais cedo na escola. In: **Revista Educação**, ed.101, Publicado em 12 de setembro de 2005. Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/noticias/1343-mais-cedo-na-escola>>. Acesso em: 02 de outubro de 2017.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância.** São Paulo: Ed. Graphia, 1999.

PRESTES, Z. **A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança.** Gestão de Iniciativas Sociais, n.11, jun. 2008.

PRESTES, Z. **A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações.** Revista Educação Pública, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, maio/ago. 2013.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa:** traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados: 2012. p. 195-201.

PROUT, Alan. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, Fernanda (Org.) **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições.** São Paulo: Cortez, 2010, pp. 21-41.

QUINTERO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Coleção educação contemporânea. Campinas, SP: Autores associados, 2002, pp. 19-47.

ROCHA, Idnelma L. **O ensino fundamental de nove anos no estado de Alagoas**: Um estudo da efetivação da política de implantação a partir da experiência do Município de Delmiro Gouveia – AL. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, B. S. Os processos de globalização (Capítulo 1). In: SANTOS, B. S. (org.). **Globalização: fatalidade ou utopia**. Porto: Edições Afrontamento, 2001, p. 33-106.

SANTOS, L. E. **Educação Física: perspectivas teórico-metodológicas para a educação emancipatória na primeira infância**. 2008. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SANTOS FILHO, José Camilo e GAMBOA, Silvio Sánchez. (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade - qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, Regina Leite; FILHO, Aristeo Leite (Orgs.). **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 13–27.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade**. 2003. Disponível em: <
http://www.cedei.unir.br/submenu_arquivos/761_1.1_u1_as_culturas_na_infancia.pdf>.
Acesso em 10/11/2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. (Org.) **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

SARMENTO, M. J. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. [Esse texto tem por base uma versão da comunicação ao 5º Congresso Português de Sociologia, na Universidade do Minho (Braga), de 12 a 15 de maio de 2004 (não publicado)]. **Educ. Soc.** 179 Campinas – SP, v. 26, n. 91, pp. 361-378, mai./ago. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 05 set. 2017.

SCHILLER, F. **Cartas sobre a educação estética da humanidade**. São Paulo: EPU, 1992.

SILVA, M. E. **Crianças, docências, leitura e escrita: um estudo sobre o pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia- Minas Gerais.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem fronteiras**: revista para uma educação crítica e emancipatória, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan/jun 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/soares.pdf> . Acesso em: 09 de novembro de 2017.

STAVISKI, Gilmar; SURDI, Aguinaldo; KUNZ, Elenor. **Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de educação física**. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, v. 35, n. 1, p. 113-128, 2013. UOL BRASIL 500, Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v35n1/a10v35n1>. Acesso em 10 de novembro de 2017.

STEARNS. Peter N. **A infância**. Tradução: Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto, 2006.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 207-222.

UNICEF. **A Convenção dos Direitos da Criança**. Adoptada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 1990. Disponível em: <https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. Acesso em: 04 de setembro de 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **EDITAL Nº 001/2013/SE**. Uberlândia, 8 ago. 2013. Disponível em: <http://www.editais.ufu.br/sites/editais.ufu.br/files/Ed_Ingresso_ESEBA_001_2013_.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **EDITAL Nº 001/2016/SE**. Uberlândia, 12 set. 2016. Disponível em: <www.comunica.ufu.br/sites/comunica.ufu.br/files/conteudo/noticia/anexo_edital_sorteio_publico_-_ano_letivo_2017.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VIEIRA, Analúcia de Moraes. **A importância do brincar na infância e na educação infantil.** Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia - Revista Olhares e Trilhas, V. 5, nº 5, Ano 2004.

VIEIRA, A. M. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 11, 2010, Belo Horizonte. **O lugar da prática e da teoria na educação infantil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 439-449.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente.** 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Imaginação e Criatividade na Infância.** São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VYGOTSKY, L. S.. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. In: **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, (8), 18-36. Recuperado em 15/12/2011, de <http://www.ltds.ufrj.br/gis/>.2008.

APÊNDICES

Apêndice A – Autorização para a pesquisa na Instituição

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Declaro estar ciente que o Projeto de Pesquisa ***“O lúdico no cotidiano escolar: concepções e práticas dos professores que atuam no último ano da educação infantil e 1º ano do ensino fundamental”*** será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 466/12. Esta Instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa-ação, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar. Autorizo as pesquisadoras **Daniella Salviana Faria e Arlete Aparecida Bertoldo Miranda**, a realizarem as seguintes etapas e atividades nas dependências da Instituição utilizando-se da infraestrutura da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU):

- Seleção e contato com os participantes da pesquisa;
- Autorizações (TCLE*) dos professores selecionados;
- Coleta de dados por meio de observações no cotidiano escolar e entrevista com os professores.

*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Este será coletado junto aos professores participantes da pesquisa (professor(a) que atua no último ano da Educação Infantil e professor(a) que atua no 1º ano do Ensino Fundamental) pela Coordenadora da pesquisa – Daniella Salviana Faria

André Luiz Sabino

Diretor

Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia

ESEBA/UFU

____/____/2016

Apêndice B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para a participação de um menor como sujeito de pesquisa)

Prezado(a) senhor(a), o(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa-ação intitulada “*Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: a infância, o lúdico e o brincar*”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Daniella Salviana Faria e Prof^ª. Dr^ª. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda.

Nesta pesquisa buscamos compreender as concepções das crianças sobre suas experiências lúdicas vivenciadas no processo de transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental, buscando investigar ainda a organização do tempo, espaço e contextos em que os momentos lúdicos têm sido abordados no espaço escolar nesses dois anos de ensino.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Daniella Salviana Faria junto aos professores participantes da pesquisa e os responsáveis legais das crianças.

Nosso convite consiste em, por meio de encontros semanais no próprio cotidiano escolar, ouvirmos as concepções das crianças sobre o brincar, e os jogos no espaço escolar, especialmente no momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Em nenhum momento o(a) menor será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. O(A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos deste estudo consistem em que as nossas interpretações, em algum momento das análises, poderá não corresponder literalmente ao que os participantes do estudo gostariam de fato de ter demonstrado através da oralidade. Todavia, nos esforçaremos e buscaremos austeridade nessas análises.

No que se refere aos benefícios da pesquisa, consideramos que o tema possui uma relevância social, científica, política e pessoal, pois pode contribuir para suscitar discussões acerca do lúdico no cotidiano escolar, buscando promover diálogos entre pesquisadores dessa temática, professores da Educação Básica e demais pesquisadores que se sensibilizam com questões relacionadas à infância. Contribuindo de forma significativa com a própria instituição pública pesquisada, a ESEBA, favorecendo a discussão e a elucidação das concepções das crianças na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental. No âmbito pessoal, essa temática acompanha a nossa trajetória acadêmica-profissional, e objetivamos aprofundá-lo de modo a fomentar o debate teórico, assim como contribuir para as práticas docentes, ambas indissociáveis.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Arlete Aparecida Bertoldo Miranda (34)32394212 ou Daniella Salviana Faria (34)9 92051207.

Av. João Naves de Ávila, 2121 Campus Santa Mônica Sala 1G.

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Para nós pesquisadores contar com a sua contribuição nessa pesquisa é algo que nos ajudará a crescer como pesquisador e profissional da Educação. Por isso, agradecemos sua disponibilidade em contribuir conosco, mas especialmente, para o avanço das pesquisas sobre a Infância, em nossa cidade.

Uberlândia, ____ de março de 2017.

Daniella Salviana Faria

Pesquisadora principal

Eu, responsável legal pelo(a) menor
_____, consinto na sua participação no projeto
citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

Responsável pelo(a) menor participante da pesquisa

Apêndice C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (professora)

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa-ação intitulada “O lúdico no cotidiano escolar: concepções e práticas dos professores que atuam no último ano da educação infantil e 1º ano do ensino fundamental”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Daniella Salviana Faria e Prof^{ra}. Dr^a. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda.

Nesta pesquisa nós apresentamos como proposta identificar, observar, analisar e descrever as concepções e práticas dos professores em relação à utilização dos jogos e brincadeiras no cotidiano escolar, buscando identificar os contextos em que os momentos lúdicos têm sido abordados em sala de aula no último ano da Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Daniella Salviana Faria. Este será coletado junto aos professores participantes da pesquisa pela Coordenadora da pesquisa – Prof^{ra}. Dr^a. Arlete Aparecida Bertoldo Miranda. Por meio de um encontro, em agosto de 2016 na escola, conversaremos a respeito, esclareceremos a forma como será realizada a coleta de dados e a preservação das suas integridades.

Na sua participação você enquanto professor (a) de alunos da Educação Infantil e/ou da Alfabetização Inicial desta escola será convidado (a) a dialogar/socializar a respeito das concepções sobre o lúdico no cotidiano escolar. Para tanto, será submetido (a) a um procedimento de coleta de dados em pesquisa por meio de entrevista e observação em sala de aula.

Após a análise das entrevistas, pode ser que você seja convidada a continuar a oferecer alguns dados para as pesquisadoras, para oferecimento de mais detalhes sobre esses processos. Desse modo, objetivamos através desta pesquisa investigar as concepções que os professores do último ano da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental têm sobre o papel do lúdico no cotidiano escolar e como suas práticas pedagógicas estão vinculadas a essa concepção.

Por meio da entrevista, buscaremos analisar e identificar alguns aspectos da prática pedagógica em que se utiliza o lúdico no cotidiano escolar, bem como as concepções que a fundamentam, e ainda discutir as possibilidades dos jogos e brincadeiras no espaço-tempo da sala de aula no cotidiano educacional, especialmente neste momento de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Utilizaremos de gravações em áudio, que depois de transcritas para a pesquisa as mesmas serão desgravadas.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Os riscos consistem na possibilidade de identificação dos participantes. Nesse sentido, serão tomadas todas as medidas necessárias para minimizar esse risco, como a criação de nomes fictícios para fins de redação da dissertação, não citar características pessoais, não divulgar áudio das entrevistas, apagando os mesmos após a análise dos dados.

No que se refere aos benefícios da pesquisa, consideramos que o tema possui uma relevância social, científica, política e pessoal, pois pode contribuir para suscitar discussões a cerca do lúdico no cotidiano escolar, buscando promover diálogos entre pesquisadores dessa

temática, professores da Educação Básica e demais pesquisadores que se sensibilizam com questões relacionadas à infância. Ainda proporcionará um feedback para as professoras participantes da pesquisa, a fim de provocar reflexões a respeito da prática pedagógica desenvolvida na escola.

Ainda sob essa perspectiva, ao identificarmos as concepções e práticas a respeito do lúdico, vislumbramos melhorias no desenvolvimento integral das crianças, na formação dos professores e também na compreensão da realidade a partir desse contexto dinâmico. No âmbito pessoal, essa temática acompanha a nossa trajetória acadêmica-profissional, e objetivamos aprofundá-lo de modo a fomentar o debate teórico, assim como contribuir para as práticas docentes, ambas indissociáveis.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Arlete Aparecida Bertoldo Miranda (34)32394212 ou Daniella Salviana Faria (34)32816519.

Av. João Naves de Ávila, 2121 Campus Santa Mônica Sala 1G.

Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, ____ de _____ de 2.016.

Arlete Aparecida Bertoldo Miranda

Daniella Salviana Faria

Pesquisadoras

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

Apêndice D – NOTA DE CAMPO 2º PERÍODO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nota de Campo 18

Data: 22 de fevereiro de 2017; quarta-feira

Horário: 13:00 – 17:15

Cheguei à sala de aula as 13h00min. As crianças estavam brincando com massinhas e brinquedos de cozinha. Logo um grupo de crianças me convidou para participar da brincadeira de faz-de-conta.

A.B.: Tia, você vai ser a filha mais velha! Estamos preparando uma festa de aniversário para M.C. e o D.

H.: Eu vou fazer o doce!

A.L.: Vou fazer o bolo!

I.N.: E eu o suco então!

Logo, todas as crianças da turma decidiram fazer algo para a festa. O aluno I percebendo o movimento pegou uma massinha e fez um doce. As crianças comemoraram muito sua participação na brincadeira e pediram para ele fazer mais. I. mostrava-se muito empolgado com a brincadeira.

I.: Bolo!! (Batia palmas)

A.B.: Faltam as velas!

M.(monitora M.C.): Você vai fazer o número 11 ou colocar 11 velas?

A.B.: Vou colocar 11 velas!

A aluna M.C. sorria muito demonstrando adorar a participação na brincadeira. Quando tudo ficou pronto, cantamos parabéns. As crianças se divertiram bastante.

Prof.: Ah, eu não fui convidada para a festa!

Crianças: Vem tia V.! A M.C. quer te convidar!

Prof.: Oba! Agora estou muito feliz! Queria muito participar dessa festa!

As crianças sorriram com o comentário da professora. As 13:50 a professora pediu para todos guardarem as massinhas e os brinquedos e depois se sentarem em roda. Quando todos já estavam sentados, a professora disse:

Prof.: Pessoal hoje nossa turma vai contar uma história! Vamos fazer um texto coletivo. Vocês sabem o que é isso?

Crianças: Coletivo é todo mundo junto né!

Prof.: Isso mesmo! E texto é quando escrevemos sobre algo. Sobre o que vocês acham que vamos escrever hoje?

G.: Ontem nós conversamos sobre nossas aprendizagens do projeto água.

Prof.: Muito bem G. é isso mesmo! Vamos registrar nossas aprendizagens sobre a água. Mas antes, vamos fazer a leitura do caderno de memórias e lanche, quando voltarmos, escreveremos juntos.

A professora leu o caderno de memórias e às 14h30min fomos para o lanche. Retornamos às 15h00min para a sala de aula. A professora propôs que todos fizessem um relaxamento para acalmar. Às 15h15min recebemos um convite para assistir a uma apresentação do 7º ano. Então descemos, assistimos à apresentação e voltamos para a sala às 15h40min. A professora pediu para todos se sentarem em frente ao quadro para ajudar na escrita do texto coletivo.

Prof.: Quem pode dar sugestões para o nome do texto?

H.: Água!

A.: Projeto água!

O grupo ficou dividido entre os dois nomes, então a professora propôs uma votação. O nome escolhido foi “Projeto Água”. A professora foi questionando o que poderia ser registrado e as crianças foram levantando sugestões, enquanto as crianças falavam a professora escrevia no quadro.

Às 16h30min fomos para o pátio. Um grupo me convidou para participar da brincadeira de “mamãe e filhinha”. Novamente as crianças retomaram a brincadeira da preparação do aniversário, todos estavam muito animados ao preparar a festa. Às 17h00min a professora chamou todas as crianças para voltar para a sala, pois logo seria hora de ir embora. As crianças reclamavam dizendo:

Ah não tia! Vamos brincar mais tempo!

Prof.: Crianças, hoje não teremos mais tempo, pois já é hora de ir embora, mas amanhã brincamos muito mais!

Voltamos para a sala e todos se organizaram para saída. Assim encerramos as observações.

Apêndice E – NOTA DE CAMPO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**Nota de Campo 02****Data:** 05 de abril de 2017; quarta-feira**Horário:** 13:00 – 17:15

Cheguei à sala por volta das 13h10min. As crianças estavam chegando e a professora pediu para as crianças sentarem nas cadeiras. As crianças se sentavam em duplas ou trios e conversavam entre si tranquilamente.

As 13h15min a professora pediu para todos se sentarem em volta do tapete em roda para conversar algumas coisas. A professora fez a leitura do caderno de memórias com auxílio das crianças que foram acrescentando as informações. Depois, juntos fizeram a avaliação do registro.

As 13h30min as crianças voltaram para seus lugares. A professora pediu para todos pegarem suas atividades de casa sobre a votação do nome da turma. Um a um, a professora pediu que eles falassem sobre o voto da família, enquanto isso, a professora lia e registrava o nome votado no quadro. Depois ela agrupou os votos e leu a justificativa da família. A leitura de algumas justificativas das famílias chamou minha atenção. Uma família afirmou ter votado em “Detetives, pois agora eles são rapazinhos grandes, muito diferente das etapas anteriores”. Outra família escolheu “Power Rangers, justificando que o 1º ano é um ano de transformação das crianças em leitores”. Em contrapartida, uma família optou por “Super-heróis, justificando que é um tema pertinente à infância, ao lúdico e contempla meninos e meninas”.

As crianças se envolveram bastante neste momento. Depois a professora pediu que os alunos colorissem o desenho do “Charlie e Lola” na tarefa de casa. Na sequência, a professora entregou um cartão e solicitou que as crianças escrevessem o nome e fizessem uma borda. Quando terminaram, a professora chamou todos para a roda, e colocou no centro uma cartolina dividida ao meio com título “Meninos e Meninas”. A professora explicou que queria ver a quantidade de meninos e meninas da turma. As crianças iam colocando as fichas com os nomes em baixo do título. Depois perguntou: *Qual coluna está maior?* As crianças responderam com facilidade. Em seguida, a professora explicou que a atividade que as crianças fariam era relacionada à quantidade de crianças da turma.

Dando sequencia a atividade, as crianças voltaram para seus lugares para realizar agora em uma folha a contagem de meninas e meninos. Após um tempo para a realização da atividade, a professora dispôs no tapete da sala alguns objetos para as crianças brincarem.

No tapete, a professora dispôs jogos de blocos lógicos, quebra-cabeças, jogos de memória, tangram e alguns gibis. Ao terminarem, as crianças foram se sentando no tapete. O aluno R pegou o quebra-cabeças e disse:

R.: *Alguém vai ter que me ajudar!*

Logo, P. se dirigiu até o colega para ajudá-lo a montar. H. montava os blocos lógicos. A.L. veio até mim e disse: Tia, você me ajuda a montar o quebra-cabeça? Concordei em auxiliá-la. À medida que iam concluindo a atividade, as crianças foram se agrupando para brincar.

Uma criança pegou o gibi para ler. Quatro meninos brincavam de construir com blocos lógicos dizendo: *Eu vou construir e morar numa jaula*. A professora sentou-se próxima ao grupo que brincava e disse: *Olha que legal! Podemos fazer várias construções*. As crianças sorriram e foram sugerindo várias ideias para construir.

M. sugeriu: *Vamos fazer uma casa mágica!* O grupo concordou e brincaram durante um tempo bastante concentrados.

No outro grupo, A.L. disse: *Vou colocar todas as peças iguais juntas*. Durante a brincadeira livre, a aluna explorava o agrupamento de figuras geométricas. As 14h50min a professora pediu para que as crianças guardassem os jogos. A brincadeira durou aproximadamente 40 minutos. C. e M. conversavam entre si:

C.: *Do que vamos brincar no pátio?*

M.: *De dinossauro! Eu vou ser o tiranossauro Rex. (Respondeu imitando o animal)*

Todos voltaram para seus lugares, a professora escreveu a rotina do quadro e foi listando quais atividades já haviam concluído. A rotina era: roda, caderno de memórias, nome da turma, Charlie e Lola, gráfico, brinquedos, lanche, pátio, professores, para casa, informática e saída.

As 15h00min fomos para o lanche. As crianças terminaram por volta das 15h15min e juntos fomos para o parque. A.L. logo me convidou para brincar de “casinha”. Ela e mais três

colegas combinaram que eu seria a mãe e elas as filhas bebês. Concordei em participar da brincadeira, logo vieram mais crianças querendo brincar. I. deu a ideia de organizarmos uma festa de aniversário, assim cerca de dez crianças brincavam juntas.

Por volta das 15h50min a professora chamou todos para ir para a sala. Antes todos foram ao banheiro, beberam água e depois retornamos para sala de aula. A professora explicou que a próxima atividade seria uma representação do corpo de todos os professores. Os alunos C. e I. apresentava dificuldade em se concentrar, se levantavam e iam até a mesa dos colegas para brincar com os lápis de cor. À medida que iam terminando, a professora oferecia um gibi para as crianças. Eles se sentavam no tapete e mostravam as imagens dos gibis para os colegas, sorriam, pareciam impressionados como que viam. As 16h25min a professora pediu para todas as crianças guardarem os materiais para irem para aula de informática.

As 16:30 acompanhei o grupo na aula de Informática. A professora F. explicou como os jogos poderiam ser acessados através de um blog. Os jogos disponibilizados no blog, são jogos pedagógicos, que oferecem desafios que estimulam a leitura e a escrita de uma forma lúdica, propondo jogos de memória, correspondência, dentre outros. Em alguns momentos, as crianças pedem ajuda para os monitores ou colegas ao lado.

O blog utilizado pode ser encontrado no seguinte endereço: informaticaeducativaparapequenos.blogspot.com.br.

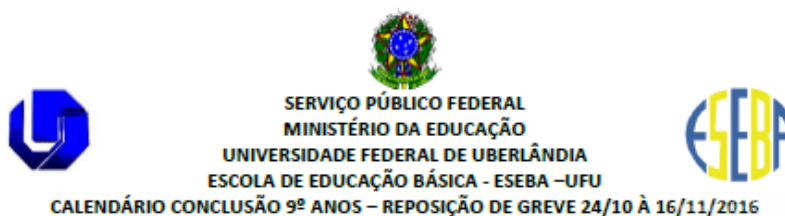
Durante a aula, P. disse: *Professora, eu quero jogar Minecraft!*

Prof. F.: Hoje podemos escolher só esses que estão aí!

A aluna A.L. que tem apresentado algumas dificuldades em relação à leitura e a escrita, conseguiu refletir sobre vários aspectos durante o jogo. As 17h15min retornamos para a sala de aula, encerrando as observações.

ANEXOS

Anexo A – Calendário de reposição ESEBA-UFU.



CALENDÁRIO DE REPOSIÇÃO (Aprovado em 20/12/16)

CALENDÁRIO ESCOLAR – ANO LETIVO 2016													
EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL - (Reposição 39 dias de greve)													
DEZEMBRO 2016							JANEIRO 2017 - 08 dias letivos 2016 (07 dias na semana +1 SL)						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
				01	02	03	01	02	03	04	05	06	07
04	05	06	07	08	09	10	08	09	10	11	12	13	14
11	12	13	14	15	16	17	15	16	17	18	19	20	21
18	19	20	21	22	23	24	22	23	24	25	26	27	28 (27/10-11)
25	26	27	28	29	30	31	29	30	31				
19 a 22 – Dias acadêmicos 23 a 30 – Recesso escolar							02 a 20 – Férias 23 a 31 – Aulas com horário normal 28 – Sábado Letivo						
FEVEREIRO 2017							MARÇO 2017						
21 dias letivos 2016 (18 dias semanais + 03 sábados letivos)							9 dias letivos 2016 (7 dias semanais + 2 SL)						
Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom	Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb
			01	02	03	04 (20/12-ter)				01	02	03	04 (23/12-sex)
05	06	07	08	09	10	11 (1/3-quá)	05	06	07	08	09	10	11 (29/12-quá)
12	13	14	15	16	17	18 (22/12-quá)	12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25	19	20	21	22	23	24	25
26	27	28					26	27	28	29	30	31	
01 à 24 – Aulas com horário normal 04, 11 e 18 – Sábados letivos 27 – Recesso Carnaval 28 – Feriado Carnaval							01 – Recesso Carnaval 03 a 08 – Recuperação 09 e 10 – Reunião com famílias (EI) 08 a 10 – Conselho docente e enturmação (a partir da tarde de 08/03: 2º, 3º e 4º ciclos) 11 – Entrega de notas AI, 2º, 3º e 4º ciclos						