

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

**MICHELE HIRSCH DE MEDEIROS**

**O BRINCAR NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
EXPECTATIVAS, (IN)COMPREENSÕES E AUSÊNCIAS**

**GUARAPUAVA  
2015**

MICHELE HIRSCH DE MEDEIROS

O BRINCAR NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
EXPECTATIVAS, (IN)COMPREENSÕES E AUSÊNCIAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aliandra Cristina Mesomo Lira


GUARAPUAVA  
2015


## TERMO DE APROVAÇÃO

**MICHELE HIRSCH DE MEDEIROS**

O BRINCAR NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:  
EXPECTATIVAS, (IN)COMPREENSÕES E AUSÊNCIAS.

Dissertação aprovada em 15/04/2015 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

  
Profa. Dra. Aliandra Cristina Mesomo Lira  
(Orientadora/UNICENTRO)

  
Profa. Dra. Heloisa Toshie Irie Saito  
(UEM)

  
Profa. Dra. Jane Maria de Abreu Drewinski  
(UNICENTRO)

GUARAPUAVA-PR  
2015

*Trabalho dedicado a minha família, que durante essa difícil caminhada, nem por um instante, desacreditou de mim.*

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer a todas as pessoas que tornaram esse projeto realidade, especialmente a minha orientadora pela paciência e tolerância durante a caminhada que se mostrou mais difícil do que o esperado. Aos pais das crianças, por consentirem que seus filhos participassem da pesquisa. Às equipes das escolas, diretores, coordenadores e professores que depositaram sua confiança em mim enquanto pesquisadora e mostraram disponibilidade em falar, refletir, explicar, contar. E às crianças, por darem depoimentos envolventes e verdadeiros sobre a escola, o brincar, suas preferências e gostos em relação às brincadeiras e brinquedos, relatos que me levam a buscar saber sempre mais sobre elas.

*As crianças desejam falar. Desejam ser ouvidas. Elas desejam conversar.  
Desejam perguntar. E... um detalhe: todas de uma vez só! Ao mesmo tempo!  
Que overdose de vozes infantis! Boa overdose, pois não mata, pelo contrário,  
está cheia de vida! E a escola com tão pouco espaço!  
Tão pouco tempo! Que desperdício de vidas!  
(Maria Angélica Pampolha Algebaile, 1997)*

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

C.P. - Coordenadora Pedagógica

CEB - Câmara de Educação Básica

CEE - Conselho Estadual de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

N.I. - Não identificado

PNE - Plano Nacional da Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEED - Secretaria Estadual de Educação

SEMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura

## RESUMO

MEDEIROS, M. H. **O brincar no primeiro ano do ensino fundamental: Expectativas, (in)compreensões e ausências. 2015. 122p.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Centro-Oeste- UNICENTRO, 2015.

O brincar como direito da criança e sua importância para o desenvolvimento infantil são compreensões relativamente recentes. Embora do ponto de vista teórico isso já seja reconhecido, na prática das instituições educativas em geral verifica-se a marginalização das experiências que envolvem a ludicidade, principalmente, com o avanço dos anos de escolarização. Nesse sentido, o presente trabalho busca refletir sobre o brincar, em especial no contexto das escolas públicas de ensino fundamental e das turmas de primeiro ano. Partindo do pressuposto da importância do brincar para o desenvolvimento infantil, o intuito foi lançar um olhar crítico sobre as discussões e práticas que envolvem jogos e brincadeiras na escola, uma vez que entendemos que a forma de propô-los e conduzi-los permite o desenvolvimento de diferentes habilidades nas crianças. Frente a essa problemática, o objetivo principal da pesquisa foi analisar como e quando o brincar está presente na vivência escolar das crianças de 5 e 6 anos de idade que frequentam o primeiro ano do ensino fundamental, problematizando as expectativas e in(compreensões) por parte dos professores e das crianças, bem como a ausência do mesmo nas experiências pesquisadas. Para isso, os objetivos específicos buscaram verificar se as práticas dos professores contemplam o brincar; reconhecer se os tempos e espaços da escola foram adequados às necessidades das crianças de cinco e seis anos de idade e, compreender a percepção das crianças no que diz respeito ao brincar nesse espaço. A pesquisa, de natureza qualitativa interpretativa, configura-se como um estudo de caso e teve como suporte teórico os estudos de Piaget (1975; 1971) e Vygotsky (1997; 1994) acerca do brincar, e de pesquisadores da área da educação que se dedicam a estudar o cotidiano escolar, a formação de professores e o brincar como Kishimoto (2011; 2000), Huizinga (2001), Kramer (2006) e Barbosa (2012). A perspectiva teórica que norteia a defesa sobre a importância do brincar no espaço educativo do ensino fundamental é a concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano, teoria que conduz a um questionamento reflexivo da forma de pensar as relações entre desenvolvimento e ensino. Foram acompanhadas quatro turmas de primeiro ano em duas instituições públicas do município de Guarapuava/PR, onde foram realizadas observações das práticas com registro em diário de campo, entrevistas com professores e equipe pedagógica e entrevista/conversa com as crianças. O cruzamento dos dados evidenciou as contradições entre o discurso dos profissionais que valoriza o brincar e reconhece sua importância na infância e o que foi observado na prática com as crianças. As atividades observadas não contemplavam o brincar, sendo que quando ele acontecia era para passar o tempo, não contando com materiais suficientes nem espaço adequado. A justificativa tanto de professores, quanto de coordenadores pedagógicos e diretores é de que no primeiro ano já não há espaço nem tempo para o brincar em função das obrigações e exigências de aprendizagem do ensino fundamental, que



a seu ver impõe uma rigidez no planejamento e uma sobrecarga de conteúdos ao currículo. Do ponto de vista das crianças ganhou destaque seu fascínio e interesse pelo brincar, mas também se manifestou que o brincar, para acontecer na escola, está atrelado ao 'bom comportamento' do grupo. Ou seja, os poucos momentos de brincadeira são condicionados a que as crianças cumpram com as expectativas de disciplina por parte dos professores. Destarte, a investigação evidenciou a positiva expectativa das crianças com relação aos momentos e objetos do brincar em contraponto a sua inexistência nas práticas observadas e a incompreensão por parte dos profissionais de que o brincar pode e deve estar presente no primeiro ano do ensino fundamental. Apesar das maiores exigências com relação às atividades de escrita e leitura em detrimento das situações lúdicas evidenciadas quando as crianças ingressam no ensino fundamental, reafirma-se a necessidade de que as práticas com as crianças de cinco e seis anos assentem-se nos princípios da ludicidade, com ganhos para as aprendizagens e o desenvolvimento infantil nos múltiplos aspectos que os envolvem. Ao brincar, ao compartilhar momentos de brincadeira com os colegas e professores, as crianças aprimoram suas estruturas de pensamento o que as aproximam do conhecimento sistematizado que a escola deve apresentar e problematizar.

**PALAVRAS- CHAVE: Criança. Brincar. Ensino Fundamental.**

## ABSTRACT

MEDEIROS, M. H. **The play in the first year of elementary school: Expectations, (mis) understandings and absences. 2015. 122p.** Master's degree thesis, Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, 2015.

Playing as a right of the child and its importance for child development are relatively recent understandings, although according to conceptual point of view this is already recognized, in the practice of educational institutes in general there is a marginalization of the experiences that aim playfulness, especially with the progress of the schooling years. In this sense, this research aims the reflection of playing mainly in the context of elementary schools and first-year classes. Starting from the assumption of the importance of playing to child development, the intention was take a critical look at the discussions and practices involving games and play at school, once we understand that the way to propose them and drive them allows different interests of children. Against this problem, the main objective of the research was analyze how and when the play is present in the school life of children aged 5 and 6 years old, who attend the first grade of elementary school, discussing expectations and (mis)understanding of teachers and children, as well as the absence of even in the experiences researched. In this respect the specific objectives of this research ran to verify if teacher's practices include the play; recognize if time and school spaces were adequate to the needs of children of this age and understand the perception of children about to play in this space. This research has qualitative and interpretative nature, figured up as a case study and is anchored by Piaget (1975; 1971) and Vygotsky (1997; 1994) studies about the play, and in researchers of education who are dedicated to study the daily school, teacher education and playing, as Kishimoto (2011; 2000), Huizinga (2001), Kramer (2006) and Barbosa (2012). The theoretical perspective that guides the defense on the importance of play in the educational space of elementary school is the cultural-historical conception of human development theory leading to a reflective questioning of thinking the relations between development and education. Four first year classes were studied in two public institutions in Guarapuava/PR, where were observed the practices with record on the field diary, interviews with teachers and teaching staff and interview/conversation with children. The crossing of the information showed the contradictions between the discourse of professionals that values the playing and recognizes its importance in childhood and what was observed in the practice with children. Invariably, the observed activities did not include the playing, and when it happened was to spend time, not counting on enough material or adequate space. The justification of teachers, educational coordinators and directors is that in the first year there is no space or time for playing in the light of requirements and learning of elementary school, which in their view imposes a stiff planning and an overload of content to the curriculum. From the point of view of children was highlighted their fascination and interest for playing, but they also said that the playing, to take place at school, is linked to the 'good behavior' of the group. That is, the few playful moments are conditioned to the children comply with the discipline of expectations from teachers. Thus, the research highlighted the positive expectancy of children with respect to the moments and objects of playing, against their absence in the observed practices and the lack of understanding by professionals that the act of

playing can and must be present in the first year of elementary school. Despite the increased demands with respect to reading and writing activities to the detriment of evidenced playing situation when children enter the elementary school, it is reiterated the need that the practices with children of 5 and 6 years may sit on the principles of playfulness, with gains for the learning and child development in many aspects which make part of it. To share moments of playing with classmates and teachers, children improve their structures of thought what approaches the systematic knowledge that the school must present and discuss.

**KEY-WORDS: Children. Playing. Elementary school.**

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1 INFÂNCIA E CRIANÇA.....</b>	<b>18</b>
1.1 A INFÂNCIA NA HISTÓRIA.....	18
1.2 A CRIANÇA NA CONTEMPORANEIDADE.....	24
<b>2 A CRIANÇA, O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....</b>	<b>29</b>
2.1 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	29
2.2 O BRINCAR NA PERSPECTIVA PIAGETIANA.....	34
2.3 VYGOTSKY E O BRINCAR.....	38
<b>3 A EXPANSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....</b>	<b>43</b>
3.1 A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL: COMO PASSAMOS DE 8 PARA 9 ANOS.....	47
3.2 O CORTE ETÁRIO PARA A MATRÍCULA DAS CRIANÇAS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: DIVERSIDADES E CONTROVÉRSIAS....	52
3.3 O QUE MUDA NAS ORIENTAÇÕES DO ESTADO DO PARANÁ EM RELAÇÃO ÀS ORIENTAÇÕES FEDERAIS.....	54
<b>4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>59</b>
4.1 CARACTERIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS.....	60
4.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	62
<b>5 DISCURSOS E PRÁTICAS: ENTRE O DESEJO E A AUSÊNCIA DO BRINCAR.....</b>	<b>65</b>
5.1 A LEGISLAÇÃO E AS ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS X A REALIDADE DAS ESCOLAS.....	65
5.2 O BRINCAR: QUANDO O DISCURSO SE CONTRAPÕE À PRÁTICA.....	75
5.3 O BRINCAR X O APRENDER.....	86

5.4 COMO E QUANDO EXISTE O BRINCAR NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	<b>92</b>
5.5 AS CRIANÇAS GOSTAM MESMO É DE BRINCAR!.....	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>112</b>

## INTRODUÇÃO

A importância do brincar para a criança pequena sempre foi para mim uma questão defendida, desse modo se configura como uma das minhas preocupações desde a escolha da minha graduação em Pedagogia. Na época, o curso era dividido em habilitações específicas: Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental, e devido a esta inquietação em relação ao brincar e a sua relação com o desenvolvimento infantil, optei por cursar a habilitação na área da educação infantil<sup>1</sup>. Habilitação que me daria maiores subsídios na formação para o trabalho com as crianças até seis anos de idade. O trabalho com as crianças pequenas sempre foi de meu interesse, aliado à luta por uma educação de qualidade para esta faixa etária, uma educação na qual o direito ao brincar fosse reconhecido e presente.

Depois de formada, passei no concurso público da prefeitura de Guarapuava/PR e atuei na educação infantil do município por oito anos, em turmas de pré-escola com crianças de cinco anos idade. Durante este tempo sempre procurei colocar em prática os conhecimentos aprendidos aliando o brincar à aquisição de novos conhecimentos, pois sempre considerei importante que as crianças vivenciassem e incorporassem os conhecimentos de forma lúdica e prazerosa.

Quando passei a trabalhar na função de coordenadora pedagógica das turmas de educação infantil, primeiramente como coordenadora das creches do município, na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) e, depois, como coordenadora pedagógica de pré-escolas da iniciativa privada, comecei a perceber a diferenciação nos discursos e práticas das professoras das creches e pré-escolas, em relação ao 'momento pedagógico' e ao 'horário de recreação', e a grande dificuldade e resistência em aliar a ludicidade à aprendizagem das

---

<sup>1</sup> Primeira etapa da educação básica, a educação infantil é organizada em creches e pré-escolas de acordo com a faixa etária das crianças. As creches são responsáveis pela faixa etária de 0 a 3 anos, enquanto as pré-escolas são responsáveis pelo processo educativo das crianças de 4 e 5 anos (Emenda Constitucional nº53, de 2006).

crianças no ambiente escolar, o que só fez crescer em mim, a preocupação em entender o porquê desta separação entre o brincar e o aprender.

Com essa caminhada e muitas inquietações, o presente trabalho busca refletir sobre o brincar, em especial no processo de ensino-aprendizagem, no âmbito das escolas de ensino fundamental, nas turmas de primeiro ano.

No Paraná, as crianças estão ingressando no ensino fundamental com apenas cinco anos de idade, devido a uma liminar concedida pelo Tribunal de Justiça ao Ministério Público, através do Mandado de Segurança nº 402/07 às escolas públicas e particulares do Estado, mandado este que dois anos mais tarde foi regularizado pela Lei nº 16049/2009. Assim, as crianças podem completar seis anos até 31 de dezembro do ano da matrícula e não como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 (LDB) matriculadas somente a partir de seis anos de idade.

A implantação do ensino fundamental de 9 anos, uma ação do Programa “Toda Criança Aprendendo”, da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, do Ministério da Educação, possui respaldo legal na LDB 9394/96 e no Plano Nacional de Educação, PNE- Lei 10.172/2001 e tem, como principal objetivo segundo seus propositores, assegurar a todas as crianças, independente da classe social a que pertençam, maiores e melhores oportunidades de aprendizagem.

Contudo, a flexibilização da faixa etária atendida no primeiro ano, ou seja, crianças de cinco anos recém-completos e outras já com seis anos no início do ano letivo, trouxe e ainda traz uma série de desafios aos professores e também às crianças. No que tange a esta pesquisa, a pergunta central é: Como é vivenciado e percebido o brincar com as crianças no primeiro ano do ensino fundamental? Desse questionamento derivam outros, não menos importantes: As crianças de Guarapuava/PR estão tendo seus direitos respeitados no que diz respeito à vivência plena de sua infância por meio do brincar? Como, quando e de que brincam as crianças? O que pensam os professores e gestores acerca do brincar no primeiro ano?

A problemática está diretamente relacionada à consolidação ou não dos direitos da criança, dentre eles o direito a uma educação de qualidade, que contemple as especificidades da criança de cinco e seis anos de idade, direito à ludicidade e à brincadeira, direito da criança de ser criança, antes de ser aluno/a.

Assim, partindo do pressuposto da importância do brincar para o desenvolvimento infantil, o intuito foi lançar um olhar crítico sobre as discussões e práticas que envolvem jogos e brincadeiras, uma vez que entendemos que a forma de propô-los e conduzi-los permite participações variadas das crianças, levando-as a desenvolverem diferentes habilidades, a se apropriarem da cultura e a aprenderem novos conhecimentos.

Quanto às crianças, entendemos que são sujeitos capazes, competentes, que precisam ter voz ativa nos contextos educacionais, participando juntamente com o professor de situações de aprendizagem, compartilhamento e reelaboração do conhecimento. É na experiência com o meio, mediada pelas relações com os adultos e com outras crianças, que a criança confronta pontos de vista, conhece as coisas, defende suas ideias, enfim, aprende a conviver e assim se desenvolve em todos os aspectos.

Frente a essa problemática, o objetivo principal da pesquisa é reconhecer e problematizar as práticas ligadas ao brincar no primeiro ano do ensino fundamental em duas escolas públicas do município de Guarapuava/PR. Como objetivos específicos busca verificar se as práticas dos professores contemplam o brincar; reconhecer se os tempos e espaços da escola foram adequados às necessidades das crianças de cinco e seis anos de idade e compreender a percepção das crianças no que diz respeito ao brincar nesse espaço.

Houve um tempo em que o brincar e o aprender se encontravam em lados opostos em relação à aprendizagem da criança, contudo as pesquisas mais recentes ressaltam que por meio do brincar a criança se apropria da realidade imediata, atribuindo-lhe significado, em outras palavras, a criança jamais brinca sem aprender (ANTUNES, 2007).

Há um consenso, hoje, dos estudiosos da área da aprendizagem e desenvolvimento infantil, de que a atividade do brincar traz benefícios físicos, intelectuais, sociais, morais e afetivos, ganhos estes que levam as crianças a conhecerem, entenderem e transformarem o mundo que as cerca (CARNEIRO, 2010).

A Lei nº 10.172/2001, que orientou a implantação do ensino fundamental de 9 anos, menciona entre os objetivos da reorganização desse nível de ensino oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as



crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade (BRASIL, 2004).

Contudo, o processo de desenvolvimento de uma criança de cinco anos de idade e de uma de seis, dependendo de suas interações e experiências, se diferenciam. O respeito ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de cinco e seis anos de idade implica em atender as suas especificidades, com uma metodologia específica, rica em experiências concretas, em um espaço prazeroso e lúdico, propiciando o efetivo desenvolvimento integral desta faixa etária (GUSSO *et al.*, 2010).

As crianças inseridas no primeiro ano do ensino fundamental têm direito a uma educação que lhes garanta a aquisição e a ampliação de seus conhecimentos nas áreas de ciências, artes, linguagem e matemática, por meio de práticas de ensino articuladas com o brincar, tão necessário e importante nessa faixa etária. O processo de ensino-aprendizagem dessas crianças deve ser organizado de forma a romper com a suposta dicotomia ainda presente entre o brincar e o aprender, uma vez que “[...] o brincar não é uma atividade oposta aos processos de ensinar e aprender, no entanto, tem sido um aspecto negligenciado ou banalizado, tanto na sala de aula como na formação de professores” (QUINTEIRO; CARVALHO, 2012, p.199).

É nessa direção que se assenta a compreensão, defendida nesse trabalho, da importância do brincar atrelado às atividades propostas e desenvolvidas no primeiro ano do ensino fundamental. Vale registrar que esse posicionamento não suprime ou secundariza o ensino, ou seja, o trabalho com o conhecimento, tão importante às crianças quando se trata do ensino institucionalizado desde os primeiros anos de vida. O que reafirmamos é a necessidade de que as práticas com as crianças de cinco e seis anos, que frequentam o primeiro ano do ensino fundamental, assentem-se nos princípios da ludicidade a qual permite a vivência coletiva das crianças entre si com ganhos para sua socialização, bem como as aproxima do conhecimento sistematizado que a escola deve apresentar e problematizar.

A LDB 9394/96 e as normas do Conselho Nacional de Educação (CNE) definem que o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 anos, inicia-se aos seis anos de idade, aspecto que discutiremos mais detidamente no corpo do trabalho. Contudo, o estado do Paraná, movido por uma Ação Civil Pública, abriu

exceções para a efetivação de matrículas das crianças de cinco anos de idade, através do disposto na Deliberação 02/07, do ano de 2007.

Praticamente cinco anos depois, o estado do Paraná continua a matricular crianças de cinco anos de idade no ensino fundamental, situação que demonstra que o que era para ter sido em caráter excepcional, continua sendo prática da maioria das escolas paranaenses, inclusive nas escolas públicas municipais de Guarapuava. O enfrentamento dessa questão, considerando o foco da presente pesquisa, busca refletir acerca do atendimento do direito da criança de ser criança, incluindo-se as práticas lúdicas.

A fim de problematizar as questões explicitadas, a pesquisa tem como suporte teórico os estudos de Piaget (1975; 1971) e Vygotsky (1997; 1994) acerca do brincar, apesar destes autores serem de correntes teóricas diferentes, ambos defendem a importância das práticas lúdicas para o desenvolvimento infantil, por este motivo a apresentação de ambos os olhares se fazem relevantes para a presente pesquisa. Outros pesquisadores da área da educação que se dedicam a estudar o cotidiano escolar, a formação de professores e o brincar como Kishimoto (2011, 2000), Huizinga (2001), Kramer (2006) e Barbosa (2012) também contribuem teoricamente para o estudo que possui como aporte teórico a concepção histórico-cultural. Desta forma, os dados levantados na pesquisa de campo serão analisados e refletidos sob o olhar de Vygotsky e suas concepções sobre o brincar.

Primeiramente no corpo do presente texto são apresentadas e discutidas a concepção de infância e criança, considerando-se questões históricas e sociais, adentrando no papel das instituições educativas que atendem as crianças que frequentam na contemporaneidade o ensino fundamental, essas questões adquirem importância para o entendimento de quem são as crianças que frequentam as instituições de ensino, e como se pode pensar, mesmo que de forma limitada, sobre a infância vivida por elas.

Articulado a essa discussão da infância e da criança, em um segundo momento, o texto dedica-se a refletir acerca do brincar enquanto direito da criança, enfatizando que as práticas lúdicas concorrem efetivamente para o pleno desenvolvimento infantil.

No terceiro capítulo faz-se um reconhecimento e análise dos objetivos e da organização do ensino fundamental, explicitando questões históricas que

delineiam a atual configuração desse nível de ensino, com ênfase para os aspectos mais diretamente relacionados à realidade paranaense.

Antes da apresentação e discussão dos dados, na quarta parte do trabalho, descrevem-se os caminhos da pesquisa, explicitando-se os procedimentos de coleta e análise dos dados. Para realizar tal análise foi preciso ouvir atentamente o que dizem as equipes das escolas pesquisadas, assim como ouvir as vozes das crianças, sujeitos da pesquisa, crianças de cinco e seis anos, que frequentam as turmas do primeiro ano do ensino fundamental. Por fim, os dados são apresentados, problematizados e confrontados, em especial à luz dos autores já citados e dos documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED) e da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Guarapuava (SEMEC), que discutem a importância do brincar para o desenvolvimento infantil e que sustentam a formação dos professores como fundamental para uma prática com base na ludicidade.

Nesse escutar muitas contradições foram sendo reveladas, o que fomentou as discussões e análises finais, levando a considerações significativas e esclarecedoras sobre a importância do brincar e das práticas lúdicas no processo de ensino-aprendizagem nas escolas de ensino fundamental.

## 1 INFÂNCIA E CRIANÇA

Nesta seção apresentaremos algumas considerações que julgamos pertinentes para a compreensão do foco principal de nossa pesquisa que são as práticas do brincar das e com as crianças no primeiro ano do ensino fundamental.

### 1.1 A infância na história

A infância como categoria social, é de difícil definição uma vez que não há uma infância, e sim infâncias diferentes em cada contexto e momento histórico. Consideramos a infância como “[...] uma construção cultural, social e histórica, sujeita a mudanças” (MOMO; COSTA, 2010, p.967). Há, contudo, definições mais ligadas ao recorte etário e às características de desenvolvimento. A palavra infância tem sua origem no latim – *infans*, termo entendido como aquele que não fala. Ainda como definição, podemos considerar o desenvolvimento biológico do ser humano, deste modo, a infância compreenderia o período de crescimento que vai do nascimento até a puberdade. Pode-se reconhecer a infância, também, segundo o discurso legal, em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), que considera juridicamente infante, ou seja, criança, a pessoa de zero a doze anos de idade incompletos.

As crianças, em seus anos iniciais de vida, têm sido objeto de variados discursos, com diferentes propósitos, que atribuem e descortinam modos específicos de ser e viver. Assim, tal como as vemos e conhecemos nos dias atuais, as crianças são uma ‘invenção’ do mundo em que vivemos, construídas para os propósitos do mundo contemporâneo. Em outros tempos e diferentes culturas, foram observadas e delimitadas outras infâncias e outros modos de ser criança (MOMO; COSTA, 2010).

Ao rememorar os tempos de infância, as pessoas em geral são saudosistas ao lembrar-se da criança que eram, das brincadeiras, brinquedos e jogos preferidos, do tempo na escola, das amizades, dentre outros momentos e situações.

Vale lembrar, contudo, que, predominantemente, as considerações acerca do tempo da infância são feitas por adultos, sendo poucas as vezes em que as crianças são ouvidas, ou seja, são interpretações e definições do ponto de vista

do adulto. Por outro prisma, ouvir os pequenos, falar e interpretar as experiências infantis de forma compartilhada com as crianças é uma forma de ressignificar as mudanças culturais dessa etapa da vida. Como afirma Bujes (2003, p. 7),

[...] as ideias que temos de criança e de infância não correspondem a uma verdade última que caracterizaria estas entidades, as palavras que usamos para descrevê-las, para atribuir-lhes um sentido, não passam de modos contingentes, arbitrários e históricos de nos referirmos a elas.

Ao reconhecermos que a infância é uma construção histórica compreendemos que nossas concepções sobre esse tempo e nosso olhar para as crianças sofrem mudanças em cada momento. Ou seja, é um período vivido pelas crianças, de forma diferenciada em tempos e lugares específicos. Segundo Dornelles (2005, p.11), as

[...] significações de infância estão de forma tão naturalizada em todos nós, educadores, educadoras, pais, mães, de crianças pequenas, que somos impedidos de pensar problematizando os discursos que a produzem deste modo. Discursos que nos impõem uma generalização a tudo aquilo que significa ser infantil e nos impedem de pensar nas muitas infâncias [...].

Quando aceitamos a infância como uma fase única, verdadeira, conseqüentemente, acreditamos em uma criança universal, com gostos, interesses, valores, costumes iguais, independentemente de sua história de vida. Contudo, diante da diversidade de culturas, costumes e vivências não é coerente pensar em uma criança, uma só infância.

A criança incorpora, interage com o seu meio, ao mesmo tempo em que o meio a influencia, evidenciando uma troca, o que torna impossível proclamar ou definir uma criança única e universal. Há crianças diferentes em contextos sociais diversos, o que nos leva a compreender que existem muitas infâncias. Segundo Kramer (1997), tratar a criança como única, sem levar em conta as suas diferentes condições de vida, é dissimular o significado social da infância, deixando de lado a desigualdade social real existente entre as diferentes populações infantis.

A compreensão dessas infâncias exige reconhecer, do ponto de vista histórico e filosófico, as diferentes concepções de infância e criança que foram se constituindo através dos tempos.

A infância é um artefato social e histórico, e não uma simples entidade biológica. Muitos argumentam que a infância é uma fase *natural* do crescimento, do tornar-se adulto. Aqui, o conceito fundamental envolve o *formato* desta fase humana, moldada por forças, culturais, políticas e econômicas que atuam sobre ela (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p.11).

Ressaltamos, contudo, que são as trocas das crianças entre si, das crianças com os adultos – pais, responsáveis, professores e outros – e a observação das situações significativas promovidas por estas trocas que nos permitem reconhecer algumas características da infância. Nessas situações, há transformação das relações culturais, influenciando as maneiras de viver e constituir-se da criança e de sua infância. Evitando generalizar a infância como uma fase vivida igualmente por todas as crianças, alguns autores, como Dornelles (2005), questionam até mesmo a existência da infância em todos os momentos históricos.

A autora, em uma perspectiva crítica, defende a ideia de que a infância foi inventada, ao argumentar que ela nem sempre existiu. Em um período remoto da história as crianças eram vistas como “adultos em miniatura”, com os mesmos comportamentos e interesses dos adultos de sua convivência e, posteriormente, passaram a ser alvo de um olhar mais atento e interessado.

Não tinham, portanto, um estatuto específico. Participavam livremente na rua dos eventos do cotidiano e de todas as atividades da comunidade: ritos, costumes, festas, lutas e jogos. Adquiriam conhecimentos da vida nas interações com os adultos, compartilhando dos seus trabalhos e de suas brincadeiras, quer misturadas a eles, quer entre si. Em meio a tudo isso, elas cresciam. Assim, antes do século XVII, não havia a “infância”: nenhum espaço separado do “mundo adulto”. (DORNELLES, 2005, p. 24)

Mata (2010) afirma que embora as ideias de Philippe Ariès (1981)<sup>2</sup> sobre o aparecimento do sentimento de infância a partir do século XVIII sejam as mais

---

<sup>2</sup> Para Ariès (1981, p.163-164) “[...] o primeiro sentimento de infância- caracterizado pela “paparicação” – surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas haviam se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento por sua vez, passou para a vida familiar. No século XVIII, encontramos na família esses dois elementos antigos associados a um elemento novo: a preocupação com a higiene e a saúde física. [...] Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação - a criança havia assumido um lugar central dentro da família”.

conhecidas, existem pesquisadores como Silvia Parrat-Dayana (2003) e Jacques Vonèche (2003) que não concordam totalmente com as ideias do autor e creem que, embora faltem registros, não há como negar totalmente a existência de um sentimento de infância anterior ao estabelecido na tese de Ariès.

Na interpretação de Ariès (1981), nas sociedades europeias, durante a época medieval, não havia um sentimento ou consciência de “infância”, portanto, as crianças eram consideradas pequenos adultos ou adultos em miniatura. Postman (2012) também afirma que o que se pode dizer, com certeza, em relação à infância no mundo medieval, é que não havia nenhuma concepção sobre o desenvolvimento infantil e nenhum tipo de educação específica para preparar as crianças para o mundo adulto, já que “[...] no mundo medieval a criança é, numa palavra, invisível” (p. 33).

Enquanto Dornelles (2005) argumenta sobre a invenção da infância em determinado momento histórico, Postman (2012) defende a ideia de que os gregos deram um prenúncio à ideia de infância, afirmando que não a inventaram, mas que esses contribuíram para que, muitos anos mais tarde, a infância fosse reconhecida.

Se observarmos a literatura, percebemos que há muito tempo já se pensava sobre a infância, como se pode observar nas obras de Platão. Em *A República* ele conceitua a infância como um degrau fundador na vida humana, a base sobre a qual se constituirá o resto. Platão evidencia, em seus relatos, o quão fundamental é a educação das crianças, não tanto pelo que os pequenos são, mas pelo que deles virão pelo que se gerará em um tempo posterior, deixando transparecer a incompletude da infância, sua falta de acabamento. Antigas marcas de uma infância remota, a criança como um vir a ser (PLATÃO, 2004).

Na história mais recente, é possível reconhecer que a evidência das crianças na vida em sociedade emerge na modernidade, como forma de proteção à vida frente aos altos índices de mortalidade infantil, em parte explicados pelas condições de vida das crianças que participavam, na maioria das vezes, das atividades diárias dos adultos. Como registra Bujes (2003, p. 5), “A infância que conhecemos não é um dado atemporal, é uma invenção da Modernidade. Foi somente a partir do século XVI que as crianças começaram a se tornar objetos de relevância social e política”.

Na segunda metade do século XVI, segundo Varela (1995, p. 40), a preocupação política pela educação das jovens gerações, ou seja, pelo “[...] governo da terna idade”, aumentou significativamente, e os programas de ensino historicamente se constituíram em um dispositivo fundamental para a formação das novas gerações e, conseqüentemente, para a definição de infância tal qual a conhecemos hoje.

Como já mencionamos, é importante reconhecer que a preocupação com a proteção e com a vida das crianças e suas mães não aparece de forma desinteressada e desvinculada de interesses sociais, políticos e econômicos, ou seja, produtivos, uma vez que era preciso manter vivos os indivíduos para aumentar a população útil à crescente industrialização. Nesse contexto, no final do século XVIII, a infância passa a ser “visível” quando o trabalho deixa de ser domiciliar e as famílias, ao se deslocarem e dispersarem em função das suas vidas profissionais, não conseguiram mais dedicar tempo suficiente para educar e cuidar de seus filhos pequenos (FREITAS, 2006).

Estudos históricos também apontam que somente no final do século XIX o comportamento dos adultos em relação às crianças envolve carinho e responsabilidade, ou seja, um comportamento de preocupação, de zelo e bem estar.

[...] A partir de um longo período, e, de um modo definitivo, a partir do séc. XVII se produz uma mudança considerável: começa a se desenvolver um sentimento novo em relação à infância. A criança passa a ser o centro das atenções dentro da instituição familiar. A família vai organizando-se em torno das crianças, dando-lhes uma importância desconhecida até então: já não se pode perdê-las ou substituí-las sem grande dor, já não se pode tê-las tão em seguida, precisa-se limitar o seu número para poder atendê-las melhor (KOHAN, 2003, p.66).

Com esse entendimento, é relegado à criança um novo espaço dentro e fora da instituição familiar. Analisando criticamente, compreendemos que a infância assume novos contornos, moldados por forças sociais, culturais, políticas e econômicas da nossa época, uma vez que “[...] novos tempos prenunciam uma nova era na infância” (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p.11).

Campos e Souza (2002, *Apud* DORNELLES; BUJES, 2012) consideram que a criança, na contemporaneidade, muda seu lugar social, deixando de ser inapta, incompleta, para ser consumidora, o que modifica as formas de inserção das crianças no mundo adulto.



Contudo, a despeito dessas transformações que afetam a infância a própria legislação continua vendo a criança como alguém incapaz, já que aparece descrita nas leis como, “menor” e “incapaz”. Em outras palavras, judicialmente, ainda se vê a criança como matéria bruta a ser lapidada, como um vir a ser que constituirá a civilização futura, esquecendo-se do que ela é no presente (MATA, 2010).

Inquestionável hoje do ponto de vista constitucional, mas longe de se tornar uma conquista de fato, a criança, ao longo destas décadas, deixa de ser alguém que não é (pelo menos nas discussões acadêmicas) e passa à condição de cidadã (pelo menos na letra da lei...) (KRAMER, 1997, p.17).

Barbosa (2000) menciona que a infância é o resultado de uma construção empreendida pelo Estado, pela igreja, pela família e pela escola e, principalmente, pela publicidade. Nesse contexto, embora estejam no foco das preocupações sociais, econômicas, educacionais e da mídia, muitas crianças continuam à margem dos direitos proclamados nos termos da lei.

Ainda, de acordo com Spigel (1998, *Apud* BUJES, 2000, p.9),

A criança é um constructo cultural, uma imagem gratificante que os adultos necessitam para sustentar suas próprias identidades. A infância constitui a diferença a partir da qual os adultos definem-se a si mesmos. É um tempo de inocência, um tempo que se reporta a um mundo de fantasia no qual as realidades dolorosas e as coerções sociais da cultura adulta não mais existem. A infância tem menos a ver com as experiências que as crianças vivem (porque também elas estão sujeitas às ameaças de nosso mundo social) do que com aquilo em que os adultos desejam acreditar.

Atualmente, a sociedade está em constante processo de mudanças e estas interferem nas formas com que vivemos o hoje. Assim, as condições sociais, econômicas e culturais contemporâneas conformam infâncias diferentes do que aquela da modernidade, definida como ingênua, dócil e dependente dos adultos. Segundo Momo e Costa (2010), vivemos em um mundo regido pela mídia e pelo consumo, que configura a invenção da infância moderna, na qual as crianças são produzidas, formatadas, fabricadas pela cultura midiática, compondo novos modos de ser criança e de viver a infância.

Como assinala Dornelles (2005, p. 99),

[...] Infâncias produzidas num emaranhado, numa rede de saber e poder globalizado onde se relacionam culturas, tecnologias, economias, etc. Numa rede cujos nodos se entrelaçam, se enredam, se cruzam e se

permeiam. [...] Nodos articulados com todas as outras redes, com suas diferenças sociais, culturais, geracionais, de gênero, de classe, etnias ou raças.

A partir das breves ideias expostas, podemos considerar que existem diferentes infâncias constituídas em contextos e tempos diversos. Larrosa (2003, p.195) ressalta que “[...] ainda que a infância nos mostre uma face visível, conserva também um tesouro oculto de sentido, o que faz com que jamais possamos esgotá-lo”.

A despeito de ser um campo intangível por completo é preciso lembrar que ser criança, em geral, depende do contexto proposto e governado pelo adulto e apresentado às crianças. Desse modo, depreende-se que os adultos, ao mesmo tempo em que mostram um saudosismo de sua infância, muitas vezes, incentivam consciente e inconscientemente a construção da infância atual, com características que rondam o consumismo, o individualismo e também o esquecimento dos adultos para com as crianças. Estas, em muitas situações, ainda são tidas como incapazes, incompletas, num mundo totalmente diferente daquele do século XVIII, mas que continua a descuidar e desacreditar de suas crianças. Como ressalta Kramer (1997), diante dessa realidade é preciso revelar um novo olhar sobre a infância, ouvindo o que dizem as crianças em relação ao mundo, pois conhecer a infância possibilita que o ser humano seja crítico da sua própria história.

## **1.2 A criança na contemporaneidade**

A fim de compreender e pensar sobre as práticas relacionadas ao brincar nos primeiros anos do ensino fundamental torna-se relevante reconhecer aspectos que envolvem a infância hoje. Historicamente, as crianças foram ocupando diferentes lugares sociais, inclusive na escola e na família, e para falarmos da importância e do direito das crianças ao brincar é importante pensar sobre elas.

Como já mencionamos, ao falarmos de infância é preciso levar em conta que circulam diferentes concepções desse tempo da vida e das crianças, variáveis principalmente devido às diferenças culturais e históricas. Como assinalam Craidy e Kaecher (2001, p. 17), “[...] a idéia de sujeito em formação e

de como é vivida a experiência da infância podem variar de época para época (são históricas) e as escolhas que fazemos para dirigir este processo, também”.

Numa visão menos idealizada e balizada pelo reconhecimento da criança como um sujeito de direitos, compreende-se que as crianças são seres sociais produtores de cultura. A maneira como vemos e percebemos a criança hoje é fruto das mudanças históricas que nos levaram às configurações próprias do momento em que vivemos. A psicologia sóciohistórica nos permitiu compreender melhor como a criança, enquanto sujeito, é tecida pelas tramas do contexto, sendo ativa e criativa nesse processo (KRAMER, 1997).

Em cada tempo, o olhar e as formas de definição da infância são variáveis, principalmente porque as crianças não são sempre as mesmas, nem a sociedade.

Para entendermos isso, basta perguntar aos nossos pais ou nossos avós como eram tratados em sua infância meninas/meninos, que tipo de educação eles/elas receberam. Quem era a/o responsável imediata/o pela sua educação. Suas respostas vão demonstrar, tenho quase certeza, como variam, de época para época, [...] (CRAIDY; KAECHER, 2001, p.13).

Se por um lado, nos contextos atuais, evidencia-se uma preocupação com o desenvolvimento infantil, por outro, as crianças continuam sendo, em determinados aspectos, “adultizadas”, seja pelos próprios adultos de sua convivência, seja pela publicidade dirigida a elas, no que tange ao vestuário, brinquedos, maquiagem, músicas, programas infantis, dentre outros aspectos.

[...] Criança pequena com agenda lotada. A televisão que se transforma em babá. Os pais ausentes. Carinho transformado em objeto. O tamagoshi e a afetividade objetificada. Erotização da infância. Sexualidade. Publicidade. Cultura do consumo. O outdoor anuncia: “Xtrim. Pra quem tem, beijinho, beijinho. Pra quem não tem, tchau, tchau!” Individualismo desencadeado pela ausência do outro. Apagamento da relação de alteridade. Criança sozinha. Criança que manda nos pais. Esses são apenas alguns dos fragmentos que compõem o contexto da infância contemporânea [...] (KRAMER; LEITE, 1998, p. 37).

Embora o contexto citado acima apresente ídolos infantis de certa forma já ultrapassados e substituídos por outros novos, podemos refletir sobre a influência da mídia na maneira de ser da criança, interpelada por desenhos, programas infantis, publicidade. Além disso, evidencia a criança sem tempo para o brincar, diante de tantas atividades diárias pré-agendadas por seus pais e como o brincar,

atividade essencial para o seu desenvolvimento, fica marginalizado em seu cotidiano. Carneiro e Dodge (2007, p.43) explicitam mais sobre essa questão:

Na vida de todas as crianças, o tempo de brincar parece ser mais curto ou até inexistir. Para as crianças privilegiadas economicamente, observa-se que inúmeras atividades curriculares e extracurriculares substituem os tempos de brincar. Para aquelas menos privilegiadas, o dia parece ser preenchido por uma combinação de escola, tarefas domésticas e até trabalho.

Nota-se que a infância e a criança estão em evidência em estudos e pesquisas, porém muitos questionamentos ainda pairam sobre as questões que as envolvem, que vão desde os aspectos que interferem na constituição da identidade da criança, as expectativas vividas pelas próprias crianças, sobre a influência da publicidade e da mídia televisiva e, principalmente, no caso da presente investigação, quem são e o que fazem as crianças que estão nas salas de aula do primeiro ano do ensino fundamental.

Se pensarmos nos avanços tecnológicos, precisamos considerar que as crianças já nascem, hoje, inseridas em uma era digital, onde, na maioria das vezes, a televisão, o cinema, o computador, o celular e a internet fazem parte da sua rotina. É claro que muitas crianças não têm acesso a estes aparatos, mas grande parte tem e isso traz uma nova configuração para a infância, uma nova vivência para as crianças. Crianças que vivem essa fase da vida nas condições que o século XXI propicia, geralmente com pouca ou nenhuma interferência direta do adulto e, principalmente, mediadas pela mídia. Como afirmam Steinberg e Kincheloe (2001, p. 48), o desenvolvimento tecnológico, a era digital, a globalização revolucionaram “[...] os meios em que o conhecimento é produzido nessa cultura e os caminhos pelos quais as crianças vêm a aprender sobre o mundo”.

Assim, não há como negar que “[...] noções tradicionais da infância como um tempo de inocência e de dependência do adulto foram minadas pelo acesso das crianças à cultura popular durante o século XX” (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 33). Essas condições precisam ser consideradas pela escola uma vez que as crianças que a frequentam são forjadas nesse contexto, variável, multifacetado, com excesso de estímulos e que, ao mesmo tempo, nega condições mínimas de sobrevivência a muitas crianças.

Como registram Momo e Costa (2010), as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental são alunos em consonância com a cultura do mundo contemporâneo, cultura esta com características de ambivalência, descartabilidade, individualismo, superficialidade, instabilidade e provisoriedade.

Essas crianças, em sua maioria, consomem as imagens que lhe são oferecidas, pelos diversos meios tecnológicos e constroem, assim, a sua própria imagem. Em outras palavras, as imagens transmitidas às crianças produzem significados do “ser criança” e do que é infância e influenciam na construção da identidade do sujeito infantil contemporâneo.

Esses meninos e meninas não apenas imitam, mas incorporam temporariamente trejeitos e adereços de *top models*, de astros da música *pop* e de programas de televisão, de filmes, novelas, seriados e desenhos. Tais acontecimentos nos remetem a crianças que operam ativamente sobre a cultura midiática e, nessa ação, produzem determinadas verdades sobre si mesmas e sobre os modos de ser sujeito na contemporaneidade (MOMO; COSTA, 2010, p.974).

Em que pesem essas considerações, os autores que discutem criticamente o papel da mídia na vida das pessoas, em especial das crianças, enfatizam que não há como proteger as crianças por completo, pois sempre haverá um lugar ou uma situação em que as crianças terão acesso à televisão. O mais importante é, então, que pais e professores auxiliem as crianças no desenvolvimento do pensamento crítico, sendo trabalhada, por exemplo, a importância dos vínculos com os amigos e a possibilidade de brincar sem os brinquedos das propagandas.

É necessário também comentar que a condição social da criança hoje, seja pela mídia, pela internet, a torna também menos passiva na escola, mais inquieta com as práticas que não acompanham o que acontece fora dos muros escolares. Embora tenha sido reconhecida, nos termos da lei, a educação da criança como um direito, e que os teóricos da área da infância insistam que a criança é protagonista, produtora de cultura, nas práticas escolares há uma incompreensão ou uma negação das proposições teóricas relativas à criança, permanecendo, na maioria das vezes, um cotidiano maçante, refém de cadernos e apostilas que pouco possibilitam a ação e a participação das crianças no processo de aprendizagem.

[...] as professoras estão preparadas para educar a infância inventada no século XIX – ingênuas, dependentes dos adultos, imaturas e necessitadas de proteção – enquanto suas salas de aula estão repletas de crianças do

século XXI – cada vez mais independentes, desconcertantes, erotizadas, acostumadas com a instabilidade, a incerteza e a insegurança (COSTA, 2004, p. 3).

As escolas recebem crianças que vivenciam variadas práticas culturais, o que pode trazer ao professor e às instituições inquietações que desestabilizam e incomodam. Isso porque o modelo escolar vigente desde o final do século XIX foi constituído para a disciplinarização e homogeneidade, mas que hoje não garante mais a ordem e a estabilidade asseguradas pela pedagogia moderna.

Esses são apenas alguns desafios que a escola básica enfrenta com a criança que hoje está sentada nas carteiras escolares, aos cinco, seis anos de idade, nos anos iniciais do ensino fundamental. A escola, de alguma forma, precisa acompanhar o mundo, alimentando nas crianças a curiosidade pelo conhecimento e fomentando seu interesse em aprender.

[...] o que as crianças fazem, sentem e pensam sobre a sua vida e mundo, ou seja, as culturas infantis, não tem um sentido absoluto e autônomo ou independente em relação às configurações estruturais e simbólicas do mundo adulto, tampouco é mera reprodução. As crianças não só reproduzem, mas produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência concreta. (CAMPOS; SILVA, 2011, p. 382).

Depreende-se desse excerto que pensar sobre o mundo e as coisas que acontecem ao seu redor pode levar as crianças não só a compreender esse mundo, mas interferir no que está ao seu redor. Ou seja, uma importante tarefa para a escola.

## **2 A CRIANÇA, O BRINCAR E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL**

As breves considerações apresentadas no item anterior acerca das questões relacionadas à infância e à criança na história destacaram aspectos relevantes sobre a contemporaneidade, e que nos ajudam a compreender e estabelecer o entrelaçamento entre as crianças e o brincar. Não é de hoje que são discutidos os benefícios e a importância do brincar, contudo a realidade social e escolar atual que marginaliza a brincadeira faz com que reafirmemos a necessidade das crianças brincarem.

Nesta seção, debruçamo-nos sobre as principais discussões de pesquisadores e estudiosos que se dedicam à temática do brincar, sendo também apresentadas as principais ideias referentes a essa questão nos estudos de Piaget e Vygotsky, dois importantes pensadores da área da psicologia, que apesar de serem de correntes teóricas diferentes, em suas pesquisas dedicaram-se, dentre outras questões, à importância do brincar para a criança.

### **2.1 A importância do brincar e suas implicações para o desenvolvimento infantil**

Nos últimos 30 anos, as crianças na faixa etária de zero a seis anos passaram a ter suas especificidades respeitadas nos termos da lei ao serem consideradas cidadãs de direitos e produtoras de cultura. Assistência, saúde e educação passaram a ser direitos sociais de todas as crianças (KRAMER, 2006), embora ainda não atendidos a contento.

A Declaração dos Direitos da Criança, aprovada em 1959 pela Organização das Nações Unidas, registra o ensejo de

[...] que a criança tenha uma infância feliz e possa gozar, em seu próprio benefício e no da sociedade, os direitos e as liberdades aqui enunciados e apela a que os pais, os homens e as mulheres em sua qualidade de indivíduos, e as organizações voluntárias, as autoridades locais e os Governos nacionais reconheçam este direito e se empenhem pela sua observância mediante medidas legislativas e de outra natureza, progressivamente instituídas [...].

Em 1990, o artigo 31 da Declaração dos Direitos da Criança foi reiterado indicando que “os estados reconhecem o direito da criança de descansar e ter

lazer, **de brincar** e realizar atividades recreacionais apropriadas à sua idade e de participar livremente da vida cultural e das artes” (grifo nosso).

A importância do brincar foi reconhecida oficialmente pela legislação a partir de 1990, contudo ainda estamos caminhando para a efetivação desse direito nos primeiros anos de escolarização das crianças pequenas.

Na Constituição de 1988, o direito à educação da criança é assegurado pelo artigo 208 que estabelece que é dever do Estado a efetivação da educação mediante a garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito. Nesse percurso histórico, em 1990, é aprovada a Lei 8.069, que deu origem ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual em seu artigo 53 reafirma o direito da criança à educação:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:  
I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]  
(BRASIL,1990).

O ECA estabelece ainda que a infância vai até os doze anos de idade, o que evidencia que as crianças que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental estão, portanto, vivendo suas infâncias e devem ter as especificidades desse período respeitadas. O ECA também dispõe sobre a importância do brincar e de ouvir as próprias crianças, dando-lhes voz ativa, enquanto sujeitos de direitos já estabelecidos.

Art.16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:  
I- Ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;  
**II- Opinião e expressão;**  
III- Crença e culto religioso;  
**IV- Brincar, praticar esporte e divertir-se;**  
V- Participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;  
VI- Participar da vida política, na forma da lei;  
VII- Buscar refúgio, auxílio e orientação (BRASIL,1990, grifo nosso)

Segundo Elkin (1981), temos que encarar a infância como um estágio da vida e não somente como uma fase preparatória para a vida posterior, valorizando-a como um período importante, o qual todas as crianças têm direito



de vivenciar plenamente. Para o autor, ter uma infância é o direito mais fundamental da criança.

Faz-se necessário, portanto, compreender a importância do brincar para a criança nessa faixa etária, reconhecendo-o como elemento importante e constitutivo do desenvolvimento. Tentaremos de forma breve elucidar um pouco mais sobre as características específicas do jogo, do brinquedo e da brincadeira, uma vez que fazem parte do dia a dia das crianças e estão diretamente relacionados ao brincar.

Pontua Kishimoto (2000, p.15) que

[...] a variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo. [...] Uma mesma conduta pode ser jogo ou não-jogo em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído.

Segundo Huizinga (2001), o jogo é mais antigo que a cultura e ultrapassa os limites de uma atividade física ou biológica, possuindo uma função significativa que confere sentido à ação lúdica, por isso sua essência é o divertimento. Assim, brinca-se por gosto e aí reside a liberdade, o oposto da obrigação, da imposição. Logo, o jogo é

[...] uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da "vida cotidiana" (HUIZINGA, 2001, p.33).

O autor considera duas características fundamentais do jogo: a liberdade e o faz de conta. A criança joga para realizar uma satisfação, por isso o jogo se torna tão fascinante para os seus jogadores.

Desde a mais tenra infância, o encanto do jogo é reforçado por se fazer dele um segredo. Isto é, para nós, e não para os outros. O que os outros fazem, "lá fora", é coisa de momento não nos importa. Dentro do círculo do jogo, as leis e costumes da vida cotidiana perdem validade. Somos diferentes e fazemos coisas diferentes (HUIZINGA, 2001, p.15).

No jogo de faz de conta, a criança é livre para ser alguma coisa diferente do que é, sentindo um prazer imenso neste jogo imaginário o que a leva a superar a si mesma a tal ponto que chega a acreditar ser realmente esta ou aquela coisa

sem, contudo, perder o sentido do real. No faz de conta a criança coloca em jogo o conhecido para criar uma realidade que a satisfaça naquele momento, coloca a sua imaginação em ação. Ainda segundo Huizinga (2001), os adultos tendem a considerar o jogo e a seriedade como constituindo lados opostos da mesma moeda, porém a criança joga e brinca com seriedade sabendo muito bem que o que está praticando é um jogo.

Enquanto Huizinga (2001) se preocupa em entender e especificar o que está compreendido como jogo, Brougère (2004) foca seus estudos no brinquedo, o qual para o autor merece ser estudado por si mesmo, pois como um objeto pode revelar muito sobre diferentes culturas. Para ele “[...] o brinquedo é dotado de um forte valor cultural, se definimos cultura como o conjunto de significações produzidas pelo homem” (p. 8).

O brinquedo, na visão de Brougère (2004), pode ser definido da seguinte maneira: como o objeto que é utilizado como suporte na brincadeira enquanto o faz de conta durar, ou, ainda, como aquele objeto industrializado produzido e pensado especificamente ao consumo infantil, o qual, na maioria das vezes, é escolhido por um adulto e dado a uma criança.

Na brincadeira, o brinquedo se insere por meio de uma apropriação, e envolve-se pela cultura lúdica do momento, usando práticas já conhecidas pelas crianças, uma vez que as brincadeiras são sempre reflexo de experiências já vivenciadas: “A brincadeira é, entre outras coisas, um meio de a criança viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente, e não como ela deveria ser” (BROUGÈRE, 2004, p. 59). Assim, para ele a função principal do brinquedo é a brincadeira.

Nesse entendimento, é o brinquedo que oferece o suporte para esta ou aquela brincadeira, que ganhará novos significados por meio da ação lúdica da criança. O brinquedo deve traduzir um universo real ou imaginário que será a fonte da brincadeira, estimulando-a ao oportunizar possibilidades de ação coerentes com o mundo do faz de conta no qual a criança está inserida em determinado momento (BROUGÈRE, 2004).

Ainda, segundo o autor, quando a criança está diante de um brinquedo, não se encontra frente a uma reprodução do mundo real, mas de uma imagem cultural que lhe é destinada, contudo o diferencial do brinquedo em relação a outros suportes culturais é que a criança estabelece, ou deveria estabelecer, com

o objeto uma relação ativa e, por este motivo, os objetos servem como um rico suporte para a aprendizagem das crianças. Destarte, a criança faz uso do brinquedo para ir além do mundo real, para ir ao mundo simbólico, ao mundo da imaginação, tão característico do período da infância, um mundo que possibilita abrir portas para as transformações imaginárias: “[...] ele traz para a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe, também, formas e imagens, símbolos para serem manipulados” (BROUGÈRE, 2004, p. 40).

Em seus apontamentos sobre o brinquedo, a brincadeira e o jogo<sup>3</sup> evidencia-se a importância desses para o processo educativo das crianças, pois são entendidos como suporte para a aprendizagem. O autor ressalta, também, que o brincar não é inato e que a brincadeira é uma aprendizagem social, ou seja, aprende-se a brincar, consideração que o coloca como elemento importante nos anos iniciais do fazer escolar.

Outra autora que há algumas décadas pesquisa sobre o brincar é Kishimoto. Ela, em um de seus escritos, diferencia jogo, brinquedo e brincadeira. Corriqueiramente, embora jogo, brinquedo e brincadeira tenham suas especificidades, são usados indistintamente para nomear ações ou objetos, principalmente relacionados às crianças. “Empregar um termo não é um ato solitário, subentende todo um grupo social que o compreende, fala e pensa da mesma forma” (KISHIMOTO, 2000, p.16).

No Brasil, as palavras jogo, brinquedo e brincadeira são utilizadas sem distinção, o que revela a falta de aprofundamento conceitual em relação aos termos. Segundo a autora, o jogo sempre envolve um sistema de regras que muda conforme o contexto social. O brinquedo, diferentemente do jogo, não possui um sistema de regras organizado, ele convida a criança a um mundo imaginário com objetos semelhantes aos que fazem parte do mundo adulto, com um diferencial, a manipulação destes é permitida. Enquanto objeto, funciona sempre como suporte da brincadeira estimulando o mundo da imaginação das

---

<sup>3</sup> Quanto ao jogo e o brinquedo, o autor pontua como principal diferença que o brinquedo é um objeto especificamente infantil enquanto que o jogo pode ser destinado a adultos e crianças, por isso os objetos lúdicos dos adultos são chamados somente de jogos (BROUGÈRE, 2004).

crianças. Desta forma, a brincadeira é a ação da criança neste mundo imaginário, é a ação lúdica da criança (KISHIMOTO, 2000).

A importância do brincar declarada pelos autores mencionados ressalta as possibilidades de desenvolvimento atreladas ao trabalho com a ludicidade, defesa também assumida por esse trabalho de pesquisa. Como afirma Huizinga (2001), sem espírito lúdico a civilização seria impossível.

Teóricos e pesquisadores, há algum tempo, vêm destacando a importância do jogo e da brincadeira para o desenvolvimento pleno da criança, principalmente os estudiosos da área da Psicologia, Sociologia e da Pedagogia. Dada a impossibilidade de esgotar tal discussão, apresentaremos, de forma sucinta, as principais concepções de duas das teorias psicológicas que defendem a importância do lúdico, das brincadeiras e jogos para a criança pequena.

## **2.2 O brincar na perspectiva piagetiana**

A principal preocupação de Piaget<sup>4</sup> durante os seus estudos foi explicar como a criança conhece o mundo, entender a gênese do seu conhecimento, quais os processos mentais envolvidos em determinada atuação e como esses processos vão se transformando e se tornando mais complexos a cada nova experiência (RAPPAPORT, 1981).

Para Piaget (1973), a criança conhece por meio da ação e da interação, sendo o processo de aquisição do conhecimento uma obra de criação e recriação que acontece de maneira progressiva. É nas suas relações que a criança interage com o meio e com objetos e pessoas e é nesse processo que ela constrói seu conhecimento.

Como aponta Vestena (2011), para Piaget o tempo da infância é de interação, pois essa se manifesta como fator de desenvolvimento cognitivo na criança. Assim, a eficácia do conhecimento depende da criança viver, atuar, pensar, interagir e estabelecer trocas com o meio.

---

<sup>4</sup> Um dos mais importantes pesquisadores da Psicologia Genética, com importantes contribuições para a educação e pedagogia, Jean Piaget nasceu na cidade de Neuchâtel (Suíça) em 1896 e morreu em 1980. Especializou-se em psicologia evolutiva e também no estudo de epistemologia genética. Seus estudos sobre pedagogia revolucionaram a educação, pois derrubou várias visões e teorias tradicionais relacionadas à aprendizagem.

## Segundo Rappaport (1981, p.52), Piaget

Vê a criança como que tentando descobrir o sentido do mundo, lidando ativamente com objetos e pessoas. A criança vai construir estruturas mentais e adquirir modos de funcionamento dessas estruturas em função de sua tentativa incessante de entender o mundo ao seu redor, compreender seus eventos e sistematizar suas idéias num todo coerente.

Desta forma, a criança nasce com a possibilidade de, na medida que, interage com o meio que a cerca, construir estruturas mentais cada vez mais abrangentes e complexas, por isso, pode-se comparar a construção do conhecimento da criança à construção de um prédio, pois à medida que se acrescenta os materiais e as estruturas, o prédio ficará mais sólido e mais equilibrado (PIAGET, 1983).

Para que essas estruturas se desenvolvam, Piaget prioriza a necessidade da ação da criança sobre o objeto, “[...] neste sentido, a operação é a essência do conhecimento: a ação interiorizada modifica o objeto do conhecimento, [...] o conhecimento não se origina na percepção, mas sim na ação” (PALANGANA, 1998, p.72). A ação principal da infância é o ato de brincar, estudado por Piaget por meio dos jogos infantis, os quais ele classifica em três categorias: os jogos de exercício, os jogos simbólicos e os jogos de regras.

O jogo de exercício é o primeiro a aparecer nas crianças, caracterizado por estruturas sensório-motoras. Segundo Piaget (1975), esse tipo de jogo não leva à modificação nas estruturas do pensamento, sendo que as crianças jogam pelo simples prazer do fazer, como por exemplo:

[...] quando o sujeito pula um riacho pelo prazer de saltar e volta ao ponto de partida para recomeçar etc., executa os mesmos movimentos que se saltasse por necessidade de passar para a outra margem; mas fá-lo por mero divertimento e não necessidade, ou para aprender uma nova conduta (PIAGET, 1975, p.144).

As ações das crianças nos jogos de exercício revelam, simultaneamente, a estruturação inteligente iniciada pela coordenação dos esquemas<sup>5</sup> motores e os sentimentos ligados à realização ou não dos objetivos das ações: sucesso e

---

<sup>5</sup> Os esquemas, para Piaget, são estruturas de ações, fruto das modificações ocorridas em função das experiências ativas das crianças com os objetos exteriores e interiores, delineadas numa trajetória histórica (VESTENA, 2011).

fracasso; prazer e desprazer (SOUZA, 2011). Desta forma, a repetição do jogo de exercício dependerá do sucesso e do prazer deste para a criança.

Os jogos simples de exercício evoluem diante do desenvolvimento das estruturas do pensamento pré-operatório da criança, configurando-se em jogos simbólicos, segunda categoria classificada por Piaget (1975). Estes continuam a ser em sua essência jogos de exercício, porém com um diferencial, os jogos simbólicos trabalham a imaginação, por meio de esquemas de representação nos quais a criança faz de conta que está exercendo uma de suas ações habituais, como comer, dormir, tomar banho, entre outras.

O que ela procura é, simplesmente, utilizar com liberdade os seus poderes individuais, reproduzir as suas ações pelo prazer de oferecê-las em espetáculo, a si próprio e aos outros, em suma, exibir o seu eu e assimilar-lhe, sem limites, o que ordinariamente é tanto acomodação à realidade como conquista assimiladora (PIAGET, 1975, p.158).

Segundo Piaget (1971), o jogo simbólico aparece nas ações das crianças quase ao mesmo tempo que a sua linguagem e este tem papel importante na construção do pensamento das crianças. Como salienta Oliveira-Formosinho (2007), o jogo simbólico consiste em um jogo de imitação e imaginação que tem como objetivo principal satisfazer o eu infantil, transformando o real em função dos desejos próprios.

Os jogos simbólicos traduzidos em brincadeiras de faz de conta, propiciam a reprodução da fala dos adultos, do comportamento tão desejado pelas crianças. Por meio dos jogos e atividades a eles associadas, as crianças, desde pequenas, se apropriam da cultura, dos comportamentos, dos modos de ser, inventam e reinventam diferentes jeitos do “ser adulto”. A brincadeira se realiza, muitas vezes, tendo em vista a representação da vida cotidiana e, por meio da imaginação a criança, passa a conhecer as coisas e o mundo do qual faz parte.

A criança é obrigada a adaptar-se a um mundo social de adultos, cujos interesses e cujas regras lhe são incompreensíveis, aí se encontra a importância do jogo, que transforma o real por assimilação, em outras palavras, permite que a criança assimile o real e o compreenda, ou seja, acomode. Uma assimilação assegurada por uma linguagem simbólica construída pelo eu e modificável à medida das necessidades (PIAGET; INHELDER, 1968, p. 56).

Piaget considera o simbolismo lúdico um passo necessário no caminho do desenvolvimento da inteligência da criança, pois através dos jogos e brincadeiras a criança assimila a realidade e consegue integrá-la, para então adaptá-la às suas necessidades (PIAGET; INHELDER, 1968), contribuindo assim para que compreenda as exigências sociais da vida adulta. Um exemplo, citado por Rappaport (1981), é a brincadeira de mãe (pega-pega), tão praticada pelas crianças; como um jogo simbólico oferece a oportunidade de elaborar seus conflitos cotidianos ou realizar desejos insatisfeitos.

Piaget coloca o jogo simbólico como uma busca de prazer, a assimilação pela criança do real ao seu eu. E, sendo assim, vê a repetição do jogo simbólico como fator estruturador da personalidade infantil, pois com a repetição da brincadeira de faz de conta a criança fortalecerá a sua personalidade, sua cognição e sua afetividade (RAPPAPORT, 1981).

Quanto à terceira categoria de jogos infantis proposta por Piaget, os jogos de regras, perduram até a vida adulta, pois como define Piaget (1975, p.182), “[...] o jogo de regras é a atividade lúdica do ser socializado”. Os jogos de regras são combinações intelectuais, que envolvem sempre o espírito competitivo dos sujeitos, regulamentado por regras transmitidas de geração em geração ou por regras estabelecidas momentaneamente.

Os jogos de regra/estratégia das crianças mais velhas (a partir dos 11/12 anos, em média) e também dos adultos, revelariam, ao mesmo tempo, a capacidade racional de encaixar possibilidades de ação em sistemas amplos e abstratos, e valorizações idealizadas e descoladas da realidade concreta por se referirem a sistemas hipotéticos (SOUZA, 2011, p.85).

O jogo de regras é, segundo Piaget (1975), o tipo mais evoluído de jogo, pois a regra o regulamenta, contudo ele continua impregnado de características dos jogos de exercício e dos jogos simbólicos.

O jogo de regras apresenta precisamente um equilíbrio sutil entre a assimilação ao eu – princípio de todo jogo – e a vida social ... ele não contradiz, pois, a noção de assimilação do real ao eu, ao mesmo tempo em que concilia essa assimilação lúdica com as exigências da reciprocidade social (PIAGET, 1975, p.216).

Assim, diante do exposto, evidencia-se que a criança, pela ludicidade, aprende no plano da ação, para depois reaprender no plano do pensamento.

Nesta compreensão, o jogo da criança, que no princípio está impregnado de simbolismo lúdico, com o passar do tempo constitui verdadeiras adaptações e criações inteligentes (PIAGET; INHELDER, 1968).

As implicações educativas para a criança pequena diante do processo de construção do conhecimento, segundo Piaget (1975), são muito importantes. É possível depreender, a partir da concepção piagetiana, o quão grande é a responsabilidade das instituições educativas no processo de construção do conhecimento pelas crianças, na direção de que aprendam a pensar, o que envolve a possibilidade de classificar, ordenar, correlacionar, reunir e dissociar.

No entendimento de Piaget (1973), antes as crianças precisam executar materialmente em ações suas experiências, para depois serem capazes de construí-las em pensamento. O autor deixa claro em sua teoria o papel ativo das crianças para aprenderem sobre o mundo que as cerca, sendo que elas precisam experimentar sozinhas, em suas brincadeiras e jogos, para que a aprendizagem e o desenvolvimento se deem.

Segundo Brenelli (2011), apoiado em Piaget, os jogos infantis contribuem diretamente para o desenvolvimento infantil e, por essa razão, essa perspectiva teórica considera os jogos e brincadeiras como parte essencial da história infantil e da própria humanidade.

### **2.3 Vygotsky e o brincar**

Vygotsky<sup>6</sup>, como um dos expoentes da teoria histórico cultural, traz interessantes reflexões acerca da articulação entre o brincar, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. Em suas ideias, sobressai-se a ênfase na interação social como determinante para a constituição do sujeito.

Segundo Motta (2013), para Vygotsky as crianças através da interação se constituem em sujeitos ativos, que aprendem, formam, criam e transformam através da apropriação da realidade que as cerca. Assim, suas atividades lúdicas e criativas são marcadas pela cultura apropriada e mediadas pelos adultos que

---

<sup>6</sup> **Lev Semenovich Vygotsky nasceu em** 1896, em Orsha, na Bielo-Rússia, foi um psicólogo bielo-russo, descoberto nos meios acadêmicos ocidentais depois da sua morte, aos 38 anos, vítima de tuberculose no ano de 1934. Pensador importante, foi pioneiro na noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida.



fazem parte de sua vida. Nesse sentido, para Vygotsky a criança aprende e se desenvolve, em um movimento dialético, desde o início de sua vida.

Nesse entendimento, qualquer situação de aprendizagem tem sempre situações e fatos anteriores, “[...] tomados da experiência vivida” (CERISARA, 2011, p.126), que desencadearam algo novo no desenvolvimento integral da criança.

Para explicar o processo de conhecimento da criança, defendido como produto da inter-relação, Vygotsky (1994) identifica dois níveis diferentes de desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real é o conhecimento que a criança já possui, aquilo que ela consegue fazer sozinha e o nível de desenvolvimento potencial representa aquilo que a criança consegue fazer, porém com o auxílio de companheiros mais experientes. Ainda segundo o autor, entre esses dois níveis há a zona de desenvolvimento proximal<sup>7</sup>, que compreende os conhecimentos que podem ser atingidos e por isso devem ser trabalhados pelo professor, pelos adultos mais experientes. No entender do autor, o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, sendo então uma grande fonte de aprendizado e desenvolvimento para ela.

Nesse entendimento, o brincar, o brinquedo e os jogos possuem um grande propósito, pois instigam a criança a experimentar habilidades, a operar mentalmente, a agir no meio, desenvolvendo assim, novas funções do pensamento que possibilitam a ela evoluir por meio da atividade lúdica (PIMENTEL, 2007).

Para Vygotsky (1987), o adulto mais experiente possui papel importante para a aprendizagem das crianças, pois o que a criança pode fazer hoje com a ajuda, poderá fazer sozinha amanhã. O autor registra que os processos criadores das crianças pequenas se refletem nas suas brincadeiras e jogos, “[...] que se caracterizam por um mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados” (VYGOTSKY, 1994, p.122), o que possibilita à criança reordenar o real, fazer novas combinações e compreensões sobre o meio em que vive.

---

<sup>7</sup> Segundo a pesquisadora Zoia Ribeiro Prestes (2010), as obras de Vygotsky sofreram e ainda sofrem muitas alterações errôneas em suas traduções. Um dos conceitos traduzidos para o português que provoca equívocos aos leitores, até hoje, em sua compreensão é a zona de desenvolvimento proximal ou imediata. Para aprofundar mais a questão sugere-se a leitura de sua tese.

Segundo Pimentel (2007), se a criança não consegue ainda agir como um adulto, pode brincar fazendo de conta ser um por meio de situações imaginárias que lhe possibilitem comportamentos semelhantes, ou seja, as crianças ampliam seus horizontes em atividades lúdicas usando a imaginação e a imitação.

No entender de Vygotsky (1994), a imaginação para as crianças é o brinquedo em ação, sendo três os elementos fundamentais da brincadeira: a situação imaginária, a imitação e as regras. No livre brincar a criança cria uma situação imaginária, primeiro imitando comportamentos já vistos em adultos de seu convívio, daí a importância da imitação para o desenvolvimento futuro da criança, que mais tarde vai criando formas diferenciadas dos comportamentos observados. Assim, como menciona Cerisara (2011), pela brincadeira a criança vai construindo significados sobre o mundo real.

A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação (VYGOTSKY, 1994, p.127).

Na criança bem pequena há o predomínio das situações imaginárias, sem regras explícitas, como na brincadeira de mãe e filho, mas já com o desenvolvimento da criança, mais próximo da idade pré-escolar, o brincar está envolto em regras bem claras compartilhadas com outras crianças, como em jogos envolvendo competições de grupo (PIMENTEL, 2007).

Quando a criança está envolta em uma situação imaginária, essa lhe possibilita operar com significados desligados dos significados reais de objetos e situações (VYGOTSKY, 1994), um passo importante que a levará, em sua vida adulta a ser capaz de desvincular-se totalmente das situações concretas (OLIVEIRA, 1997).

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e, ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte, renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer no brinquedo (VYGOTSKY, 1994, p.130).

Ao brincar, a criança não está preocupada efetivamente com os resultados uma vez que o prazer e a motivação impulsionam o agir para a exploração livre, sem se importar com as consequências. Essa exploração favorece a capacidade de potencializar os significados de objetos e ações, além de propiciar a descoberta de regras e a aquisição da linguagem (KISHIMOTO, 2011).

Ao reconhecer o brincar como um modo privilegiado da expressão infantil, o autor coloca entre as importantes implicações educacionais, que os educadores, ao planejarem atividades para a criança, tenham claro que “[...] as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade” (VYGOTSKY, 1994, p.131). Nesse sentido, na infância a imaginação, a fantasia, o brinquedo não são atividades que podem se caracterizar apenas pelo prazer que proporcionam. Para a criança o brinquedo é uma necessidade, pois o brincar desenvolve o pensamento abstrato da criança, fator essencial na sua caminhada escolar (VYGOTSKY, 1994).

Piaget, apesar de considerar o brincar como a ação principal da infância, como fator essencial para o desenvolvimento cognitivo da criança, atribui à maturação uma importância preponderante para o desenvolvimento, um desenvolvimento basicamente linear e evolucionista. Por outro lado, Vygotsky defende ser o desenvolvimento da criança um processo histórico-cultural, que não segue um caminho natural e pré-determinado pela maturação biológica, mas se produz no interior de condições históricas e culturais particulares, sendo impossível identificar fases do desenvolvimento naturais e universais a todas as crianças (PASQUALINI, 2013).

Para Piaget o desenvolvimento do pensamento da criança atende a orientações de esquemas mentais internos e segue um curso espontâneo determinado pela criança, ou seja, o desenvolvimento psíquico transcorre de modo espontâneo e por interação com o meio. Já Vygotsky afirma que o ensino de conceitos durante a idade escolar conduzirá a formação do pensamento infantil, ou seja, para o autor o desenvolvimento psíquico transcorre dependendo da qualidade das mediações da criança com o meio, o que interfere na capacidade de pensar das crianças (MARTINS, 2013).

Tanto Piaget quanto Vygotsky são estudiosos fundamentais para se compreender as questões que envolvem o desenvolvimento infantil, porém a perspectiva teórica que norteia a nossa defesa sobre a importância do brincar no espaço educativo do ensino fundamental é a concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano, teoria que nos conduz a um questionamento reflexivo da forma de pensar as relações entre desenvolvimento e ensino. Isso porque entendemos que não basta conhecer as características do período em que se encontra a criança; isso é fundamental, mas a ação pedagógica se potencializa se o professor compreender esse momento de desenvolvimento como parte de um processo maior, se o professor tiver como horizonte o vir a ser do desenvolvimento da criança (PASQUALINI, 2013).

Os dados levantados na pesquisa de campo serão analisados e refletidos sob o olhar de Vygotsky e suas concepções sobre o brincar, confrontando discursos e práticas dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do primeiro ano do ensino fundamental, inclusive discursos proferidos em conversas com as próprias crianças.

Para dar continuidade às questões relevantes ao brincar, no capítulo a seguir traçaremos o panorama legal em relação à expansão do ensino fundamental na educação das crianças brasileiras, assim como evidenciaremos aspectos nem sempre tão explícitos que levaram às mudanças das configurações nesse nível de ensino.

### **3 A EXPANSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

A ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos regulamentada pela Lei nº11.274, em 2006, embora já indicada pela LDB 9394 de 1996, gerou muitas controvérsias e desafios, tanto aos sistemas de ensino, quanto diretamente para as crianças. Ainda hoje, muitas perguntas ainda estão sem resposta, principalmente com relação às razões reais (e não apenas as proclamadas) para tal ampliação, ao corte etário e, principalmente, às práticas a serem desenvolvidas com as crianças nos primeiros anos do ensino fundamental.

Do ponto de vista organizacional, no contexto brasileiro, o ensino fundamental integra a educação básica, juntamente com a educação infantil e o ensino médio. Ou seja, por lei, o ensino fundamental é um nível de ensino, responsável pela educação escolar de crianças e adolescentes de seis a quatorze anos, que se desenvolve, predominantemente, em instituições próprias (BRASIL, 1996). Esse nível de ensino faz parte do sistema de ensino brasileiro, sendo que sua estrutura e funcionamento são regulamentados pelos órgãos superiores, dentre eles o Ministério da Educação (MEC), as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Estadual de Educação (CEE).

Pedra angular da Educação Básica, o Ensino Fundamental tem constituído foco central da luta pelo direito à educação. Em consequência, no Brasil, nos últimos anos, sua organização e seu funcionamento têm sido objeto de mudanças que se refletem nas expectativas de melhoria de sua qualidade e de ampliação de sua abrangência, consubstanciadas em novas leis, normas, sistemas de financiamento, sistemas de avaliação e monitoramento, programas de formação e aperfeiçoamento de professores e, o mais importante, em preocupações cada vez mais acentuadas quanto à necessidade de um currículo e de novos projetos político-pedagógicos que sejam capazes de dar conta dos grandes desafios educacionais da contemporaneidade (BRASIL, 2013, p.103).

Ao longo da história da educação brasileira, quando legalmente orientado pela legislação educacional, o ensino fundamental sofreu diversas modificações estruturais, inclusive em sua nomenclatura. A partir desse momento vamos perfazer, brevemente, o trajeto histórico trilhado por esse nível de ensino, levando em conta questões sociais, políticas e econômicas envolvidas nas alterações ocorridas. O conhecimento das questões legais deve vir acompanhado da

necessária reflexão crítica acerca dos encaminhamentos tomados e dos desdobramentos das políticas educacionais que envolvem o ensino fundamental.

A primeira LDB, a Lei nº 4024/61, estabeleceu diretrizes para o então chamado ensino primário que era composto por no mínimo quatro séries, podendo ser ampliado para até seis séries. Esse nível de ensino, que hoje corresponde ao ensino fundamental, tinha como objetivo, segundo a lei:

Art. 25. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social (BRASIL, 1961).

O ingresso nessa etapa do ensino era obrigatório a partir dos sete anos de idade completos, como previa o artigo 27 da lei:

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento (BRASIL, 1961).

Meneses (2002, p. 96) tece algumas considerações sobre a educação básica a partir da LDB 4024, de 1961:

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 4024, de 20/12/61– dá-se um importante passo no sentido da unificação do sistema de ensino e da eliminação do dualismo administrativo herdado do Império. Inicia-se pela primeira vez, uma relativa descentralização do sistema como um todo, concedendo-lhe considerável margem de autonomia aos estados e proporcionando-lhes as linhas gerais a serem seguidas na organização de seus sistemas, linhas estas que deveriam responder por uma certa unidade entre eles.

E ainda, propriamente sobre a organização do ensino primário, comenta:

Mantendo a tradicional autonomia dos estados quanto à organização do ensino primário, a LDB limitou-se a um mínimo de dispositivos referentes a esse nível de instrução, não indo muito além da fixação de suas finalidades, duração e obrigatoriedade (MENESES, 2002, p.97).

Segundo o autor, a LDB 4024/61 não conseguiu resolver a questão da descontinuidade entre o ensino primário e o ensino médio, o que continuava se configurando como um problema na extensão e continuidade do processo de escolarização da época.

Já na LDB 5692, de 11 de agosto de 1971, o até então chamado ensino primário passou a ser denominado ensino de primeiro grau, e objetivava a

formação da criança e/ou adolescente para o trabalho e para o exercício da cidadania, como dispõe em seu artigo primeiro:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

Observa-se que com relação aos objetivos apresentados na legislação anterior, acrescentou-se a ênfase na formação para o mercado de trabalho. O ensino de primeiro grau tinha a duração de oito anos e a lei estabelecia como obrigatória a matrícula das crianças com sete anos de idade nesse nível de ensino.

Art. 17. O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.

Art. 18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.

Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos (BRASIL, 1971).

Segundo Azanha (1993, *Apud* MENESES, 2002, p. 116):

Com a promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases em 1971, houve alterações radicais na política educacional. As mais profundas foram a fusão dos antigos primário e ginásial num curso único de oito anos e reorganização de todo o ensino de 2º grau (antigo ginásial) para dar-lhe feição terminal profissionalizante.

Assim, buscava-se superar o problema da descontinuidade entre o nível primário e médio que até a LDB 4024/61 não havia sido enfrentado. A lei 5692/71 vigorou por um longo tempo, vinte e cinco anos, até que depois de muitas discussões, reivindicações e luta dos profissionais da área da educação para uma mudança no sistema educacional brasileiro, o Congresso Nacional sancionou a LDB 9394, em 20 de dezembro de 1996, lei que dispõe sobre as diretrizes e bases do nosso sistema educacional até hoje, com algumas alterações.

Pino (1995, *Apud* BRZEZINSKI, 2005) salienta que não se podia esperar uma revolução na educação do país, embora as discussões, debates, emendas e justificativas que permearam todo o processo de elaboração da nova LDB

tivessem, sim, criado contextos de transformação e inovação na educação brasileira.

A LDB 9394/96, seguindo determinações da Constituição de 1988 em seu artigo 205, prevê a educação como direito de todo cidadão, visando o desenvolvimento e preparo para a cidadania, incluindo sua qualificação para o mundo do trabalho. Como dever do Estado e da família, com relação à obrigatoriedade, tanto a Constituição quanto a LDB estabelecem os mesmos princípios. A Constituição Federal em seu artigo 208 estabelece e garante o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria, como dever do Estado. A LDB 9394/96 dispõe, em seu artigo 4º, Título III, Do Direito à Educação e do Dever de Educar:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...] (BRASIL, 1996).

A partir de então, o ensino fundamental passou a ter a duração mínima de 8 anos e ampliou os seus objetivos, sendo que a obrigatoriedade para a matrícula de ingresso ao ensino fundamental com 8 anos de duração era aos sete anos de idade:

Art. 32º. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Saviani (1997, p. 210) refere-se à LDB 9394/96 como “[...] uma importante conquista no sentido de se caminhar em direção a um verdadeiro sistema nacional de educação abrangente e universalizado, isto é, capaz de garantir a plena escolaridade a toda a população do país”, mas salienta:

É preciso, no entanto, não perder de vista que o conceito de educação básica adotado implica não apenas uma reordenação do ensino fundamental, mas o empenho decidido em universalizar o ensino médio na perspectiva de uma escola unificada, capaz de articular a diversidade



de experiências e situações em torno do objetivo de formar seres humanos plenamente desenvolvidos e, pois, em condição de assumir a direção da sociedade ou de controlar quem dirige.

### **3.1 A ampliação do ensino fundamental: como passamos de 8 para 9 anos**

Dando continuidade à perspectiva de universalização da educação básica, em 2001, o PNE, Lei nº 10.172, estabelecia como meta número 2 do capítulo do ensino fundamental, para a década 2001-2010 “Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos” (Parecer CNE/CEB nº 6/2005), com o objetivo de oferecer maiores oportunidades de aprendizagem às crianças e um maior nível de escolaridade. Tanto a Constituição de 1988, como a LDB 9394/96 e o PNE apresentam como um de seus objetivos proclamados a garantia do padrão de qualidade de ensino. Assim, no plano legal, a ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos surge como uma possibilidade de melhoria da educação.

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação, juntamente com a Câmara de Educação Básica, iniciou uma série de encontros regionais sobre a ampliação do ensino fundamental, até então com 8 anos de duração, para 9 anos. Nesses encontros, alguns estados que já haviam implantado o ensino fundamental de 9 anos em seus sistemas de ensino, apresentaram ponderações sobre suas experiências exitosas com a ampliação, sendo também promovidas discussões entre representantes das secretarias estaduais e municipais. Além disso, os estados e municípios participantes recebiam um documento com as primeiras orientações e objetivos da ampliação, o qual era analisado coletivamente em grande assembleia (Parecer CNE/CEB nº6/2005). Esses encontros foram o início de uma série de pareceres, orientações e documentos para a efetiva ampliação do ensino fundamental na maioria dos estados brasileiros no ano de 2006.

A Lei nº 11.114/2005, do dia 16 de maio de 2005, estabeleceu a obrigatoriedade da matrícula das crianças de seis anos de idade no ensino fundamental, alterando a LDB 9394/96 em seus artigos 6, 30, 32 e 87, que passaram a vigorar com a seguinte redação:

Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental.

Art. 30.[...]

II – (VETADO)

Art. 32º. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública a partir dos seis anos [...].

Art.87.[...]

3º [...]

I – matricular todos os educandos a partir dos 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 sete a catorze 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 seis anos de idade; [...] (BRASIL, 2005).

Apesar das mudanças no artigo 32, talvez pela rapidez com que tramitou no congresso, a Lei nº 11.114/2005 deixou uma lacuna que causou grandes conflitos na área educacional. Ao mesmo tempo em que indicava a entrada obrigatória das crianças aos seis anos de idade no ensino fundamental, foi mantida a parte do artigo 32 da LDB que definia a duração de 8 anos para o ensino fundamental obrigatório e gratuito na escola pública. Ou seja, antecipava-se a entrada da criança, sem com isso assegurar a ela mais um ano de escolarização obrigatória. Devido a este impasse, logo em seguida o Conselho Nacional de Educação, em junho de 2005, homologou o Parecer 6/2005, que reexaminou o Parecer 24/2004, acrescentando a ampliação do ensino fundamental obrigatório para 9 anos, a partir dos seis anos de idade (BAPTISTA; LIMA, 2013).

Somente com a redação do Parecer 6/2005 é que se esclarece a obrigatoriedade da matrícula aos seis anos de idade e a duração de 9 anos do ensino fundamental. Além disso, o Parecer ainda estabelece as condições para que isso se efetive de forma a garantir uma educação de qualidade para a nova faixa etária contemplada.

Já no início de 2006, a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro, fixa em seu art. 5º, o prazo final para a implementação do ensino fundamental de 9 anos, aos Municípios, Estados e o Distrito Federal, que teriam até 2010 para efetivar tal orientação.

A lei da obrigatoriedade de ingresso aos 6 anos (Lei Federal nº11.114) foi aprovada sem que houvesse uma adequação do sistema de ensino, e todos (secretarias estaduais e municipais assim como escolas públicas e privadas) foram induzidos a receber as crianças que estavam fora da escola sem ter conseguido preparar os professores, os pais e as próprias crianças. (CRAIDY; BARBOSA, 2012, p.25)

Salvo algumas exceções, a implantação, nos estados e municípios, não foi acompanhada pela devida preparação dos professores, estrutura física institucional e reorganização das propostas pedagógicas, sendo essas questões atropeladas e não estudadas e planejadas mais a fundo. Em especial, uma série de dúvidas e questionamentos foi surgindo em relação a como proceder pedagogicamente diante dessa nova organização e, principalmente, com o primeiro ano que receberia crianças de seis anos de idade.

Segundo as orientações pedagógicas repassadas pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica (CNE/CEB), o primeiro ano do ensino fundamental de 9 anos não teria o formato do último ano da educação infantil e nem da antiga primeira série do ensino fundamental de 8 anos. Por parte do CNE e do MEC, foram elaborados, então, alguns documentos para auxiliar as secretarias estaduais e municipais a reestruturarem suas propostas para esse nível, sendo os principais: Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais (BRASIL, 2004), Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade (BRASIL, 2006), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos ressaltam que o ensino fundamental é um direito de todo cidadão com vistas a sua formação (BRASIL, 2013), sendo interpretado, portanto, como um nível de ensino essencial, indispensável, imprescindível. Assim, o entendimento deveria ser que:

[...] as crianças são atores sociais que, através das interações sociais, produzem culturas. As crianças assimilam, mas também interferem no mundo em que vivem. Para uma criança, 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. Atuamos em nossas escolas com alunos, não com crianças (CRAIDY; BARBOSA, 2012, p.33)

Já ressaltado pelo MEC, observa-se que o ponto chave do ensino fundamental de 9 anos é a reorganização da proposta pedagógica, respeitando a criança em suas fases específicas de desenvolvimento, ou seja, respeitando o direito de ser criança antes de ser aluno.

A justificativa apresentada pelo governo para a ampliação do ensino fundamental e para a obrigatoriedade da matrícula das crianças de seis anos de idade no primeiro ano é a de oportunizar melhores e maiores condições de aprendizagem, aumentando o índice de permanência na escola. Diante dos argumentos elencados nos documentos oficiais, é inquietante considerar que a ampliação do ensino fundamental seja mais uma formalidade política do que uma verdadeira alternativa para os graves e antigos problemas da educação básica brasileira (CRAIDY; BARBOSA, 2012).

Como assinalam Cury e Ferreira (2010), a obrigatoriedade da educação básica dos quatro aos dezessete anos de idade subentende legalmente que toda criança e adolescente nesta faixa etária deveriam frequentar a escola. Porém, o que se constata, em relação ao ensino fundamental, é que o Brasil está praticamente universalizando a matrícula das crianças e dos adolescentes, o que não significa na realidade que esta etapa da educação esteja realmente sendo universalizada, pois uma situação é a criança ou adolescente estar matriculado no ensino fundamental e outra é, efetivamente, estar cursando o ensino fundamental e aprendendo. Assim, segundo os autores, “Universalizamos a matrícula, mas não o ensino” (p. 140), ou seja, não é suficiente estar na escola, é também necessário que as crianças e adolescentes aprendam, avancem em suas aprendizagens.

A falta de compromisso em relação à aprendizagem fica evidente diante dos resultados dos indicadores de desempenho escolar como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pois problemas como a repetência, a evasão, a exclusão e a defasagem idade/série continuam “[...] atestando a incapacidade do

sistema educacional em escolarizar a todos, como direito fundamental definido na Constituição” (CRAIDY; BARBOSA, 2012, p.20).

Contudo, como já o fizeram outros autores, é oportuno avaliar se realmente o objetivo proclamado é o objetivo real, pois o Brasil precisava elevar o nível de escolaridade da população e, desta forma diminuir o analfabetismo no país. Em nível internacional, o país precisava melhorar esses índices e a ampliação do ensino fundamental poderia estar servindo também a esse propósito. Embora nem todos declarados, pode-se deduzir que foram muitos os interesses que levaram o CNE e a CEB a propor e a efetivar a ampliação do ensino fundamental de 9 anos em território nacional: “[...] No início do século XXI, o Brasil vinha sendo pressionado a ampliar a obrigatoriedade de anos escolares, pois é um dos países da América Latina com menor tempo de obrigatoriedade para as crianças” (CRAIDY; BARBOSA, 2012, p. 21).

Craidy e Barbosa (2012) ainda lembram que uma orientação como essa, assentada na justificativa de melhoria do ensino, precisa ser considerada em seu contexto. Ou seja, ano pré-eleitoral, em que as medidas rápidas pretenderam atender às questões estatísticas internacionais, da diminuição do analfabetismo, da repetência e defasagem entre idade cronológica e ano escolar, sendo um ótimo marketing de campanha eleitoral, mas uma proposta pouco debatida ou discutida nos âmbitos competentes para tal.

As razões financeiras também precisam ser consideradas, uma vez que as crianças de seis anos de idade, antes da ampliação, faziam parte da população sem fundos financeiros específicos para custear a sua educação, a educação infantil, pois o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), anterior ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), era um fundo específico para os alunos até então matriculados no ensino fundamental. Sendo assim, a ampliação otimizaria os recursos financeiros de mais uma parte da população, já que o investimento na matrícula no ensino fundamental das crianças de seis anos resultaria em mais dinheiro para os municípios, pois os valores destinados estavam relacionados ao número de alunos atendidos. Arelaro (2005, p.1047) comenta sobre essa política e seus desdobramentos:

[...] é de se supor que o autor dessa lei só tenha pretendido ampliar a possibilidade de uso dos recursos do FUNDEF com crianças menores,

uma vez que os municípios se encontram em dificuldades para ampliar sua rede de educação infantil, sem contar com o aporte dos recursos do FUNDEF. Alguns especialistas também garantem que a proposta constante do PNE responde, também, a essa necessidade de ampliação dos recursos municipais, e, portanto, o atendimento às crianças matriculadas na educação infantil passaria a ser realizado “disfarçado” de ensino fundamental. Mas manter-se-iam, nesse 1º ano de ensino fundamental “antecipado”, as premissas e as orientações da educação infantil.

Só mais tarde essa questão foi regulamentada com a aprovação do FUNDEB, responsável pelos fundos financeiros de todos os níveis da educação básica em substituição ao FUNDEF, que vigorou de 1998 a 2006. O FUNDEB foi aprovado em 2007, pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007.

### **3.2 O corte etário para a matrícula das crianças no primeiro ano do ensino fundamental: diversidades e controvérsias**

Uma das maiores dúvidas, que gerou um dos problemas enfrentados pelos estados na efetivação da ampliação do ensino fundamental de 9 anos, foi com relação à definição da data de corte para a matrícula das crianças, já que a lei prevê “[...] matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental” (BRASIL, 2005).

Os Pareceres CNE/CEB nº 6/2005, nº 18/2005, nº 7/2007 e nº 4/2008 regulamentam a data corte para o ingresso no ensino fundamental como o início do ano letivo: “Compreenda-se ‘início do ano letivo’ como o primeiro dia de aula do ano, previsto no calendário escolar do respectivo sistema de ensino” (CNE/CEB nº 22/2009). Segundo Baptista e Lima (2013), o relator do Parecer nº 5/2007, ao mencionar a dificuldade de compreensão dessa regulamentação, questiona sobre as possíveis indefinições referentes à data de corte, insistindo que o texto é claro e não pode alimentar dúvidas sobre o que significa seis anos completos ou a completar até o início do ano letivo.

Todos os documentos oficiais expedidos pelo CNE afirmam e reafirmam que a entrada da criança no ensino fundamental de 9 anos deverá ser feita aos seis anos de idade. Contudo, a flexibilidade, por parte desse mesmo Conselho, permitindo que nos anos de 2010 e 2011 os sistemas de ensino matriculassem as crianças com cinco anos de idade no primeiro ano do ensino fundamental para evitar rupturas no processo educacional das crianças que porventura já estavam

inseridas no nível fundamental, permitiu exceções que levaram às ações civis públicas, com vistas a tornar legal a matrícula das crianças no primeiro ano aos cinco anos de idade, independentemente da condição acima mencionada.

Desse modo, diante de diversas ações judiciais, a data de corte para as matrículas é diferenciada no território nacional. Segundo a Professora Sônia Maria Aranha Rodrigues de Andrade<sup>8</sup>, *as datas de corte atualmente estão assim regulamentadas:*

*Para os estados de Rondônia, Amazonas, Roraima, Acre, Amapá, Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas, Sergipe, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, Rio Grande do Sul. Municípios do interior paulista e São Paulo, capital, a data é 31 de março. Em Mato Grosso segundo a Resolução CEE-MT n.002/2009, 30 de abril. Em São Paulo, nas escolas públicas estaduais (exceto as localizadas na capital paulista) e escolas particulares e em Minas Gerais, 30 de junho. No estado do Rio de Janeiro e no Paraná, 31 de dezembro. Os Estados de Pernambuco e Bahia possuem sentença judicial conquistada pelo Ministério Público Federal que flexibiliza a data de corte de 31 de março, isto é, se a criança tiver um laudo psicopedagógico que ateste a sua capacidade cognitiva para seguir adiante nos estudos, independente de sua data de nascimento ela poderá ser matriculada no ano pretendido (ANDRADE, 2013).*

Todos esses estados, inclusive o Paraná, possuem liminares regularizando a situação em relação à data de corte, contudo as questões jurídicas, de modo geral, pouco se atêm às questões pedagógicas. Cabe considerar que as situações decorrentes dessa flexibilidade da lei acabaram levando estados e municípios a manterem, em suas turmas de primeiro ano, crianças que completam seis anos apenas no final do período letivo, portanto com cinco anos.

De acordo com a LDB 9394/96 as crianças com cinco anos de idade devem frequentar a educação infantil, sendo essa a posição dos documentos oficiais do CNE, dos pesquisadores e fóruns de defesa da educação infantil<sup>9</sup>. O

---

<sup>8</sup> Mestre em educação e pedagoga formada pela Unicamp. Diretora de Estudos e Pesquisas do Centro de Estudos Prospectivos de Educação e Cultura. <http://www.soniaranha.com.br/>.

<sup>9</sup> O estado do Paraná possui um movimento social organizado que luta pelos direitos das crianças à Educação Infantil, o FEIPAR – Fórum de Educação Infantil do PR, que hoje conta com grupos menores organizados no interior do estado, como o Grupo de Trabalho Dente de Leite no município de Guarapuava.

Parecer nº 5/2007, não deixa dúvidas sobre o local específico para a frequência das crianças com cinco anos de idade: “A pré-escola é o espaço apropriado para a criança com quatro e cinco anos de idade e também para aquelas que completarão seis anos posteriormente à idade cronológica fixada para matrícula no ensino fundamental” (BRASIL, 2007).

### **3.3 O que muda nas orientações do Estado do Paraná em relação às orientações federais**

Diante desse quadro diferenciado regionalmente em relação à data corte, cabe compreender como o Estado do Paraná regulamentou e implantou o ensino fundamental de 9 anos, incluindo a data corte vigente.

A primeira Deliberação do Estado do Paraná regularizando e estabelecendo normas para a implantação do ensino fundamental de 9 anos no Sistema Estadual de Ensino do Estado, a Deliberação 03/06, aprovada em 09 de junho de 2006, dispõe em seu Art.10:

Art. 10 - A implantação do ensino fundamental de nove anos deve considerar o regime de colaboração e deverá ser regulamentada pelos sistemas de ensino, que deverão empenhar-se no aprofundamento de estudos e debates, com o objetivo de se implementar o ensino fundamental de nove anos a partir dos seis anos de idade, garantindo a unidade nacional.

No final do referido artigo há referência à garantia de uma unidade nacional, mas quanto à idade para o ingresso ao ensino fundamental, mesmo hoje, oito anos depois dos primeiros estados efetivarem a implantação, não existe unanimidade, uma vez que cada sistema estadual de ensino regulamentou a data de corte das crianças conforme suas necessidades e também em função da pressão de vários segmentos sociais.

As primeiras orientações do CEE e da Secretaria Estadual da Educação apontaram claramente a data corte, no Art.12 da Deliberação 03/06:

Art. 12 - Para matrícula de ingresso no 1.º ano do ensino fundamental de 9 anos de duração o educando deverá ter seis anos completos ou a completar até 1º de março do ano letivo em curso.

§ 1.º - O aluno que estiver cursando a educação infantil e completar seis anos de idade no decorrer do ano letivo não poderá ingressar no ensino fundamental nesse mesmo ano.



Porém, apesar do estabelecido na referida Deliberação, um grupo de escolas particulares entrou com uma Ação Civil Pública, requerendo que o CEE do Paraná deixasse de fixar critérios cronológicos de acesso ao ensino fundamental no início do ano letivo, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino (CEE/2008). Neste sentido, Craidy e Barbosa (2012, p.34) avaliam:

A competitividade presente em nossa sociedade, e tão arraigada como ideologia dominante, tem feito com que famílias das camadas médias e altas pressionem as escolas privadas para o ingresso cada vez mais precoce das crianças no ensino fundamental. A tal ponto que crianças de 5 anos estavam sendo matriculadas na 1ª série, o que motivou o estabelecimento do parecer do CNE sobre a idade mínima de ingresso: 6 anos completos no primeiro dia do ano letivo. Mesmo assim, o Ministério Público, órgão de proteção das crianças e dos adolescentes, em nome do "direito adquirido", tem autorizado a matrícula no 1º ano do ensino fundamental de crianças que irão completar 6 anos.

Frente a essas indefinições, o CEE divulgou a alteração do Art.12 da Deliberação 03/06, que seguia o estabelecido pela lei federal quanto às orientações para a matrícula no primeiro ano do ensino fundamental de 9 anos. O Art.12, por meio da deliberação 02/07, modifica-se para a seguinte redação:

Art. 12 - Para matrícula de ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental de 9 anos de duração, o educando deverá ter 6 (seis) anos completos ou a completar no início do ano letivo.

Parágrafo único - Atendida a matrícula dos alunos com 6 (seis) anos completos ou a completar no início do ano letivo, admite-se, em caráter excepcional, o acesso ao ensino fundamental de crianças que completem seis anos no decorrer do ano letivo, desde que atendidos os seguintes requisitos:

- a) termo de responsabilidade pela antecipação da matrícula da criança, assinado pelos pais ou responsáveis;
- b) explicitação no Regimento Escolar;
- c) proposta pedagógica adequada ao desenvolvimento dos alunos;
- d) comprovação da existência de vagas no estabelecimento de ensino.

Mesmo sabendo que possuía amparo legal suficiente para fazer valer a entrada das crianças apenas com seis anos completos ou seis anos a completar no início do ano letivo como prevê a LDB 9394/96, o Estado do Paraná cedeu à pressão imposta pelas escolas, como fica claro no depoimento emitido, pelo Presidente do CEE, Romeu Gomes de Miranda, em nota de esclarecimento de 12 de novembro de 2008:

Como não interessa a este Conselho estabelecer uma guerra de interpretações, gerando confusão no Sistema, mesmo convencido de

que a Lei maior, a LDB e outros dispositivos legais nos dão amplo amparo, orientamos a todos os gestores de Instituições públicas e privadas que sigam as definições do Ministério Público do Paraná, permitindo a matrícula de crianças que completarem seis anos de idade ao longo do ano letivo de 2009, até que haja o julgamento definitivo da Ação Civil Pública n.º 402/07, ocasião em que o CEE/PR voltará a pronunciar-se sobre a matéria.

Nesse contexto, foram realizadas as matrículas das crianças no primeiro ano mesmo com seis anos incompletos, até o julgamento definitivo da Ação. Isso aconteceu no ano de 2009, que deu origem à Lei nº 16.049, de 19 de fevereiro deste mesmo ano, que dispõe sobre o direito à matrícula no primeiro ano do ensino fundamental de 9 anos no estado do Paraná, à criança que completar seis anos até o dia 31 de dezembro do ano em curso.

Cabe considerar que a idade não pode ser considerada um parâmetro adequado para definir o nível de competência de um sujeito, porém entendemos que algo haverá que decidir sobre em qual ano as crianças deverão ser matriculadas. A decisão pela idade de seis anos para a matrícula obrigatória no primeiro ano tem uma longa história, que precisa levar em conta a passagem dos seis para os sete anos como momento diferenciado no desenvolvimento infantil. Embora os principais autores das teorias de desenvolvimento e aprendizagem do século XX – Piaget e Vygotsky – vejam diferenças nessa faixa etária, ambos afirmam que as transformações estão ligadas não só à idade biológica, mas também às experiências individuais de cada criança.

Talvez por esse motivo, o CNE e a CEB, nas orientações gerais para a ampliação do ensino fundamental, tenham demonstrado preocupação com as crianças que a partir daquele momento estariam sendo inseridas no ensino fundamental, destacando suas necessidades e especificidades diante das faixas etárias já contempladas anteriormente por esse nível de ensino.

Com base em pesquisas e experiências práticas, construiu-se uma representação envolvendo algumas das características das crianças de seis anos que as distinguem das de outras faixas etárias, sobretudo pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar. Nessa faixa etária a criança já apresenta grandes possibilidades de simbolizar e compreender o mundo, estruturando seu pensamento e fazendo uso de múltiplas linguagens (BRASIL/ MEC, 2004, p.19).

Nesse entendimento, ressaltam que as crianças de seis anos de idade apresentam gosto e curiosidade em aprender, sendo que a maioria delas se

encontra em uma fase de aguçado interesse em saber mais, principalmente fazendo uso das múltiplas linguagens: “[...] gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical e, sobretudo, aquela que lhe é mais peculiar e específica, a linguagem do faz-de-conta, ou seja, do brincar” (BRASIL/MEC, 2004, p.20). Assim, considerando questões relacionadas ao desenvolvimento infantil, o MEC e o CNE fixaram a idade cronológica para o ingresso ao ensino fundamental em seis anos completos.

Mais uma vez, o brincar aparece nas orientações como elemento constitutivo da criança de seis anos de idade, como uma das linguagens de aprendizagem específicas dessa faixa etária, de maneira que deve estar contemplado nas propostas pedagógicas dos estados e municípios. Nesse entendimento, o processo de alfabetização deve considerar a ludicidade, de forma integrada e não isolada, ou seja, como parte integrante das práticas pedagógicas sistematicamente planejadas (BRASIL, 2004).

Depreende-se, então, diante das orientações do MEC, do CNE e da CEB, que o primordial ao agregar as crianças de seis anos de idade ao ensino fundamental seria propiciar a esta criança o direito a um tempo maior de escolaridade, oferecendo possibilidades de aprender e de interagir com outras crianças da mesma idade, de idades diversas, mais ou menos experientes, e professores dentro de um contexto de educação de qualidade (BRASIL, 2004).

Como ressaltam Craidy e Barbosa (2012, p. 24), diante dos objetivos declarados, há

[...] a ilusão de que obrigar todas as crianças a ingressarem aos 6 anos na 1ª série seria uma forma de construir uma situação igualitária e democratizar o ensino. Porém, as crianças com maior vulnerabilidade pessoal e social seriam as maiores vítimas de uma entrada compulsória à escola que lhes é totalmente estranha. Não apenas a escola é estranha, por não terem frequentado a educação infantil, como também a cultura escolar não lhes é familiar, por viverem em um ambiente pouco letrado. Isto é, democratizam-se oportunidades tratando os desiguais como iguais.

Neste sentido, os questionamentos mais frequentes dirigem-se aos encaminhamentos pedagógicos quanto ao trabalho com as crianças no primeiro ano do ensino fundamental de 9 anos, sendo que parte delas frequentou a educação infantil e outra não, e a maioria delas inicia o ano letivo com cinco anos e completa seis no decorrer ou ao final do ano.

O CNE e a CEB, no parecer nº 022/98, já orientavam para que os sistemas de ensino na reformulação de suas propostas pedagógicas utilizassem os elementos importantes da educação infantil presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais, considerando as especificidades da criança como um todo no primeiro ano:

- As propostas pedagógicas [...] devem promover em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Dessa forma, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo [...].
- .....
- Tudo isso deve acontecer num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico. Nesta perspectiva, as brincadeiras espontâneas, o uso de materiais, os jogos, as danças e os cantos, as comidas e as roupas, as múltiplas formas de comunicação, de expressão, de criação e de movimento, o exercício de tarefas rotineiras do cotidiano e as experiências dirigidas que exigem que o conhecimento dos limites e alcances das ações das crianças e dos adultos estejam contemplados.
- [...] as estratégias pedagógicas devem evitar a monotonia, o exagero de atividades “acadêmicas” ou de disciplinamento estéril.
- .....
- .....

(CEE/CEB Nº 22/98)

Nessas orientações, o brincar aparece como elemento importante nas experiências infantis dessa faixa etária, indicando que o contexto educativo deve estruturar-se em um ambiente lúdico, onde haja espaço para as brincadeiras espontâneas, os jogos, as danças, enfim, atividades variadas que contemplem as múltiplas linguagens infantis. Assim, os documentos oficiais propõem uma proposta pedagógica para o primeiro ano do ensino fundamental que leve em consideração a integração das orientações para a educação infantil e que não se reduza a uma prática de alfabetização aos moldes da antiga 1ª série.

#### **4 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Almejando verificar como o brincar está sendo desenvolvido no 1º ano do ensino fundamental, foi realizada uma pesquisa de campo em duas escolas públicas de Guarapuava/PR. Para tanto, de posse do arcabouço teórico que alicerça a pesquisa, é prudente esclarecer ao leitor as questões metodológicas que fundamentaram e orientaram as reflexões, com especial destaque para a explicitação de como foi feita a coleta dos dados da pesquisa que serão apresentados e analisados a seguir.

Vale registrar que a despeito da pretensão inicial sinalizada no projeto de pesquisa e dos caminhos percorridos na elucidação dos principais questionamentos, foi necessário considerar com flexibilidade as intenções iniciais e as questões mais importantes que foram ganhando corpo ao longo da investigação. Isso se deu em função do amadurecimento decorrente das leituras realizadas, tanto as específicas relacionadas ao tema quanto as mais gerais proporcionadas pelas disciplinas cursadas no programa, bem como ao delineamento e ao enfoque mais preciso dado ao problema e à metodologia ao longo do trabalho.

Nessa trajetória, a preocupação do brincar como um direito da criança já estava sinalizada inicialmente, mas a delimitação da análise do mesmo nas práticas pedagógicas foi definida no percurso da investigação. Também foi encaminhado, de forma mais precisa, quais seriam os sujeitos da pesquisa, bem como os procedimentos de coleta e análise dos dados. Como assinalam Costa e Bujes (2005), na pergunta por possibilidades, a pesquisa nos leva ao enfrentamento do conhecimento arbitrário e nos encaminha para assumir riscos em direção ao desconhecido.

Nesse (des)caminho, ganhou importância a proposta de ouvir as crianças no que diz respeito ao brincar, em especial no que tange a essa prática no contexto da instituição escolar. Dar voz às crianças significa reconhecê-las como indivíduos capazes de expressar suas próprias opiniões, desejos e insatisfações.

É importante se ouvir a voz das crianças, e ela cada vez mais reclama esse direito, sobretudo devido a uma mudança no perfil do infante contemporâneo. A criança reivindica uma maior autonomia, uma vez munida de uma grande quantidade de informações, garantidas pela escolarização cada vez mais precoce, além de uma maior

democratização do acesso a diversos meios de comunicação [...].  
(MATA, 2010, p.25-26)

A presente pesquisa<sup>10</sup>, de natureza qualitativa interpretativa, configura-se como um estudo de caso, que investigou as questões relacionadas ao brincar no primeiro ano do Ensino Fundamental em duas instituições públicas do município de Guarapuava/PR. Segundo Bell (2008, p.17), “[...] a abordagem do estudo de caso pode ser particularmente apropriada para pesquisadores individuais, porque possibilita que um determinado aspecto de um problema seja estudado com alguma profundidade”.

Considerando as questões éticas que envolvem as pesquisas, as instituições são aqui referenciadas como Escola A e Escola B. Quanto aos nomes dos profissionais da equipe pedagógica e professores entrevistados, serão indicados pela primeira letra de seu primeiro nome. Resguardada a identificação das escolas e dos professores, foram mantidos os nomes verdadeiros das crianças.

Essa visibilidade das crianças nas pesquisas é problematizada por Kramer (2002) quando destaca a importância de considerá-las como sujeitos reais e presentes no texto que é escrito sobre elas, aparecerem como autoras de suas falas. Considerando que esta é uma pesquisa sobre o brincar, é coerente que as crianças tenham suas vozes ouvidas e referenciadas. Tal encaminhamento, no caso de nossa pesquisa, apoiou-se também na compreensão de que as pessoas mais indicadas para falar da importância do brincar seriam as próprias crianças.

Carneiro (2010) ressalta que a escola deve oferecer experiências enriquecedoras que levem as crianças a conhecer, memorizar, apreciar, fantasiar e criar, com a compreensão de que o brincar é o trabalho das crianças. Nesse entendimento, tanto as crianças quanto suas brincadeiras precisam ser respeitadas e consideradas com mais seriedade pelos professores, pedagogos e equipes pedagógicas.

#### **4.1 Caracterização das instituições pesquisadas**

---

<sup>10</sup> A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade (COMEP).

O Município de Guarapuava, na região central do Paraná, possui 42 escolas municipais de ensino fundamental, as quais ofertam turmas do 1º ao 5º ano, com aproximadamente 20 mil alunos matriculados e um quadro de 1.200 profissionais, entre eles diretores, coordenadores, professores, supervisores e orientadores educacionais. A implantação do ensino fundamental de 9 anos no sistema municipal de ensino de Guarapuava ocorreu de forma gradativa a partir do ano de 2008, sendo que o término do processo deu-se no ano de 2012, no qual as escolas municipais passaram a ofertar todas as turmas dos anos iniciais, do 1º ao 5º ano.

As duas escolas onde as observações e entrevistas foram realizadas foram selecionadas por terem clientela de contextos socioeconômicos e culturais diferenciados, além de estruturas físicas também diferentes, apesar de ambas terem a Prefeitura Municipal de Guarapuava como mantenedora.

A Escola A é uma escola bastante procurada pelas famílias em época de matrículas, pois além de se localizar no centro da cidade, possui uma história de práticas pedagógicas exitosas. É considerada de grande porte, com um quadro funcional de 36 professores, 8 funcionárias e uma equipe gestora formada pela direção, duas coordenadoras pedagógicas e uma orientadora educacional. Atualmente a escola atende 650 alunos, em turmas que vão da pré-escola ao 5º ano do ensino fundamental. Possui 5 turmas de primeiro ano do ensino fundamental, sendo 2 ofertadas no período matutino e as demais no período da tarde. Os alunos são provenientes de uma clientela diversificada, e do ponto de vista econômico a renda familiar varia de 1 a mais de 10 salários mínimos, configurando a maioria das famílias como de classe média. A maior parte dos alunos é da própria área central do município e dos bairros mais próximos.

A Escola B é uma escola periférica, considerada de pequeno porte, com 26 professores, uma secretária e uma equipe gestora formada por diretora, supervisora e orientadora, atendendo 378 crianças sendo a grande maioria proveniente de famílias de baixa renda que moram no próprio bairro. Essas crianças estão distribuídas em 15 turmas ofertadas pela escola, nos turnos matutino e vespertino, desde a pré-escola até o 5º ano do ensino fundamental. A escola possui 3 turmas de primeiro ano do ensino fundamental, todas no período vespertino.

A escolha dessas duas escolas busca entrelaçar dados relacionados à problemática central da pesquisa com relação ao brincar, verificando se as instituições apresentam facetas diferenciadas ou não com relação à temática, uma vez que, mesmo sendo mantidas pela prefeitura municipal, apresentam grandes diferenças em sua estrutura, seus espaços e clientela atendida. O estudo de caso permitiu-nos apreender em profundidade a realidade das escolas em questão e, embora os resultados não possam ser generalizados, proporcionam condições de análise e reflexão sobre o brincar no primeiro ano do ensino fundamental na rede municipal.

#### **4.2 Procedimentos de coleta e análise de dados**

Selecionadas as duas instituições, a escolha das turmas a serem observadas foi feita pela direção das escolas, no dia da apresentação e explicação do projeto de pesquisa, sendo também manifestado o consentimento para realização da pesquisa. As próprias diretoras fizeram o encaminhamento às turmas, com a apresentação às professoras regentes das mesmas e explicação sobre a pesquisa que seria desenvolvida durante o semestre.

Partindo dos objetivos elencados, a coleta de dados realizou-se por meio de observações das práticas pedagógicas com as crianças de primeiro ano, entrevistas com professores das turmas observadas e equipe pedagógica das instituições, e entrevista-conversa com grupos de crianças que frequentam as turmas de primeiro ano observadas.

As observações foram realizadas no período de agosto a novembro de 2013 e foram registradas em diário de campo, com foco para as ações relacionadas ao brincar. A cada dia das observações foram organizados relatos breves indicando as atividades mais relevantes, o espaço onde aconteciam e as principais falas/interações observadas. Em dezembro de 2013 e fevereiro de 2014 foram realizadas as entrevistas com os diretores, coordenadores pedagógicos e professores das escolas, bem como aconteceram as conversas com as crianças. As entrevistas, tanto as realizadas com os adultos quanto com as crianças, foram gravadas em áudio, e os registros foram transcritos.

As conversas com as crianças foram realizadas em uma sala da própria escola cedida pela direção. Do total de 104 crianças das duas escolas que



levaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais, apenas 46 retornaram assinados, sendo que essas constituíram a amostra dessa pesquisa. As entrevistas com as crianças foram realizadas com muito cuidado, estabelecendo um clima de confiança e amizade, sendo que o fato da pesquisadora estar constantemente presente nas salas para as observações foi promovendo uma maior interação com as crianças.

Uma das principais vantagens da entrevista, segundo Bell (2008), é a adaptabilidade, pois uma entrevista hábil pode acompanhar ideias, aprofundar respostas e investigar motivos e sentimentos, e o tom de voz e a expressão facial durante uma resposta podem proporcionar informações além daquelas pronunciadas. E foi justamente isso que aconteceu, a riqueza das expressões e sentimentos das crianças durante as entrevistas contribuíram em muito para a análise posterior das mesmas.

Em fevereiro de 2014, nas entrevistas com as quatro professoras, as duas diretoras e duas coordenadoras, salientou-se o interesse em ter acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas. A Escola B relatou que o seu PPP estava ainda no núcleo<sup>11</sup> para aprovação e disponibilizou apenas o planejamento anual com a grade curricular contendo os conteúdos e atividades a serem desenvolvidas durante o ano. A direção da Escola A enviou por e-mail, o seu PPP. Contudo, dada a impossibilidade de ter acesso aos dois documentos optamos por não considerá-los na análise.

De posse dos dados foram eleitas categorias temáticas de análise, as quais são representativas dos aspectos mais relevantes. Segundo Minayo (2004, p. 70), o trabalho com categorias é importante, pois dá condições ao pesquisador de “[...] agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um mesmo conceito”. Em que pese as múltiplas possibilidades de análise, elencamos os aspectos mais relevantes provenientes do cruzamento dos dados:

- A legislação e as orientações para o ensino fundamental de 9 anos X A realidade das escolas;
- O brincar: quando o discurso se contrapõe à prática;

---

<sup>11</sup>O Núcleo Regional de Educação de Guarapuava solicita a cada dois anos, a revisão e encaminhamento para conhecimento e aprovação, do Projeto Político Pedagógico das escolas do município.

- O brincar X o aprender;
- Como e quando existe o brincar no primeiro ano do ensino fundamental;
- As crianças gostam mesmo é de brincar!.

Nem sempre a tarefa de formular categorias a partir dos dados coletados é simples, foi preciso levar em conta, primeiramente, as categorias gerais propostas na problemática inicial, e em seguida a fundamentação teórica da pesquisa e os dados coletados, para que ficassem evidentes as questões mais específicas a serem analisadas (MINAYO, 2004).

## **5 DISCURSOS E PRÁTICAS: ENTRE O DESEJO E A AUSÊNCIA DO BRINCAR**

Nesta seção proceder-se-á a análise dos dados provenientes das observações e entrevistas, em contraponto com as orientações legais para o trabalho pedagógico com as crianças no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos e as principais discussões acerca do brincar.

### **5.1 A legislação e as orientações para o ensino fundamental de 9 anos x A realidade das escolas**

Tanto escolas como professores, passados já alguns anos de implantação do ensino fundamental de 9 anos, ainda não compreendem os motivos e objetivos dessa organização, em especial, como deve ser a prática pedagógica no primeiro ano. Não obstante, ora vê-se a repetição do que se fazia no último ano da pré-escola, ora pratica-se o que era feito na antiga 1ª série.

As Orientações para a implantação do ensino fundamental de 9 anos (BRASIL, 2004), assim como mais tarde as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (BRASIL, 2010), não sinalizaram com clareza aspectos importantes para a organização das ações pedagógicas no primeiro ano. Há discussões mais gerais acerca do desenvolvimento infantil da criança com seis anos, das práticas mais presentes e importantes na infância - como o brincar, com textos que precisariam ser estudados e debatidos pelos professores envolvidos com esse trabalho.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (BRASIL, 2010), os sistemas de ensino e as escolas não podem apenas adaptar seu currículo à nova realidade do primeiro ano do ensino fundamental, pois não se trata de incorporar, no primeiro ano de escolaridade, o currículo da pré-escola, nem de trabalhar com as crianças de seis anos os mesmos conteúdos que eram desenvolvidos com as crianças de sete anos na antiga 1ª série. O documento orienta para que as escolas criem um novo currículo e um novo projeto político-pedagógico para o ensino fundamental, contemplando em sua organização as

especificidades de cada agrupamento, com especial atenção para o primeiro ano do ensino fundamental.

Já nas primeiras orientações gerais para a implantação do ensino fundamental de 9 anos, no ano de 2004, o MEC fez um convite aos profissionais da educação para refletir sobre o currículo e o tempo da escola, problematizando a fragmentação do conhecimento, o modelo escolar disciplinar direcionado para a transmissão de conteúdos específicos e organizado em tempos rígidos, dentre outras questões. A intenção era fomentar nas instituições e professores o pensamento sob outra perspectiva, que provocasse mudanças no tradicional modelo curricular predominante em grande parte das escolas de nosso país. Com estas orientações, o objetivo era estimular e fundamentar a construção de políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, no como e o que ensinar (BRASIL, 2004).

Seguindo as orientações das esferas federal e estadual, a SEMEC do município de Guarapuava, no ano de 2009, formulou suas próprias diretrizes curriculares para o ensino fundamental de 9 anos, destacando a importância de

[...] repensar todo o ensino fundamental, possibilitando mais tempo principalmente na qualificação da alfabetização e do letramento. [...] Faz-se importante um trabalho pedagógico que assegure o estudo de todas as áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação do estudante do ensino fundamental.

Considerando a infância na escola e na vida – chegar à escola pela primeira vez é um acontecimento importante na vida do ser humano, milhares de crianças adentram cheios de expectativas ao universo chamado escola. Há de se ter cuidado para não as frustrar, pois freqüentarão esse espaço institucional por muitos anos. (GUARAPUAVA, 2009, p.24)

Contudo, na prática, os professores mencionam as fragilidades da formação para dar conta desse novo modelo, o que tem consequências diretas na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. As professoras entrevistadas, quando questionadas acerca da preparação para atuar com as turmas do primeiro ano, revelam as dúvidas e incertezas que ainda rondam o trabalho com as crianças ingressantes nesse nível de ensino, como demonstram as falas abaixo:

*As orientações básicas vieram pra escola, o professor ganhou, a gente também e aprendeu sozinha. Não foi feito nada assim, uma formação específica, era mais reuniões, assim, mais pra passar... (Professora C, Escola A).*

*Sim, foi feito um curso, agora não lembro exatamente o nome do curso... Mas nós realizamos um curso de oitenta horas, né! Mas também foi bem restrito, não foi o bastante pra gente se adaptar, até hoje nós temos dúvidas ainda em como encaminhar, né! Ele tem que sair alfabetizado? Como ele tem que sair do primeiro ano? Nós temos essa dúvida... Tem municípios que aderem a questão da nota, aqui não é nota, é parecer [...] A gente tem aquelas dúvidas, né! Aqui dentro do Paraná mesmo, eu sei, que tem escolas que aderem a nota, nós é o parecer, todas essas dúvidas 'ficou pendente'! E a até a questão da metodologia, você tem que trabalhar o conteúdo ou mais a questão da brincadeira, do lúdico... Então o professor ficou um pouco perdido nesse sentido, né! Ou você vai mais pro lado do lúdico ou mais pro lado do conteúdo... (Professora E, Escola B).*

A proposta pedagógica do município de Guarapuava para o ensino fundamental de 9 anos afirma que para sua elaboração foram realizados encontros de formação continuada, grupos de estudos pedagógicos em hora-atividade com as escolas reunidas em grupos para a troca de conhecimentos em diferentes realidades (GUARAPUAVA, 2009), condição confirmada pelos professores. Porém, é possível compreender que embora muitas vezes o professor receba alguma formação essa não está sendo suficiente para responder aos inúmeros desafios colocados pelo cotidiano com as crianças. Ao final de sua fala, por exemplo, a professora E, Escola B, explicita a dicotomia entre brincar e aprender, ao afirmar que é preciso optar entre o lúdico e os conteúdos. Kishimoto (2001) discute a separação entre as atividades lúdicas e as atividades no papel, na carteira, ressaltando que muitos professores não reconhecem que ao brincar a criança também está aprendendo, desde conteúdos a formas de relacionamento, a expressar-se, a comunicar-se.

Como já foi mencionado, essa incompreensão do que e como fazer também é resultado do atropelo na implementação das políticas educacionais, da legislação, sem o devido e necessário debate com aqueles que diretamente estarão com as crianças, os professores. Como afirmam Craidy e Barbosa (2012, p.25),

A lei da obrigatoriedade de ingresso aos 6 anos (Lei Federal 11.114) foi aprovada sem que houvesse uma adequação do sistema de ensino, e todos (secretarias estaduais e municipais assim como escolas públicas e privadas) foram induzidos a receber crianças que estavam fora da escola sem ter conseguido preparar seus professores, os pais e as próprias crianças.

O relato das professoras sobre essa questão exemplifica as dúvidas em relação a como encaminhar o trabalho com as crianças.

*Sim, foi estudado... Logo que eu entrei... Foi estudado antes ainda, foram feitos grupos de estudo pra estudar essa nova lei, a gente ficou um pouco assustado, não sabia bem como seria... O que iria mudar... A gente pensava mil coisas, né! Mil coisas... Na realidade a gente levou um pouco de susto, com essa mudança! Mas nós daqui da escola, a gente já tinha mais ou menos a maneira com que a gente trabalhava, com os da educação infantil, então na realidade não teve muita diferença pra nós! A maneira de trabalhar foi praticamente a mesma, nós continuamos igual!*  
(Professora A, Escola A)

*Eu acho que ainda tem muito que ser arrumado, tem professoras ainda que acham que só mudou mesmo o nome... que ainda não avançaram o suficiente! Tem muita coisa pra ser revista!* (Coordenadora Pedagógica (CP) M, Escola A)

Nesse contexto, observa-se que sem as condições necessárias para o professor repensar e reorganizar sua prática para atender as crianças de 6 anos, a tendência é a reprodução/repetição das antigas práticas. Ou seja, o professor não pode fazer o que não sabe. Mello (2000) discute essa questão afirmando que os cursos de formação de professores têm imprimido aos profissionais da educação básica uma identidade esvaziada de conteúdo, criando um divórcio entre a aquisição de conhecimentos nas áreas de conteúdos substantivos e a constituição de competências para ensinar esses conteúdos às crianças, o que os leva a aprender a prática do ensino, mas não sua substância, sendo assim, não propiciam a articulação do conteúdo com a transposição didática em sala de aula. Ainda segundo a autora,

Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, a constituição de significados que não compreende nem a autonomia que não pôde construir (MELLO, 2000, p.102).

Nesse entendimento, deve-se considerar que “[...] ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação mais pertinente e eficaz possível” (MELLO, 2000, p.104). Assim, ganha importância a articulação entre a formação e a reflexão sobre as práticas, condição que poderá orientar de forma mais consciente os encaminhamentos tanto das instituições quanto dos professores.

*Na verdade houve sim, houve orientação de como trabalhar, alguma modificação nos planejamentos, mas estruturalmente falando se tivesse... Não dá pra dizer que a gente modificou as salas, por exemplo, com carteirinhas menores pra eles que deveria ser, então não porque a gente só faz essa adaptação de estrutura pra pré-escola. Esses primeiros anos que eram a antiga pré-escola, eles já vieram pra sala normal, com os móveis normais, talvez na decoração os professores tiveram um cuidado especial pra que ficasse mais de acordo com a idade deles, né! Mas a questão de móveis assim... Mas houve sim, uma orientação por parte da SEMEC, junto às professoras e daí as pedagogas trabalham com as professoras (Diretora S, Escola B).*

Os relatos apresentados ressaltam os desafios para o trabalho no primeiro ano e as inúmeras perguntas que ainda hoje, depois de oito anos após o início do processo de implantação, os professores e gestores têm. As escolas não pararam para realizar um estudo aprofundado da lei e suas orientações, continuaram funcionando e recebendo as crianças sem um conhecimento maior sobre o que deveria ser modificado na questão metodológica para trabalhar com as crianças de cinco e seis anos de idade. Como ressalta Kramer (2006, p. 806),

*Os processos de formação configuram-se como prática social de reflexão contínua e coerente com a prática que se pretende implementar. Cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira.*

Os depoimentos das professoras, diretoras e coordenadoras evidenciam a necessidade de uma formação continuada frequente e aprofundada, com momentos em que possam refletir e discutir sobre as práticas no sentido da aprendizagem das crianças do primeiro ano. As Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que regulamentam o ensino fundamental de 9 anos, foram aprovadas, mas as escolas não possuíam a infraestrutura física e pedagógica para receber e trabalhar com as crianças de 5 e 6 anos que antes frequentavam a educação infantil.

*Eles se preocuparam muito com a lei, mas não com todos os fatos e a estrutura que a gente tinha que ficar sabendo... (Professora M, Escola B)*

*Não, a escola não estava preparada, os professores não estavam preparados... O PPP foi remodelado, as salas de aula precisavam ser adequadas, as carteiras, essa parte precisou ser toda reavaliada, revista, replanejada e as professoras precisaram se adaptar, porque trocou a nomenclatura, todo mundo diz só trocou a nomenclatura, trocou a nomenclatura, mas teve mudanças, muitas mudanças, as crianças estão*

*vindo diferentes, e hoje em dia elas precisam ser vistas com olhos diferentes, elas estão vindo muito mais espertas, um conhecimento de mundo assim... Absurdo, né! (C.P. M, Escola A)*

Além dos desafios com essa nova organização do ensino fundamental percebe-se que os professores também sentem-se despreparados para lidar com as crianças de hoje, talvez mais questionadoras, sabedoras de muitas coisas antes mesmo de entrar na escola. Como afirmam Steinberg e Kincheloe (2001, p. 48), o desenvolvimento tecnológico, a era digital, a globalização revolucionaram “[...] os meios em que o conhecimento é produzido nessa cultura e os caminhos pelos quais as crianças vêm a aprender sobre o mundo”.

Nessas condições, embora tenham sido pensadas, redigidas e divulgadas orientações que contemplam a necessidade do olhar atento para as crianças pequenas ingressantes no primeiro ano, essas não subsidiaram de forma concreta o debate, a formação e as ações planejadas e executadas com as crianças, em grande parte das escolas.

Esse despreparo enfrenta ainda outra questão delicada que já mencionamos, que é o corte etário diferenciado nos estados para o ingresso no primeiro ano. Assim, crianças de 5 anos, em alguns estados como o Paraná por exemplo, são um desafio a mais aos professores, situação contraditória com o que orienta o MEC quanto à idade das crianças para o ingresso no ensino fundamental:

É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes. As crianças que completarem 6 (seis) anos após essa data deverão ser matriculadas na Educação Infantil (Pré-Escola) (MEC/CNE/CEB, 2010, p.109).

O documento da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações pedagógicas para os anos iniciais, do ano de 2010, não menciona o ingresso de crianças com cinco anos de idade no primeiro ano, assim como não orienta ações metodológicas de trabalho com essa faixa etária.

A contradição legal evidencia-se no estado por meio da Lei nº 16.049/2009, que permite a matrícula no primeiro ano das crianças que completarem 6 anos até o fim do ano letivo:



**Art. 1º.** Terá direito à matrícula no 1º. ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, a criança que completar 6 anos até o dia 31 de dezembro do ano em curso (PARANÁ, 2009).

Se são grandes os questionamentos sobre o que e como trabalhar com as crianças de 6 anos no ensino fundamental, o que fazer então quando as crianças do primeiro ano têm apenas 5 anos? Estarão essas crianças tendo sua infância respeitada, com o tempo do brincar e relacionar-se com seus pares? A capacitação e formação dos professores aborda essas questões? (BAPTISTA e LIMA, 2013).

Uma questão essencial é a organização da escola que inclui as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Para recebê-las, ela necessita reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem (BRASIL, 2004, p.22).

Assim,

[...] o ingresso dessas crianças no ensino fundamental não pode constituir-se numa medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas (BRASIL, 2007, p.6).

A legislação nacional é suficientemente clara sobre os objetivos do 1º ano, sendo que o ingresso das crianças deve ser aos seis anos de idade completos ou a completar no início do ano letivo. Além disso, a criança não precisa estar alfabetizada, mas a flexibilidade ao invés de ser entendida como algo positivo dificulta a compreensão dos gestores e professores, podendo tornar desigual a escolarização das crianças (BARBOSA e DELGADO, 2012).

Nas orientações gerais para o ensino fundamental de 9 anos (BRASIL, 2004, p.22) indica-se que a alfabetização não pode ser um aspecto único ou isolado do momento inicial da escolaridade. Assim,

[...] é infrutífera uma discussão sobre se é possível ou não alfabetização e letramento aos 6 anos, se é conveniente ou não alfabetização e letramento na Educação Infantil; à instituição educativa cumpre dar prosseguimento ao processo de inserção da criança no mundo da escrita, a partir do estágio em que ela estiver [...] (SOARES, 2010, p.23).

Segundo Redin (2012), a ampliação do ensino fundamental deveria se constituir em uma possibilidade de alfabetizar as crianças de maneira menos formalizada, menos apressada, levando a um efetivo letramento. Contudo, esse não foi o contexto observado e relatado pelos professores. Quando questionada sobre quais as principais modificações ocorridas com a ampliação do ensino fundamental para 9 anos a Professora C, escola A, respondeu:

*Modificação na estrutura, no físico também, no próprio planejamento a gente teve que mudar alguma coisa... Se bem que a nossa escola [...] A gente já trabalhava um pouco de alfabetização, no pré, na verdade não teve muita mudança, mudou mais a nomenclatura, a idade é a mesma, os conteúdos são os mesmos, só que a gente intensificou mais a alfabetização, cobrando mais a criança, e só... Porque a nomenclatura que mudou de pré para primeiro ano. [...] Agora com o Pacto<sup>12</sup>, é três anos que acontece a alfabetização, primeiro, segundo e terceiro, mas a nossa meta, que eles colocam pra nós é que as crianças têm que chegar, a maioria alfabética ao final do primeiro ano. Então é uma meta do primeiro ano, que a maioria chegue alfabética. Só que daí fica meio assim, né, se tem os três anos pra se alfabetizar por que acelerar...*

As Diretrizes Curriculares para o ensino fundamental (BRASIL, 2010) estabelecem que a organização dos três primeiros anos do ensino fundamental seja em ciclo, abrangendo as crianças de seis, sete e oito anos de idade, instituindo um bloco destinado à alfabetização. Isso para evitar que as crianças do primeiro ano se tornem reféns prematuros da repetência e para que não seja interrompida a continuidade dos processos educativos e, sobretudo, para assegurar a todas as crianças uma educação de qualidade. Assim também reafirmam o CNE e a CEB no parecer 04/2008, que “[...] o antigo terceiro período da Pré-escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar de ‘ciclo da infância’”.

Diante do estabelecido nas diretrizes e pareceres nacionais, o discurso e a prática novamente se contrapõem.

Assim como há crianças que depois de alguns meses estão alfabetizadas, outras requerem de dois a três anos para consolidar suas aprendizagens básicas, o que tem a ver, muito frequentemente, com seu

---

<sup>12</sup> O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

convívio em ambientes em que os usos sociais da leitura e escrita são intensos ou escassos, assim como com o próprio envolvimento da criança com esses usos sociais na família e em outros locais fora da escola. Entretanto, mesmo entre as crianças das famílias de classe média, em que a utilização da leitura e da escrita é mais corrente, verifica-se, também, grande variação no tempo de aprendizagem dessas habilidades pelos alunos (BRASIL, 2010, p.118).

Diante dessa orientação questiona-se a preocupação exagerada das instituições de ensino em cumprir os conteúdos e alfabetizar as crianças no primeiro ano. A alfabetização, prevista para acontecer nos três primeiros anos do ensino fundamental, é assumida no primeiro ano, atropelando e deixando de lado as ações mais prazerosas para as crianças, como o brincar.

Frente a essas questões pergunta-se: No cotidiano das escolas, quais as condições reais para que o processo de ensino/aprendizagem das crianças de cinco e seis anos aconteça? Há orientação pedagógica e suporte aos professores, com auxílio aos seus planejamentos? Há espaços que permitam que as crianças aprendam enquanto brincam e se relacionam entre si? Há materiais que consideram as especificidades infantis e estimulam seu desenvolvimento? Esse professor foi desafiado a refletir sobre quais concepções se assentam suas práticas?

A distância e as contradições entre as leis e o contexto das escolas são explícitas quando a implementação legal, nas instituições e sistemas de ensino, deixou de considerar os principais atores envolvidos, os professores e as crianças: “Busca-se tanto a qualidade em métodos, técnicas e em programas de cuidado e educação, mas talvez tenham perdido o principal: a criança” (REDIN, 2012, p.101).

Outro aspecto que merece nossa atenção e explicita a distância entre o que propõe a legislação e o que se efetiva na prática é especificamente relacionado ao brincar. Segundo o MEC (2004), as crianças de 5 e 6 anos são imaginativas, curiosas, têm desejo de aprender e movimentar-se, devendo ser o brincar a forma privilegiada de conhecer o mundo. Esse entendimento reitera os estudos que enfatizam a importância do brincar para o desenvolvimento infantil<sup>13</sup>, e que inclusive muitas vezes está presente nas falas dos professores, mas não

---

<sup>13</sup> Para compreender melhor essa questão ver Kishimoto (2000; 2011), Carneiro (2010), dentre outros.

nas ações diárias com as crianças. Sobre como os professores veem o brincar no primeiro ano destacamos as seguintes falas<sup>14</sup>:

*Como eles são novinhos ainda, em torno de cinco anos, de cinco pra seis, eu acho que seria bastante importante! Tanto que eu conversei com as professoras pra gente fazer uma tarde do brinquedo. Então determinado dia da semana, as crianças trazem um brinquedo da casa, pra poder... pra eles não perderem ainda essa parte que é importante, que é a base de tudo que é a brincadeira. E eu falei pra elas também pra elas usarem bastante jogos educativos com eles... Ensinar as nossas brincadeiras, quando a gente brincava quando criança porque isso também ajuda bastante no desenvolvimento deles. (C.P. J, Escola B)*

*Eu vejo que é importante! Agora que eu estou num outro ambiente, que tem espaço, eu vejo como é importante! Porque o espaço é importante pra eles brincarem, se não tem espaço, não tem como você brinca! Não tem liberdade pra criança, como você vai dá uma brincadeira num ambiente fechado, restrito, que eles não têm espaço pra eles correr, enfim, pra eles terem liberdade! (Professora E, Escola B)*

*Eu acho muito importante, inclusive aqui na escola, os três primeiros anos, esse ano, já instituíram o dia do brinquedo, então, não todo dia, mas vai ter um dia na semana que cada criança vai trazer o seu brinquedo, vai ter aquele momento pra... (Diretora S, Escola B)*

Durante o tempo das observações, realizadas no período de agosto a novembro de 2013, não foi possível acompanhar nas escolas pesquisadas, nenhum momento específico para a prática do brincar, no parque das professoras com as crianças. Quando o brincar acontecia, ele era para preencher o tempo entre uma atividade e outra, sendo que nas salas onde as crianças permaneceram todo o tempo havia pouquíssimos materiais de suporte para as brincadeiras. O discurso é de que o brincar é importante para as crianças do primeiro ano, porém nem sempre o espaço é propício à brincadeira e o tempo que lhe é reservado é mínimo, ou seja, brincar só com hora e dias marcados. As falas das crianças também se contrapõem ao que orientam os documentos a esse respeito:

Pesquisadora – A professora deixa brincar de pega-pega dentro da sala?  
- Não. (meninas)  
- De corda, deixa! É só ‘coloca’ as ‘carteira’ mais pra trás e ‘faze’ uma fila assim no meio das ‘carteira’... (Diego, Escola B)  
- De pega- pega não! Porque ela não gosta que corra na sala... (Ana, Escola B)

---

<sup>14</sup> Essa discussão, dada sua importância e a relevância dos dados, será debatida mais intensamente no próximo item desse capítulo.

Pesquisadora – Que brincadeiras a professora faz?

- *Aiai...* (Isabella, Escola A)

- *Aguarde* (risos) (Ágatha, Escola A)

- *Já sei!!! Jogo do silêncio!* (Thiago, Escola A)

Pesquisadora – Hummm... Entendi. Vocês têm um tempo específico, a professora dá um tempo para brincar com os amigos em sala?

- *Só no dia que tá chovendo.* (Mylena, Escola A)

Pesquisadora – O que você ia falar Pedro, que a Mylena falou e eu não ouvi?

- *Só algumas vezes quando o dia tá chovendo e a gente fica só desenhando...* (Pedro, Escola A)

Pesquisadora – Daí nesse tempo a professora deixa brincar?

- *Daí eles ligam a câmera pra se a gente não 'apronta'...* (Mylena, Escola A)

Observa-se que as crianças confirmam o brincar com local, dia e hora marcados e que acontece como forma de disciplinar (Jogo do silêncio) ou única possibilidade diante dos dias de chuva, como relato das crianças da escola A. Ainda assim, ficam sob a 'supervisão' de câmeras fictícias, inventadas pelas professoras para conter movimentos maiores dentro do espaço da sala de aula, ou seja, o brincar acontece como recompensa diante do comportamento desejado. Segundo Motta (2013, p. 128), percebe-se nas turmas do primeiro ano do ensino fundamental “[...] uma sujeição dos corpos infantis à lógica das culturas escolares que conformam um tipo de subjetividade bem específica: a do aluno”.

A leitura dos documentos em comparação com os dados coletados expõe a contradição entre o proposto legalmente e o vivido na realidade das escolas de ensino fundamental que ofertam o primeiro ano, as quais não possuem espaço e tempo dedicados a essa prática, prevalecendo a preocupação com a alfabetização e o 'cumprimento do planejamento'.

## **5.2 O brincar: quando o discurso se contrapõe à prática**

A intenção desse item é discutir as (in)compreensões por parte dos professores e equipe pedagógica quanto à importância do brincar para as crianças no primeiro ano. Serão apresentados e problematizados os aspectos relevantes e/ou contraditórios evidenciados nos dados, buscando refletir acerca dos momentos em que o brincar fez-se presente e também, em especial, da sua ausência nas práticas observadas. Pode-se adiantar que o cotidiano observado e as falas tanto dos profissionais quanto das crianças expuseram os poucos

momentos de brincadeiras vivenciados ou relatados, sendo essa condição justificada por parte dos professores pela necessidade em cumprir com o planejamento e o trabalho com os conteúdos e, pelas crianças, com o argumento de que o primeiro ano é tempo de estudo e não de brincadeira. Pode-se depreender, assim, que tanto os professores quanto as crianças são reféns de um discurso que aprisiona, delimita e revela a dicotomia entre brincar e aprender.

Nas entrevistas realizadas com os professores e gestores, perguntamos sua compreensão acerca do brincar e, apresentamos algumas respostas a seguir:

*- Brincar... Explorar o mundo, acho que através da brincadeira, ali, ele está tendo descobertas, né! Acho que toda brincadeira tem regras, então as regras já é uma forma de ele estar aprendendo. É... a brincadeira também traz a liberdade de eles se expressa... Eu acho que o brincar seria isso, uma forma de se expressar, de ver o mundo, de estar aprendendo coisas novas, né! (Professora E, Escola B)*

*- Então brincar é o momento que ele tá livre, tá usando a imaginação, criando as fantasias, criando regras, aprendendo regras, aprendendo a dividir, é o momento da brincadeira, acho que o brincar é tudo isso, além da diversão, né! [...] Este é muito importante... Eu acho muito importante, mas pelo tempo que a gente tem, a gente acaba deixando um pouco de lado. Então quase que a gente não programa atividades lúdicas assim, sempre sobra um tempinho, mas assim, sobrou, vamos fazer isso... Mas planejar uma atividade, vamos trabalhar isso, eu acho que tá faltando, ainda tá faltando, valorizar mais isso, porque é importante, porque eles precisam, eles não conseguem ficar da uma as cinco sentadinhos, ali, copiando na carteirinha... Eles precisam ter tempo pra brincar! (Professora C, Escola A)*

Nos discursos acima, o brincar é destacado como de fundamental importância para as crianças do primeiro ano, um brincar aliado à aprendizagem, um brincar livre além do dirigido pelos professores, porém o tempo e o currículo são mencionados como empecilhos para essa prática tão importante para as crianças. Reconhece-se, portanto, que os professores já compreendem a importância do brincar para o desenvolvimento infantil e expressam essa relevância em suas falas, contudo, na prática ainda há pouco espaço para a ludicidade. Ao mesmo tempo em que os professores destacam a necessidade de que as crianças tenham tempo para brincar, que possam dedicar-se a isso com seus parceiros, na fala da Professora C aparece o quanto ele é sonogado no cotidiano das escolas. Os relatos das crianças contribuem para compreender essa realidade:

Pesquisadora - Vocês brincam dentro da sala aqui na escola?

- *Só na hora do intervalo...* (Andressa)  
- *É... Só na hora do intervalo...* (Isadora)

[...]

Pesquisadora - E o parquinho?

- *O parquinho a gente só vai...* (Isadora)

Risadas

- *A gente só vai... Dia que a gente...* (Isadora)

- *Poucas vezes né?* (Andressa)

- *Acho que na segunda...* (Geovane)

- *Porque a gente tem dia que tem criança que tá meio...* (Andressa)

- *Não comportada!* (Geovane)

Crianças - *Daí a gente não vai!*

[...]

Pesquisadora – [...] O que você mais gosta agora no Ensino Fundamental, no primeiro ano?

- *O que seráaaaa?... Ahh... Eu mais gostei das brincadeiras que a professora faz quando dá tempo assim.* (Andressa)

- *Eu também.* (Isadora)

(ENTREVISTA COM ALUNOS DA ESCOLA A)

Pesquisadora - Então?! O que vocês gostam de brincar aqui na escola?

[...]

- *No dia do brinquedo a gente pode brincar como... Com as 'Barbie' que a gente traz, com as 'boneca'... É... Com algum brinquedo que a gente traz.* (Maria Eduarda)

- *De 'pulá' corda!* (Maria Luiza)

- *É... De pular corda.* (Maria Júlia)

Pesquisadora - E fora o dia do brinquedo, por exemplo, não é dia do brinquedo...

- *A gente pode 'brinca' junto... Como a gente pode inventar uma brincadeira.* (Maria Eduarda)

- *É verdade!* (Maria Júlia)

- *Também quando a gente leva um paninho, uma toalhinha, a gente pode brincar de lenço atrás, a gente coloca a toalhinha atrás do outro e daí... né?* (Maria Eduarda)

Pesquisadora - E vocês brincam só na hora do intervalo ou vocês brincam na sala também?

Crianças - *Só na hora do intervalo... (todas)*

Pesquisadora - É... E o parquinho de vocês?

- *O parquinho, 'as vez', né, porque o Wilson fica correndo, o Leonardo fica correndo...* (Maria Eduarda)

- *O Vitor Gabriel também...* (Maria Clara)

- *Nós também 'corremo'...* (Maria Luiza)

(ENTREVISTA COM OS ALUNOS DA ESCOLA A)

Pesquisadora – Gente! Crianças, e vocês gostavam da aula da educação infantil lá na creche? [...]

- *Sim.* (Diego)

- *A gente brincava um monte, lá tinha um parquinho, né, Diego?* (Ana)

Pesquisadora – Aqui na escola, no primeiro ano, vocês têm tempo pra brincar?

- *Tem.* (em coro)

Pesquisadora – Que horas vocês podem brincar?

- *Umaz vinte horas.* (Diego)

Risos

- *Depois que a gente 'estuda'!* (Ana)

(ENTREVISTA COM OS ALUNOS DA ESCOLA B)

Esses trechos das conversas realizadas com as crianças explicitam as contradições, mais uma vez, entre o discurso e a prática nas salas do primeiro ano, pois o brincar se revela importante na fala das professoras, mas as crianças esclarecem: o tempo para brincar acontece, só depois de estudar: *‘Eu mais gostei das brincadeiras que a professora faz quando dá tempo assim’*, ou seja, depois de realizadas as atividades de registro no papel e/ou na hora do intervalo. Na Escola A, as crianças demonstram gostar muito do parquinho, porém, só frequentam esse espaço uma vez na semana se apresentarem o ‘comportamento adequado’ para a escola.

Em texto presente nas orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade no ensino fundamental, do MEC, Nascimento (2006) coloca a infância como um desafio para o ensino fundamental, pois este nível de ensino não tem considerado a ludicidade e o brincar como prioridade, e faz um convite às equipes de coordenadores e professores a aprender com as crianças através da brincadeira, que proporciona diferentes formas de ver e interpretar o mundo.

Muitas vezes, a pressa que atropela a infância e as crianças desrespeita os seus direitos e impõe uma rotina disciplinar, regrada e sem espaço para o compartilhamento com os pares, seja por meio das brincadeiras ou por outras atividades:

É preciso pensar a educação básica com um currículo voltado para a continuidade entre os níveis, com ênfase no aprofundamento das aprendizagens, e não apenas, como muitos podem interpretar em uma leitura aligeirada da legislação, como possibilidade de antecipação de processos de ensino ou, ainda, da desresponsabilização das escolas pelas aprendizagens necessárias às crianças em cada momento do percurso (BARBOSA; DELGADO, 2012, p.115).

As escolas, as equipes de coordenação e os professores devem propiciar ao aluno condições de se desenvolver e aprender, independente do conhecimento prévio que possuam, respeitando a infância dessas crianças, propondo atividades desafiadoras, atraentes e divertidas, que levem as crianças a aprender com prazer. Será que na prática os alunos do primeiro ano estão sendo respeitados enquanto crianças que são?

*– Eu acho que aí varia muito de professor pra professor, né! Porque tem uns que acham que a criança entrou na escola, ela deixou de ser criança e passou a ser aluno. [...] Não sei se você conseguiu entender... Agora*



*ela não é mais criança, ela é aluno! Eu acho que varia muito de professor pra professor, tem muito professor aqui que brinca, eles cantam antes de começa a aula, eles conversam... E tem uns que a criança entra na sala, acabou tudo! A infância ficou lá fora, agora aqui, você é só aluno. (C.P. J, Escola B)*

*– Aí, eu volto na parte da maturidade... Porque uma criança madura, você consegue trabalhar, sem privar ela, sem podar, sem queimar etapas... E uma criança que ainda não tá madura, você atropela... Porque queira ou não queira, ela vai ter que entrar no ritmo dos outros, e ela não está preparada... Aí nessa hora, aquela criança não foi respeitada! Mas no sentido da maturidade dela, o cognitivo não está pronto e ela tem que tá pronta! Ela tem que sabe ler, ela tem que sabe escrever, ela tem que ter coordenação que ela ainda não tá pronta... Nesse sentido eu tenho muito dozinho deles, mas... (C.P. M, Escola A)*

*– Como alunos... É... Eu acredito assim que depende muito da orientação de cada escola e de cada professor, sabe? Eu vejo assim, que cada um ali na sua sala vai ter que fazer esse paralelo, diferenciar, tratar eles como crianças que são, mas não deixa da reponsabilidade... Daquilo que eles têm que aprender. (Diretora S, Escola B)*

Segundo discurso da C.P.M., a criança precisa estar pronta, mas e as diferenças individuais, culturais e sociais de cada criança? Pronta para quê? Para a aprendizagem da leitura e da escrita?

Os professores e a equipe pedagógica não compreendem que podem aliar brincadeiras com aprendizagens, que o brincar com qualidade estimula o pensamento e atua positivamente sobre a aprendizagem em todos os aspectos. Com o argumento da falta de tempo, da necessidade de cumprir um planejamento, os professores assentam suas práticas em atividades de escrita, no papel, negligenciando o brincar como aliado importante nesse processo. Quando questionada sobre o que pensava sobre o brincar nos anos iniciais do ensino fundamental, a Professora M afirma que o mesmo é importante, inclusive evidenciando argumentos bastante interessantes. Contudo, quando questionada se costuma fazer brincadeiras com sua turma, sinaliza que há um dia reservado para isso e, em função do planejamento, a ser seguido, uma vez que não teria como brincar todo dia:

*– Eu acho que é um fator importante, porque como eu falei eles não conseguem se concentrar o tempo inteiro ali sentadinho, só fazendo atividade...sem envolver um jogo, uma brincadeira, um desenho, que seja uma pintura, uma colagem, algo a mais diferente assim. [...] Trabalhando sempre assim com... o lúdico, né?! É como fala na... na... Que como eles são pequenos eles precisam do brincar, precisam de joguinhos, alfabeto móvel, encaixe, não só ali no quadro e giz, quadro e giz!*

*[...] Mas... Porque a gente também tem o conteúdo, tem um planejamento a seguir, então não é brincadeira livre todo dia, mais na sexta feira, no dia do brinquedo. Mas sempre a gente faz, né! Na própria... Você vai trabalhar uma letrinha, você canta uma musiquinha... Faz alguma brincadeira envolvendo o que você tá trabalhando. [...] Nós professores somos cobrados, nós temos um planejamento ali para se seguir, tem que trabalhar aquele conteúdo, enfim, igual eu falei... A gente não pode ficar ali, brincando o tempo todo, lógico, não que a gente vai deixar de fazer uma dinâmica, uma atividade mais lúdica. Mas tem muita coisa que a gente tem que tratar eles como alunos maiores, desde que senta ali na carteira e fica sentadinho... Infelizmente, a gente tem, eles deixam de ser criança um pouco! Na realidade é assim! Não dá pra mentir, falar que é diferente! (Professora M, Escola B)*

Cabe problematizar, frente ao exposto, questões relativas ao planejamento. Os professores argumentam que não podem brincar por conta das cobranças em cumprir com o planejamento, mas, quem faz esse planejamento? Os professores são atores nessa organização? Se são, pensam em modificar o que é feito, o que é exigido? Não ficou clara qual seria a responsabilidade e a autonomia do professor, mas fica explícito que o discurso apresenta uma explicação, uma causa para a ausência do brincar como sendo externa, alheia ao ambiente da sala de aula. O interessante é que as próprias diretrizes municipais para o ensino fundamental citam a importância da organização do tempo:

O tempo deve ser organizado de forma flexível possibilitando que se retomem perspectivas e aspectos dos conhecimentos tratados em diferentes situações didáticas. Variar, então, a forma de organizar o trabalho e seu tempo didático pode criar oportunidades diferenciadas para cada estudante, o que pode representar um ganho significativo na direção da formação de todos sem excluir nenhum estudante. (GUARAPUAVA, 2009, p.25)

Diante dessas orientações, questiona-se se não seria o próprio professor quem pode organizar o tempo das atividades conforme as necessidades dos seus alunos? Ao assumir o discurso de que não há tempo para brincar, pois é preciso trabalhar os conteúdos, revela-se uma incompreensão por parte dos professores de que o conteúdo proposto no currículo para o primeiro ano pode e deve ser trabalhado de forma lúdica. Os professores, ao destacarem a importância do brincar livre, mas também do aprender com seriedade no primeiro ano, evidenciam uma separação, estando de um lado as atividades de leitura, escrita e cálculo, geralmente no caderno, e de outro, o brincar, como um passatempo, sem

planejamento, como algo natural e próprio da criança. Contudo, sem tempo, sem espaço e sem materiais como podem as crianças brincar?

As equipes de direção, coordenação e professores não compreendem que as instituições têm liberdade para o planejamento das atividades, e que os conteúdos podem ser trabalhados de forma lúdica, por meio do brincar, levando a uma aprendizagem mais prazerosa para as crianças dessa faixa etária.

Nas diretrizes curriculares do município de Guarapuava, evidencia-se essa liberdade das escolas quando estas afirmam que a Proposta Pedagógica, na perspectiva de eixo norteador do ensino fundamental no município, confere à escola liberdade de organização e autonomia, para estabelecer, de maneira flexível, conforme a realidade das suas crianças/alunos, caminhos que possibilitem ações eficazes dentro do processo de ensino-aprendizagem. Para que isso aconteça, é necessário suporte institucional, com profissionais dedicados a sentar com os professores para juntos pensarem sobre o planejamento, contando também com fontes de consulta para ampliar ideias e experiências, seja em livros, internet ou outros meios.

Na infância, aprendemos muitas coisas brincando, por exemplo: regras, limites, cooperação, competição, valores, noções de topologia, de lateralidade, de esquema corporal, expressão, canto, dança, aspectos culturais, movimentos motores finos, manipulação de objetos, trabalhos em grupo, mediação de conflitos, cuidados, enfim, muitos aprendizados dos elementos que nos inserem gradativamente no mundo adulto, vêm do brincar. [...] Nesse sentido, a didática pode se apropriar dos elementos do brincar para tornar o aprendizado mais instigante e desafiador (GUSSO et al., 2010, p.16).

A Diretora M, escola A, ao ser indagada sobre sua percepção acerca do ingresso das crianças de 5 e 6 anos no primeiro ano mostra-se reticente com a 'perda da infância' por essa antecipação. Contudo, descreve um cotidiano marcado por práticas de exercícios de escrita, de treino, que buscam 'nivelar' as crianças. Como ressalta, em virtude das diferenças individuais de cada criança, há uma grande dificuldade para que o professor consiga trabalhar as tarefas necessárias no primeiro ano, o que lhe exige tempo e dedicação, não restando outra alternativa, em seu entendimento, a não ser deixar o brincar para um dia da semana, a sexta-feira.

*– Eu acho assim... Que perdeu-se um pouco o foco, né! Perdeu-se assim, ali o brincar da criança, porque eles tinham mais tempo pra desenvolver algumas habilidades, coordenação motora, lateralidade, essas coisas... As professoras não conseguem trabalhar tanto porque elas têm conteúdo porque antes não se alfabetizava, ali, no primeiro ano da escola, né! E elas tinham mais tempo, mais oportunidade de trabalhar esse outro lado, e agora a gente já sente, as crianças têm bem mais dificuldades, até pra manejar uma tesoura, né! E tem crianças que vêm pra escola, pro primeiro ano, sem ter passado por outra escola antes... [...] quando a gente tem que cumprir o currículo, o planejamento, não se tem quase tempo pra deixar eles brincarem! Então, às vezes, passa batido. A gente sente que é muito importante tanto que nós temos, eles têm, o primeiro ano tem o horário do brincar, nós temos até o terceiro ano ainda o horário de brincadeira deles, na sexta feira, por mais que seja pouco, eles têm esse momento! [...] Nós tentamos, né! Mas, como eu falei, nós temos um planejamento pra seguir, nós também temos o nosso caminho, a nossa obrigação, digamos assim... Nós temos que cumprir a nossa parte, se, às vezes, não dá tempo hoje, fica pra amanhã [...].*

No relato acima, a direção se posiciona e coloca os professores como reféns de um planejamento pré-estabelecido, rígido, sem flexibilidade, no qual é prioritário trabalhar com os conteúdos que não estão aliados ao brincar, sendo este visto como algo separado do aprender. Com essa prática não se está garantindo “[...] que as crianças vivam a experiência de infância, que é uma obrigação das gerações mais velhas e responsáveis para que estes novos seres no mundo possam iniciar seu futuro sem ter tido parte de sua vida roubada” (CRAIDY; BARBOSA, 2012, p.35).

A Professora C afirma que devido à cobrança de todos os setores envolvidos, a criança não é respeitada enquanto criança que é, e sai perdendo, ou seja, tem sua infância roubada:

*– [...] Ela passa o maior tempo como aluno, do que como criança. Eu acho que a escola tá cobrando muito, porque na verdade cobram do professor e o professor cobra do aluno. Você tem que vencer aquele currículo, tem que vencer aquele planejamento, tem que trabalhar o conteúdo até tal dia porque já vem avaliação, então você acaba deixando de lado... Um cobra lá, a gente cobra deles e eles saem perdendo por um lado... (Professora C, Escola A)*

Segundo as orientações gerais do MEC (2004), não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um ensino fundamental de nove anos, considerando o perfil de seus alunos. O objetivo de um maior número de anos de ensino obrigatório é assegurar a todas

as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. Contudo, vale ressaltar que a maior aprendizagem não depende somente do aumento do tempo de permanência na escola, mas, principalmente, do emprego eficaz desse tempo. No entanto, a associação de ambos deve contribuir significativamente para que os educandos aprendam mais.

Para que o tempo seja usado para uma aprendizagem mais efetiva orientase que o primeiro ano do ensino fundamental se configure em continuidade com a pré-escola, pois não se pode repentinamente transformar as crianças em alunos, ignorando suas necessidades específicas, como o brincar.

[...] Nessa idade, em contato com diferentes formas de representação e sendo desafiada a delas fazer uso, a criança vai descobrindo e, progressivamente, aprendendo a usar as múltiplas linguagens: gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical e, sobretudo, aquela que lhe é mais peculiar e específica, a linguagem do faz-de-conta, ou seja, do brincar (BRASIL, 2004, p.20).

O processo de escolarização atual, ao qual as crianças do primeiro ano do ensino fundamental estão sendo submetidas, ao invés de evidenciar suas possibilidades de aprendizagem e potencializar a construção de um pensamento próprio, está “moldando” a criança para se tornar um aluno, com moldes próprios da escola que enfatizam a repetição e a memorização, o disciplinamento do corpo e da mente (BARBOSA; DELGADO, 2012). Há professores com sensibilidade para perceber isso, como observamos na fala da professora E, escola B, sobre o tempo dedicado ao brincar diariamente:

*[...] às vezes, eu falhava nisso, e às vezes a gente falha nisso em sala de aula, é importante, eu gosto de deixar um tempinho sempre no final da aula, um tempinho pra eles conversarem, pra eles terem liberdade, porque eles cansam, né! Eu me vejo assim quando eu estou fazendo curso, que eu fico quatro horas sentada, eu fico pensando: Meu Deus, e eles?! Eles são crianças!*

*[...] Num certo ponto elas estão sendo respeitadas, mas em outros há falhas como eu falei! Às vezes é cobrado tanto do professor, tanto da escola, né! Que às vezes a gente deixa mesmo o lado da brincadeira, e acaba se tornando massacrante pra ela...*

Novamente aparece a questão da cobrança em relação aos conteúdos e uma possibilidade de enfrentar essa inflexibilidade passa pela formação consistente e contínua dos professores e gestores.

No âmbito das redes municipais de educação, a situação é também difícil. [...] tivemos a oportunidade de identificar, de um lado, a precariedade dos sistemas municipais para empreender a formação continuada e, de outro, que essa formação vem se dando, em geral, por intermédio de atividades eventuais ou episódicas que estão longe de garantir tempo e espaço para a qualificação necessária ao trabalho com as crianças. [...] é urgente a formação científica e cultural, que tome a prática como ponto de partida e como ponto de chegada, e contribua para a qualificação de professores, gestores, coordenadores, supervisores (KRAMER, 2006, p. 806-808).

Frente à ausência de estudos e reflexões sobre a sua prática, os professores e equipe gestora enfatizam ser a imaturidade das crianças no primeiro ano fator determinante para a aprendizagem. A escola desconhece essa criança de cinco e seis anos, que está ingressando agora no ensino fundamental, e cobra dela que seja 'aluno', como se fosse um comportamento natural e compreensível para a criança. Ao não se encaixar, a escola a rotula como imatura ou inapta para as atividades curriculares propostas (MOLL, 1996).

No discurso dos profissionais participantes dessa pesquisa, as explicações acerca das dificuldades no trabalho, na aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças assentam-se no argumento da imaturidade:

*– Elas vêm muito imaturas pra escola, quanto mais cedo elas vêm, mais imaturas elas são! (C.P. J, Escola B)*

*– Eu vejo que eles são bastante imaturos ainda, bastante imaturos, bastante dependentes, né! Dificulta ali no início a questão da adaptação, muitos ainda não tiveram contato com a escola. (Professora E, Escola B)*

*– É... Eles são imaturos mesmo! Então vai muito do professor compreender essa fase que eles estão e procurando o melhor jeito de trabalhar! (Diretora S, Escola B)*

*– Como eu comentei! Que a diferença dos que fazem até junho seis anos, parece que eles têm uma maturidade maior que os outros. Eu acho que eles deveriam fazer assim, que pelo menos completasse seis anos até junho! [...] No aprendizado também, a criança apresenta mais dificuldades em aprender, parece que não tá prontinha, ali... E também, assim, no dia a dia, assim, na maturidade mesmo, muito dependente, ainda não toma algumas atitudes sozinhas, até de ir ao banheiro sozinha, vai e se perde... Eles não têm todo aquele ... e dá uma diferença grande! (Professora M, Escola B)*

*– Eu particularmente acho errado... Porque eles não estão ainda... Alguns estão prontos, mas tem toda a parte da maturidade que eu acho que é fundamental. Então tem alunos que completam cinco, ou seis anos dependendo do ano que tá, muito no final do ano, dá muita diferença, muita diferença! (C.P. M, Escola A)*

*– No geral, assim, eu penso que eles são imaturos, né! Dava pra observar a diferença do aluno que tem seis anos do aluno que tem cinco*

*anos. A maturidade é visível, assim! Eu acho que eles deveriam ter seis anos, pelo que eles cobram da gente, eles querem que alfabetize no primeiro ano, que ele saia alfabético do primeiro ano. E a criança que tem cinco anos e faz só lá em dezembro dificilmente... (Professora C, Escola A)*

Embora os documentos, tanto nacionais quanto estaduais e municipais, salientem a necessidade de adequação dos sistemas de ensino e das escolas em relação a essa nova faixa etária, em questões estruturais e metodológicas, reorganizando o currículo para atender as especificidades das crianças, na prática os professores não sabem como lidar com as crianças menores, pois têm a expectativa idealizada de maior independência para quem ingressa no ensino fundamental. Desta forma, questiona-se: frente a que práticas ou exigências as crianças são imaturas? De leitura e escrita? Ou outras? Como salientam Craidy e Barbosa (2012, p. 34),

*As crianças aprendem não apenas por amadurecerem, mas por construírem suas habilidades, capacidades e conhecimentos através das atividades que participam e realizam junto com os amigos e os adultos. Estruturar um conhecimento requer um ambiente adequado e culturalmente organizado.*

Segundo Gusso *et al.* (2010), devemos refletir frente a quais procedimentos metodológicos as crianças se mostram imaturas, pois a entrada das crianças mais cedo no ensino fundamental exige uma prática pedagógica que considere a infância e a criança que são, respeitando seu presente e garantindo a aquisição do conhecimento a partir do que já conhecem, ampliando-os nas dimensões artística, filosófica e científica, aliando conhecimento à ludicidade, fator essencial para a aprendizagem para essa faixa etária.

Como ressaltam Barbosa e Delgado (2012), é possível uma mudança na escola de ensino fundamental, mas é preciso um olhar diferenciado para as crianças, estabelecendo uma comunicação efetiva com elas, ouvindo seus desejos, suas experiências, e assim os limites do tempo e o aprisionamento do relógio vão ficando em planos posteriores e as experiências educativas podem ser vivenciadas com profundidade, não apenas para dar conta do processo de escolarização pré-estabelecido.

A escola e os professores ainda postulam a concepção de criança que está no mundo somente para receber orientações e conhecimento acumulado pelos

mais velhos, esquecendo que a criança é sujeito de direitos e ativa em seu processo de aprendizagem. Há necessidade de que as equipes gestoras e professores se preocupem em valorizar mais o ser criança, a infância, o brincar, imaginar, criar, ou seja, aprendam a ouvir e aprender com as crianças.

### **5.3 O brincar X o aprender**

Esta seção problematiza a dicotomia entre conteúdos e brincadeiras verificada no discurso dos professores, das crianças e nas práticas observadas: de modo geral, tanto professores quanto crianças não estabelecem relações entre o brincar e o trabalho com os conteúdos. Prevalece a visão de que ou se trabalha com o conhecimento, com os conteúdos ou se brinca. Ou seja, não compreendem que ao brincar também se aprende.

Segundo as diretrizes do município de Guarapuava para o ensino fundamental, o ensino voltado para a alfabetização nas turmas do 1º ao 5º ano tem como seus objetivos, dentre outros, “Envolver situações lúdicas, significativas e construtivas para descoberta da criatividade das crianças e estimular a brincadeira para que a criança adquira a compreensão de si mesma e confiança nas próprias capacidades” (GUARAPUAVA, 2009, p. 51). Ou seja, mais uma vez, acompanhando as orientações em nível federal, indica-se a importância da ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental.

Contudo, a defesa a favor do brincar expressa principalmente na fala dos profissionais entrevistados, como vemos a seguir, não se efetivou na prática observada. Como ressalta a coordenadora pedagógica, o brincar é importante “[...] porque é na brincadeira que eles vão aprender! Então não adianta a gente querer atropelar [...]” (C.P. M, Escola A). Nas observações, nos poucos momentos em que foi possível acompanhar alguma brincadeira, reconheceu-se que havia um direcionamento preciso do tempo e do espaço onde deviam acontecer, sendo que tanto para os professores como para as crianças brincava-se para passar o tempo, esperar que os colegas terminassem as atividades, ou seja, uma ação sem intervenções, com pouquíssimos materiais e de pouca duração.

A única atividade lúdica presenciada e registrada em diário de campo, atividade essa planejada pela professora para dar continuidade à atividade de alfabetização que havia desenvolvido em sala, foi a descrita a seguir:



Era dia de parque, mas não foram ao parque novamente, em nenhum dia observado presenciei as turmas brincando no parque.

Após o recreio, fizeram a escovação dos dentes com o acompanhamento da professora. No retorno, a professora disse às crianças:

-*“Vamos guardar os brinquedinhos, não é mais hora...”* (Professora C, Escola A)

As crianças começaram a demorar para guardar, a professora insistiu:

-*“Se não guardar eu mesma guardo!”* (Professora C, Escola A)

Voltaram então às atividades, desta vez com o som CH: CHUVEIRO, CHEQUE, CHICOTE, CHUPETA, entre outras.

Na turma da professora C as crianças têm liberdade de escolher jogos no fundo da sala para jogar quando terminam a atividade.

Terminada a atividade no caderno com palavras com CH, a professora levou a turma para o pátio em frente à sala e organizou um bingo gigante com palavras com CH, no qual as crianças eram as peças que marcavam as palavras existentes nas cartelas gigantes que haviam sido desenhadas no chão. As crianças participaram com muito entusiasmo e alegria do jogo proposto.

(Diário de campo, 12/11/2013, primeiro ano da Professora C, Escola A)

As crianças sentem falta de momentos de atividades lúdicas com ou sem a intervenção dos professores, pois em muitos relatos como os dos alunos Lucas e João, da Escola A, a relação entre o brincar e o aprender fica evidente:

Pesquisadora - Por que é importante brincar?

- *A criança, porque ela aprende mais.* (Lucas, Escola A)

- *Eu gosto de brincar por causa que tem brincadeiras que a gente não conhece e elas são divertidas e a gente aprende com as brincadeiras.* (João, Escola A)

Toda criança aprende, desde cedo, muitas coisas. Não é só a escola que ensina, mas é na escola que ela, além de apropriar-se dos conhecimentos, de dominar a língua escrita, encontrará outras crianças, que pensam diferente dela, que viveram experiências diferentes e, pelo convívio, principalmente nos momentos de brincar, vão entrecruzando conhecimentos, modos de ser e sentir, falar e pensar, e cada criança cresce, modifica-se e aprende.

No entanto, em nome de um futuro, da pressa e da cobrança antecipadas, professores e crianças incorporam e reproduzem discursos e ações que enfatizam a necessidade de aprender rápido, de acelerar, de encurtar a brincadeira, de ampliar as tarefas e exigências desde muito cedo.

- *É, eu vejo que a criança, cada vez mais cedo, está sendo colocado na cabecinha deles que eles tem que aprender a escrever, aprender a ler, então assim, esse respeito não está acontecendo... Porque a gente tem*

*um conteúdo que a gente tem que seguir e tem que vencer e no final do ano, a nossa meta é de preferência a criança sair lendo, essa é a nossa meta, então assim, às vezes eles entram no nosso ritmo e quando a gente vê, passou o ano e eles estão lendo, mas assim, aquela parte das brincadeiras que é bem importante e que devia ficar marcado na vida deles, nessa vida escolar deles, não ficou tão marcado, né! O principal é que ele conseguiu, aprendeu a ler, a escrever, mas assim, as brincadeiras, os jogos, que ele fazia com a professora, não vai ficar tão marcado, eu acho, né, porque não foi aquilo o mais importante, o mais importante foi que ele aprendeu a ler e a escrever. (Professora A, Escola A)*

*- A escola é bom pro nosso futuro, aprender a ler, aprender a estudar, 'pega' o caderno pra 'escreve'. (Pamela, Escola B)*

Nesse entendimento, compromete-se o presente das crianças, o que já são capazes de fazer, pensar, sem o tempo para viver suas infâncias: “É preciso deixar o imaginário tecer suas tramas, construir vida própria, para, mais tarde, inventar e delinear os sonhos das crianças que possam vir a embalar os projetos de vida já em fase adulta” (LOPES, 2012, p.112).

Concordamos com Lopes (2012) quando diz que nós, enquanto educadores, não devemos massacrar o imaginário infantil, pois os meios de comunicação atuais já se encarregam disso, banalizando e entorpecendo as fantasias infantis. A criança contemporânea vive uma espécie de letargia, não socializa, não age, é prisioneira do próprio corpo, seduzido pelos ambientes virtuais. Diante dessa realidade, a escola precisa ser um espaço no qual a criança possa se movimentar, agir, brincar, imaginar, atuar, enfim, possa experienciar o coletivo e construir-se enquanto ser social.

O processo de escolarização como vem sendo concebido atualmente e como fica evidente no discurso das professoras, tem por objetivo transformar as crianças em alunos, ou seja, ensino de disciplina e valores, para que mantenham “[...] o corpo quieto e a mente reprodutora” (BARBOSA; DELGADO, 2012, p.118), com o intuito de cumprir os conteúdos previstos no currículo do primeiro ano. Abaixo, a resposta de uma das professoras sobre sua interpretação da entrada mais cedo das crianças no ensino fundamental:

*– Eu penso que depende de cada criança, sabe?! Os que já têm... Que já estudaram, parece que vem mais animadinhos, vem com uma bagagem maior, mas os que não estudaram, pra eles, a escola nesse início é mais pra brincar, então eles querem mais brincar: “Quando que é a hora de ir no parque? Agora dá pra desenhar? Posso pegar um joguinho?” Eles não têm aquela vontade de escrever, de aprender a escrever o nome, enquanto que aqueles que já vieram com estudo anterior, já tem uma noção das letras, né, tem como a gente avançar!*

*Eles sabem que tem hora do parque, que tem hora de brincar, que tem hora de jogar, eles têm essa noção, os outros não têm, a gente tem que ir colocando. (Professora A, Escola A)*

Transparece na fala como a escola vai modelando o comportamento das crianças no sentido de cumprirem com as tarefas apresentadas, conter o corpo, disciplinar o desejo. Em pouco tempo, como vemos no diálogo abaixo, as crianças internalizam e repetem o discurso de que na escola não é lugar de brincar e sim de aprender:

Pesquisadora – O que é aprender?

- *Aprender é pegar o caderno e estudar, 'escreve' letra de mão, 'aprende a escrever', 'escreve' lá o que a professora tá passando no quadro, 'presta' atenção, não 'bate' nos outros, não beliscar os outros, 'se' amiga, dá a mão pra amiga, 'brinca' de lenço atrás, 'brinca' de corda, 'brinca' de bola, 'brinca' de boneca, 'brinca' de Barbie, de basquete, 'chuta' bola...*  
(Pamela)

Pesquisadora - Você acha que pode aprender brincando?

- *Não! 'Aprende' a estuda, 'presta' atenção na professora senão não aprende!* (Pamela)

Pesquisadora - Podem aprender através de brincadeiras?

- *Não* (em coro)

- *Tem que ler e aprender.* (Luana)

Pesquisadora - Será que a gente pode aprender a escrever, a ler, a fazer continhas com brincadeiras?

- *Não.* (N.I.)

- *Não.* (N.I.)

- *Eu acho que não.* (N.I.)

- *Eu acho que sim! (Com ênfase)* (N.I.)

Pesquisadora - O que é aprender?

- *Aprender é estudar.* (N.I.)

- *Aprender é aprender a se comportar.* (N.I.)

Pesquisadora - Será que vocês aprendem quando a professora faz brincadeira na sala, sobre letrinhas, sobre números?

- *A gente vai brincando a gente vai aprendendo mais letras, assim! Fica na cabeça da gente!* (Ana)

Pesquisadora - E você, Alan, o que você acha, você aprende mais brincando?

- *Aprendo!* (Alan)

(ENTREVISTA REALIZADA COM AS CRIANÇAS DA ESCOLA B)

Há um misto de obrigação e diversão nas atividades listadas, mas percebe-se que em primeiro lugar as crianças relacionam o aprender às atividades no caderno, com letras, já que desde cedo, conforme relata a Professora A, da Escola A, os mais velhos, pais, professores “[...] vão colocando na cabecinha deles” a exigência pela aprendizagem da leitura e da escrita que, na visão deles (que é passada pelos professores), só será adquirida pelo registro no papel. Então, o que depreende-se da fala das crianças é que pela falta de vivência do aprender de forma lúdica e pelas cobranças em aprender ‘no papel’ as crianças

não reconhecem a relação entre brincadeiras e aprendizagem. Mais do que isso, enfatizam também que na escola é lugar de aprender a se comportar, a obedecer e, só com a intervenção da pesquisadora sinalizam, timidamente, que seja possível aprender brincando.

Em outras falas das crianças, evidencia-se que a aprendizagem derivada das brincadeiras dirigidas pelas professoras está relacionada com o comportamento. Assim, aprende-se também pelo brincar, mas o que importa nesse momento é repetir e internalizar o comportamento esperado:

Pesquisadora - A gente pode aprender brincando?

- *Pode...* (CRIANÇAS)

- *Pode.* (MENINAS)

Pesquisadora - Pode?

- *Não.* (MENINAS)

- *A não machucar os outros.* (Isadora)

Pesquisadora - Não machucar os outros. O que mais?

Pesquisadora - O que você acha, Erick? A gente pode aprender brincando? Posso? De que jeito?

- *Pode aprender a... Será que... Pode aprender a ser uma boa pessoa.* (Andressa)

- *Obedecer... Aprende a obedecer.* (Isadora)

(ENTREVISTA COM OS ALUNOS DA ESCOLA A)

A escola, dessa forma, não respeita a infância e suas características, por isso vê suas crianças apenas como alunos e futuros adultos. A Professora A, Escola A, evidencia isso quando diz “[...] a gente tem que ir colocando”, disciplinando as crianças para o processo de escolarização e aprendizagem das letras e números.

Como ressaltam Barbosa e Delgado (2012), no texto das Diretrizes que normatizam o ensino fundamental, enfatiza-se a necessidade de estabelecer e desenvolver propostas similares às da pré-escola, pois estas respeitam o aluno na fase da infância em que se encontra e abrem verdadeiras possibilidades para o aprender por meio das diferentes linguagens, da ludicidade e da brincadeira, ampliando as experiências individuais e coletivas das crianças, apresentando novos modos de ver, ler, compreender e registrar o mundo, inserindo de modo significativo, para a faixa etária dos cinco e seis anos de idade, as crianças no universo da leitura e da escrita.

Falta a compreensão, aos professores e gestores, que embora as crianças de 5 e 6 anos já estejam no ensino fundamental ainda precisam brincar de faz de

conta, explorar as diferentes linguagens expressivas, estruturando assim seu pensamento para as demais aprendizagens:

[...] para aprender um conhecimento tão complexo como é o da leitura e da escrita, as crianças precisam ter a possibilidade de operar com símbolos, traduzir um tipo de conhecimento em outro e, para isso, é fundamental terem estruturado formas de abstração e simbolização que iniciam na pequena infância, como desenho, modelagem, construção, dança, teatro, faz de conta, pintura, uso de mapas, legendas, jogo de regras (BARBOSA; DELGADO, 2012, p.123).

Mas e as crianças que não tiveram acesso a isso? Não devem ter a oportunidade de vivenciar essas atividades e experiências? Vamos apenas 'levando, arrastando', conforme relato da Professora C, Escola A? E o direito de ser criança e aprender brincando como fica?

*– [...] A criança vem com cinco anos ali, alguns já vêm com alguma noção, né, outros não sabem nem o que é cor, não diferenciam cor, não diferenciam lápis de escrever de lápis de pintar! Veja quanto tempo a professora vai perder, perder não, só que a gente não perde esse tempo, a gente acompanha o que vai, né! Os que não sabem você arrasta junto com você! Porque você não pára pra voltar todos aqueles requisitos básicos... (Professora C, Escola A)*

Nos agrupamentos de crianças, nas turmas, há uma diversidade de experiências de vida, deste modo, elas não aprendem no mesmo ritmo, ao mesmo tempo, pois as experiências individuais influenciam no processo de aprendizagem de cada criança.

Muitas vezes, os professores parecem esquecer-se da importância do seu papel enquanto mediadores do conhecimento às crianças e se colocam o desafio de que todos precisam aprender os conteúdos previstos ao mesmo tempo, e mesmo que não aprendam, que se sintam perdidos, alheios, tudo segue. Inicialmente são "arrastados", como diz a professora, depois são engolidos, excluídos da escola. Bem diferente do que se previa inicialmente:

A criança de 6 anos que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos da educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental (BRASIL, 2006, p.8).

Ao ouvir as crianças, estas deixam transparecer sua insatisfação diante de atividades mecânicas e de registro no caderno, como vemos no relato a seguir resultado de uma das observações:

Quando terminaram a atividade 'O que comemos das plantas', a professora disse:

- *"Agora outra tarefa!"*

A turma toda respondeu:

- *"Ahhhhh..."*

(Diário de campo, 08/10/2013, na Escola A, primeiro ano da Professora A).

Quando a professora conseguiu o silêncio da turma, disse:

- *"Crianças, temos mais uma atividade!"*

A resposta foi em coro:

- *"Ahhhhh..."*

(Diário de campo, 17/10/2013 na Escola B, primeiro ano da Professora E)

O acúmulo de tarefas, de atividades em folhas e cadernos, é contraditório ao que propõem as orientações para a organização do primeiro ano do ensino fundamental, onde deveriam prevalecer estratégias pedagógicas que evitem a monotonia, o exagero de atividades "acadêmicas" ou de disciplinamento estéril, sendo necessário considerar o desejo e o interesse das crianças (BRASIL, 2004).

Como salienta Redin (2012), a criança possui uma capacidade intensa de se expressar e se colocar no mundo, por isso os professores que compartilham com as crianças dos seus espaços de aprendizagem precisam aprender a "ouvir e sentir" as crianças, assim conseguirão experiências mais ricas e significativas que levarão às crianças a ampliar seu universo de conhecimento de forma lúdica e criativa.

Ganha importância, nesse sentido, o respeito ao direito das crianças em serem atendidas nas suas necessidades tanto de aprender quanto de brincar, e para isso é preciso entender e dialogar com as crianças para a elaboração de um planejamento que considere essas questões tão importantes (KRAMER, 2006) e coloquem em prática o reconhecimento de que "[...] alfabetizar-se pode ser uma grande e divertida brincadeira de criança!" (PERES, 2012, p.67).

#### **5.4 Como e quando existe o brincar no primeiro ano do ensino fundamental**

O brincar parece estar sempre associado à infância e às crianças, porém, em nossa sociedade, ele é considerado, na maioria das vezes, sem importância ou de pouco valor para a educação formal. Para o processo de escolarização, o brincar significa o oposto de trabalhar, produzir, apesar de estudiosos da infância, como Carneiro (2010), afirmarem ser o brincar o trabalho da criança. Por isso,

nesta parte da análise nos deteremos em como e quando o brincar é incorporado às práticas pedagógicas do primeiro ano do ensino fundamental, levando em conta observações *in loco* e relatos tanto de professores quanto das crianças:

Pesquisadora - E vocês, a turma de vocês, tem tempo de brincar na sala de aula?  
- Não (*em coro*) (CRIANÇAS)  
Pesquisadora - Dentro da sala, não?  
- Não! (TODOS)  
Pesquisadora - Por quê?  
- *Porque a gente é... A professora dá atividade!* (Maria Luiza, Escola A)

Para que o brincar aconteça é preciso espaço, tempo e o consentimento dos adultos (CARNEIRO, 2010), aspectos que parecem não estar presentes no primeiro ano. Para a autora, nunca se falou tanto do direito ao brincar, da garantia da vivência da infância e da importância do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, mas ao mesmo tempo na realidade tem-se desprezado isso na prática escolar.

Quanto ao espaço, a Escola A possui um parque para as turmas de educação infantil e primeiro ano, com escorregador, balanço, roda-roda, casinha, gangorra, ou seja, um espaço específico para eles brincarem, mas este não fica aberto na hora do intervalo (recreio). As crianças vão ao parque uma vez por semana, conforme relato da Professora A: “*Uma vez por semana a gente leva [ao parque]*”. As crianças reafirmam essa ida, mas salientam que isso depende do comportamento da turma:

Pesquisadora: Mas vocês vão bastante? Quando vocês vão lá ao parquinho?  
Maria Luiza - *Só na quarta!*  
Maria Eduarda – *É só na quarta.*  
Pesquisadora: Um dia na semana?  
Maria Luiza - *É só na quarta...*  
Maria Eduarda – *[...] Se não tiver bagunça!*

Dois aspectos sobre essa questão são especialmente importantes: primeiro, a ida ao parque uma vez na semana, quando acontece, é muito pouco para crianças tão pequenas. As interações e brincadeiras que podem desenvolver-se na área externa das instituições são diferentes daquelas que acontecem nos espaços internos, mais contidos. No parque, em geral, as crianças se movimentam mais, correm, fazem agrupamentos, são desafiadas pelos brinquedos de escalada ou outros, ou seja, o desenvolvimento corporal e as

relações estabelecidas entre as crianças e delas com o espaço favorecem conquistas importantes para o desenvolvimento infantil. Crianças na faixa etária do primeiro ano precisariam ter momentos de atividades livres e dirigidas na parte externa da instituição diariamente e, para tanto, é preciso que professores e instituição compreendam que todos os espaços são educativos. Outro ponto preocupante é que o tempo, já restrito, para ir ao parque torna-se moeda de troca, chantagem por parte dos professores, e a punição pelo não cumprimento de atividades, normas ou regras pelo grupo de crianças é não brincar no parque. Como decorrência da tensão gerada por essas situações de pressão e cobrança, as crianças, muitas vezes, tornam-se mais rebeldes e agressivas.

A Escola B, não tem espaço próprio para as crianças menores, condição que, segundo as professoras e a coordenação, dificulta ainda mais o brincar no cotidiano escolar.

*– Até nós estávamos conversando, observando o recreio deles, que eles não sabem brincar, o que eles ficam fazendo, ficam correndo de um lado pro outro no pátio, e aqui é um perigo, o nosso pátio é muito pequeno, né! (C.P. J)*

*– Até no caso da escola B, ali, é pouco espaço, principalmente pras crianças, isso também dificulta a questão da adaptação deles, a questão da sala de aula também não é apropriada ...mais restrito ainda! Sem contar que tinha que estar junto com os adolescentes, né! Ah... Banheiro, pátio era junto, tudo era junto! Então tudo eles compartilhavam mesmo! Então só o fato de trocar de prédio já deu uma melhoria... Mas, é claro, que mesmo assim, eles... Eles não... O espaço não foi adaptado pra eles, né! Como você viu, a questão das carteiras, não era pra eles, né! [...] Até o pátio pra eles brincarem... Eles não têm pátio, não tem... [...] Eu vejo que é importante! [o espaço]. Agora que eu estou num outro ambiente, que tem espaço, eu vejo como é importante! Porque o espaço é importante pra eles brincarem, se não tem espaço, não tem como você brincar! Não tem liberdade pra criança, como você vai dar uma brincadeira num ambiente fechado, restrito, que eles não têm espaço pra eles correr, enfim, pra eles terem liberdade! (Professora E)*

*– E as pedrinhas ali, eles se machucam... Ainda o nosso espaço tá bem complicado! (Professora M)*

Pelas falas é possível reconhecer que a instituição não dispõe de uma estrutura adequada para atender as crianças pequenas: o pátio é pequeno, não há parque com brinquedos, as salas, com grandes agrupamentos, também tornam-se inviáveis, bem como o mobiliário, não compatível com o tamanho das crianças.



Segundo Carneiro (2010), a organização do espaço da escola revela a concepção que as equipes gestoras, coordenadores e professores têm de educação, criança e infância. Analisando o espaço das duas escolas pesquisadas, evidenciou-se a importância do brincar apenas no discurso, porém na prática ele é deixado para quando há tempo, para quando a turma se comporta, para depois da atividade, sempre em posição de menor importância em relação ao currículo que deve ser cumprido com o intuito de alcançar melhores resultados nas aprendizagens das crianças.

*– Eu vejo assim como indispensável a questão do brincar nesse ciclo. Porque veja, eles estão no terceiro ano e alguns ainda vão fazer oito anos, são crianças, crianças. Então colocar o conteúdo através de uma brincadeira, através de uma dinâmica, de uma musiquinha, de uma cantiga, pra dinamizar, pra ficar mais lúdico, a criança aprende mais e também além de aprender mais, ela vai socializar com os coleguinhas, e é necessário pra eles, pra eles gostarem até mais, né, da escola. (Diretora S, Escola B)*

As crianças, mesmo sem lugar pensado e organizado de forma a propiciar o brincar, encontram meios para a brincadeira. A coordenadora pedagógica J, em sua fala logo acima, ao afirmar que as crianças não sabem brincar, que ficam apenas correndo, evidencia que não concebe que correr é brincar. Além disso, muito provavelmente as crianças correm tanto porque nesse pouco tempo do intervalo extravasam suas energias retidas nas muitas horas em que passam sentados nas cadeiras fazendo atividades nas carteiras. O Gabriel, da Escola B, foi rápido quando questionado sobre de que gostava de brincar na escola: “- De ‘corre’”.

Do ponto de vista dos professores, embora ressaltem em suas falas a importância do brincar, a menção constante de que precisam cumprir o planejamento, trabalhar o conteúdo evidencia que o brincar está entre as atividades escolares consideradas como tempo perdido. Assim, brincar está em oposição ao trabalho produtivo, ao aprender. Essa concepção tem contribuído para que os espaços e tempos destinados ao brincar venham diminuindo significativamente nas escolas de ensino fundamental. O lugar para o brincar possui hora e dia marcados, “a hora do recreio”, o “dia do brinquedo”, “o dia do parque” e a sua função quase não aparece como aliada à aprendizagem dos conteúdos, somente esporadicamente em jogos e brincadeiras dirigidas pelas

professoras, ou como relaxamento, 'descanso'. Mais uma vez o discurso da Professora M, Escola B, confirma isso:

*– Eu acho que é um fator importante, porque como eu falei eles não conseguem se concentrar o tempo inteiro ali sentadinhos, só fazendo atividade...sem envolver um jogo, uma brincadeira, um desenho, que seja uma pintura, uma colagem, algo a mais diferente assim. (Professora M)*

Pesquisadora –E você costuma fazer brincadeiras com a sua turma? Que tipo de brincadeiras que você costuma fazer e elas são frequentes?

*– Mas... Porque a gente também tem o conteúdo, tem um planejamento a seguir, então não é brincadeira livre todo dia, mais na sexta feira, no dia do brinquedo. Mas sempre a gente faz, né! Na própria... Você vai trabalhar uma letrinha, você canta uma “musiquinha”... faz alguma brincadeira envolvendo o que você tá trabalhando. (Professora M)*

A professora registra, mais uma vez, a falta de tempo para brincar, pois é preciso trabalhar o conteúdo. Ao sinalizar que não entende que o conteúdo pode/deve ser trabalhado de forma lúdica, dicotomiza atividades de leitura, escrita e cálculo no papel como aquelas que em sua concepção trabalham com o conhecimento e, o brincar, como um passatempo, sem planejamento ou intervenção do professor, ou então, como 'adereço' para enfatizar os conteúdos desejados.

[...] a realidade tem mostrado que os profissionais da educação encaram o jogo basicamente sob duas perspectivas. Uns o vêem como atividade livre e, portanto, inadequada, pois impede o planejamento e a organização. Outros, que parecem possuir uma postura mais avançada, consideram desnecessária a intervenção do adulto na brincadeira, sob o pretexto de ocasionar excesso de diretividade (CARNEIRO, 2010, p.31).

As crianças também afirmam em seus discursos que as brincadeiras acontecem, mas somente quando há tempo e já terminaram as atividades propostas pela professora para aquele dia.

Pesquisadora - Que tipo de brincadeira a professora faz?

*- Lenço atrás. (N.I., Escola B)*

Pesquisadora - O que mais?

*- Quando 'nóis terminamo tudo' a atividade, daí que ela 'faiz'... (N.I., Escola B)*

*- Lenço atrás, brinca de corda, pega-pega... (N.I., Escola B)*

Pesquisadora - A gente pode aprender a escrever brincando?

*- Sim. (CRIANÇAS)*

*- Pode! Se a professora 'fazer' uma brincadeira 'com nós', daí a gente pode na brincadeira, a gente entra prá sala e escreve como que foi! (Andressa, Escola A)*

Pesquisadora - A professora faz sempre brincadeiras com a turma?

*- Todo dia não, porque só quando dá tempo, se a gente faz todas as tarefas, ela faz brincadeira livre com a gente. (Andressa, Escola A)*

Há sempre uma marginalização em relação ao brincar, pois a prioridade são as atividades das apostilas, das pastas, dos cadernos - o trabalho produtivo, na visão dos professores. As crianças reconhecem que podem aprender brincando, mas os professores não sabem ou não compreendem que “[...] os processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos” (BRASIL, 2006), e que precisam repensar e reorganizar as suas práticas para as crianças de cinco e seis anos de idade. Em conversa com a diretora de uma das escolas, questionamos sobre como a mesma entendia que o brincar devia fazer parte do planejamento dos professores:

*- [...] a gente incentiva que elas também usem e levem jogos pedagógicos para a sala de aula e descubram outras maneiras de chamar a atenção das crianças para a atividade, porque a gente sabe que o computador, o celular, a internet, tudo é muito mais atrativo do que um caderno, ficar copiando do quadro. Então a gente dá sugestões pra que elas levem pra sala outras maneiras de brincar, prazerosas, pra que eles aprendam o conteúdo. (Diretora M, Escola A)*

Apesar do discurso das equipes gestoras sobre a importância do brincar, na prática do dia a dia o que se percebe é que o brincar no primeiro ano do ensino fundamental acontece, com hora marcada e muito esperada pelas crianças, na “hora do recreio”. Na Escola A,

*[...] as crianças correm, correm e correm. Brincam de amarelinha, de faz de conta (o amigo vira seu cachorrinho de estimação), pega-pegas, o casaco vira corda para brincar de cabo de guerra, algumas crianças ainda ficam pintando seus desenhos durante o intervalo, hora do recreio (Diário de campo, 08/10/2013, primeiro ano D, Escola A).*

Na Escola A, as turmas de primeiro ano possuem um espaço exclusivo para o intervalo, separado do dos alunos maiores. Num outro dia de observação estavam as três turmas de primeiro ano juntas no pátio.

*[...] um grupo de meninas estava em uma brincadeira cantada chamada “PÉ – DE – CHULÉ”: Pé – de – chulé, pé – de – chulé, quem não tem tira o pé! Perguntei como funcionava a brincadeira e elas me explicaram: Aquele que tirar o pé por último é a Múmia, todos saem para pegá-lo, quando pegam inicia tudo novamente, cantando a parlenda do Pé-de-chulé. As turmas brincavam muito de brincadeiras cantadas, com movimentos corporais. Havia outro grupo brincando de SIGA, brincadeira*

*de correr nas palavras deles, todo mundo segue o primeiro que está correndo. As brincadeiras de faz de conta sempre estão presentes, neste dia, algumas crianças em pequeno grupo faziam de conta que eram cachorrinhos que pertenciam a uma das meninas, que fazia o papel de sua dona. Outro grupo grande de meninos batalhava com bayblade<sup>15</sup>, trazidos de casa. (Diário de campo, 12/11/2013, primeiro ano C, Escola A)*

Tive a oportunidade de presenciar a hora do recreio, da Escola A, em dia de chuva. Nestes dias, o recreio acontece em sala de aula.

*As crianças (meninas) brincaram de “Babalu”, um tipo de parlenda, com movimentos ritmados realizados em dupla.  
Babalu da Califórnia,  
Califórnia Babalu,  
Estados Unidos balança o seu vestido  
Pra frente, pra trás, pro lado, pro outro  
Assim é muito pouco  
Abacaxi, quem ficar de perna aberta  
Vai fazer xixi!  
Os meninos brincaram que eram as tartarugas ninjas, durante o faz de conta o lápis virou uma espada. Algumas crianças leram livrinhos de história, outras ainda desenharam. Foi um momento muito rico observar as crianças em um espaço restrito, usando a imaginação para diferentes brincadeiras (Diário de campo, 21/11/2013, primeiro ano D, Escola A)*

Na Escola B, as crianças gastam a energia acumulada do tempo que permanecem sentadas em suas carteiras, conforme registro em diário de campo em dia de observação, correndo muito no pátio, embora com pedrinhas. A escola oferece algumas opções de brincadeiras para este horário: pular corda, mini futebol, mini basquete e amarelinha, porém o espaço é bastante pequeno para essas atividades, como já exposto pelas professoras e equipe da escola.

Em outras observações do recreio na Escola B:

*[...] as crianças como de costume brincaram de pega-pega, de corda, de futebol, esconde-esconde. Elas gostam de correr muito durante o intervalo, brincam com as pedrinhas do chão do pátio, algumas levam brinquedos como carrinhos e bonecos. As meninas têm preferência pela brincadeira de corda, quase não se vê meninos na fila, e elas sempre cantam parlendas enquanto brincam, uma delas: BRANCA DE NEVE QUER SABER...QUANTOS NAMORADOS VOCÊ QUER TER? UM, DOIS, TRÊS, QUATRO, CINCO... (Diário de Campo, 17/10/2013, primeiro ano B, Escola B)*

*Como observado nos recreios anteriores a turma brincou de futebol, de corda, de pega-pega (correr) e faz de conta, neste dia havia um grupo de crianças que brincava de mãe, uma cuidava de um nenê, outra era um*

---

<sup>15</sup> Brinquedo similar a um pião.

*cachorro e outra o gato da família* (Diário de campo, 18/11/2013, primeiro ano B, Escola B).

O recreio parece ser a única hora e espaço em que as crianças escolhem seus parceiros e brincadeiras, e assim desenvolvem seu equilíbrio, controle, agilidade, coordenação, domínio do próprio corpo e competência nos movimentos pessoais, uma vez que criança precisa de movimento (MOYLES, 2002). Isso demonstra a importância desses momentos para as crianças, e por que correr é considerada uma brincadeira em si pelas crianças. Como já disse o Gabriel anteriormente, reafirma seu colega Alan:

Pesquisadora - E você, do que você gosta de brincar, Alan?  
- *De 'corre'!* (Alan, Escola B)

Além da hora do recreio, segundo a professora A, Escola A, uma vez por semana eles deixam as crianças brincarem, no chamado “dia do brinquedo”, geralmente organizado nas sextas feiras. Nesse dia as crianças são autorizadas a levar brinquedos de casa para brincar com os colegas, em uma hora determinada pela professora durante a tarde.

- *Olha, agora nesse começo, uma vez por semana a gente tira pra brincar, e tem o parque que eles brincam de uma forma mais livre e a brincadeira dirigida com a professora dirigindo.* (Professora A, Escola A)

As palavras da Professora A, Escola A, descrevem muito bem como e quando acontece o brincar nas turmas do primeiro ano, acontece de forma livre no recreio, uma vez por semana no parque (se a turma se comporta e se não estiver chovendo), no dia do brinquedo e de forma dirigida com objetivo pedagógico para aprendizagem de algum conteúdo específico, planejado previamente pela professora. Estas são as formas de brincar na escola para o primeiro ano do ensino fundamental. A Professora C, Escola A, esclarece um pouco mais esse cotidiano, quando perguntada se costuma fazer brincadeiras com a turma:

- *Eu faço... A turma até o ano passado quando você via, era o ritmo da turma, eles terminavam a atividade, eles iam pra leitura, iam pros jogos, iam pra brincadeira, então, já era o ritmo deles assim! Eu acostumei eles assim, terminavam a atividade iam pros jogos e uma vez por semana, a gente trabalhava um jogo mais dirigido, né, com mais objetivo, porque no dia a dia, eles brincavam por brincar.*

Pesquisadora - Além do intervalo, quando as crianças brincam livremente?

- *Eles têm, né, o dia do brinquedo, que cada um traz o seu brinquedo e brincam do que quiser, brincam em grupo ou sozinho, como quiser, e tem o dia do parque, então tem mais dois dias, além dos jogos...* (Professora C, Escola A)

Nas palavras da professora, há momentos em que as crianças 'brincam por brincar', ou seja, um brincar que parece sem importância, e por isso não necessitaria de suporte, como espaço adequado, materiais, estímulos para enriquecer as brincadeiras. A voz das crianças ajuda a compreender um pouco mais essa realidade:

Pesquisadora - Por que a professora não deixa brincar dentro da sala?

- *Ela toma brinquedo!* (Gustavo)

Pesquisadora - Ela toma o brinquedo?! ... E tem algum dia que vocês podem trazer brinquedo ou não pode trazer nunca?

- *Tem!* (Luana)

- *No dia do brinquedo.* (Amanda)

Pesquisadora - Quando vocês vão brincar pra fora daí ela leva os brinquedos, é isso?

- *Só no dia do brinquedo, depois do recreio, quando a gente 'tá' indo pra casa.* (Davi)

Pesquisadora - Então só no dia do brinquedo que dá pra pegar aquele brinquedo lá [da estante]?

- *Quem não 'traiz'!* (Davi)

(ENTREVISTA COM OS ALUNOS DA ESCOLA B)

Há sempre um controle rígido do tempo do brincar, o professor intervém, geralmente no sentido da privação, de manter a ordem. Nesse contexto, contraditoriamente, o brincar pode servir, também, como estratégia de disciplinamento.

- *O brincar seria parte da socialização deles, aprender a dividir, aprender a colaborar, aprender a aceitar o perder, aprender a aceitar o ganhar sem atropelar o outro... O brincar é assim, às vezes, na casa não tem, é filho único... O brincar com regras, com normas, isso que eles dentro da escola têm que aprender. Brincar, brincar! Mas tudo tem o porquê e de preferência tudo com lado educativo, não largar, soltar, vamos brincar aí? Deixar por conta! Tem que ser direcionado, tem que ser orientado, tem que ser observado.* (C.P. M, Escola A)

Os professores, quando fazem brincadeiras com a turma, buscam, principalmente, manter a ordem idealizada para uma sala de primeiro ano, com silêncio e disciplina. Essa internalização de regras e comportamentos 'corretos', ou seja, os esperados pela escola, aparecem na fala das crianças quando relatam

quais brincadeiras as professoras realizam com a turma. Percebemos que as crianças manifestam que quando brincam com a professora a brincadeira serve para ensinar a se comportar, não só na escola como fora dela.

Pesquisadora - O que vocês aprenderam com a brincadeira da serpente?

- *Hummmmm... Já sei! A gente aprendeu a ser... Conseguir 'dá' a vez, porque a professora ficou dando a vez.* (Aline)

- *E 'coloca' a mão no ombro... Daí...* (Ana Claudia)

- *Aprende a 'consegui coloca' a mão no ombro de quem a gente não gosta e aprende a 'gosta'!* (Aline)

- *É... Aprende a entrar na fila e não 'fica' saracoteando...* (Ana Claudia)

Pesquisadora - Qual outro jogo que a professora fez que você lembra João?

- *Eu fui o rei da maçã, que era o "Rei do silêncio".* (Matheus)

Pesquisadora - É... E o João?

- *O Matheus foi na maçã de ouro...* (Lucas)

- *É de brincadeira, só na brincadeira!* (Matheus)

Pesquisadora - Por que você foi na maçã de ouro?

- *Por causa que eu fui o mais quietinho da sala.* (Matheus)

(ENTREVISTA COM OS ALUNOS DA ESCOLA A)

Pelo brincar podemos sim aprender a conviver com os outros, a ser solidário e companheiro, mas nas situações descritas o brincar está relacionado ao bom comportamento, premiando os mais quietinhos com o mais desejado posto na brincadeira. Além disso, na medida em que o brincar na sala só é permitido quando as crianças terminam as atividades e comportam-se bem, novamente o brincar é instrumento de controle sobre o corpo/movimento das crianças.

Pesquisadora - Tem brinquedo lá na sala de vocês, meninas? Meninas tem ou não tem brinquedo na sala?

- *Tem.*

- *Tem, a professora só dá quando é dia do brinquedo, quando manda bilhete: amanhã é dia do brinquedo, traga o brinquedo que você 'que'!* (Pamela)

Pesquisadora - E daí os brinquedos da sala pra que são? Mas todo mundo pode brincar com eles?

- *Sim!* (em coro)

- *Não. A professora só chama aqueles bem quietinhos.* (Pamela)

Pesquisadora - Que brincadeiras que a professora faz?

- *Aiai...* (Isabella)

- *Aguarde* (risos) (Ágatha)

- *Já sei! Jogo do silêncio!* (Thiago)

(ENTREVISTA COM OS ALUNOS DA ESCOLA A)<sup>16</sup>

<sup>16</sup> Alguns trechos de entrevistas e observações em diário de campo se repetem, pois estes são pertinentes para mais de uma categoria analisada.

No discurso e na prática das professoras são identificadas muitas contradições, ao mesmo tempo, que dizem que brincar é bom, na prática não deixam brincar. Só em horas e dias específicos e ainda se a turma colaborar mantendo a ordem e a disciplina em sala de aula. Novamente a fala de uma das professoras sobre o brincar reafirma essa questão:

*– Eu acho que é bem importante, porque a criança brincando, ela aprende também! Ela aprende a se relacionar, ela aprende o que é o lado direito, o que é o lado esquerdo, andar certinho, o que é pra cima, o que é pra baixo, através da brincadeira, dessa parte lúdica que a gente consegue aprofundar mais com a criança, a ter uma maior facilidade pra aprender também! Que o lúdico também é uma aprendizagem, né!*  
*[...] Brincar, eu acho assim, que pras crianças é ser feliz, porque quando eles estão brincando, quando a gente observa, eles são amigos de todos, eles querem brincar com todos, eles querem ser 'feliz'! Então, eu acho que pra eles brincar é ser feliz! A parte do estudo, naquela hora que a gente para, corta a brincadeira: "Ahhhhh...", é sempre pouco aquele momento... [...] Por mais que você deixe um tempão, você também não pode deixar muito... Mas naquele momento você deixou, quando você diz: " Pronto, tá na hora de entrar!", "Ahh, mas já?!", então assim, a brincadeira é aquele momento de felicidade pra eles. (Professora A, Escola A)*

Um “momento de felicidade para eles” define a Professora A. Muito mais que isso, afirmam os estudiosos, um momento rico em novas aprendizagens, que possibilita o desenvolvimento da autonomia e de tantas outras capacidades. Mas para que esse desenvolvimento ocorra, se faz necessária a garantia de tempos e espaços dentro da escola, para que as crianças do primeiro ano criem e desenvolvam suas brincadeiras, de forma a possibilitar tanto o livre brincar quanto o brincar dirigido, pois as duas formas são interessantes ao desenvolvimento infantil. Como ressalta Radice (1968), quando enriquecida pelo adulto a brincadeira atuará positivamente no desenvolvimento infantil.

### **5.5 As crianças gostam mesmo é de brincar!**

A despeito da ausência do brincar na prática observada o discurso das crianças revela o fascínio pelas brincadeiras e o pesar em mencionar os poucos momentos em que está presente na escola. Quando indagada sobre o que mais gosta no primeiro ano, Isadora responde com convicção:

*- Brincar. (Isadora, Escola A)*



E ela continua discorrendo sobre o brincar:

Pesquisadora - E vocês acham importante ter tempo para brincar na escola?

- *Sim!* (Em coro)

Pesquisadora - Por que é importante ter um tempinho pra brincar aqui na escola?

- *Porque é sempre bom mexer mais o corpo.* (Isadora, Escola A)

[...]

Pesquisadora - O que é brincar pra você?

- *Legal!* (Geovane, Escola A)

- *Pra mim é divertido sempre estar com os colegas.* (Isadora, Escola A)

O discurso da Isadora mostra o quão importante é a atividade do brincar para as crianças; além de uma forma de diversão como relata o Geovane, é uma forma saudável de movimentar-se, exercitar-se e de interação com o outro, uma forma de desenvolver-se socialmente. Como afirma Loizos (1969, *Apud* MOYLES, 2002), longe de ser uma atividade supérflua para preencher o tempo livre, o brincar é necessário para o sucesso das relações sociais do sujeito na vida adulta.

Pesquisadora - E por que você acha importante brincar, por que é importante você brincar, sua amiga brincar, teus amigos brincarem?

- *Porque como você em amizade você pode 'brinca', se divertir... Às vezes a amiga não gosta de brincar, daí a gente brinca sozinha, só que daí a gente não pode brincar sozinho, a gente fica triste, desanimado [...]* (Maria Eduarda, Escola A).

Vygotsky (1987) afirma que a criança avança significativamente em seu desenvolvimento como ser social através da atividade do brincar. Para Carneiro (2010) além de o brinquedo ser uma forma de representação do mundo feita pela criança, ele é uma forma de comunicação da criança com o outro, ou seja, o brinquedo enquanto objeto para a brincadeira possibilita o processo de interação entre as crianças. Ainda, o livre brincar oportuniza às crianças descobertas e resolução para problemas práticos do seu dia a dia em casa e na escola, contribuindo assim para o desenvolvimento da sua autonomia. Diego, em nossa conversa, afirma que o que gosta mesmo é de brincar:

- A gente gosta de brincar, de 'faze' atividade não. (risos) (Diego, Escola B).

Na Escola A, observou-se que as crianças, em qualquer tempo livre em sala, entre uma atividade e outra, ou na hora do recreio e dia do brinquedo,

brincavam muito com a linguagem por meio das parlendas ou cantigas acompanhadas sempre com movimentos corporais aprendidos em grupo. Na hora do recreio,

Um grupo de meninas brincou de uma brincadeira cantada chamada “PÉ – DE – CHULÉ”: PÉ – DE –CHULÉ, PÉ –DE – CHULÉ, QUEM NÃO TEM TIRA O PÉ! Perguntei como funcionava a brincadeira e elas me explicaram: Aquele que tirar o pé por último é a Múmia, todos saem para pegá-lo, quando pegam inicia tudo novamente pela parlenda do Pé-de-chulé. (Diário de Campo, 12/11/2013, primeiro ano C, Escola A)

E nas entrevistas com as crianças, entre as poucas brincadeiras realizadas pela professora, a relatada com entusiasmo foi uma parlenda:

Pesquisadora - A professora fez mais alguma brincadeira?  
- *Ela fez brincadeira de roda pra gente aprende.* (Aline, Escola A)  
- *E ela fez lenço atrás e aquela... Aquela que passa por baixo das 'perna'... Serpente!* (Ana Claudia, Escola A)  
- *É serpente.* (Aline, Escola A)  
Pesquisadora - E vocês gostam de brincar da Serpente?  
- *Sim* (todas)  
Pesquisadora - Como que canta a música da Serpente?  
Crianças – *Era uma vez uma serpente que desceu do morro para procurar um pedaço do seu rabo. Ei, você aí?! É um pedaço do meu rabão, ão, ão... Essa é a história da serpente que desceu do morro para procurar um pedaço do seu rabo. Ei, você aí?! É um pedaço do meu rabão, ão, ão...*

Também na Escola B ficou evidente essa preferência, as meninas usavam muito as cantigas e parlendas enquanto pulavam corda na hora do recreio, como citado anteriormente.

As meninas têm preferência pela brincadeira de corda, quase não se vê meninos na fila, e elas sempre cantam parlendas enquanto brincam, uma delas:

BRANCA DE NEVE QUER SABER...  
QUANTOS NAMORADOS VOCÊ QUER TER?  
UM, DOIS, TRÊS, QUATRO, CINCO...

A contagem continua até que a criança erre o pulo. (Diário de Campo, 17/10/ 2013, primeiro ano B, Escola B)

O brincar com a linguagem se mostrou muito presente na faixa etária contemplada pelos primeiros anos, envolvendo divertimento com palavras e rimas engraçadas e incomuns. Segundo Moyles (2002), essa forma de brincar é muito importante, por isso as crianças devem ser incentivadas a usar suas próprias

formas de vocabulário, pois as auxiliará futuramente na competência linguística adulta.

Outro aspecto que demonstrou o gosto das crianças pela prática do brincar, durante as entrevistas, foi a retomada entre as perguntas realizadas pela pesquisadora do assunto em relação aos seus brinquedos. Nas conversas, eles mencionam constantemente os brinquedos que são de seu interesse:

Pesquisadora - Tem brinquedo na sala pra vocês brincarem?  
- *Tem. Tem jogo!* (Luiz, Escola A)  
- *Menos brinquedo.* (Matheus, Escola A)

De modo geral, não demonstraram interesse em falar das brincadeiras que a professora faz, já que estas não acontecem com frequência e quando acontecem, comumente, são em forma de jogos de controle disciplinar ou com o objetivo de memorização e internalização de algum conteúdo curricular específico.

Pesquisadora - Mas a professora faz joguinhos com letrinha, com número?  
- *Faz.* (em coro)  
- *Faz com o nosso alfabeto.* (Matheus, Escola A)  
Pesquisadora - É!?  
- *Nós 'temo' alfabeto, o nosso alfabeto é... Quando, quando, quando... eu 'traze' o meu blade, vou 'traze' quando eu 'ganha' no natal!* (Lucas, Escola A)  
Pesquisadora - É melhor aprender com brincadeira?  
- *É.* (Luiz, Escola A)  
Pesquisadora - É mais fácil aprender com brincadeira?  
- *Quando eu 'ganha' a Batcaverna com os 'hominho' eu vou 'traze tudo' eles prá escola e até a Batcaverna e até o dinossauro.* (Lucas, Escola A)

Pesquisadora – O que é o brincar? [...]  
- *Ó, tia, quando a Maria Alice voltar de viagem, sábado ela vai 'vim' na minha casa, eu vou 'deixa' ela ir na minha bicicleta, daí a gente brinca de casinha, a gente come, a gente vai numa rede que eu faço de balança, daí a gente brinca, brinca com a Nequinha, brinca com a minha Monsterhigh, com o meu uno da Monster.* (Ana Cláudia, Escola A)

Assim, segundo Kishimoto (2000, p.18) “[...] o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade”.

Pesquisadora - Do que vocês gostam de brincar?  
- *Pega- pega, esconde-esconde...* (N.I., Escola B)  
- *Eu gosto de tudo!* (N.I., Escola B)  
- *Eu gosto de 'brinca' com os meus 'brinquedo'.* (N.I., Escola B)  
- *Eu gosto de 'brinca cos' meu brinquedo.* (N.I., Escola B)

Pesquisadora – Quando você pensa em brincadeira, você pensa em quê?

- *Não vem nada... Eu pego minhas bonecas e vou lá 'desenhá'!* (Maria Eduarda, Escola A)

Pesquisadora – E do que vocês gostam de brincar aqui na escola?

- *Eu gosto de brincar de Barbie!* (Maria Eduarda, Escola A)

- *Eu... Ah... Gosto de brincar com a minha... Ah... Maria Chiquinha.* (Maria Luiza, Escola A)

- *Eu brinco com as minhas Barbie e as 'minha boneca', pronto!* (Maria Clara, Escola A)

Pesquisadora – E o que vocês mais gostam agora no primeiro ano?

- *Eu gosto de 'estuda'! [...] Eu gosto de 'anda' de bicicleta.* (Julia, Escola A)

Pesquisadora – Você gosta de andar de bicicleta? E você Emanueli?

- *Eu gosto de 'anda' de skate.* (Emanueli, Escola A)

O brincar é direito de toda criança e os relatos sobre o que é o brincar na voz das crianças evidenciam a importância do cumprimento desse direito e do respeito em relação a essa prática, que as ajuda a compreender melhor a realidade em que estão inseridas.

Pesquisadora - O que é brincar pra você? Quando você 'tá' brincando como você se sente? O que você gosta, o que é brincar pra você? O que é brincar pra você, Julia?

- *Andar de bicicleta e brincar na balança.* (Julia, Escola A)

Pesquisadora - E você, Emanueli, o que é brincar pra você?

- *Pra mim é brincar de bicicleta e de correr.* (Emanueli, Escola A)

Pesquisadora - E você, Aline?

- *Eu?* (Aline, Escola A)

Pesquisadora - É... O que é brincar pra você?

- *Andar de 'bicicreta', brincar no parquinho e na hora do recreio, brincar de tudo é bom pra mim...* (Aline, Escola A)

A despeito da quase ausência do brincar nas turmas do primeiro ano, as crianças mostram em seus relatos a real importância dessa ação para o seu pleno bem estar e desenvolvimento.

Pesquisadora - Do que vocês gostam de brincar? Hein, do que vocês gostam de brincar, me contem!

- *Eu gosto de brincar de bicicleta.* (Flavia)

- *Eu gosto de 'brinca' de esconde- esconde.* (Ana)

- *Eu gosto de brincar de skate. Eu não gosto de 'corre' muito porque dói assim minha perna.* (Diego)

Pesquisadora – Dói a perna? E você, do que você gosta de brincar, Alan?

- *De 'corre'!* (Alan)

Pesquisadora – De correr! E por que é bom brincar?

- *Porque...* (Diego)

- *Pra divertir.* (Ana)

- *Hummm...* (Flavia)

- *Pra divertir o dia!* (Diego)

Pesquisadora – É, pra divertir, o que mais?  
- *Refresca o corpo.* (Diego)  
(ENTREVISTA COM OS ALUNOS DA ESCOLA B)

Quando paramos e ouvimos as vozes das crianças com atenção, elas realmente surpreendem como o depoimento do Luiz, da Mylena e da Flávia sobre o que é brincar e qual a sua importância:

- *Brincar pra mim é diversão e conhecimento do mundo.* (Luiz, Escola A).  
- *Porque daí a gente vive uma vida melhor.* (Mylena, Escola A).  
- *Importante porque a gente faz mais saúde pro nosso corpo. [...] Eu gosto de 'brinca' de tudo!* (Flavia, Escola B).

Durante a entrevista, as crianças foram questionadas sobre o que aconteceria na ausência do brincar:

- *A gente ia 'fica' muito triste.* (N.I., Escola B).  
- *la 'acontece' que a criança ia 'fica' doente!* (Pamela, Escola B)  
- *Só brincava escondido!* (Gustavo, Escola B).

Diante desses depoimentos, depreende-se o quão importante é a atividade do brincar para a faixa etária que está sentada nas cadeiras escolares do primeiro ano do ensino fundamental. A ausência do brincar traz tristeza, mal estar e a necessidade de resistir, subverter a ordem para que mesmo assim ele aconteça.

Destarte, o brincar é essencial para a aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças na faixa etária de cinco e seis anos e são as próprias crianças que dentro das condições próprias da idade manifestaram-se e contribuíram para esclarecer sobre a realidade do brincar em suas escolas, sobre a prática das brincadeiras no primeiro ano, sobre o brincar e a relação com a aprendizagem e, entrelaçado a todos esses aspectos, relataram o seu gosto e necessidade pelo brincar impreterivelmente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, a fim de compreender como estava presente o brincar nas práticas do primeiro ano e no imaginário dos profissionais e das crianças foi feita uma imersão nas escolas. Entre os relatos das observações, o discurso dos professores e as falas das crianças, certamente a fonte mais rica de informações sobre o brincar veio da escuta das próprias crianças. Refletir sobre a importância das práticas lúdicas e do brincar nas turmas do primeiro ano do ensino fundamental das escolas municipais de Guarapuava/PR foi um desafio, uma vez que os discursos e as práticas reveladas *in loco* revelaram grandes contradições.

Embora nossas análises se voltem para o brincar dentro do espaço educativo, em especial no ensino fundamental, não desconsideramos que essas práticas sejam reflexo de questões históricas e sociais que envolvem a sociedade. Ao apresentar e analisar a trajetória do ensino fundamental na educação brasileira reconheceu-se a importância de se considerar as repercussões da ampliação do ensino fundamental e o ingresso das crianças de cinco e seis anos de idade no primeiro ano. Assim, além de acompanhar a prática instaurada é necessário debruçar-se sobre a organização política e pedagógica desse nível de ensino e acompanhar os desdobramentos e implicações da ampliação da obrigatoriedade dos anos de escolaridade.

Como alerta Freitas (2008), a história do sistema educacional brasileiro é marcada pela exclusão, seletividade, iniquidade, ineficácia, ineficiência e baixa efetividade, e o ensino fundamental obrigatório está longe de ter a qualidade que os documentos apontam, mesmo anos depois da ampliação desse nível de ensino. Nesse contexto, sem o devido enfrentamento desses problemas, a estratégia de ampliação e da obrigatoriedade acabará por reproduzir características históricas presentes durante a expansão do ensino fundamental no país, dentre elas a improvisação, a seletividade, a discriminação e a qualidade insatisfatória.

O enfrentamento dessas questões passa necessariamente pelo esclarecimento das questões históricas, sociais, econômicas e políticas e, principalmente, pela reflexão acerca das razões explícitas e implícitas para ampliação dos anos de escolaridade obrigatória para a criança, tirando-a da educação infantil (pré-escola) e inserindo-a no ensino fundamental.

As orientações federais, estaduais e municipais analisadas nos apresentaram o discurso de uma proposta pedagógica na qual o primeiro ano deveria aliar educação e cuidado e integrar os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança, em um contexto lúdico e prazeroso, no qual o brincar, a diversidade de materiais, os jogos, as danças, as músicas, as múltiplas formas de comunicação, de expressão, de criação e de movimento fossem contemplados. Ressalva-se que nas diretrizes curriculares do município de Guarapuava para o ensino fundamental não foi encontrada seção específica com orientações quanto ao primeiro ano do ensino fundamental.

Como assinalaram os documentos e autores defensores da infância, os ambientes escolares institucionalizados, em especial a sala de aula do primeiro ano, deveriam ser adequados para as crianças na faixa etária de 5 e 6 anos de idade, com espaço adequado, mobiliário condizente com o tamanho das crianças, riqueza de materiais, enfim, um cenário e ambiente que propiciassem o brincar, as brincadeiras de faz de conta, tão importantes para uma aprendizagem e desenvolvimento efetivos (BARBOSA; DELGADO, 2012).

A despeito de tais considerações, o constatado *in loco* foram salas e outros espaços escolares, tanto na Escola A quanto na Escola B, que não propiciam um cenário para o brincar, ou por falta de organização e de materiais apropriados ou por falta de tempo para essa prática já que, segundo discurso dos professores e equipes gestoras, não há tempo a perder, pois são cobrados a alfabetizar as crianças no primeiro ano. Assim, nas realidades pesquisadas, foi possível reconhecer que para o brincar não há tempo, espaço ou adultos disponíveis. Os professores sentem-se reféns dos planejamentos e currículos e as crianças, como consequência, resistem diariamente correndo durante os intervalos para brincar. Nesse sentido, como alerta Moyles (2006), há necessidade de sensibilizar pais, gestores, diretores, coordenadores e professores para a importância da organização de um currículo que dê às crianças oportunidades efetivas de aprendizagem, para isso é preciso que se dê à criança lugar central no planejamento.

Evidenciou-se que a escola como está organizada possui um discurso monológico em seu contexto pedagógico diário e como consequência dessa organização de poder discursivo, a escola não está oferecendo espaço para as crianças enquanto sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem. Para que

o professor possa planejar as atividades a serem desenvolvidas, as crianças precisam expressar seus anseios, desejos, gostos, alegrias, tristezas, medos, angústias, prazeres, enfim, mostrar como são e quais suas curiosidades e necessidades. Alunos e professores não têm tido tempo para o diálogo, para se conhecerem, pois o ensino está preso aos conteúdos considerados mais importantes, à alfabetização, leitura, escrita e cálculo, registrados no papel (ALGEBAILLE, 1997).

Ouvir as crianças, com suas conversas agitadas, mas sinceras, exigiu profunda sensibilidade e uma atitude destituída de poder, permitindo às vozes se expressarem com propriedade (ALGEBAILLE, 1997). A escuta e reflexão permitiu-nos reconhecer que apesar da pouca presença do brincar no primeiro ano do ensino fundamental e das (in)compreensões por parte dos adultos que convivem com elas, as expectativas e interesses das crianças em relação ao brincar resistem ao embotamento impresso pela escola, quando reafirmam que gostam mesmo é de brincar e não de fazer atividades.

Nesse sentido, percebemos a urgente necessidade de que os professores coloquem sua sensibilidade em prática e ouçam as crianças, a fim de com elas reconfigurar o espaço escolar aberto para as múltiplas linguagens infantis, com sentido de pertencimento para os que o frequentam diariamente.

[...] o que pode estar faltando é o professor se permitir brincar com e aprender-e-ensinar brincadeiras. Permitir-se ser criança, sendo adulto, resgatar sua infância, que significa ser parte de sua história de vida. Ser adulto e resgatar a sua infância no brincar é um caminho de se chegar ao outro. Que outro? A criança (ALGEBAILLE, 1997, p.146).

A esse professor é preciso que se dê suporte e empoderamento para fazer mudanças, com tempo para estudos, discussões em grupo acerca das práticas cotidianas e das concepções que as sustentam. Como salientam Campos e Silva (2011), para orientar a prática pedagógica com as crianças não basta conhecê-las ou estudar diferentes métodos para ensiná-las, é preciso um compromisso socioeducativo que considere as crianças como ponto de partida para sua própria aprendizagem. Nesse sentido, é preciso refletir sobre questões importantíssimas para formação humana:

[...] o que ganham as crianças quando ao invés de brincarem, desenharem, brincarem, conversarem passam a estar 4 horas do dia



sentadas em cadeiras copiando letras? O que ganha a sociedade com pessoas que deixaram de exercer ações peculiares a um momento específico do desenvolvimento humano para realizarem outras, que também são importantes, mas que, em uma sociedade com longa escolarização, podem ser realizadas um ou dois anos depois? Qual é a pressa? De quem é a pressa? Qual o preço da pressa? (BARBOSA; DELGADO, 2012, p.132).

Enquanto a ânsia em acelerar o processo de alfabetização nas crianças se caracterizar como objetivo principal do primeiro ano do ensino fundamental, impedindo os professores de enxergarem outras oportunidades de trabalho com essa faixa etária, em outras palavras, enquanto “[...] os exercícios de lápis e papel persistirem e o brincar for desprezado ou negligenciado, as oportunidades e habilidades infantis de solucionar problemas práticos permanecerão limitadas ou mesmo inexistentes” (MOYLES, 2002, p.73).

Diante do exposto, um dos maiores desafios resultantes da presente pesquisa consiste em superar a concepção de brincar como atividade ociosa, e passar a olhá-lo com valor em si mesmo. Reconhecido o que pensam profissionais e crianças acerca do brincar e constatada a organização institucional das escolas, entende-se que trabalhos futuros podem debruçar-se sobre a desafiadora tarefa de repensar, junto com os professores, gestores e crianças, novas formas de trabalho e reorganização espacial que incluam práticas lúdicas na perspectiva da cultura da infância e do brincar, pois a defesa pela criança deve ser contínua. A luta é contínua! Precisamos de uma escola que seja positiva às crianças/alunos.

## REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Maria Angélica Pampolha. Entrelaçamento de vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. (orgs.) **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997. Série Prática Pedagógica.

ANTUNES, Celso. **Educação infantil: prioridade imprescindível**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ANDRADE, Sônia Maria Aranha Rodrigues de. **Respondendo suas dúvidas sobre educação**. Disponível em <http://www.soniarianha.com.br>. Acesso em: dezembro de 2013.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. **O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a15> Acesso em janeiro de 2014.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BAPTISTA, Mônica Correia; LIMA, Rosalba Rita (Orgs.). **Dossiê FMEI: 5 anos é na educação infantil**. Belo Horizonte, UFMG/Faculdade de Educação, 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll. Alfabetização e escolarização: outros modos de pensar a leitura e a escrita com as crianças. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll e Cols. **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Campinas: Tese de doutorado, Faculdade de Educação/UNICAMP, 2000.

BELL, Judith. **Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. Trad. Magda França Lopes. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **RESOLUÇÃO nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Educacionais para o ensino fundamental de 9 anos. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf) Acesso em: dezembro de 2014.

BRASIL. **PARECER CNE Nº 20/2009 – CEB** – Aprovado em 11.11.2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br). Acesso em: janeiro de 2014.

BRASIL. **PARECER Nº 04/2008**. Aprovado em 20 de fevereiro de 2008. Orientação sobre os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf) Acesso em dezembro de 2014.

BRASIL. **DECRETO Nº 6.253, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm) Acesso em: janeiro de 2014.

BRASIL. **PARECER CNE Nº 7/2007 – CEB** – Aprovado em 19.04.2007. 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. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br). Acesso em: janeiro de 2014.

BRASIL. **PARECER CNE Nº 5/2007 – CEB** – Aprovado em 01.02.2007. 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. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br). Acesso em: janeiro de 2014.

BRASIL. **Lei 11.494, de 20 de junho de 2007**, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br). Acesso em: janeiro de 2014.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. MEC/SEB/SEIF. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BRASIL. **PARECER CNE Nº 18/2005 – CEB** – Aprovado em 19.05.2005. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino

Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br). Acesso em: janeiro de 2014.

BRASIL. **PARECER CNE Nº 6/2005 – CEB** – Aprovado em 08.06.2005. 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. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br). Acesso em: janeiro de 2014.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, MEC/SEB/DPE/COEF, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências – PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: dezembro de 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996** - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: dezembro de 2013.

BRASIL. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em: julho de 2013.

BRASIL. **Lei nº 8.069/1971, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990. São Paulo: Imprensa Oficial, 1990.

BRASIL. **Constituição Federal**- República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 5692/1971, de 11 de agosto de 1971** - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: dezembro de 2013.

BRASIL. **Lei nº 4024/1961, de 20 de dezembro de 1961** - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: dezembro de 2013.

BRENELLI, Rosely Palermo. Aspectos Figurativos e operativos do conhecimento nos jogos. In: MONTROYA, Adrian Oscar Dongo (Org.) [et al.]. **Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Oficina Universitária, 2011.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** 9 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Alguns apontamentos sobre as relações infância/poder numa perspectiva foucaultiana.** Anais 26ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2003.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Que infância é esta?** Anais 23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2000.

CAMPOS, Roselane F.; SILVA, Rute da. Ensino fundamental de nove anos: processos locais de regulação e seus efeitos sobre a educação infantil. In: ROCHA, Eloisa A.C.; KRAMER, Sonia (orgs.). **Educação infantil: enfoques em diálogo.** 3 ed. Campinas, SP: Papirus, 2011. Série Prática Pedagógica.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato. **Cócegas, cambalhotas e esconderijos: construindo cultura e criando vínculos.** São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2010.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato; DODGE, Janine J. **A descoberta do brincar.** São Paulo: Melhoramentos/ Boa Companhia, 2007.

CERISARA, Ana Beatriz. De como o papai do céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o papai Noel foram viver juntos no céu! In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber. Quem são? Que querem? Que fazer com elas? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI. **VI Colóquio sobre Questões Curriculares e II Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares.** Rio de Janeiro, 16 a 19 de agosto de 2004. (digitado)

CRAIDY, Carmem Maria; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Ingresso obrigatório no ensino fundamental aos 6 anos: falsa solução para um falso problema. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll e Cols. **A infância no ensino fundamental de 9 anos.** Porto Alegre: Penso, 2012.

CRAIDY, Maria e KAERCHER, Gládis E. P. da Silva (Orgs.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento?** Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/729/741> Acesso em janeiro de 2015.

DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Educação e infância: na era da informação.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ELKIN, David. **Crianças e adolescentes: ensaios interpretativos sobre Jean Piaget.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

FREITAS, Marcos Cezar de Freitas (Org.). **História social da infância no Brasil.** 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **Ação reguladora da união e qualidade do ensino obrigatório (Brasil 1988-2007).** Revista Educar, Curitiba, n. 31, p. 33–51, 2008. Editora UFPR.

GUSSO, Angela Mari [et al.]. **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais.** Organizadores: Arleandra Cristina Talin do Amaral, Roseli Correia de Barros Casagrande, Viviane Chulek. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

GUARAPUAVA. **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental de 9 anos para o município de Guarapuava.** Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.** Trad. João Paulo Monteiro. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KISHIMOTO. **A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas.** Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, supl.4, p.7-14, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: Entre a Educação e a Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais do Brasil: educação infantil e é fundamental. Campinas, **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: julho de 2013.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p. 41 -59, Jul. 2002.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOPES, Ivana Maria Nicola. Evocações infantis: uma aproximação entre a poesia e o imaginário. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll e Cols. **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MATA, Anderson Luis Nunes da. **O silêncio das crianças**: representação da infância na narrativa brasileira contemporânea. Londrina: EDUEL, 2010.

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010288392000000100012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010288392000000100012&script=sci_arttext) Acesso em janeiro de 2015.

MENESES, João Gualberto de Carvalho [et al]. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. Leituras. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível**: reinventando o ensinar e o aprender. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MOMO, Mariangela; COSTA, Marisa Vorraber. Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p. 965-991, set./dez. 2010.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos**: a transição da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2013.

MOYLES, Janet R. [et al]. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, FNDE, Estação Gráfica, 2006.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o passado- construindo o futuro. Júlia Oliveira- Formosinho, Tizuko Morchida Kishimoto, Mônica Appezato Pinazza (Orgs.). Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA, Marta K. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos direitos da criança**. Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral 1386 (XIV), Paris, 1959.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vygotsky**: a relevância do social. 2 ed. São Paulo: Plexus Editora, 1998.

PARANÁ. **Lei nº 16049/09, de 19 de fevereiro de 2009** - Dispõe que terá direito à matrícula no 1º. Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, a criança que completar 6 anos até o dia 31 de dezembro do ano em curso. Disponível em: [www.nre.seed.pr.gov.br](http://www.nre.seed.pr.gov.br). Acesso em: janeiro de 2014.

PARANÁ. CEE. Postada em 12/11/2008. Nota de esclarecimento: **Orientação ao sistema estadual de ensino sobre as matrículas no ensino fundamental de nove anos**. Disponível em:



<http://www.nre.seed.pr.gov.br/goioere/arquivos/File/DOCUM%20ESCOLAR/makepdf-.pdf> Acesso em: janeiro de 2014.

PARANÁ. **Deliberação nº 02/2007, de 13 de abril de 2007** - Alteração do artigo 12 da Deliberação nº 03/06-CEE. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/>. Acesso em: janeiro de 2014.

PARANÁ. 1ª Vara da Fazenda Pública, Falência e Concordatas de Curitiba. Concessão de Liminar. **Ação Civil Pública n. 402/2007**. Curitiba, 2007.

PARANÁ. **Deliberação nº 03/2006, 09 de junho de 2006** - Normas para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/>. Acesso em: janeiro de 2014.

PARRAT-DAYAN, Silvia ; VONÈCHE, Jacques. "Criança-adulto". In: DEMASI, Domenico; PEPE, Dunia (org.). **As palavras no tempo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (Org.) **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

PERES, Eliane. A infância para além da educação infantil: construindo uma nova cultura escolar para a alfabetização das crianças de 6 anos. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll e Cols. **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Imitação, jogo e sonho. Imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL, 1975.

PIAGET, Jean. **Problemas de psicologia genética**. São Paulo: Forense, 1973. (Problèmes de psychologie génétique. Paris: Denoël, 1972).

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Trad. Profª Maria Alice Magalhães D'Amorim, Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense, 1971.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärber. **A psicologia da criança**. Trad. Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1968.

PIMENTEL, Alessandra. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PLATÃO, **A República**. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2012.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: Análises de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional**. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. Articulação entre educação infantil e anos iniciais: O direito à infância na escola! In: FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde (Orgs). **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis. Ed. da UFSC, 2012.

RADICE, Lucio Lombardo. **Educação e revolução**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

RAPPAPORT, Clara Regina et al. **Psicologia de desenvolvimento**. São Paulo: EPU, 1981. Volume I e III.

REDIN, Marita Martins. Múltiplas linguagens na infância: um mundo cheio de "girabelhinhas". In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll e Cols. **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SOARES, Magda. A entrada da criança no mundo da escrita: o papel da escola. In: GUSSO, Angela Mari. [et al]. / organizadores: Arleandra Cristina Talin do Amaral, Roseli Correia de Barros Casagrande, Viviane Chulek. **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

SOUZA, Maria Thereza C. C. Os jogos e o simbolismo infantil: inteligência e afetividade em ação. In: MONTROYA, Adrian Oscar Dongo (Org.) [et al.]. **Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genética**. São Paulo: Cultura Acadêmica, Oficina Universitária, 2011.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Trad. George Eduardo Japiassu Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola Básica na virada do século**: cultura, política e currículo. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995.

VESTENA, Carla Luciane Blum. **Piaget e a questão ambiental**: sujeito epistêmico, diagnóstico e considerações educacionais. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.