



LUCIANA DIAS DE OLIVEIRA

**BEM-VINDA À ESCOLA: O INGRESSO DA CRIANÇA NO
PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL SOB O OLHAR
DOCENTE E A PERSPECTIVA DO BRINCAR**

Campinas

2013



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

LUCIANA DIAS DE OLIVEIRA

**BEM-VINDA À ESCOLA: O INGRESSO DA CRIANÇA NO PRIMEIRO ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL SOB O OLHAR DOCENTE E A PERSPECTIVA DO
BRINCAR**

**Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação Física da Universidade Estadual de
Campinas como parte dos requisitos exigidos para a
obtenção do título de Mestra em Educação Física,
na área de Educação Física e Sociedade**

ORIENTADORA: PROFA. DRA. ELAINE PRODÓCIMO

**ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL
DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA LUCIANA
DIAS DE OLIVEIRA E ORIENTADA PELA PROFA. DRA.
ELAINE PRODÓCIMO**

A handwritten signature in black ink, reading "Elaine Prodócimo", with a long horizontal flourish extending to the right.

**Campinas
2013**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação Física
Andréia da Silva Manzato - CRB 8/7292

OL4b Oliveira, Luciana Dias de, 1978-
 Bem-vinda à escola : o ingresso da criança no primeiro ano do ensino fundamental sob o olhar docente e a perspectiva do brincar / Luciana Dias de Oliveira. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: Elaine Prodócimo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física.

1. Ensino fundamental. 2. Criança. 3. Brincar. 4. Trabalho docente. I. Prodócimo, Elaine. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Welcome to school : the entry of the child in the first year of primary school under gaze's teachers and the prospect of playing

Palavras-chave em inglês:

Primary school

Child

Playing

Teaching work

Área de concentração: Educação Física e Sociedade

Titulação: Mestra em Educação Física

Banca examinadora:

Elaine Prodócimo [Orientador]

Vilma Leni Nista-Piccolo

Guilherme do Val Toledo Prado

Data de defesa: 04-10-2013

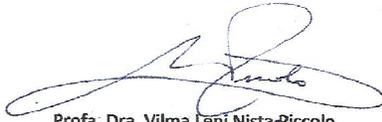
Programa de Pós-Graduação: Educação Física

COMISSÃO EXAMINADORA



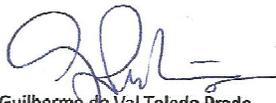
Prof. Dra. Elaine Prodócimo

Orientadora



Prof. Dra. Vilma Leni Nista-Piccolo

Membro Titular



Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Membro Titular

OLIVEIRA, Luciana Dias. Welcome to school: the entry of the child in the first year of primary school under gaze's teachers and the prospect of playing. In 2013. 143f. Defense (Master of Physical Education), School of Physical Education. State University of Campinas, Campinas, 2013

ABSTRACT

This is a qualitative study aiming to investigate how children of six years are being integrated in the first year of elementary school, and as the play has been inserted in this context, and also examine the views of teachers on this issue. The legal determination for the "inclusion" of children of six years in elementary school was through the law 9394 of December 20, 1996, the deadline for this implementation was by the year 2010. The research was conducted in Indaiatuba / SP, which adhered to this change in 2009. During the fieldwork, interviews were conducted with teachers and coordinators of elementary schools, plus classroom observation of classes of the first year. The individuals chosen to participate in the research were the classroom teachers of the first and second year of elementary school, teachers of Arts and Physical Education of the first year of elementary school, and coordinators. Two public schools were part of the research, totaling the number of ten participants interviewed. The interviews were semi-structured, recorded and transcribed for later analysis. Ten observations of routine were made in two groups of first year, one class in each school surveyed. The observations in the classroom became the basis for the field diary. The analysis of the field work was based on the triangulation of data collected in the field plus the bibliography of related topics. The analysis of data from field work leads us to reflect on two incidents that fall under play: neglect and misunderstanding. The free play leaving of the child is replaced by play directed. Almost every moment of the school routine searched, the play is postponed and subordinated to the lesson content, and the movement of children is curtailed within the classroom. Nevertheless, it exists and is present of reluctant form in voice of children (bodily) in moments of freedom or liberation, where the external vigilance slackens or the construction of this space is made in the teacher-student partnership.

Key Words: Primary school, Child, Playing, Teaching Work

OLIVEIRA, Luciana Dias de. Bem-vinda à escola: o ingresso da criança no primeiro ano do ensino fundamental sob o olhar docente e a perspectiva do brincar. 2013. 143f. Defesa (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013

RESUMO

Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo com o objetivo de investigar como estão sendo integradas as crianças de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental, e como o brincar vem sendo inserido nesse contexto; além de analisar a opinião de docentes sobre esta questão. A determinação legal para a “inclusão” das crianças de seis anos no ensino fundamental se deu por meio da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o prazo para esta implementação foi até o ano de 2010. A pesquisa foi realizada na cidade de Indaiatuba/SP, que aderiu a esta mudança no ano de 2009. No trabalho de campo foram realizadas entrevistas com docentes e coordenadores pedagógicos de escolas de ensino fundamental, acrescidas de observação de aula das turmas de primeiro ano. Os sujeitos escolhidos para participarem da pesquisa foram os professores de sala do primeiro e segundo ano do ensino fundamental; os professores de Artes e de Educação Física do primeiro ano do ensino fundamental, e os coordenadores pedagógicos. Duas escolas municipais fizeram parte do trabalho de pesquisa, somando o total de dez participantes entrevistados. As entrevistas foram semi-estruturadas, gravadas e transcritas na íntegra para posterior análise. Foram realizadas dez observações da rotina de duas turmas de primeiro ano, uma turma em cada escola pesquisada. As observações de aula foram base do diário de campo composto durante as mesmas. A análise do trabalho de campo foi feita com base na triangulação de dados, relacionando a coleta do campo com a bibliografia do tema referido. A análise dos dados do trabalho de campo nos guia a refletir sobre duas incidências que recaem ao brincar: a negligência e o equívoco. O brincar voluntário, partindo da própria criança é substituído pelo brincar dirigido. Em quase todo momento da rotina escolar, o brincar é postergado e subordinado ao conteúdo de aula; e o movimento das crianças é cerceado dentro da sala de aula. Mesmo assim, ele existe e se faz presente de forma relutante na voz das crianças (corporalmente), em momentos de liberdade ou libertação, quando a vigilância externa afrouxa ou a construção deste espaço é feita na parceria professor-aluno.

Palavras Chaves: Ensino fundamental; Criança; Brincar; Trabalho Docente

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	1
2.	O BRINCAR.....	14
3.	A ESCOLA DE NOVE ANOS PARA A CRIANÇA DE SEIS ANOS	34
4.	MÉTODO	55
4.1	Os primeiros caminhos traçados para pesquisa	55
4.2	O campo.....	59
4.3	Modos de Análise dos dados.....	64
4.4	O contexto pesquisado.....	68
4.5	O perfil dos participantes.....	69
5.	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	71
5.1	ENTRE A LUDICIDADE E A NÃO LUDICIDADE.....	71
5.2	AS MUDANÇAS NA ESCOLA	81
5.2.1	A ocupação dos espaços na escola	82
5.2.2	O brincar como meio de aprendizado.....	100
5.2.3	Tempo de brincar	109
5.3	O MOVIMENTO DA CRIANÇA	117
5.3.1	O brincar relutante.....	117
5.4	O FUTURO DO BRINCAR.....	120
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
7.	REFERÊNCIAS	131
8.	ANEXO: Autorização para a Pesquisa	137

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos Nathan e Luíza, e ao meu pai Benedito (em memória).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS, pela força e proteção que me concedeu durante o trajeto desse trabalho, pelos bons momentos e pelos não tão bons, mas que serviram de aprendizado para a vida. Aos professores que compreenderam os percalços que enfrentei na vida familiar, e me apoiaram ainda mais como estudante, em especial à Elaine.

SIGLAS E ABREVIATURAS

CEP- Comitê de Ética em Pesquisa

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPP – Intervenção Pedagógica Paralela

LDBNE – Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEME- Secretaria Municipal de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

INTRODUÇÃO

O trabalho de pesquisa que apresentamos teve início no interesse em estudar a educação escolar, em especial o atendimento dado à primeira infância. A ideia que fomentou esse assunto partiu de uma experiência anterior, em que, por meio da pesquisa sobre a atuação do professor de Educação Física na educação infantil (Oliveira, 2008), pôde-se verificar como o brincar aparecia na rotina das crianças pequenas durante as aulas do professor especialista. Com isso, começamos a nos questionar sobre como a escola de nove anos receberia as crianças ingressantes (de seis anos) no primeiro ano do ensino fundamental. As escolas de Educação Infantil que visam atender às crianças da faixa de três a seis anos sofreram uma diminuição, passando a atender as crianças dos três aos cinco anos. O atendimento a esses alunos se estendeu às escolas de Ensino Fundamental, já que a partir de 2010, tornou-se obrigatória a matrícula das crianças de seis anos neste nível de ensino, sendo que anteriormente a idade para o ingresso era de sete anos. Conforme a lei número 11.274, de 6 de fevereiro de 2006– que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) de 1996, o Ensino Fundamental (EF) foi ampliado para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade no primeiro ano, e o prazo estabelecido para a implantação das alterações, pelos sistemas de ensino, foi até 2010. Essa mudança de ordem legal alterou a dinâmica escolar de ambos os níveis de ensino.

O foco da presente pesquisa está na fase das crianças que frequentam o primeiro ano do ensino fundamental, na prática docente e na questão do brincar. Outros temas complementares são importantes para contextualizar a implantação da escola de 9 anos. Por isso, além da fundamentação legal que regulamenta a ampliação do ensino fundamental, trouxemos os temas da Educação Infantil, da Criança, da Infância e do Brincar.

As crianças ingressam cada vez mais cedo em instituições escolares, por motivos ligados à própria constituição social. As mulheres, em outras épocas, tinham seus papéis limitados a atender a família e a casa. Atualmente, a esses papéis foi acrescido o trabalho profissional, e o tempo dedicado pela mãe aos filhos se restringiu ao período em que não está trabalhando fora. Dessa maneira, foi necessário delegar funções para conciliar o trabalho profissional e o papel de mãe. De acordo com Tedrus (1998, p. 76):

O acesso das crianças à creche está condicionado ao trabalho da mulher e esta condição é cobrada à risca para o ingresso e a partir da entrada daquela na instituição pública. Em vista disto, é plausível então considerar o “direito” à creche como mais um modo de se disciplinar e regular a assiduidade ao trabalho, por exemplo, das classes subalternas.

Sabe-se que a constituição familiar se altera ao longo dos tempos, e que há homens que se dedicam ao trabalho de cuidar dos filhos, como também há crianças que são cuidadas por outros familiares. Porém este trabalho é na maioria das vezes exclusivo da mãe. Por isso, as creches e escolas de Educação Infantil são oferecidas às crianças como um direito, para que seus pais possam trabalhar. Essas instituições escolares estão vinculadas a uma função assistencialista do governo. “A Constituição da República mantém, em seu art. 208, inc. IV, a indicação expressa de que o ‘atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade’ é dever do Poder Público” (FEIJÓ, 2009, p.1), porém, faltam-lhes vagas.

Segundo Kramer (1987), a criança pode ser vista de duas formas: de forma abstrata - por conta da “natureza infantil”, em que se tem a ideia de que todas as crianças são iguais; e a outra forma é por meio de sua condição social, ou seja, o papel exercido por ela na sociedade. Colocando em foco a segunda visão da criança, pode-se dizer que existem diferentes concepções de infância segundo a autora; a partir da concepção de que há crianças economicamente carentes e “privadas culturalmente” surge uma educação pré-escolar e de caráter compensatório.

A institucionalização do ensino pré-escolar, atual ensino infantil, surge por volta de 1870, nos Estados Unidos e Europa, segundo Kramer (1987). Mas sua expansão ganha força após a Segunda Guerra Mundial. Esta guerra impulsionou o atendimento pré-escolar devido à ocupação da mulher nas indústrias bélicas e a ausência do pai convocado ao combate. Outros fatores que fortalecem a educação pré-escolar são os interesses de estudiosos quanto ao desenvolvimento cognitivo das crianças nesta faixa etária, como medida de fator preventivo do fracasso escolar de alunos “privados culturalmente”. De acordo com a autora, também há os fatores não explícitos, dentre estes que “a pré-escola funcionaria como mola propulsora da ‘mudança social’, promovendo a democratização das oportunidades sociais” (KRAMER, 1987, p.30). Defende a autora que esta visão utópica da reforma pedagógica é confundida com mudança social e a pré-escola é divulgada como solução para os problemas urbanos, sociais econômicos e raciais.

No contexto brasileiro, a adoção da Educação Pré-escolar teve semelhante cenário. “Em 1908, teve início a ‘primeira creche popular cientificamente dirigida’ a filhos de operários

até 2 anos e, em 1909, foi inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles, no Rio de Janeiro” (KRAMER, 1987, p.54). Sob o discurso positivista do governo autoritarista (1930) de que a criança (sobre a concepção abstrata) é o futuro do país, e considerando-a como um investimento, surgiram programas de atendimento à criança.

Neste quadro, percebem-se duas tendências que até os dias de hoje caracterizam o atendimento à criança em idade pré-escolar: o governo proclama(va) a sua importância e mostra(va) a impossibilidade de resolvê-lo dada as dificuldades financeiras em que se encontra(va), enquanto imprimia uma tendência assistencialista e paternalista à proteção da infância brasileira, em que o atendimento não se constituía em direito, mas em favor (ibidem, p.64).

Assim constitui-se a Educação Pré-Escolar de forma assistencialista, porém, sem responsabilidade integral do governo. Segundo Rivero (2001), por volta dos anos 90, o termo pré-escola foi substituído por educação infantil, quando ocorre uma redefinição da função da pré-escola, em que surgem questionamentos quanto às concepções da criança e da própria educação dada a elas nessas instituições escolares:

Nessa caminhada, a própria expressão Educação Pré-Escolar torna-se inadequada para descrever uma área que busca a sua especificidade distanciando-se do modelo escolar e descobrindo a necessidade de ampliar “o olhar” para conhecer as crianças. Em seu lugar é proposta a denominação Educação Infantil. (RIVERO, 2001, p. 12)

Há uma conciliação no cuidado com as crianças pequenas, ora estão no lar, ora em creches e nas escolas de educação infantil, consequência do progresso social. Destacamos que o cuidar e educar são delegados às escolas no período em que os pais estão em suas jornadas de trabalho, e este atendimento é realizado de acordo com a faixa etária, levando-se em consideração o desenvolvimento da criança. As crianças de zero a três anos de idade são atendidas nas creches, as maiores de três anos até cinco anos de idade são atendidas nas escolas de educação infantil, e as maiores de seis anos são atendidas pelas escolas de ensino fundamental.

As escolas de educação infantil podem ser consideradas uma extensão das creches pelo caráter do cuidar e educar as crianças pequenas. Estas últimas também foram criadas a princípio para atender a população mais carente financeiramente, que necessitava trabalhar fora de casa e deixar seus filhos aos cuidados de outrem. A creche se constitui no âmbito da saúde, como nos mostra Oliveira (1988):

O destaque ao tema é dado pelo discurso médico, que volta a propor medidas de promoção de saúde junto à população mais pobre e por certos grupos sociais preocupados com a organização de instituições para evitar a marginalidade e criminalidade de vastos conjuntos de crianças e jovens daquela população. Estas perspectivas defendiam vantagens da creche como agência promotora da segurança e da saúde, sem contudo aprofundar uma análise crítica dos fatores econômicos, políticos e sociais presentes nas condições de vida da população mais pobre. (OLIVEIRA, 1988, p. 48)

A vantagem é que, com base na LDB, esse contexto é outro, e as creches possuem o caráter educativo, pois pertencem à Educação Infantil. Conforme o artigo 29 desta lei, creches e pré-escolas fazem parte da primeira etapa da educação básica, que “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança (...), em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social completando a ação da família e da comunidade” (LDBNE, 6ª. Ed., p.21).

Para entender o atendimento realizado nas escolas de educação infantil, trouxemos o documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” – DCNEI, que relata:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18)

Esta proposta visa atender o aspecto humano, social e cultural das crianças, para que possam sentir-se seguras em um novo ambiente, e ter uma aprendizagem adequada que respeite as características de desenvolvimento e a sua realidade social.

Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: (...) - os deslocamentos e movimentos amplos das crianças em espaços internos e externos às salas de referência da turma e à instituição. (BRASIL, 2010, p.19).

Concomitante, as escolas de educação infantil possuem espaços para promoção do lúdico: parquinhos, brinquedotecas, áreas livres (caixas de areia e jardins), que são explorados pelas crianças, permitindo o aprendizado e desenvolvimento dos “pequenos”.

Outro ponto interessante levantado neste documento é a articulação com o ensino fundamental em que:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p.30).

O trecho citado mostra a preocupação da proposta em respeitar a idade da criança em relação a antecipar conteúdos da escola do nível fundamental, principalmente para não prejudicar o aprendizado e desenvolvimento daquela. Destacamos a importância na intenção de preservar a criança da educação infantil de uma possível antecipação de conteúdos, e levantamos a questão de caminho contrário, se também não seria possível reservar à criança ingressante do ensino fundamental um tempo adequado para que o brincar esteja presente na aprendizagem e na rotina, sem que isso possa representar uma ameaça ao cronograma de conteúdos previstos, como prioritários, para esse grupo de alunos.

O documento “Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de avaliação” (2009) disponível pelo site do MEC nos mostra um panorama da educação infantil, realizado sobre quatro temáticas: competências das instâncias governamentais; indicadores de acesso e condições de oferta; qualidade e financiamento. Realizado por pesquisadores brasileiros, esse documento foi feito para atender o projeto de Avaliação das Políticas Públicas para a Primeira Infância, proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE. A temática de autoria de José Marcelino de Rezende Pinto sobre o “Perfil da Educação Infantil no Brasil: Indicadores de acesso e condições de oferta” explicita uma pesquisa documental baseada em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A pesquisa, por meio de tabelas e gráficos, aponta que:

(...) a população de zero a seis anos em 2011 deverá ser 3% maior que em 2003. Do ponto de vista do planejamento educacional, trata-se de uma notícia alvissareira, pois sinaliza maior facilidade no atendimento das demandas quantitativas, assim como da necessária melhoria da qualidade (BRASIL, 2009, p. 126).

Entendemos que, o crescimento da população etária de até seis anos, torna-se um dos motivos do governo para preparar o atendimento dessa demanda de crianças, que devem ingressar na educação infantil e primeiro ano do ensino fundamental. Além disso, temos que:

Outro indicador que reforça a necessidade de o poder público atuar na oferta da educação infantil é a escolaridade dos pais. (...) Por isso, em um país onde a instrução da população é tão baixa, cabe ao poder público, além de fomentar programas de educação de jovens e adultos, investir pesadamente na escolaridade das novas gerações para ajudar a romper o ciclo da pobreza e da ignorância (BRASIL, 2009, p. 127).

Isso vem ao encontro da importância da educação infantil na vida das crianças pequenas. Mas o que nos surpreende nos relatos do documento é a relação de investimento escolar e o ingresso das crianças no primeiro ano do ensino fundamental:

O percentual relativamente elevado de alunos no ensino fundamental pode ser atribuído ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) que, ao vincular o repasse dos recursos ao número de alunos desse nível de ensino estimulou muitas redes de ensino a colocar em suas turmas alunos de seis anos e mesmo de cinco anos. Nos casos em que as redes ampliaram a duração do EF para nove anos, o problema não é tão sério. O mesmo não se pode dizer, contudo, quando as crianças são simplesmente retiradas das turmas de educação infantil e colocadas em escolas de EF que não estão preparadas, sequer, para receber crianças de sete anos (BRASIL, 2009, p. 131).

Esse trecho nos trouxe a clareza da importância de investigação sobre como está sendo o atendimento das crianças de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental. As consequências desta mudança devem ser consideradas, e principalmente colocando o bem-estar educacional do aluno em primeiro lugar, e não se sujeitando a apenas uma mudança física sem nenhuma preocupação de caráter ético, pedagógico e estrutural nas escolas. E temos ainda que:

A evolução das matrículas da pré-escola, por sua vez, já mostra trajetória bem mais acidentada, em que o ano de 1998 aparece como momento de forte queda contra tendência ascendente de longa data (as inscrições cresceram 12 vezes de 1972 a 1995). A explicação mais plausível para essa queda brusca está, sem dúvida, na entrada em vigor do Fundef. Como já anotado, esse fundo levou muitas redes de ensino a retirar alunos da pré-escola e incluí-los no nível fundamental ou transformar salas de educação infantil em EF (BRASIL, 2009, p. 134).

Sabemos que uma mudança educacional de cunho nacional deve ser tomada de forma cautelosa. Todos os preparativos e respaldos devem ser feitos para que o ensino de qualidade prevaleça. O interesse de ampliação do ensino fundamental deve se pautar no melhor atendimento do aluno ingressante dessa escola. É positivo que haja espaço para as crianças de seis anos no ensino obrigatório, contanto que toda a estrutura física e pedagógica se adeque ao aluno, e tome-se o cuidado para que o caminho não seja o contrário. Refletindo sobre as escolhas

governamentais no atendimento escolar da criança de seis anos, pode ser que diante da demanda acima citada não haveria condições para o atendimento desses alunos nas escolas de educação infantil, pois pode haver falta de vagas. E a iniciativa de atender esses alunos no ensino fundamental seria a mais adequada para suprir essa carência de espaços. Mas como já relatamos, a importância de se investigar o ingresso da criança no primeiro ano do ensino fundamental é essencial para compreender o contexto em que está inserido esse aluno.

Nesse momento, gostaríamos de pensar no espaço da escola de ensino fundamental, de maneira a contextualizar o local em que acontece o ingresso da criança de seis anos. Conforme a localidade, o ensino fundamental está sob a responsabilidade do governo estadual e/ou municipal. Essa parceria é segmentada da seguinte forma: o atendimento, geralmente, dos dois primeiros ciclos I e II (1º ao 3º ano e do 4º ao 5º ano respectivamente) é realizado pelo município e os dois últimos ciclos III e IV (6º ano ao 9º ano) pelo Estado. Como a clientela deste nível de ensino é maior que em relação às escolas de educação infantil, pois abrange um número maior de série/anos, a estrutura física escolar também acompanha essa demanda. Em geral, são escolas que se diferenciam pela estrutura física maior, pela amplitude da faixa etária, e demanda maior de alunos e, por consequência, possuem uma heterogeneidade para se trabalhar pedagogicamente com realidades familiares singulares (comuns a todos os âmbitos escolares) acrescida de crianças de idades e níveis de conhecimento distintos. A escola de ensino fundamental possui uma complexidade em lidar com a comunidade escolar que engloba um maior número de: funcionários, professores, pais e alunos, e as relações entre todos podem se tornar distantes e difíceis de serem estabelecidas e comprometer os vínculos afetivos e sociais, que tornam um ambiente acolhedor, em especial para as crianças recém-chegadas.

Além disso, a escola do ensino fundamental tem um ritmo próprio, pode se dizer até mesmo acelerado em comparação com as escolas de educação infantil, seja pelo caráter de obrigatoriedade do ensino, seja pela cobrança da sociedade em formar cidadãos críticos e produtivos, ou pelos pais em delegar as funções de conhecimento e educação somente às escolas; ou mesmo pelas características da população atendida, crianças de 7 anos de idade em diante (agora 6 anos). Qualquer que seja a expectativa que se imponha a este nível de ensino, esta é a nova realidade em que ingressam as crianças de seis anos, numa escola em que o ritmo imposto traça nos espaços a finalidade clara: aprender novos conteúdos. Essa nova estrutura escolar em que a criança ingressa é o lugar que será agregado ao seu mundo. Local, pessoas, ritmo novos,

que exigirão dela uma adaptação, pois, tudo que a cerca poderá, ou não, estar preparado para recebê-la.

Os espaços dessa nova escola: pátio, quadra, salas de aulas são usados para o aprendizado de conteúdos com resultados claros, comprovados por meio de provas e conceitos por notas. Por outro lado será que o aprendizado promovido por meio da ludicidade, das brincadeiras, das artes e do movimento ficará marginalizado nesse contexto?

(...) A educação dos sentidos não está entre as preocupações pedagógicas da maioria das escolas. Para elas, o raciocínio lógico-matemático deve ser desenvolvido socialmente, por meio de um programa de educação, mas no caso da sensibilidade é como se a natureza fizesse todo o trabalho, dispensando a educação formal (FREIRE & SCAGLIA, 2009, p. 17-18).

Espaços que evidenciam o caráter descontraído da aprendizagem, como os parques, apresentam horários restritos para o uso ou ainda são extintos nessas instituições de ensino. Parece-nos que, as áreas livres estão cada vez mais escassas e substituídas por estruturas físicas que revelam a finalidade a que foram construídas. Salas de aula são pensadas para se manter a ordem das crianças e turmas em um lugar conhecido por todos: cada turma em uma sala e cada aluno em sua carteira, em que muitas vezes existe até mesmo um mapa da sala, para a professora localizar e memorizar o lugar de cada criança. Estas salas são montadas com carteiras dispostas aos alunos, e a mesa da professora e lousa próximas uma da outra a frente da sala. Esta disposição é tradicional na maioria das escolas, e isso torna claro o uso que se faz desses espaços. Acreditamos que, áreas livres e algumas salas “vazias” tornariam o trabalho pedagógico muito mais criativo. Pensando nisso, questionamo-nos se a arquitetura escolar está destinada apenas às salas de aula? A sociedade já tem seu designer definido pelas construções de prédios e condomínios, que muitas vezes nos lembram prisões, pelos espaços restritos por cercas, muros e portões, que impedem a circulação externa com exceção das pessoas previamente autorizadas. Já não há espaços na maioria das ruas para as crianças promoverem amizades, criações próprias de brincadeiras e a troca de experiências, enfim, a socialização infantil, devido à violência urbana que criou um clima de insegurança. A partir dessa constatação, é possível pensar que o potencial da escola para promover a socialização vem sendo negligenciado pela própria utilização dos espaços escolares.

Ao pensar na nova proposta curricular para o ensino fundamental nos questionamos se os interesses das crianças são atendidos. Se sim, quais foram as mudanças tomadas por essas instituições para atendê-las adequadamente, pensando em seus direitos como estudante e também como criança? Consideramos que esta mudança na vida escolar dessas crianças é muito significativa para todos os envolvidos com essa idade em toda comunidade escolar: pais, professores, funcionários, as próprias crianças, além dos estudiosos da área educacional e das autoridades competentes que participaram desta determinação legal na Educação. E por abranger sujeitos diversos, o contexto direto em que cabe esta decisão tornou-se complexo, pois depende de pessoas e pontos de vistas particulares. O governo propõe que haja adaptações para receber esses alunos, mas mesmo considerando a mediação legal e documentada oficialmente pelo governo, ainda sim, o ambiente educacional está repleto de conflitos e mudanças necessárias, a serem construídas coletivamente para realização desse intento. Assim, ressaltamos a necessidade da investigação, de maneira científica, com um olhar atento ao que realmente está acontecendo para atender a proposta curricular da escola de nove anos e como estão sendo recebidas as crianças recém-chegadas ao primeiro ano do ensino fundamental.

Refletindo o que foi exposto até o momento, pautamos nosso trabalho nos seguintes questionamentos: a criança recém-chegada ao ensino fundamental é atendida pela escola sendo respeitada em sua especificidade de desenvolvimento, interesse e aprendizado? O currículo proposto pelo MEC é um documento apenas ‘virtual’ ou é usado na prática pedagógica dos docentes e da coordenação escolar? Quais adaptações físicas e pedagógicas foram ou são realizadas na escola para atender esse grupo de alunos? Há espaços de uso na escola adaptados para esse grupo de alunos, e como e quando são utilizados pelas crianças? O brincar é um momento da rotina das crianças, ou tornou-se algo eventual? Como é inserido o brincar no espaço escolar?

Dessa maneira, o objetivo desse trabalho é investigar como estão integradas as crianças de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental; como o brincar está inserido nesse contexto; e também analisar a opinião de docentes sobre esta questão.

Segundo o Plano Nacional de Educação (PNE):

(...) a implantação progressiva do Ensino Fundamental de nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos, deve se dar em consonância com a universalização do atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos. Ressalta também que esta ação requer planejamento e

diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, além de metas para a expansão do atendimento, com garantia de qualidade. Essa qualidade implica assegurar um processo educativo respeitoso e construído com base nas múltiplas dimensões e na especificidade do tempo da infância, do qual também fazem parte as crianças de sete e oito anos. (BRASIL, 2004b, p.14-15).

Conforme esse documento, a escola de 9 anos deve ter um ensino de qualidade, e isso implica num processo educativo que leve em consideração a especificidade do tempo da infância. Unindo a essa ideia de que tempo de infância é, também, tempo de brincar, temos o:

'Brincar' de diferentes formas; construir brinquedos; brincar em diferentes espaços; utilizar objetos culturais durante as brincadeiras alterando-os pela imaginação ou pela ação transformadora em brinquedos; favorecer a imaginação e a criação de múltiplas formas de brincar; discutir as regras das brincadeiras e a ocupação dos espaços; alternar constantemente os espaços onde brincam; favorecer a linguagem oral e expressiva durante as brincadeiras; exercitar a observação do espaço onde circulam; recriar os espaços para a brincadeira. Essas são algumas formas possíveis de inclusão das dimensões humanas no trabalho pedagógico, que consideram as especificidades da infância. (SAYÃO, 2002, p.60)

Assim, percebe-se no relato acima, que o brincar é muito significativo no âmbito pedagógico, e o quanto as mediações realizadas pelos atores da escola tornam-se um recurso importantíssimo na aprendizagem das crianças.

O brincar e a prática docente são as vertentes desse trabalho de pesquisa. O primeiro é considerado por nós indissociável à infância, e por consequência às vivências da criança. O aprendizado escolar pode ser trabalhado em diversas linguagens: leitura-escrita, corporal, teatral, e com certeza lúdica, e se a prática pedagógica restringi-lo pode-se formar indivíduos incompletos. A ludicidade está presente por meio do jogo e da brincadeira em todas as fases da vida do ser humano.

Cabe ressaltar, que a princípio relatamos sobre o brincar, o jogo e a ludicidade de maneira similar, sem distinguir conceitos, e os agrupamos de forma complementar. O ingresso da criança de seis anos ao ensino fundamental deve levar em consideração que ela se mantém criança, com características que devem ser respeitadas. O brincar deve fazer parte da sua rotina, não importa em que instituição de ensino ela seja atendida. Para destacar a importância que traz o brincar na vida da criança, relata Friedmann (2006):

Brincando, as crianças são livres para pensar, sonhar, juntar ou ordenar o mundo. E, na magia dos objetos que brincam podem se reencontrar com os temas eternos: nosso lugar em um mundo ainda tão desconhecido, os mistérios de nossa criação, de nossas relações com as pessoas e coisas, o modo como os adultos que lhes são caros se relacionam com elas e as outras pessoas, como vivem e o que fazem da vida. Nas brincadeiras, as crianças podem construir e atribuir simpatias e antipatias às pessoas e tarefas do dia-a-dia. Podem aprender sobre o valor da obediência e do respeito para com as pessoas que cuidam delas e que lhes são referências importantes. Podem imitar ou repetir o que quer que seja, de qualquer jeito. Podem construir, a seu modo, a ilusão de um mundo e de uma vida que elas desejam para si ou para as pessoas e coisas que lhes são caras. Podem chorar ou simbolizar a morte, o nascimento, o medo do desconhecido, as alegrias e os desafios implicados na realização de um projeto. É isso: brincar na perspectiva da criança é realizar projetos lúdicos, nos quais ela é o principal protagonista, mas é também seu diretor, o construtor dos cenários, e o propositor dos diálogos nos quais tece a alegria ou a tristeza do mundo. De um mundo que lhe faz sentido, mesmo que ela não compreenda tudo na complexidade das formas como ela mesma tece as relações. Não importa que seja assim. O que importa é poder e querer brincar. (p. 12)

Assim, entendemos o brincar como uma experiência de vida à criança para manter as próprias relações com as pessoas e o mundo que a cerca. Para que isso aconteça, o brincar deve estar presente e ser proposto na vida escolar das crianças.

Muitos autores reforçam a importância do brincar para o desenvolvimento das crianças. Segundo a autora acima, o brincar possui vários enfoques a serem trabalhados. Dentre estes temos: o sociológico, o educacional, o psicológico, o antropológico e o folclórico. A diversidade de enfoques do brincar somente enriquece a sua importância na vida e rotina das crianças. Esse olhar apurado da autora sobre o brincar, reforça o quanto devemos tratá-lo de maneira global. Apesar das especificidades do brincar, devemos interpretá-lo de maneira plena, pois todos os enfoques se completam quando pensamos na criança como personagem principal de nosso enredo. Segmentar o brincar, é fazê-lo perder sentido e significado para nós educadores e para as crianças que brincam de maneira plena, concentradas e entregues ao momento da brincadeira.

O trabalho docente deve considerar a importância do brincar para a criança, pois este deve ser explorado além da busca pelo desenvolvimento físico e cognitivo do aluno. Como vimos, o brincar engloba também outros âmbitos importantes de formação do ser humano: o social, o cultural e o psicológico.

Sobre estes últimos enfoques do brincar destacamos a abordagem sócio-histórica proposta por Lev Semenovitch Vigotskii¹ (1934 – 1986). Este autor nos trouxe importantes

¹Há várias citações na escrita do nome do autor, e optamos por esta: Vigotskii.

contribuições sobre: o desenvolvimento e o aprendizado; a questão do brinquedo; e as relações sociais entre os indivíduos e o mundo. A partir de suas ideias pautamos, em parte, este trabalho de pesquisa.

A princípio, gostaríamos de explicar alguns pontos sobre o brinquedo² ressaltado pelo autor. Segundo Vigotskii (1994):

(...) É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos. (p. 126)

E reforça ainda que: “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.” (p.127). Com essas palavras pode-se considerar a influência eficaz do brinquedo na aprendizagem cognitiva e social das crianças. Segundo Vigotskii, ao brincar a criança passa a experimentar coisas novas. Ele associa a evolução do brincar (da ênfase no imaginário para a ênfase nas regras) ao contexto social. Vigotskii estudou as interações sociais que se estabelecem em torno da criança e com a criança, que, quanto mais complexas, maior o seu repertório de brincadeira. Para o autor, o brincar é usado pela criança para reduzir o próprio imediatismo. No jogo, a ideia leva a ação, e estimula a criatividade da criança.

A importância do brincar se faz clara para nós pesquisadores, pois trata de um direito que não se limita somente à infância, mas deveria se estender por toda a vida adulta. O ser humano necessita de prazer além do trabalho, e é no jogo ou outra atividade de lazer que se pode sentir-se ‘vivo’, pois a pressão dos compromissos obrigatórios causa a automatização das ações e alienação nas pessoas. A falta de tempo e o esquecimento da importância do brincar na vida adulta, não podem contaminar a infância, já que ambos (brincar e infância) são inalienáveis em nossa visão.

(...) Ao se formar, o cidadão tem que ser suficientemente acessível ao outro, colocando à disposição do interesse coletivo seu repertório de conhecimentos. Para tanto, a educação deve voltar-se não só à inteligência racional, mas também às emoções, ao

² Nas traduções dos livros de Vigotskii o termo *brinquedo* é usado referindo-se não especificamente ao objeto, mas a todo contexto do brincar.

sentido estético, à moralidade, à motricidade, à sociabilidade e à sexualidade. (FREIRE & SCAGLIA, 2009, p.8)

Dessa forma, acreditamos que o brincar merece destaque nessa ampliação do ensino fundamental. A escola de 9 anos foi implantada para promover um ensino de qualidade, conforme prezam os documentos dispostos pelo MEC. Mas, a essa qualidade deve estar inserido um elemento indispensável à criança: o brincar. Por isso, temos nos apoiado em ideias dos autores citados que defendem o brincar como direito da criança, permitindo a ela um aprendizado e desenvolvimento saudáveis.

Em nosso trabalho relatamos primeiramente sobre *O brincar*, seguido de reflexões sobre *A escola de nove anos para a criança de seis anos*, como foi pensada a proposta governamental dessa mudança de âmbito nacional; o *Método*, realizado à pesquisa de campo e a coleta dos dados; em seguida discutimos a *Análise e discussão dos dados*, que relata sobre a rotina das crianças que ingressam no primeiro ano do ensino fundamental, com base nos dados coletados e com relação à bibliografia dos temas surgidos: *Entre a ludicidade e a não ludicidade*, que nos mostra duas maneiras de se lidar com o aprendizado escolar; *As mudanças na escola*, o qual trata de mostrar as providências físicas e pedagógicas tomadas para a recepção das turmas de primeiro ano, e está dividido nos seguintes subtemas: A ocupação dos espaços na escola; O brincar como meio de aprendizado; e Tempo de brincar. Além disso, tratamos de reconhecer a possibilidade de iniciativa da criança em relação ao brincar com *O movimento da criança* por meio do subtema: O brincar relutante, e, por fim, discutimos *O futuro do brincar*. Refletimos sobre todos os capítulos a partir de *Considerações finais*, citamos as fontes que nos auxiliaram na produção escrita dessa pesquisa por meio das *Referências*.

O BRINCAR

O enfoque da pesquisa sobre o ingresso da criança no ensino fundamental de 9 anos está em compreender como se encaixam as possibilidades do brincar durante essa mudança educacional. Como citamos anteriormente, o brincar, a ludicidade, o jogo, a brincadeira e o brinquedo são apresentados nesse trabalho de forma complementar uns aos outros. Dessa maneira, não queremos nos prender aos conceitos, mas enriquecer a ligação entre todos esses aspectos.

Sabemos que a infância foi uma criação social e histórica (ARIÈS, 2006). Até o século XVI, a criança não era vista como alguém com necessidades específicas, era tida como um adulto em miniatura. Após essa época, a criança passou a ser vista com o sentimento de cuidado: de paparicação, vindo da família, e por outro lado, o sentimento da moralização que buscava a disciplina e o educar pelos “bons costumes”. Atualmente, a infância inspira esses dois sentimentos, de cuidar e educar. No âmbito escolar, o primeiro tem destaque principalmente na educação infantil, em que as crianças pequenas são dependentes em certas ações relativas à higiene, saúde e cuidados pessoais, por exemplo, como amarrar seus próprios calçados. A atenção voltada a elas, individualmente, parece-nos maior na educação infantil que no ensino fundamental, nessa etapa as crianças são mais independentes quanto ao seu próprio cuidado o que resulta em salas de aula, em geral, com um número maior de alunos e, na maioria das vezes, apenas uma professora polivalente. Essa docente, na maior parte do tempo, cumpre, principalmente, o papel de educar. Nessa fase, o educar se sobressai aos cuidados pelas seguintes razões: a própria independência das crianças com relação às ações já citadas e, pela nova dinâmica escolar. É possível que a criança ingressante da escola de 9 anos sinta essa mudança de atenção, sentindo-se perdida por conta da saída da escola de educação infantil, somando-se ao tempo que estará sem sua família. O papel da escola de ensino fundamental, dessa maneira, é acolher a criança buscando superar ou minimizar essas perdas momentâneas. O brincar torna-se peça essencial nesse processo de acolhimento e adaptação das crianças ingressantes. A criança tendo seu espaço e tempo garantidos para o brincar pode se tornar mais segura e autônoma ao mesmo tempo.

A história dos jogos e brincadeiras nos mostra formas de educação por meio dos jogos. Sobre isso Ariès (2006) coloca que:

(...) Os humanistas do Renascimento em sua reação antiescolástica, já haviam percebido as possibilidades educativas dos jogos. Mas foram os colégios jesuítas que impuseram pouco a pouco às pessoas de bem e amantes da ordem uma opinião menos radical com relação aos jogos. Os padres empreenderam desde o início que não era nem possível nem desejável suprimi-los, ou mesmo fazê-los depender de permissões precárias e vergonhosas. Ao contrário, propuseram-se a assimilá-los e a introduzi-los oficialmente em seus programas e regulamentos, com a condição de que pudessem escolhê-los, regulamentá-los e controlá-los. Assim, disciplinados, os divertimentos reconhecidos como bons foram admitidos e recomendados, e considerados a partir de então como meios de educação tão estimáveis quanto os estudos. (...) (p.65)

Assim, como a questão da infância, os jogos também sofreram influência histórico-social, e passaram por várias fases em que eram aceitos ou proibidos de se manifestarem já que na época citada pelo autor, os jogos eram reconhecidos como passíveis de certa importância educacional.

Da época enfocada nos estudos de Ariès (2006) até hoje, o olhar sobre a criança sofreu algumas mudanças. O cuidado e a sensibilidade existem por parte dos adultos no tratamento dado às crianças, mas espera-se delas, na questão do aprendizado, muito mais do que se esperava. Com o mundo digital, repleto de informações, a criança aprende muito rapidamente, e isso reflete sobre a educação escolar. Segundo Dantas (2002):

A sabedoria que é respeitar, em educação, a psicogênese, deveria levar a introduzir cada nova atividade através de uma etapa lúdica. Brincar com palavras, com letras, com o computador: manuseá-los livremente, ludicamente, antes de dar a este manuseio um caráter instrumental. Talvez seja por isso que as crianças aprendem informática mais depressa do que os adultos: brincam com o computador, antes de tentar “usá-lo para”. (p. 116)

Acreditamos na extrema importância do brincar no contexto educacional. Para nós, o brincar implica aprendizagem, inclusive a aprendizagem do próprio brincar. Brougère (2002) aponta dois fatores para se considerar uma atividade como lúdica, o primeiro versa sobre a interpretação que se tem de dada atividade, que acontece dentro de um contexto cultural, o segundo fator é fundamentado na literatura psicológica, em que o ato de brincar é possível por meio da aprendizagem:

(...) Parece que a criança, longe de saber brincar, deve aprender a brincar, e que as brincadeiras chamadas de brincadeiras de bebês entre a mãe e a criança são indiscutivelmente um dos lugares essenciais dessa aprendizagem. (...) (p. 22)

Para Brougère (2002), o jogo além de ser uma criação cultural é um produto cultural, ou seja, antes de tudo deve-se aprender a brincar para poder brincar, o primeiro efeito do jogo não é entrar na cultura, mas aprender essa cultura específica que é do jogo.

Vemos desde cedo que o brincar é aprendido, temos como exemplo o caso dos bebês pequenos, a iniciativa do movimento pode partir a princípio de um gesto involuntário e ao ser percebido pelo bebê como algo interessante, ele retorna a fazê-lo, como uma maneira de explorar o mundo que o cerca. Segundo Dantas (2002):

Ao longo de uma gestualidade gratuita, impulsiva mesmo, produzem-se, casualmente, em si mesma ou no ambiente, efeitos interessantes, agradáveis: a criança tende a procurar reencontrá-los. O gesto livre da intenção, e o acaso, aparecem então como a forma mais remota da descoberta e da ampliação do repertório. Embora gratuita, ou talvez, porque gratuita, esta forma de gestualidade é a fonte do novo. (p. 116)

Para Wallon (2007) existem quatro tipos de brincadeiras: as funcionais, as de ficção, de aquisição, e de fabricação:

As brincadeiras funcionais podem ser movimentos muito simples, como estender ou encolher os braços ou as pernas, agitar os dedos, tocar objetos, imprimir-lhes um balanço, produzir ruídos ou sons. É fácil reconhecer nelas uma atividade em busca de efeitos, elementares ainda, e dominada pela lei do efeito que dissemos ter uma importância fundamental para preparar a utilização calculada, cada vez mais apropriada e mais diversificada de nossos gestos. Com as brincadeiras de faz-de-conta, cujo exemplo típico é brincar de boneca, montar num cabo de vassoura como se fosse um cavalo etc., intervém uma atividade cuja interpretação é mais complexa, mas também mais próxima de certas propostas de definição do brincar mais bem diferenciadas. Nas brincadeiras de aquisição, a criança fica, conforme uma expressão corrente, toda olhos e toda ouvidos, ela olha, escuta, esforça-se para perceber e compreender: coisas e seres, cenas, imagens, relatos, canções parecem captar toda a sua atenção. Nas brincadeiras de fabricação, diverte-se em juntar, combinar entre si objetos, modificá-los, transformá-los e criar novos. Longe de ficarem eclipsadas pelas brincadeiras de fabricação, a ficção e a aquisição em geral têm um papel nelas. (p. 54-55)

Percebemos que cada um desses tipos de brincadeiras predomina em dado momento da infância, e que a mudança de um tipo de brincadeira a outro revela também o próprio desenvolvimento da criança. Para Leontiev (1988) e Vigotskii (1988) há dois tipos de jogos da infância: o brinquedo imaginário com regras latentes e uma situação imaginária explícita, o qual

posteriormente se desenvolve para o jogo com regras explícitas, e um papel e situação imaginária latentes.

Como gostaríamos de expor o papel do brinquedo no desenvolvimento das crianças, em especial no contexto da aprendizagem escolar, iniciaremos relatando segundo Vigotskii (2007), a relação do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. Conforme o autor, existem três teorias para fundamentar a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem. A primeira teoria relata que há uma independência do processo de desenvolvimento com o processo de aprendizagem, ou seja, aprendizagem e desenvolvimento são diferentes entre si. E, que o curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. A segunda teoria contrariando a primeira afirma que “aprendizagem é desenvolvimento” (p.89), e ainda que ambos acontecem simultaneamente. E, a última teoria, que concilia os dois pontos de vista citados acima, de maneira que coexistam, baseando-se na teoria de Koffka de que “os dois processos que constituem o desenvolvimento são interagentes e mutuamente dependentes.” (p.90). Vigotskii (2007) declara que pode se concluir dessa última teoria que “O processo de aprendizado, então, estimula e empurra para a frente o processo de maturação.” (p. 91). E, ainda, os teóricos que defendem essa teoria relatam que há “(...) uma ordem intelectual que torna possível a transferência de princípios gerais descobertos durante a solução de uma tarefa para várias outras tarefas.” (ibidem, p.93)

Ao relatar as três teorias, o autor aponta o seu próprio ponto de vista sobre o assunto. Para ele, as teorias não têm uma visão adequada e clara sobre o desenvolvimento e o aprendizado. A princípio, Vigotskii (2007) relatou que antes de ingressar à escola, a criança já tem uma história prévia de aprendizado e que “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (p. 95), fato que não pode ser ignorado. Outra questão levantada e que foi também considerada pelos outros autores das teorias anteriores é a diferença do aprendizado pré-escolar (como aquele que acontece antes do ingresso da criança no contexto escolar) e do escolar como somente o fator de sistematização deste último. Porém, Vigotskii trata do assunto de maneira mais aprofundada, elaborando sua própria teoria. Segundo ele, para se estabelecer a relação do aprendizado e o desenvolvimento tem de se considerar pelo menos dois níveis de desenvolvimento. O primeiro deles é chamado pelo autor de nível de desenvolvimento real, ou seja, “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento *já completados*”

(VIGOTSKII, 2007, p. 95-96, grifo do autor). Este nível de desenvolvimento determina o que a criança consegue resolver sozinha, refere-se ao presente momento de seu desenvolvimento. No entanto, há outra maneira de também avaliar o desenvolvimento da criança, esta se refere ao seu desenvolvimento futuro. Em que a criança consegue solucionar problemas por meio de pistas e em colaboração com outras crianças ou/e adultos: a zona de desenvolvimento proximal, a qual é:

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKII, 2007, p. 97)

Surgem, segundo o autor, dois tipos de desenvolvimento: o real e o potencial. Vigotskii justifica a importância da zona de desenvolvimento proximal para o processo educativo. Ressalta a questão da imitação de um modelo para apoiar o aprendizado, de maneira a vê-la além de um processo puramente mecânico. Leva em consideração que, “uma pessoa só consegue imitar o que está no seu nível de desenvolvimento” (VIGOTSKII, 2007, p. 100), ou seja, a imitação só é possível se aquilo que é ensinado está dentro da zona de desenvolvimento proximal da criança. Vigotskii exemplifica o caso das crianças com atraso mental, que se acreditava que só se poderia ensiná-las por meio do pensamento concreto, já que as mesmas têm dificuldades em atingir um pensamento abstrato. Porém, ele contesta que nesta maneira de ensino não houve resultados satisfatórios, pois só se reforçava e não se estimulava a superar as próprias deficiências, além de suprimi-las de qualquer pensamento abstrato que talvez elas pudessem manifestar. Comparando a situação com crianças normais, o autor conclui que “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento.” (ibidem, p. 102).

Vigotskii (2007) relata também sobre a questão da linguagem na relação entre o aprendizado e o desenvolvimento. Defende que a princípio, a linguagem surge como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a cercam, para depois tornar-se uma fala interior que ajuda a organizar o pensamento da criança. O indivíduo, dessa forma, ao aprender algo novo, realiza as ações de seu pensar, repetindo por meio da fala o que está fazendo, para em seguida tomar consciência delas. Para Luria (1988):

Vigotskii prestou atenção especialmente à maneira pela qual a fala aparentemente egocêntrica, em tarefas como esta, [exemplo de um menino que quer alcançar um doce

que está no alto³] começa a desempenhar um papel na execução da ação e, em seguida, no planejamento da ação. Em um momento qualquer, no decorrer da solução desses problemas, a fala deixa de apenas acompanhar a ação e começa a organizar o comportamento. Em suma, ela alcança a função instrumental que ele acreditava ser característica de todas as crianças mais velhas e dos adultos. (p.30)

Dessa maneira, Vigotskii (2007) conclui que “as interações entre a criança e as pessoas no seu ambiente desenvolvem a fala interior e o pensamento reflexivo, essas interações propiciam o desenvolvimento do comportamento voluntário da criança.” (p. 102-103). Retoma que, por meio do exemplo da linguagem tem-se a lei geral do desenvolvimento das funções mentais superiores. Apoiado sob o conceito da zona de desenvolvimento proximal define que “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros.” (p. 103). Considera afinal que:

(...) aprendizado não é desenvolvimento, entretanto o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (ibidem, p. 103)

Também que o processo de desenvolvimento não coincide com o do aprendizado, e que o primeiro progride mais lentamente atrás do outro.

Todo o relato do autor sobre a interação do desenvolvimento e aprendizado torna-se muito importante para o contexto escolar. O professor ciente disso pode melhorar e buscar meios de atingir seus objetivos educacionais atuando sempre como um mediador do conhecimento e apoio aos alunos. Trazendo às crianças a oportunidade de serem vistas de maneira heterogênea, com um mesmo ponto de partida, mas que cada uma percorre caminho e tempo distintos para se alcançar o aprendizado proposto.

Segundo Oliveira (2001):

(...) quando a aprendizagem é, sim, um resultado desejável de um processo deliberado, explícito, intencional, a intervenção pedagógica é um mecanismo privilegiado. E a escola é o lugar, por excelência, onde o processo intencional de ensino-aprendizagem ocorre: ela é a instituição criada pela sociedade letrada para transmitir determinados

³ Grifo nosso.

conhecimentos e formas de ação no mundo; sua finalidade envolve, por definição, processos de intervenção que conduzam à aprendizagem. Diferentemente das situações informais em que a criança aprende por imersão em um ambiente cultural informador, na escola o professor (bem como outros agentes pedagógicos) é uma pessoa real, fisicamente presente diante daquele que aprende, com o papel explícito de interferir no processo de aprendizagem (e portanto de desenvolvimento), provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. (p. 57-58)

A autora informa a importância do papel da escola e seus agentes no aprendizado e desenvolvimento do indivíduo. Pensando sob a perspectiva sócio-histórica de Vigotskii, temos que as pessoas aprendem em interação umas com as outras por meio da cultura. Nesse sentido, a escola pode ser considerada elemento central disseminador da cultura em nossa sociedade. Onde ocorre o encontro do indivíduo com o conhecimento sistematizado e cotidiano, por meio das trocas de experiências entre professor-aluno e aluno-aluno, de maneira “recíproca⁴”. Segundo Oliveira (2001), um dos papéis do aprendizado para o desenvolvimento, pautado nos estudos de Vigotskii, relevante para a área da educação está na “importância da atuação dos outros membros do grupo social na mediação entre a cultura e o indivíduo e na promoção dos processos interpsicológicos que serão posteriormente internalizados.” (p.61). Ainda sobre o assunto a autora nos esclarece que:

Isto é, primeiramente o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas ao seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos. A partir dessa interpretação é que será possível para o indivíduo atribuir significados a (*sic*) suas próprias ações e desenvolver processos psicológicos internos que podem ser interpretados por ele próprio a partir dos mecanismos estabelecidos pelo grupo cultural e compreendidos por meio dos códigos compartilhados pelos membros desse grupo. (OLIVEIRA, 1993, p. 39 apud OLIVEIRA, 2001, p. 61)

A criança aprende por meio da ação, ou seja, da relação com o mundo que a cerca. Uma das ações voluntárias da criança é o brincar, o qual realiza por iniciativa própria. Como já apontado, o brincar implica aprendizagem, e a escola pode e deve partilhar desta ação da criança em seu contexto. Para Vigotskii (2007) a ação da criança está relacionada a uma necessidade. “(...) Referindo-se ao desenvolvimento da criança em termos mais gerais, muitos teóricos ignoram, erroneamente, as necessidades das crianças – entendidas em seu sentido mais amplo,

⁴Espera-se que o professor tenha a humildade de estar atento ao seu aluno e aprender com ele.

que inclui tudo aquilo que é motivo para a ação.” (p. 107). Segundo o autor as necessidades da criança estão relacionadas com o seu próprio desenvolvimento:

(...) se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio do desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. (...) Se não entendermos o caráter especial dessas necessidades, não podemos (*sic*) entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade. (VIGOTSKII, 2007, p.108).

“Brincar, então, é um meio de compreender e relacionar-se com o meio.” (FORTUNA, 2000, p. 6). Para Vigotskii (2007), as necessidades não realizáveis da criança podem ser supridas por meio do brinquedo. A vontade de experimentar o que está a sua volta é ilimitada, no entanto, há ações que só podem ser satisfeitas pela criança por meio do brincar. “(...) a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo.” (p. 108-109).

Para Leontiev (1988), o brinquedo é a atividade principal na criança pré-escolar. Ele estabelece a relação da dependência entre o desenvolvimento infantil e a atividade principal da criança:

Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, nós devemos, por isso, começar analisando o desenvolvimento da atividade da criança, como ela é construída nas condições concretas da vida. Só com este modo de estudo pode-se elucidar o papel tanto das condições externas de sua vida, como das potencialidades que ela possui. Só com esse modo de estudo, baseado na análise do conteúdo da própria atividade infantil em desenvolvimento, é que podemos compreender de forma adequada o papel condutor da educação e da criação, operando precisamente em sua atividade e em sua atitude diante da realidade, e determinando, portanto, sua psique e sua consciência. (p.63)

Segundo o autor, duas das características da atividade principal da criança são:

1. Ela é uma atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. Por exemplo, a instrução no sentido mais estreito do termo, que se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente no brinquedo, isto é, precisamente na atividade principal deste estágio do desenvolvimento. A criança começa a aprender de brincadeira. (ibidem, p. 64)
2. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento. É precisamente no brinquedo que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento (“O que é um soldado do Exército vermelho?” “O que

fazem em uma fábrica o diretor, o engenheiro e o operário?”), e este é um momento muito importante de modelagem de sua personalidade. (ibidem, p. 64 – 65)

Assim, o autor exemplifica que por meio do brinquedo a criança aprende regras de comportamentos sociais. O papel imaginário exercido pela criança é desempenhado com base nos exemplos que ela possui. Assim, a criança formula seus próprios conceitos sobre o mundo que a rodeia por meio de apropriação dos modelos a ela dados experimentando-os pelo brincar.

A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles. Ela guia um “carro”, aponta uma “pistola”, embora seja realmente impossível andar em seu carro ou atirar com sua arma. Mas neste ponto de seu desenvolvimento isto é irrelevante para ela, porque suas necessidades vitais são satisfeitas pelos adultos, independentemente da produtividade concreta de seus atos. (ibidem, p. 59)

Leontiev (1988) se refere ao brincar por meio de uma situação imaginária. Como já havíamos citados antes, existem dois tipos de brinquedos segundo os estudos de Vigotskii, em que “(...) há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta” (VIGOTSKII, 2007, p. 112)

Como citado anteriormente por Leontiev (1988) “a criança começa a aprender de brincadeira”, analisemos a relação do brinquedo, do objeto e do significado para ela. De acordo com Vigotskii (2007), desde cedo, a criança por meio de sua percepção não distingue somente cores e formas, mas também o significado dos objetos. Inicialmente, sua percepção determina sua ação, a criança não é capaz de desvincular o objeto de seu significado, contudo, na idade pré-escolar e por meio do brinquedo, é capaz de trazer aos objetos um significado diferente para realizar seus desejos. Para o autor:

Na idade pré-escolar ocorre, pela primeira vez, uma divergência entre os campos do significado e da visão. No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos, e a ação surge das ideias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco, e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. (...) (VIGOTSKII, 2007, p.115)

Desta maneira, surge a situação imaginária no contexto do brinquedo. “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.” (VIGOTSKII, 2007, p. 117). Defende o autor que, a criança além de conseguir lidar com um significado alienado numa situação real, ela ainda se sujeita às regras pela escolha do menor esforço, porque pelo brincar a criança pode sentir prazer ao mesmo tempo em que abdica ao que mais queria, submetendo-se às regras ela age contra o seu impulso imediato. Dessa forma, o brincar fornece à criança uma experiência de autocontrole. “(...) as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.” (ibidem, p. 118)

Para concluir sobre o papel do brincar no desenvolvimento, Vigotskii (2007) afirma que o brincar não é parte predominante da vida da criança, mas um fator importante para o seu desenvolvimento. Sobre a zona de desenvolvimento proximal afirma que:

(...) No brincar, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brincar, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brincar contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (ibidem, p. 122).

Somando-se a isso, o autor relata que, numa situação imaginária vivida no brincar são criadas as intenções voluntárias e a formação dos planos de vida real e motivações volitivas, sendo o “mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar” (ibidem, p. 122). E ainda, é por meio de uma situação imaginária vivida pela criança no brincar que ocorre o desenvolvimento do pensamento abstrato. Segundo Oliveira (1992):

(...) Enquanto sujeito de conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas a um acesso mediado, isto é, feito através dos recortes do real operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe. (...) Essa capacidade de lidar com representações que substituem o real é que possibilita que o ser humano faça relações mentais na ausência dos referentes concretos, imagine coisas jamais vivenciadas, faça planos para um tempo futuro, enfim, transcenda o espaço e o tempo presentes, libertando-se dos limites dados pelo mundo fisicamente perceptível e pelas ações motoras abertas. A operação com sistemas simbólicos – e o conseqüente desenvolvimento da abstração e da generalização – permite a realização de formas de pensamento que não seriam possíveis sem esses processos de representação e define o salto para os chamados processos psicológicos superiores, tipicamente humanos. (p. 26-27)

A autora relata acima sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico pautado na ideia de mediação, dada por Vigotskii. E acrescenta que além da questão de representação mental, também deve-se considerar que “os sistemas simbólicos que se interpõem

entre o sujeito e o objeto de conhecimento têm origem social” (ibidem, p. 27). Acreditamos assim, que o brincar tem um contexto apropriado para que todos estes fatores se desenvolvam, em especial na escola, local onde ocorrem trocas sociais.

Diante dessas argumentações dadas por Vigotskii (1988, 2007) e outros autores aqui citados sobre a importância do brinquedo para o desenvolvimento da criança, a escola deveria aliá-lo à rotina escolar. “Apesar de a relação brinquedo e desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução e desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência” (VIGOTSKII, 2007, p. 122). Ou seja, além de ser um instrumento pedagógico importante, o brincar acontece de maneira diferenciada comparada à instrução de conhecimentos, e também promove o desenvolvimento de fatores cognitivos e sociais relevantes à criança.

Na escola o brincar implica aprendizagem e aprendizado. Segundo Brougère (2002) “(...) Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem.” (p.20).

Por fim, enquanto a aprendizagem é apropriação e internalização de signos e instrumentos num contexto de interação, o brincar é apropriação ativa da realidade por meio da representação; a brincadeira é, por conseguinte, uma atividade análoga à aprendizagem. (FORTUNA, 2000, p.6)

Da mesma forma, que há na área de Educação Física o *esporte na escola* e o *esporte da escola*⁵, e ambos causam certa confusão e ambiguidade no âmbito escolar, o brincar também precisa ser pensado de maneira clara dentro da escola. Toda a comunidade escolar deve estar ciente da importância do brincar na escola e para as crianças. A existência do brincar não pode estar restrita apenas aos espaços e a vontade docente, e menos ainda aos recursos materiais, tudo deve ser adaptado para que este esteja presente na rotina das crianças. O brincar deve ter seu lugar de importância e destaque no cotidiano escolar. Certo que, há a possibilidade de algumas disciplinas serem eleitas e valorizadas como prioritárias, que possuem um maior número de aulas

⁵ A diferença entre estes dois termos é que *o esporte da escola* se refere ao esporte introduzido na escola de maneira adaptada, levando-se em consideração as habilidades, o entendimento e compreensão dos alunos, e também os recursos materiais disponíveis na unidade escolar. (Re)criado por alunos e professores em parceria, de maneira lúdica. *O esporte na escola* é um equívoco já que seguindo as regras universais desse jogo como acontece nos jogos profissionais, desmereceria a condição dos alunos e o enredo lúdico que tornaria o aprendizado mais divertido.

no currículo, em detrimento de outras, o brincar disputa seu espaço entre todas dentro do contexto escolar. E por isso é preciso:

Convencê-los da importância para a aprendizagem, no entanto, não é simples. Muitos educadores buscam sua identidade na oposição entre brincar e estudar: os educadores de crianças pequenas, recusando-se a admitir sua responsabilidade pedagógica, promovem o brincar; os educadores das demais séries de ensino promovem o estudar. Outros tantos, tentando ultrapassar esta dicotomia, acabam por reforçá-la, pois, com frequência, a relação jogo-aprendizagem invocada privilegia a influência do ensino dirigido sobre o jogo, descaracterizando-o ao sufocá-lo. Se examinarmos detalhadamente as práticas pedagógicas predominantes na atualidade constataremos a inexistência absoluta de brinquedos e momentos para brincar na escola. Os pátios, áridos, resumem o último baluarte da atividade lúdica na escola, ainda que desprovidos de brinquedos atraentes, ou mesmo sem brinquedo algum, sob o pretexto de "proteger os alunos" ou alegando que "estragam". (FORTUNA, 2000, p.3)

O brincar tem seu papel na vida das crianças, e não pode ficar descontextualizado na escola, deve-se saber como e quando será empregado na rotina. Por não se tratar de um conteúdo escolar, e sim por ser considerada como uma atividade da infância, a organização escolar, às vezes, tende a não validar um tempo e espaço para que a criança brinque. No documento virtual: “Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (2006), disponível no site do MEC, o qual discutimos no próximo capítulo, o brincar é uma das temáticas tratadas. Dessa maneira, subentende-se que o brincar é parte do currículo proposto pela escola de 9 anos. No entanto, o brincar ainda se faz presente na escola de maneira vaga. A direção tomada com relação ao brincar na escola está nas mãos de toda comunidade escolar, e principalmente da criança, que em sua essência infantil não nega o brincar onde quer que esteja, e sendo a escola o lugar onde passa grande parte de seu tempo, ela não se esquecerá do brincar.

Conforme nossa expectativa, os momentos que o brincar tem seu tempo e espaço garantidos na escola é o recreio, as aulas de Educação Física e de Artes. Contudo, há instituições de ensino em que o recreio vem sendo suprimido no tempo e na liberdade das crianças para o brincar. Segundo Regaldo (2013):

O recreio em sala de aula começa a virar tendência como medida de segurança (máxima), e já acontece há alguns anos em escolas no Paraná e Rio Grande do Sul, que, sem muros, acham por bem proteger os alunos de ameaças externas e de si mesmos. Em algumas delas é feito revezamento para as idas ao banheiro, no intuito de evitar conflitos, trocas de provocações e abordagens por parte de estranhos. Diretores e diretoras das escolas sem recreio apresentam sem titubear o argumento da aprovação dos pais.

Medida mais comum e, segundo seus adeptos, mais efetiva, no controle de barulho, dentes quebrados ou ameaças de morte é o Recreio Monitorado, em que as crianças não são necessariamente trancafiadas em sala, mas o espaço das atividades, assim como o tempo, é minuciosamente delimitado e controlado. O modelo, nascido nas escolas particulares e também conhecido como Recreio Dirigido, *Kit* Entretenimento para Recreio, Recreio Mediado, Recreio Lúdico, Recreio Organizado, Recreio Pedagógico, Projeto Recreio, garante mais que a segurança das crianças. (p.1)

Quanto à questão de liberdade das crianças em relação ao brincar no recreio pensamos que:

(...) Se modestamente nos contentarmos em empregá-la com o sentido de alguma possibilidade de escolha, teremos que nos referir a graus de liberdade que começam com a possibilidade de recusar o convite adulto, e se ampliam na medida em que se multiplicam as alternativas de atividade. Em uma sala vazia, uma criança não pode exercer atividade livre; sua liberdade cresce na medida em que lhe são oferecidas possibilidades de ação, isto é, opções. Nesse sentido, a liberdade da criança não implica na demissão do adulto: pelo contrário, expandi-la implica no aumento das ofertas adequadas às suas competências em cada momento do desenvolvimento. Povoar o espaço com jogos viáveis, passíveis de utilização autônoma, requer um alto grau de conhecimento psicogenético. (DANTAS, 2002, p.112 – grifo do autor)

Nesse molde, o recreio dirigido em certo ponto pode restringir a liberdade de ação da criança se não houver um planejamento adequado que englobe a presença do adulto como parceiro e mediador, e não apenas como coordenador do tempo e ação dos alunos. A criação, a imaginação, a troca de experiências têm o “privilégio” de se manifestarem nesse momento “livre⁶” para as crianças. Por isso, acreditamos que o intervalo não só permite uma reposição de energias corporais, mas um “ócio criativo⁷”. Em que as crianças por *insights* (re)aprendem no brincar tudo aquilo que puderam experienciar na escola com os professores e seus colegas. “(...) O brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova”. (VIGOTSKII, 2007, p.123).

⁶Em um dos próximos capítulos discutimos sobre a legitimação da liberdade das crianças durante o recreio.

⁷ Esse termo é usado pelo autor Domenico De Masi (2000) que acredita que quando a relação estudo, trabalho e jogo coincidem se está diante do ‘ócio criativo’. Segundo o autor: “Assim sendo, acredito que o foco desta nossa conversa deva ser este (*sic*) tríplice passagem da espécie humana: da atividade física para a intelectual, da atividade intelectual de tipo repetitivo à atividade intelectual criativa, do trabalho-labuta nitidamente separado do tempo livre e do estudo ao “ócio criativo”, no qual estudo, trabalho e jogo acabam coincidindo cada vez mais.” (p. 17).

Entendemos as aulas dos especialistas de Artes e de Educação Física como outro momento de criação por meio do brincar. Nessas aulas, os professores em geral, utilizam outros espaços além da sala de aula e podem explorar a questão do movimento das crianças, que é essencial para o aprendizado a partir da realidade que as cercam. Assim, consideramos que o papel do professor de Educação Física é essencial para atuar na questão do movimento e do brincar com as crianças ingressantes no ensino fundamental. Sabe-se que para o ensino infantil não há a obrigatoriedade da presença desse profissional, e que as aulas de movimentos ou momentos de atividades físicas são de responsabilidade da professora de sala. No entanto, acreditamos que as crianças de seis anos são beneficiadas ao ingressar no ensino fundamental, tendo em vista que possuem o respaldo do professor de Educação Física para promover junto a elas um trabalho específico quanto à questão do movimento. Segundo Nista-Piccolo e Moreira (2012), a Educação Física para as crianças pequenas deve se pautar em temas como corporeidade, ludicidade, jogo e motricidade. Além disso, os autores relatam que:

Um novo sentido foi dado à Educação Física a partir da compreensão de uma educação motrícia como parte integrante da educação, inserida em todo o processo de ensino-aprendizagem, com uma concepção unitária do aluno. Com um trabalho voltado à exploração do movimento e à descoberta do próprio corpo, é possível atingir a consciência corporal, melhor dizendo, a corporeidade, em vivências que levam ao domínio do movimento. É importante que as atividades propostas possam despertar as potencialidades criativas das crianças, isto é, que por meio dessas aulas o aluno consiga desenvolver-se como um todo. (ibidem, p. 32-33)

Voltamos nossa atenção para o professor de Educação Física porque é neste momento da rotina escolar que estão centradas as expectativas do brincar, do movimento, destaques dessa pesquisa. Sobre a importância das aulas de Educação Física para as crianças temos que pensar que:

Oferecer uma educação corporal como princípio de toda ação educativa traz um papel importante dessa área de conhecimento em todo o processo educacional. Isto quer dizer que as aulas de Educação Física na escola devem auxiliar o aluno a se conhecer melhor, a se relacionar com o mundo, a buscar sua autonomia, sendo sempre oferecidas de forma integrada com os outros conhecimentos ou mesmo conteúdos disciplinares. (ibidem, p.33)

Quanto aos benefícios das experiências corporais da criança temos que:

Geralmente, quando a criança aprende alguma coisa, seu interesse se volta para outra

atividade e, depois de várias experiências posturais, sensoriais e interoceptivas, ela possui uma soma de elementos suficientes para esboçar um esquema superficial de seu corpo. O esquema corporal⁸ é o núcleo central da personalidade, e a partir dele é que se organizam os comportamentos, as condutas e todos os conhecimentos. Conforme as experiências vividas pela criança, o seu esquema vai sendo construído e se torna o elemento básico da formação de sua personalidade. Significa a representação diferenciada que ela tem do próprio corpo. Ela percebe a si mesma e aos outros ao seu redor em função de sua pessoa. Quanto mais ela domina os movimentos do próprio corpo, mais se encanta com suas possibilidades de agir e se propõe a mais experiências. (ibidem, p.38)

Nas aulas de Artes, o contexto da criação, imaginação e liberdade de expressão devem estar presentes para promover uma educação autônoma às crianças. Quanto mais forem explorados esses elementos, serão promovidos mais benefícios e interesse do aluno nessa formação estética. Quando Leontiev (1988) relata sobre as características da atividade principal da criança, ele inclui entre elas que:

A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo, são inicialmente moldados no brinquedo e os processos de pensamento abstrato, nos estudos. Daí não se segue, porém que a modelagem ou a reestruturação de todos os processos psíquicos só ocorram durante a atividade principal. Certos processos psíquicos não são diretamente modelados e reorganizados durante a própria atividade principal, mas em outras atividades geneticamente ligadas a ela. Os processos de observação e generalização das cores, por exemplo, não são moldados, durante a infância pré-escolar, no próprio brinquedo, mas no desenho, nos trabalhos de aplicação de cores etc; isto é, em formas de atividades que só estão associadas à atividade lúdica em suas origens. (p. 64)

Por isso, e, entre outros fatores, há a importância da realização das aulas de Artes devendo ser trabalhadas numa perspectiva lúdica.

As ofertas diferenciadas das aulas são essenciais para marcar as possibilidades do trabalho do especialista, além de mostrar a importância da mediação do adulto nas atividades voltadas ao brincar. Somando-se à questão de espaços alternativos (para além da sala de aula), essas aulas podem tratar o conteúdo por elas trabalhado de maneira lúdica. O que não exclui o brincar de poder estar em qualquer outro momento da rotina escolar, tanto que há exemplos de brinquedotecas voltadas ao aprendizado da matemática e de outras disciplinas.

As escolas não devem se limitar ao uso apenas do espaço físico da sala de aula. Existem, atualmente, tantos recursos tecnológicos que a maioria das crianças tem acesso, de um

⁸ Esquema corporal é o modo do indivíduo se perceber corporalmente. (fonte própria)

simples telefone celular até os *ipads* e outros microcomputadores portáteis, que podem pertencer a alguém próximo a elas. Nesses equipamentos há sempre meios criados para o brincar. O seu uso pelas crianças aumenta o repertório de acesso às informações de maneira lúdica e as auxiliam na aprendizagem escolar. Nesse mundo informatizado, tempo e espaço são diferenciados, tudo é mais rápido e a imaginação viaja além dos limites físicos de uma sala de aula. A escola tem o dever de acompanhar esse mundo interativo das crianças, pois, caso contrário, poderá se tornar ultrapassada. Já que a questão de informatização é universal, comparamos o exemplo de Portugal com a nossa realidade em que:

As questões relacionadas com a aquisição de competências digitais têm sido, de facto, alvo de grande atenção, particularmente desde os primeiros anos do século XXI, constituindo objecto de debate por especialistas dos mais diferentes quadrantes. Não apenas pelo evidente potencial que as tecnologias encerram, visível através da apropriação efectiva e generalizada em todos os campos da actividade produtiva ou de lazer, mas sobretudo pelo que essa nova realidade significa para uma escola cada vez mais obsoleta e, por isso, cada vez mais distante da função de preparar as novas gerações para o mundo do trabalho, para a vida em sociedade. (COSTA, 2010, p. 931-932)

O que queremos dizer com tudo isso, é que o espaço de sala de aula se tornou pequeno demais para ser o único a apoiar a aprendizagem da criança, e que outros espaços e recursos devem ser usados pela escola em benefício do aluno. Mesmo que, a maioria das escolas não disponha desses recursos tecnológicos, ainda assim temos nos livros de histórias, nas aulas de Artes e de Educação Física maneiras de se permitir “dar asas à imaginação” das crianças, principalmente por meio do brincar. E analisamos a importância disso já que:

(...) Se é no real que a criança procura os elementos constitutivos de sua imaginação, suas histórias, embora fantasias, não deixam de ser expressão de uma realidade possível. A imaginação da criança trabalha subvertendo a ordem estabelecida pois, impulsionada pelo desejo e pela paixão, ela está sempre pronta para mostrar uma outra possibilidade de apreensão das coisas do mundo e da vida. (SOUZA, 1994, p. 149)

Acreditamos que os recursos e os meios de se atingir os objetivos educacionais possam ser adaptáveis pelo docente, não importa se ele é professor especialista ou polivalente. O que é importante considerar é que tipo de formação e vivência acadêmica ele teve que possa influenciar na tomada de decisões em como guiar sua aula.

O movimento é tudo para a aprendizagem infantil, diga-se também para o ser humano.

(...) Conhecer o seu corpo, ter domínio dos seus movimentos, pode ter influência direta na personalidade e no comportamento do indivíduo. O movimento participa biológica, cultural e socialmente da vida do ser humano, o que implica não poder ser relegado a um segundo plano, como acontece ainda em muitos currículos escolares. (NISTA-PICCOLO & MOREIRA, 2012, p.38-39)

Movimentar-se é uma questão de liberdade, ser cerceado no ir e vir da vida tem dois lados. Por um deles, se pensa na questão de disciplina e regras sociais que temos de cumprir para a harmonia de todos nós como cidadãos. Por outro lado, o restringir o corpo a todo o momento pode levar a perdas para o desenvolvimento do ser humano. A criança na escola está sob regras sociais que lhe mostram como agir em cada ambiente escolar. Infelizmente é exacerbada a postura de silêncio e imobilidade dentro da sala de aula.

(...) como apontaram Foucault, Merleau-Ponty e outros, a educação está associada à ideia de reprimir os movimentos ordenando que se “Pare com isso!”, redundando em que, aos poucos, se perde o jogo de cintura, a flexibilidade, o espaço de movimento livre, para ficar no lugar em que se é colocado, imóvel como um móvel. Nas salas de aula, isso é a regra! (EMERIQUE, 2004, p.7)

Se o movimento é contido nesse local, onde e quando é possível até mesmo extravasar com esse corpo? Muitas vezes cabe às aulas de Educação Física serem a válvula de escape para essa contenção de movimentos:

(...) a “dona” do corpo e do movimento das crianças. Somando-se a isso o possível caráter lúdico das atividades corporais, é comum vermos crianças sedentas pela aula de educação física quando chegamos às escolas; salta-me aos olhos imagens de “explosão corporal” diante da possibilidade de “libertar-se das carteiras escolares” que funcionam, na maioria das vezes, como “armaduras corporais”, até mesmo em pré-escolas. (AYOUB, 2001, p.58)

A Educação Física por tratar de saberes como movimento, o brincar, o lazer, a ludicidade pode se tornar o princípio para uma educação mais humana, que respeite a liberdade corporal e o desenvolvimento global das crianças. Por ser uma área formada por várias ciências: humanas, biológicas, exatas, tem-se aí um leque variado para enxergar o ser humano, o qual não pode ser visto por um único viés.

A criança de seis anos, personagem principal desse enredo, antes atendida pela educação infantil, e atualmente, pelo ensino fundamental deve ter reservada a si todos os direitos infantis, seja em que âmbito escolar se encontre. Sobre a transição do período pré-escolar e o

ingresso na criança na escola temos que:

(...) a transição do período pré-escolar da infância para o estágio subsequente do desenvolvimento da vida psíquica ocorre em conexão com a presença da criança na escola.

É difícil exagerar a significação desse fato na vida infantil. Todo o sistema de suas relações é reorganizado. É claro que o ponto essencial não consiste no fato de o escolar, em geral, ser obrigado a fazer alguma coisa; mesmo antes de entrar na escola a criança já tem obrigações. O ponto essencial é que agora não existem apenas deveres para com a sociedade. Estes deveres de cujo cumprimento dependerá sua situação na vida, suas funções e papéis sociais e, por isso, o conteúdo de toda sua vida futura. (LEONTIEV, 1988, p. 61)

Vemos a importância dada pelo autor a essa mudança de âmbito escolar, que não pode passar como simples troca de ambientes, da família para a escola, da pré-escola para a escola. Devemos considerar a relevância dessa mudança para a vida das crianças.

Na educação infantil, a questão do movimento é de responsabilidade do professor polivalente, já que não há a obrigatoriedade da presença do professor de Educação Física. Nesse sentido, quando atendida pela escola de ensino fundamental essa criança tem a vantagem de ter ao seu dispor um profissional formado na área que trata do movimento. Mesmo assim, com essa mudança de âmbito escolar aumenta sobre a criança a expectativa de resultados produtivos quanto à aprendizagem escolar. E que, em certos casos, por pensamentos equivocados, as escolas interpretam o brincar⁹ como um empecilho para a obtenção desses resultados imediatos. Ainda que se prove o contrário, temos à nossa volta muitos atores escolares que acreditam que o brincar pode ficar para depois privilegiando outras atividades que, até certo ponto, produzem resultados imediatos palpáveis, ou seja, de maneira concreta. O brincar não busca resultados:

Não há atividade, por mais árdua que seja, que não possa servir de motivo para o jogo. Muitos jogos buscam a dificuldade, mas é preciso que seja por ela mesma. Os temas de jogos propostos não devem ter uma motivação exterior a eles. Aplicou-se ao jogo a definição que Kant deu da arte: “uma finalidade sem fim”, uma realização que não tende a realizar nada além dela mesma. A partir do momento em que uma atividade se torna utilitária e subordinada, enquanto meio, a um fim, ela perde o atrativo e as características do jogo. (WALLON, 2007, p. 56)

⁹Cabe retomar o que já foi explicado anteriormente que, para nós o brincar engloba conceitos de movimento, jogo, ludicidade como complementos um para o outro.

No entanto, está ligado ao desenvolvimento cognitivo e social da criança, e pode ser usado de forma a auxiliá-la na aprendizagem escolar, mas sem a espera de resultados concretos e imediatos, pois não há como mensurar os benefícios do brincar de maneira palpável.

Os educadores devem pensar em quais benefícios está pautado seu método de ensino: nos benefícios para a própria criança ou nos resultados em si. A curto prazo temos uma aprendizagem necessária e contemporânea, que é dependente da época em que se vive. E a longo prazo, o brincar é muito mais importante àquela criança, pois se trata de um momento que não mais retornará, e as perdas além de cognitivas são também emocionais e psíquicas. Sendo assim, em tudo o que é pautado a aprendizagem da criança está embutido não só conhecimentos, mas também emoções, “já se disse que quem ensina algum conteúdo ensina também alguma emoção, que passa a ser associada ao conhecimento.” (EMERIQUE, 2004, p.13). Dessa forma, temos que tomar o cuidado para estimular em nossos alunos emoções positivas, e não frustrá-los apenas por meio de tarefas cansativas. Devemos trazer à aprendizagem escolar atividades significativas às crianças, e o brincar traz consigo a base para constituição social e psíquica do indivíduo, como já discutimos anteriormente por vários autores, inclusive por Vigotskii.

O brincar é um componente de conhecimento, transitório e geracional, assim como qualquer outro conteúdo escolar. No entanto, tem maior relevância na infância do indivíduo. A sistematização do conhecimento escolar não pode tratar de espaços concorrentes entre os saberes, mas sim complementares. Não desprezamos a importância dos conteúdos escolares, mas questionamos se o brincar está inserido como parte de todo esse processo de ensino-aprendizagem. A visão do conhecimento não pode ser restrita à exclusividade de alguns componentes do saber em detrimento de outros.

Temos em mente que a importância do brincar se destaca ainda mais para as crianças pequenas, pois sua interação com o mundo é puro movimento, e utilizam-se da exploração do corpo por meio do brincar. E assim, a criança de seis anos tem uma nova rotina para se adaptar, diferente da que existe na educação infantil, na qual acreditamos que o corpo e o movimento, estejam mais em evidência que no ensino fundamental. No ensino fundamental, há a presença do professor de Educação Física, mas restrita a duas aulas semanais, em geral, e ele sozinho não pode ser o único responsável pelo movimento das crianças nessa escola. As diferenças entre ambas as escolas, de educação infantil e de ensino fundamental não passam despercebidas pela criança. A criança é sensível, no sentido de perceber as sutilezas que a rodeia.

Devemos imprimir um olhar sobre a aprendizagem de se permitir explorar ludicamente, sem a linearidade de uma educação formal a todo momento no contexto escolar. No entanto, quando os docentes são cobrados pelos resultados da aprendizagem, eles impõem sobre as crianças a mesma cobrança, ou pelo menos parte dela. E nessa dinâmica de respostas rápidas e resultados “imediatos” ou, no mínimo concretos, o brincar pode ser visto como algo supérfluo, ou postergado. E a escola ao invés de se apropriar do brincar como parte essencial da infância das crianças, pode até mesmo esquecê-lo, e é por isso que investigamos como é inserido o brincar para as crianças ingressantes no primeiro ano do ensino fundamental. Tendo como pressuposto que a manifestação do brincar não é esquecida pelas crianças seja fora ou dentro da escola.

Haja vista a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, temos de pensar que a falta deste na infância poderá ser prejudicial à criança. Como dissemos, de forma alguma a criança deixa de brincar, pois esta é uma atividade própria da infância. O que ressaltamos é a qualidade proposta a este brincar dentro do âmbito escolar. Seja dentro ou fora da escola, este brincar deve ser levado a sério pelas famílias e pelos educadores. Mas a escola como uma entidade social responsável pelo educar por meio dos conhecimentos, deve promover o direito de brincar à criança para o seu próprio desenvolvimento.

A ESCOLA DE NOVE ANOS PARA A CRIANÇA DE SEIS ANOS

Nesse momento, pretendemos entender o contexto pensado pelo governo para atender a criança de seis anos no ensino fundamental. Para investigar como se dá¹⁰ o ingresso da criança no contexto escolar pesquisado, nos reportamos a ideia central desse enredo: a proposta governamental da escola de 9 anos. Entendemos que a cada escola cabe o papel de adequar a ampliação do ensino de maneira particular, considerando todo o recurso humano e físico envolvido em atender essa determinação legal. Consideramos a complexidade que tal mudança trouxe a cada contexto escolar, e por isso, buscamos compreender sobre quais pressupostos políticos e educacionais foram respaldadas as escolas de ensino fundamental.

A proposta de criação da escola de 9 anos iniciou-se a partir da legislação de ordem nacional. A existência da escola de 9 anos já ocorria em alguns municípios:

O Censo Escolar de 2003 (INEP/MEC) aponta que o Ensino Fundamental de oito anos vigorava em 159.861 escolas públicas brasileiras, mas 11.510 escolas já haviam ampliado o Ensino Fundamental para nove anos.” (BRASIL, 2004c, p.1)

A questão legal foi uma maneira de universalizar o que já existia em parte, e tornar isso realidade para todo o país. A princípio foram elaboradas e alteradas as seguintes leis:

- Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que estabelece o ensino fundamental de nove anos como meta da educação nacional;

- Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, altera a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental;

- Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a LDB e amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implementação até o ano de 2010;

¹⁰ O verbo foi usado no presente do indicativo, pois acreditamos que esse não é um processo acabado e imediato, e sim de longo prazo, lidado atualmente no presente de cada cotidiano escolar.

- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDBEN – lei 9394) de 20 de dezembro de 1996, foi alterada no capítulo 2, seção III: do Ensino Fundamental, artigo 32, que consta: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006”, citada acima.

O Ministério da Educação (MEC) divulga em site oficial as leis acima que estabelecem a alteração do ensino fundamental de 9 anos. A LDBEN merece destaque, pois é um conjunto de leis que pode alterar todo o sistema educacional do país, mesmo não sendo a primeira a mencionar o ensino de 9 anos, é a que define o ingresso das crianças de seis anos no ensino fundamental, e as outras leis a respaldam para que a implementação se cumpra. Além da fundamentação legal, temos uma relação de documentos disponíveis no site do MEC para apoiar as escolas nesse processo de mudança. Dentre estes temos:

- Ensino fundamental de 9 anos – 1º. Relatório (Fevereiro de 2004);
- Ensino fundamental de 9 anos – 2º. Relatório (Novembro de 2004);
- Ensino fundamental de 9 anos – Orientações gerais (2006);
- Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (2006).

A documentação governamental, listada acima, nos aproxima das intenções do governo na criação da escola de nove anos. Por isso, consideramos importante respaldar esse capítulo com esses dados e conhecer melhor a proposta piloto da nova escola de ensino fundamental.

Os dois primeiros documentos criados pelo MEC foram baseados em encontros com as autoridades educacionais, propostos pelo governo. Todos tiveram a intenção de debate para discutir a proposta. O primeiro documento, nomeado pelo MEC de Primeiro Relatório, foi pautado em encontros regionais, e o outro chamado de Segundo Relatório, foi baseado em encontro nacional. Esses encontros aconteceram no ano de 2004, e o prazo estabelecido para o cumprimento legal da escola de 9 anos foi até 2010. Nesse período, as escolas de ensino fundamental tiveram essa oportunidade de dialogar com o governo sobre as mudanças que ocorreriam com a ampliação do ensino fundamental, momento de expor dúvidas e promover discussões sobre o tema.

Em fevereiro de 2004 foram realizados sete encontros regionais, nas cidades de Belo Horizonte/MG, Campinas/SP, Florianópolis/SC, São Luís/MA, Recife/PE, Rio Branco/AC, Goiânia/GO, nos quais participaram 247 Secretarias de Educação que, em 2003, haviam manifestado interesse na ampliação imediata: quatro estaduais – Amazonas, Distrito Federal, Goiás e Sergipe – e 243 municipais. Dentre os participantes estavam presentes representantes da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), secretários estaduais e municipais de educação, equipes técnicas das secretarias de educação, diretores de escola, professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, supervisores e inspetores de ensino, orientadores pedagógicos e outros profissionais da educação. No Estado de São Paulo, participaram nove secretarias da educação com um total de vinte e sete (27) participantes, número relativamente baixo comparado ao número de escolas nessa região. O Estado que teve maior adesão na participação foi Goiás com cento e vinte e nove (129) participantes de quarenta e quatro secretarias, e o número mais baixo foi do Distrito Federal com quatro participantes de uma secretaria. Devemos considerar que essa parcela, ainda que pequena, presente nas reuniões foi determinante em suas discussões na questão da mudança, pois foi o ponto de partida para troca de experiências entre os representantes das escolas para a construção coletiva da escola de 9 anos.

É necessário salientar como questão relevante o fato da comunidade escolar local ter acesso a reuniões e discussões nas escolas para opinar sobre o assunto de seu interesse. Pais, professores, funcionários devem ser consultados sobre o que pensam dessa mudança educacional, que deve envolver todos os participantes do processo, e que alterou a dinâmica escolar tanto do ensino fundamental como da educação infantil.

De acordo com o relatório dos Encontros Regionais, as opiniões dos participantes desses encontros contribuíram para a elaboração do documento virtual: “Ensino Fundamental de nove anos - Orientações Gerais” (2006). Nosso ponto de vista é que esses encontros foram além de discussões sobre o tema, e também tinham o interesse em promover a implementação, já que como citado por esse relatório, das 247 secretarias de educação participantes desses encontros regionais, todas já haviam manifestado anterior interesse na ampliação do ensino fundamental, segundo o MEC. E ainda

Entre as secretarias presentes nos encontros regionais, nove já ampliaram o Ensino Fundamental e um número significativo está iniciando essa implantação. Essas

secretarias comprometeram-se a enviar plano preliminar de ampliação do Ensino Fundamental, contendo as experiências previstas ou já desenvolvidas, à SEB/MEC. (BRASIL, 2004c, p.4)

Dessa maneira, esses encontros permitiram ao governo realizar junto aos Estados e municípios um diagnóstico prévio de como ocorreria essa mudança educacional.

No relatório dos encontros regionais:

(...) foi seguido um roteiro de análise das principais questões sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Ao debater com os sistemas de ensino, ouvir suas contribuições e chegar coletivamente à formulação do texto Orientações Gerais, a SEB/MEC estabeleceu uma nova forma, participativa e democrática, de relacionamento com as secretarias estaduais e municipais de educação. (BRASIL, 2004c, p.4)

A partir desse propósito, no relatório dos encontros regionais foram elencadas as sugestões dos participantes sobre aspectos a serem abordados no documento “Orientações Gerais”; as dúvidas dos participantes por meio de questionamentos; sugestões para a continuidade da assistência técnica e financeira do MEC, dessa forma foram pontuadas algumas conclusões para que a Secretaria de Educação Básica - SEB/MEC realizasse a regulamentação legal para atender a demandas dos sistemas de ensino, questões voltadas ao cunho burocrático e pedagógico. Esses temas foram tratados de maneira pouco aprofundada, em forma de tópicos, no Primeiro Relatório, que serviu de base, juntamente com o Segundo Relatório, para a composição de outro documento: “Orientações Gerais (2006)”, no qual se encontram informações mais detalhadas e interessantes sobre a ampliação do ensino fundamental de 9 anos.

Em seguida, o encontro nacional realizado nos dias 18 e 19 de novembro 2004, pôde se utilizar destas implementações prévias para levantar informações relevantes sobre o tema. E por meio dessas informações tomar base para criação dos outros documentos disponíveis no site do MEC (listados acima). De acordo com esse Segundo Relatório temos que:

A realização desse encontro nacional não só possibilitou ao MEC ampliar a discussão sobre o ensino fundamental de nove anos, como também oportunizou o levantamento de informações sobre o desenvolvimento do Programa em um número expressivo de estados e municípios.

Por meio das avaliações dos participantes, verificou-se que o encontro foi significativo para as Secretarias de Educação presentes, uma vez que promoveu o debate e levantou questões importantes para a qualidade da implantação do Programa tanto para o Ministério quanto para os gestores dos estados e municípios.

Destaca-se, ainda, que no encontro os participantes reafirmaram a importância do intercâmbio de experiências entre os municípios e estados, assim como da assessoria técnico-pedagógica do MEC (BRASIL, 2004d, p.2).

Acima se percebe o interesse mútuo, do governo em buscar informações sobre como ocorrem as recentes mudanças na ampliação do ensino fundamental, e também a preocupação dos participantes em ser respaldados de alguma maneira com relação ao tema.

Neste encontro o número de participantes totalizou 349, quase a metade dos integrantes dos encontros regionais que foram 630. Sendo esse destinado aos órgãos, entidades e secretarias de educação, como autoridades representativas. Como citado acima, um dos objetivos desse encontro foi a troca de experiências entre os presentes para avaliar o que ocorria com relação à recente implantação do ensino fundamental de 9 anos.

Dentre as informações tratadas no encontro nacional esteve o levantamento do número de planos de ampliação em ação pelas Secretarias de Educação, num total de 91 adesões pela mudança do ensino. Destes foi constatado que havia 43% que já possuíam a legislação publicada, 38% não possuíam a legislação publicada e 19% estavam em processo de elaboração. Outro ponto citado teve relação com a estruturação das redes do ensino fundamental: 53% em séries; 23% em ciclos; 9% mista; 12% não mencionaram; outros estavam em fase de implantação, e parte não tinha sido definido. Também foram citados quadros sobre a situação dos participantes, com o levantamento do número de municípios que aderiram à implantação e o número de matrículas das crianças de seis anos. Podemos verificar que estas informações tiveram relação com caráter burocrático/administrativo, e talvez podem ter tido mais valia para o governo do que para os participantes, que poderiam estar preocupados mais com as questões pedagógicas e estruturais do tema. De acordo com o documento:

A pauta de trabalho dos respectivos encontros estava constituída de discussões referentes à fundamentação legal, às orientações pedagógicas e administrativas, à proposta de acompanhamento e avaliação da implementação do Programa e dos resultados produzidos nos sistemas, bem como o compromisso de as Secretarias de Educação Municipais e Estaduais participantes elaborarem planos preliminares sobre a referida ampliação. Ficou acordado que esses Planos deveriam ser encaminhados ao MEC/SEB/DPE/COEF a fim de subsidiar o Ministério da Educação com informações, tendo em vista a prestação de assessoria (BRASIL, 2004d, p. 1).

Acima é citada a pauta, e dentro desta consta o comprometimento das Secretarias de Educação em elaborarem planos sobre a ampliação, que seriam utilizados para prestar assessoria às escolas. Não fica claro, de que forma poderia ter acesso a essa assistência sobre o tema. Também não há indicação de como poderiam ser acessadas as informações dos planos criados pelas próprias secretarias.

Verificamos que a estrutura do encontro nacional foi organizada de maneira relevante, com foco nas temáticas: políticas públicas da educação básica, política de financiamento para a educação básica, equidade e qualidade social da educação, o direito à infância na escola, infância e múltiplas linguagens, tempo e espaço do ensino fundamental, elaboração e desenvolvimento de programas e projetos educacionais, dando destaque a assuntos importantes para o tema central. Além disso, foram promovidos trabalhos em grupos com o objetivo de discutir a ampliação do ensino fundamental e também para socializar experiências em busca de soluções para as dificuldades encontradas.

E também é citada a divulgação da contribuição dos participantes:

Na perspectiva de aprofundar a discussão sobre o ensino fundamental de nove anos, a SEB, neste segundo relatório, divulga, para todas as Secretarias de Educação do país, as contribuições dos participantes do encontro nacional (BRASIL, 2004d, p. 1).

No entanto, as informações sobre os possíveis frutos, ou resultados, desse encontro não foram divulgadas nesse documento. Além das informações supracitadas, obtivemos acesso a algumas avaliações sobre o encontro e uma relação de perguntas sobre as dúvidas dos participantes. Dentre as avaliações destacamos duas que relatam sobre a importância desse encontro:

Sugiro mais encontros ao longo de 2005, os encontros respondem às nossas expectativas, apontam caminhos ou validam o trabalho já realizado. Precisamos muito desses momentos para dar continuidade ao processo...
... É necessário que o MEC realize outros momentos como este, talvez por pólo, para possibilitar maior participação dos municípios. (BRASIL, 2004d, p.2).

Os relatos acima se referiram à importância do respaldo governamental para que a mudança ocorresse de maneira segura e levanta a questão da necessidade de maior participação entre os municípios. Após estes encontros (regionais e nacional) não consta no site do MEC nenhum outro tipo de acompanhamento da ampliação do ensino fundamental.

Quanto à questão de informar como se daria a implementação temos os documentos: Ensino fundamental de 9 anos - Orientações Gerais (2006) e Ensino fundamental de 9 anos – Orientação para a inclusão da criança de seis anos (2006). O primeiro documento apreende ideias gerais sobre a mudança do ensino fundamental, é dividido em três partes: a primeira relata sobre a educação com qualidade social; a segunda sobre a própria ampliação do ensino

fundamental, respaldada na fundamentação legal, e a justificativa para a mudança; e a terceira relata sobre a organização do trabalho pedagógico. O segundo documento nos traz informações sobre o sujeito e o trabalho pedagógico. Ambos os documentos possuem ideias complementares e até mesmo repetidas, por isso, analisando-os nos apreendemos ao segundo, cujos focos estão na criança de seis anos (sujeito principal dessa pesquisa) e o trabalho pedagógico, que destaca a questão do brincar.

Na Orientação para a inclusão da criança de seis anos (2006) são relatados os objetivos e a justificativa do trabalho docente com esses alunos, não somente com os do primeiro ano, mas de todos os outros anos. Um dos motivos para a implantação do ensino de nove anos está abaixo citado:

Com a aprovação da Lei no 11.274/2006, mais crianças serão incluídas no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, uma vez que as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já se encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental (BRASIL, 2006, p.5).

A inclusão social das crianças de setores populares foi um dos motivos para o ingresso da criança de seis anos nessas escolas. Outro motivo é relatado para afirmar a ampliação do ensino fundamental:

Outro fator importante para a inclusão das crianças de seis anos na instituição escolar deve-se aos resultados de estudos demonstrarem que, quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade, apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos. A exemplo desses estudos, podemos citar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2003. Tal sistema demonstra que crianças com histórico de experiência na pré-escola obtiveram maiores médias de proficiência em leitura: vinte pontos a mais nos resultados dos testes de leitura. (BRASIL, 2006, p. 5-6)

Respalda o ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental à questão de rendimento escolar, mas afirma que este se deve a experiência anterior da criança na pré-escola. Dessa forma, acreditamos que o aprendizado da criança na pré-escola era efetivo quanto à questão de rendimento escolar. E que estímulos vindos da escola e até da família, só tem a contribuir para o melhor aprendizado do aluno, seja em qualquer faixa etária.

Uma observação importante feita pelo documento é que:

Ressalte-se que o ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental não pode constituir uma medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas, e cognitivas (BRASIL, 2006, p.6).

Concordamos com a questão de promover a mudança de maneira cautelosa e principalmente, levando-se em consideração a especificidade da criança, pois sobre ela acarretarão todos os aspectos positivos e negativos dessa mudança. Por isso, pensar com simplicidade nesse processo é negligenciar os direitos da criança como sujeito histórico e social.

Na questão da implementação do ensino de 9 anos, as orientações às escolas nos parecem de forma universal na teoria e livre na prática, já que:

Em se tratando dos aspectos administrativos, vale esclarecer que a organização federativa garante que cada sistema de ensino é competente e livre para construir, com a respectiva comunidade escolar, seu plano de ampliação do ensino fundamental, como também é responsável por desenvolver estudos com vistas à democratização do debate, o qual deve envolver, portanto, todos os segmentos interessados em assegurar o padrão de qualidade do processo ensino-aprendizagem (BRASIL, 2006, p.9).

A liberdade concedida ao trabalho prático na alteração das escolas de ensino fundamental pode ter o interesse em delegar responsabilidades. Já que por outro lado, o governo não terá condições de avaliar como está acontecendo a elaboração da mudança em todas as escolas. Também é relevante levar em consideração as particularidades estruturais de cada âmbito de ensino. Mas ressaltamos a preocupação se a questão do debate entre os envolvidos está ocorrendo nas escolas. Pais, professores, funcionários tem opinado junto à direção da escola sobre o tema? A questão da construção coletiva por meio de discussões e debates com a comunidade escolar tanto pode ser ou não realizada. As escolas devem ter muito ‘jogo de cintura’ para lidar com a comunidade escolar, e essa abertura ao debate deve ser realizada sem melindres.

Ressalta como deve ser vista a criança ingressante do ensino fundamental:

A criança de seis anos de idade 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. Reafirmamos que essa criança está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos estabelecidos para essa etapa de ensino (BRASIL, 2006, p.10).

Para o documento a criança não deve ser vista de forma incompleta, mas atendida de maneira adequada. Compreendendo seus direitos legais e pedagógicos, esta criança realmente poderá ser recebida no ensino fundamental de acordo com suas especificidades.

Sobre a questão do brincar temos:

O brincar como um modo de ser e estar no mundo; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2006, p.12).

O brincar é tratado dentro e fora do universo da criança, pois este pertence a todo contexto escolar, e é tido como objeto de conhecimento. Apoiados nessa ideia do brincar, respaldamos nosso trabalho na perspectiva do brincar universal, completo, inserido indissociavelmente do contexto escolar.

Para enriquecer as discussões desse documento são convidados alguns autores especialistas em assuntos que envolvem a escola de 9 anos, cada um deles escreve um capítulo agregando suas ideias ao texto deste documento. Dentre eles temos a estudiosa Sônia Kramer (2006), que escreve sobre o tema: “A infância e sua singularidade”. De acordo com a autora:

As crianças brincam, isso é o que as caracteriza. Construindo com pedaços, refazendo a partir de resíduos ou sobras (Benjamin, 1987b), na brincadeira, elas estabelecem novas relações e combinações. As crianças viram as coisas pelo avesso e, assim, revelam a possibilidade de criar. Uma cadeira de cabeça para baixo se torna barco, foguete, navio, trem, caminhão. Aprendemos, assim, com as crianças, que é possível mudar o rumo estabelecido das coisas. (KRAMER, 2006, p.17)

E estabelece os conceitos sobre a criança e a infância:

Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância (ibidem, 2006, p.17).

A partir dessas ideias, a autora defende a criança como ser histórico e social detentor e produtor de cultura. E depois levanta a seguinte questão: “quantos de nós, trabalhando nas políticas públicas, nos projetos educacionais e nas práticas cotidianas, garantimos espaço para

esse tipo de ação e interação das crianças?” (p.18), referindo-se a produção e criação da cultura pelas crianças. A resposta para esta questão pode se encontrar na investigação do cotidiano escolar, por isso, esperamos que nossa pesquisa possa encontrar caminhos para responder essa questão, de maneira a pensar no brincar como objeto de cultura no contexto infantil.

Outro fato importante ressaltado pela autora na questão de permitir que a criança tenha livre criatividade segue o trecho abaixo:

Desvelando o real, subvertendo a aparente ordem natural das coisas, as crianças falam não só do seu mundo e de sua ótica de crianças, mas também do mundo adulto, da sociedade contemporânea. Imbuir-se desse olhar infantil crítico, que vira as coisas pelo avesso, que desmonta brinquedos, desmancha construções, dá volta à costura do mundo, é aprender com as crianças e não se deixar infantilizar. ser (*sic*) Conhecer a infância e as crianças favorece que o humano continue sendo sujeito crítico da história que ele produz (e que o produz). Sendo humano, esse processo é marcado por contradições: podemos aprender com as crianças a crítica, a brincadeira, a virar as coisas do mundo pelo avesso. Ao mesmo tempo, precisamos considerar o contexto, as condições concretas em que as crianças estão inseridas e onde se dão suas práticas e interações. Precisamos considerar os valores e princípios éticos que queremos transmitir na ação educativa (ibidem, p. 19).

A autora traz a importância do brincar na vida das crianças e dos adultos também, que poderão aprender com elas, e ressalta que devemos considerar o contexto em que acontece o brincar, que vai além de recursos e espaços, mas a mediação do educador deve ser atenta nessas ações infantis. O professor é o referencial para as crianças, e brincar junto dele, é estar livre de maneira que se possa aprender a compartilhar; a socializar e interagir com os colegas.

A relação adulto-criança é um dos temas tratados nesse documento pela autora que apoia-se nas ideias de Walter Benjamin para relatar sobre a relação de experiência, narração e autoridade:

Para Benjamin (1987a), o que dá autoridade é a experiência: a proximidade da morte dava ao moribundo maior autoridade, derivada de sua maior experiência e de uma mais clara possibilidade de narrar o vivido, tornando-o infinito. A vivência, que é finita, se torna infinita (e ultrapassa a morte) graças à linguagem: é no outro que a narrativa se enraíza, o que significa que a narrativa é fundamental para a constituição do sentido de coletividade, em que cada qual aprende a exercer o seu papel. A arte de narrar diminui porque a experiência entra em extinção. Em consequência, reduz a autoridade constituída e legitimada pela experiência (ibidem, p. 20).

Ao trazer à tona a questão da autoridade, Kramer (2006) reforça que o adulto deve assumir o seu papel diante da criança, como mediador e exemplo para elas. Parece que muitos

adultos ficam perdidos para responderem questões que só cabem a eles, e a “(...) indisponibilidade em relação às crianças, uma das mais perversas mudanças de valores dos adultos: perguntas ficam sem respostas; transgressões ficam sem sanção; dúvidas ficam sem esclarecimento; relatos ficam sem escuta.” (ibidem, p.20)

Sobre a educação escolar a mesma autora revela que a Educação infantil e o Ensino Fundamental são frequentemente separados, isso mesmo antes da resolução que alterou para a escola de 9 anos, e segundo ela, para a criança não há esta separação, e que são os adultos e as instituições que fazem a oposição de ambos os ensinos, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. (KRAMER, 2006, p. 21)

Podemos ver que autora não opta por um nível de ensino para acolher a criança de seis anos, mas nos mostra que deve ser feita uma articulação entre ambos:

(...) A inclusão de crianças de seis anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras (ibidem, p.22).

Para ela o mais importante está em respeitar os direitos das crianças:

O ensino fundamental, no Brasil, passa agora a ter nove anos de duração e inclui as crianças de seis anos de idade, o que já é feito em vários países e em alguns municípios brasileiros há muito tempo. Mas muitos professores ainda perguntam: o melhor é que elas estejam na educação infantil ou no ensino fundamental? Defendemos aqui o ponto de vista de que os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental. É preciso garantir que as crianças sejam atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar), que o trabalho seja planejado e acompanhado por adultos na educação infantil e no ensino fundamental e que saibamos, em ambos, ver, entender e lidar com as crianças como crianças e não apenas como estudantes (ibidem, p.22).

A autora ainda conclui:

As crianças têm o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura. Elas têm direito a condições oferecidas pelo Estado e pela sociedade que garantam o atendimento de suas necessidades básicas em outras esferas da vida econômica e social, favorecendo mais que uma escola digna, uma vida digna (ibidem, p.23).

Além disso, Kramer (2006) nos traz uma questão importante para refletirmos “Que impacto tais conquistas promovem no currículo?” (p.22), ela se refere a todos os direitos conquistados, porém cabe aos educadores colocar em prática mudanças que acompanhem essas conquistas, que adequem o currículo diante das mudanças externas para que o fazer pedagógico não se torne estático no interior das escolas.

As contribuições de Kramer (2006) trouxeram ao texto do documento “Orientações para Inclusão da criança de seis anos” a aproximação com a realidade escolar, e desfez a frieza que o texto inicialmente burocrático trouxe. O diálogo com estudiosos da área só tem a enriquecer o tema, e nos aproxima dos caminhos propostos e construídos coletivamente por todos os envolvidos com a ampliação do ensino fundamental.

O próximo tema tratado por este documento é: “A infância na escola e na vida: uma relação fundamental”, por Anelise Monteiro do Nascimento (2006) o qual nos relata sobre as diversas infâncias que existem em nossa sociedade. A autora inicia o texto apoiando-se nas ideias de estudiosos como Phillipe Ariès (1978), onde é mostrado que há vários conceitos de infância e estes dependem de fatores sociais, políticos, culturais e econômicos. Assim, convida-nos a refletir que devido às desigualdades sociais que imperam em nosso país não é possível considerar o significado social do termo infância como algo homogêneo. Dessa maneira considera-se que:

(...) podemos ver o ensino fundamental de nove anos como mais uma estratégia de democratização e acesso à escola. A Lei no 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, assegura o direito das crianças de seis anos à educação formal, obrigando as famílias a matriculá-las e o estado a oferecer o atendimento. (NASCIMENTO, 2006, p.29)

E levanta-se a seguinte questão:

Refletir sobre a infância em sua pluralidade dentro da escola é, também, pensar nos espaços que têm sido destinados para que a criança possa viver esse tempo de vida com todos os direitos e deveres assegurados. (ibidem, p.30)

Pensar sobre os direitos e tempo da criança nos converge à ideia do brincar. Logo a autora trata de expô-la:

Pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Infelizmente, quando as crianças

chegam a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase “Agora a brincadeira acabou!”. Nosso convite, e desafio, é aprender sobre e com as crianças por meio de suas diferentes linguagens. Nesse sentido, a brincadeira se torna essencial, pois nela estão presentes as múltiplas formas de ver e interpretar o mundo. (ibidem, p. 32)

Dessa forma, a autora retoma o brincar como parte essencial do mundo infantil, e pertencente à ação pedagógica.

Sobre a questão do ambiente escolar, considerando que para muitas crianças pode ser a primeira experiência na escola, a autora considera que cabe aos professores criar um ambiente favorável à criança e ao brincar de maneira plena.

Assim, a autora encerra seu texto considerando relevante a construção de um ambiente propício à infância, esta que não pode passar despercebida por nós educadores, menos ainda pela própria criança, que deve ter preservado este tempo fundamental em sua vida.

Retomando a ideia de que consideramos a criança, a infância e o brincar indissociáveis, pensemos no tempo e espaço de infância como o tempo e espaço de brincar, dentro ou fora do ambiente escolar. A partir desse ponto podemos dialogar com as ideias do próximo tema tratado no documento: “O brincar como um modo de ser e estar no mundo”, de Ângela Mayer Borba (2006).

A experiência do brincar cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros, sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e pela mudança. A criança, pelo fato de se situar em um contexto histórico e social, ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades e artefatos construídos e partilhados pelos sujeitos que ali vivem, incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelece com os outros – adultos e crianças. Mas essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, com o seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura. (BORBA, 2006, p.35-36)

Retoma-se a ideia do brincar como fator cultural, aprendido nas relações com o adulto e a criança e por vezes recriado pela mesma, devido seu próprio modo de ser e estar no momento em que se entrega a esta atividade.

A brincadeira é uma palavra estreitamente associada à infância e às crianças. Porém, ao menos nas sociedades ocidentais, ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da educação formal, assumindo frequentemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no cotidiano familiar (ibidem, p.36).

Temos dessa maneira, que vencer o preconceito que é gerado por posturas rígidas e permitir que o brincar esteja presente na vida das crianças, especialmente dentro do âmbito escolar. Borba (2006) ainda relata que mesmo com esta visão equivocada do brincar, permanece o discurso generalizado sobre a importância do brincar. Porém, questiona se em nossas práticas pedagógicas estamos inserindo o brincar como dimensão cultural que constitui conhecimento e contribui para a formação humana, ou ainda este é deixado de lado para se utilizar somente de conteúdos básicos das ciências?

A brincadeira está entre as atividades frequentemente avaliadas por nós como tempo perdido. Por que isso ocorre? Ora, essa visão é fruto da ideia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo por isso menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados. E é essa concepção que provoca a diminuição dos espaços e tempos do brincar à medida que avançam as séries/anos do ensino fundamental. Seu lugar e seu tempo vão se restringindo à “hora do recreio”, assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina: não pode correr, pular, jogar bola etc. Sua função fica reduzida a proporcionar o relaxamento e a reposição de energias para o trabalho, este sim sério e importante. Mas a brincadeira também é séria! E no trabalho muitas vezes brincamos e na brincadeira também trabalhamos! (ibidem, p.37)

Essa questão só vem ao encontro ao que gostaríamos de encontrar nas escolas: tempo e espaço para o brincar. Enquanto a escola abdica ou restringe o tempo do brincar, elemento fundamental da infância que proporciona aprendizado, lazer e descontração, outras instituições só tendem a crescer explorando essa clientela carente de lazer. Parques de diversões, shoppings, praças públicas, centros de lazer, e brinquedotecas são espaços criados para que adultos e crianças possam fazer jus ao tempo livre e utilizá-lo por meio do brincar. Mas, o fator importante de destaque é que o brincar realizado nas escolas é acompanhado de valores e pressupostos educativos. Mesmo livre e espontâneo é por meio do brincar que as crianças podem interagir com o grupo e consigo mesmas, saber de suas habilidades e capacidades e manter o respeito mútuo pelas regras e pelos colegas. A importância de um mediador que traga harmonia para a atividade, e imponha as regras de convivência se faz indispensável, em qualquer lugar em que o brincar aconteça. A escola não pode abrir mão desse diferencial em que o brincar pode ser constituído de maneira prazerosa e educativa.

A autora traz ideias pautadas nos estudos de Vigotskii para reforçar a compreensão do contexto do brincar:

Os estudos da psicologia baseados em uma visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil apontam que o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem. De acordo com Vigotskii (1987), um dos principais representantes dessa visão, o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. Tal concepção se afasta da visão predominante da brincadeira como atividade restrita à assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, cuja função principal seria facilitar o processo de socialização da criança e a sua integração à sociedade. Ultrapassando essa ideia, o autor compreende que, se por um lado a criança de fato reproduz e representa o mundo por meio das situações criadas nas atividades de brincadeiras, por outro lado tal reprodução não se faz passivamente, mas mediante um processo ativo de reinterpretação do mundo, que abre lugar para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas (ibidem, p.37).

A visão de Vigotskii amplia o significado e a importância do brincar. Para Borba (2006), pautado em Vigotskii (1987) “o brincar envolve, portanto, complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia.” (ibidem, p. 38). O autor também defende:

(...) que nesse novo plano de pensamento, ação, expressão e comunicação, novos significados são elaborados, novos papéis sociais e ações sobre o mundo são desenhados, e novas regras e relações entre os objetos e os sujeitos, e desses entre si, são instituídas. (BORBA, 2006, p. 38)

A partir desse pensamento podemos concluir que o brincar é importante hoje para a criança e futuramente para a formação de pessoas que saibam se relacionar entre si e com o mundo transformando e recriando-o para que este seja melhor a todos. A autora ainda revela que a brincadeira não é algo dado e exige múltiplas aprendizagens. Dentre essas aprendizagens, Borba relata o jogo de faz de conta, a organização da brincadeira: o cenário, o conflito, os objetivos, a escolha de papéis, as regras, etc. Ainda sobre o brincar, a autora complementa que:

Um outro aspecto a ressaltar é que os modos de comunicar característicos da brincadeira constituem-se por novas regras e limites, diferentes da comunicação habitual. Esses limites são definidos pelo compromisso com o reconhecimento do brincar como uma outra realidade, uma nova ordem, seja no contexto dos jogos de faz-de-conta, em que as situações e regras são estabelecidas pelos significados imaginados e criados nas interações entre as crianças, seja no plano dos jogos/brincadeiras com regras pré-existentes (bola de gude, amarelinha, queimada etc.) (ibidem, p. 40).

E logo defende que:

É importante enfatizar que o modo de comunicar próprio do brincar não se refere a um pensamento ilógico, mas a um discurso organizado com lógica e características próprias, o qual permite que as crianças transponham espaços e tempos e transitem entre os planos da imaginação e da fantasia, explorando suas contradições e possibilidades.

Assim, o plano informal das brincadeiras possibilita a construção e a ampliação de competências e conhecimentos nos planos da cognição e das interações sociais, o que certamente tem conseqüências na aquisição de conhecimentos no plano da aprendizagem formal. A partir das considerações feitas até aqui, vale a pena refletir sobre as relações entre aquilo que o brincar possibilita – tais como aprender a olhar as coisas de outras maneiras atribuindo-lhes novos significados, a estabelecer novas relações entre os objetos físicos e sociais, a coordenar as ações individuais com as dos parceiros, a argumentar e a negociar, a organizar novas realidades a partir de planos imaginados, a regular as ações individuais e coletivas a partir de ideias e regras de universos simbólicos – e o processo de constituição de conhecimentos pelas crianças e pelos adolescentes (ibidem, p. 40-41).

Diante das possibilidades que o brincar engloba, a inclusão deste no currículo deve ser realizado não somente como artifício para o aprendizado escolar, mas levando-se em consideração todos os bens que este promove na vida das crianças.

Conclui-se que:

(...) o brincar é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade. E que esses conhecimentos se tecem nas narrativas do dia-a-dia, constituindo os sujeitos e a base para muitas aprendizagens e situações em que são necessários o distanciamento da realidade cotidiana, o pensar sobre o mundo e o interpretá-lo de novas formas, bem como o desenvolvimento conjunto de ações coordenadas em torno de um fio condutor comum (ibidem, p.41).

Outro ponto interessante ressaltado pela autora é que “para que se abram e se ampliem as possibilidades de criação no brincar é imprescindível, contudo, que as crianças tenham acesso a espaços coletivos de brincadeira e a experiências de cultura.” (ibidem, p.43). Acreditamos que esses espaços devam ser propostos especialmente pelas escolas, local em que a criança passa boa parte de seu tempo. E ainda atentamos para a diminuição dos espaços para o brincar, pela falta de tempo para o lazer, e pelo isolamento, já que a escola é um espaço de destaque para a construção da socialibilidade.

Quanto à questão social formada por meio da brincadeira, temos que:

Para brincar juntas, necessitam construir e manter um espaço interativo de ações coordenadas, o que envolve a partilha de objetos, espaços, valores, conhecimentos e significados e a negociação de conflitos e disputas. Nesse contexto, as crianças

estabelecem laços de sociabilidade e constroem sentimentos e atitudes de solidariedade e de amizade (ibidem, p. 43).

Ficam claras as intenções desse texto quanto à importância do brincar. Para concluí-lo, nesse momento, só nos falta entender como é pretendida a inserção do brincar dentro do contexto escolar. Para isso a autora mostra que:

Organizando rotinas que propiciem a iniciativa, a autonomia e as interações entre crianças. Criando espaços em que a vida pulse, onde se construam ações conjuntas, amizades sejam feitas e criem-se culturas. Colocando à disposição das crianças materiais e objetos para descobertas, ressignificações, transgressões. Compartilhando brincadeiras com as crianças, sendo cúmplice, parceiro, apoiando-as, respeitando-as e contribuindo para ampliar seu repertório (ibidem, p. 46).

Além da temática sobre o brincar, outros assuntos foram abordados nesse documento do MEC, entre eles: as crianças e as áreas de conhecimento; a questão de letramento e alfabetização; e a organização do trabalho pedagógico. No sentido de aprofundar o debate sobre o currículo para os alunos ingressantes do ensino fundamental temos o texto: “As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento”, de autoria de Patrícia Corsino (2006). A autora relata que é importante conhecer nossos alunos para elaborar propostas de ensino para eles. Dessa maneira,

O olhar sensível para as produções infantis permitirá conhecer os interesses das crianças, os conhecimentos que estão sendo apropriados por elas, assim como os elementos culturais do grupo social em que estão imersas. A partir daí, será possível desenvolver um trabalho pedagógico em que a criança esteja em foco. (CORSINO, 2006, p. 59)

Assim, é preciso conhecer o aluno, para depois guiá-lo nas propostas pedagógicas. E para auxiliar nesse processo de conhecimento do aluno, a autora esclarece que:

Conhecer, por sua vez, implica sensibilidade, conhecimentos e disponibilidade para observar, indagar, devolver respostas para articular o que as crianças sabem com os objetivos das diferentes áreas do currículo. Implica, também, uma organização pedagógica flexível, aberta ao novo e ao imprevisível; pois não há como ouvir as crianças e considerar as suas falas, interesses e produções sem alterar a ordem inicial do trabalho, sem torná-lo uma via de mão dupla onde as trocas mútuas sejam capazes de promover ampliações, provocar os *saltos* dos conhecimentos, como Benjamin sugere. (ibidem, p. 60)

Também revela que a ampliação do ensino fundamental é mais que um ano de escola na vida da criança, e sim é a oportunidade histórica para as crianças de seis anos das classes

populares fazerem parte deste processo de mudanças, e ressalta que este primeiro ano do EF deve se compor, de maneira articulada, em conjunto com os demais anos. Assim, reforça que o currículo para o primeiro ano do ensino fundamental não deve se tornar um apêndice de todo o planejamento escolar, mas que seja integrado e relacionado com os outros anos desse nível de ensino para formar uma proposta pedagógica de maneira global.

No momento em que discute sobre linguagens, comenta, ao final, a importância do movimento e da ludicidade no contexto escolar. Quando relata sobre a criança, a autora refere-se a ela como sujeito ativo e produtor de cultura, não apenas como alguém que recebe algo. Completa então, que a ação da criança no mundo não pode ser entendida apenas como desempenho ou comportamento, mas como simbolização do sujeito. Corsino (2006) respalda parte de seu texto nos estudos de Vigotskii (1991, 1993, 2000), relatando sobre as questões da importância da linguagem na vida do sujeito; sobre a formação de conceitos, espontâneos e científicos, e a relação em comum entre eles; também usa o conceito de zona de desenvolvimento proximal e a importância dessa teoria para a aprendizagem da criança.

A questão de letramento e alfabetização foi tratada por três autores: Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correia de Albuquerque e Artur Gomes de Moraes. Nesse texto encontramos um pequeno trecho, o qual consideramos relevante à nossa pesquisa, que relata a prática pedagógica de uma professora de educação infantil que utiliza o brincar com o objetivo de trazer motivações para os alunos sobre a questão da escrita. Seu relato foi intitulado como “brincando também se aprende”, e foi realizado um trabalho de confecção de brinquedos de sucata (com materiais recicláveis); após o término do brinquedo, a professora questionava os alunos em como eles fizeram a montagem deste, e ela servia de escriba para levar o relato deles aos outros alunos. Nesse contexto, a construção dos brinquedos tornou-se meio de aprendizagem à escrita por meio da oralidade das crianças em relatar o que fizeram. Porém, notamos nessa atividade proposta pela docente, que não foi comentado nenhum tipo de ação voltada ao brincar propriamente dito. Destacou-se que o brincar foi usado como meio, e não foi mencionado como um fim em si mesmo, quer dizer, não foi relatado se as crianças brincaram com os brinquedos que haviam confeccionado. Refletindo sobre isso, pensamos que:

Para que cumpra um papel pedagógico dissemos, linhas atrás, que a brincadeira deve ter intencionalidade: o problema de fazer do jogo um modo de ensinar e aprender, inserindo-o em um projeto, é que muito facilmente pode escorregar para a atividade

dirigida. Torna-se 'jogo didatizado'. Assim são inúmeros jogos que funcionam como "isca" para fisgar o interesse do aluno no ensino, promovendo a aprendizagem. Fica a pergunta: por que é preciso disfarçar a aprendizagem? Jogos utilizados para encobrir o ensino são tão autoritários quanto o ensino que pretendem criticar, com seu uso, pois o aluno/jogador é manipulado. Se o que é criticado no ensino "tradicional" e que justifica o uso de atividades lúdicas é o autoritarismo do professor, que centra em sua perspectiva do conhecimento o ponto de partida para o ensino, tornando-o diretivo, e a passividade a que é condenado o aluno, de que forma pretende ultrapassar tudo isto em um jogo que "engana" o aluno, ensinando, sem que ele "nem note", conteúdos desprovidos de sentido? (FORTUNA, 2000, p.6)

Mesmo sabendo que o objetivo da atividade se pautou na aprendizagem da escrita, e que a elaboração de brinquedos tem uma relação ativa com a criação e imaginação da criança para o brincar, ainda há essa dúvida sobre a lacuna deixada se houve ou não o brincar em si. Acreditamos na importância de fazer o brincar ser visto por si mesmo como fator de aprendizado e desenvolvimento para a criança, do que o uso dele como apenas um meio para se atingir objetivos educacionais.

Nos textos finais, deste documento do MEC, é relatado sobre a organização do trabalho pedagógico, escritos por Cecília Goulart e Alfredina Nery. A primeira autora relata que:

(...) espera-se que a criança de seis anos possa ser iniciada no processo formal de alfabetização, visto que possui condições de compreender e sistematizar determinados conhecimentos. Espera-se, também, que tenha condições, por exemplo, de permanecer mais tempo concentrada em uma atividade, além de ter certa autonomia em relação à satisfação de necessidades básicas e à convivência social. É importante observar que essas respostas variam de criança para criança e a escola deve lidar de modo atento com essas e muitas outras diferenças. Nossa experiência na escola mostra-nos que a criança de seis anos encontra-se no espaço de interseção da educação infantil com o ensino fundamental. Sendo assim, o planejamento de ensino deve prever aquelas diferenças e também atividades que alternem movimentos, tempos e espaços. (GOULART, 2006, p. 89)

Nesse trecho, Goulart (2006) nos remete à questão da alfabetização; das diferenças entre as crianças; e da transição da criança entre os dois âmbitos escolares. Dentre o que ela relatou o que nos preocupa é se será realmente respeitada a singularidade da criança de seis anos quanto à questão da diversificação do uso de movimentos, tempos e espaços escolares. Por isso, nossa pesquisa é de conhecer de perto essa realidade para tomarmos parte do que está sendo feito para se atender essa necessidade da criança, quanto à questão do brincar e de exploração do movimento no contexto escolar pesquisado.

Ela aborda também sobre a função e a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) ser conhecido pelo professor e por toda a comunidade escolar; sobre a linguagem e as

questões geográficas, relatando sobre as diferenças desta nas diferentes regiões brasileiras; e também sobre o trabalho de formação de leitores. Goulart (2006) finaliza seu texto com a ideia de Paulo Freire, a qual concordamos com ambos:

(...) destacamos que as ações desenvolvidas na educação infantil, pela ênfase na oralidade e em outras formas de expressão, por meio da participação ativa das crianças em atividades interativas e lúdicas, podem ser um bom caminho para orientar os processos de ensino-aprendizagem ao longo do ensino fundamental – a escola precisa ser séria, mas não precisa ser sisuda, como dizia Paulo Freire. (ibidem, p. 97)

Acreditamos, pautando-nos em nossa experiência profissional e acadêmica, que a escola de educação infantil possui uma estrutura física adequada e voltada para a exploração da ludicidade em benefício das crianças, e que o ensino fundamental pode e deve adaptar seus espaços para promover o brincar em seu contexto.

Por último, Nery (2006) dá exemplos para contribuir na organização do trabalho pedagógico docente. Seu texto orienta o trabalho do professor com os escolares, desde o PPP até o seu plano de aula. Sugere o brincar como atividade permanente, mas sem estabelecer a frequência com que este deva ocorrer na escola. Também orienta sobre o trabalho com o brincar como uma sequência didática com o objetivo “de compreender o brincar como ação humana fundamental para o desenvolvimento da pessoa e dos grupos sociais, em diferentes épocas e espaços.” (p. 119). Diferente da atividade (permanente) anterior sugerida que promovia o brincar por brincar. No primeiro momento, o brincar citado pela autora é tido como livre e como respaldo ao professor de sala para pauta de seu trabalho futuro, em uma maneira de conhecer seus alunos. No segundo momento, o brincar sugerido, é tratado de maneira específica, como que voltado ao professor de Educação Física, pois é voltado a uma construção de conhecimento em que o professor propõe o brincar e depois o vincula a outras atividades relativas a ele. E esta forma de abordar o brincar nos remete a pensar que se trata da corrente teórica da Educação Física da cultura corporal proposta pelo coletivo de autores. Já que a autora se reporta às memórias, ilustrações, obras de arte e literatura ligadas ao brincar, e que de certa forma instigam e motivam as crianças sobre o assunto tratado.

Vemos em todo o texto do documento do MEC: “Ensino fundamental de 9 anos - orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” a abordagem do brincar de diversas formas e pontos de vista. O brincar é visto como meio para a aprendizagem; como fim em si

mesmo, e tem sua importância ressaltada no texto, apoiada por diversos autores, inclusive por Vigotskii, o qual também serve de base teórica para nossa pesquisa. Assim, entendemos que a ideia geral, e inclusive a de todos os autores convidados para compor o texto deste documento oficial do MEC, converteu-se em um ponto de destaque para nós: a importância do brincar no contexto escolar.

Assim, por meio desses documentos, o MEC estabeleceu parâmetros para se constituir a escola de 9 anos em cada unidade escolar. Acreditamos na importância desses documentos, mas ainda sim, se faz necessária a investigação de como a realidade está sendo construída e pautada ao ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental.

MÉTODO

Os primeiros caminhos traçados para pesquisa

Para investigar o contexto escolar em que está inserida a criança de seis anos, realizamos esta pesquisa de caráter qualitativo. Conforme Duarte (2009, p.7):

No modelo de investigação qualitativa, apesar de a teoria estar igualmente presente, esta não é tão claramente “apriorística” na investigação, mas os pressupostos teóricos vão sendo descobertos e formulados à medida que se dá a incursão no campo e que se vão analisando os dados.

Como nossa ideia central é saber como ocorre o ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental, elegemos para esta pesquisa o trabalho de campo, pautado em observações de aula de turma de primeiro ano e entrevistas com os atores escolares que trabalham com essas crianças.

O primeiro momento do campo foi dedicado a observar a rotina das crianças ingressantes do ensino fundamental. E em seguida, investigar a opinião docente em relação ao ingresso das crianças nessa escola.

Para colocar em prática nosso trabalho foi preciso a escolha do local a ser realizada a pesquisa de campo. Para tanto levou-se em conta a proximidade com a região metropolitana de Campinas, como facilidade de acesso à pesquisadora, que reside em Indaiatuba e é estudante de Mestrado em Campinas. Dessa forma, a escolha se fez entre essas duas cidades. O primeiro contato foi feito por telefone com a Prefeitura de Campinas, para pedirmos a autorização para realizar a pesquisa nesse município. Fomos orientados a fazer esta solicitação por e-mail diretamente com a Secretaria Municipal de Educação de Campinas. E, dessa forma, o fizemos, mas enquanto aguardávamos uma resposta, levando-se em conta os trâmites burocráticos que poderiam tomar tempo, e a incerteza do aceite decidimos também contactar a Prefeitura de Indaiatuba. Nesse caso, fomos orientados a realizar o pedido para autorização da pesquisa por meio de preenchimento de formulário e da entrega de cópias de documentos pessoais e do projeto

de pesquisa, com carta explicativa sobre este, no setor de protocolo da Prefeitura, a ser encaminhado à Secretaria Municipal de Educação, mediante pagamento de taxa de cobrança. Assim, aguardamos a resposta de ambas as cidades para decidirmos onde seria realizada a pesquisa de campo. Diante da rapidez da resposta deferida da Prefeitura de Indaiatuba, optamos por iniciar o trabalho nessa cidade. No entanto, ambas as cidades deram respostas positivas em relação à pesquisa, só que em Campinas esperamos mais tempo para obtê-la. E como optamos em seguir a pesquisa em apenas um só município, demos preferência àquele que nos respondeu com maior prontidão, no caso de Indaiatuba, e dispensamos o município de Campinas.

Após a aprovação foi solicitada a presença da pesquisadora à Secretaria Municipal de Educação de Indaiatuba (SEME) para tomar ciência da autorização dada pela secretária. De posse da autorização da SEME (anexo), imediatamente submetemos à pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a qual foi autorizada sob o parecer CEP número: 038/2010. Dessa forma, respeitando os participantes, seguimos os trâmites legais para pesquisa com seres humanos.

Em seguida, aguardamos o contato da SEME para a indicação da escola em que seria realizada a pesquisa. Esperamos aproximadamente um mês para obtermos a resposta, este tempo foi justificado pela SEME para contato e autorização da escola. A SEME indicou quatro escolas à nossa escolha, favoráveis à entrada da pesquisadora, e próximas do local da residência desta. O número de escolas disposto pela SEME foi até mesmo por nossa orientação, caso houvesse qualquer impedimento de realizar a pesquisa em uma escola, teríamos outra para reiniciar a pesquisa de campo. Para dispor da informação sobre a(s) escola(s) foi solicitada novamente a presença da pesquisadora na SEME, onde foi informado o(s) endereço(s), telefone(s) e nome(s) do(s) gestor(es) da(s) escola(s).

Nossa intenção, a princípio, era realizar a pesquisa em apenas uma das escolas, cuja escolha seria aleatória entre as indicadas pela SEME. No entanto, como citado anteriormente por Duarte (2009), durante a visita a campo identificamos que ainda necessitávamos de mais dados, pois ainda tínhamos alguns pontos de interesse da pesquisa que não foram contemplados, e que em uma segunda escola poderiam ser observados.

Como já dito, a escolha da escola a ser pesquisada foi realizada de maneira aleatória, por sorteio. O primeiro contato com a escola foi feito por telefone, e agendada a primeira visita com o gestor para esclarecer sobre a pesquisa. Retomamos a questão da ética da pesquisa e

informamos os objetivos da mesma e que todos os participantes teriam seu anonimato preservado, e poderiam a qualquer momento se excluir do estudo se assim desejassem. Ressaltamos que, nas observações a serem realizadas não haveria intervenções junto aos alunos, pois seriam feitas de maneira passiva. O gestor dessa escola pareceu receptivo, já havia sido informado pela SEME sobre a pesquisa, avisado os professores durante a hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), e me orientou a conversar com eles para convidá-los a participarem. Depois da conversa com o gestor, ele mostrou onde ficavam as salas de primeiro ano. Como nessa escola havia mais que uma sala desta série, o gestor me deixou a vontade para fazer a escolha da turma para realizar as observações de aula. A seleção da turma também foi feita por sorteio. Novamente foi explicado à docente sobre a questão do anonimato e os objetivos da pesquisa. A docente nos pareceu interessada em cooperar com nosso trabalho e sem demonstrar constrangimentos, portanto, ao ser feito o convite de participação da pesquisa recebemos uma resposta positiva. Deixamos claro, tanto ao gestor, como à docente que a pesquisa se iniciaria tão logo fosse possível. Assim, tendo o aval da escola escolhida, iniciamos a coleta de dados por meio da observação de aula da turma de primeiro ano. O primeiro contato docente foi feito com a professora de sala, já que a maior parte do trabalho pedagógico da turma de primeiro ano é realizado por ela. A professora foi receptiva, e me deixou a vontade desde o primeiro dia de observações de aula.

Ao observar a rotina da turma de primeiro ano, entrei em contato e conheci os outros docentes que trabalhavam com essas crianças. Os alunos do primeiro ano têm aulas de Artes e de Educação Física duas vezes por semana cada uma, de cinquenta minutos de duração cada aula. Como os professores já haviam sido informados pela direção escolar sobre a pesquisa, foi feito o convite para participarem das entrevistas, que foram agendadas conforme disponibilidade de horário deles e da pesquisadora. A coordenadora pedagógica também ciente da pesquisa se colocou à disposição para a realização da entrevista.

Foram observados cinco períodos em dias diferentes da semana (de segunda a sexta feira) para compreender a rotina dos alunos do primeiro ano do ensino fundamental. O foco das observações estava em verificar como o trabalho docente levava em consideração às especificidades da criança de seis anos pautada na proposta legal e no olhar dos estudiosos da área, e como o brincar era inserido na rotina dessas crianças. A proposta de acompanhamento de

cinco dias diferentes era para abarcar diferentes momentos da rotina escolar, observando diferentes dias da semana, pelo menos uma observação para cada dia.

Após o término do trabalho de campo nessa escola, notamos que havia uma lacuna para a pesquisa em relação ao trabalho do professor de Educação Física. Já que, pela nossa experiência profissional e acadêmica, criamos certa expectativa em relação à atuação docente desse especialista, pois relacionamos suas aulas com maior exploração de espaços escolares, movimento das crianças, e principalmente a ludicidade e o brincar, os quais no momento das observações não foram vistos. E segundo Duarte (2009):

(...) a complexidade é aumentada pela inclusão do contexto, e não reduzida (pela decomposição em variáveis); as hipóteses vão sendo reformuladas e, mesmo, elaboradas ao longo do processo de investigação; a amostragem pode ser conduzida na base de critérios teóricos, que vão sendo redefinidos, razão pela qual, para alguns autores (entre eles, Brannen, 1992), a selecção de casos não pode ser antecipadamente planeada. (p.7)

Resolvemos, dessa maneira, voltar a campo com o intuito de preencher essa lacuna com relação às aulas de Educação Física, e que em outra escola poderiam ser observadas de forma diferente com relação ao brincar.

A segunda escola escolhida também por sorteio dentre as três restantes disponíveis pela SEME, foi contactada por telefone, da mesma maneira que a anterior. No entanto, a gestora pediu um prazo para que a pesquisa fosse iniciada devido a algumas tarefas escolares em que a escola estava envolvida. Dessa maneira, como ainda tínhamos duas escolas disponíveis para darmos sequência ao trabalho de campo, optamos por fazer novo sorteio e entramos em contato com outra escola.

A terceira escola foi contactada e a direção se pôs à disposição da pesquisa. No primeiro encontro nessa escola a diretora agiu de maneira mais direta, informando que estava ciente da pesquisa e autorizando-me a iniciá-la. Entre as duas turmas de primeiro ano, escolhemos uma delas também por sorteio, como anteriormente. Logo, foi feito o primeiro contato com a professora de sala, que se pôs à disposição para a pesquisa. Mas, no primeiro dia de observações da turma dessa professora, ao informar sobre as observações de aula, a secretária escolar me informou que a professora não gosta de ser incomodada, e lhe expliquei o combinado anterior com a mesma. Ao encontrar a professora, perguntei-lhe se havia incômodo, ela respondeu que pode ser até a “rainha da Inglaterra” que não iria incomodá-la em seu trabalho,

aceitando minha presença. Na sala de aula a professora rearranjou as carteiras para cada um de seus alunos, e preocupou-se com o lugar que eu (pesquisadora) deveria ocupar, e ela mesma colocou uma carteira para ficar a minha disposição no fundo da sala durante as observações. Da mesma forma que na primeira escola, durante as observações foi feito o contato com os outros docentes e agendada a entrevista conforme disponibilidade de horários. A coordenação pedagógica também se pôs à disposição da pesquisa, e foram realizadas as entrevistas.

O campo

A pesquisa de campo foi realizada em dois momentos: primeiro, em cada escola, foram feitas as observações de aula com as turmas de primeiro ano, e em segundo lugar foram feitas as entrevistas com os docentes e coordenadores pedagógicos.

Segundo Laville & Dionne (1999) toda observação é pautada não somente no olhar atento do pesquisador, mas associado a uma hipótese. Para isso já havíamos fundamentado nossos pressupostos de pesquisa, que correspondiam à busca de como se dava o ingresso da criança de 6 anos no ensino fundamental, com olhar sobre a prática docente e o brincar na rotina das crianças do primeiro ano.

Como citado anteriormente, foram observados cinco dias da rotina dos alunos do primeiro ano, e após ser acrescida uma escola à pesquisa, no total foram dez observações. As observações foram realizadas em 4 horas diárias por motivos pessoais da pesquisadora, não sendo acompanhado o momento da saída dos alunos, isto foi combinado e acertado previamente junto às escolas. Totalizando quarenta horas de observação da rotina das crianças do primeiro ano do ensino fundamental. As observações de aula foram descritas por meio do diário de campo, no qual eram anotados todos os fatos, falas, e acontecimentos considerados relevantes à pesquisa. Segundo Cruz Neto (1994), o diário de campo:

(...) é um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um 'amigo silencioso' que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas. (CRUZ NETO, 1994, p. 63)

Durante as observações de aula, além dos fatos ocorridos, e da rotina escolar, reflexões da pesquisadora iam surgindo e agregando sentido e significado àquele momento. Ideias, teorias, situações vividas ou apenas assistidas retornavam à minha mente tornando as observações vivas. Ao anotar o que acontecia nos contextos pesquisados, pôde se relacionar, previamente, o que havia sido pesquisado em teoria com o que foi vivenciado na prática profissional e acadêmica, e, assim, estabelecer um elo para construção inicial de ideias que afloravam contribuindo à nossa futura escrita.

Em nosso caso, não houve interferência por parte da observadora no contexto observado. A observação participante segundo Lavelle & Dionne (1999), é a “técnica pela qual o pesquisador integra-se e participa na vida de um grupo para compreender-lhe o sentido de dentro” (p. 178), no caso em questão, a observação foi feita sem a referida integração, para não alterar a rotina observada. No entanto, somente a nossa presença no ambiente poderia, em parte, alterá-lo, pois seria notada pelos envolvidos. Para tanto, ressaltamos que nossa postura como observadores levou em conta que:

(...) A coleta das informações deve, contudo, continuar metódica embora quase não seja possível ao pesquisador tomar notas durante sua observação: o risco de perturbar pessoas e acontecimentos muitas vezes o impede. Talvez poderá consignar discretamente algumas indicações em um pedaço de papel, mas ele fia-se sobretudo em sua memória e em seu senso da disciplina que o impelem a redigir uma exposição detalhada uma vez concluída sua observação. Essa disciplina é exigente, mas é o melhor método para evitar os esquecimentos e a confusão que poderiam resultar do acúmulo de sessões de observação. (ibidem, p. 180)

Nós estamos cientes que, embora não houvesse intervenção no contato das aulas observadas e não tenhamos interagido com os alunos durante as propostas, é fato que nossa presença alterou de alguma forma a dinâmica da aula. Não apenas pelo fato de uma das professoras ter se preocupado com o lugar que a pesquisadora ocuparia na sala de aula, quando fez questão de oferecer-lhe um lugar para se sentar, determinando de que local seria feita a observação, mas pelo próprio conhecimento que suas ações estariam sendo observadas houve interferência no contexto analisado. Segundo a ideia de Cohen, Manion & Morrison (2007) sobre observação:

The move is from complete participation to complete detachment. The mid-points of this continuum strive to balance involvement with detachment, closeness with distance, familiarity with strangeness. The role of the complete observer is typified in the one-way

mirror, the video-cassette, the audio-cassette and the photograph, while complete participation involves researchers taking on membership roles (overt or covert) (p. 397)¹¹

De certa maneira, entendemos que a observação realizada não pode ser totalmente considerada uma *observação não participante*, devido ao fato de causar certa estranheza no ambiente pesquisado. E por outro lado, também não poderemos considerá-la como uma *observação participante*, pois não tomamos nenhuma postura que a tornasse assim, mantendo-nos à parte do grupo, sem interações durante as observações com os sujeitos pesquisados.

Num segundo momento foi levado em conta o ponto de vista dos professores do primeiro e segundo ano do ensino fundamental e especialistas (professor de Educação Física e Educação Artística) e coordenadores pedagógicos, em relação à integração escolar das crianças que ingressam aos seis anos de idade no primeiro ano do ensino fundamental. A proposta de entrevista era a de participação de todos os envolvidos no trabalho pedagógico com a criança de seis anos, e daqueles que dariam prosseguimento a este recebendo o aluno no segundo ano do ensino fundamental e também professores especialistas, pois, além de atuarem com esse mesmo público, em suas disciplinas apresentam ricas oportunidades de trabalho lúdico, com o movimento e o brincar; e os coordenadores pedagógicos com os quais visamos compreender as questões pedagógicas, curriculares e estruturais da mudança das turmas pesquisadas. Assim, as entrevistas foram realizadas com as professoras de sala do 1º e do 2º anos, com os professores especialistas de Educação Física e Artes e o coordenador pedagógico. A princípio seriam cinco entrevistados, mas como decidimos agregar mais uma escola à pesquisa, no total foram dez entrevistados, sendo que, cada entrevista durou aproximadamente vinte minutos, totalizando 200 (duzentos) minutos de entrevistas.

As entrevistas realizadas com os participantes foram semi-estruturadas. De acordo com Augusto Triviños (1992, p.146):

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que

¹¹ Tradução livre da autora: O movimento é da completa participação ao completo distanciamento. Os pontos médios deste contínuo relacionam-se ao envolvimento e desprendimento, proximidade e distanciamento, familiaridade e estranheza. O papel do observador completo é exemplificado por meio de um espelho unidirecional, o vídeo, o áudio e da fotografia, enquanto que a participação completa envolve pesquisadores assumindo papéis de adesão (aberta ou encoberta).

vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas na própria escola, individualmente com cada participante, gravadas e em seguida transcritas na íntegra para análise dos dados. A seguir temos os roteiros utilizados para cada sujeito conforme a atuação docente na escola:

Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada para o Professor do Primeiro Ano do Ensino Fundamental

Dados pessoais / Apresentação

- Sexo:
- Idade:
- Formação:

-
- ✓ Qual a sua opinião sobre a nova lei sobre o ingresso da criança de 6 anos ao ensino fundamental? Você concorda ou não e por quê?
 - ✓ Foram discutidos com todos os atores da escola como seria realizada essa implementação da nova lei?
 - ✓ Quais mudanças físicas foram tomadas para receber as crianças que ingressaram no primeiro ano do ensino fundamental?
 - ✓ Dentro do plano de aula, você tem tomado alguma iniciativa em especial com esse grupo de crianças? Você explora outros locais além da sala de aula? Quais os tipos de atividades são dadas a essas crianças?
 - ✓ Você acredita que falta algo para integrar melhor esse grupo de alunos? O quê?

Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada para o Coordenador Pedagógico

Dados pessoais / Apresentação

- Sexo:
- Idade:
- Formação:

-
- ✓ Qual a sua opinião sobre a nova lei sobre o ingresso da criança de 6 anos ao ensino fundamental? Você concorda ou não e por quê?
 - ✓ Foram discutidos com todos os atores da escola como seria realizada essa implementação da nova lei?
 - ✓ Quais mudanças físicas foram tomadas para receber as crianças que ingressaram no primeiro ano do ensino fundamental?
 - ✓ Há diferença na rotina dessas crianças em relação aos outros alunos da escola?

- ✓ Como foi pensada a inclusão desse novo grupo de crianças dentro do Projeto Político Pedagógico (PPP) ?
- ✓ Você acredita que falta algo para integrar melhor esse grupo de alunos? O quê?

Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada para o Professor do Segundo Ano do Ensino Fundamental

Dados pessoais / Apresentação

- Sexo:
- Idade:
- Formação:

-
- ✓ Qual a sua opinião sobre a nova lei sobre o ingresso da criança de 6 anos ao ensino fundamental? Você concorda ou não e por quê?
 - ✓ Foram discutidos com todos os atores da escola como seria realizada essa implementação da nova lei?
 - ✓ Quais mudanças físicas foram tomadas para receber as crianças que ingressaram no primeiro ano do ensino fundamental?
 - ✓ Você já trabalhou com crianças no primeiro ano? E na antiga primeira série? Comparando as crianças que estão no primeiro ano e as crianças que estão no segundo ano, quais as diferenças marcantes entre ambas (nas atividades, comportamentos)?
 - ✓ Você acredita que falta algo para integrar melhor esse grupo de alunos? O quê?

Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada para o Professor Especialista do Primeiro Ano do Ensino Fundamental

Dados pessoais / Apresentação

- Sexo:
- Idade:
- Formação:

-
- ✓ Qual a sua opinião sobre a nova lei sobre o ingresso da criança de 6 anos ao ensino fundamental? Você concorda ou não e por quê?
 - ✓ Foram discutidos com todos os atores da escola como seria realizada essa implementação da nova lei?
 - ✓ Quais mudanças físicas foram tomadas para receber as crianças que ingressaram no primeiro ano do ensino fundamental?
 - ✓ Há diferenças no trabalho que realiza com as crianças do primeiro ano com o que realiza com os outros anos?
 - ✓ Foi dada alguma orientação específica em relação a sua área de atuação sobre as crianças de seis anos?

- ✓ Você acredita que falta algo para integrar melhor esse grupo de alunos? O quê?

De acordo com os roteiros acima pode-se perceber que algumas perguntas são comuns para todos os atores da escola, e outras são formuladas de acordo com a função do sujeito na instituição. Pretendemos com isso explorar melhor os interesses da pesquisa. A elaboração das perguntas teve base em certos pressupostos sobre o contexto estudado, construídos a partir dos referenciais teóricos estudados e da própria experiência com a questão. Uma das perguntas comuns em todos os roteiros refere-se às adequações físicas realizadas nas unidades escolares pesquisadas. Baseada na proposta governamental que haveria mudanças física-estruturais para receber as crianças de seis anos, entendemos que estas mudanças iriam além da acomodação inicial dos alunos, como sala de aula e carteiras e que poderia estar agregada a elas a ideia de espaços educativos ao brincar. As perguntas voltadas ao trabalho específico de cada professor com as turmas de primeiro ano partiram do pressuposto de que o brincar seria inserido no contexto levando-se em conta as orientações sugeridas pelo MEC e pela própria especificidade do público. E também outra questão inserida no roteiro estava voltada a investigar qual a concepção da própria escola e do docente em relação ao brincar para as crianças ingressantes do ensino fundamental, levando-se em conta que esta concepção influiria diretamente na inserção, ou não, deste brincar na rotina escolar.

As perguntas realizadas na entrevista serviram de base para nos orientar com o que gostaríamos de explorar, no entanto, conforme eram feitas, poderiam ser reformuladas ou complementadas para que o participante compreendesse melhor cada questão, e também para atendermos aos interesses da pesquisa. Mesmo realizadas de forma direta, surgiam lacunas que, conforme o sujeito, tinham que ser refeitas as questões para que não fosse perdido o foco da pesquisa.

Assim, concluímos o trabalho de campo com a coleta de dados das observações anotadas num diário de campo e as transcrições das entrevistas com os participantes da pesquisa.

Modos de Análise dos dados

Com os dados a nosso dispor, escolhemos organizá-los a princípio em pequenas categorias, elegidas de acordo com as reflexões em campo e um estudo aprofundado do que

tínhamos em mãos. Optamos por organizar os dados por meio da análise de conteúdo, que segundo Laville & Dionne (1999, p.214):

Mesmo organizado, o material continua bruto e não permite ainda extrair tendências claras e, ainda menos, chegar a uma conclusão. Será preciso para isso empreender um estudo minucioso de seu conteúdo, das palavras e frases que o compõem, procurar-lhes o sentido, captar-lhes as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das ideias principais... É este o princípio da análise de conteúdo: consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação. (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 214)

Fizemos a primeira análise, mas ainda não satisfeitas com o formato do texto o refizemos, pois não compartilhava com o leitor a discussão de dados como realmente gostaríamos de apresentá-lo. O que aconteceu conosco pode ser justificado já que a análise de conteúdo não é um método rígido, assim afirmam os autores acima, pois “ela constitui, antes um conjunto de vias possíveis nem sempre claramente balizadas, para a revelação – alguns diriam reconstrução – do sentido de um conteúdo” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 216). Nesse primeiro momento da escrita, fizemos a análise baseados em subcategorias, chamadas por Laville & Dionne (1999) de *unidades de análise* (ou unidades de classificação ou registro), que são formuladas a partir de um recorte dos conteúdos. Estas unidades de análise foram extraídas a partir de um olhar refinado dos dados, e foram classificadas pela menor unidade pautada: a palavra e algumas expressões aliadas a esta. Uma das palavras chaves extraídas do conteúdo dos dados coletados foi o brincar. Organizamos nossa análise pautada no brincar, palavra-chave e unidade de análise, situando-o como e onde este surgiu, conforme o recorte feito por nós dos dados coletados. Baseado nesse levantamento sobre o brincar pôde-se eleger as seguintes categorias: brincar espontâneo (válvula de escape); brincar como conhecimento e aprendizado; brincar como punição e recompensa; brincar dirigido e agendado; brincar marginalizado; brincar expresso na corporeidade; e brincar como socialização. Mesmo assim, ao colocar estas categorias em forma de texto não conseguimos contemplar nas descrições e discussões da escrita uma maneira clara e relevante para o leitor se situar da realidade que observamos. No entanto, esse trabalho não foi nulo, só nos serviu de experiência para retomarmos os pontos já extraídos e reformulá-los da maneira que acreditávamos mais interessante à pesquisa.

Na reescrita da análise pudemos, então, explorar melhor os dados e trazer uma discussão mais aprofundada sobre aquela realidade pesquisada. Primeiro, para elaborar a análise,

fizemos uma releitura aprofundada do que coletamos, e as categorias utilizadas pela primeira análise também puderam nos nortear no prosseguimento da escrita. Nas transcrições das entrevistas e no diário de campo foram destacados os pontos que frisavam o foco de nossa pesquisa. Foram considerados os pontos reincidentes e divergentes pautados nas falas e fatos, os quais relacionados foram construindo o panorama de nossa pesquisa durante a busca das informações no campo. Confrontamos o relato docente e o seu fazer pedagógico por meio das entrevistas e das observações de aula. Nessa nova análise utilizamos como unidade de análise ‘frases’ que demarcaram fatos e situações relevantes à pesquisa dentro do contexto pesquisado. Atribuímos essa mudança na formulação da análise à flexibilidade dada pela análise de conteúdo. Segundo Laville & Dionne existem três modelos a serem utilizados para a definição das categorias: o modelo aberto; o modelo fechado; e o modelo misto. “Seguindo o modelo aberto, as categorias não são fixas no início, mas tomam forma no curso da própria análise” (ibidem, p. 219). Ainda sobre o modelo aberto temos que:

O recurso a uma *grade aberta* é frequente nos estudos de caráter exploratório, quando o pesquisador conhece pouco a área em estudo e sente necessidade de aperfeiçoar seu conhecimento de uma situação ou de um fenômeno a fim de enunciar hipóteses. A abordagem é então indutiva: o pesquisador parte com um certo número de unidades, agrupando as de significação aproximada, para obter um primeiro conjunto de categorias rudimentares. Este conjunto constitui o ponto de partida de um procedimento que, por etapas sucessivas, conduzirá às categorias finais. Desde já o pesquisador esforça-se por precisar as idéias identificando o que lhe parece a característica essencial de cada rubrica selecionada e pode eventualmente dar-lhe um nome provisório. (ibidem, p. 219)

Dentro dessas primeiras categorias elaboradas os autores acima falam de um retorno crítico que motiva o pesquisador a reformular essas categorias até que se chegue às categorias bem mais definidas relevantes à pesquisa.

Com essa nova análise, pudemos adquirir sentido e significado que nos aproximavam da realidade que se constituía a respeito do ingresso das crianças no primeiro ano do ensino fundamental sob os focos do brincar e da prática docente. As categorias formuladas serão discutidas no capítulo *Análise e discussão dos dados*. A interpretação dos dados foi elaborada de maneira qualitativa. E nos pautamos na *construção interativa de uma explicação* (LAVILLE & DIONNE, 1999) em que:

(...) o pesquisador elabora pouco a pouco uma explicação lógica do fenômeno ou da situação estudados, examinando as unidades de sentido, as inter-relações entre essas

unidades e entre as categorias em que elas se encontram reunidas. Essa modalidade de análise e de interpretação, que lembra a construção da grade aberta, convém particularmente aos estudos de caráter exploratório quando o domínio de investigação não é bem conhecido do pesquisador, a ponto de este julgar preferível não elaborar hipótese *a priori*. Esta é então simultaneamente desenvolvida e verificada, ainda que em parte, em um vaivém entre reflexão, observação e interpretação, à medida que a análise progride. (p. 228)

Trouxemos à nossa escrita o diálogo essencial por parte do referencial teórico de estudiosos sobre os temas abordados. A questão do brincar e do desenvolvimento infantil foi fundamentada em boa parte pela teoria de Vigotskii e seus seguidores. Essa maneira de relacionar dados do campo e teoria é definida como triangulação de dados. Segundo Cohen, Manion & Morrison (2007): “Triangulation may be defined as the use of two or more methods of data collection in the study of some aspect of human behaviour.”¹² (p.141). Ainda sobre a triangulação temos que:

By analogy, triangular techniques in the social sciences attempt to map out, or explain more fully, the richness and complexity of human behaviour by studying it from more than one standpoint and, in so doing, by making use of both quantitative and qualitative data. Triangulation is a powerful way of demonstrating concurrent validity, particularly in qualitative research (Campbell and Fiske 1959) (COHEN et al, 2007, p. 141)¹³

Segundo Dezin (1989) citado por Duarte (2009) existem quatro tipos de triangulação: a triangulação de dados; a triangulação do investigador; a triangulação metodológica; e a triangulação teórica. Nesta pesquisa utilizamos a triangulação de dados que:

refere-se à recolha de dados recorrendo a diferentes fontes. Distinguindo subtipos de triangulação, Denzin propõe que se estude o fenómeno em tempos (datas – explorando as diferenças temporais), espaços (locais – tomando a forma de investigação comparativa) e com indivíduos diferentes; (DUARTE, 2009, p.11)

Dessa maneira, a triangulação de dados foi escolhida para confrontarmos a prática e a teoria, e para refletirmos sobre o contexto pesquisado. A triangulação de dados se refere à correlação do trabalho de campo, composto pelas entrevistas e as observações de aula, apoiados

¹²Tradução livre da autora: Triangulação pode ser definida como o uso de dois ou mais métodos de coleta de dados em um estudo sobre algum aspecto do comportamento humano.

¹³Tradução livre da autora: Por analogia, as técnicas triangulares nas ciências sociais tentam mapear, ou explicar mais detalhadamente, a riqueza e complexidade do comportamento humano, estudando-o mais de um ponto de vista e, ao fazê-lo, fazem o uso de dados quantitativos e qualitativos. Triangulação é uma poderosa forma de demonstrar validade concomitante, particularmente na pesquisa qualitativa.(Campbell eFiske1959)

pelos referenciais bibliográficos sobre o tema. E com isso, buscamos responder às questões norteadoras dessa pesquisa.

O Contexto Pesquisado

As escolas onde foi feito o trabalho de campo foram escolhidas a critério da SEME, como informado anteriormente. Ambas são escolas de bairros periféricos da cidade, relativamente próximos um do outro, e de fácil acesso à pesquisadora. A primeira escola visitada pode ser considerada uma escola grande, atende crianças do ensino fundamental de primeiro ao quinto ano, em ambos os períodos: manhã (07h00min às 12:00 horas) e tarde (13:00 às 18:00 horas). Esse período de cinco horas na escola é comum em toda a rede municipal de Indaiatuba. Para manter o sigilo da pesquisa esta escola será denominada Escola 1 (E1). A estrutura dessa escola possui quatro pisos: subsolo; térreo, primeiro e segundo pisos. A entrada da escola, em que se situa a secretaria escolar, está no primeiro piso, e é também onde ficam as salas dos primeiros anos do ensino fundamental. Ainda nesse piso está a diretoria, a coordenação, a sala de reforços, o almoxarifado, a cozinha, a copa, os banheiros dos professores e alunos. No piso térreo e subsolo há duas quadras, uma grande e coberta (subsolo), outra menor e descoberta (térreo) ao lado do pátio de merenda e disponível durante o recreio dos alunos. Há também uma sala com espelhos, disponível aos docentes quando agendada, e que foi usada pelo professor de Artes durante as observações. Nos corredores das escadas são dispostos nas paredes quadros com personagens infantis: Zé carioca, Pica-pau, Pato Donald e também quadros famosos de artistas conhecidos, como o Abaporu de Tarsila do Amaral. No piso superior (segundo piso) estão as outras salas que pertencem às outras turmas e o laboratório de informática. Nessa escola há um projeto de circo, chamado de Projeto “Vidart” em que as crianças podem participar em horário contrário de aulas (contraturno) e aprender a arte circense, tanto que no alto da estrutura da quadra há tecidos pendurados para a prática de acrobacias. Nessa escola há doze turmas no período da manhã: uma turma de primeiro ano, duas de segundo, três de terceiro, duas de quarto, e quatro de quinto ano; no período da tarde há: três turmas de primeiro ano, duas de segundo, quatro de terceiro, duas de quarto e duas de quinto ano. Na rotina de todas as crianças há visitas à biblioteca e ao laboratório de informática. No currículo são incluídas aulas dos professores especialistas de Artes e Educação Física, sendo duas por semana de cada disciplina, e uma aula

por semana de Filosofia, com exceção somente do primeiro ano do ensino fundamental que não possui essa última disciplina.

A segunda escola pesquisada nomeamos de Escola 2 (E2). É uma escola menor que a anterior, e fundada recentemente, em 2010. A escola possui o piso térreo e o primeiro andar, no subsolo está a quadra esportiva coberta, como na E1. No piso térreo estão as salas da secretaria escolar, coordenação, direção, algumas salas de aula, pátio de merenda, cozinha, copa, banheiros de professores, alunos e funcionários, e sala dos professores. No piso superior estão outras salas de aula, a biblioteca, o laboratório de informática, a sala de materiais diversificados e a sala de recursos especiais, para o atendimento do alunado com laudo de deficiência. No período da manhã há duas salas de primeiro ano; uma sala de segundo ano; duas salas de terceiro ano; uma sala de quarto ano e duas salas de quinto ano. No período da tarde há: duas salas de primeiro ano, duas salas de segundo ano, uma sala de terceiro ano, duas salas de quarto ano e uma sala de quinto ano. Como citado na escola anterior, as turmas de primeiro ano dessa escola também têm aulas de Educação Física e Artes duas vezes por semana.

Ambas as escolas possuem em média aproximadamente trinta alunos para as turmas de primeiro ano do ensino fundamental.

Os espaços descritos acima fizeram parte da rotina das turmas de primeiro ano, em que as crianças puderam explorá-los ou foram observados por fazer parte do trajeto da pesquisadora pela escola durante o trabalho de campo. Posteriormente, os professores relataram a existência de brinquedoteca em ambas as escolas. No entanto, este local não foi visitado porque não fez parte da rotina das crianças do primeiro ano durante as observações, e em apenas uma das escolas foi avistado por fazer parte do caminho para a quadra de esportes. Assim, quanto à questão de materiais disponíveis ao brincar somente tivemos acesso àqueles utilizados pelos docentes durante as observações.

O Perfil dos Participantes

Para efeito de sigilo da pesquisa todos os sujeitos serão nomeados por códigos para que se preserve seu anonimato. As escolas foram nomeadas como escola 1 ou E1 e escola 2 ou E2, os professores foram identificados também por letras do alfabeto acompanhadas pelo número de suas respectivas escolas: 1 ou 2. As professoras de sala do primeiro ano serão chamadas de A1

e A2; as professoras de sala do segundo ano serão chamadas de B1 e B2; os professores especialistas de Artes serão Ar1 e Ar2; os professores especialistas de Educação Física serão chamados de EF1 e EF2 e as coordenadoras pedagógicas de C1 e C2.

A1 (sexo feminino) tem 45 anos, e é formada em magistério e pedagogia. A2 (sexo feminino) tem 57 anos, faltam alguns anos para se aposentar, sua primeira graduação foi em Letras, depois se formou em Pedagogia, e fez pós-graduação em Psicopedagogia. B1 tem 39 anos (sexo feminino) e é formada em Pedagogia e fez pós-graduação em Didática; B2 tem 38 anos (sexo feminino), e é formada em Pedagogia. Ar1 tem 39 anos (sexo masculino), e é graduado em Desenho Industrial; Ar2 tem 42 anos (sexo feminino), formada em Artes e tem curso de pós-graduação em Artes e Educação. O docente EF1 tem 50 anos (sexo masculino) é formado em Educação Física. O docente EF2 tem 34 anos (sexo masculino) e é formado em Licenciatura e Bacharelado em Educação Física. C1 tem 40 anos (sexo feminino), tem curso de Magistério e Pedagogia; C2 tem 36 anos (sexo feminino), fez curso de Tecnólogo em Secretariado e Pedagogia, tem curso de especialização de Educação à distância e tecnologia educacional e atualmente faz Psicopedagogia.

Todos os participantes são formados em cursos de graduação em sua área específica, a maioria possui algum curso complementar, tanto de graduação ou pós-graduação, e atuam na rede municipal de educação há mais de um ano, com exceção de EF2 que é recém chegado à rede, e ingressou em março de 2012.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados coletados no campo nos trouxeram um panorama, mesmo que parcial, que nos aproxima da realidade escolar do ingresso das crianças de seis anos no ensino fundamental. Neste momento, trazemos os dados do campo e a posição dos teóricos em relação ao tema para dialogar entre si e, assim, refletimos sobre esse novo contexto escolar.

A princípio, as observações de aula e os relatos de entrevista nos guiaram a pontos importantes da rotina preparada para os alunos do primeiro ano do ensino fundamental. Verificamos que houve adequações específicas voltadas a esse grupo de crianças, de caráter pedagógico e mesmo físicas em alguns casos. No entanto, percebemos que as mudanças realizadas foram limitadas por fatores externos e internos ao âmbito escolar. Assim, em primeiro lugar, tratamos de discutir a rotina das crianças do primeiro ano do ensino fundamental.

ENTRE A LUDICIDADE E A NÃO LUDICIDADE:

A rotina das crianças esteve repleta de situações em que aconteciam e frisavam o caráter lúdico e também não lúdico da ação pedagógica. Estas situações cercam o cotidiano de todas as pessoas, porém, no contexto escolar pesquisado, em alguns casos que relataremos, foram vistas de forma separada, e até mesmo oposta. Na maioria das escolas é valorizada a metodologia que não envolve a ludicidade em detrimento de uma que a contempla:

As práticas constitutivas da escola deixam transparecer os ideais de homem que se quer formar e, assim, certos elementos caracterizam a educação oferecida aos alunos. A maneira de organizar e administrar a escola, os seus aspectos físicos e os relacionados ao uso do tempo podem retratar ações educativas rígidas e disciplinadoras, assim como apresentar propostas diferenciadas e conscientes da importância da coletividade, da diversidade cultural, da subjetividade e espontaneidade das ações no processo de formação humana. (BUSTAMANTE, 2004, p.60)

Dessa maneira, a educação formal, não lúdica, se afirma acreditando que os momentos descontraídos proporcionados pela ludicidade devem ser restritos aos tempos de ócio e lazer, e que a escola tem que ser vista como um ambiente produtivo, que busca resultados “imediatos”, e estes não podem ser vistos ou colhidos por meio da ludicidade de maneira

concreta. A aprendizagem formal com aulas expositivas, de maneira individual, com cada aluno em seu lugar, dentro da sala de aula, é o meio de trabalho docente mais frequentemente encontrado nas escolas. No entanto, nada prova que o aprendizado só possa se desenvolver dessa forma, pelo contrário, a todo o momento aprendemos por meio de observação da dinâmica da vida; pelos nossos erros, nas tentativas de acerto; em especial na interação com o outro. É por isso que,

(...) os educadores deveriam permitir-se vivenciar o lúdico, interagir com as crianças, viajar com elas na sua imaginação, superar a mesmice das aulas expositivas sempre iguais e monótonas, perguntar do que elas desejam brincar, descobrir o aprendizado depois que ele surgisse inesperado, ali onde o conhecimento programado *a priori* não acontecesse, resgatando, para o processo de ensino e aprendizagem, o mesmo espírito aventureiro que tinham quando brincavam de esconde-esconde, de caça ao tesouro, em gincanas, do entusiasmo de satisfazer a busca com o prazer e o sabor do saber compartilhado. (EMERIQUE, 2004, p. 15)

Segundo Vigotskii (1988, p.109), “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar”. Sendo assim, a aprendizagem não se faz somente por meio dos moldes escolares formais, e também não se inicia com a escola. Porém, esta é responsável pela sistematização de conhecimentos que adquirimos ao longo de nossa vida escolar. Enfim, queremos expor e discutir a forma como é realizado o trabalho com as crianças ingressantes da escola de 9 anos, permeando entre a ludicidade e a não ludicidade.

O trecho abaixo, tirado do diário de campo, demonstra a conduta formal tomada por uma das docentes observadas:

A professora de sala pede que os alunos por fileira escolham um livro para lerem. Ela diz que irá entregar o caderno de casa e logo explicará a lição. (...) "Não quero ninguém em comunicação com o coleguinha é uma tarefa individual!" para aqueles que conversavam. (diário de campo, escola 2, professora A2)

Em outro caso, na outra escola a postura da professora é mais descontraída:

A professora faz a leitura do conto Rapunzel, e as crianças participam de algumas falas já conhecidas por elas. Ela faz gestos e imitações durante o conto, no momento da leitura, em que o príncipe está cego, a professora faz a imitação tateando os alunos brincando de adivinhar, e errando de propósito causando risos entre eles. (diário de campo, escola 1, professora A1)

Podemos notar a diferença de conduta das professoras, considerando que a tarefa é distinta, e cada qual possui sua individualidade em lidar com a aprendizagem dos alunos. Mesmo assim, temos outros casos em que cada uma delas manteve a postura apresentada acima em seu trabalho docente, durante as observações de aula, o que nos faz perceber que se trata do próprio método docente adotado pelas professoras. Gostaríamos de ressaltar:

(...) que seria importante deixar de pensar dicotomicamente, superando uma visão que opõe a criança ao adulto, o sério ao lúdico, o brincar ao estudar, a fantasia à realidade, o lazer ao trabalho, os aparentemente contrários, para assumir uma perspectiva dialética, na qual os tidos como opostos passam a ser encarados como complementares, ambivalentes, com (*sic*) já tivemos a oportunidade de apontar. (EMERIQUE, 1999, apud EMERIQUE, 2004, p.4)

Acreditamos que é importante trabalhar de maneiras diferenciadas e incluir rotinas permeadas pela ludicidade às crianças para que o ambiente escolar seja interessante e leve, sem ser maçante e cansativo para elas.

A postura de A2 é recorrente:

- Os alunos ficam em fila ao lado da mesa da professora para ela fazer a revisão do desenho e sondagem das palavras, em que verifica em que nível de aprendizagem está cada aluno, conforme ela me relatou em seguida. Ela dita palavras e eles escrevem em um caderno específico para isso. Os outros alunos ficam soltos pela sala, ou pelo menos até a mesa de livros para fazerem sua escolha. Depois a professora comenta: “Quem pegou o livrinho vai ler com o olho e a boquinha fica fechada”. (diário de campo, escola 2, professora A2)

- “A boquinha vai fechar senão eu vou parar de ensinar”- cantarola a professora. “Eu sei que vocês já estão cansados e logo a gente vai brincar”- diante da agitação dos alunos. (diário de campo, escola 2, professora A2)

- “Eu vou corrigir, dar nota para tudo e vou deixar essas crianças brincarem, porque elas merecem.” – para os alunos que já terminaram a lição. (diário de campo, escola 2, professora A2)

- A professora coordena três atividades paralelas: ambientar uma nova aluna; atividade de reforço; e atividades com a sala. E auxilia os alunos que escrevem uma palavra na lousa para a nova aluna, verificando se estão escrevendo certo. (diário de campo, escola 2, professora A2)

A impressão que se tem é que a professora tem muito conteúdo para desenvolver com os alunos, e por isso realiza várias tarefas simultaneamente. E ainda não permite ser interrompida

pelos estudantes, acreditamos que para não quebrar o ritmo do trabalho. Sua conduta demarca claramente o que é sério e o que é brincadeira, e neste caso, o ambiente escolar é algo sério, de trabalho, e para isso é necessário silêncio e atenção. Em outro estudo sobre o ensino fundamental de 9 anos, realizado em Rondônia, também é evidenciado o mesmo método de ensino encontrado na escola 2:

O fragmento destacado, além de evidenciar como as escolas buscaram, dentro de suas possibilidades, encontrar soluções para o atendimento das crianças inseridas no EF, demonstra que o modelo de ensino adotado com essas crianças não se adaptava a esse mobiliário, pois “o controle das crianças” é dificultado quando estão em grupos, em torno de mesinhas coletivas. O que nos remete a um ensino no modelo frontal, em que as crianças precisam prestar atenção à professora e ao quadro. (PANSINI e MARIN, 2011, p. 96)

Assim, percebemos que não somente na escola 2 permanece o ensino formal em detrimento de um ensino que abranja a ludicidade e a interação entre as crianças.

Vemos que existe uma dicotomia, como já citada acima, e pensamos que talvez essa ruptura entre a ludicidade e o chamado sério esteja ligada ao sentido e significado que se tem de ambos. Segundo Emerique (2004):

Numa abordagem mais abrangente, o lúdico poderia, então, ser ocasião de se lidar com a segurança e o incerto, o medo e a coragem, a perda e o ganho, o prazer e o desprazer, o sério e o cômico, a objetividade e a subjetividade, enfim, uma oportunidade de ensinar e aprender sobre a vida, entendida como um grande jogo em que, como em todos os demais, estão presentes objetivos, regras e papéis. (EMERIQUE, 1999, p. 4 apud EMERIQUE, 2004)

O autor acima apresenta o meio de se trabalhar a ludicidade lidando com sentimentos e ações distintos que irão proporcionar melhor compreensão do mundo que vivemos. Nessa cisão apresentada no contexto escolar entre atividades lúdicas e não lúdicas, ainda vemos que o brincar é ofertado às crianças em forma de recompensa pelo trabalho realizado. E também é usado como recurso para que os alunos façam a lição:

“Quem tá falando não precisa brincar, né?” (diário de campo, escola 2, professora A2)

"Quem não copia não brinca!" (diário de campo, escola 2, professora A2)

"Joaquim¹⁴ eu vou te congelar, eu não vou mais falar o seu nome" chama atenção de um dos meninos. (diário de campo, escola 2, professora A2)

A professora controla o comportamento das crianças por meio do brincar, ou seja, ameaça suspender aquilo que a criança mais gosta e que faz parte de seu universo infantil. E ainda, se utiliza do jogo imaginário, elemento do brincar, para chamar atenção de um dos alunos. Mesmo diante de tanta contenção a ludicidade se faz presente entre as crianças:

A professora chama a atenção dos alunos novamente, e outros alunos não fazem barulho, mas brincam de mímica, fazendo como se estivessem tocando música. (diário de campo, escola 2, professora A2).

Sendo assim, nessa turma de primeiro ano vemos que atividades lúdicas são deixadas de lado pela metodologia adotada pela docente. No relato de Bustamante (2004):

Assim, percebo a existência de fatores e aspectos sociais, culturais e políticos que dificultam, limitam ou controlam a concretização da vivência lúdica, pela própria possibilidade deste momento de estar refletindo as contradições da vida cotidiana e constituir enfrentamentos dela. A escola, por exemplo, historicamente se constitui num espaço onde o lúdico deveria ser controlado, pela possibilidade de as crianças experimentarem novas regras e valores que levassem a certos questionamentos e transformações que não interessavam à instituição. Cabe ressaltar que a manifestação lúdica está sempre presente no contexto escolar e o que este sistema pode apresentar são formas de controlá-la. (p.57)

Mesmo na tentativa de manter um ambiente totalmente sério dentro da sala de aula, a ludicidade está presente no contexto infantil, e se manifesta de alguma maneira, como que querendo escapar do controle intenso que a sufoca:

“Um dos alunos sai com um carrinho de bombeiro bem pequeno nas mãos e a professora pede para que ele guarde, porque só pode no dia do brinquedo.” (diário de campo, escola 2, professora A2)

“A professora faz a seguinte indagação às crianças: "Vamos escolher uma coisa que vocês gostariam?" Um aluno responde: "Brincar!!!" e a resposta da professora: "Não" - curto e breve - "tem que haver com o texto."” (diário de campo, escola 2, professora A2)

“A professora dá uma bronca em um dos alunos: “Eu já estou cansada, exausta de pedir para você copiar. Se você quer brincar fica em casa, agora não é o momento de brincar.”(diário de campo, escola 2, professora A2)

¹⁴ O nome do aluno foi modificado para se manter seu o anonimato.

Observamos que o brincar é restrito ao dia programado para isto, e que dentro da sala durante a aula não há espaço para ele. Ainda, em uma das escolas observadas o brincar é tão cerceado que a professora afirma que ele deve ser realizado em casa, ou seja, na escola não há espaço e tempo para brincar. Novamente é mostrada a separação entre atividades lúdicas e não lúdicas, entre o trabalho e o brincar, vistos como opostos, de maneira dicotômica.

O espaço escolar não pode e nem deve negligenciar ou cercear o brincar, este é parte integrante da rotina das crianças, estejam elas onde estiverem, em casa, na escola, na rua. O que se faz importante nos momentos de brincar é a presença do adulto como mediador e orientador nas brincadeiras, sem restringir a liberdade das crianças em suas ações. Sabemos das limitações de espaços do brincar em nossa sociedade devido à violência urbana, o trânsito e até pela própria arquitetura das cidades. As casas, em sua maioria, quase não possuem quintais, ou em caso de condomínios, em boa parte, os espaços são mais restritos ainda. Sendo assim, o espaço escolar, além de fins educacionais, é o lugar de encontro das crianças, de se permitir que elas possam interagir da maneira mais comum que possuem: por meio do brincar.

Por outro lado, podemos afirmar que a ludicidade pode e deve ser trabalhada durante as aulas em sala pelas professoras. De maneira diferenciada, A1 coloca-se em uma postura descontraindo para trabalhar o conteúdo de aula. Dessa forma, aproxima-se do caráter lúdico, pelo menos do ponto de vista das crianças que parecem se divertir com a atividade proposta:

Agora foi trocado de rádio e a professora retoma a atividade que ela ia fazer com a música. (...) "Eu vou por pra ouvir o cd, e pra não atrapalhar eu não quero nenhum piu, só pode mexer a boca sem som ". A música é da "Linda Rosa Juvenil". Durante a música os alunos ficavam fazendo gestos, mas não fazem som com a boca, só mímica, e um dos alunos batia dois lápis embaixo da carteira como se fosse uma bateria. Na segunda vez de ouvir a música, todos os alunos se soltaram porque a própria professora os incentivou a fazer os gestos e ela mesma também fazia, e na parte em que cantavam batam palmas, os alunos também faziam.

Agora os alunos abrem o livro na página em que está a musiquinha! A professora avisa que vai dar uma lida, sem cantar, e pede para os alunos ouvirem, alguns alunos não haviam chegado na página e outros nem olhavam para o livro enquanto a professora lia. Ela sempre faz comentários durante a leitura. Novamente é ouvida a música, agora com o livro aberto para que os alunos acompanhem com a leitura.

Ouve-se novamente a música e agora todos mais soltos e batendo os lápis nas carteiras. E a professora comenta no final "um dia vocês foram bateristas." (diário de campo – escola 1 – professora A1)

A tarefa musical já é favorável a alegrar o ambiente, embora a professora dite as regras da atividade, permite certa expressividade e espontaneidade das crianças, pontos relevantes à promoção da ludicidade em sala de aula.

Aos olhos da criança, tudo pode servir ao lúdico, à fantasia, à criação de novas realidades.

Diríamos, então, que quanto menos estruturado (predeterminado) for esse objeto mais chances há de que ele seja usado alternativamente para o brincar infantil. (EMERIQUE, 2004, p.15)

Visto que, as crianças se apropriaram de um objeto simples como o lápis e o transformaram em baquetas para tocar bateria com a carteira.

Em outra ocasião, a professora trabalha a matemática com seus alunos, sem permitir que uma disciplina considerada difícil pela maioria das pessoas fosse trabalhada de maneira convencional:

A professora junta os alunos em duplas. E passa o cabeçalho na lousa, e pergunta esperando as respostas dos alunos. Pede às meninas para irem à lousa e pede que os meninos contem juntos. E vice versa, e coloca os meninos por ordem de altura, e o engraçado é que todos contam juntos mesmo.

E pede que se conte o total de alunos por meio de soma.

Lembrando que nesse dia fariam o material dourado.

Marca a pauta do dia na lousa com os alunos lhes ajudando: 1 e 2 - Artes. 3-Recreio, 4 e 5 - Matemática, 6 - Saída (e comenta: mais legal de todos).

Os alunos estão com o caderno de matemática e estão contando em voz alta o material distribuído pela professora. Ela explica na lousa que cubo significa uma unidade, barra - 10 unidades, e placa - 100 unidades. As crianças começam a brincar com o material e a professora alerta que é para parar porque ela estava explicando. A professora passa pelos corredores da sala e pergunta quem tem 50 unidades. Ela marca os nomes na lousa dos alunos que possuem as unidades pedidas. A professora passa conferindo os pedidos que faz das unidades, e diz às vezes como se fosse em forma de *bingo*. E conta para aqueles alunos que não fizeram porque tem dificuldades. (diário de campo, escola 1, professora A1)

O diferencial dessa atividade se encontra no trabalho em duplas, no uso de material específico para a disciplina e na forma como a professora dirige a atividade se reportando ao jogo de bingo. De maneira diferenciada, ela transforma uma atividade que poderia ser vista como um trabalho somente sério e individual, tornando-o motivante e realizado em parceria com o colega.

Anteriormente, acreditava-se que um ambiente sério, disciplinado e silencioso seria indispensável para se aprender matemática. Embora haja aqueles professores que ainda pensem assim, hoje é crescente o reconhecimento de que matemática se aprende

resolvendo problemas e, para tanto, a interação é fundamental, para que o aluno possa expor ideias próprias e escutar as dos demais colegas, confrontar seus pontos de vista, antecipar resultados, aceitar erros, buscar dados, formular procedimentos etc. (ibidem, p. 11)

Ao dispor os alunos em duplas, a professora pode ter favorecido a aprendizagem na atividade. E assim proporcionou que eles se ajudassem mutuamente. Como estudado por Vigotskii (1988) existe uma relação entre o desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem, e quanto a isso há dois níveis de desenvolvimento. Para o autor, “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial.” (p.116) Os dois níveis de desenvolvimento citados pelo autor são: o nível de desenvolvimento efetivo ou real da criança, “entendemos por isso o nível de desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado.” (p.111). E o segundo trata-se do nível de desenvolvimento potencial, que pertence à zona de desenvolvimento proximal, a qual já havíamos conceituado anteriormente, e o retomamos:

(...) é a distância entre o desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VIGOTSKII, 2007, p.97).

Dessa forma, vemos que a professora se dispõe a ajudar as crianças na contagem e também as colocam juntas para que assim facilite o entendimento. Temos segundo Fortuna (2000) que:

Uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes, influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno. Nesta sala de aula convive-se com a aleatoriedade, com o imponderável; o professor renuncia à centralização, à onisciência e ao controle onipotente e reconhece a importância de que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeito de sua aprendizagem; a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas. Está aberto aos novos possíveis, daí que sua visão de planejamento pedagógico também sofre uma revolução lúdica: sua aula deve ser uma ação pedagógica conscientemente criada, donde seu caráter intencional (que vimos necessário para garantir que o jogo não deslize para a promoção do individualismo), mas repleta de espaços para o inesperado, para o surgimento do que ainda não existe, do que não se sabe. Uma aula lúdica é uma aula que se assemelha ao brincar - atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrada na produtividade. (p. 9)

Acreditamos que a professora citada acima está se aproximando dos pressupostos colocados nesse trecho, mas ainda, o brincar proposto por ela nas aulas está focado na produtividade, e não somente no fim em si mesmo.

Nessa mesma escola, outro professor, de Educação Física, também permite e incentiva que os alunos ao terminarem a tarefa ajudem seus colegas:

Professor entra na sala e conversa sobre a aula com os alunos. Primeira atividade: desenhar sobre as férias, depois esse desenho será colado no mural de fora. (...). "Pessoal capricha aí, dá uma pintada", "Quem terminou ajuda os coleguinhas que não terminaram". – diz o professor. O professor anda entre as fileiras, aguardando a tarefa. "Quem terminou deixa o seu trabalho em cima da mesa e vai ajudar o coleguinha." – ele reforça. (diário de campo, escola 1, professor EF1)

Isto mostra que, na mesma escola estes professores têm condutas semelhantes, seja por iniciativa própria ou pelo próprio ambiente de trabalho aprovar essas ações, permitindo a liberdade docente em agir sem se sentir acuado em suas ações tanto pelos colegas quanto pela direção escolar.

Nas aulas de outros especialistas, de Artes e Educação Física foi visto que o brincar surgiu com espontaneidade ou de maneira favorável em duas, das oito aulas observadas. Consideramos um número pequeno já que pelo contexto destas disciplinas é possível maior liberdade e tendência a trabalhar o conteúdo do brincar, por tratar de elemento próprio de ambas. E gostaríamos de destacar essas duas aulas a seguir no *brincar como meio de aprendizado*.

Temos o relato da professora de Artes sobre a questão da inserção do brincar para as crianças do primeiro ano do ensino fundamental:

(...) e sendo que a brincadeira ficou esquecida, que é coisa fundamental agora para a idade que eles estão. (diário de campo, escola 2, professora Ar2)

No relato acima, Ar2 mostra-se atenta à importância do brincar para estes alunos. Mas, embora sua fala reporte à importância do brincar, ela também não explorou a ludicidade na aula observada:

Entra a professora de Artes: "nós vamos trabalhar com as formas geométricas." Que forma é essa? Pede que os alunos façam a forma do círculo com o braço em movimento! "Olha eu não estou gostando dessa conversa!" Fala de outras formas: perguntando sempre os lados das figuras. Os próprios alunos distribuem os cadernos de Artes. A professora dá uma tarefa: "Vocês vão fazer um palhaço e o circo" Ah.... (dizem os alunos)

Os alunos começam a conversar, e a professora de Artes chama atenção deles, e depois as crianças começam a cantar uma música e a professora de sala diz: "eu vou dar um jeito em vocês, no final"

A aula foi apenas a tarefa do desenho.

"Mas eu não quero ninguém em pé" - diz a professora de Artes. (diário de campo, escola 2, professora Ar2)

Interpretamos que pelo menos, no momento de aula observado não foi trabalhada a ludicidade por esta docente. O que aponta que, mesmo tendo consciência da necessidade da ludicidade e do brincar na rotina das crianças, ainda assim, não foi feito algo que os favorecesse durante o plano de aula observado. E quando lhe foi questionado se seu trabalho com os alunos do primeiro ano era realizado de maneira diferenciada tivemos a seguinte resposta:

Pesquisadora: E você tenta fazer alguma coisa diferente?

É como eu sou professora de Artes a gente adapta os temas trabalhados de acordo com a idade. A minha área é um pouco mais fácil de adaptar porque é a parte de pintura de desenho, que eles já trazem desde pequeno com eles, a parte artística é bem mais fácil de mexer, de tocar a criança com aquele objetivo, eu acredito que seja mais fácil que língua portuguesa, matemática que tem outro padrão, né (relato de entrevista, escola 2, professora Ar2).

A professora acredita que sua disciplina é um meio facilitador e atrativo às crianças para a realização das atividades propostas. E por isso, talvez pense que as alterações na ação pedagógica sejam mais necessárias em outras áreas do conhecimento.

Apesar da realidade observada ainda estar um pouco distante da teoria, gostaríamos que a ludicidade, elemento de destaque no contexto escolar, fosse vista e sentida de maneira diferente, tal como citado abaixo:

Reconhecer o lúdico como expressão cultural permeada de significados, inserida nas práticas escolares pode ser uma tarefa realmente difícil, mas vale refletir sobre as possibilidades e implicações dessa manifestação humana.

Ao compreender o lúdico como manifestação integrante da cultura escolar, considero importante destacar sua expressão não só no contexto das salas de aula, mas num espaço mais amplo, no qual se estabelece todo e qualquer tipo de relação humana. É preciso que pensemos se as diversas práticas escolares realmente condizem, contribuem e conspiram para uma formação humana prazerosa, criando um ambiente favorável a essas manifestações. (BUSTAMANTE, 2004, p. 63)

Observamos que, a ação pedagógica tomada de maneira particular trouxe ao contexto escolar maneiras diferentes de se conduzir a rotina das crianças do primeiro ano. A liberdade mencionada nos documentos oficiais do MEC que versavam sobre a lei da escola de 9 anos tinha

a intenção de não universalizar o trabalho com as crianças do primeiro ano do ensino fundamental.

A organização federativa garante que cada sistema de ensino é competente e livre para construir, com a respectiva comunidade escolar, seu plano de universalização e de ampliação do Ensino Fundamental. Cada sistema é também responsável por refletir e proceder a convenientes estudos, com a democratização do debate. (BRASIL, 2009, p.11)

No entanto, surgiram lacunas no decorrer do processo de mudança, como no tratamento do brincar e a inserção deste na rotina escolar. Ainda nesse sentido, relataremos sobre as adequações físicas realizadas no âmbito escolar e também como estas refletem sobre a ação pedagógica.

AS MUDANÇAS NA ESCOLA

As mudanças na escola englobam as adequações estruturais, tanto físicas quanto pedagógicas, como a (dis)posição das escolas para que o brincar se faça presente na rotina dos alunos. A proposta da lei da escola de 9 anos prevê adaptações físicas como: recursos didáticos, espaços educativos, mobiliários e equipamentos para atender às crianças do primeiro ano das escolas. Também, nesta proposta inclui-se um currículo diferenciado, não voltado a exclusividade da alfabetização, mas um aprendizado que valorizasse a infância e o brincar como parte importante do cotidiano dessas crianças. Para isso, propomos verificar em *as mudanças na escola* as medidas tomadas nas instituições pesquisadas para que essas adequações estruturais favorecessem o currículo voltado a esse grupo de alunos. E que assim, se possa ver caminhar ambos os fatores físicos e pedagógicos a convergir em um ponto em comum: a qualidade do ensino. Analisamos então, como é a *Ocupação dos espaços nas escolas; o brincar como meio de aprendizado; e o tempo de brincar.*

A ocupação dos espaços na escola

Acreditamos que o trabalho docente não se restringe a um único espaço escolar, e que as crianças aprendem também fora da sala de aula. Outros espaços escolares servem como estímulos e motivação para a criança vivenciar seu desenvolvimento pleno.

Para entender a ocupação dos espaços na escola, vamos primeiro conhecer quais adequações físicas foram realizadas após a mudança da lei que criou a escola de 9 anos. De acordo com a lei que propôs a mudança das crianças de seis anos para o ensino fundamental seriam necessárias mudanças físicas no âmbito escolar para receber esses alunos. Dessa forma, foi observado nas escolas e questionado aos educadores quais foram as mudanças físicas realizadas para atender essa nova demanda de alunos. A seguir temos o relato da coordenadora pedagógica de uma das escolas pesquisadas:

Então, na verdade você levantou uma questão interessante que é o prédio, então eu acho que deveria ter uma diferenciação no prédio, mas não tem, mas nós não temos como, não é nossa realidade, né, a demanda não dá pra isso. (...)

E aqui pelo prédio ser muito grande, é desce escada, sobe escada, entendeu, é um dificultador por conta disso. E aqui em cima não tem onde brincar, tem o espaço livre do estacionamento que é um ambiente perigoso, né, então teria que descer mesmo para pegar aquele pátio, e muitas vezes está tendo a atividade de recreio, então acaba atrapalhando, a quadra onde acontece educação física, e outro espaço que é na verdade o pátio externo que bate sol a maior parte do tempo, então é desagradável também ali, dependendo da brincadeira que você for fazer né. O espaço físico mesmo real não tem para eles, teria que ser feito uma adaptação mesmo. (relato de entrevista, coordenadora C1)

E quando lhe foi perguntado quais adaptações físicas foram realizadas naquela escola, obtemos a seguinte resposta:

Nenhuma. Pelo menos nas escolas que eu fui professora de primeiro ano não. Foram duas escolas muito grandes que eu lecionei com escadas, tinha que se locomover naquele espaço. Uma escola eu trabalhei na educação infantil com o primeiro ano, então a estrutura era toda diferente, era tudo pequenininho, de acordo com a idade deles mesmo, que era um espaço que já se usava anteriormente, mas aqui, por exemplo, nós tivemos o primeiro ano e não fizemos adaptação nenhuma, é isso aqui é o que a escola tem. (relato de entrevista, coordenadora C1)

Quando a mesma pergunta foi formulada à professora de sala ela respondeu:

Olha, as carteiras, mas o assento das crianças, a comodidade, porque bebedouros ficaram menores, então a gente tem um controle de tomar conta mais da turminha de seis anos.

Aí tem a sala de jogos e brincadeiras, que dá pra gente, né. Foi montado uma sala só de brinquedos que é a brinquedoteca, né. Pra não ficar o período todo, cinco horas sentadinhos, a gente trabalha também com a mesa positivo¹⁵, trabalha com a lousa, não saí também tão cansativo como a gente achou que seria, né. Ficar só sentado também olhando pro quadro não dá, né. A gente tem que ter estratégias assim, né. (relato de entrevista, professora A1)

Pelo visto, não foi possível a realização de alterações físicas na estrutura da escola, por se tratar de uma escola grande e, também, pode se dizer, antiga. No entanto, o relato da professora A1, demonstra que houve adequações físicas como a mudança do mobiliário e bebedouros adequados ao tamanho dos alunos, e a disposição de uma sala para a montagem da brinquedoteca, e também alguns recursos didáticos para se trabalhar com os alunos, como a mesa positivo. E contrariando o relato da professora temos que na observação de aula:

A sala possui carteiras normais, não adaptadas para eles, há alguns cartazes nas paredes, a maioria com letras, palavras, diálogos e poemas, e há também pequenos desenhos e o alfabeto móvel acima da lousa. O armário tem alguns desenhos de bichos ilustrados em EVA. (...) Observação: Alguns alunos ficam com os pés balançando na cadeira, mas a maioria se acomoda bem às carteiras. (diário de campo, E1)

No entanto, foi constatado em outra sala de primeiro ano da mesma escola que o mobiliário era adaptado ao tamanho dos alunos, mas nesta sala não o foi, talvez por falta deste material, ou pelo uso da sala por outra turma no período da manhã, ou por considerá-lo desnecessário àquela turma. Mas, como foi visto, ainda havia alguns alunos que não alcançavam os pés no chão, o que torna-se algo inapropriado e desagradável a eles.

Além disso, a professora confessa ser cansativo trabalhar com os alunos todo o tempo dentro da sala de aula. Podemos ver que a questão pedagógica está associada aos espaços

15 Este material o qual a docente se refere é a “mesa educacional alfabeto”, que foi desenvolvida como instrumento auxiliar no processo inicial de alfabetização e letramento dos alunos, e possui três níveis de atividades partindo do reconhecimento de letras e construção de palavras até o trabalho mais complexo com textos. Seu extenso arquivo possui a capacidade de ser expandido pelo professor, através da inserção de textos, palavras, imagens, sons e vídeos de acordo com as necessidades de aprendizagem de sua turma. A mesa pode ser utilizada por até 6 pessoas ao mesmo tempo, favorecendo o espírito de colaboração e a troca de conhecimentos. A inclusão também é contemplada ao proporcionar sua utilização pelos alunos com necessidades especiais, com material concreto identificado em Braille e atividades traduzidas para LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Associando hardware, software e materiais concretos para um trabalho intuitivo e colaborativo, a Mesa Educacional coloca a tecnologia a serviço da aquisição da linguagem escrita de uma forma multissensorial. Fonte: www.indaiatuba.sp.gov.br

escolares. Se para a docente incomoda ver seus alunos só em sala, imagine para eles próprios que necessitam explorar os espaços escolares, e também porque eles aprendem corporalmente, por meio dos outros sentidos além do ouvir e ver, que não são os únicos meios sensoriais que as crianças utilizam. Como afirma Leontiev (1988):

(...) as primeiras ações lúdicas surgem com base na necessidade crescente da criança de dominar o mundo dos objetos humanos. O motivo contido nesta ação está fixado em uma coisa, diretamente em seu conteúdo objetivo. A ação aqui é o caminho que leva a criança, antes de tudo, à descoberta da realidade objetiva; o humano ainda surge para a criança em sua forma objetiva. (...) As relações sociais já surgem nesses jogos de forma explícita – sob a forma de relações dos jogadores entre si. Ao mesmo tempo, o papel do “brinquedo” também é alterado. Seu conteúdo agora determina não apenas as ações das crianças em relação ao objeto, mas também suas relações em face de outros participantes do jogo. Estes últimos (os demais participantes) tornam-se também conteúdo da atividade lúdica, e neles se fixa o motivo do jogo. (p.135)

O trecho acima afirma que as crianças necessitam de uma relação mais objetiva com os objetos para aprenderem sobre a realidade em que vivem. Então, propor atividades em que elas possam explorar espaços e objetos, manter com estes relações como também com os demais colegas proporcionará um elo facilitador na aprendizagem desses alunos. A clausura em sala de aula não garante o sucesso escolar e ainda nega à criança um aprendizado de exploração e autonomia.

Também vemos, nesse último trecho do diário de campo que, enquanto na educação infantil, a sala é geralmente repleta de brinquedos e ilustrações que reportam ao universo infantil, o ambiente escolar desta escola é pouco atrativo às crianças, com apenas alguns desenhos, e nenhum brinquedo a disposição delas. Isto reporta que a sala de aula não é local de brincar, como observamos na escola 2, relatada “entre a ludicidade a não ludicidade”, temos isso reforçado no ambiente de sala também, observado nas duas escolas.

Enfim, quanto à questão de adequação física, todos os outros docentes da escola 1 relataram as mesmas mudanças no âmbito escolar.

Quando observamos a escola 2, as mudanças não foram muito diferentes em relação à recepção dos alunos do primeiro ano, mesmo sendo neste caso, uma escola relativamente nova, criada em 2010:

As estruturas das escolas novas é implantação de elevador para cadeirante, são os banheiros especiais, fora isso não vi nada. (relato de entrevista, escola 2, professora A2)

A única alteração assim, de questão física foi que nós recebemos os brinquedos externos (do parque) e mesmo aqueles da brinquedoteca chegaram em virtude dessa demanda.

Agora em relação ao espaço, porque nossa escola é uma escola nova não teve uma adequação específica não, o que a gente tem o cuidado é que o mobiliário já veio adaptado para o tamanho deles, e as salas para que eles não tenham que subir escada o tempo todo, as salas deles são mantidas no piso térreo. (relato de entrevista, escola 2, coordenadora C2)

Já outra professora, especialista na área de Artes, tem uma visão mais crítica da situação, vejamos sua resposta quanto às adaptações físicas realizadas na escola:

Nenhuma, elas foram entregues ao sistema que já tá...o mesmo número de horas, o mesmo número de atividades de primeira série, (...)

- Sobre as estruturas físicas... (pesquisadora)

Algumas escolas têm um parquinho e em outras escolas nem isso tem. Eh, mas é o que eu falo, o parquinho é uma vez por semana, quando na rotina de pré-escola era todo dia (relato de entrevista, escola 2, professora Ar2).

A professora acima revela que além da inexistência de mudanças físicas, não houve adequação do currículo, contrariando o que foi proposto pela lei:

No que concerne ao ensino fundamental, as crianças de seis anos, assim como as demais de sete a dez anos de idade, precisam de uma proposta curricular que atenda a suas características, potencialidades e necessidades específicas.

(...) A ampliação do ensino fundamental para nove anos significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos. No entanto, o ensino nesse primeiro ano ou nesses dois primeiros anos não deverá se reduzir a essas aprendizagens. Por isso, neste documento de orientações pedagógicas, reafirmamos a importância de um trabalho pedagógico que assegure o estudo das diversas expressões e de todas as áreas do conhecimento, igualmente necessárias à formação do estudante do ensino fundamental. (BRASIL, 2006, p. 10-11)

Ar2 relata sobre a questão curricular, ao que parece, tem-se uma sobrecarga de conteúdos que é inadequada na quantidade e qualidade, sem adequação às crianças do primeiro ano, que segundo a docente são tidos como a antiga primeira série. De acordo com Vigotskii (1988), na teoria da zona de desenvolvimento proximal, afirma que “a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança” (p.111). Já que se trata do ingresso de crianças de seis anos, deve haver adequações no currículo, que favoreçam o desenvolvimento dos alunos, e não o contrário. As inadequações do ensino podem ser prejudiciais à aprendizagem do aluno, ainda mais se considerarmos que essa fase de ingresso ao ensino fundamental é o início de sua vida escolar.

A professora de Artes também mostra que além do fato de não haver parquinho em todas as escolas, quando este existe é explorado uma única vez na semana pelas crianças. O parque em si não pode ser considerado garantia de um trabalho pedagógico relevante às crianças, pode ocorrer a ausência de iniciativa das professoras para qualquer outro tipo de mediação neste ambiente, salva apenas a intervenção nos conflitos dos alunos. Por outro lado, o parque sendo um momento de brincar livremente, destaca a sua importância na rotina das crianças:

Através das brincadeiras livres, da imitação, do faz de conta nas atividades cotidianas, a criança expressa seus desejos, desgostos, necessidades, preferências e vontades, reconhecendo progressivamente seu próprio corpo e as diferentes sensações que ele produz. Em situações de interação identifica algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convive no dia a dia. Realiza pequenas ações cotidianas através de brincadeiras e exploração de diferentes brinquedos, respeitando regras simples de convívio social. (MENDES, NERI e BRAGA, 2012, p.2)

De acordo com outro estudo sobre o ensino fundamental de 9 anos, foi levado em consideração a construção do parque a partir do ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental:

Segundo a secretária municipal de Educação de Belo Horizonte, Maria do Pilar L. Almeida e Silva, alguns efeitos da inclusão de alunos de 6 anos na rede municipal já podem ser percebidos. Destacou a construção de espaços de recreação, como os chamados parquinhos infantis, que terminam sendo utilizados por crianças de diferentes faixas etárias. Salientando a importância do lúdico na educação das crianças, na sua visão, estas iniciativas (que se disseminaram progressivamente após a inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental) atestam consequências positivas da ampliação da idade escolar, modificando práticas pedagógicas no primeiro ciclo da educação fundamental. (SANTOS e VIERA, 2006, p. 778)

O que destaca o trecho acima, não é somente a escola possuir um parque, mas este ser utilizado por outras crianças além das turmas de primeiro ano, o que demonstra acima um modo diferenciado de pensar as práticas pedagógicas com as crianças das séries iniciais do EF.

De acordo com os estudos já descritos anteriormente, de autoria de Vigotskii (1988, 2007) e seus seguidores, tal como Leontiev (1988), os brinquedos do parque não são explorados de uma única forma pelas crianças, sempre estão acompanhados do brinquedo imaginário. Assim, um túnel de concreto pode ser usado não apenas para se atravessar por dentro, mas pode tornar-se um ônibus na brincadeira das crianças.

De maneira geral, o ponto de vista da professora Ar2 mostra que além da falta de adequações físicas mais específicas aos alunos do primeiro ano, que deveriam ir além da comodidade física, como as carteiras e o banheiro, há falta de outras mudanças ligadas ao trabalho pedagógico. Podemos pensar então que ambas as mudanças físicas e pedagógicas interferem uma na outra e podem afetar a qualidade de ensino, e nos mostra como é realizado o fazer pedagógico com este grupo de alunos ingressantes no primeiro ano do ensino fundamental.

Ao encontro deste relato temos o seguinte da professora da turma de segundo ano, da mesma escola:

Na escola que eu estava naquele ano que mudou, eh.. era uma escola pré-escola e que foi transformada em ensino fundamental. Então o prédio era preparado para crianças menores, as carteiras, não eram nem carteiras, eram tudo mesinha, eram mesinhas de quatro, que isso atrapalhou muito porque a criança tinha que ficar de costas para a lousa. Então esse primeiro ano que eu dei aula para o primeiro ano quando mudou a lei, eu acho que foi assim uma experiência inválida, que foi muito sofrido tanto para mim quanto para as crianças.

Pesquisadora - Se já era uma estrutura para as crianças isso não favorecia a elas?

Não porque era uma estrutura de pré e estrutura de pré é assim uma sala repleta de brinquedos dentro da sala, com mesinhas de quatro, e a criança tem que ser alfabetizada olhando para trás: ela tem que olhar para a lousa e copiar, olhar para a lousa e copiar. Entendeu...e aquele monte de brinquedo na sala e eles só querendo saber de brincar. Oh... e eu achei.... olha o conteúdo você tinha que alfabetizar, tinha que alfabetizar no primeiro.

Então aí no outro ano que eu fiquei com o segundo ano, a mesma turminha, de tanto a coordenadora da escola brigar, conseguiram mudar as mesinhas, mas assim que eu percebi, a estrutura física não ajudou no primeiro ano, mas no segundo eles também eram imaturos ainda. (relato de entrevista, escola 2, professora B2)

A professora relata sobre o início da experiência do ingresso das crianças na escola de 9 anos. Ela descreve sobre o mobiliário adotado pela educação infantil, que em sua opinião era inapropriado às crianças do primeiro ano, por causa da questão de alfabetizar os alunos, o que se torna incompatível. A sala era voltada à ludicidade e à socialização, e no momento não era possível explorar isto, pois o objetivo com as crianças do primeiro ano era o de alfabetização. Vemos que, o início da implantação da escola de 9 anos teve pouco ou nenhuma adequação, pois neste caso, a escola de educação infantil tornou-se escola de ensino fundamental, e ao invés de se aproveitar aquele espaço voltado ao brincar, este foi deixado de lado para se cumprir a tarefa de alfabetizar. Percebemos novamente que, apesar de haver espaços para o brincar, este é atropelado pelos conteúdos alfabetizadores. Ainda sobre a questão pedagógica, mesmo que passado pelo

primeiro ano de implantação, com a única mudança física com relação ao mobiliário das crianças em carteiras individuais, a docente considera seus alunos imaturos por conta da divergência de interesses, em que as crianças buscam o brincar e são cerceadas, e a professora que tem como objetivo alfabetizar, e ambos os lados são frustrados. Acreditamos que isso ocorra pela falta de compreensão destes professores sobre a proposta da escola de 9 anos. Martins (2007) relata a necessidade dos professores das redes públicas em buscar uma formação profissional voltada ao nível superior de ensino. Segundo a autora, a parceria com Universidades e com programas do governo como a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores; o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio – Pró-Licenciatura; o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil -Pró-Infantil, poderiam respaldá-los e diminuir o déficit na sua formação acadêmica. Outra questão também levantada pela autora é sobre a renormatização das redes de escolas, que em sua opinião poderá causar conflitos entre os professores e as Secretarias Municipais de Educação, mas por outro lado poderá contribuir para a construção coletiva política e pedagógica, devido à proximidade da gestão, estabelecendo diálogo entre eles. Martins (2007) também ressalta pontos importantes do trabalho profissional dos professores que podem interferir no entendimento da proposta da escola de 9 anos:

Outras considerações: - nas redes há uma cultura que enraizou posturas conservadoras e delineou um perfil profissional não condizente, muitas vezes, aos interesses da clientela que frequenta os bancos escolares, nesse sentido, as propostas de mudanças podem se deparar com práticas de resistências desses atores escolares; - as condições operacionais, algumas vezes, são precárias para o desenvolvimento das atividades que acompanham as mudanças propostas; - há alta rotatividade de professores não concursados, o que onera ainda mais os programas implementados, pois estes se transformam num eterno (re) começo; - os profissionais da educação, em sua maioria, têm baixos salários e condições de trabalho estafantes, questões sempre colocadas em pauta quando são chamados para implementar mudanças de grande porte propostas em programas e projetos governamentais, tal como o da escola de 9 anos; -há problemas de compreensão na análise do material geralmente utilizado na divulgação de diretrizes de governo, quando os professores se defrontam com uma linguagem muitas vezes sofisticada, propondo programas e projetos que desafiam suas bases de aprendizagem, conquistadas na prática do cotidiano e/ou em cursos de qualidade duvidosa; os próprios órgãos gestores sobrepõem orientações às escolas, provocando desorientações; as secretarias estaduais e municipais passam, elas próprias, por uma aprendizagem institucional nesses processos de mudança, configurando, muitas vezes, um vácuo normativo. (MARTINS, 2007, p.10)

Nesse estudo, a autora indica que pode haver interpretações falhas da proposta governamental, que segundo ela tem relação com motivos diversos. No caso estudado, constatou-se, conforme a investigação inicial do campo, pelos relatos dos participantes, que a falta de estrutura física pode ter desmotivado os docentes em realizar atividades fora da sala de aula, não encontrando um espaço “adequado” para o brincar na rotina das crianças, este que faz parte da proposta do governo. E ainda, por outro lado, temos que pensar que pode haver a possibilidade da falta de acesso ou interesse e tempo em se por a par das novas mudanças para o ensino fundamental. Todos os docentes entrevistados relatam a falta de discussão em relação à proposta da escola de 9 anos. Quando questionados se houve uma discussão antes da implementação do EF de 9 anos a resposta “não” foi unânime. Segundo a coordenadora pedagógica de E2:

Nós recebemos as diretrizes assim, mas de forma sistemática, a parte burocrática que envolve o trabalho de secretaria. Só que o MEC disponibilizou um guia, até para quem quer acessar on-line, do ensino de 9 anos, e nesse guia vem um detalhamento maior da prática pedagógica.

Pesquisadora: Mas isso só foram leituras, não foi aberto ao diálogo para vocês serem ouvidas?

Mesmo assim, a gente recebeu esse material de biblioteca, para quem quis pesquisar esse material, não tem um estudo direcionado.

Pesquisadora: Não teve diálogo então?

Não teve tempo, só recebemos o material. (relato de entrevista, escola 2, coordenadora C2)

À mesma questão temos a seguinte resposta da professora de sala A2:

Não, essa lei é federal, não foram discutidos. Não, não houve nenhum questionamento das nossas opiniões. (relato de entrevista, escola 2, professora A2)

A simples aceitação da lei não garante que se tenha um entendimento necessário a sua colocação em prática. E também a disponibilidade de tempo e acesso aos documentos orientadores dessa mudança não supre a necessidade de diálogo e discussão dentro das unidades escolares. Arelaro (2005) adverte:

(...) que a publicação de um grande número de documentos orientadores tem se mostrado como uma estratégia política que procura camuflar a necessidade de maior tempo de discussão sobre as novas medidas com os profissionais da educação. Estes documentos têm feito bem este papel, pois [...] economiza “tempo”, já que é mais rápido, pois não precisa discutir com muita gente; economiza recursos financeiros, porque se pode

“imprimir” um número maior de manuais e orientações a serem adotados por um maior número de docentes (ainda que de estados com culturas, histórias e curiosidades diferentes). (p. 1056 apud PANSINI e MARIN, 2011, p.7)

De acordo com os encontros realizados pelo MEC em 2004, discutidos acima no capítulo: A escola de nove anos para a criança de seis anos, temos a baixa adesão do estado de São Paulo na participação dos encontros regionais, em comparação com outros estados, e de acordo com o grande número de Secretarias de Educação existentes nessa região. Ainda, no encontro nacional foi apontada a presença de autoridades representativas, entre Secretarias e órgãos educacionais, e não foi citada a presença de professores do EF. Levando-se em consideração esses dois fatos, refletimos que esta seja uma das causas da falta de informação dos professores sobre a proposta da escola de 9 anos. Por um lado houve pouca representação nos encontros para que se levantassem as dúvidas necessárias para se por em prática a mudança de ensino. Por outro lado a participação dos órgãos educacionais representativos deveria ser responsável por encaminhar as dúvidas de toda a comunidade escolar, promovendo discussões antecipadas, e novamente por meio de reuniões saná-las e discuti-las após os encontros promovidos pelo governo. Essas ações não foram identificadas no relato dos professores, que afirmaram a falta de discussão sobre a proposta, também não foi levantado na pesquisa nenhum dado sobre a participação dos órgãos educacionais da rede municipal pesquisada nesses encontros. A maneira apresentada em se conduzir uma proposta política educacional de âmbito nacional é incompatível com os impactos que se pretende alcançar, em que a qualidade de ensino é o foco principal. Talvez essa certa acomodação em lidar com a proposta da escola de 9 anos seja a principal causa da interpretação falha quanto às mudanças necessárias dentro de cada escola. Para Santos e Vieira (2006):

O processo de implementação, além dos problemas de infra-estrutura, de currículo e formação docente, torna-se mais complexo, devido ao processo de apropriação, pelos sujeitos envolvidos, dos significados desta política, ou seja, a interpretação dos dispositivos legais não é unívoca. Este fato é evidenciado por depoimentos colhidos em seminários e encontros com dirigentes e professoras, sejam da rede estadual, sejam das redes municipais de ensino, em Minas e em todo o país, onde várias das questões e dúvidas são levantadas, merecendo, além de respostas, reflexão e pesquisa. (p. 779)

Para sanar às dúvidas quanto à implementação reforçamos a necessidade de diálogo dentro das escolas, e como apontam as autoras acima também é preciso reflexão e pesquisa para

maior compreensão dessa mudança. Para que isso aconteça dessa forma é necessário ressaltar a importância do fator tempo. Em geral, a proposta inicial dada pelo governo se dá por um período de antecipação de alguns anos até a implementação nas unidades escolares, a lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 foi a primeira a determinar o ensino fundamental de 9 anos como meta nacional, e em outra lei subsequente a esta (lei 11.274 de 06 fevereiro de 2006), já comentadas anteriormente, estabelece o prazo de implementação até o ano de 2010. Parece-nos, a princípio, que o prazo foi relativamente longo para a preparação das escolas em receber as crianças ingressantes do ensino fundamental. No entanto, para Martins (2007):

Considerando-se que culturas organizacionais constituídas e constituintes do setor público operam mudanças mais lentamente do que no setor privado, o tempo para implementação da escola de nove anos deve ter a flexibilidade necessária para que um novo ritmo seja estruturado. (p.13)

Ao encontro disso, temos no relato de todos os professores, de que realmente não houve uma preparação prévia quanto à mudança da escola de 9 anos; foram apenas informados sobre o assunto, e tudo transcorreu no decorrer do próprio processo de mudança. Segundo os relatos da professora de sala e da coordenadora da escola E1:

Não, não discutiram nada. Simplesmente colocaram para gente, né, é sempre assim: faz que dá certo e nós temos que dar um jeitinho. (relato de entrevista, escola 1, professora A1)

Eu não me lembro de nenhuma preparação efetiva dessa mudança, as coisas foram acontecendo aos poucos, sendo meio que melhorado a cada ano. (relato de entrevista, escola 1, C1)

Apesar da recente implantação da escola de 9 anos nessa municipalidade (2009), o preparo prévio para essa mudança não foi o suficiente pelos relatos acima. Os docentes nos parecem ainda confusos quanto à questão pedagógica, e sentem falta de uma infra-estrutura física que talvez não se concretize, tal como a presença do parquinho. Outro caso semelhante também aconteceu em Rondônia:

Ou seja, a mudança foi decidida no período de férias escolares, entre dezembro de 2006 e janeiro de 2007, sem que tivesse ocorrido qualquer discussão sobre a questão, tanto com os profissionais da educação quanto com as comunidades atendidas pelas escolas. (PANSINI e MARIN, 2011, p. 94)

Dessa forma, podemos pensar as discussões classificadas em ordem piramidal, em que no topo se encontram os parâmetros do MEC e a fundamentação legal do governo, que, de certa maneira, promoveram discussões, de forma representativa sobre a proposta da escola de nove anos. Já na base dessa pirâmide está toda a comunidade escolar, que sofre um déficit dessas informações pela falta de discussões nos pequenos núcleos (as unidades escolares), devido talvez à própria falta de iniciativa: de mobilização por parte dos gestores educacionais para se informarem mais sobre o processo; da secretaria de educação em promover reuniões sobre o assunto nas escolas; e também pode ser pela ausência de busca de informações por parte dos professores, sendo eles mesmos diretamente afetados com a mudança de ensino. O que identificamos é a falha na comunicação entre o topo e a base dessa pirâmide, por trâmites que não podemos afirmar com certeza, mas vemos que há, de certo modo, uma cultura de não envolvimento com o tema, pautada pela falta de organização e discussão sobre a mudança de ensino.

Entendemos que, mesmo com a contribuição do MEC em estabelecer parâmetros para esta mudança educacional, ainda assim, não foi eficiente para a orientação da comunidade escolar. A implantação, em nosso caso pesquisado, se iniciou de maneira pouco organizada, com pressupostos educacionais inadequados e distintos da proposta governamental, e pelo visto as adequações, em especial as pedagógicas foram realizadas durante o processo de mudança, que de acordo com Martins (2007), pode ser impresso em um ritmo lento, em tentativas de acerto.

No entanto, percebemos que o brincar não parece ser parte do currículo pois é visto como um empecilho ao trabalho docente. Dentre as estruturas físicas favoráveis ao brincar teríamos o parque, mas este foi encontrado em apenas uma das escolas pesquisadas (escola 2). Na opinião de uma das docentes:

Poderia ter um parquinho, atividades que chamem mais atenção da criança, porque com o brincar também se aprende, a criança fica desenvolvida, né (relato de entrevista, professora B1).

Mesmo que na escola 2 tenha um parque, que na verdade se trata de dois brinquedos de plástico, um deles é a casinha, e o outro tem dois a três escorregadores embutidos com algumas partes para se escalar e escada para subir, este parece esquecido, pois somente é usado

uma vez por semana, e em dias que não está chovendo, e como afirmou a professora de Artes Ar2, em relato anterior, na educação infantil a rotina de parque era todo dia.

Além da falta de estrutura física há também outros motivos para restringir o brincar na rotina dos alunos:

Antes de eu vir para coordenação eu já sentia um pouco como professora, e hoje eu estou sentindo mais como coordenadora, a disciplina das crianças está muito difícil, às vezes os professores até se poupam um pouco de sair para brincar por conta disso, entendeu? (relato de entrevista, coordenadora C1)

Neste caso, observamos a preocupação da coordenadora com a questão de disciplina dos alunos, que tanto pode estar relacionada ao comportamento agressivo entre eles, ou pela questão de obediência na escola. Se considerarmos o primeiro fato, podemos pensar:

(...) que os significados das ações violentas no ambiente escolar têm relação com a não aceitação das diferenças. E como não falar das diferenças se é justamente a escola um dos melhores lugares para olharmos para a diversidade. A escola é o local onde predomina a pluralidade do corpo social. Apesar de se configurar na maioria das vezes como um lugar que tende a homogeneização dos indivíduos, ela é um local múltiplo, com uma diversidade cultural admirável. Diversidade esta que apenas se inicia com a diferença entre os sexos, depois ela se multiplica em diversos setores da sociedade. (PRODÓCIMO, 2009, p. 7379-7380)

Diante disso, podemos ver que quando ocorrem fatos como este na escola, o professor, como também toda a comunidade escolar deve se mover para o diálogo, e não recuar o assunto na tentativa que este não volte a acontecer. O papel da escola é promover discussões sobre o que acontece em seu próprio cotidiano e na sociedade que a cerca, para que os alunos possam compreender o mundo de maneira crítica e autônoma, em especial atingir soluções harmônicas a todos. Por outro lado, se considerarmos a questão de obediência no ambiente escolar:

(...) deve-se considerar a indisciplina sob a dimensão dos processos de socialização e relacionamentos que os alunos exercem na escola, na relação com seus pares e com os profissionais da educação, no contexto do espaço escolar - com suas atividades pedagógicas, patrimônio, ambiente, etc. Finalmente, é preciso pensar a indisciplina no contexto do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Sob esta perspectiva, define-se indisciplina como a incongruência entre os critérios e expectativas assumidos pela escola (que supostamente refletem o pensamento da comunidade escolar) em termos de comportamento, atitudes, socialização, relacionamentos e desenvolvimento cognitivo, e aquilo que demonstram os estudantes. (GARCIA, 1999, p. 102)

Nessa questão a escola também não pode ser indiferente, e somente tomar atitudes de prevenção pela contenção do uso dos espaços unicamente com a intenção de que estas situações não ocorram, até porque conflitos acontecem em todos os lugares, e o ambiente escolar não está isento deles. Garcia (1999) alerta que “(...) se desejamos que tais alunos avancem o senso de cidadania, será necessário prepará-los para pensar e resolver conflitos, ou teremos uma indisciplina no sentido de inabilidade para elaborar e participar das soluções para as questões sociais que perpassam a escola.” (p. 103)

No relato de C1 percebe-se certa insegurança dos professores em lidar com a situação de (in)disciplina dos alunos, já que “a indisciplina escolar apresenta, atualmente, expressões diferentes, é mais complexa e ‘criativa’, e parece aos professores mais difícil de equacionar e resolver de um modo efetivo.” (ibidem, p.103, grifo do autor)

Por meio dessas reflexões, queremos ressaltar que o brincar pode se tornar um aliado, e não pode ser visto como um facilitador à indisciplina dos alunos. Pelo contrário, acreditamos que, a contenção dos alunos em um mesmo tipo de atividade e lugar pode lhes causar estresse. Eles podem perder facilmente o foco de atenção, e se sentirem desmotivados na atividade que é somente dada em sala de aula, ou até mesmo que promove unicamente a imobilidade do aluno. E como já defendemos a questão da importância do movimento à criança, temos no brincar contribuições cognitivas, sociais e emocionais que se bem estruturado pode favorecer o diálogo pela compreensão das diferenças entre os alunos. Os jogos cooperativos são exemplo disso, no qual o professor promove situações para que os alunos vivenciem e reflitam sobre as diferenças entre si, e possam chegar a soluções pacíficas. Em seu estudo sobre os jogos cooperativos na escola, Cortez (1996) relata que “(...) o desenvolvimento da cooperação é uma expressão da diferenciação de atitudes sociais de crianças jovens e que é dependente do nível psicológico de maturidade mas que também é maleável pela influência pedagógica.” (p. 5). Ela avisa também que:

É importante que a educação não fique restrita aos padrões formais mas sim que o professor leve em consideração que a criança possui(*sic*) uma história de vida, traz uma bagagem de experiências, fantasias e desejos que ao serem valorizados podem se tornar elemento auxiliar no desenvolvimento e formação das crianças vindo a colaborar com o processo ensino/aprendizagem e desenvolvimento físico, moral e intelectual da criança. (CORTEZ, 1996, p.4)

Para compreender a importância do brincar na relação entre os alunos temos que:

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 preenche uma necessidade; portanto a imaginação e a atividade criadora são para ela, efetivamente, constituidoras de regras de convívio com a realidade. Mas se em seus jogos as crianças produzem muito daquilo que experimentam na vida diária, as atividades infantis não se esgotam em (*sic*) mera reprodução. Isso porque as crianças não se limitam apenas a recordar e reviver experiências passadas quando brincam, mas as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas possibilidades de interpretação e representação do real, de acordo com suas afeições, suas necessidades, seus desejos e suas paixões. A criança, ao inventar uma história, retira os elementos de sua fabulação de experiências reais vividas anteriormente, mas a combinação desses elementos constitui algo novo. A novidade pertence à criança sem que seja mera repetição de coisas vistas ou ouvidas. Essa faculdade de compor e combinar o antigo com o novo, tão facilmente observada nas brincadeiras infantis, é a base da atividade criadora do homem. (SOUZA, 1994, p. 148)

Assim, pelo brincar a criança tem a oportunidade de reviver e recriar aquilo que vivencia durante a vida real. Nesse contexto, então, com o auxílio do professor, a criança poderá trazer novo significado às suas ações, e refletir sobre o seu comportamento com os colegas e as pessoas que fazem parte de seu convívio social. Para tanto, é importante que após uma atividade pedagógica, seja ela, o brincar ou não, e até mesmo, nos casos de conflitos entre os alunos, o professor promova uma roda de conversa com eles. A1 (professora de sala da E1), relata que tem esse hábito com os alunos:

Sempre tem roda, a roda é assim, se eles chegarem do intervalo e tiver uma briga, eu já faço a roda, e eles arrumam as carteiras, e eles ajudam: vamos fazer uma roda de conversa, e eles adoram e eu gosto muito porque sem a roda para mim não dá para... eu converso tudo na roda, tudo se eu vou falar sobre disciplina, é tudo na roda de conversa. Eu já percebi que eles gostam e eles ouvem mais e é no chão, não coloco cadeiras, porque é no chão, porque é gostoso no chão, a gente mesmo tem o contado de sentar um do lado do outro, e quando eu não dou a roda de conversa, você acredita que eles ficam assim perdidinhos, eles brigam mais, porque na roda eu consigo passar tudo. A roda é muito legal, e a roda eu faço direto, e eu tenho uma frequência: quarta-feira, quinta e sexta eu faço roda, porque nos outros dias eu já tenho IPP e Artes e Educação Física. Você entendeu porque pra mim o início da aula é gostoso conversar do que aconteceu. E nós vamos fazer eu proponho bastante, eu não tenho problema de indisciplina, brigo lá fora ou aqui dentro porque ele já havia encrencando lá fora, aí eu sempre coloco na roda que a gente não pode fazer isso, eu não gostei, sou bem rígida também, eu uso os dois lados: eu sou maleável, mas eu sou bem rígida, bem mesmo, mas eu também sou maleável, né. (relato de entrevista, escola 1, professora A1)

A1 acredita na importância da roda de conversa, e ressalta que a faz não somente para falar sobre disciplina com os alunos, mas como um espaço para ouvi-los. Além de A1, presenciamos a conversa com os alunos após a atividade, mas não em roda, nas aulas dos professores de Educação Física da escola 2, e de Artes da escola 1, ambos com a intenção de

orientar os alunos sobre a disciplina, ou seja, o comportamento deles, e a compreensão da atividade realizada. Para reforçar a importância do diálogo na escola temos que:

A criação de espaços para diálogos também oferece a possibilidade de enriquecer este processo pois, como analisa Pinto (1995), o ato de conversar enfatiza a troca com o outro, na qual informações são transmitidas e armazenadas, conhecimentos ampliados, renovando e potencializando a dialética entre nossa vivência particular e a coletividade. “Experiências diversificadas em formas e conteúdos são reencontradas e realimentadas, provocando, tantas vezes, movimentos de reciprocidade interessante” (p.36). As diferenças entre sujeitos também podem ser expostas nesse contexto, precisando haver entre eles respeito e uma combinação de limites e possibilidades, num exercício de liberdade.

Compreendo que o diálogo não só visa a identificar a diversidade ou a conhecer a percepção dos alunos sobre determinados assuntos, mas também é o momento para o próprio professor se apresentar enquanto ser humano que também tem sentimentos, sonhos e vontades, favorecendo uma relação mais próxima e menos hierárquica entre professor e aluno. Isso contribui para um ambiente de ações mais espontâneas, descontraídas, lúdicas. (BUSTAMANTE, 2004, p. 65)

Apesar de só a metade dos professores das duas turmas observadas serem vistos realizando a roda de conversa, acreditamos que esse hábito criado pelos docentes é de extrema importância para a relação professor-aluno, como já defendemos acima.

Podemos concluir com esse fato (relatado pela coordenadora C1), aparentemente simples, mas que envolve tamanha complexidade, que o brincar e o diálogo são fortes aliados da ação pedagógica. Portanto, a escola não poderá excluí-los da rotina escolar, pois ambos contribuem para lidar com as situações diversas do cotidiano escolar, e a atitude de se isentar dos conflitos, o que é impossível no âmbito escolar, pode se tornar um ato de omissão e gerar mais problemas às escolas.

A princípio, nos pautamos em investigar as estruturas físicas como fator relevante para demonstrar a concepção da importância da inserção do brincar no contexto escolar pesquisado. Porém, nos deparamos, conforme os relatos e observações coletados, com poucas mudanças físico-estruturais nas escolas, devido à impossibilidade de alteração nos espaços e, possivelmente também, pela falta de recursos financeiros, quando ouvimos de C1 que: “(...) não é nossa realidade, né, a demanda não dá pra isso. (...)”. Isto também ocorre em escolas de Curitiba, conforme Gagno et al (2008):

(...) as escolas, na sua maioria, não sofreram alterações com a inclusão das crianças menores em seu cotidiano, declararam que o atendimento oferecido a esta faixa etária continua sendo o mesmo que no período anterior a lei. Embora estes professores tenham

passado por cursos oferecidos pela mantenedora, demonstram desconhecer que a escola deve passar por reformulações para o atendimento como exigido na lei. (p. 3236)

As mudanças pretendidas pelo governo em atender esse alunado de seis anos deixaram a desejar quanto à questão física das escolas. Vemos que em uma das escolas há parquinho, e na outra não, será que só recebeu os equipamentos para o parquinho porque a escola é mais nova que a outra?

Ambas as escolas mencionaram ter uma brinquedoteca, onde se guardavam os materiais disponíveis para o brincar. Conforme citado anteriormente, foi combinado e acertado com as escolas que as observações de aula seriam de quatro horas por motivos pessoais da pesquisadora, não sendo acompanhado o momento de saída dos alunos. O momento de uso da brinquedoteca e do parque pelas crianças não pode ser observado, pois não era de nosso conhecimento que estes aconteciam no final do expediente escolar.

Dentro da sala de aula somente havia a presença de brinquedos, trazidos pelas crianças, no dia agendado para isso, e também quando A2 (professora de sala de E2) promovia os cantinhos dos brinquedos, trazidos por ela própria, assunto que será tratado no próximo tópico de análise: “O brincar como meio de aprendizado”. Os materiais disponíveis em sala de aula eram voltados para o ensino formal, nada lúdicos, não havia brinquedos em sala (somente com a exceção acima citada), e as salas dos primeiros anos não possuíam nenhum atrativo às crianças, eram comuns como todas as outras das séries/anos subsequentes, só havia a colagem de pequenos desenhos voltados à questão do letramento e alfabetização, como o alfabeto móvel, conforme nossas observações descritas no diário de campo. Pensando sobre isso, as brinquedotecas seriam os únicos lugares onde havia brinquedos na escola, talvez até um local para serem guardados esses materiais lúdicos, afastados, ou seja, isolados das salas de aula. Dessa maneira, representava que havia uma certa escassez de materiais voltados ao brincar, ou que estes somente tinham um local para serem usados pelas crianças, longe do trabalho pedagógico das salas de aula:

Se examinarmos detalhadamente as práticas pedagógicas predominantes na atualidade constataremos a inexistência absoluta de brinquedos e momentos para brincar na escola. Os pátios, áridos, resumem o último baluarte da atividade lúdica na escola, ainda que desprovidos de brinquedos atraentes, ou mesmo sem brinquedo algum, sob o pretexto de "proteger os alunos" ou alegando que "estragam". (FORTUNA, 2000, p.3)

Nesse caso a autora nem cita a sala como lugar para os brinquedos, e sim os pátios, ainda que considere que também estão vazios deste material lúdico, ou são conservados em seu uso, e qual é a finalidade deles senão serem explorados pelas crianças? O próprio processo educativo deve dar conta de ensinar as crianças sobre a conservação e preservação dos materiais escolares, não permitindo que sejam assim intocáveis pelas crianças.

As duas escolas possuíam quadra de esportes coberta que segundo a coordenação escolar de E1 é usada para as aulas de Educação Física, descartando a possibilidade de uso para as crianças senão durante essa aula. Também em uma das escolas acontecia o projeto circense “Vidart” (já descrito anteriormente), voltado ao movimento e à ludicidade, mas no período contrário de aula dos alunos, assim participavam os alunos com a devida autorização familiar.

Dentre o que foi proposto pelo governo na questão material para recepção dos alunos do primeiro ano no ensino fundamental observamos um déficit na questão de espaços educativos para o brincar. Nas escolas as tentativas de inserção do brincar se tornam falhas quando pensadas somente sobre a questão de equipamentos e espaços. Não nos passa despercebida a ineficácia da administração do governo no repasse de recursos financeiros às escolas, mas que não pode se tornar um fator limitante ao processo educativo. Há pontos positivos com relação à inserção do brincar nas escolas, mas nos parecem que atuam isoladamente uns dos outros. As iniciativas ao brincar partem da teoria com relação ao currículo proposto pelos parâmetros governamentais; de algumas mudanças físicas e materiais; da prática docente de alguns professores; de um projeto escolar circense, mas todas elas ainda representam não convergir em um único foco: a importância do brincar no contexto escolar. Não nos mostram uma concepção coesa sobre o assunto. A construção de toda essa mudança educacional, e principalmente na vida das crianças deveria ser realizada de maneira coletiva. Apesar de dar os parâmetros iniciais para o atendimento das crianças ingressantes no ensino fundamental, ainda não foram suficientes para o respaldo às escolas, que representam estar confusas sobre o tema, tanto na teoria quanto na prática.

O brincar independe de espaços e materiais próprios, para a criança depende da imaginação:

Benjamim ao destacar essa espécie de olhar cinematográfico que a criança revela, mostra-nos, também, com grande sensibilidade e beleza como os objetos se tornam para ela um reino de enigmas que podem ser decifrados em diversas direções. O sensorial,

frequentemente empobrecido na experiência dos adultos, torna-se para a criança uma realidade que anula a diferença entre objetos inanimados e seres vivos. Contrapondo-se ao mundo dos adultos, a criança vai em busca de outros aliados. Estes são encontrados mais facilmente no mundo dos fenômenos. Invertendo a ótica daqueles que a cercam, apropria-se com interesse e paixão de tudo que é abandonado pelos mais velhos. Aprende a fazer *história do lixo da história*. (SOUZA, 1994, p. 149 – grifo da autora)

A autora cita Walter Benjamin para nos mostrar como a criança dá novo contorno a simples objetos por meio da sua imaginação. Nesse sentido ainda, aponta-nos Agamben (2007) que “As crianças, que brincam com qualquer bugiganga que lhes caia nas mãos transformam em brinquedo o que pertence a esfera da economia, da guerra, do direito e das outras atividades que estamos acostumados a considerar sérias (...)” (p.67). Apesar das dificuldades dos docentes em encontrar espaços para realizar o brincar, temos que a própria criatividade do aluno já permite que o brincar aconteça. Para complementar a questão do movimento, a escola deve adaptar seus espaços para as crianças brincarem.

Temos pensado também sobre a concepção docente e escolar sobre o brincar. Como já defendemos, a infra-estrutura física e material não pode se tornar fator impeditivo para a inserção do brincar dentro do contexto escolar. O professor de sala pode se sentir despreparado para realizar atividades extraclases, talvez porque estas parecem fugir aparentemente do “controle” estabelecido pela limitação de espaço em sala de aula. Ao estudar sobre a questão do movimento em escolas de educação infantil Sayão (1999) aponta que há três razões para as professoras não se sentirem capacitadas para desenvolverem esse tipo de atividade. Entre essas razões está a jornada de trabalho que impede as professoras de agirem de maneira mais ativa devido ao próprio cansaço físico e mental; segundo: as professoras se voltavam às atividades de aspectos cognitivos, por causa da cobrança da família na preparação do aluno para o ingresso no ensino fundamental, e por último, elas consideravam sua formação inicial não suficientemente adequada para tratar das questões da “área psicomotora”¹⁶, e assim “muitas professoras declararam-se despreparadas para desenvolverem atividades relacionadas à vida de movimento das crianças” (SAYÃO, 1999, p. 230-231). Nesse caso, citado pela autora, trata-se da educação infantil, mas podemos transferir essas mesmas razões para o professor de sala do primeiro ano do ensino fundamental. Supomos que o despreparo em promover atividades lúdicas extra-sala seja

¹⁶Sayão cita “área psicomotora”, mas neste estudo não temos a intenção de nos referirmos à teoria proposta por Le Boulch (1980).

um dos motivos de não presenciarmos estas sendo realizadas pelas professoras de sala, e ainda pela questão da cobrança de que os alunos atinjam um desempenho cognitivo relativo às questões de alfabetização e letramento. Isso também pode ser uma das causas de se manter os alunos em sala, para que a professora dê conta dessa cobrança seja dos pais, ou da própria direção escolar. Dessa maneira, o brincar explorado fora da sala de aula torna-se algo supérfluo no currículo escolar, pois não se considera a necessidade das crianças em agir e se desenvolver por meio deste.

Diante dos fatos relacionados à condição de trabalho docente pela falta de materiais e infra-estrutura física escolar, e à própria convicção docente sobre a educação e concepção pedagógica, recai sobre o professor, várias vezes, a responsabilidade única de promover aos alunos condições de vivenciar o aprendizado da melhor maneira possível. Sem a intenção de culpabilizar o professor, mas sabendo do trabalho de resistência do mesmo em relação a todo o sistema escolar, veremos, a seguir, por meio dessa figura como foi promovido o brincar para as crianças ingressantes do ensino fundamental.

O Brincar como meio de aprendizado

O brincar como meio de aprendizado aponta para maneiras de utilização deste durante a prática docente, que ainda não atingem à sua própria essência, ou seja, o brincar com fim em si mesmo. No entanto, foi uma das maneiras encontradas de inseri-lo dentro do contexto escolar. Gostaríamos de ressaltar que há diferenças entre um tipo de brincar e outro. O brincar, que discutimos nesse momento, observado em algumas situações da rotina escolar das crianças de seis anos tem o foco voltado ao aprendizado, é um tipo de brincar pedagógico. Este brincar é sujeito às mediações docentes voltadas a atingir um objetivo pedagógico. Por outro lado, o brincar com fim em si mesmo, dentro do contexto escolar, contribui também com os pressupostos educacionais, mas de uma maneira ampla, sem a espera de resultados concretos imediatos, sem direcionamento previamente planejado. Pensando assim, sabemos que ambos contribuem para o aprendizado escolar, só que são guiados de maneiras diferentes dentro da escola. Os dois são voltados para aquisição de conhecimentos. No entanto, gostaríamos de ressaltar que para as crianças de seis anos, ingressantes no ensino fundamental, devemos transformar o aprendizado

em momento lúdico, até mesmo como uma forma de acolhimento na escola. Como também é importante que não tratemos a ludicidade e a não ludicidade de maneira opostas como já discutimos anteriormente, pois muitas vezes acredita-se que:

(...) o tempo da infância e adolescência deve ser “aproveitado” em nome de um futuro sujeito que, muitas vezes, ainda não o é considerado. Nesse sentido, brincadeira, festa e diversão são vistos como tempo não sério, abstrato de significados e contribuições para a formação humana.

Com isso notamos que o mundo das obrigações se faz presente na vida das crianças, sejam elas de classes sociais menos favorecidas ou não e, muitas vezes, a própria escola contribui para isso, ao tratar exclusivamente de uma educação para e pelos deveres, preocupando-se em ocupar o tempo dos alunos com tarefas “sérias” e “úteis” a sua formação. (BUSTAMANTE, 2004, p. 59)

Assim, o brincar utilitário não deve se limitar às questões somente instrucionais, e ver a criança como um *depósito de informações*¹⁷, pois:

(...) as pessoas são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidas, e considerar os milhões de estudantes brasileiros de 0 a 10 anos como crianças e não só estudantes, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa a ensinar coisas. (...) (BRASIL, 2006, p. 21-22)

O próprio MEC defende que a criança deva ser tratada como criança e não somente como um estudante. O brincar como meio de aprendizado deve ser promovido às crianças no contexto escolar de forma que não se sufoque as características do brincar. Talvez isso possa ocorrer quando o professor tem a ideia clara das contribuições do brincar para o desenvolvimento da criança. Pode-se guiar a atividade proposta, com pressupostos educacionais, sem impedir que o surgimento do brincar torne-se um empecilho, e sim um aliado aos objetivos do professor. Vigotskii (2007) aponta que:

(...) parece-me que as teorias que ignoram o fato de que o brinquedo preenche necessidades da criança nada mais são do que uma intelectualização pedante da atividade de brincar. Referindo-se ao desenvolvimento da criança em termos mais gerais, muitos teóricos ignoram, erroneamente, as necessidades das crianças – entendidas em seu sentido mais amplo, que inclui tudo aquilo que é motivo para a ação. Frequentemente descrevemos o desenvolvimento da criança como o de suas funções

¹⁷Este termo traz a ideia tratada pelo autor Paulo Freire sobre a educação bancária no livro *Pedagogia da Autonomia*, 1996.

intelectuais; toda criança se apresenta para nós como um teórico, caracterizado pelo nível de desenvolvimento intelectual superior ou inferior, que se desloca de um estágio a outro. Porém, se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio de desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos. Aquilo que é de grande interesse para um bebê deixa de interessar uma criança um pouco maior. A maturação das necessidades é o tópico predominante nessa discussão, pois é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brincar. Se não entendermos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brincar como uma forma de atividade. (p.107-108)

O autor mostra que há uma necessidade da criança em brincar, para que assim possa agir e explorar o mundo ao seu redor, e é por meio do próprio brincar que podemos avaliar o seu estágio de desenvolvimento. Por isso, o brincar não pode ser visto de maneira simples no contexto escolar. Para muitos educadores as premissas acima são desconhecidas ou mal interpretadas. O único sentido no brincar para a criança está em si mesmo, brincar por brincar. Mas, à escola cabe um olhar mais apurado sobre o brincar, sabendo dos valores que este tem para o desenvolvimento da criança, o professor deve inseri-lo na rotina dos alunos, de forma planejada e intencional, não com um uso banal de preencher o tempo. Vemos assim que o brincar pode ser inserido de formas diferenciadas no contexto escolar: de forma livre, como fim em si mesmo, ou como meio ao aprendizado, com mediação mais intensa por parte do professor, seguindo objetivos pedagógicos, e, com cuidado para não perder seu caráter livre, que promova a tensão e o inesperado, em que a criança se entregue, ou seja, sem perder as características que definem a atividade como jogo, caso contrário, será algo similar ao jogo, mas não será jogo propriamente dito.

Um exemplo prático do brincar como meio de aprendizado e que foi bem tratado pelo professor foi observado na escola E1 durante a aula de Artes:

Aula de Artes:

Em sala o professor conversou com os alunos sobre as tarefas do dia: Tema de Folclore, e explicou sobre as obras do "Mestre Vitalino" (artesão), depois eles vão à sala de espelhos para fazer trabalhos manuais com massinha, cada um faz o seu e esse material será usado na exposição de trabalhos do Folclore.

Os alunos fazem também trabalhos coletivos unindo partes da massinha de cada um para fazer uma cobra gigante. Alguns alunos param o professor para mostrar o que estão fazendo e para mim também, e tiram suas dúvidas com o professor de vez em quando.

(...) Os alunos aproveitam as massinhas para brincar de jogo imaginário, transformando a massinha em cobra e fazendo esta criar vida. Duas meninas brincam de palmas. Alguns alunos que já fizeram a tarefa estão brincando de outras coisas: animais e rosnam, é o que parece! Crianças brincam com massinha nas unhas, uma menina mostra, vaidosa,

suas unhas e um menino avança no outro dizendo "vou te pegar" - acho que ele é um monstro!

As crianças também brincam olhando no espelho, imitando bichos. Um aluno finge que a massinha é um objeto hipnótico e adormece o professor, que se deixa entrar na brincadeira, se divertindo junto com seus alunos. Os alunos gritam e se divertem livremente.

O professor avisa: "quem já foi terminando traga sua obra de arte que eu estou guardando!" O professor recolhe os trabalhos feitos pelos alunos. (diário de campo, escola 1, professor Ar1)

Realmente, nessa aula o brincar tornou-se pleno, conforme as crianças se envolviam com a atividade de criação mais ainda liberavam a imaginação para continuarem a explorar o material e a brincadeira ao mesmo tempo. Destacamos nesse momento o brinquedo imaginário e para exemplificá-lo e explicá-lo nos reportamos a Leontiev (1988):

A forma inicial do brinquedo, no período pré-escolar da infância, é a dos jogos que já havíamos considerado, como por exemplo, o brinquedo de uma criança cavalgando um cavalo de pau. A característica básica, a coisa que mais chama nossa atenção nessas brincadeiras é a existência de uma situação imaginária. Qual é essa situação imaginária? Essa situação, como já vimos, não é um fator componente inicial do brinquedo mas, pelo contrário, um momento resultante. O fator componente é a reprodução da ação ou, como já foi chamada algumas vezes, o *papel lúdico*. O papel lúdico é a ação sendo reproduzida pela criança. Ela representa o papel de um cavaleiro, por exemplo. Esses jogos são mesmo chamados "de teatrinho" (ou jogos de enredo), nos quais o papel que a criança se atribui ocupa o lugar principal. (p. 132-133)

O autor relata sobre a situação imaginária a qual as crianças vivenciam durante a brincadeira e sobre o papel lúdico que desempenham, que no caso desta aula temos "os monstros e bichos" representados pelos alunos. Nessa aula de Artes foi demonstrada uma vivência lúdica relevante às crianças, sem fugir do próprio contexto de aula, o professor permite que o brincar se manifeste em sua essência.

Dessa forma, podemos apontar que:

(...) Com momentos análogos, brincar e aprender ensinam ao professor, por meio de sua ação, observação e reflexão, incessantemente renovadas, como e o quê o aluno conhece. É disso que ele se serve para planejar sua aula. Neste espaço compartilhado de confiança, o professor é autorizado pelo aluno a saber algo a seu respeito, pois quem joga, joga para alguém. O brincar permite o desenvolvimento das significações da aprendizagem e quando o professor o instrumentaliza, intervém no aprender. É, todavia, uma intervenção aberta: não há como delimitá-la, sob pena de acabar com o jogo. Baseada na provocação e no desafio, a intervenção no brincar não corrige ou determina as ações, mas problematiza e apóia; (...) (FORTUNA, 2000, p. 10)

Vemos que a proposta do brincar surge devido ao ambiente favorável a isso. A sala de espelhos, a manipulação da argila, a proposta de criação da arte, e também podemos acrescentar a conduta do professor, que não interveio de maneira oposta ao brincar, trouxeram elementos propulsores ao brincar, sem que a proposta de aula fosse alterada. As crianças cumpriram suas tarefas e brincaram ao mesmo tempo. Na situação apresentada temos a construção do conhecimento pela brincadeira, e ainda a valorização do trabalho dos alunos quando o professor pede que eles entreguem as suas obras de arte. Vemos que não há concorrência entre o conteúdo e o brincar, ambos são aliados nesse momento. Para Fortuna (2000):

O mais prolífico efeito da atividade lúdica é indireto: desenvolve os mecanismos indispensáveis à aprendizagem em geral, inclusive de conteúdos. Como se vê, é mais amplo do que ensinar conteúdos, com a vantagem de oportunizar o desenvolvimento intelectual e afetivo através da ação e da imaginação de modo a criticar, selecionar e mesmo construir os próprios conteúdos. Ao professor o jogo ensina como seu aluno aprende, se relaciona, levanta hipóteses, se expressa - é um manancial de informações sobre a vida intelectual, social e afetiva de quem aprende. (p.10)

Em outro momento, vemos a professora de sala A1 fazendo uso do brincar como meio de promoção ao aprendizado:

Ao chegar, a professora da sala apresentou-nos a professora que a substituiria, a lousa já estava preenchida com a lição que a docente titular queria que os alunos fizessem.

A professora titular também avisa que ao terminarem a lição eles poderiam escolher livros na cesta que foi colocada por ela na frente da sala. Em seguida, a professora titular saiu com seis crianças para fazer uma intervenção de reforço (IPP) - Intervenção Pedagógica Paralela. (...)

Fui visitar a professora titular no IPP - ela falou das atividades dadas: de alfabetização. Foi dado o alfabeto móvel para brincar em grupos, folhas de desenhos para as crianças colorirem e depois a professora faria em sequência (não fez por causa do tempo) a ligação com as palavras. A professora também falou "aqui com eles é só brincadeira!", e falou também de outras atividades que daria na semana que vem, como, por exemplo, "quebra - cabeça". (diário de campo, escola 1, professora A1)

E em outro dia se repete a mesma dinâmica da aula de reforço:

A professora de sala vai para o IPP com 10 crianças, e a professora substituta fica em sala com a lição já determinada pela primeira. (...)

No IPP:

A professora está sentada no chão em roda com os alunos montando palavras com o alfabeto móvel. As crianças montam as palavras pedidas pela professora: camiseta, pipoca, e a cada montagem de todas as crianças da palavra solicitada, as letras são

misturadas e outra palavra é pedida. A professora reforça a palavra para auxiliar aqueles alunos que estão com dificuldade. Perguntei para professora se todos do IPP estão no mesmo nível de conhecimento, ela explica com individualidade, e diz que **trouxe os alunos para aprender brincando**.

Uma das crianças diz: "eu sou burra, eu não consigo", e a professora responde: "você não é burra, você só não está prestando atenção". A professora avisa, na sexta-feira eu vou pegar as mesmas crianças, e um dos alunos pergunta e se alguém faltar? Ela falou que teria que pegar outra criança e então o aluno comenta: **eu nunca vou faltar**. A professora ensina as sílabas por meio das palmas: ma- ca - co, batendo palma a cada sílaba, junto com os alunos. Ela fala das letras: "eu achei", ou "eu quero um "P" lindo". "Não acredito o Xisto¹⁸ ganhou de mim" - pois a professora resolve a montagem junto com os alunos. A professora faz a montagem soletrando as letras em tom alto, para que os alunos possam se atentar para a tarefa.

Ao final da atividade, a professora bate palmas e todas as crianças a acompanham e pede que os alunos guardem o material. (diário de campo, escola 1, professora A1)

De maneira lúdica a professora de sala apresenta o conteúdo aos alunos, o que faz com que eles se motivem e tenham interesse na atividade, além de colocar-se em parceria brincando junto a eles. Segundo Fortuna (2000):

A sala de aula é um lugar de brincar se o professor consegue conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno. Para isto é necessário encontrar o equilíbrio sempre móvel entre o cumprimento de suas funções pedagógicas - ensinar conteúdos e habilidades, ensinar a aprender - e psicológicas - contribuir para o desenvolvimento da subjetividade, para a construção do ser humano autônomo e criativo - na moldura do desempenho das funções sociais - preparar para o exercício da cidadania e da vida coletiva, incentivar a busca da justiça social e da igualdade com respeito à diferença. No entanto, este é um equilíbrio que o processo educativo persegue sem nunca atingir totalmente, dada a sua própria dinamicidade. (p.9)

No contexto da aula de reforço, o brincar não surge de maneira voluntária por parte das crianças, ele é proposto pela professora com objetivos pedagógicos claros, o de letramento e alfabetização. Ainda que não seja pleno em sua essência, pelo menos as crianças brincam sem restrições, e dessa forma permite-se que o brincar faça parte da rotina delas.

Como já estávamos à espera, temos registrado no diário, o primeiro e único momento das aulas de Educação Física em que os alunos estão fora da sala de aula:

Explicação da aula pelo professor de Educação Física, na lousa: 1ª. parte – alongamento; 2ª. parte – deslocamentos variados; 3ª. parte – Pega-pega Monstro: Pedra-Túnel- árvore, os alunos começam a fazer os movimentos em sala, o professor avisa, não precisa fazer o que vocês fazem na quadra. Reafirma as regras com as crianças e chama-os por fileira para ir a quadra.

¹⁸ O nome do aluno foi trocado para preservar o anonimato.

É a primeira vez que os observo fora da sala de aula, além do recreio. Ufa!!! (...)
Pede que todos os alunos se sentem porque ele vai falar. Pede silêncio, e começa a falar. Avisa que aqueles que estavam brincando no exercício corriam o risco de tropeçar no outro, agora vai escolher quem vão ser os monstros (da terceira atividade), os escolhidos ficaram na trave indicada pelo professor, no mínimo são cinco pegadores, depois dá o comando para o início da atividade, quando fala 'já' os alunos saem todos gritando e correndo. (diário de campo, escola 2, professor EF2)

O professor EF2 escolhe o jogo imaginário como proposta de atividade, algo característico da idade das crianças de seis anos, e elas se empolgam em fazer a atividade. Segundo Leontiev (1988) “Os jogos clássicos que dão início às brincadeiras infantis do período pré-escolar são jogos de enredo com um papel expesso, uma situação imaginária explícita e uma regra latente.” (p.133). Então, somado a aula de Artes na sala espelhada, temos apenas dois momentos da rotina em que os alunos estão em outro espaço além da sala de aula. Mesmo com nossa expectativa em observar aulas diferenciadas propostas pelos professores especialistas, somente duas das oito aulas observadas de Artes e Educação Física atenderam ao que esperávamos. Nas quatro aulas de Educação Física observadas, tivemos somente uma delas voltada ao movimento das crianças, as outras ficaram restritas a atividades dentro de sala de aula. Além de se manterem em sala de aula, as aulas dos especialistas não foram propostas de maneira lúdica, foi apenas trabalhado a atividade de desenho temático, nas aulas de Artes sobre as férias e também o circo, e nas aulas de Educação Física sobre o corpo. Como já citamos anteriormente a importância do movimento para o aprendizado das crianças, acreditamos que essas aulas deixaram de trabalhar algo essencial aos alunos: o brincar e a exploração do movimento.

Ainda surgem durante a observação das aulas outras tentativas de incluir o brincar na rotina das crianças:

Quando cheguei: A professora está em roda com os alunos:
Faz uma brincadeira com numerais, cada aluno tem que falar a sequência da contagem até 100, os alunos que erraram estavam do lado de fora da roda, prestando atenção na atividade. (diário de campo, escola 1, professora A1)

A atividade proposta pela professora é uma espécie de jogo, que exige a atenção das crianças para uma sequência numérica. Porém, é pautada na exclusão dos alunos que erram, o que torna desmotivante para aqueles que estão fora da “brincadeira”. Os objetivos pedagógicos da atividade são claros: a aprendizagem numérica e a atenção das crianças participantes, no entanto, embora os que estão de fora ainda permaneçam atentos à brincadeira, é comum que se

distraiam. Essa atividade promove uma competição do aluno consigo próprio para verificar até que número ele poderá acertar, e também com o outro, pois cada um deseja permanecer por mais tempo que os colegas sem errar. De acordo com a professora essa atividade é repetida várias vezes, em outros dias, com os alunos. Ainda sim, a interpretamos como uma forma equivocada de inserção do brincar na rotina dos alunos. Analisando-a seriamente, parece-nos muito mais uma atividade formal lógico-matemática, pois não inclui a ludicidade. Só o que a diferencia de outras atividades desse tipo é a disposição dos alunos em roda, e a competição entre eles, por isso que grifamos a palavra brincadeira porque:

Como se vê, a intencionalidade não é salvaguarda do jogo não-alienante, pois, dependendo de quais e como são fixados seus fins pedagógicos, o jogo desfigura-se, porque se transforma não só em atividade dirigida, mas manipuladora. Deixa de ser jogo, se recordarmos que liberdade e espontaneidade concorrem para caracterizá-lo. (FORTUNA, 2000, p. 6)

Às vezes, pode ocorrer que aparentemente atividades como esta sejam vistas como uma maneira diferenciada de trabalhar com as crianças, no entanto, ainda não pode ser considerada como uma brincadeira, pois foge do caráter lúdico.

Além da prática, o brincar como meio de aprendizado é visto também na teoria:

“Abram o livro na página x, todo mundo olhando para a professora” – diz ela. E começa lendo o texto do livro, e pede para que os alunos leiam e começa a ler novamente para que todos acompanhem a leitura da história sobre o brinquedo da boneca. Retoma para que todos prestem atenção, pois ela vai de fileira em fileira, aluno por aluno para que cada um possa ler uma frase do livro, e a professora lê junto. E passa para outro texto: ‘o pião’, e continua a tarefa, o próximo texto é sobre: ‘a bola’. Retoma a ordem da sala pedindo que as crianças acompanhem o texto com o dedinho. Ao mesmo tempo em que ia lendo explicava as curiosidades de cada palavra no contexto, principalmente de como eram feitos os brinquedos, em especial da bola. E comenta a história da evolução do plástico. Explica que os textos são informativos. E uma das alunas repara que os textos foram acessados no mesmo dia, e comenta com a professora que diz pra ela “boa observação”. (diário de campo, escola 2, professora A2)

Acima podemos ver que o brincar está presente na teoria, mas ainda não podemos considerar esta a maneira mais adequada de tratá-lo no contexto escolar. A princípio, a teoria pode servir de base para que o brincar seja trabalhado na prática. O plano de aula daquele dia limitou-se apenas à leitura sobre os textos com o tema: brincar. No entanto, poderia se trabalhar formas diversas de propor atividades sobre o tema e trazer na prática o brincar àquelas crianças. Poderia se fazer a leitura do texto em outro ambiente fora da sala de aula, como por exemplo na brinquedoteca da escola, ou propor aos alunos a confecção de brinquedos: bolas de meia,

bonecas de pano, ou até mesmo unir o texto ao dia do brinquedo, que ocorre semanalmente, para que assim, após a teoria, as crianças pudessem brincar na prática. Porém, naquele momento observado de aula, e nos dias seguintes, não foi o que aconteceu. Acreditamos que a oportunidade de adequar a teoria do brincar à prática foi desperdiçada pela ausência de planejamento, talvez posteriormente isso pudesse ser trabalhado, mas durante a pesquisa não foi observado. Assim, as crianças lêem sobre os brinquedos, mas não brincam com eles. Para Borba (2006):

É importante demarcar que o eixo principal em torno do qual o brincar deve ser incorporado em nossas práticas é o seu significado como experiência de cultura. Isso exige a garantia de tempos e espaços para que as próprias crianças e os adolescentes criem e desenvolvam suas brincadeiras, não apenas em locais e horários destinados pela escola a essas atividades (como os pátios e parques para a recreação), mas também nos espaços das salas de aula, por meio da invenção de diferentes formas de brincar com os conhecimentos. (p. 45-46)

Essa proposta é pautada pela autora em um dos textos disponíveis pelo site do MEC, destacando que o brincar seja explorado como experiência de cultura, dentro do planejamento de aula, sem restrição de sua liberdade para promoção de autonomia das crianças. O brincar, nesse momento, foi trabalhado de maneira superficial e apêndice aos conteúdos de aula, deixando de lado todas as suas contribuições, já que experimentá-lo (até mesmo pelos adultos) é muito mais valioso no aprendizado, que somente usá-lo na teoria.

No contexto pesquisado, podemos verificar algumas tentativas adequadas na inserção do brincar à rotina dos alunos do primeiro ano, mas também temos situações que não atenderam às nossas expectativas, como as aulas dos professores especialistas, e outras que foram equívocas com relação ao brincar. Dentro da sala de aula, em um contexto pedagógico ou em uma área de conhecimento (artística, corporal, linguística, exatas), o brincar pode ser desenvolvido como meio de aprendizado se for pautado nessas temáticas de maneira planejada e organizada pela escola e professores. O ambiente, os materiais, as ideias devem ser favoráveis ao brincar, e não concorrentes entre si. Compreendendo a dimensão do brincar dentro do contexto escolar, pode se transformar o aprendizado em momento lúdico:

Como brincar, na concepção de Winnicott, é um modo particular de viver, é preciso aprender a brincar para viver com prazer e, por extensão, aprender com prazer. Assim como um jogo é tanto melhor quanto maior seu potencial instigador e seu espaço para a ação, a aula lúdica é aquela que desafia o aluno e o professor e situa-os como sujeitos do processo pedagógico.

(...) A tensão do desejo de saber, a vontade de participar e a alegria da conquista impregnarão todos os momentos desta aula. Deste modo, arrebatados, professor e aluno evadem-se temporariamente da realidade, mas somente pelo tempo suficiente de pensar, imaginar, inventar, pois o material necessário à atividade criativa é a própria realidade (FORTUNA, 2000, p.9).

Assim, o brincar como aprendizado será possível se todos os atores da escola compreenderem as contribuições do brincar para o desenvolvimento da criança, e tratá-lo de maneira legítima dentro do planejamento de ensino. O brincar não pode ser visto como concorrente ou auxiliar dos conteúdos de aula, mas sim como fator importante e essencial para o aprendizado do aluno.

Tempo de Brincar

Quando nos reportamos à ideia de nossas infâncias, acredito que em quase todas são lembrados os momentos de brincar. E ainda, quando nossas mães falavam: “faça isso e logo você poderá brincar”. Tudo era possível e rápido de se fazer quando o brincar estava em jogo. Atualmente, vemos que, o brincar no lar é restrito de movimentos, há poucas árvores para se subir e balançar, as casas têm pouco espaço para quintais, quiçá os condomínios tenham alguma área de lazer, pois as ruas não são locais apropriados, pelo perigo do trânsito e da criminalidade. O brincar em casa é limitado ao uso das tecnologias: vídeo-game e internet, para aqueles que têm acesso a elas. A escola seria o espaço seguro para que as crianças pudessem brincar, e se movimentarem. Pois é um espaço de aprendizado, e se fora dela não é possível brincar e aprender, ela deveria ser o local de aprender a brincar. No entanto, no contexto escolar o brincar cada dia mais é postergado, por conta de outras atividades consideradas mais importantes que ele. Discutimos o tempo de brincar para entendermos a sua valorização no contexto escolar pesquisado.

Segundo os dados coletados pela pesquisa de campo, o tempo de brincar pode tornar-se agendado, marginalizado e dirigido dentro da rotina escolar. Vejamos alguns exemplos:

Sempre uma vez por semana e também tem o dia do brinquedo, quando nós não vamos à brinquedoteca também tem o dia do brinquedo, e tem um dia que é pra brincar mesmo, uma aula, uma hora, uma vez por semana. (relato de entrevista, escola 1, professora A1)

Eu faço semanalmente, normalmente finzinho de aula, umas três vezes por semana até dá para fazer, quando tem a aula do especialista fica até mais apertado os horários, mas

aí eles já estão fazendo alguma atividade diferenciada. E sexta-feira eu também saio com eles, eles também tem o dia do brinquedo livre, e eles ficam no jardim, e podem brincar no brinquedo da escola eh..trazem os brinquedos de casa, é um momento também de socialização importante. (relato de entrevista, escola 2, professora A2)

É meia hora; os cantinhos dos brinquedos; eh eu conto diariamente estórias no final da aula, quinze minutos de contação de estórias, ou eu conto o livro, ou o capítulo conforme o livro eu divido. Eh bem bacaninha também é um momento que eles se acalmam e levam a mensagem que a estória quer passar, ih esqueci da brinquedoteca. (relato de entrevista, escola 2, professora A2)

O brincar previamente planejado para a rotina das crianças do primeiro ano do ensino fundamental é o dia do brinquedo; os cantinhos dos brinquedos; o brincar no jardim e parque; e a ida à brinquedoteca. Essas atividades, para ambas as escolas, têm frequência semanal e acontecem no final do expediente escolar, após as 17 horas, em geral às sextas-feiras. Parece, a princípio, um número razoável de atividades voltadas ao brincar durante a semana na rotina dos alunos do primeiro ano. No entanto, se notarmos bem, o dia do brinquedo e a ida ao jardim e parque são a mesma atividade, pois acontecem simultaneamente. E no outro caso, a ida à brinquedoteca e o dia do brinquedo também acontecem juntos. Então, na rotina das crianças temos: o parque (que é também o dia do brinquedo); a brinquedoteca (também dia do brinquedo); e o cantinho dos brinquedos. O tempo destinado a essas atividades planejadas do brincar é de trinta minutos à uma hora aproximadamente. Concluimos, assim, que as atividades de brincar previstas na rotina das crianças acontecem de duas a três vezes na semana sempre em horários marginais.

O cantinho dos brinquedos é uma atividade diferenciada trazida por uma das professoras de sala aos seus alunos. Vejamos como esse momento do brincar é inserido na rotina das crianças:

Depois de colocar a pauta na lousa, ela diz que se sobrar tempo terão os cantinhos (jogos). As crianças respondem com um Eh... de alegria. (diário de campo, escola 2, professora A2)

Quase que no final da aula, entra a professora substituta: “Vamos formar os cantinhos, mas vocês precisam me escutar como vão ser.”

A professora substitua organiza a sala para poder fazer os ‘cantinhos’, “Nossa que bom eu vou colocar o jogo só no grupinho que está em silêncio” “Oh vou entregar os joguinhos tá”. Assim, vai distribuindo os joguinhos para cada grupo de 4 alunos, na entrega fala o nome do jogo para o grupo. Os alunos se empolgam e falam alto, enquanto isso, dois alunos estão em prova...

A professora de sala volta, e chama os alunos que participarão do IPP.

Perguntei a professora substituta como funciona seu trabalho com os alunos, ela disse que a professora de sala programa as atividades, que são sempre nesse formato de cantinhos, e trabalha com jogos diversos (rimas, dominós) e que com as outras turmas a programação do período de substituição durante o IPP é voltada para o conteúdo. (diário de campo, escola 2, professora A2)

Vemos que além de ser deixado para ser realizado no final da aula, o cantinho dos brinquedos exclui os alunos com déficit de aprendizado. Neste caso, o brincar é proposto fora da aula de reforço (IPP), para preencher o tempo dos alunos que não estão com dificuldades, e como recompensa pelo bom trabalho realizado por eles, e ainda durante a prova de outros alunos. Mesmo dentro da rotina escolar, este brincar é realizado de maneira excludente, compensatória de tempo e para premiação de parte dos alunos. Esse planejamento do brincar não atende a todos os alunos, e tende a acontecer sob certas condições: com a presença da professora substituta; sob forma de recompensa aos alunos por terminarem as lições dadas pela professora de sala, ou seja, está subordinado ao conteúdo escolar.

Outra maneira que o brincar se apresenta dentro da rotina dos alunos é esta:

A professora irá sair para o IPP e diz aos alunos, enquanto a professora substituta não vem, vocês podem brincar de.... forca, stop. Chama as crianças por fileira para vistar os livros e entregar o papel para que as crianças brinquem. Ao receberem o papel, os alunos se organizam para brincar, saindo do lugar e se juntando com outros colegas. (diário de campo, escola 2)

Esta forma de inserção do brincar na rotina escolar não nos parece uma maneira planejada e tem o objetivo claro de preenchimento de tempo, pois a professora de sala está ocupada em outra tarefa de atendimento individual aos alunos, e por isso, mantém as outras crianças ocupadas para que possa dar seguimento ao que está fazendo.

Gostaríamos de destacar como é vista a montagem da brinquedoteca para uma das escolas, segundo o diário de campo:

A escola tinha uma sala específica para isso, que foi transformada em sala de IPP, e de Artes, e de reuniões e apoio da inspetoria no recreio. (diário de campo, escola 2)

A princípio, a brinquedoteca tinha uma sala exclusiva, adaptada para o uso das crianças, no entanto, dada a importância que a escola lhe atribuiu, esta sala foi ocupada para outras funções, e este local adaptado ao brincar perdeu seu espaço inicial, para ficar restrito a

algumas prateleiras nos corredores do pátio e na sala da inspetoria. Para refletirmos sobre a questão dos espaços e tempo para o brincar, Fortuna (2000) avisa que:

Nos raros momentos em que são propostos, são separados rigidamente das atividades escolares, como o "canto" dos brinquedos ou o "dia do brinquedo" - e, assim mesmo, apenas nas escolas infantis, pois nas classes de ensino fundamental estas alternativas são abominadas, já que os alunos estão ali para "aprender, não para brincar". O brincar, literalmente acantonado, deste modo não contamina as demais tarefas escolares, sendo mantido sob controle. Só se brinca na escola se sobrar tempo ou na hora do recreio, sendo que estes momentos correm, permanentemente, o risco de serem suprimidos, seja por má conduta, seja por não ter feito o tema ou ainda por não ter dado tempo. (p.3)

Assim, temos a evidência que o espaço para o brincar não é valorizado pela escola e seu tempo é cada vez mais postergado.

Finalmente podemos ou queremos acreditar que exista um momento na rotina escolar em que o brincar não é cerceado, agendado ou marginalizado. Mas que simplesmente possa-se assumir legitimamente, e este momento caberia ao intervalo das crianças. É nesse momento “livre” que podemos ver que:

A brincadeira favorece auto-estima das crianças, transforma os conhecimentos que já possuem em conceitos gerais com os quais brinca. Para brincar é preciso que as crianças tenham independência para escolher seus companheiros e os papéis que irão assumir, dependendo unicamente da vontade de quem brinca. (MENDES, NERI E BRAGA, 2012, p. 3)

Ledo engano, pois nesse espaço ainda há confrontado com o brincar livre, o brincar dirigido. Durante os intervalos observados na E1 podemos ver que há espaços para brincadeiras livres, mas há também o direcionamento de brincadeiras por algumas das inspetoras de alunos:

- Na hora de brincadeira do recreio, as inspetoras guiam brincadeiras de pular corda com músicas cantadas como: suco gelado, cabelo arrepiado...., e outra estava em roda com a brincadeira de "corre cotia". (diário de campo, escola 1)

- Os alunos estão brincando de roda (adoletá), e do mesmo jeito que os dias anteriores: há brincadeiras de corda e livre no pátio. (diário de campo, escola 1)

- Intervalo das crianças: elas comem, e depois podem brincar livremente ou com corda junto com algumas inspetoras de alunos. (diário de campo, escola 1);

Vemos que a rotina mantém-se a mesma durante o intervalo, com uma única exceção:

Algumas inspetoras estavam em curso, e o intervalo é para cinco salas (três salas do primeiro e duas do segundo ano), então o diretor desceu para ajudar no trabalho com as crianças. O pátio (local onde é servida a merenda) é cercado de portões, que em outro dia estavam aberto, só que no dia de hoje os portões estavam fechados para que os alunos comessem e não saíssem correndo, porque havia um número menor de funcionárias para observá-los. Então, após todos comerem o diretor liberou um dos portões de acesso para uma pequena quadra descoberta, e por uma rampa de acesso à quadra no subsolo coberta, fez os alunos andarem em fila para irem até a quadra de baixo, e permitiu que ao chegarem à quadra eles brincassem um pouco, esse pouco foi pouco mesmo, só foi o tempo mesmo de descer e logo organizar todos para subirem. Perguntei a inspetora o que acontecia, e ela disse que o diretor fez isso só para as crianças poderem ficar mais calmas em sala, senão elas ficam muito agitadas em sala. (diário de campo, escola 1)

Aqui a questão do brincar foi cerceada talvez para proteção dos próprios alunos, já que não havia funcionárias suficientes para cuidar deles. Eles puderam se locomover de forma segura, com a presença da maior autoridade da escola, o diretor, e passearem pelo trânsito de uma quadra a outra, limitados a pouco tempo para o brincar. Mas também o movimento e o brincar foram usados como válvula de escape para que os alunos tivessem um momento de extravasar-se corporalmente, para que a contenção e a limitação do tempo de brincar não interferissem no trabalho realizado na sala, onde praticamente não é o lugar de brincar.

Às vezes, a supressão do recreio se estende à hora da merenda, e mesmo que esta não seja, a priori, uma atividade lúdica, representa um momento prazeroso diferenciado das tarefas tipicamente escolares, onde um rasgo de espontaneidade é possível (FORTUNA, 2000, p.3).

Vemos dessa forma, que a escola percebe a importância do movimento para as crianças, mas não o valida. Pois se este não é realizado na hora do recreio, momento de “liberdade” para os alunos, ele terá que acontecer em algum outro momento da rotina escolar. Porém, esse momento não pode ser realizado na sala de aula, por isso, o movimento aconteceu, para que as crianças pudessem vivenciá-lo no recreio, e não sentir sua falta depois, mas foi realizado de maneira contida e cerceada por certo controle externo. Encontramos outros contextos estudados com a temática do recreio dirigido. Dentre eles temos o trabalho de Tomelin & Andrade (2004) que se baseia nos estudos de Foucault (1987; 2000) sobre o poder disciplinar para relatar o recreio dirigido em um projeto de uma escola em Santa Catarina. Para as autoras:

(...) o disciplinamento ou poder disciplinar, segundo Foucault (2000), tem como objetivo fabricar o tipo de homem necessário ao funcionamento da sociedade industrial

capitalista. Por isso, seus mecanismos estão presentes desde a escola, auxiliando na formação do futuro cidadão, passivo e disciplinado. (TOMELIN & ANDRADE, 2004, p.3)

Na escola 2 o brincar dirigido também é visto durante as observações de aula:

- Os alunos após lancharem estão correndo de um lado para o outro, brincando de pega-pega e lutinhas, também há alguns brinquedos disponíveis a eles, de amarelinha e jogos, e cordas para que eles pulem, e que eles próprios batem, enquanto que as inspetoras os observam (diário de campo, escola 2).

- Os alunos após o lanche e merenda brincavam de chute ao gol, pintura de desenho já impresso, na sala de vídeo: desenho animado do pica-pau na TV e jogos de memória etc, como sempre essas atividades são orientadas pelas inspetoras divididas em cada local. (diário de campo, escola 2)

Nessa escola, ao contrário da outra, o brincar dirigido se sobressai ao brincar livre. Seja porque os espaços são menores e o brincar dirigido pelas inspetoras oprime a liberdade do brincar livre, assim as crianças acabam por se adaptarem ou acomodarem àquelas atividades propostas no recreio.

No entanto, gostaríamos de ressaltar que para ambas as situações deve-se considerar que:

(...) A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê evocadas anteriormente, que constitui sua cultura lúdica. Essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças (podemos ver no recreio os pequenos olhando os mais velhos antes de se lançarem por sua vez na mesma brincadeira), pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo. Essa experiência permite o enriquecimento do jogo em função evidentemente das competências da criança, e é nesse nível que o substrato biológico e psicológico intervém para determinar do que a criança é capaz. (...) (BROUGÈRE, 2002, p.26-27)

A liberdade das crianças deve ser respeitada, pois esse é também um momento de aprendizado entre os alunos. Se os privarmos desse momento livre, eles poderão não só perder o tempo para criar e se relacionar com seus colegas, mas perderão um tempo útil para o aprendizado livre, que reforça mais ainda o aprendizado dirigido. E também não podemos considerar as instituições escolares com regras tão rígidas, pois poderão se assemelhar a cárceres. O aluno também não pode ser considerado somente um cumpridor de deveres dentro da escola, esta mesma deve assegurar também os direitos da criança, entre este está o brincar:

Antes, quero alertar para o uso utilitário e pedagógico destas atividades, tendência de muitos educadores, que podem ver no jogo somente um meio para se alcançar outros objetivos, fora e além dele. Sem negar essa possibilidade, lembro que a ação livre da criança precede qualquer intenção que o adulto possa ter ao oferecer essa oportunidade educativa de brincar. É indispensável um ambiente de exploração, de criação, de descompromisso, de antever, de liberdade, em que a criança não venha a ouvir: “Não é assim que se brinca!” (EMERIQUE, 2004, p.5-6)

Como já havíamos discutido, o brincar implica aprendizagem, por outro lado, a aprendizagem do brincar não prevê um controle sobre tudo o que o aluno faz, ele tem que ter o livre arbítrio para colocar em prática aquilo que aprendeu, fazer escolhas próprias, dos colegas com quem se relaciona, e do tipo de brincadeira que gosta de fazer, isso faz parte da construção da própria identidade da criança. Nesse momento do intervalo, é importante que o adulto se faça presente como observador e mediador de conflitos, sem excessivas intervenções, pois estas poderão se tornar um fator impeditivo à conquista da autonomia dos alunos.

Ainda temos o relato das inspetoras quanto ao brincar livre:

Converso com as inspetoras sobre como é o recreio e ouço frases assim: **“se não der brincadeira eles ficam se pegando e brigando”**; **“bom que pelo menos eles estão quietos”**. Todas as brincadeiras do intervalo são orientadas pelas inspetoras. **Será que as crianças de hoje não sabem brincar sozinhas? Ou não podem?** As brincadeiras do intervalo foram: pintura a guache, em que a maioria presente era de meninas; filme na sala de Artes, em que ao mesmo tempo crianças brincavam de quebra-cabeça e bloquinhos de montar. E no pátio meninos brincavam de pega-pega orientado pelas inspetoras, e alguns meninos reclamavam que tinham se machucado durante a brincadeira, e outros se jogavam no chão (diário de campo, escola 2).

Para Bustamante (2004):

(...) No caso da infância, fase da vida claramente permeada pelo lúdico da descoberta, curiosidade, imaginação, aprendizagem, criação e produção de cultura e conhecimento, percebemos uma certa tendência dos adultos em “roubar” esses momentos inerentes ao mundo infantil e fundamentais para o processo de desenvolvimento pessoal e social, de construção de identidade diante do outro e do mundo. (p. 58)

Assim, mesmo no momento em que o brincar livre poderia se manifestar, pois o tempo no intervalo é ainda preservado na rotina das crianças e não poderia ser suprimido, outros empecilhos se apresentam, impedindo que o brincar seja ele próprio, livre e autônomo. De acordo com Borba (2006):

Podemos afirmar, a partir dessas reflexões, que o brincar é um espaço de apropriação e constituição pelas crianças de conhecimentos e habilidades no âmbito da linguagem, da

cognição, dos valores e da sociabilidade. E que esses conhecimentos se tecem nas narrativas do dia-a-dia, constituindo os sujeitos e a base para muitas aprendizagens e situações em que são necessários o distanciamento da realidade cotidiana, o pensar sobre o mundo e o interpretá-lo de novas formas, bem como o desenvolvimento conjunto de ações coordenadas em torno de um fio condutor comum. (p. 41)

O intervalo, tempo livre das crianças, poderia ser usado por elas com mais autonomia e também para a resolução dos conflitos entre si, sem impedir a mediação do adulto, mas que esta não fosse mais um fator limitante a restringir a presença do brincar por brincar. Opostamente o que propõe Borba temos que:

A normalização dos indivíduos torna-se necessária para facilitar o controle sobre os corpos. Ao se normalizar, criam-se características esperadas no indivíduo. Segundo Durkheim (1978), a sociedade não poderia existir sem que houvesse em seus membros certa homogeneidade. Para a garantia desta existência, a educação perpetua e reforça esta característica, buscando fixar na alma das crianças certas similitudes essenciais, desejadas pela vida coletiva. Sob esta visão, a educação trabalha para formar nas crianças as condições necessárias para a existência da sociedade. (TOMELIN & ANDRADE, 2004, p. 5-6)

Assim, a proposta de um recreio dirigido pode assumir a ideia de ser um facilitador da disciplina para o controle de conflitos. No entanto, tolhe a liberdade de criação e reinvenção das crianças em um aprendizado único vivenciado por meio da autonomia.

O tempo de brincar assegurado às crianças foi planejado na rotina escolar de maneira controlada, condicionada e subordinada. Para o brincar acontecer na rotina dos alunos é preciso que se cumpram os deveres escolares, depois disto pode-se brincar. Dessa forma, o brincar é postergado para os últimos minutos da rotina, marginalizado ao fim da semana e do expediente. Outra maneira que ele se apresenta é como preenchimento de tempo, sem planejamento, é o que nos representa, pelo menos da forma como surge na rotina. O recreio, tempo livre das crianças, é a maior parte do tempo dirigido pelas inspetoras, as quais acreditam ser necessário este tipo de intervenção para evitar conflitos entre os alunos. E ainda, a brinquedoteca de uma das escolas tornou-se multiuso para diversas finalidades diferentes da qual deveria ser. Todos esses momentos da rotina reservados ao brincar demonstram a sua importância (ou falta dela) no contexto escolar. Ele se apresenta de maneira secundária e como um entrave ao aprendizado das crianças, tanto dentro como fora da sala de aula. É como se a rotina fosse interrompida quando o brincar entra em cena. O que nos mostra a concepção dessas escolas com relação ao potencial do

brincar para o desenvolvimento e aprendizado das crianças, o qual não é reconhecido, compreendido e legitimado no contexto escolar pesquisado.

O MOVIMENTO DA CRIANÇA

O Brincar Relutante

Diante das tentativas frustrantes de inserção do brincar, existe ainda uma brecha frente ao controle excessivo, que mantém a “ordem” padrão da escola, e determina que o tempo de brincar se acabe logo, e esta está na própria criança. Inserida no contexto escolar, a criança é sujeito histórico e social, e não pode ser vista sob um viés passivo. “ (...) a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola” (VIGOTSKII, 1988, p. 110). A criança como sujeito ativo, não possui uma bagagem vazia ao chegar à escola, e nesse repertório cultural que ela traz consigo, está imerso o brincar. Ainda, ao adentrar a escola, ela não é simplesmente um jarro vazio em que a instituição escolar completa com informações, mas faz parte da comunidade escolar, e dentro desta assume posições, mesmo que despercebidas e negligenciadas pela escola, ainda sim, constituintes de sua própria realidade. O movimento da criança representado corporalmente pelo brincar relutante, pode ser visto como um protesto em seu desejo de preservar seu direito de brincar. O papel da escola é de promover cidadãos críticos da sociedade que os cercam, porém a inserção falha do brincar compromete esse objetivo educacional. E a contribuição da escola na formação da identidade e personalidade infantis é ineficaz quanto à compreensão do potencial do brincar. Opondo-se ao cerceamento que lhe é imposto, que a fere por meio do direito de brincar, a criança encontra voz (corporalmente), mesmo que abafada, para legitimar o brincar em sua rotina escolar. Vejamos momentos da rotina das crianças, em que o brincar surge, mesmo sem ser planejado, ou autorizado na escola:

(...) Enquanto se espera, uma menina brinca com um brinquedo no corredor da sala. "Professor relembra: falta um minuto para terminar de pintar". Os alunos andam pela sala enquanto a atividade acontece. "Quem terminou a gente vai colar aqui fora, não pode fazer barulho aqui fora". Durante a colagem os alunos ficavam andando e brincando entre si. (diário de campo, escola 1, professor EF1)

(...) As crianças começam a brincar com o material e a professora alerta que é para parar porque ela estava explicando. (...) (diário de campo, escola 1, professora A1)

(...) Um dos alunos sai com um carrinho de bombeiro bem pequeno nas mãos e a professora pede para que ele guarde porque só pode no dia do brinquedo. (...) (diário de campo, escola 2, professora A2)

Ela chama atenção dos alunos, novamente, e outros alunos não fazem barulho, mas brincam de mímica, fazendo como se estivessem tocando música. (...) (diário de campo, escola 2, professora A2)

“Não é pra brincar com o lápis” - tem gente ainda fazendo a prova. (diário de campo, escola 2, professora A2)

Mesmo que as regras escolares sejam de respeito pelo outro, a rigidez quanto ao brincar se mostrou clara no contexto pesquisado. Dessa forma, as crianças encontram momentos furtivos para manifestarem o brincar, mesmo sem o consentimento externo, ele está vivo dentro delas. Não é possível exercer um controle externo por todo o tempo escolar da criança. Corporalmente ela ressalta sua própria necessidade de agir, como já dissemos pautados nos estudos de Leontiev (1988) a atividade principal da criança é o brinquedo. Não há como impedi-la de agir assim, pois é nele que ela encontra suas motivações para se expressar. Como o adulto pode acreditar que a criança desmerece vivenciar o brincar na escola em prol de um futuro que se esquece que depende do momento presente, que ao negar a experiência lúdica pode comprometer a formação do aluno e seu futuro como cidadão crítico e conhecedor de todos os aspectos da vida. O adulto não pode esquecer que o brincar um dia esteve presente de maneira relevante durante sua própria infância, pois esta:

Sendo um momento na história do homem, que se repete eternamente, manifesta, nesse eterno retorno, aquilo que essencialmente permanece como fato humano. É nesse sentido que uma tal concepção de infância não é algo que possa ser compreendido antes da linguagem ou independentemente dela, pois é na linguagem e pela linguagem que o homem constitui a cultura e a si próprio. (SOUZA, 1994, p. 151)

A autora mostra a relação intrínseca da linguagem e a infância para o ser humano, e quanto a isso podemos acrescentar que o brincar faz parte desse contexto como uma forma de linguagem da criança com o mundo, na qual aprende, se relaciona com seus pares, e a torna produtora e reprodutora de cultura. Souza (1994) ressalta a importância de se vencer o *status quo*, e a criança tem essa percepção pois:

Pertencendo ao domínio intermediário entre a conquista da ordem social do mundo dos adultos e o desfiguramento desse mesmo mundo, proporcionado pelo modo irreverente com que ela se expressa no jogo de linguagem, na fantasia e no diálogo com o outro, a criança resiste ao seu enquadramento compulsório num mundo de adultos enrijecidos, além de se constituir na melhor garantia de orientar um outro olhar ético e estético sobre o mundo contemporâneo. Não seria esse o seu principal legado para a história do homem contemporâneo? (p.160)

Isso demonstra que mesmo imersa no mundo dos adultos, a criança tem um olhar atencioso à sua volta, e se faz presente e espera ser reconhecida por meio do brincar, que abafado é ainda percebido por nós pesquisadores. Esperávamos que o movimento da criança fosse promovido de maneira legítima, livre e autêntica em prol da criança e de seu desenvolvimento e aprendizado escolar. No entanto, houve poucos espaços e tempo para a manifestação do brincar livre, a educação escolar ainda está voltada a padrões formais de ensino que deveriam ser repensados, a busca por resultados imediatos pode ser um ledo engano. Para Dantas (2002):

Dizer que a **atividade infantil é lúdica**, isto é, gratuita, não significa que ela não atenda às necessidades do desenvolvimento. Embora “inútil”, “fútil”, do ponto de vista imediato, ela tem enorme **importância a longo prazo**. A necessidade de garantir espaço para o gesto “inútil” adquire enorme importância. (p.115- grifo da autora)

Falta às escolas enxergarem além do contexto atual, e permitirem a exploração do brincar pela criança, em prol desta e da sociedade em si. Que tipo de cidadão queremos formar negligenciando no momento necessário suas motivações e interesses de aprender e (re)criar o que está em sua volta? Deve se atentar que:

Ora no mundo atual, regido pelas transformações tecnológicas e pela civilização industrial do consumo, predomina uma forte tendência à homogeneização da experiência sensível, que dessa forma vai sendo solapada e aniquilada desde muito cedo. A cultura monolítica de massa, que padroniza e enrijece as formas cotidianas de relacionamento entre os homens, é responsável pelo vertiginoso empobrecimento da experiência humana, impedindo as pessoas de romper com seus impasses repetitivos e de recompor uma visão ético-estética do cotidiano. (SOUZA, 1994, p.153)

Para que o brincar livre encontre espaço no contexto escolar é preciso compreendê-lo em todas as suas contribuições para o desenvolvimento e aprendizado do aluno, e inseri-lo de maneira plena, sem melindres, não somente no planejamento escrito, mas na práxis pedagógica, reconhecendo o potencial do brincar na vida das crianças. Dessa maneira, pode ser que trouxemos ao leitor a expectativa de que o movimento da criança seria pautado em suas ações motoras, de exploração do brincar. Mas a realidade pesquisada tomou outros caminhos,

restringindo a criança aos moldes da (i) mobilidade padrão da educação formal, e assim o movimento da criança tornou-se mais como um manifesto sutil a apontar a existência do brincar contido dentro dela mesma.

O FUTURO DO BRINCAR

Defendemos ao longo do trabalho a importância do brincar à vida das crianças. E diante do que constatamos no contexto pesquisado, trazemos conosco a preocupação sobre o futuro do brincar. Primeiro porque entendemos que ele está ausente na maior parte da rotina escolar. Segundo, a necessidade da criança em brincar no presente, está sendo negligenciada por uma formação futura que pode estar comprometida unicamente com a produtividade da sociedade capitalista, cujos frutos devem ser colhidos de maneira concreta e imediata. A criança em si não tem o domínio de tudo o que a cerca, como apontamos, sua sutil ação em se apropriar do brincar se faz presente no âmbito escolar, mas logo é cerceada pelo próprio contexto que afirma a produtividade como o único caminho para guiar o aluno em sua formação escolar. Retomamos a seguinte citação para ressaltar que a escola deve considerar que:

Como brincar, na concepção de Winnicott, é um modo particular de viver, é preciso aprender a brincar para viver com prazer e, por extensão, aprender com prazer. Assim como um jogo é tanto melhor quanto maior seu potencial instigador e seu espaço para a ação, a aula lúdica é aquela que desafia o aluno e o professor e situa-os como sujeitos do processo pedagógico.

A tensão do desejo de saber, a vontade de participar e a alegria da conquista impregnarão todos os momentos desta aula. Deste modo, arrebatados, professor e aluno evadem-se temporariamente da realidade, mas somente pelo tempo suficiente de pensar, imaginar, inventar, pois o material necessário à atividade criativa é a própria realidade (FORTUNA, 2000, p. 9).

Percebemos a necessidade de se repensar uma nova concepção do brincar na escola. O brincar cerceado que identificamos tem por objetivo camuflar o legítimo lugar do brincar no contexto escolar. Ou admite-se a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, comprovada em estudos científicos, ou arca-se com a responsabilidade da perda de parte da infância das crianças na escola. Se o brincar não mantiver ou mesmo, em alguns casos, retomar seu lugar na infância das crianças, em especial dentro da escola, arcaremos com um mundo

opaco, em que as pessoas desde cedo podem perder o prazer proporcionado pela ludicidade, já que esta não estará mais presente em suas vidas.

Reforçamos que o impacto do futuro do brincar reflete diretamente no futuro das crianças, e isto já está sendo percebido nas escolas. Os relatos de algumas professoras sobre a questão da imaturidade dos alunos ingressantes no EF têm apresentado certo prognóstico sobre o futuro dessas crianças. Vejamos o que pensa a professora de sala da turma de segundo ano da escola 2 sobre o ingresso das crianças de seis anos no EF:

Eu acho a imaturidade, eles são imaturos para o conteúdo que eles têm que acompanhar, porque assim, o livro pede leitura, leitura, leitura, e eles querem saber de brincar, até por conta da idade deles, então não é assim: você não ensina brincando como na pré-escola, você tem que dar conta daquele conteúdo, e aí você não tem tempo de brincar, porque se você for brincar você pára o conteúdo, e se você for ver vira uma brincadeira só, eu acho que é imaturidade, tem a hora de brincar, tem, e tem a hora de fazer a tarefa e eles não conseguem. Eu acho assim, o cognitivo deles não está preparado, entendeu? (relato de entrevista, escola 2, professora B2)

(...) mas no segundo ano eles também eram imaturos ainda. (relato de entrevista, escola 2, professora B2)

Retomamos aqui a relação do desenvolvimento e aprendizado tratada por Vigotskii (2007). Segundo o autor, a evolução do desenvolvimento e do aprendizado infantis não segue em paralelo. O desenvolvimento progride mais lentamente que o aprendizado. E um aprendizado devidamente adequado promove o desenvolvimento mental e também estimula outros processos de desenvolvimento, que de outra maneira, não aconteceriam. Pensando na relação de ambos (desenvolvimento e aprendizado), as propostas pedagógicas deveriam se adequar ao desenvolvimento dos alunos das turmas de primeiro ano do EF. Dando continuidade ao relato de B2 temos:

(...) Por exemplo, numa sala de trinta, não são os trinta imaturos, tem criança que vai, entendeu, por conta da família, por conta de ele já ter sido estimulado, por conta de uma outra escola, só que aquele que nunca frequentou uma escola e colocá-lo no primeiro ano, ele é muito prejudicado, e ele não vai, e eu acho assim que se compromete o longo do ensino dele, você consegue não mais resgatar aquilo. É igual mãe que adianta filho, ah meu filho tem capacidade para estar num terceiro ano, mas ele é de segundo, mas eu quero que ele vá, escola particular que geralmente fazia isso, e até hoje ainda faz, eu acho que é o mesmo erro, eu acho, você tem que adaptar o conteúdo à idade dele, à idade cognitiva da criança. (relato de entrevista, escola 2, professora B2)

Identificamos, no relato da docente, a questão da zona de desenvolvimento proximal, conceituada por Vigotskii (2007). Esta aparece quando B2 se refere ao avanço no aprendizado de certas crianças pela colaboração da família e outra escola e também as diferenças entre crianças que às vezes estão na mesma faixa etária. Já como aponta Vigotskii (2007), a criança não consegue compreender certo aprendizado, pois talvez se trate de algo que não condiz com o seu nível de desenvolvimento real, no caso acima do aluno que nunca frequentou a escola, e não teve auxílio para acompanhar aquele conteúdo que lhe é exigido e mesmo não compreende ainda a estrutura desse ambiente. Dessa forma, a professora avalia que uns conseguem e outros não conseguem acompanhar o conteúdo que lhes é proposto, e conclui que os que não conseguem são prejudicados não somente para aquele momento, mas ao longo de todo o processo escolar do aluno, isto ocorre, pois as nossas escolas apresentam dificuldades em trabalhar com as diferenças, há a exigência de um “saber coletivo” e uniforme entre todos os alunos, o que na realidade não ocorre. Ela também acredita que o conteúdo deve ser adaptado aos alunos, e que provavelmente não o é, trazendo à tona a questão da relação do desenvolvimento e aprendizado. Outros relatos trazem a mesma idéia de B2 sobre a questão da adequação de conteúdo e da imaturidade:

Eu acho que tudo depende do trabalho que é feito com as crianças. Porque eles vêm muito pequenos, muito imaturos, então as atividades tem que ser muito voltadas para idade deles. Porque antes quando se começava com 7 anos, eles vinham mais maduros, já vinham mais preparados, e agora não, eles vem ainda muito infantilizados. Então, eu acho assim que tem que adequar bem o trabalho que é feito para idade deles. (relato de entrevista, escola 1, professora C1)

Eu não concordo integralmente porque foi feito esse ingresso mas sem um suporte pedagógico adequado, as crianças deixaram de fazer a pré-escola com seis anos para fazer o primeiro ano, mas são encaradas como primeira série, o suporte é... não foi válido, não teve uma adaptação correta, e aí se espera demais de uma criança de seis anos, que ela cumpra o currículo de primeira série enquanto ela ainda tá no primeiro ano e é o respectivo ... a pré-escola. Eu não concordo com a lei. (relato de entrevista, escola 2, professora Ar2)

(...) Então, eles têm muito mais cedo que assumir responsabilidades que antes não eram deles, e é onde começa a dar defasagem, o aluno tá perdido nisso, o aluno tá perdido naquilo, é por conta da idade da faixa etária que eles estão que não foi adequada. (relato de entrevista, escola 2, professora Ar2)

Gagno et al (2008) prevêm que:

Desta forma, se a mudança for apenas estrutural, sem o seu esclarecimento como um todo aos professores e as escolas, de forma a antecipar apenas um ano de escolaridade, pode vir a falir e a causar sérios danos e conseqüências irreversíveis às crianças, queimando etapas em seu desenvolvimento cognitivo. (p.3232)

Caminhando ao encontro da falta de adequação do conteúdo temos a adequação inversa, em que a criança deve acompanhar o aprendizado dado a antiga primeira série, ao invés de se adaptar um novo currículo para as turmas de primeiro ano:

Elas são mais imaturas, até pelo fato da idade né. Mas a gente faz todo um trabalho com elas e elas vão se encaixando. (relato de entrevista, escola 1, professora B1)

Olha, eu não sei, a minha turma, ela tá bem integrada, e é assim é lógico que tem aquela turminha que é mais assim não digo fraquinha, mas que ainda tá imaturo, mas de trinta e cinco eu tenho vinte e seis alunos que já estão alfabetizados, e eles são espertos mesmo, se eu der conteúdo de segundo ano eles vão fazer, então assim, a gente vai com cautela, sabendo que a criança vai.. pode ter condições de aprender mais, mas a gente vai sempre com cautela. (relato de entrevista, escola 1, professora A1)

Então, por exemplo assim, o que se dava no nível 3 da Prefeitura, tem que dar no primeiro ano, que é o infantil, a idade deles, eu acho que o pré tem que ser o primeiro ano. O conteúdo do pré da educação infantil, já que se quer que a criança vá pra escola com 5 - 6 anos, eu acredito que o conteúdo que tem que ser mudado. (relato de entrevista, escola 2, professora B2)

Dos três relatos acima, apenas uma das professoras acredita que deve haver a adequação do conteúdo, as outras, ao que parece, acreditam no inverso, em que a criança deve se adequar ao conteúdo, com a ressalva (de uma das docentes) que deve se ter cautela ao ensinar um conteúdo de segundo ano. Nos parâmetros dispostos pelo MEC sobre a escola de 9 anos há de se considerar que a criança ingressante no EF tenha um ano a mais para lidar com o aprendizado, de maneira a superar o fracasso escolar existente principalmente em crianças de baixa renda econômica. Mas pelos relatos acima temos percebido que não é somado um ano ao processo de ensino-aprendizagem da criança, mas antecipado um ano de conteúdos oriundos da antiga primeira série. Esse olhar para um aprendizado futuro compromete o futuro aprendizado infantil, que deixa para trás parte da infância, e junto desta inclui-se o brincar. Já que é exigido do aluno algo que talvez ele não possa (ou não queira) dar no momento, e que somente com o respaldo necessário, diante da presença mediadora do docente, e de outros colegas mais capazes ele possa se aproximar de aprender aquilo que lhe é esperado. Mesmo assim, essas cobranças deixam de lado o brincar, pois novamente afirmamos, a escola pautada em resultados concretos e imediatos não compreende a importância do brincar na vida das crianças. E ignoram o que já apontamos anteriormente sobre o

potencial do brincar para o desenvolvimento infantil. Para reforçar pedimos licença para repetir o trecho de que:

(...) No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (VIGOTSKII, 2007, p. 122).

Assim, o brincar ao invés de ser negligenciado no âmbito escolar, deveria ser um aliado para o aprendizado e desenvolvimento das crianças. A infância e o brincar devem existir no presente da criança, tempo que não retornará a ela. Se a privarmos do brincar, em especial na escola, mudaremos o curso do futuro do brincar e da própria criança tornando-a talvez incapaz de reconhecer a importância do brincar para a vida, refutando atividades lúdicas que lhe trariam muito mais contribuições em todos os aspectos de sua vida. Já que as:

(...) oportunidades de manifestações lúdicas podem constituir propostas que despertem para o questionamento, o conhecimento, a criação e a recriação cultural, visando o bem-estar, a alegria ou a diversão crítica e criativamente – com vivências que busquem diferentes maneiras de compreender o mundo, de questioná-lo, de conhecer e reconhecer a própria personalidade, perceber e relacionar-se com o outro, enfim, experiências que despertem para formas mais humanas e sensíveis de viver e conviver. (BUSTAMANTE, 2004, p.59)

Assim, acreditamos que se no presente o brincar não encontrar seu devido valor dentro do contexto escolar, o futuro do brincar pode estar comprometido, também o da própria criança que poderá enxergar o mundo sob um único viés, o capitalista, em detrimento de sua formação estética e crítica por meio das atividades lúdicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa pesquisa teve como objetivo se aproximar da realidade constituída pautada no ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental. Para tanto elegemos dois focos sobre esse contexto, a visão docente sobre o fato, e a perspectiva do brincar nas escolas pesquisadas. Diante das limitações da pesquisa, e cientes que a escola é um lugar dinâmico, que somente o cotidiano observado e vivenciado no dia-a-dia, ao longo do tempo, pode abranger ou restringir o olhar daqueles que estão nele imersos, é que tivemos uma amostra do retrato dessa realidade, que se fez em todo âmbito nacional. Alertamos que esse estudo representa uma realidade específica, que a partir dos dados levantados não é possível afirmar que o mesmo ocorreu ou ocorre em todas as escolas dessa rede municipal ou mesmo de outras redes e de outros Estados do Brasil. Antes de qualquer tipo de generalização, seria interessante que outras realidades fossem estudadas. De certa forma, mesmo restrita, esta pesquisa nos guiou a refletir sobre como ocorreu o ingresso da criança no primeiro ano do ensino fundamental. E acreditamos que este trabalho sirva de motivação e inspiração para outros pesquisadores sobre esse assunto, até mesmo auxilie as escolas a repensar sobre como está acontecendo esta mudança do ensino fundamental nestas instituições.

A realidade pesquisada nos remete a pensar sobre as opiniões dos atores da escola sobre essa mudança, as práxis pedagógicas realizadas, tanto quanto as concepções de escola, criança, infância e brincar que existem dentro desse contexto escolar.

Observamos a cisão entre atividades lúdicas e não lúdicas nas escolas pesquisadas. Ainda permanece a ideia de que o que é lúdico não é sério, e que o trabalho pedagógico deve ser realizado de maneira não lúdica. Pois, a escola deve mostrar resultados concretos sobre o desempenho escolar das crianças, e entre as características da ludicidade não se encontra o concreto, e sim o abstrato; também não reflete o imediatismo, como espera o padrão formal de ensino. Conforme relata Leontiev (1988) “(...) o brinquedo é caracterizado pelo fato de seu alvo residir no próprio processo e não no resultado da ação” (p. 123). Assim, a escola em uma ação produtiva, é coletora de resultados concretos por meio de uma educação formal, em detrimento da ludicidade, a qual é pouco compreendida dentro dessa instituição. Também vemos o uso do brincar de maneira inapropriada, como recompensa aos alunos e sua retirada como forma de punição, ou seja, sendo utilizado como “moeda de troca” junto aos alunos. A possibilidade de

inclusão da ludicidade existe, como foi mostrado em certas circunstâncias em uma das escolas pesquisadas, mas há a dificuldade de assumir o brincar sem que este seja usado para se obter resultados concretos e imediatos. Visto que os professores relataram a especificidade em lidar com as crianças das turmas de primeiro ano, no entanto, as propostas pedagógicas foram pouco diferenciadas para esses alunos, em que raros momentos de aula, até mesmo das aulas dos especialistas, aconteciam atividades voltadas ao brincar. “Com a entrada da criança aos 6 anos de idade na escola obrigatória, os professores precisam estar preparados para se relacionar com elas considerando a ludicidade, a brincadeira e o jogo como aspectos a serem privilegiados.” (PANSINI e MARIN, 2011, p. 92-93).

Como as principais providências práticas foram tomadas dentro das unidades escolares, pode-se avaliar como as questões estruturais físicas e pedagógicas influenciaram na recepção das turmas de primeiro ano no ensino fundamental, e como ocorreu a inserção do brincar no contexto pesquisado. A questão da ocupação dos espaços escolares sofre um entrave por parte da própria estrutura física engessada. Os prédios das escolas tiveram poucas ou quase nenhuma mudança física, somente foram feitas algumas pequenas adaptações do próprio espaço físico existente para a recepção das turmas de primeiro ano, como salas de aula no piso térreo, carteiras e bebedouros menores. Mas essas mudanças tiveram mais ligação com a acomodação e segurança dos alunos do que com relação à prática pedagógica voltada a eles. Outros estudos questionam também a mesma condição de pouca ou nenhuma mudança física-estrutural no ambiente escolar para a recepção das crianças ingressantes no primeiro ano do ensino fundamental (GAGNO et al, 2008; PANSINI e MARIN, 2011).

Apesar das escolas possuírem espaços voltados ao brincar, como a brinquedoteca, a quadra poliesportiva e o parque (presente pelo menos em uma delas), estes somente eram usados em horários marginais ao expediente escolar, atrelados a um planejamento semanal. Ainda essa rotina de atividades somente acontecia mediante o cumprimento das tarefas “conteudistas” de sala, elegidas como prioritárias ao currículo escolar. Mesmo com poucos recursos materiais e equipamentos disponíveis ao brincar, a iniciativa de usá-los foi restrita ao tempo que “sobra” do plano de aula. Isto sintetiza a ideia do brincar marginalizado, o qual tem pouca importância para as escolas. O pátio, espaço de uso diário das crianças no intervalo, também sofre intervenções, e nele o brincar é descaracterizado e cerceado, por meio do recreio dirigido, com o objetivo de

manter os padrões de ensino formais e de segurança em prol de um controle da “ordem” pelo silêncio e (i) mobilidade dos alunos.

Os espaços ocupados pelos docentes, inclusive os especialistas de Artes e Educação Física ficaram restritos na maior parte do tempo às salas de aula. No caso das professoras de sala, pode se atribuir essa atitude a certa insegurança em lidar com um trabalho diferenciado, ao qual não estão habituadas. Porém, se essa iniciativa tivesse ocorrido, e não ficasse na inércia de explorar novos espaços e o brincar, traria a importância devida ao próprio desenvolvimento da criança e enriqueceria também a prática pedagógica docente. Além disso, as aulas observadas dos professores de Artes e Educação Física também aconteceram na maior parte do tempo em sala de aula, e as propostas de atividades não englobavam a ludicidade. Tivemos apenas duas exceções em duas aulas, uma de Artes e outra de Educação Física que foram observadas propostas que contemplavam o brincar pautado no brincar imaginário, em espaços além da sala de aula. Assim, ficou frustrada nossa intenção em encontrar o brincar, pelo menos, nas aulas dos especialistas. Pois o brincar, a nosso ver, deveria estar presente na proposta de trabalho desses professores devido à sua própria formação acadêmica, voltada para o corpo e o movimento, à questão estética e artística: de expressão corporal, que abrange uma maior possibilidade de se trabalhar em espaços diferenciados além da sala de aula, ou pelo menos adaptá-la a atividades diversas, inclusive as aulas de Educação Física. No entanto, o brincar nessas aulas esteve ausente até mesmo dentro de sala, pois as propostas de aulas observadas foram voltadas à atividade de desenho, tanto de Artes como de Educação Física. Gostaríamos de demarcar que o brincar poderia estar presente na maior parte dessas aulas, mas como foi observado não estava.

A proposta da escola de 9 anos, a partir do ingresso das crianças de seis anos, poderia alavancar uma mudança significativa ao ensino fundamental pautada no brincar. A nosso ver, o brincar é o diferencial proposto pelo MEC comparado ao ensino que antes já existia nesse nível de ensino. E o brincar se faz essencial às crianças ingressantes dessa escola, em seu acolhimento inicial e na condução pedagógica de todo o processo de ensino-aprendizagem. A vivência anterior dessas crianças na educação infantil era pautada no movimento, visto de maneira integral e global, guiado pela própria professora de sala, já que a presença do professor especialista não é obrigatória nessa escola. Porém, identificamos uma ruptura do movimento a partir do ingresso das crianças de seis anos no ensino fundamental. Tem-se uma ordem inversa, o movimento da criança é limitado e restrito, delegado como responsabilidade única dos professores de Educação

Física, porque as professoras de sala não têm “tempo” e nem formação acadêmica específica para tratar esse aspecto. Já nesse estudo, a própria disciplina responsável pelo movimento das crianças se apresenta de maneira submissa e passiva no contexto escolar. As propostas de aulas, como já se mencionou acima, foram na maioria restritas à sala de aula, nas quais o brincar e o próprio movimento foram privados de acontecer. Observamos quatro aulas de Educação Física da rotina desses alunos, e somente uma esteve baseada no brincar. Assim, esperávamos que pelo menos nessas aulas o brincar estivesse em destaque. Refletindo sobre isso, levantamos os seguintes questionamentos: será que essa ordem inversa, da restrição de movimentos a partir do ingresso ao ensino fundamental, em que a criança é puro movimento, esteja relacionada aos espaços pedagógicos que as aulas de Educação Física possuem nesse contexto escolar? Será que essa possível subordinação aos outros conteúdos esteja ligada a uma certa *hierarquização de saberes*? (AYOUB, 2001). Enfim, esperávamos uma nova visão do brincar no contexto da escola de 9 anos. E contávamos que a Educação Física fosse promotora e defensora do brincar para as crianças do primeiro ano do EF, e disseminasse essa prática às turmas seguintes, e em especial, pudesse romper os paradigmas existentes no contexto escolar quanto ao brincar, envolvendo também os demais atores da escola.

Então, pode brincar na escola? Do ponto de vista formal dos docentes sim, mas a prática mostra um brincar cerceado, sem tempo nem espaços para acontecer, e está sujeito a condições que ao invés de o favorecerem somente o restringem. É certo que, tudo deve ser organizado na rotina escolar, e por isso são necessárias regras para que o planejamento se cumpra, mas estas revelam no fundo que a escola não é lugar de brincar. Pois este se encaixa na rotina das crianças de maneira secundária, e não tem seu potencial compreendido nessas instituições.

As adaptações tomaram um perfil superficial quanto ao ingresso dessas crianças. Primeiro, houve pouca ou nenhuma discussão na escola antes da implantação da escola de 9 anos, conforme relatam os professores. E podemos levantar que a mesma situação aconteceu em outras realidades, de acordo com os estudos de Santos e Vieira (2006) e Pansini e Marin (2011). E as mudanças pedagógicas e adaptações físicas ocorreram durante o processo da recepção das turmas de primeiro ano. É óbvio que, entendemos que só se faz legítima a ação quando esta parte do papel à prática. No entanto, observamos que o planejamento teórico referente a esta implantação teve pouco tempo para ser pensado, e que os parâmetros dispostos pelo MEC foram pouco

explorados pelos docentes, mesmo fazendo parte daqueles, o brincar esteve inserido de maneira agendada, dirigida, e marginalizada na prática cotidiana escolar. Durante esse processo, observamos que, após três anos da implantação, a prática escolar de formação de um futuro cidadão se sobressai à vivência presente da criança. Sendo ela, a única a perceber, mesmo que de maneira simples, a importância do brincar em sua vida. Toda a comunidade escolar parece estar aquém da compreensão da importância do brincar dentro da escola e para o próprio desenvolvimento infantil.

Questionamo-nos por que esses caminhos foram traçados quanto à inserção do brincar? Será devido à cobrança aos docentes de que os alunos aprendam e atinjam certo desempenho escolar? E por isso, a obrigatoriedade da educação básica se estendeu, atualmente, conforme a alteração feita na LDB por meio da lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, às crianças de quatro anos de idade. Se as crianças de seis anos são cobradas pelas escolas em resultados concretos, as de quatro anos terão o mesmo destino? Ponderamos que isto seja inviável para nós pesquisadores e educadores comprometidos com o bem estar físico, emocional e social das crianças. No entanto, este trajeto de negligenciar o brincar que equivoca essas escolas de ensino fundamental, também pode se estender à educação infantil. E por isso devemos estar atentos, porque somente a observação científica da escola e as reflexões de todos os atores desta, pode nos aproximar da realidade cotidiana que estas mudanças possam trazer à comunidade escolar, inclusive às crianças.

O caminho seguido pela pesquisa engloba também um propósito pessoal: o de melhorar a própria prática docente. Como professora de Educação Física formada há poucos anos e comprometida com meu trabalho docente, me coloquei “do outro lado da carteira” para observar e aprender. Dúvida sobre nossa atuação docente sempre surgirá. Somente quem considera que não tem mais a aprender ficará preso no tempo e estagnar. Por isso, a investigação científica me fortalece. Ao encontro disso, refletimos, será que esses professores pesquisados também não deveriam buscar respaldo para sua prática docente? É óbvio que existe a cultura da acomodação, e muitos esperam que a melhora do sistema educacional aconteça por si só. Sabemos que existem impedimentos à formação continuada dos professores, à própria condição de trabalho é um deles (baixa remuneração, jornadas duplas, entre outros aspectos). Por outro lado, nós educadores não podemos esperar que as oportunidades de aperfeiçoamento profissional surjam sem nos mobilizarmos. O trabalho docente comprometido com a educação é cansativo.

Mas, o trabalho docente comprometido com a própria formação é ainda mais exaustivo, porém recompensador. Às vezes, os próprios colegas e a escola em que se atua nos desmotivam nessa busca. No entanto, devemos agir como as crianças que mesmo cerceadas encontram meio para que o brincar se faça presente na sua rotina escolar. Então, como elas, que nós professores, especialistas ou polivalentes, possamos demonstrar nossa inquietação e dúvida quanto às dinâmicas escolares promovidas por mudanças educacionais como a da escola de 9 anos, antes, durante e após a implementação desta. E assim, saiamos da prática da imobilidade docente para a da transformação social, diária e cotidiana dos professores como aprendizes; e do olhar para o aluno como criança que também busca partir do brincar relutante ao brincar possível e legitimado no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. História social da família e da criança. Rio de Janeiro. LTC, 2006.

AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001

BORBA, A.M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL MEC. Ensino Fundamental de 9 anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2006. Brasília. Disponível em www.mec.org.br acesso em Novembro/2012. MEC.p.139 p. p.41-56

BRASIL, Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 6ª. Ed. Atualizada em 2011. Disponível em <http://bd.camara.gov.br>. Acesso em Julho/2012

(_____). Ministério da Educação. Política de Educação Infantil no Brasil: Relatório de Avaliação. 2009. Brasília. Disponível em www.mec.org.br acesso em Janeiro/2013

(_____). Ministério da Educação. Ensino Fundamental de 9 anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2006. Brasília. Disponível em www.mec.org.br acesso em Novembro/2012

(_____). Ministério da Educação. DCNEI. Brasília: 2004a. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>. Acesso em Junho/2012.

(_____). Ministério da Educação. Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais – Brasília: MEC/SEB/DPEI/CGEF 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf> . Acesso em Abril/2009.

(_____). Ministério da Educação. Ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos: Relatório do Programa. 2004c. Brasília. Disponível em www.mec.org.br. Acesso em Dezembro/2012

(_____). Encontro nacional: Ensino Fundamental de 9 anos. 2004d. Brasília. Disponível em www.mec.org.br acesso em Dezembro/2012

(_____). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. DCNEI. Brasília: 2010. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>. Acesso em Junho/2012.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T.M. (Org.). O brincar e suas teorias. São Paulo, SP: Pioneira, 2002. 172p. p. 19-32

BUSTAMANTE, G.O. Por uma vivência escolar lúdica. In: SCHWARTZ, G. M. (Org.). Dinâmicalúdica: novosolhares. Barueri/SP: Manole, 2004. 218p. p. 55-68.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. Research Methods in Education. Nova York-EUA. Taylor & Francis Group. 6ª edição. 2007. Disponível em: <http://www.stiba-malang.ac.id/uploadbank/pustaka/RM/RESEARCH%20METHOD%20COHEN%20ok.pdf>. Acesso em Maio/2013

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as área do conhecimento. In: BRASIL MEC. Ensino Fundamental de 9 anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2006. Brasília. Disponível em www.mec.org.br. Acesso em Novembro/2012. MEC.p.139. p. 69-82

CORTEZ, R.N.C. Sonhando com a magia dos jogos cooperativos na escola. In: Motriz - Volume 2, Número 1, Junho/1996. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6506/4752>. Acesso em: Junho/2013

COSTA, F.A. Metas de Aprendizagem na área das TIC: aprender com tecnologias. In: I Encontro Internacional TIC e Educação. 2010. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. fc@ie.ul.pt. 2010 Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5704/1/2010CostaFernandoMetasAprendizagemTICeduc2010.pdf>. Acesso: Maio/2013

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação In: MINAYO, M.C.S. et al.(Org.) Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis – RJ. Editora Vozes. 7a.edição. 1994.

DANTAS, H. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, T.M. (Org.). O brincar e suas teorias. São Paulo, SP: Pioneira, 2002. 172p. p. 111-121

DE MASI, D. O Ócio criativo. Domenico De Masi; entrevista a Maria Serena Palieri ; tradução de Léa Manzi. -Rio de Janeiro: Sexante, 2000. Disponível em: http://www.floripajobs.com.br/noticias/wp-content/uploads/Ocio_Criativo.pdf. Acesso em: Maio/2013

DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). In: CIES e-Working Papers (ISSN 1647-0893) 1649-026. LISBOA, PORTUGAL, cies@iscte.pt. 2009. Disponível em: http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf. Acesso em Abril/2013.

EMERIQUE, P. S. Aprender e ensinar por meio do lúdico. In: SCHWARTZ, G. M. (Org.). Dinâmica lúdica: novos olhares. Barueri: Manole, 2004. 218p. p. 3-17.

FEIJÓ, P.C.B. Ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração e a matrícula aos seis anos de idade: Aspectos administrativos, jurídicos e práticos. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=9238>. Acesso em: Abril/2009.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação,

2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164 Disponível em: brincarbrincando.pbworks.com/f/texto_sala_de_aula.pdf. Acesso em Março/2013

FREIRE, JB. Educação como prática corporal / João Batista Freire, Alcides José Scaglia – São Paulo: Scipione. 2009

FRIEDMANN, A. O desenvolvimento da criança através do brincar. São Paulo: Moderna. 2006
GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores In: BRASIL MEC. Ensino Fundamental de 9 anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2006b. Brasília. Disponível em www.mec.org.br. Acesso em Novembro/2012. MEC.p.139 p. 90-100

GAGNO, R.R. et al. Ensino fundamental de nove anos: como se deu a implantação nas escolas da rede municipal de ensino de Curitiba. Disponível em: www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/228_823.pdf Acesso em Julho/2013

GARCIA, J. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. R. paran. Desenv., Curitiba, n.95, jan./abr. 1999, p. 101-108. Disponível em: <http://www.ipardes.pr.gov.br/ojs/index.php/revistaparanaense/article/viewFile/275/229>. Acesso em: Junho/2013

KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. RJ. Dois Pontos. 3a.edição. 1987.

(_____). A infância e sua singularidade. In: BRASIL MEC. Ensino Fundamental de 9 anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2006b. Brasília. Disponível em www.mec.org.br. Acesso em Novembro/2012. MEC.p.139 p. 17-30

LAVILLE, C.; DIONNE, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas/Christian Laville e Jean Dionne; tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. PortoAlegre: Artmed.Belo Horizonte: Editora UFMQ. 1999

LEAL, T.F; ALBUQUERQUE, E.B.C; MORAIS, A.G. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL MEC. Ensino Fundamental de 9 anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2006b. Brasília. Disponível em www.mec.org.br. Acesso em Novembro/2012. MEC.p.139 p. 83-89

LEONTIEV, A.N. Os princípios Psicológicos da Brincadeira Escolar. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA A.R; LEONTIEV, A.N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone. 1988. 228p. p.119-142

LURIA, A.R. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA A.R; LEONTIEV, A.N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone. 1988. 228p. p.39-58

MARTINS, M. M. Os municípios e a escola de 9 anos: dilemas e perspectivas. Fundação Carlos Chagas. Difusão de Ideias setembro/2007 Disponível em: www.fcc.org.br/.../paper_municipios_escola_nove_anos_dilemas_perspectivas.pdf. Acesso em Março/2013

MENDES, L.A. M.; NERI, L.S.; BRAGA, M.P.B. Pelo direito de brincar: a experiência de uma escola sem Recreio. In: VI Colóquio Internacional. Educação e Contemporaneidade. SE/Brasil. 20 a 22 de setembro/2012. Disponível em: http://www.educonufs.com.br/cdvicoloquio/eixo_10/PDF/20.pdf. Acesso em: Maio/2013

MOLINA, R.M.K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: TRIVIÑOS, A.N.S (Org.) A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas. Porto Alegre. Editora da UFRGS-Sulina. 2a.edição. 2004

NASCIMENTO, A.M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL MEC. Ensino Fundamental de 9 anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2006b. Brasília. Disponível em www.mec.org.br Acesso em Novembro/2012. MEC.p.139 p. 31-40

NERY, A. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BRASIL MEC. Ensino Fundamental de 9 anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2006b. Brasília. Disponível em www.mec.org.br Acesso em Novembro/2012. MEC.p.139 p. 129-136

NISTA-PICOLLO, V.L. ; MOREIRA,W.W. Corpo em movimento na educação infantil. São Paulo. Editora: Cortez. 2012

OLIVEIRA, L.D. Reflexões sobre a ação do professor de educação física na educação infantil. 2008. 153f. TCC - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2008

OLIVEIRA, Z.M.R. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. Rev. Fac. Educ. [online]. 1988, vol.14, n.1, p. 43-52. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v14n1/v14n1a04.pdf> Acesso em Julho/2012

OLIVEIRA, M.K. Pensar a educação – contribuições de Vigotskii. In: CASTORINA, J.A (et al) Piaget-Vigotskii: novas contribuições para o debate; tradução Claudia Schilling. São Paulo, SP: Ática, 2001. 175p. p. 51-83p

(_____). Vigotskii e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M.K.; DANTAS, H. Piaget, Vigotskii, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Sumus. 1992. 117p. p. 23-34p

PANSINI, F. e MARIN, A.P. O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 87-103, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a06.pdf> Acesso em Julho/2013

PRODÓCIMO, E. Um olhar sobre o bullying: reflexões a partir da cultura. IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009. PUCPR. Disponível em: http://www.isad.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2959_1606.pdf. Acesso em Junho/2013

REGALDO, F. Recreio na sala. Disponível em: <http://piseagrama.org/artigo/487/recreio-na-sala/>. Acesso em Maio/2013

RIVERO, A.S. Da educação pré - escolar à educação infantil: um estudo das concepções presentes na formação dos professores no curso de pedagogia. 2001. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/trivero.PDF> Acesso em Junho/2013

SANTOS, L.L.C.P e VIEIRA, L.M.F. Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em minas gerais. Educ. soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - especial, p. 775-796, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em Julho/2013

SAYÃO, D.T. Infância, Prática de Ensino de Educação Física e Educação Infantil. In: VAZ,AF; SAYÃO, D.T; PINTO, F.M. organizadores. Educação do Corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002

SOUZA, S.J. Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Campinas/SP. Editora: Papyrus. 1994

TEDRUS, D.M.A.S. A relação Adulto-Criança: um estudo antropológico em creches e em escolinhas de Campinas. Campinas. Publicações CMU/ UNICAMP, 1998.

TOMELIN, K.N. ; ANDRADE, M.C.L. “Assim é mais divertido!”: um estudo sobre a eufemização dos mecanismos disciplinares no recreio escolar. In: GT: Sociologia da Educação / n.14. 2004. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt14/gt14860int.rtf. Acesso em Junho/2013

TRIVIÑOS, A.N.S Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo. Editora Atlas SA. 3a.edição. 1992

VIGOTSKI, L.S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Michael Cole et. al 5ª. Edição. São Paulo. Martins Fontes. 1994

(_____). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Michael Cole et. al 7ª. Edição. São Paulo. Martins Fontes. 2007

(_____).Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA A.R; LEONTIEV, A.N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone. 1988. p. 228 p. 103-118

WALLON, H. A evolução Psicológica da Criança. Tradução: Claudia Berlliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA



FEF

Campinas, 25 de julho de 2012.

À Secretaria Municipal de Educação de Indaiatuba

Eu Luciana Dias de Oliveira, aluna de pós-graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, estou realizando minha pesquisa de Mestrado sob a orientação da Profa. Dra. Elaine Prodócimo, cujo o título é *"Bem-vinda à escola! O ingresso da criança no primeiro ano do ensino fundamental sob o olhar docente e a perspectiva do brincar"*, e tem por objetivo analisar, do ponto de vista dos atores da escola: professor de sala e especialista, e coordenador pedagógico, como estão sendo integradas as crianças de seis anos no primeiro ano do ensino fundamental e como o brincar vem sendo inserido nesse contexto.

A pesquisa será realizada em escolas de ensino fundamental do setor público, os participantes da pesquisa serão os professores de sala e especialista do primeiro e segundo ano do ensino fundamental e os coordenadores pedagógicos. Para obter os dados da pesquisa serão realizadas entrevistas, as quais serão gravadas e armazenadas para posterior transcrição, porém mantendo o compromisso de anonimato dos participantes. Também serão realizadas observações de aula das crianças ingressantes do primeiro ano do ensino fundamental para verificar como o brincar é inserido na rotina das mesmas. Ressaltamos que não será feito nenhum tipo de intervenção no cotidiano dos alunos. Os dados obtidos serão usados para investigar a realidade do aluno ingressante nesse âmbito escolar. O trabalho de campo terá início no segundo semestre de 2012, e se necessário será estendido até o primeiro semestre de 2013.

Solicitamos, dessa forma, o consentimento desta instituição para a realização de entrevistas e observações em escolas da rede municipal de ensino, garantindo o anonimato dos sujeitos e das escolas selecionadas. O presente trabalho não representará riscos ou desconfortos aos participantes e à instituição, e, a qualquer momento, ambos são livres, se assim desejarem, de absterem-se na continuidade da pesquisa, sem que isto acarrete algum prejuízo ou represália. Nesse trabalho não haverá custos para nenhuma das partes envolvidas.

Declaramos estar a disposição dos sujeitos e da instituição para quaisquer esclarecimentos antes, durante ou após a realização da pesquisa.

Comitê de Ética em Pesquisa – UNICAMP

Rua Tessália Vieira de Camargo, 126
Caixa Postal 6111
Cep. 13084-971 Campinas-SP

Telefone: 19-3521-8936

Luciana Dias de Oliveira (Mestranda)

Email: lufef04@yahoo.com.br

Telefone: 19-96927800

Elaine Prodócimo

Profª. Dra. Elaine Prodócimo (Orientadora)

Email: elaine@fef.unicamp.br

Faculdade de Educação Física Universidade Estadual de Campinas

Eu, Rita de Cassia Tranjereneti declaro estar ciente dos objetivos da pesquisa *"Bem-vinda à escola! O ingresso da criança no primeiro ano do ensino fundamental sob o olhar docente e a perspectiva do brincar"*, e concordo com a participação de escolas da rede municipal de ensino na mesma. Entendo que a mesma não apresenta riscos físicos e morais aos sujeitos e escola, e assim que desejar posso me retirar do estudo sem quaisquer prejuízos.

Nome
Assinatura

Rita de Cassia Tranjereneti

Carimbo

Rita de Cassia Tranjereneti
Secretária Municipal de Educação