



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED
CURSO DE PEDAGOGIA**

SABRINA SANTANA FRANCISCO NERI

**“A ESCOLA TAMBÉM É LUGAR DE BRINCAR?”:
UM MAPEAMENTO DAS PESQUISAS REALIZADAS NO CENTRO DE CIÊNCIAS
DA EDUCAÇÃO (CED/UFSC) SOBRE A BRINCADEIRA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Florianópolis

2014.

Sabrina Santana Francisco Neri

**“A ESCOLA TAMBÉM É LUGAR DE BRINCAR?”:
UM MAPEAMENTO DAS PESQUISAS REALIZADAS NO CENTRO DE CIÊNCIAS
DA EDUCAÇÃO (CED/UFSC) SOBRE A BRINCADEIRA NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro de Educação como requisito parcial para a graduação no Curso de Pedagogia, realizado sob orientação da Profa. Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello.

Florianópolis

2014.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Neri, Sabrina Santana Francisco
"A ESCOLA TAMBÉM É LUGAR DE BRINCAR?": UM MAPEAMENTO DAS
PESQUISAS REALIZADAS NO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
(CED/UFSC) SOBRE A BRINCADEIRA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL / Sabrina Santana Francisco Neri ;
orientadora, Gilka Elvira Ponzi Girardello -
Florianópolis, SC, 2014.
62 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências
da Educação. Graduação em Pedagogia.

Inclui referências

1. Pedagogia. 2. Brincadeira. 3. Criança. 4. Escola. 5.
Ensino Fundamental . I. Girardello, Gilka Elvira Ponzi.
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em
Pedagogia. III. Título.

Sabrina Santana Francisco Neri

“A ESCOLA TAMBÉM É LUGAR DE BRINCAR?”: UM MAPEAMENTO DAS PESQUISAS REALIZADAS NO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO (CED/UFSC) SOBRE A BRINCADEIRA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia, e aprovado em sua forma final pelo Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 2 de julho de 2014.

Prof.^a Dr. Maria Sylvia Cardoso Carneiro
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Gilka Elvira Ponzi Girardello.
Universidade Federal de Santa Catarina (CED)

Membro: Prof.^a Dr.^a Lilane Maria de Moura Chagas
Universidade Federal de Santa Catarina (CED)

Membro: Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Lapa de Aguiar
Universidade Federal de Santa Catarina (CED)

Suplente: Prof.^{ta}. Dr.^a. Iracema Munarim
Universidade Federal de Santa Catarina (CED)

Dedico esse trabalho aos meus familiares:

Ao meu pai, Celso Francisco.

À minha mãe, Maria Santana Francisco.

Ao meu tio, Paulo Sérgio Santana (*in memorian*).

Ao meu avô, Manoel Horário Francisco (*in memorian*).

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao SENHOR, por tudo que me proporcionou. Se cheguei até aqui, momento de conclusão da graduação, foi em grande parte pela minha FÉ que me moveu e que me move até aqui, e a FÉ que tenho em um único DEUS, fez-me forte para enfrentar muitas barreiras. Houve momentos que pensei que não conseguiria, queria desistir, mas, me mantive forte na minha FÉ: “Tudo posso naquELE que me FORTALECE” (FP. 4.13)

Aos meus pais, Celso Francisco e Maria Santana Francisco, pela criação, pelo amor incondicional, pela educação, por sonharem meu sonho, por financiarem meus estudos e acima de tudo por serem meu porto seguro e por compartilharem das minhas tristezas e vitórias; sem vocês, não seria nada do que eu sou.

À minha irmã, Samiris Santana Francisco, por compartilhar dos meus momentos de frustrações e alegrias, pelas palavras de incentivo e carinho.

Ao meu esposo amado, Daniel Neri, que caminhou nesse período de graduação, soube entender, esperar e me apoiar.

Ao meu querido afilhado Arthur Santana Constantino e minha querida prima Eduarda Santana Constantino, a eles meu carinho, amor e dedicação.

Às queridas amigas de sala: Aline Gonçalves, Lisiane Lacerda, Janaína Moreira e Patrícia Souza que compartilharam dessa graduação. Ao lado de vocês, foi “fácil” superar essas dificuldades, uma apoiou a outra, caminhamos juntas com um propósito: nossa formação.

À querida Rafaela Gerard, com quem em pouco tempo nasceu uma bela amizade, incentivo e carinho.

À querida Marieli Martins, mestranda do mesmo centro: compartilhamos de estudos, incentivos, auxílio, palavras de carinho e amizade;

À minha prima, Eliane Francisco: sempre que pedia sua orientação, auxílio, ela não pensava duas vezes, sempre esteve disposta a me ajudar.

À minha querida professora de estágio do magistério (IEE), Ana Dário, por incentivo, dedicação e auxílio.

À minha querida orientadora Gilka Girardello, obrigada pelo incentivo, apoio e carinho. Suas palavras foram como flores, sua delicadeza, simpatia. Precisava de alguém assim, que me acalmasse que fosse muito mais que uma professora, muito mais que uma orientadora, que me pegasse pela mão e mostrasse o caminho, que seria fácil e no fim, tudo

daria certo, afinal, somos capazes de realizar coisas surpreendentes, basta acreditar. E foi com essa delicadeza angelical, que cativou e acalmou esse coração cheio de medo.

Às queridas professoras que compõem essa banca: Cida e Lila, nesse momento único e tão significativo para minha formação, não poderia deixar de lembrá-las, obrigada por aceitarem o convite.

Aos professores do curso de Pedagogia, por nos formarem e por fazer o seu papel muito bem, que é ensinar: Arlete Pereira, Adilson DeAngelo, Clarícia Otto, Deise Arenhart, Eloisa Rocha, Eliane Debus, Ione Valle, Jussara Brigo, Lilane Moura, Lucena DallAlba, Márcia Simão, Maria Sylvia, Maria Aparecida, Maria Hermínia, Olinda Evangelista, Orlando Ferreti, Patrícia Torriglia, Rosilene Machado, Vanda Minini e Vanessa Nunes. Levarei seus ensinamentos para minha prática e ficarão guardados para sempre na minha memória.

Aos doutorandos que estiveram nos acompanhando, em especial: Jocemara Triches, Mônica Grumiché, Silvana Sato. Especialmente a Iracema Munarim, que aceitou o convite para participar da banca como suplente.

Às crianças que compartilharam dos meus estágios: Educação Infantil e Anos Iniciais. Em especial às crianças do CEI Criança Criança - com vocês me tornei PROFESSORA - e às crianças desse mundo. Obrigada pelo carinho e amor.

Enfim, a todos que indiretamente ou diretamente contribuíram para essa realização, meus mais sinceros agradecimentos! Todos foram muito importantes.

MUITO OBRIGADA!!!

“Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se
é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los
sentados enfileirados, em salas sem ar, com exercícios estéreis,
sem valor para a formação do homem”.

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

A presente pesquisa visou a estudar dissertações e teses produzidas na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) entre 2003 e 2013 que abordam a brincadeira na escola, buscando identificar o que elas dizem sobre a importância da brincadeira na vida escolar da criança dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e quais as dificuldades para que ela seja plenamente vivenciada pelas crianças. A fundamentação teórica baseou-se nos estudos e reflexões realizados pela autora ao longo do Curso de Pedagogia da UFSC, entre 2010 e 2014, sobre a importância da brincadeira para a criança. O procedimento básico da pesquisa foi a consulta ao acervo disponível on-line na Biblioteca Central da UFSC e na Biblioteca Setorial do Centro de Educação, a partir das palavras-chave "Criança", "Escola", "Infância" e "Ensino Fundamental". Obtivemos vinte e dois trabalhos realizados durante o período de 2003 a 2013, nos seguintes Programas de Pós-Graduação da UFSC: Educação, Engenharia de Produção, Direito, Antropologia Social e Psicologia. Para construir o *corpus* de nosso estudo, foram lidos o título, o resumo e as referências bibliográficas de cada trabalho; quando apresentavam indicativos que correspondessem a nossa temática, eram lidas também as considerações finais e produzido um fichamento. No estudo realizado apresento os registros comentados dos oito trabalhos (sete dissertações e uma tese, todas realizadas no PPGE/CED/UFSC) que se enquadraram nos critérios definidos. O trabalho conclui que, mesmo existindo já em nossa universidade uma considerável produção sobre a importância da brincadeira na escola, precisa-se ainda aprofundar mais a discussão sobre o tema, pois, como mostram as pesquisas, ainda é frequente na sociedade a ideia de que a brincadeira não deva ter lugar na escola, o que contradiz todo o referencial teórico no qual as pesquisas e também nossa formação no Curso de Pedagogia se baseiam, segundo o qual a criança e o brincar são indissociáveis. Conclui-se também que é preciso desenvolver mais pesquisas de campo sobre como ocorrem as ações do brincar na escola e o que dizem as crianças sobre a brincadeira.

Palavras-chave: criança - escola - brincadeira - Ensino Fundamental - pesquisa

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	11
1.1 PERCURSO DA PESQUISA	15
1.2 OBJETIVO GERAL	16
1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	16
2.ALGUMAS IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA SOBRE A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA PARA A CRIANÇA.....	16
3.CAMINHOS METODOLÓGICOS	20
4.LEVANTAMENTO DAS LEITURAS SOBRE O TEMA BRINCADEIRA	23
4.1 FICHAMENTOS	29
4.1.1 PINTO, Maria Raquel Barreto. A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança	29
4.1.2 SCHNEIDER, Maria Luísa. “Brincar é um modo de dizer”: um estudo de caso em uma escola pública	32
4.1.3 FLÔR, Dalânea Cristina. Formação continuada de professores na escola: qual o lugar da infância?	36
4.1.4 SILVA, Márcia Agostinho da. “Vai sentar, parece que tem um bicho orgulha no corpo!”: O lugar das crianças no processo inicial de escolarização no ensino fundamental.....	38
4.1.5 POROLONICZAK, Juliana Aparecida. O ensino fundamental de nove anos, criança e linguagem escrita: uma reflexão sob a perspectiva histórico-cultural	42
4.1.6 COLOMBI, Gisela Maria Silveira. O ensino fundamental de nove anos no Brasil: uma análise da produção discente (2006-2010)	46
4.1.7 RATUSNIAK, Célia. A história de uns e não de outros: o caderno de ocorrências e a constituição das práticas disciplinares, de controle e de governo das crianças em uma escola pública de anos iniciais em Florianópolis.	51
4.1.8 SPONCHIADO, Justina Inês. Da relação com a escola e seus saberes entre crianças (d)e famílias de “baixa renda”: um estudo a partir de uma instituição pública da Ilha de Santa Catarina	54
5.PALAVRAS FINAIS	56
6.REFERÊNCIAS	61

1. INTRODUÇÃO

O tema que propus inicialmente desenvolver como trabalho de conclusão do curso (TCC) de Pedagogia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) surgiu pelo meu interesse em estudar mais sobre a criança nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Uma das motivações que me levou a pesquisar o tema Brincadeira está relacionada com a minha formação no Curso de Pedagogia.

Discute-se muito, nas disciplinas de Educação e Infância do curso, sobre a importância da brincadeira, principalmente na Educação Infantil, onde a brincadeira é bastante contemplada e vivenciada pelas crianças. Resolvi, assim,¹ pesquisar sobre a brincadeira nos Anos Iniciais, porque o tema *brincadeira na escola*, a meu ver, foi pouco discutido na nossa formação.

A concepção de infância discutida na nossa graduação entende a criança como sujeito ativo, participante no seu processo de desenvolvimento, que se expressa por diversas linguagens, que se relaciona e interage com o meio social no qual está inserida. A criança é vista não como mera reprodutora da cultura à qual pertence, mas sim como agente social, como cidadã que produz cultura e a ressignifica. Portanto, deve ser respeitada, cuidada, protegida, orientada, educada, ouvida, enfim, atendida em seus anseios e necessidades para seu bom e saudável desenvolvimento.

Também em minha própria experiência escolar percebi que na Educação Infantil a brincadeira está mais presente do que nos Anos Iniciais: cursei o primeiro grau (de 1994 a 1997)² e mais tarde tive uma vivência com estágio obrigatório do Curso Normal³ realizado nos anos de 2009-2010, nas instituições de ensino da Educação Infantil - em uma creche da Prefeitura Municipal de Florianópolis (APAM), e em uma Instituição Conveniada (Creche da Lagoa do Peri) do Município de Florianópolis; e também como estagiária nos Anos Iniciais: em duas escolas da rede Estadual de Florianópolis (Escola General José Vieira da Rosa e Instituto Estadual de Educação).

¹Em alguns momentos irei usar a primeira pessoa do singular, pois senti a necessidade de compartilhar com meus leitores as minhas vivências/experiências e dar minhas opiniões pessoais sobre alguns trabalhos que estudei ao longo desta pesquisa.

² Em 1971, o ensino primário foi fundido com os quatro anos do ginásio, dando origem ao ensino de 1º grau, com a duração de oito anos;

³ O curso normal, também conhecido como magistério de 1º grau ou magistério pedagógico: Formação de Professores, exercendo docência na Educação Infantil, Anos Iniciais, e Suporte Pedagógico.

Na sexta fase do Curso de Pedagogia, na disciplina EED7142- *Pesquisa em Educação II*, precisávamos fazer um projeto de pesquisa como requisito para cumprir a disciplina. Algumas ideias surgiram como possibilidades de pré-projeto; primeiramente pensei em fazer um estudo na área da Educação Infantil, e fui amadurecendo a ideia, mas aos poucos observei que grande parte dos(as) acadêmicos(as) estavam pensando em pesquisar temas na mesma área que eu. Assim, mudei o foco e pensei em escrever um trabalho na área da literatura infantil; o tema eu ainda não tinha definido, mas pensei em pesquisar sobre a formação de leitores no Ensino Fundamental: qual a importância da leitura para as crianças? O que ela traz de benefícios para o desenvolvimento da criança nessa relação de faz-de-conta? Eu partia da minha convicção de que a literatura auxilia no desenvolvimento da criança, na imaginação e na criação. Mais tarde, a proposta da disciplina MEN7106 *Educação e Infância VI: Conhecimento, Jogo, Interação e Linguagens II*, de fazermos uma intervenção no Colégio Aplicação (CA), passando uma tarde fazendo uma oficina com as crianças do primeiro ao quinto ano, foi de fundamental importância para que eu repensasse meu pré-projeto e o foco do trabalho. A ideia dessas oficinas com as crianças não era "passarmos conteúdos" que elas simplesmente copiassem no quadro, e sim, propormos atividades de contribuíssem para o ensino, mas de forma lúdica e prazerosa. Foi através dessa experiência que surgiu para mim a necessidade de pesquisar a respeito da brincadeira nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Percebi que faltava para mim buscar estudar ainda mais elementos sobre o lúdico, sobre a brincadeira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, questão que se tornou ainda mais importante com a Implementação do Ensino de Nove Anos, a partir de 2006⁴.

Sendo assim, escrevi o pré-projeto tendo como foco as brincadeiras no primeiro ano do Ensino Fundamental. A metodologia de pesquisa seria um estudo de caso, pois eu pensava em aproveitar meu estágio da oitava fase (MEN7108 *Educação e Infância VIII: Exercício da Docência nos anos Iniciais*), para observar as brincadeiras dentro e fora da sala de aula e como o professor inseriria essas brincadeiras num contexto voltado também a ensinar as crianças. O projeto ficou adormecido e só iria retornar na nova fase, semestre este de conclusão do curso, e um momento muito esperado e aguardado por todos nós, acadêmicos do curso de Pedagogia.

⁴ 6 de fevereiro de 2006, a Lei no 11.274, institui o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade. (BRASIL, 2006)

Na sétima fase, na disciplina MEN7107 *Educação e Infância VII: Estágio em Educação Infantil*, eu afirmava ainda mais que meus olhos voltavam-se para a Educação Infantil, contemplava essa beleza. Eu e minha companheira de dupla de estágio, Janaína, ficamos com o G6, o grupo das crianças maiores, e eu me sentia cada vez mais encantada com a Educação Infantil. Essa aproximação ainda maior às crianças e à experiência de estar em sala foi muito gratificante e marcante nas nossas vidas acadêmicas.

Com a chegada da oitava fase, algumas angústias tomavam conta de mim: será que eu iria gostar do estágio em Anos Iniciais? Na primeira semana de estágio afirmei essa frase para o professor de estágio, André: “eu não quero ser professora dos Anos Iniciais, quero mesmo a Educação Infantil”. Ao entrar na sala do primeiro ano, na Escola Básica Municipal Professor Anísio Teixeira, porém, observei o espaço, os móveis e sua disposição, e comecei a ficar encantada. As crianças, em sua maioria, pela idade pareciam dever estar na Educação Infantil, mas, com a Implementação do Ensino de Nove Anos, tinha passado a ser obrigatório que crianças com seis anos frequentassem o primeiro ano.

Eu e minha companheira de dupla de estágio (Janaína Moreira) observávamos tudo, as brincadeiras, os locais em que as crianças brincavam, o parque, o "dia do brinquedo", e fiquei admirada, pois nem todas as escolas que eu conhecia até então contemplavam esse momento. Antes de ir até a Escola Professor Anísio Teixeira, estava cheia de ideias a respeito de como iria encontrar a sala: imaginava ver todas as carteiras enfileiradas, sem nenhum tipo de brinquedo, visão que trazia comigo do meu estágio anterior no curso de magistério. Ao perceber o equívoco, fiquei muito admirada e comecei a perceber que não podemos afirmar que em nenhuma escola haja espaço para o brincar. Na maioria das escolas, porém, ainda não se percebe que a brincadeira é intrínseca à condição de ser criança.

Chegou o grande momento, a nona fase, o semestre de conclusão do curso. Na disciplina EED7144 - *Trabalho de Conclusão de Curso* (TCC), nós acadêmicos poderíamos escolher entre mudar de tema ou continuar com o mesmo do pré-projeto. Inicialmente, cheguei a pensar em fazer um estudo de caso com observação na escola onde fiz meu estágio supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia. Aproveitaria minha ida à escola, faria minha docência e as observações voltadas para meu tema. Porém, como necessitaria fazer muitas pesquisas e estudos específicos, e o tempo para isso não estava disponível durante meu estágio, precisaria voltar algumas outras vezes ao campo de observação. Conversando com minha orientadora Gilka, no nosso primeiro

encontro (26 de março de 2014), decidimos⁵ mudar a metodologia de pesquisa, pelo fato de haver pouco tempo para que eu pudesse dedicar-me a um trabalho de campo, passar pelos trâmites do comitê de ética da UFSC para fazer pesquisa com as crianças, registrar os procedimentos através da fotografia e fazer as transcrições e análises. Com receio de o processo demorar muito e atrasar minha pesquisa, e principalmente porque eu sentia a necessidade de buscar mais elementos para compreensão de uma temática tão importante para o desenvolvimento da criança, já que a brincadeira é tão essencial quanto comer e dormir, decidimos que eu faria uma pesquisa bibliográfica.

Sendo assim, definimos que a pesquisa seria um trabalho de revisão bibliográfica, mapeamento e análise sobre o tema da brincadeira nos Anos Iniciais da escola, a partir dos resumos das monografias, dissertações e teses realizadas no Centro de Ciências da Educação (CED) disponíveis no banco de dados do portal da Biblioteca Universitária (BU), com recorte em um período de dez anos, entre 2003 e 2013.

Para situar melhor minha escolha do tema, observo que, com a nova mudança do Ensino Fundamental, agora com a duração de nove anos, as crianças estão entrando mais cedo nos Anos Iniciais, por volta de seis anos, idade em que antes elas ainda estariam frequentando a Educação Infantil, onde se contempla muito as brincadeiras. Agora estas crianças entram em uma instituição escolar, onde o foco é o ensino sistematizado. Ao frequentar a escola, a criança muitas vezes depara-se com um ambiente bem diferente daquele a que ela estava acostumada a vivenciar na Educação Infantil: a sirene⁶ de entrada e saída, os livros didáticos, os deveres para casa, as provas, as atividades mais formalizadas, entre outras situações que dificilmente vivenciaria na Educação Infantil.

Aos poucos fui me perguntando: pensando nesse ser criança, em qual momento se deveria ou se deve contemplar a brincadeira no contexto escolar? Nesse sentido, ao olhar a criança e a instituição escolar, refletimos, a partir de todos os estudos que fizemos no Curso, que as brincadeiras devem estar presentes ao se inserir a criança no contexto formal de ensino e aprendizado.

Conforme Borba (2007), a brincadeira é intrínseca à infância e à criança, mas infelizmente nossa sociedade (ocidental) a desclassifica, como se tivesse “pouco valor do ponto de vista da educação formal” (BORBA, p.34). A autora comenta que existem várias

⁵ Faço aqui a opção por usar 2ª pessoa do plural, por considerar que não tomei a decisão sozinha, mas em conjunto com a minha orientadora, que me auxilia e me guia nessa trajetória tão importante para minha formação.

⁶ A sirene tem o papel de lembrar os alunos que a aula vai começar ou o fim dela.

produções em torno da temática do brincar, mas que elas não foram ainda suficientes para modificar as ideias e práticas que diminuem o ato da brincadeira, sendo ele ainda visto como algo insignificante e “de menor importância no contexto da formação escolar da criança” (BORBA, 2007, p. 34).

Mesmo que existam inúmeras pesquisas referentes ao ato de brincar e à importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança, parece ainda existir em muitos contextos um preconceito contra a brincadeira na escola. Conforme afirmação na pesquisa de Schneider: “É voz corrente no senso comum a ideia de que na escola se aprende, não se brinca” (SCHNEIDER, 2004, p.14). Essa declaração se faz muito presente nas falas de pais e mães que deixam seus filhos e filhas na escola. Quando eu ainda cursava o primeiro grau, ouvia isso de alguns pais que deixavam meus amigos e amigas na escola: “agora você está na primeira série, não pode mais brincar, tem que aprender a ler e a escrever”.

Dessa forma, observamos que ainda há a necessidade de aprofundar mais o entendimento dessa temática tão discutida e polêmica, principalmente por haver agora essa transição da criança de 5 anos e 11 meses da Educação Infantil para os Anos Iniciais. Deixamos claro que o foco da nossa pesquisa não foi discutir a importância da escola e os conceitos de infância e criança, pois consideramos que já existem várias publicações teóricas neste sentido e que foram parte de minha formação no Curso de Pedagogia. Logo, não deixaremos de abordá-las nessa pesquisa, mas não iremos aprofundá-las. Apresentaremos adiante o foco principal dessa pesquisa de cunho bibliográfico.

1.1 PERCURSO DA PESQUISA

Sentimos a necessidade de aprofundar a compreensão desse tema - a brincadeira nos Anos Iniciais - explorando o contraste entre o que deveria ser e o que de fato acontece, e considerando a famosa frase: “na teoria é uma coisa e na prática é outra”. Estamos no Centro de Educação (CED), onde se fazem muitas pesquisas sobre a criança, a partir de perguntas relacionadas ao Ensino e à Brincadeira. Queremos conhecer melhor o que está sendo pesquisado em nosso próprio Centro. O que está sendo produzido na pós-graduação em Educação ainda parece ser insuficientemente conhecido e apropriado por nós, estudantes em formação na graduação. Tenho anseio de saber ainda mais sobre a brincadeira na escola, e por essa razão decidi aproveitar este último momento antes de sair da graduação em Pedagogia na UFSC para conhecer um pouco mais e aprofundar meus estudos sobre essa temática que é tão

importante para a minha formação. Por isso decidir buscar a produção desenvolvida no nosso Centro de Educação nos últimos 10 anos, abordando a mesma temática.

Assim os objetivos deste trabalho são:

1.2 OBJETIVO GERAL

Estudar dissertações e teses produzidas no CED/PPGE/UFSC (2003-2013) que abordam a brincadeira na escola, buscando identificar o que elas dizem sobre a importância da brincadeira na vida escolar da criança dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e quais as dificuldades para que ela seja plenamente vivenciada pelas crianças.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

a) Identificar quais os principais autores e conceitos utilizados nessas pesquisas para caracterizar a brincadeira e sua importância para a criança na escola.

b) Identificar quais os caminhos e as propostas sugeridas pelos pesquisadores para que as brincadeiras estejam mais presentes na escola.

c) Conhecer e valorizar as pesquisas realizadas no nosso centro de ensino - Centro de Educação (CED/UFSC) - estabelecendo pontes entre elas e a formação de professores no Curso de Pedagogia.

2. ALGUMAS IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA PESQUISA SOBRE A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA PARA A CRIANÇA

Pelas razões que apontei anteriormente, fui compreendendo que deveria aprofundar meus estudos teóricos sobre essa temática da brincadeira nos Anos Iniciais, percebendo que ela não era interesse apenas meu: havia outras pessoas, inclusive aqui mesmo em nosso Centro, que em anos recentes já haviam pesquisado esses temas a partir de questionamentos semelhantes aos meus. E avaliei que as conclusões desses trabalhos eram importantes e ainda não tinham sido suficientemente conhecidas por mim e acredito que por muitos de meus colegas. Surgiu-nos assim a ideia de pesquisar, em um estudo de cunho bibliográfico, o que

está sendo produzido sobre essa temática aqui no Centro de Ciências da Educação (CED). A base de dados sugerida para a realização da pesquisa foi o portal da Biblioteca Universitária (BU), já que todos os trabalhos apresentados como dissertações e teses em nossa universidade são arquivados nesse banco de dados.

Como fundamentação teórica da pesquisa, me baseei nos estudos realizados ao longo de minha formação no Curso de Pedagogia sobre a importância da brincadeira para a criança, que sintetizo a seguir.

Com o novo público de crianças com seis anos de idade, que passaram a frequentar o primeiro ano do Ensino Fundamental a partir da Implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos, em 2006, precisamos repensar o ensino-aprendizagem dessas crianças. Conforme o documento do MEC (2006) sobre a Implementação do Ensino de Nove Anos:

“[...] 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 [...]” (2006, p.8).

Ressalta o documento que o objetivo do número maior de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças uma qualidade de aprendizagem e ensino, já que com o convívio escolar mais extenso elas terão mais tempo para seu processo de alfabetização e do letramento.

O documento explana ainda que as aprendizagens não se dão só pelo número de anos cursados no Ensino Fundamental, mas também pelas formas como os(as) educadores(as) trabalham a questão desse tempo em conjunto com as aprendizagens, concomitantemente à sala de referência, os móveis, os materiais didáticos e os equipamentos; deverá estar tudo adaptado para atender essa nova faixa etária.

A brincadeira é central no desenvolvimento da criança. Quando essa brinca, ela se afirma. Dessa forma, a brincadeira da criança não é uma simples recordação do que ela vivenciou, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. Pagani explica que:

Toda criança brinca porque gosta. Para as que ainda não falam, brincar é uma forma de expressar o que estão sentindo, suas experiências e vivências interiores. Brincar, para a criança, é tão vital quanto comer e dormir (PAGANI, p.12, 2003).

Quanto mais a criança brinca e mais aumenta o grau de complexidade da brincadeira, mas ela vai se desenvolvendo, o que se reflete muito na sua vida escolar. A criança não deixa de brincar porque entrou na escola. No olhar de muitos adultos, ela deve deixar de brincar,

para estudar. É perceptível essa afirmação quando entramos em uma sala de aula ou quando ouvimos dos pais: “agora você vai para escola, lá na creche você brincava, aqui na escola, você vai estudar”.

Porém, passando do portão para dentro da instituição, a criança ainda permanece criança, ela necessita de brincar. De acordo com Sônia Kramer o trabalho pedagógico do(a) professor(a) de referência necessita “levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental” (KRAMER, 2006, p.20).

Será que as escolas estão preparadas para receber essas crianças nos primeiros anos dos Anos Iniciais? Há preocupação com esses sujeitos, múltiplos e singulares? Sabemos que estas questões são amplas e respondê-las de modo definitivo foge ao âmbito deste projeto, mas espero que a nossa pesquisa possa contribuir para pensarmos sobre elas.

Sem dúvida, brincar faz parte da criança, não podemos negá-lo. Não podemos separá-los, são indissociáveis. O ser humano é social, ele precisa de contatos com outras pessoas para desenvolver suas linguagens. É nessa interação que nos afirmamos como humanos. E essas relações estão muito presentes nas brincadeiras.

A organização da sala de aula é variada conforme a subjetividade de cada professor (a). Sabemos que há muitas salas de aulas organizadas em fileiras, com mesas e cadeiras não adequadas ao tamanho dos (as) alunos (as). Nesse processo do saber, o professor é o mediador. Dessa forma necessitamos definir o que é criança, infância e qual é a finalidade da escola.

A concepção de criança e de infância que muitas vezes se tem é registrada pelo olhar do adulto, conforme afirma Rocha (2002). Nesse sentido, a história da infância surge como possibilidades de ponderações, discussões a respeito da concepção de criança e infância. Ariés (1981) em seus estudos relata que o sentimento de infância surgiu apenas no contexto histórico e social da Modernidade, e que antes desse período não se distinguia um sentimento particular de infância. Segundo Ariés, na Idade Média as crianças eram vistas como adultos em miniaturas, Por volta dos sete anos as crianças eram inseridas no convívio com os adultos, não se distinguindo deles, e participavam de todas as atividades realizadas pelos adultos. "Com as grandes mudanças nas formas de organização da estrutura social e econômica que marcaram o período de transição entre feudalismo e capitalismo, é que vimos nascer o sentimento de infância" (MARTINS, 2003, p.17). No contexto das classes médias abastadas,

a criança passou a ser concebida como um ser que necessitava de cuidados (“paparicação”)⁷ e precisava ser educada. Se antes ela era inserida no mundo dos adultos, com o surgimento do sentimento de infância foi sendo afastada do convívio dos adultos.

Contrapondo-se a esse sentimento de “paparicação”, a igreja e os moralistas da época caracterizaram outro sentimento, a “moralização”⁸, “associando fraqueza e inocência, como se a criança fosse um reflexo da pureza divina. Nesse sentido, a educação surgiu como obrigação humana na busca da moralização” (MARTINS, 2003, p.17), contexto também relacionado ao surgimento da escola moderna.

Esses sentimentos foram amadurecendo na sociedade. Atualmente, e especialmente a partir da Declaração dos Direitos da Criança (1959)⁹, e, no Brasil, da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a criança é vista como ser de direitos, que merece ser respeitada, tanto na sua singularidade como no coletivo. Gouvea explana que:

Não existe, portanto, uma natureza infantil, mas uma condição de ser criança, socialmente determinada por fatores que vão do biológico ao social, produzindo uma realidade concreta. Assim, a dependência da criança é um fato social e não um fato natural (GOUVEA, p. 128, 1984).

Logo, essa criança precisa ser inserida na escola, para que se aproprie dos conhecimentos produzidos cientificamente. Essa é a principal distinção entre a escola e a família. Na família, os conhecimentos ensinados para as crianças não são sistematizados. Já a instituição escolar (especificamente a partir dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental) é voltada para o ensino dos conhecimentos científicos, sendo uma função da escola sistematizar esses conhecimentos ao direcioná-los para as crianças. (GOUVEA, p.134, 1984).

A finalidade da escola, no entanto, é ir além de promover o conhecimento científico e de fazer com que se incorporem os comportamentos e valores sociais. É também tornar as crianças seres críticos e pensantes. Para articular todos esses conhecimentos das crianças, a brincadeira é um o mediador importante, como vimos bem ao longo do Curso de Pedagogia, a partir de inúmeros autores. Quando a criança é inserida na escola, ela ainda está em uma fase de seu desenvolvimento em que ainda precisa manipular concretamente os objetos para

⁷ Sentimento denominado por Ariés (1981)- a criança era vista como: ingênua, gentil e engraçada, sendo resguardada do trabalho.

⁸ “[...] A criança era vista como ser incompleto que precisava ser preparado e educado pelo adulto”.

⁹ “A **Declaração dos Direitos da Criança** foi proclamada pela Resolução da Assembleia Geral da ONU/1386 (XIV), de 20 de Novembro de 1959. Tem como base e fundamento os direitos a liberdade, estudos, brincar e convívio social das crianças que devem ser respeitadas e preconizadas em dez princípios”. Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Declara%C3%A7%C3%A3o_Universal_dos_Direitos_da_Crian%C3%A7a. Acesso: 26/05/2014.

compreender, para aprender. Por isso a dificuldade de muitas crianças entenderem as operações matemáticas, pois estas precisam de abstrações sistemáticas, procedimentos que as crianças muito pequenas ainda não conseguem entender.

A criança brinca porque gosta, porque sente prazer, mas, além disso, a brincadeira estabelece uma relação entre o real e o imaginário. É principalmente através das brincadeiras que a criança pequena aprende. Segundo Girardello (2006):

Brincando, elas aprendem a escolher: *uni-duni-tê*.
 aprendem a imaginar: *esta poça d'água vai ser o mar*.
 aprendem a perseverar: *caiu o castelo, vou fazer de novo*.
 aprendem a imitar: eu era o motorista – *brrrrrrum*.
 [...]
 aprendem a partilhar: *tira, bota, deixa ficar*.
 aprendem a inventar: *essa tampinha de garrafa vai ser o pratinho deles*.
 aprendem a pensar logicamente: *joga a bola pra ele!*
 [...]
 aprendem a questionar: *será que é assim mesmo?*
 aprendem a memorizar: *vamos ver quem pula corda até cem?*
 aprendem a conhecer suas forças: *deixa que eu defendo*.
 aprendem a conhecer seus limites: *tô com medo*.
 aprendem a encorajar: *vem que eu te seguro*.
 aprendem a fazer julgamentos: *assim não vale*.
 [...]
 aprendem a perdoar: *tudo bem, já passou*.
 aprendem a desbravar: *vamos ver o que tem lá?*
 [...]
 (GIRARDELLO, 2006 p.64-65)

Todo o conjunto de regras, implícitas ou implícitas, e os elementos imaginários e reais envolvidos na brincadeira, fazem com que a criança aprenda muitas coisas brincando, vivenciando no plano da brincadeira situações que poderia enfrentar na realidade.

Essa dinâmica faz com que, por meio da brincadeira, a criança aprenda também a conviver com os outros, a entender as regras sociais, a perceber que está inserida em uma sociedade e que precisa cumprir as normas estabelecidas por ela.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Como já indicamos, este trabalho consiste em uma pesquisa bibliográfica. Segundo Minayo (2012), uma pesquisa bibliográfica deve ser “disciplinada, crítica e ampla”. Disciplinada porque:

[...] devemos ter uma prática sistemática - um critério claro de escolha dos textos e autores. Quais serão as chaves temáticas de busca? Serão incluídos somente os textos mais recentes? Serão textos oriundos somente de uma área de conhecimento? Haverá alguma forma de escolha dos autores? Aqueles, por exemplo, que defendem determinada linha de pensamento? Responder a estas perguntas ajuda a definir um certo escopo de pesquisa bibliográfica. (MINAYO, 2012, p. 36)

Nesse trabalho então, buscamos usar uma compreensão de pesquisa crítica, entendendo, como Minayo (2012, p. 36), que “a pesquisa crítica institui um diálogo reflexivo entre as teorias e outros estudos com objetivo de investigação por nós escolhido”. E procuramos fazer com que nossa pesquisa fosse ampla no sentido de abrirmos um leque sobre a temática da brincadeira, mostrando o que é de consenso e o que é polêmico entre os trabalhos analisados.

O procedimento básico da pesquisa realizou-se da seguinte forma: primeiro acessamos o site da UFSC, clicamos no link "Geral", selecionamos "Biblioteca" e escolhemos a opção "Consulta ao Acervo *Pergamum*". Ao sermos direcionadas para a Pesquisa Geral, selecionamos as seguintes palavras-chave: "Brincadeira", "Escola", "Infância" e "Ensino Fundamental". No link "Unidade de Formação", selecionamos as bibliotecas Central e Setorial do CED e os tipos de obras: monografia, dissertação e tese. Tivemos o seguinte resultado: quatro trabalhos. Para ampliá-lo, resolvemos trocar as palavras-chave: substituímos "Brincadeira" por "Criança", que é um termo mais geral, e obtivemos vinte e dois trabalhos realizados durante os dez anos no período de 2003 a 2013, nos seguintes Programas da UFSC: Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Direito, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social e Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Não localizamos nenhuma monografia do Curso de Pedagogia disponibilizada online. Considerando que as monografias de TCC começaram a ser realizadas no curso apenas nos dois últimos semestres, entramos em contato com a secretaria do CED para tentar localizar as cópias físicas dos trabalhos. Depois de várias tentativas, e por estarem em greve os servidores técnicos administrativos da universidade neste semestre de 2014-1, não conseguimos ter acesso ao conjunto das produções de TCC. Dessa forma, essas produções ficaram de fora da nossa pesquisa.

Para construir o *corpus* de nosso estudo, selecionamos o material escrito do seguinte modo: líamos o título, o resumo e as referências bibliográficas de cada trabalho; se apresentassem algum indicativo que correspondesse a nossa temática, deveríamos fichar o trabalho, que passaria a integrar nossas referências. Dentre os vinte e dois trabalhos

encontrados, selecionamos dez, dos quais foram lidas também as considerações finais, resultando em fichamentos. Desses materiais inicialmente escolhidos, deixei de fichar duas dissertações: a) BATISTA, Ezir Mafra. *Criança, infância e escola: uma análise da produção discente no Brasil (1994 a 2004)*, dissertação de mestrado em Educação, UFSC, 2006; e b) LEITE, Luzia Madalena. *O projeto político-pedagógico da escola e a infância ignorada*, dissertação de mestrado em Educação, UFSC, 2006. Isto por que, após a leitura dos trabalhos, verificamos que eles não traziam contribuições diretas para o foco de nossa pesquisa. Assim, os oito trabalhos fichados foram os seguintes: 1. “A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança” (PINTO, 2003); 2. “Brincar é um modo de dizer”: um estudo de caso em uma escola pública” (SCHNEIDER 2004); 3. “Formação continuada de professores na escola: qual o lugar da infância?” (FLÔR, 2007); 4. “Vai sentar, parece que tem um bicho forgulha no corpo!”: O lugar das crianças no processo inicial de escolarização no ensino fundamental” (SILVA, 2010); 5. “O ensino fundamental de nove anos, criança e linguagem escrita: uma reflexão sob a perspectiva histórico-cultural” (POROLONICZAK, 2010); 6. “O ensino fundamental de nove anos no Brasil: uma análise da produção discente (2006-2010)” (COLOMBI, 2012); 7. “A história de uns e não de outros: o caderno de ocorrências e a constituição das práticas disciplinares, de controle e de governo das crianças em uma escola pública de anos iniciais em Florianópolis (RATUSNIAK, 2012); 8. “Da relação com a escola e seus saberes entre crianças (d)e famílias de “baixa renda” "Um estudo a partir de uma instituição pública da Ilha de Santa Catarina” (SPONCHIADO, 2012);

Em síntese, assim, os procedimentos que utilizamos foram os seguintes: encontramos 22 trabalhos com as palavras-chave "Criança", "Escola", "Infância" e "Ensino Fundamental". Desses, selecionamos 10 para compor nossa pesquisa, realizando a partir deles os seguintes procedimentos:

- 1) Leitura do resumo, índice, conclusões/ considerações finais e bibliografia de cada um;
- 2) Identificação de passagens nos trabalhos em que são apresentados os conceitos de *brincadeira* em que se baseiam e o porquê de a brincadeira ser considerada importante na escola.
- 3) Identificação de quais os problemas que os pesquisadores veem em relação à brincadeira na escola e que soluções eles apontam para tais problemas.

4. LEVANTAMENTO DAS LEITURAS SOBRE O TEMA BRINCADEIRA

Começamos a analisar os trabalhos escolhidos por nós. Como relatamos anteriormente, diante do pouco tempo que tivemos para realizar esse trabalho de conclusão de curso, optamos por ler inicialmente o resumo e as considerações finais de todas as dissertações e tese selecionadas, a partir dos critérios que indicamos anteriormente. Caso sentíssemos a necessidade de buscar mais informações, faríamos uma leitura mais dinâmica de outras seções dos trabalhos, no sentido de localizar elementos que pudessem responder às nossas perguntas. A partir de todos os fichamentos realizados, pretendemos fazer um diálogo entre todas as pesquisas analisadas, para alcançarmos uma melhor compreensão do tema de nosso estudo.

Em relação à fundamentação teórica dos trabalhos, verificamos que uma grande parte deles utilizou a abordagem histórico-cultural: Pinto (2003) utilizou o referencial teórico vigotskiano; também Schneider (2004) adotou a perspectiva do materialismo histórico, que fundamenta a Psicologia Histórico-Cultural, tendo como referências principais Vygotsky, Leontiev, e Daniil B. Elkonin. Na mesma linha, também a pesquisa de Colombi (2012) apresenta como referências principais os trabalhos de Vigotski, Ariés, e Walter Benjamin. Também Poroloniczak (2010) fundamentou-se na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a partir de seus fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos. Uma referência importante desses trabalhos são também os documentos de orientação do governo federal como *Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade + 1 ano é fundamental*, publicado em 2007, e *A criança de seis anos a Linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos*, publicado em 2009.

O estudo de Batista (2006) orientou-se por concepções baseadas em estudos de Benjamin, Perrotti, Kramer, Lajolo, Freitas & Kuhlman Jr, Boto, Pancera, Franklin, Sarmiento e Pinto. Sponchiado (2012) na sua tese utilizou-se de aspectos teóricos da investigação com crianças: Craue, Walsh, pesquisadores do NUPEIN/UFSC¹⁰ (Rocha, Cerisara, Silva Filho, Batista, Agostinho, Coutinho e outros) e do GEPIEE/UFSC¹¹. Flôr (2007), utilizou como

¹⁰ O Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância é um grupo de pesquisas registrado no CNPq e sediado no CED/UFSC.

¹¹ O GEPIEE é o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola, registrado no CNPq e sediado na UFSC, coordenado pelas Professoras Doutoras Jucirema Quinteiro, Diana Carvalho de Carvalho e Maria Isabel Serrão.

principais referências Ariés, Arroyo, André, Benjamin, Candau, Charlot, Kramer, Paiva, Paiva, Sarmiento e Pinto, e Quinteiro.

Leite (2006) na sua dissertação baseou-se em Frigotto, Quinteiro, Kramer, Arroyo, Azanha, Charlot, Freitas, Kuhlmann, assim como ~~na~~ em documentos como a Proposta Curricular de Santa Catarina, ECA, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/096, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Silva (2010) na sua dissertação usou como referências teóricas Benjamin, Ariés, Brougère, Corsaro, Charlot, Sarmiento e Pinto, Sacristán, Kramer, Quinteiro, Agostinho, Amaral, Azanha, Batista e Coutinho. Apoiou-se também em documentos como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil*. Resolução nº 1, de 7/04/99, a *Emenda Constitucional nº 53*. 19 de dezembro de 2006, Lei 11.114, de 16 de maio de 2005, que torna obrigatório o ingresso no Ensino Fundamental aos seis anos de idade, e a *LDB Lei 9394* - de 20/12/2006. Ratusniak (2012), por fim, tomou como base para sua análise o pensamento foucaultiano, a fim de compreender as práticas de disciplinarização e controle dos corpos.

Apresento a seguir uma síntese geral e introdutória do que os trabalhos examinados dizem sobre a brincadeira na vida da criança, sendo que os temas serão retomados na discussão de cada pesquisa, mais adiante. Pinto (2003) afirmou em sua dissertação que é através da brincadeira que a criança interpreta o mundo a sua volta, tentando compreender e “solucionar” os problemas de sua vida cotidiana, e que é através da brincadeira que a criança começa a entender e ter consciência da realidade, reproduzindo situações na brincadeira e criando possibilidades de modificá-la. Schneider (2004), indo ao encontro da afirmação de Pinto (2003), apontou que as crianças, ao brincar, reproduzem aspectos vivenciados no ambiente social dos adultos, como parte integrante da sua compreensão de mundo por meio do ato de brincar.

Em sua pesquisa, Schneider (2004) observou que não é uma tarefa fácil conceituar a brincadeira. Alguns autores, como aponta a pesquisadora, utilizam os termos *jogo*, *brinquedo* e *brincadeira* como tendo o mesmo significado. A autora citou Tizuko Kishimoto¹² para definir o termo *brincadeira*, afirmando que a brincadeira é a ação que a criança realiza ao consolidar a brincadeira em si. Schneider (2004) cita uma pesquisa de Heloísa Dantas¹³ sobre a brincadeira na Educação Infantil, em que, quando as professoras eram interrogadas “[...] sobre o sinônimo para a atividade do brincar, e as respostas foram sempre “prazer”. [...]”

¹² No livro: *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (1998), (2003), (2000) e (2002).

¹³ No Livro: *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (1998).

(DANTAS *apud* SCHNEIDER, 2004, p.51). Já sobre a questão da etimologia da palavra *jogo*, a pesquisadora utiliza-se dos estudos de Daniil Elkonin¹⁴, definindo *jogo* como um conjunto de ações humanas que resultam em contentamento e felicidade, descartando o trabalho penoso. A pesquisadora cita também o historiador holandês J. Huizinga¹⁵, para quem o jogo é definido como algo intenso, tenso, de distração e alegria, “que acontece entre animais, crianças e adultos. Defende a idéia de que o jogo é central para a civilização (idem, p.51). A autora define o brinquedo como sendo um objeto produzido, seja artesanal ou industrial, para “suprir as necessidades” das crianças ou, nas palavras da pesquisadora: “para responder [...]uma sociedade que valoriza mais o objeto que o sujeito (ibid., p. 52)”. A estudiosa, sentindo a necessidade de mais aportes para a definição do brinquedo, referiu-se também aos estudos de Gilles Brougère:

“[...] Por um lado, o brinquedo merece ser estudado por si mesmo, transformando-se em objeto importante naquilo que ele revela de uma cultura. De outro lado, antes de ter efeitos sobre o desenvolvimento infantil, é preciso aceitar o fato de que ele está inserido em um sistema social e suporta funções sociais que lhe conferem razão de ser (BROUGÈRE, 2000:7 *apud* SCHNEIDER, 2004, p.52)

A estudiosa deixou bem claro que buscou compreender os termos *jogo*, *brinquedo* e *brincadeira* de forma abrangente e que estes encontram-se conectados no universo da brincadeira. Assim sendo, a autora define o termo *brincar* como: “uma multiplicidade de ações lúdicas, e este referencial teórico vem corroborar a qualificação desta atividade humana e dos demais fenômenos ligados a ela como uma atividade que produz desenvolvimento” (p.55).

Também Poroloniczak (2010) afirmou que os materiais analisados na sua pesquisa mostrara vários sentidos e definições diferentes para o brincar. Para alguns autores, como aponta a pesquisadora, o brincar tem finalidade didática, enquanto para outros estudiosos, é notado como importante na atividade simbólica: “o faz-de-conta, a imaginação, o jogo dramático” (POROLONICZAK, 2010, p.98).

Colombi (2012), por sua vez, relatou que o brincar é definido como atividade principal da criança, visto que a brincadeira não é analisada como uma atividade espontânea, mas sim como algo que faz parte de um aprendizado e é parte integrante das interações estabelecidas no mundo social em que a criança está inserida.

¹⁴ No livro: *Psicologia do jogo* (1998).

¹⁵ (2001).

Pinto (2003) afirma que brincadeira é da natureza humana e dessa forma precisa ser garantida às crianças, seja dentro ou fora da escola. Ratusniak (2012) na sua pesquisa denunciou o olhar que o adulto tem em relação à criança. A relação de poder em que o professor se coloca em oposição ao aluno visa a hierarquia e o controle de corpos que estão presentes na escola. A autora lembra contextos em que os comportamentos das crianças considerados inadequados eram punidos com a falta de recreio, com a punição de não poder brincar; salientou ainda que em alguns casos que observou as crianças não podiam levar brinquedos para a escola, com a desculpa de que iriam tirar atenção dos colegas, numa compreensão da brincadeira como algo negativo e como um impedimento para a aprendizagem. Essas afirmações são questionáveis: como se pode ser ignorante ao ponto de negar à criança a brincadeira? Não existe a possibilidade de repartir a criança no meio, como se ora ela seja uma *criança* que pode brincar, ora ela seja é um (a) *aluno (a)* que tem que estudar.

Logo, se a brincadeira é da natureza humana, conforme Pinto lembra na sua dissertação, e se a escola nega à criança esse direito de brincar, segundo a pesquisa de Ratusniak (2012), e levando em conta o alerta de Poroloniczak (2010) sobre a diminuição dos espaços “livres” para brincar, a escola poderá ser um dos poucos espaços que “permite” o exercício de tal direito. Diante do exposto pela pesquisa de Poroloniczak, Borba (2007) vem ao encontro dessa afirmação:

“[...] a escola, como espaço de encontro das crianças e dos adolescentes com seus pares e adultos e com o mundo que os cerca, assume o papel fundamental de garantir em seus espaços o direito de brincar. Além disso, ao situarmos nossas observações no contexto da contemporaneidade, veremos que esse papel cresce em importância na medida em que **a infância vem sendo marcada pela diminuição dos espaços públicos de brincadeira, pela falta de tempo para o lazer, pelo isolamento, sendo a escola muitas vezes o principal universo de construção de sociabilidade** (BORBA, 2007, p.42) (grifo meu).

Em seus estudos, Schneider (2004) compartilha e reforça a afirmação de Borba (2007) ao dizer que:

Estudiosos como Vygotsky (1996), (2001), Leontiev (1978), (2001), Elkonin (1998), Brougère (2000), Benjamin (1984), (2002) e muitos outros defendem em suas obras que, **ao brincar as crianças reproduzem aspectos do ambiente social do mundo adulto como uma forma de compreender, por meio da brincadeira, a lógica dominante da realidade na qual estão inseridas**. Estas situações possibilitam às crianças o encontro com seus

pares, fazendo com que interajam socialmente, no espaço escolar ou não (SCHNEIDER, 2004, p.15-16) (grifo meu).

Mas, se a escola não está contemplando essa ação do brincar e, com o desenvolvimento desenfreado da nossa sociedade capitalista, a brincadeira está desaparecendo dos espaços públicos, em que lugares e momentos haverá a possibilidade de a criança brincar? Que crianças estamos “criando”?

Essa crítica à ideia de a criança não poder brincar quando está na escola vem ao encontro da pesquisa de Schneider (2004), que destacou como um problema a noção de que a escola é lugar de aprender e não de brincar: “na medida em que a criança avança no nível de escolaridade, ela não brinca mais [...], como se crescer significasse necessariamente desaprender de brincar” (p.14). Esse é um erro cruel, é como se estivéssemos “matando” as crianças aos poucos dentro delas, e, quando essas crianças se tornarem adultos, isso poderá ter várias implicações negativas para sua vida como um todo.

Silva (2010) complementa, observando que a preocupação da organização do tempo e espaço da escola serve para padronizar a vida da criança, “tanto no processo da aprendizagem da leitura e escrita, **quanto na uniformização dos horários de atividades rotineiras, como ir ao banheiro, brincar, lanche, ter disposição para fazer as tarefas, entre outras.** (p.174) (grifo meu)”. Segundo a autora, essa lógica da modernidade reflete-se muito na vida da criança, deixando a brincadeira ficar em segundo plano e fazendo com que a busca por resultados seja a prioridade da escola.

Sponchiado (2012), em sua dissertação, contribui para pensarmos nessa relação entre a escola e a criança. A autora afirma, e concordamos com ela, que passamos uma grande parte de nossas vidas na escola, e que essa transição abrupta da Educação Infantil para o Ensino Fundamental pode ser vista pela criança como uma agressão, visto que, conforme pesquisas analisadas pela autora, a condição do brincar muitas vezes é negada na escola, ou, quando é permitida, tem pouco tempo destinado a ela.

Ratusniak (2012) corrobora a preocupação de Sponchiado (2012) ao afirmar que:

A criança só pode ser criança e brincar em alguns momentos determinados pela escola: nos dias em que se permite trazer brinquedo, no recreio (quando não está pensando no banco) e antes de as aulas iniciarem. A organização dos tempos e dos espaços para as brincadeiras singulariza os espaços físicos e simbólicos (RATUSNIAK, 2012, p.126).

Conforme Poroloniczak (2010), precisamos reconhecer a infância na escola e não excluí-la; a autora cita Kramer para reforçar sua linha de pensamento: “Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas” (BRASIL, 2007, p. 15 *apud* POROLONICZAK, 2010, p. 54).

Por isso, Colombi (2012) na sua pesquisa defendeu a importância de haver comunicação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Assim sendo, o documento de orientações do MEC (BRASIL, 2007) defende que “a educação infantil e o ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso” (p. 20). Não podemos negar o direito da brincadeira às crianças, sejam crianças pequenas ou maiores.

Baseada em Walter Benjamin, Pinto (2003) enfatizou a importância de que a escola garanta o tempo e o espaço para o brincar da criança. Na maioria das pesquisas analisadas, discute-se como problema a falta de tempo destinado para brincar, o “famoso” recreio de 15 minutos, tempo esse que a criança tem para alimentar-se, ir ao banheiro, tomar água e brincar. Conforme a análise de Pinto, não existe tempo suficiente para a criança brincar e interagir entre seus pares na escola, e Schneider ponderou que essa falta (de tempo, de qualidade e quantidade de materiais) é vista como uma extinção da brincadeira na escola.

Já que existe pouco tempo para se brincar na escola e esta deve ser um lugar privilegiado para a brincadeira, precisamos buscar meios de contemplar a brincadeira e não negá-la às crianças na escola.

Conforme algumas das pesquisadoras estudadas, existe uma grande produção de estudos sobre a temática da brincadeira e sua importância para o desenvolvimento integral da criança, mas, de modo geral, alguns aspectos não são muito investigados, como: “o brincar, entendido como uma atividade criadora e fundamental para a criança, e as diversas formas de expressão da criança pequena” (POROLONICZAK, 2010, p.98). A autora denuncia ainda que essa relação de ouvir as crianças, para saber o que elas acham da escola, pouco tem sido discutida.

Pinto (2003), e Schneider (2004), nos conduziram a repensar sobre a banalização do brincar. Um dos caminhos indicados pelas autoras para que isso não ocorra seria escutar as crianças e respeitar suas manifestações, revendo a organização do tempo, do espaço escolar, dos materiais lúdicos e brinquedos. Afinal, por que a criança não pode brincar dentro da escola? Como lembra Schneider, a infância não termina quando a criança entra na escola.

Dessa forma, é preciso que os profissionais da instituição (direção, professores, coordenação pedagógica, funcionários e toda a comunidade escolar) promovam e favoreçam essa atividade tão importante para o desenvolvimento da criança, a brincadeira. Faz-se necessário ouvir as crianças; esse seria um dos caminhos para respeitar a criança e o seu direito de brincar, não negando-o a elas. A autora nota que ainda poucas as pesquisas que escutam as crianças, que querem saber o que elas pensam, o que elas sentem. Isso, talvez por acharem que as crianças são imaturas, ou por pensarem que a pesquisa baseada na voz das crianças possa não ser classificada como fidedigna.

Flôr (2007), na sua pesquisa de mestrado, defende que não se trata apenas de incluir a brincadeira na escola, mas de garantir que de fato ela possa acontecer, e que o trabalho com a brincadeira seja articulado e planejado para que realmente faça parte do cotidiano escolar e plenamente vivenciado pelas crianças.

4.1 FICHAMENTOS

Depois desta síntese geral, apresento a seguir os registros comentados, no mapeamento que fiz das dissertações e da tese que compõem o *corpus* de minha pesquisa. Para maior consistência e para facilitar aos leitores o acesso aos dados, foram incluídos os resumos dos trabalhos, feitos por seus autores.

4.1.1 PINTO, Maria Raquel Barreto. *A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança*. Dissertação de mestrado em Educação, UFSC, 2003.

A pesquisa foi defendida no ano de 2003, sob orientação da Profa. Dra. Jucirema Quintero. Sua metodologia de pesquisa foi um estudo de caso etnográfico, realizado em uma escola pública localizada no interior da Ilha de Florianópolis. Seu objeto de pesquisa foram 27 crianças, com idade variando entre seis a onze anos, que estavam matriculadas no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, sendo filhos e filhas da classe trabalhadora. A autora realizou entrevistas com as crianças e observações na escola para desenvolver o estudo.

RESUMO

Este trabalho trata da condição social da criança no interior de uma escola pública, a partir do brincar no seu sentido amplo, como uma atividade/necessidade humana que ela precisa para se desenvolver e um direito a ser garantido. O objetivo principal desta pesquisa é investigar o "ponto de vista" das crianças em relação ao tempo e ao espaço do brincar no interior da escola. Mediante um estudo de caso etnográfico, buscamos compreender as possibilidades de a escola se tornar um lugar privilegiado da infância, nos dias de hoje. Para tanto, foram entrevistadas 27 crianças matriculadas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, filhos e filhas da classe trabalhadora. Por meio de tais depoimentos as crianças falaram de si mesmas, bem como de aspectos importantes sobre o tempo e o espaço do brincar no interior da escola pública. Revelaram o quanto a condição social da criança na escola, especialmente no que se refere ao direito de brincar, encontra-se precária, devido às rígidas regras da escola e à introjeção de certos valores dos adultos, tais como ver a brincadeira como bagunça ou perda de tempo. Finalmente, conhecer a escola e "ouvir" a criança sobre sua condição social, sua infância e sobre o brincar, resultou em instigantes descobertas e reflexões que podem contribuir com a construção do campo de pesquisa sobre educação e infância no Brasil.

Palavras-chave: Infância; Criança; Escola; Brincar; Tempo e Espaço. (PINTO, 2003)

A partir da noção de que a brincadeira é uma necessidade humana e tem que ser um direito garantido para criança, seja dentro ou fora da escola, Pinto identificou na sua pesquisa uma "banalização do brincar" (p.10), mostrando que nos próprios PCNs¹⁶ de 1ª a 4ª série o brincar não é apontado como sendo fundamental no desenvolvimento da criança. Ela afirma também: "Apesar do aumento no número de pesquisas e publicações que tratam sobre educação, infância e brincar, muito pouco se discute sobre o tema dentro da escola que atende crianças acima de seis anos de idade". (p.10)

A autora menciona várias pesquisas brasileiras atuais sobre a brincadeira, destacando, sobretudo a importância do referencial vigotskyano, especificamente as obras *A formação social da mente* (1998) e *Pensamento e linguagem* (1987), destacando e citando a compreensão do autor russo:

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. [...] A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brinquedo. (VYGOTSKY, apud PINTO, 2003, p.11).

A partir de Vygotsky, a autora sintetiza a importância da brincadeira ao longo de toda a infância da criança:

¹⁶ Parâmetros Curriculares Nacionais.

“Brincando a criança interpreta o mundo ao seu redor, tentando entender e resolver os problemas que lhe são colocados pela realidade na qual está inserida, e é através da brincadeira que a criança começa a tomar consciência da realidade, criando possibilidades de modificá-la” (p.11).

Baseada em Walter Benjamin, a autora enfatiza a importância de que a escola garanta o tempo e o espaço para o brincar da criança. Fiquei bastante instigada e identificada com a perspectiva da autora quando ela critica a ausência das discussões sobre a relação da infância e a escola no Curso de Pedagogia. Mesmo sabendo que o currículo de Pedagogia da UFSC têm hoje a Infância como eixo estruturante, em minha experiência de formação, por diversas razões (professores substitutos, falta de professores) vivi a mesma coisa que Pinto descreveu na sua dissertação: “senti falta, nas disciplinas cursadas, de leituras, discussões e estudos a respeito das relações entre infância e escola, no sentido de buscar compreender quem são as crianças que frequentam a escola pública” (p.12). Na maioria das disciplinas do eixo de Educação e Infância que cursei, as discussões realizadas focavam a brincadeira muito mais na Educação Infantil do que nos Anos Iniciais.

Como um grande problema que Pinto encontrou em sua pesquisa, ela relatou a tristeza que sentiu em suas experiências em escolas públicas, quando viu que as crianças do Ensino Fundamental não tinham tempo suficiente para brincar e interagir entre si, “num espaço que não possibilitava o desenvolvimento de relações e interações afetivas e lúdicas” (p.13).

Por isso decidi fazer uma pesquisa de campo ouvindo as crianças, para responder à pergunta: “Enfim, as crianças estão sendo tratadas no interior da escola pública como sujeitos de direitos?” (p.17). A pesquisa foi realizada com 27 crianças, matriculadas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, filhos e filhas da classe trabalhadora, buscando ouvir as crianças em relação ao que mudar na escola. Segundo Pinto, as crianças foram capazes de responder de forma consciente. Do ponto de vista do foco do nosso trabalho – a importância da brincadeira no Ensino Fundamental - as crianças sugeriram o seguinte:

- a construção de um “parquinho”, incluindo equipamentos como gangorra, balanço, escorregador, entre outros, e casinhas para brincar no pátio;
- a construção de um “campinho de futebol” para os pequenos; (...)
- o aumento das vezes que utilizam a quadra de esportes, ou mesmo garantir a possibilidade de poder utilizá-la sempre que quisessem; (...)
- o aumento no "tempo do recreio;
- a garantia de "mais tempo para brincar" na Escola; (PINTO, p.164)

A autora conclui que as condições para o brincar na escola são ainda muito precárias: “A criança brinca na Escola, mas parece que este “brincar”, assim como a infância, encontra-

se 'confinado' por princípios e regras rígidas” (p.165). Para superar esse problema, segundo a autora, um caminho seria escutar as crianças, respeitando suas manifestações e “propor, junto com elas, mudanças na organização do tempo e do espaço escolares, de modo que o brincar, um dos seus direitos básicos, seja respeitado no interior da escola pública” (p.165).

4.1.2 SCHNEIDER, Maria Luísa. “Brincar é um modo de dizer”: um estudo de caso em uma escola pública. Dissertação de mestrado em Educação, UFSC, 2004.

A pesquisa foi defendida no ano de 2004, sobre orientação da Profa. Dra. Diana Carvalho de Carvalho. Sua metodologia de pesquisa foi um estudo de caso no interior da escola pública, tendo como instrumentos a observação de campo, a análise de documentos e as entrevistas. O foco principal da pesquisa foi investigar como as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental significam o brincar na escola. Os sujeitos foram 43 crianças que estudavam no Ensino Fundamental em uma escola pública da cidade de Blumenau, representantes da Secretaria Municipal de Educação, direção da escola e cinco professores que atuavam na escola em 2003.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar como está sendo salvaguardada a infância, especialmente o brincar, no processo inicial de escolarização das crianças, no interior da escola pública. Esta investigação toma como base teórica os estudos da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente as produções de Lev S. Vygotsky, Aléxis N. Leontiev e Daniil B. Elkonin em que enfocam a importância do brincar como atividade humana. Também toma como referência os estudos da Sociologia, da Antropologia e da Historiografia para entender as relações estabelecidas entre infância, brincar e escola. A questão fundamental da pesquisa é como as crianças das séries iniciais do ensino fundamental significam o brincar na escola. Os sujeitos investigados foram as crianças do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Blumenau, Santa Catarina. A metodologia de pesquisa foi o estudo de caso, sendo os instrumentos utilizados a observação de campo, a análise de documentos e as entrevistas, estas realizadas com 43 crianças, com representantes da Secretaria Municipal de Educação e da direção da escola e com cinco professores que atuavam na escola em 2003. A escolha do campo de pesquisa deveu-se a preocupação revelada por esta escola em proporcionar

condições para que o brincar ali acontecesse, tais como: a) o recreio é de 30' sendo 15' para brincar, onde todas as crianças, sem limite de idade ou de turma, podem brincar no parque e com os brinquedos disponibilizados pela escola; b) a construção do prédio evidencia preocupação com a segurança e o respeito às crianças com necessidades especiais; e c) a organização pedagógica prevê um espaço chamado "multi-idade", um momento em que as crianças de diferentes idades se juntam para realizar atividades, com o objetivo de integração. Constatase, no entanto, que tais condições não são suficientes para garantir que o brincar aconteça na escola de modo integrado às propostas pedagógicas, cumprindo efetivamente sua função no desenvolvimento do psiquismo. A manifestação de resquícios de uma cultura escolar tradicional, aliada às dificuldades dos próprios professores quanto a sua formação, são algumas das dificuldades constatadas. Com relação às crianças, elas traduzem o brincar como um modo de dizer, ou seja, uma forma de expressar-se, nem sempre consentida, ouvida ou mesmo valorizada. Pode-se dizer que a criança brinca, muitas vezes apesar da escola, e encontra modos de manifestar-se, de aprender e se desenvolver. Entretanto, a escola pode tornar-se um espaço de inesgotáveis possibilidades para a criança e o desenvolvimento de seu psiquismo, se desenvolver projetos que se preocupem em ouvir a criança, envolvendo temas como a participação infantil, seja nas discussões e reflexões que dizem respeito aos seus direitos e sobre as decisões da escola de modo geral. (SCHNEIDER, 2004).¹⁷

Um pressuposto da pesquisa é a ideia de que a brincadeira é vivenciada e contemplada pelas crianças na educação infantil e também o quanto ela é importante para o desenvolvimento integral da criança. Partindo daí, Schneider afirma que “as experiências do brincar potencializaram o desenvolvimento das crianças de modo geral” (SCHNEIDER, 2004, p.12).

A autora destacou como um problema na sua pesquisa a ideia, presente em muitos contextos, de que a escola é lugar de aprender e não de brincar:

No entanto, pensar que, na medida em que a criança avança no nível de escolaridade, ela não brinca mais é um equívoco, que a escola tem constantemente reiterado no decorrer da sua história, como se crescer significasse necessariamente desaprender de brincar (SCHNEIDER, 2004,p.14).

¹⁷ A dissertação não inclui palavras-chaves.

Em decorrência dessa problemática, a pesquisadora formulou algumas questões, que vêm ao encontro do meu pensamento. Primeiramente, havia pensado em questões semelhantes às perguntas de Schneider, como problemática da presente pesquisa: “Este é um tema que me inquieta: por que as crianças supostamente podem brincar até os seis anos e quando entram na escola têm que parar de brincar? Será que elas deixam de ser crianças ao entrar na escola? O que acontece com a sua infância?” (SCHNEIDER, 2004, p.14).

Dessa forma, pude perceber que estou longe de ser a única que sente essa inquietação e angústia por querer saber o que acontece com as crianças que estão entrando na escola com apenas seis anos, principalmente querer saber/descobrir se a brincadeira está sendo contemplada na escola. Se sim, como é que ela, a brincadeira, se faz presente no cotidiano escolar.

O embasamento teórico utilizado por Schneider foi a perspectiva do materialismo histórico, que fundamenta a Psicologia Histórico-Cultural, tendo como referencial as obras de Vygotsky, Leontiev, e Elkonin:

Vygotsky (1987), (1989) e (1996) se dedicou a pesquisar a origem e o desenvolvimento dos processos e fenômenos psíquicos, considerando a atividade simbólica como tal. Leontiev (s.d.), (1978), (2001) analisou o jogo conjuntamente com o seu interesse em entender as atividades do homem, por isto tratou de questões que buscavam identificar a evolução dos jogos, a que ele denominou de enredo. Elkonin (1998), por sua vez, desenvolveu seus estudos sobre a evolução do que ele chamou de jogo protagonizado, característica que se observa nas crianças que estão no final da fase pré-escolar (SCHNEIDER, 2004, p.49-50).

A pesquisadora justifica na sua pesquisa que se baseou na obra desses estudiosos: “por reconhecer em seus estudos elementos capazes de redimensionar a atividade do brincar como atividade humana” (ibid,2004, p.49).

Em relação ao brincar:

Estudiosos como Vygotsky (1996), (2001), Leontiev (1978), (2001), Elkonin (1998), Brougère (2000), Benjamin (1984), (2002) e muitos outros defendem em suas obras que, ao brincar, as crianças reproduzem aspectos do ambiente social do mundo adulto como uma forma de compreender, por meio da brincadeira, a lógica dominante da realidade na qual estão inseridas. Estas situações possibilitam às crianças o encontro com seus pares, fazendo com que interajam socialmente, no espaço escolar ou não (ibid, 2004,p.15-16).

Na busca em definir o termo *brincar*, diz a autora: “me deparei com a inexistência de uma terminologia unificada e consensual para designá-lo, uma vez que [...] jogo, brinquedo e

brincadeira têm sido utilizados com o mesmo significado (KISHIMOTO, 2002, p.7 apud SCHNEIDER, 2004, p. 50).

Com vimos também em outros estudos, não é uma tarefa fácil definir a palavra *brincar*. Conforme afirma a autora:

[...] Pude observar que nas principais línguas europeias os verbos *to play* (inglês), *spielen* (alemão), *jouer* (francês) e *jugar* (espanhol) significam tanto “jogar” como “brincar” e são utilizados também para definir outras atividades, como a interpretação teatral e musical (SANTA ROZA, 1993 apud SCHNEIDER, 2004, p. 50).

Em sua pesquisa, a autora enfatizou que são peculiares as definições que envolvem o tema brincar:

O termo brincar, do português, é oriundo do latim *vinculum* e significa laço, união, porém o termo que possui maior abrangência, é sem dúvida, *ludus*, do latim, pois ele designa [...] os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar” (HUIZINGA, 2001, p. 41 apud SCHNEIDER, 2004, p. 51).

Schneider aponta, como um problema encontrado nas escolas que estudou na sua pesquisa, a extinção das possibilidades de brincar que são oferecidas às crianças,

“seja em relação à oferta do tempo, à qualidade e à quantidade dos materiais – como brinquedos e objetos – seja, sobretudo em relação à qualidade da mediação pela qual esta atividade é realizada, deixando de auxiliar no alargamento da sua dimensão humana” (ibid, 2004, p. 173).

A autora ainda enfatiza o quanto a brincadeira é importante na escola:

A brincadeira, que ainda é muito presente na idade dos cinco aos oito anos, não poderia ser a grande aliada neste processo de apropriação da linguagem escrita? Esta possibilidade pode vir a ser construída com as crianças, como uma divertida brincadeira, cujos desafios se transformem em curiosidades a serem desvendadas. Quanto mais elas se envolvem nesta atividade, acabam descobrindo “de brincadeira” o funcionamento do sistema de escrita (ibid, 2004, p.74).

A autora ainda explana que: “a infância não termina quando a criança completa 6 anos de idade. Esta confirmação foi dada pelas próprias crianças da escola, de 6 a 14 anos, que declararam que brincam e que não poderiam parar de brincar, mesmo na escola” (ibid, 2004, p.174).

Sendo assim é importante que a escola promova ações para que o brincar esteja presente no cotidiano escolar, logo,

é preciso promover um conjunto de ações que favoreçam as condições para que esta atividade aconteça. É importante que haja uma inter-relação entre as políticas de formação proporcionadas pelos órgãos oficiais com garantias de continuidade e manutenção do grupo que desenvolverá o projeto (SCHNEIDER, 2004, p.175).

A autora conclui que a escola é um lugar inesgotável de possibilidades para a criança. Dessa forma, faz-se necessário pensar nessa instituição como um espaço que garanta os direitos das crianças, ou, nas palavras da autora: “um espaço de direitos que deve permitir a vivência da cidadania e da infância” (SCHNEIDER, 2004, p.176). Outra solução para superar esse problema, segundo Schneider, é “ouvir as crianças” e dar “voz a elas”: “As crianças traduzem o brincar como uma forma de expressar-se, que nem sempre é consentida, ouvida ou mesmo valorizada (ibid, 2004, p. 175).

A pesquisa de Schneider (2004) contribuiu para pensarmos a escola como espaço que deve garantir a condição do brincar. Não basta só incluir a criança, como veremos a seguir no fichamento da pesquisa de Flôr (2007), deve-se também garantir o seu direito a brincadeira, já que a infância não termina no portão para fora da escola, e que a criança não deixa de brincar, com ou sem a permissão do adulto.

4.1.3 FLÔR, Dalânea Cristina. *Formação continuada de professores na escola: qual o lugar da infância?* Dissertação de mestrado em Educação, UFSC, 2007.

A pesquisa foi defendida no ano de 2007, sob a orientação das Professoras Dras. Jucirema Quinteiro e Maria Isabel Serrão. O foco da pesquisa foi investigar a formação continuada de professores da educação infantil e dos anos iniciais. Sua metodologia de pesquisa foi uma análise da produção nacional brasileira sobre o tema e um levantamento bibliográfico.

RESUMO

Este trabalho é o resultado de uma análise da produção nacional brasileira sobre formação continuada de professores da educação infantil bem como dos anos iniciais do ensino fundamental, na modalidade de dissertação, presente no banco de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no período de 1987 – 2004. O objetivo geral é traçar um breve panorama da produção e buscar identificar a presença ou ausência das categorias infância e criança na mesma. A produção foi coligida a partir do levantamento realizado por meio das seguintes palavras-chaves: formação continuada, formação continuada de professores, formação em serviço, formação de professores em

serviço, capacitação de professores, capacitação de educadores, treinamento de professores, treinamento de educadores, reciclagem de professores, reciclagem de educadores, aperfeiçoamento de professores, aperfeiçoamento de educadores combinadas com as categorias: criança, infância, educação infantil, séries iniciais, pré-escola e creche. A amostra foi composta por nove dissertações das quais foram isolados os excertos que continham as categorias acima citadas com o propósito de criar subcategorias para a análise. A análise foi realizada a partir das seguintes subcategorias: infância como um direito da criança; infância como um período do desenvolvimento humano; infância como subdivisão de um período de vida; infância como período de vida assistido; criança como sujeito em processo de aprendizagem e desenvolvimento; criança como sujeito que constrói conhecimentos, criança como sujeito de direitos, criança como aluno; criança como estudante e criança como educando. A investigação discorre sobre a necessidade de haver um projeto de formação continuada de professores que se proponha a realizar *uma formação geral* que articule conhecimentos teóricos, acesso a cultura e que busque desenvolver as mais variadas dimensões humanas. Enfatiza também como imprescindível para a formação humana, a inclusão da discussão sobre infância e criança na formação de professores, considerando a criança um sujeito histórico, social e de direitos. A análise realizada aponta que a categoria criança, por meio de diferentes nomenclaturas, aparece em todas as dissertações, enquanto a categoria infância está pouco presente nos textos analisados. É possível perceber ainda nos textos, indícios de uma certa mudança na forma de olhar a formação continuada de professores, a escola, a infância e a criança, no entanto, para uma educação que objetive a emancipação humana parece necessário focalizar **intencionalmente** a infância e a criança, considerando-as categorias fundamentais na educação e na sociedade.

Palavras-chave: formação humana, formação continuada de professores, Infância, criança e escola. (FLÔR, 2007)

Analisando o resumo, o sumário e as considerações finais desse trabalho, buscando uma aproximação com o nosso tema de pesquisa e algumas respostas para as nossas perguntas, observamos que não encontraríamos ali todas as respostas, pois o foco do trabalho de Flôr foi a formação continuada de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

Em sua pesquisa, a autora explana que o conceito de escola, nas várias dissertações analisadas por ela, aparecia como se referindo ao “lugar de formação do sujeito” e espaço de contradição. Flôr observou que uma das dissertações analisadas trazia o conceito de escola, a partir de Georges Snyders, como: um “lugar da infância', lugar que as crianças gostam de ir, onde se relacionam com outras crianças e com os adultos e se alegram [...]” (FLÔR, 2007, p.102).

Buscando indícios sobre o nosso tema, encontrei uma passagem de Sônia Kramer citada pela autora e que vem ao encontro do nosso pensamento, a ideia de que não basta só incluir a criança na escola, mas, sim, garantir e suprir suas necessidades:

“O problema, portanto, do ponto de vista pedagógico, não é onde incluir, mas a garantia de que as crianças sejam reconhecidas nas suas necessidades (em especial a de brincar) e que o trabalho seja pensado, planejado, discutido, acompanhado, pelos adultos, nas suas instâncias.” (KRAMER, 2003, p. 70, *apud* FLÔR, 2007, p. 47)

Logo, se a brincadeira é importante para a criança, os professores precisam garantir e contemplar essa ação no seu planejamento. A pesquisadora utilizou como referência uma pesquisa de Sonia Fernandes¹⁸ (2000) - realizada na UFSC porém antes do período em que nos focamos - para enfatizar a função da brincadeira na escola:

“[a brincadeira é] compreendida como uma atividade propulsora do desenvolvimento infantil que favorece a autoestima e a aprendizagem das crianças de forma criativa, através da cooperação, da solidariedade e da autonomia, cabendo ao professor planejar e organizar o espaço, o tempo e os materiais no sentido de favorecer a brincadeira das crianças (FERNANDES, 2000, p. 59 *apud* FLÔR, 2007, p.88-89).

Conforme Flôr (2007) não basta só incluir a criança, mas garantir o direito à ampliação de seus conhecimentos. Sendo assim, vejo como essencial a formação continuada dos professores na escola, buscando discutir para além das necessidades dessas crianças de seis anos, e pensar sobre o acesso à brincadeira no contexto escolar, não a privando de brincar por estar na sala de aula. Existem meios de utilizar formas lúdicas para ensinar, sem de qualquer forma controlar os corpos das crianças e privando-as a todo custo de vivenciar na escola esse momento tão significativo que é a brincadeira.

4.1.4 SILVA, Márcia Agostinho da. “Vai sentar, parece que tem um bicho forgulha no corpo!”: O lugar das crianças no processo inicial de escolarização no ensino fundamental. Dissertação de mestrado em Educação, UFSC, 2010.

A pesquisa foi defendida no ano de 2010, sob orientação do Prof. Dr. João Josué da Silva Filho. Sua metodologia de pesquisa foi um estudo qualitativo etnográfico, tendo como procedimentos a observação participante, o registro fotográfico e o diário de campo. Seu objeto de pesquisa foi um grupo de 20 crianças entre seis e sete anos de uma escola

¹⁸ FERNANDES, Sonia Cristina De Lima. *Grupos De Formação – Análise De Um Processo De Formação Em Serviço Sob A Perspectiva Dos Professores Da Educação Infantil*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Desdobrada da Rede Municipal de Florianópolis, que antes frequentavam a Educação Infantil e que com o ensino de nove anos passaram a frequentar a escola.

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo compreender os sentidos socialmente construídos e partilhados pelas crianças sobre a escola, ao viverem a experiência inicial do processo de escolarização. Os sujeitos da pesquisa constituíram-se de um grupo de 20 crianças com idade entre seis anos e sete anos de uma escola Desdobrada da Rede Pública Municipal de Florianópolis que frequentavam a educação infantil anteriormente ao ingresso na escola do ensino fundamental de nove anos. Como metodologia, optou-se por desenvolver uma pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica, que adotou como procedimentos a observação participante, o registro fotográfico e registro em diário de campo como principais instrumentos de coleta de dados no trabalho de campo. Destacou-se principalmente, neste estudo, o processo de produção das culturas infantis, estreitando-se o foco nas estratégias que as crianças constroem nas interações entre pares e com os adultos, ao transitarem da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. Nas análises dos dados, buscou-se estabelecer uma interlocução teórica entre os campos das Ciências Sociais e os das Ciências Humanas. Pela intersecção desses dois campos, foi possível tecer uma discussão em torno da realidade infantil no contexto em questão, entremeando-a com as reflexões, princípios e pressupostos de algumas áreas do conhecimento de cada um dos campos: na área das Ciências Sociais, nomeadamente a Sociologia da Infância e a Antropologia da Criança; na das Ciências Humanas, especificamente a Filosofia da Infância e a Pedagogia da Infância, ressaltando-se o *entre-lugar* construído e partilhado pelas crianças com seus pares e com os adultos no contexto escolar. Outrossim, o estudo possibilitou perceber as estratégias criativas construídas pelas crianças para lidarem com as regras instituintes da escola, ora atendendo, ora subvertendo o que lhes é imposto, sendo tal dinâmica constituinte e constituidora da construção de sentidos individuais e coletivos para o seu processo de socialização e escolarização, possibilitando-as construírem seus próprios *lugares* para brincar nos diferentes espaços escolar. Também foi possível evidenciar, a partir das observações realizadas das conversas e interações das crianças com seus pares e com os adultos, que elas possuem uma visão ampla do mundo, uma vez que apresentaram conhecimentos mais abrangentes do que normalmente é apreendido na escola. Finalmente, reitero o entendimento das crianças como sujeitos sociais competentes para falarem por si e de si próprias, produtoras de culturas e não meramente reprodutoras das culturas adultas, portanto, *informantes privilegiados* nas pesquisas educacionais voltadas à busca de uma compreensão legitimadora da infância, o que permite considerar a importância do diálogo com as crianças como possibilidade de construir uma escola mais atenta e sensível às especificidades das infâncias, principalmente concernente à organização dos tempos e espaços escolares, com vista a melhor atender às necessidades das crianças na garantia de seus direitos sociais e de uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Educação e Infância; Sentidos e Experiências; Escolarização; Ensino Fundamental; Culturas Infantis. (SILVA, 2010)

A autora deixa bem claro que seu objetivo não foi investigar a importância da escola ou muito menos analisar o cotidiano escolar, assim como também não era o seu foco retratar o que é a infância e sua história, já que considera que existe uma grande produção teórica

referente a tais assuntos. Dessa forma, a autora frisou que sua pesquisa situou-se entre a escola e a infância que existe nela, ou, conforme suas palavras, “na **fronteira** entre o mundo da escola e o mundo da infância, que aqui chamei de **entre-lugar**” (SILVA, 2010, p. 206).

A pesquisadora relatou que se dedicou a escutar as crianças, pois precisava saber “como e o que pensavam, faziam e diziam cotidianamente para atravessar essas fronteiras, sendo nesse *ir* e *vir* que marcou o meu encontro com as crianças e com a escola” (SILVA, 2010, p. 206).

Silva reafirmou a necessidade, em sua pesquisa, de *auscultar* as crianças, de

“[...] desvendar um pouco mais sobre esse lugar que se torna artificial quando separa, em universos distintos, as crianças pequenas no processo de transição, isto é, crianças que chegaram ao final do ano letivo com a idade de cinco anos e 11 meses na educação infantil, e que por vezes encontram-se separadas daquelas que já completaram seis anos, e se vêem obrigadas pela política educativa a ingressar no ensino fundamental (ibid, 2010, p. 207).

Silva tocou aí em um ponto que me provoca e mexe muito comigo. Fico pensando em como a escola tem se preparado para receber essas crianças, essas que antes estariam na Educação Infantil, e que agora são obrigadas a frequentar a escola. E fiquei bem perplexa com o relato de uma professora citada por ela:

Não sei bem qual a proposta da educação infantil. Às vezes vejo chegarem aqui na escola as crianças, muitas não sabem nem pegar num lápis, só pensam em brincar. Este ano foi o pior ano com as crianças que vieram da creche e do NEI. São crianças agitadas, não se concentram (...). O ano passado, mesmo sendo crianças com idade de seis anos, conseguia que elas se concentrassem mais. “Acho” que a Creche deveria trabalhar “coisas” que preparassem as crianças para o ingresso na escola. (Diário de campo, 19/09/09). (ibid, 2010, p. 22-23)

Concordo com Silva, para quem esta fala da professora é um exemplo da “desarticulação entre a pré-escola e a escola” (ibid, 2010, p.22). Com esse depoimento, fica claro que muitos professores não estão preparados para receber as crianças de cinco anos e onze meses. Como vemos, este é mais um dos trabalhos analisados na nossa pesquisa que identificam a falta de preparo por parte dos educadores, assim como limitações no espaço físico e nos materiais de apoio para a brincadeira na escola.

Para além dessas questões e focando no tema de nossa pesquisa, observamos que a autora nos provoca a pensar em como as crianças estão internalizando alguns princípios construídos dentro da escola. Dessa forma, Silva aponta que também na fala de uma das crianças aparece o problema que nos preocupa: “Seu relato pressupõe a compreensão de que a

escola, como instituição educativa, *não é lugar de brincar, mas de aprender a ler e escrever, e que quem brinca na escola não aprende.*” (SILVA, 2010, p. 44-45).

Esta afirmação me deixou chocada: uma criança que não deve ter mais do que sete anos afirmando que “quem brinca na escola não aprende”! Pergunto: que formação estão oferecendo a essas crianças que estão ingressando mais cedo no Ensino Fundamental? Questiono: qual a formação dos docentes que estão recebendo esse novo “público”, crianças de cinco anos e onze meses, na escola?

Partindo do pressuposto de que passamos uma grande parte de nossas vidas na escola, logo, se a criança não está na escola, está no seio da família ou na rua. Sendo assim, não havendo espaço ou locais seguros na rua para brincar, restam a ela a escola e a casa. Dá para aceitar que quem brinca na escola não aprende? Sendo insistente, faço uma pergunta: se na escola não se pode brincar, onde será que a criança vai brincar?

Posso afirmar com toda convicção que quem brinca aprende, sim, sou prova disso. Eu brincava muito na escola. Esse meu *muito brincar* era reduzido à hora do recreio e antes de começar a aula, por isso eu sempre chegava mais cedo, para aproveitar todo o tempo que podia para brincar com os amigos. Logo que tocava o sinal de entrada, na sala não se podia brincar, isso era fato: a brincadeira rolava na hora do recreio, então tínhamos quinze minutos para comer e brincar. Aquele velho ditado popular nos caía muito bem: “comíamos pelo olho e pela boca”, a fim de ter mais tempo para brincar. Nunca rodei e sempre fazia os deveres, mas a brincadeira sempre esteve presente na minha infância. Eu brinquei muito com meus tios e tias, meu pai e mãe e poucos amigos (vizinhos).

Voltando para aquela afirmação, é de cortar o coração que uma criança tenha isso em mente: “quem brinca na escola, não aprende”. Os estereótipos estão sendo construídos na escola, através da socialização que se produz nesse ambiente. Essas palavras serão marcas de uma infância infeliz, pois, se a criança deixa de brincar, quando o momento de brincar é esse, em qual período vai conseguir recuperar o que perdeu? Afinal, “mais que um jeito de aprender, brincar é o jeito de as crianças serem. Não é uma coisa que possa ser substituída, reembolsada amanhã, ou uma preparação para o futuro. As crianças precisam brincar hoje e todos os dias de sua infância.” (GIRARDELLO, 2006, p.65). Sendo assim, precisa-se garantir o direito à infância, à brincadeira, o direito da criança de ser criança.

4.1.5 POROLONICZAK, Juliana Aparecida. O ensino fundamental de nove anos, criança e linguagem escrita: uma reflexão sob a perspectiva histórico-cultural. Dissertação de mestrado em Educação, UFSC, 2010.

A pesquisa realizada foi defendida no ano de 2010, sob orientação das Profas. Dras. Maria Isabel Batista Serrão e Jucirema Quinteiro. Sua metodologia de pesquisa foi um estudo bibliográfico, caracterizando-se como uma monografia de base. Seu foco de pesquisa investigou as relações existentes entre infância, criança, escola e a apropriação da linguagem escrita no âmbito da Implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos. A pesquisa analisada teve como referencial teórico a Psicologia Histórico-Cultural. Seu objetivo de pesquisa foi: “investigar as relações entre infância, criança, escola e a apropriação da linguagem escrita no âmbito das orientações oficiais da política educacional, para a implantação e implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Brasil” (2010, p.xi). Para tal análise foi preciso buscar os documentos do governo federal *Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade + 1 ano é fundamental*, publicado em 2007 e *A criança de seis anos a Linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos*, publicado em 2009” (2010, p.xi).

RESUMO

O ensino fundamental de nove anos, criança e linguagem escrita: uma reflexão sob a perspectiva histórico-cultural.

O contexto político da implantação e implementação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental de Nove Anos no Brasil, indica uma complexa e multifacetada configuração e impõe a necessidade de investigações, especialmente para aqueles vinculados à Educação, como prática social, campo de atuação profissional e de pesquisa. Assim, esta pesquisa de cunho bibliográfico, caracterizada como uma monografia de base, teve o objetivo de investigar as relações entre infância, criança, escola e a apropriação da linguagem escrita no âmbito das orientações oficiais da política educacional, para a implantação e implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos no Brasil. Para tanto, principalmente a partir das contribuições teórico-metodológicas da Psicologia Histórico- Cultural, buscou-se estudar como as noções de infância, escola, criança e aprendizagem da escrita são concebidas, particularmente, nos documentos do governo federal *Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade + 1 ano é fundamental*, publicado em 2007 e *A criança de seis anos a Linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos*, publicado em 2009. Para a apresentação dos resultados a que se chegou, o texto foi organizado em três capítulos. No *primeiro capítulo*, nos limites desse trabalho, buscou-se identificar as contradições presentes na política educacional, no que se refere à apropriação da linguagem escrita pela criança sujeito concreto, e o papel que a escola e a educação vêm desempenhando, mais especificamente, sob a conjuntura política do Ensino Fundamental de Nove Anos, ao considerar-se o movimento de transição e as mudanças políticas e educacionais pelas quais a

legislação brasileira tem passado. *No segundo* capítulo, foram indicados alguns elementos principais, que caracterizam o desenvolvimento humano na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a partir de seus fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos. Desse modo, buscou-se explicitar a concepção de homem e de desenvolvimento humano, fundamentada no materialismo histórico e dialético. E, *no terceiro* capítulo, procurou-se compreender como é abordada a noção de apropriação da escrita no documento *A criança de anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos*, particularmente no que se refere ao “ciclo da infância”. A partir do estudo realizado, destaca-se a forma eclética e descontínua como os documentos tratam o tema da escrita. Pôde-se constatar o não aprofundamento teórico de elementos importantes referentes à apropriação da escrita pela criança, como o gesto, o desenho e o brincar, momentos fundamentais do movimento de apropriação do legado humano, culturalmente produzido e acumulado historicamente. Também foi possível identificar nos documentos oficiais orientações referentes a ações e indicações específicas, voltadas para o primeiro ano e pouca ou nenhuma ênfase à totalidade do ensino fundamental. Desse modo, quando o governo federal centraliza suas ações, enfocando apenas um ano do processo educacional, perde-se a possibilidade de pensar efetivamente a educação em sua principal função, a transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade, especialmente para as crianças das classes trabalhadoras, que por vezes não tem a oportunidade frequente de experiências ricas e diversificadas de contato com a cultura elaborada nas suas formas mais complexas.

Palavras-chave: Linguagem escrita; Ensino Fundamental de Nove Anos; Criança; Infância; Psicologia Histórico-Cultural. (POROLONICZAK, 2010)

A pesquisa deixa claro que o processo educacional de implantação e implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos precisa ser estudado e aprofundado por todos os envolvidos no âmbito da educação:

Neste contexto, compreendendo o importante papel da educação e da escola, é necessário buscar entender, mesmo que de forma resumida, os meandros das políticas educacionais, principalmente a partir das reformas dos anos de 1990, até chegar a atual política do Ensino Fundamental de Nove Anos e, assim, identificar as concepções de criança, infância e escrita, que perpassam os documentos dessa política, com o intuito de ampliar nosso entendimento, buscando garantir a escola como o “*lugar privilegiado da infância*”. (QUINTEIRO, 2000, apud POROLONICZAK, 2010, p. 45).

Fundamentada nos autores Vigotski e Leontiev, a autora define *brinquedo* em uma nota de rodapé:

Brinquedo, aqui, é concebido a partir da aceção formulada originalmente por Vigotski e Leontiev, como a atividade de brincar, atividade que em um dado momento na vida dos seres humanos é a atividade que predominantemente promove o desenvolvimento humano (POROLONICZAK, 2010, p.25).

Sendo assim, conclui a autora, faz-se necessário o reconhecimento da infância na escola. Poroloniczak cita uma passagem de Sonia Kramer que define este “re(conhecimento)”: “Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas” (BRASIL, 2007, p. 15 *apud* POROLONICZAK, 2010, p. 54).

Um dos problemas que a pesquisa de Poroloniczak encontrou foi a verificação da falta de espaço físico, decorrente do desenfreado desenvolvimento urbano da sociedade, com a diminuição dos espaços “livres” para brincar, sendo que a escola poderá ser um dos poucos espaços que permite o exercício desse direito.

Desse modo, ela cita Borba:

Perceberemos também, com mais profundidade, que a *escola*, como espaço de encontro das crianças e dos adolescentes com seus pares e adultos e com o mundo que os cerca, assume o papel fundamental de garantir em seus espaços o direito de brincar. Além disso, ao situarmos nossas observações no contexto da contemporaneidade, veremos que esse papel cresce em importância na medida em que a *infância* vem sendo marcada pela diminuição dos espaços públicos de brincadeira, pela falta de tempo para o lazer, pelo isolamento, sendo a *escola* muitas vezes o principal universo de construção de sociabilidade (BORBA, 2007, p.41 *apud* POROLONICZAK, 2010, p. 59).

Outro problema apontado por Poroloniczak em relação ao brincar, segundo os textos analisados por ela, é o seguinte:

Quanto ao brincar, os textos de modo geral dedicam-se ao seu papel no processo de aprendizagem da criança. Entretanto, aspectos importantes como, por exemplo, o brincar, entendido como uma atividade criadora e fundamental para a criança, e as diversas formas de expressão da criança pequena, concebidas como momentos e manifestação da escrita no processo de humanização, deixam de ser considerados (POROLONICZAK, 2010, p.98).

Além disso, a pesquisadora relata que não há indícios de modificações importantes referentes aos “conteúdos formativos relativos ao brincar no chão da escola” (ibid, 2010, p.98). Logo,

O brincar continua sendo autorizado institucionalmente pelo adulto, em geral, confinado a um canto da sala, a um dia da semana, a uma caixa de brinquedos a que a criança terá acesso quando terminar as atividades sérias ou quando se comportar bem. Portanto, o entendimento do brincar, como

constructo formativo do ser humano, ainda está distante do cotidiano escolar (PINTO, 2003; SCHNEIDER, 2004, apud POROLONICZAK, 2010, p.98).

Em sua análise, Poroloniczak afirmou que a concepção do brincar mostrou-se com vários sentidos e definições diferentes nos textos analisados. Para alguns autores, conforme a pesquisa, o brincar na escola tem finalidade didática, já para outros estudiosos, é notado como importante na atividade simbólica: “(...) o faz-de-conta, a imaginação, o jogo dramático” (ibid, 2010, p.98).

Os documentos do Governo Federal - especialmente *Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade + 1 ano é fundamental* (BRASIL, 2007) - analisados pela autora - afirmam o brincar como parte da natureza da criança:

[...] 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, 2007, p.9-10, apud POROLONICZAK, 2010, p.99)

Porém, conforme a pesquisadora, o assunto é abordado superficialmente nesses documentos e mesmo de forma contraditória; sendo assim, a autora destaca que:

Diante do exposto nos documentos (BRASIL, 2007, 2009), ressalta-se a pluralidade de sentidos, coexistindo sentidos antagônicos: de um lado o brincar como pretexto de uma atividade escolar, de outro o brincar livre. Nesse sentido, podemos perceber a forma paradoxal e superficial com que esse assunto é abordado até mesmo nos documentos oficiais de orientação (ibid, 2010, p. 99).

Uma das soluções para esse problema, que a pesquisadora apontou na sua investigação, seria uma possível mudança na escola, que atingiria “o modo de trabalhar e entender a criança e [a] valorização do professor e das condições de trabalho”. Sendo assim, ela conclui:

Esta é uma mudança necessária nessa instituição, que nos dias atuais, para além de sua função primeira de transmissão dos conhecimentos científicos, tem se configurado em um importante espaço de tentativas de se garantir a infância (ibid, 2010, p. 62).

A dissertação de POROLONICZAK (2010) traz muitos elementos que nos ajudam a compreender os desafios da Implementação do Ensino de Nove Anos. Assim, ela me fez reportar a alguns dos meus questionamentos: em qual momento a brincadeira deve estar

contemplada no contexto escolar? Será que a escola está preparada para receber crianças de seis anos no Ensino Fundamental? Mesmo havendo discussões e documentos a respeito da singularidade da criança e de que a escola deva contemplar a infância, a brincadeira muitas vezes é deixada em segundo plano e não está sendo vivenciada como deveria pelas crianças. Os tempos e espaços destinados para a brincadeira muitas vezes são secundarizados, assim a visão de Pinto (2003) e de Schneider (2004) é coerente quando as mesmas afirmam que a escola está banalizando o brincar.

4.1.6 COLOMBI, Gisela Maria Silveira. O ensino fundamental de nove anos no Brasil: uma análise da produção discente (2006-2010). Dissertação de mestrado em Educação, 2012.

A pesquisa foi defendida no ano de 2012, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Diana Carvalho de Carvalho. Sua metodologia de pesquisa foi um levantamento bibliográfico sobre a produção discente no portal da CAPES nos anos de 2006 a 2010.

RESUMO

A presente dissertação teve por objetivo investigar a produção discente disponível no portal CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – na área da Educação sobre a política de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil, no período de 2006 a 2010. A ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, com a obrigatoriedade da entrada das crianças de seis anos de idade, é um tema atual, polêmico e de fundamental importância no panorama educacional brasileiro, não só pela obrigatoriedade legal, mas por ser uma política pública nacional que instiga a compreensão das verdades e dos silêncios contidos na legislação e nas orientações governamentais. Tal situação coloca em evidência a discussão sobre a infância na escola, embora crianças de seis anos já estivessem presentes no Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que permite perspectivar o direito da criança à educação e à infância no contexto escolar, particularmente quanto aos direitos de brincar e de aprender. As questões de pesquisa que orientaram a investigação foram as seguintes: como vem se delineando a produção discente sobre o Ensino Fundamental de nove anos? Que metodologias e procedimentos metodológicos são utilizados nas produções? Que questões teóricas embasam as pesquisas investigadas? Como estão contemplados os temas criança, infância, escola e brincar na produção analisada? Foram analisadas 30 dissertações de mestrado que trataram sobre o tema. As pesquisas foram submetidas a um protocolo de análise que, além de várias informações sobre os trabalhos, objetivou investigar como as categorias criança, infância e escola apareciam nas pesquisas e seus desdobramentos em subcategorias. Sobre o universo da pesquisa pode-se constatar que 90% da produção está concentrada nas regiões Sul e Sudeste; com relação aos temas estudados, mais de 60% das dissertações tratou do ciclo inicial de alfabetização, enfocando especialmente o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. Os procedimentos de pesquisa predominantes foram a observação participante, realização de entrevistas com professores e técnicos das secretarias

de educação e pesquisa documental. As matrizes teóricas que fundamentaram as dissertações foram os estudos da sociologia da infância de base fenomenológica, os estudos culturais de base foucaultiana e os estudos da perspectiva Histórico-Cultural. A forma como a categoria infância apareceu no discurso acadêmico foi sintetizada em três subcategorias: como uma construção social, histórica e cultural; relacionada ao processo de escolarização; em relação aos direitos sociais das crianças. Já a categoria criança foi compreendida por muitas pesquisas como um ator social, um sujeito que tem voz, um ser de múltiplas dimensões e linguagens; outro grupo de pesquisadores entendeu a criança como um sujeito social, histórico, cultural e também sujeito de aprendizagem. A infância compreendida como um período ou etapa da vida foi um aspecto referenciado pelas pesquisadoras, mas no sentido de indicar a superação de uma perspectiva biologizante ou desenvolvimentista. Já a categoria escola foi compreendida como instância que garante o direito à educação; como espaço de aprendizagem e educação formal e como campo privilegiado de formação docente. As precárias condições materiais da escola e a organização curricular distante das necessidades do ensino fundamental de nove anos, como o brincar na escola, foram constatadas pelos pesquisadores. A formação dos educadores para garantir a qualidade do ensino também foi uma demanda significativa nas pesquisas. Percebeu-se, nas análises das categorias citadas, que a infância na escola, como um direito da criança, ainda está distante da realidade das instituições educativas. A brincadeira e a participação efetiva das crianças nas práticas escolares é uma utopia que merece ser conquistada, mas, para isso, necessita do engajamento dos profissionais da educação.

Palavras-chave: Ensino Fundamental de nove anos. Criança e escola. Infância na escola. Brincar e aprender. (COLOMBI, 2012)

A pesquisa de Colombi (2012) aproxima-se de nossa, na medida em que tanto o trabalho dela quanto o meu possuem a mesma metodologia de pesquisa: buscamos estudar produções discentes para responder a nossas questões de pesquisa. Seu estudo foi o que mais contribuiu para que eu pudesse pensar sobre a ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos, e sobre a comunicação que se deve ter entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, trazendo o lúdico como dimensão de aprendizagem para as crianças. Isto, mesmo havendo resistência por parte de muitos educadores e considerando que as crianças necessitam vivenciar o brincar na escola, independente do tempo e espaço que se tenha. Como já dissemos, não se pode negar à criança a condição de ser criança.

No contexto de que a pesquisa parte, está o fato de que, com a ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos, crianças com seis anos tiveram sua entrada obrigatória na escola. É um tema muito polêmico e atual, como já dissemos, e que merece ser estudado. Concordo com Colombi, quando ela apresenta na sua justificativa o porquê da escolha do tema da pesquisa:

Em agosto de 2009, após ser aprovada na seleção do mestrado da UFSC, iniciei os estudos acadêmicos com a proposta inicial de investigar a temática da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos por considerar um tema merecedor de investigação, **supondo haver carência de pesquisas na área,**

pela atualidade da temática e, principalmente, pensando na contribuição para minha formação e na devolutiva para a Rede (COLOMBI, 2012, p. 26) (grifo meu).

Colombi consultou vários trabalhos e documentos referentes à temática da ampliação do Ensino Fundamental, identificando nesses materiais analisados a presença de diferentes referenciais teóricos, como a sociologia da infância de base fenomenológica, os estudos culturais de base foucaultiana e os estudos da perspectiva Histórico-Cultural.

A autora parte da noção de que a atividade principal da criança é o brincar, apoiada nas ideias de Vigotski, para o qual:

“[...] a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento iminente na criança. Na brincadeira, a criança está sempre acima da média da sua idade, acima de seu comportamento cotidiano; na brincadeira, é como se a criança estivesse numa altura equivalente a uma cabeça acima da sua própria altura. A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento; ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum.[...]Em última instância, a criança é movida por meio da atividade de brincar. Somente nesse sentido a brincadeira pode ser denominada de atividade principal, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança. (VIGOTSKI, 2008, p.35 *apud* COLOMBI, 2012,p.107).

Na grande maioria das pesquisas analisadas pela autora, o brincar é definido como: “atividade principal da criança e como forma de desenvolvimento cognitivo. A brincadeira não é considerada uma atividade espontânea da criança, mas faz parte de um aprendizado e das interações com seus pares e com os adultos [...]” (COLOMBI, 2012, p. 121).

A autora cita Kramer, defendendo a importância de haver comunicação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, “como pressuposto para uma educação de qualidade e regida pelos princípios democráticos, principalmente em relação às crianças de seis anos que passam a integrar obrigatoriamente o Ensino Fundamental de nove anos (KRAMER *apud* COLOMBI, 2012, p.31).

A partir de algumas pesquisas que estudou, como as de Mauro Betti e Nair Azevedo ¹⁹ (2010), Colombi destaca "a importância da ludicidade na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e como os jogos e as brincadeiras devem constituir o eixo principal no primeiro ano do Ensino Fundamental" (ibid, 2012, p. 52). Uma das soluções sugeridas pelas

¹⁹ AZEVEDO, Nair Correia Salgado de e BETTI, Mauro. Ensino Fundamental de nove anos: ludicidade e pesquisa-ação. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPEDSUL), VIII,2010, Londrina: UEL. **Anais...** Londrina, ANPEd-SUL, 2010. CD-ROOM.

autoras pesquisadas seria enfatizar a importância do lúdico na transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais.

Nos estudos de Maribel Rohden (2006)²⁰, relata Colombi, a autora adverte que as crianças necessitam vivenciar a infância “com todos os direitos (p.97)”. E para tal é de tamanha importância que o professor “saiba valorizar e utilizar a brincadeira como uma linguagem significativa para a criança” (COLOMBI, 2012, p.97). Sendo assim é imprescindível que a brincadeira esteja garantida nesse espaço da infância, lugar este em que a criança passa uma boa parte da sua vida.

Na mesma linha, Colombi parafraseia Alessandra Capuchinho²¹ (2008), relatando como um dos problemas encontrados seria a falta de garantia da infância na escola, do seu direito de brincar: “Além de assegurar o direito à educação, é desafiador pensar que a criança deve poder vivenciar a infância dentro da escola de Ensino Fundamental, que historicamente não tem dado importância ao universo lúdico, à brincadeira e aos jogos. (ibid, 2012, p, 97).) Faz-se necessário voltar o olhar para a infância e a criança. Também ela afirma que não se pode negar à criança o direito à a brincadeira, nem muito menos olhar a criança como se ela fosse um ser incapaz, uma *tabula rasa*, como pensavam os antigos.

A visão do professor em relação à criança, segundo Colombi, foi um dos problemas encontrados na pesquisa de Amanda Valiengo²² (2008), com consequências para a limitação da brincadeira na escola: “As professoras observadas parecem preocupar-se com a criança, contudo, até as brincadeiras são restritas aos tempos e espaços determinados pela escola, e a participação é limitada” (VALIENGO, 2008 apud COLOMBI, 2012, p.109). Uma das soluções apontadas pela autora seria investir em um Projeto Político Pedagógico com base teórica emancipatória, mas que não ficasse só no projeto e sim que isso pudesse ser vivido na prática.

²⁰ ROHDEN, Maribel Manfrin. **A ampliação do ensino fundamental para nove anos:** questões políticas e curriculares. 2006. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2010.

²¹ CAPUCHINHO, Alessandra de Oliveira. **Significados e sentidos produzidos pelo professor sobre o ensino fundamental de nove anos.** 2007. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2007. Disponível em: <<http://www.biblio.pucsp.br>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2010.

²² VALIENGO, Amanda. **Educação Infantil e Ensino Fundamental:** bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade. 2008. 162 f. Dissertação (Mestrado em) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Marília/SP. Disponível em <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2010.

Foi observado por Colombi nas pesquisas de Arleandra Amaral²³ (2008), Lenir Schmitz²⁴ (2008) e Mara Barbosa²⁵ (2009), que os professores cujo trabalho foi analisado têm resistência em vivenciar o lúdico na escola. A partir disso, ela aponta que é preciso repensar o problema:

“[...] A atividade principal da criança é o brincar, pois através da brincadeira e do lúdico a criança expressa suas potencialidades, seus anseios e desenvolve suas habilidades. Quando a instituição educativa cerceia seu direito à liberdade de movimentos e de expressão ela cria mecanismos de superação, tais como sair da sala repetidas vezes, esconder brinquedos entre os materiais escolares, utilizar a fantasia e a imaginação para transformar os espaços formais em lugares mágicos (COLOMBI, 2012, p.110) (grifo meu).

A autora destacou que em grande parte das pesquisas analisadas foi verificado o desafio de garantir o direito das crianças a vivenciar sua infância na escola, apesar de haver discussões a respeito de que se deva privilegiar e assegurar, nos currículos escolares, o direito à brincadeira e valorizar atividades lúdicas. Existe ainda essa resistência por parte de muitos pais, professores e gestores, em relação a um currículo que privilegie o brincar e as atividades lúdicas, tanto quanto a alfabetização e o letramento, de forma articulada.

Outro problema que foi apontado nas pesquisas estudadas por Colombi está ligado diretamente à falta de espaço, de tempos e materiais adequados, e da ênfase em atividades pedagógicas que não favorecem o direito de brincar.

Sendo assim:

“[...] O brincar parece restringir-se às concessões subordinadas pela vontade do (a) professor(a), embora as crianças criem mecanismos de insubordinação, muitas vezes escamoteados, para usufruir momentos do seu universo infantil, como saídas prolongadas para o banheiro e recreios em que exploram os espaços da escola e conversam com seus amigos; brinquedos escondidos, com os quais brincam quando a professora não vê; materiais diversos que são transformados em brinquedos por sua imaginação criadora;

²³ AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **O que é ser criança e viver a infância na escola:** uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2010.

²⁴ SCHMITZ, Lenir Luft. **Entre a educação infantil e o ensino fundamental:** uma análise das vivências espaço-temporais das infâncias. 145 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, Ijuí/RS, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2010.

²⁵ BARBOSA, Mara Silva Paes. **A implementação do 1º ano do ensino fundamental de nove anos:** estudo de uma experiência. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2009. Disponível em <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em 03 de novembro de 2010.

entre outras diferentes formas de alcançar as brincadeiras e o faz de conta, tão ricos para seu desenvolvimento. (COLOMBI, 2012,p.122-123)

Esse reflexo pode ser percebido como resultado de uma pedagogia tradicional e autoritária, que restringe as manifestações do ato de brincar da criança. A autora conclui que a falta de preparo por parte dos professores é bastante notória nas pesquisas analisadas: “A carência de conhecimento teórico desqualifica a prática pedagógica, ficando evidenciada em muitas pesquisas a distância entre o conhecimento teórico veiculado pelas pesquisadoras e a prática dos professores nas escolas” (COLOMBI, 2012, p.127-128). A falta de preparo e a dificuldade em acesso e entendimento das matérias de orientação pedagógica, em algumas pesquisas que foram analisadas, dificultou a implementação da política de ampliação para o ensino de nove anos em alguns municípios estudados.

Uma solução proposta pela autora seria investir na formação continuada de professores, e que estes se comunicassem com os familiares de seus alunos, argumentando em defesa de uma ação pedagógica que contemple o lúdico e a brincadeira de forma interligada com a alfabetização e o letramento.

Concordo plenamente com sua sugestão: precisamos investir mais na formação dos professores, e a formação continuada seria um aporte para melhorar o atendimento dessa nova faixa etária - as crianças de seis anos - e garantir a qualidade de ensino. Além disso, precisa-se investir em materiais pedagógicos, em tempos e espaços adequados para garantir a infância e um currículo flexível que leve em conta a infância.

4.1.7 RATUSNIAK, Célia. A história de uns e não de outros: o caderno de ocorrências e a constituição das práticas disciplinares, de controle e de governo das crianças em uma escola pública de anos iniciais em Florianópolis. Mestrado em Educação, UFSC, 2012.

A pesquisa foi defendida no ano de 2012, sobre orientação da Profa. Dra. Ilana Laterman e co-orientada pelo Prof. Dr. Kléber Prado Filho. Sua metodologia de pesquisa foi a análise documental a partir dos "livros negros" (cadernos de ocorrências disciplinares), tendo como problema o seguinte:

[...] qual é a lógica que legitima os registros de comportamentos inadequados na escola, mais especificamente no caderno de ocorrências, compreendendo como esse mecanismo funciona como prática de disciplinarização, controle e

governo das crianças, tomando como base o pensamento foucaultiano (RATUSNIAK, 2012, p.27).

Seu objeto de análise foi uma escola localizada no sul do Paraná, com aproximadamente 200 alunos. Ratusniak afirmou na sua pesquisa que não revelou a quantidade exata de alunos para não permitir a identificação da escola.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo compreender a lógica disciplinar, de controle e de governo que legitima e regulamenta o uso do caderno de ocorrências em uma escola pública de anos iniciais, por meio de análise de documentos, estudo de caso e entrevista semiestruturada. Buscou investigar como as práticas disciplinares, de controle e de governo se inserem nas instituições escolares, tomando como base o pensamento foucaultiano. Pesquisou o surgimento da prática dos registros de comportamentos inadequados, a partir da análise de documentos que continham decretos que recomendavam essa prática no estado do Paraná. Investigou a regulamentação, o uso, a função e os efeitos dos cadernos de ocorrências nos sujeitos pertencentes à escola pesquisada. Para tanto, analisou os aspectos políticos e institucionais que regulamentam e normatizam o uso do caderno de ocorrências, examinando os seguintes documentos organizadores do trabalho pedagógico: Plano Municipal de Educação, Projeto Político-Pedagógico e Regulamento Interno, entendidos como estratégias daquilo que Foucault denominou *biopolítica*, que se utilizam de conhecimentos produzidos sobre as crianças, a didática e a escola para governar a infância. Também considerou o ritual que compõe o ato de assinar o caderno de ocorrências, que se utiliza de práticas judiciais que objetivam e subjetivam os sujeitos registrados. Por fim, empreendeu-se uma análise da frequência dos registros, verificando quem figurava no caderno, quais situações originavam as ocorrências, como os envolvidos se justificavam e quais as providências tomadas por aqueles que efetuavam o registro. As análises apontaram para o caderno de ocorrências como uma prática de disciplinarização, controle e governo dos alunos e de seus familiares que objetiva trazer os envolvidos à norma, com o intuito de restabelecer a ordem e moralizar os sujeitos registrados. Percebeu-se uma ruptura em seu uso a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, que torna crime colocar as crianças em situações vexatórias, de constrangimento ou de discriminação. Nesse sentido, o caderno de ocorrências passou a assumir o estatuto de defesa da escola contra possíveis omissões, uma prova de que a escola resguarda o direito de seus alunos. A análise das frequências apontou para um decréscimo considerável dos registros, pois na nova economia disciplinar o caderno de ocorrências não se apresentou mais tão eficaz como prática de controle, governo e disciplinarização. Isso demonstrou que as formas de resistências – materializadas na recusa em modificar os comportamentos e no descaso pelos seus efeitos manifestado pelos alunos reincidentes, na indisponibilidade das famílias em permitir que a escola conduza e reconduza suas formas de viver, nos silêncios que manifestam a recusa de confessar e de assumir a culpa – ocupam os espaços vazios das práticas disciplinares, produzindo novas formas de fazer na escola.

Palavras-chave: Foucault; escola; poder; saber; caderno de ocorrências; infância. (RATUSNIAK, 2012)

Analisando o resumo e as considerações finais desse trabalho, não encontramos as palavras-chaves que viessem ao encontro do foco da nossa pesquisa: brincadeira e brincar. Entretanto, buscando ainda encontrar algum vestígio sobre o tema da nossa pesquisa, localizei algumas passagens sobre o brincar, em que a pesquisadora destaca que os comportamentos “inadequados” dos alunos eram punidos naquela escola com a falta de recreio, com o castigo de não poder brincar: “A análise das providências nos mostrou que não é incomum alunos ficarem sem brincar no recreio por não se comportarem adequadamente” (RATUSNIAK, 2012, p.148).

Outro problema foi encontrado na escola pesquisada em relação ao brincar, segundo Ratusniak: “Não poder levar os brinquedos, que tiram a atenção do aluno e de seus colegas, é não poder brincar, como se a brincadeira fosse um impedimento para a aprendizagem. Para que possa ser permitida, a brincadeira precisa ter um *objetivo pedagógico*” (RATUSNIAK, 2012, p.148).

A pesquisa analisada foca-se no caderno de registro, o então chamado “caderno negro”. Na minha concepção, esse caderno negro é uma forma de controlar os corpos dos alunos, de tentar de alguma forma usar a proibição da brincadeira como estratégia para punir. Sendo assim:

Esse documento evidencia técnicas de disciplinarização, governo e controle que se utilizam das práticas pastorais de condução e recondução a partir dos saberes produzidos sobre as crianças, a infância e a escola. Em todos os espaços e em todo o tempo, existem formas de ocupação eficientes das crianças e dos adultos. Existe toda uma logística do que é permitido e do que é proibido, como os recreios pedagógicos, com incentivo de algumas brincadeiras em detrimento de outras (ibid, 2012, p.79).

A partir dessa leitura, atrevo a relatar algumas de minhas vivências quando estudei no antigo primário. Eu escutava muito sobre esse "caderno negro", algumas crianças tinham medo dele, pois ouvia-se falar coisas horríveis, que se fôssemos desobedientes, seríamos marcados nele, e que, se isso ocorresse, poderíamos ser expulsos da escola e nenhuma outra instituição seria obrigada a nos aceitar. Eu sempre fui uma boa aluna, nunca tive problemas com amigos ou professores. Mas, um dia, acabei ficando sem recreio, e esse ato me marcou: eu estava brincando de esconde-esconde com meus amigos, e eu e uma amiga nos escondemos debaixo de uma mesa; minha amiga puxou a toalha plástica e rasgou-a um pouco. Esse ato nos fez perder o recreio no dia seguinte, não só pelo ato em si, mas por eu não tê-la delatado, informando que fora ela quem tinha rasgado a toalha. Outras punições comuns eram a perda do recreio pelo simples fato de não se haver decorado a tabuada ou copiado toda a matéria do quadro, ou por simplesmente conversar em sala. Esse meu relato fala de

experiências vividas durante minha trajetória escolar, que me marcaram muito; a dissertação de Ratusniak (2012) ajudou-me a situar melhor o contexto educacional que vivi alguns anos atrás, quando estava cursando o Ensino Fundamental, e nesse sentido foi de extrema importância para minha compreensão do tema e de grande contribuição para essa pesquisa.

4.1.8 SPONCHIADO, Justina Inês. Da relação com a escola e seus saberes entre crianças (d)e famílias de “baixa renda”: um estudo a partir de uma instituição pública da Ilha de Santa Catarina. Tese de doutorado em Educação, UFSC, 2012.

A pesquisa foi defendida no ano 2012, sobre orientação do Prof. Dr. . João Josué da Silva Filho. Sua metodologia foi um estudo de campo em uma instituição no maciço do Morro da Cruz, em Florianópolis, com o objetivo de estudar as relações instituídas entre as crianças e seus familiares com a escola e seus saberes. O foco do trabalho analisou o ponto de vista e as expectativas da criança de seis anos e de seus responsáveis em relação à escola:

“Quatro questões principais guiaram o desenvolvimento do trabalho: Pelo que se interessam as crianças da pesquisa; que importância adquire a escola para elas e seus responsáveis; o que expressam sobre o que apreendem na escola e em outros lugares; e como as crianças vivenciaram as atividades, rotinas e exigências escolares?” (SPONCHIADO, 2012, p.13)

RESUMO

Com o objetivo de analisar as relações estabelecidas entre crianças e seus familiares responsáveis com a escola e seus saberes, o presente trabalho, em nível de doutorado, procurou dialogar sobretudo com o ponto de vista de familiares responsáveis e crianças de uma turma que, em torno dos seis anos de idade passou a frequentar uma escola pública estadual. Foram *objetivos específicos*: explorar expectativas e ponto de vista de crianças e familiares quanto à escola; averiguar aspectos do contexto de socialização das crianças, inclusive expectativas familiares sobre sua trajetória de formação; apreender o ponto de vista destes quanto ao atendimento escolar (saberes, práticas, condições) e quanto à inserção da criança aos seis anos no ensino fundamental. Quatro questões principais guiaram o desenvolvimento do trabalho: Pelo que se interessam as crianças da pesquisa; que importância adquire a escola para elas e seus responsáveis; o que expressam sobre o que apreendem na escola e em outros lugares; e como as crianças vivenciaram as atividades, rotinas e exigências escolares? Aspectos dos estudos sobre relação com o saber, sociologia crítica e da infância, política educacional, e sobre infância e escola definiram os contornos do trabalho, que situa também a relação da autora com a escola e os saberes acadêmicos, lugar a partir do qual opera a leitura no/do campo. Gerados a partir de observação participante na escola, entrevista a professora e familiares, principalmente mães, nas suas residências e em interação com as

crianças, os dados sistematizados mantêm as vozes dos sujeitos, editadas porém íntegras, sugerindo nova trilha em termos de pesquisa. As famílias ouvidas atribuem firme valor à escola e nela apostam; entendem como negativa a entrada das crianças aos seis anos, e que ficar seguros do aprendizado é mais importante que o que (e quanto) é ensinado. Querem que filhos e filhas sejam *pessoas de bem*, com nível superior ao menos, e possibilidades de trabalho, remuneração e expressão melhores que os seus. Suas crianças expressaram resistências e sofrimento face a ritmos de ensino que não alcançam, e a trocas de professoras. Fazem sempre os deveres, contam em casa sobre o que acontece, realizam, apreendem, e gostam de ir à escola (e à Casa da Criança) – seu(s) mais importante(s) portal(ais) de acesso a outros espaços, relações de saberes socialmente valorizados.

Palavras-chave: Escola- Crianças-Famílias; Ensino Fundamental de Nove anos; Relação com os saberes; Maciço do Morro da Cruz. (SPONCHIADO, 2012)

Inicialmente, analisando o resumo dessa pesquisa, não encontramos indícios que se relacionassem às questões referentes ao nosso foco de estudo. Adentramos para o sumário e partimos então para a leitura das considerações finais, a fim de achar indicativos sobre as nossas questões referentes à brincadeira.

Segundo Sponchiado:

Os dados gerados pela pesquisa indicam que ir para a escola é também uma vivência compartilhada com a vizinhança, com amigos e amigas, com colegas da Casa da Criança; é, do mesmo modo, uma vivência como que “naturalizada”, compartilhada com a cultura à qual estão expostos e em interação (na família, na convivência, por intermédio das mídias, de jogos, brincadeiras de escola, de livros e outros) [...] (2012, p. 333-334).

A autora afirmou que as crianças passam um maior tempo de sua vida na escola. Sendo assim, a passagem da educação infantil para o ensino fundamental, muitas vezes para a criança pode ser considerada como uma agressão, visto que:

As crianças que frequentaram o primeiro ano do EF aos seis anos de idade o fizeram experimentando as “várias estações”, e contradições: Em alguns casos, sofrendo e chorando por terem que acordar cedo e/ou deixar a “creche” em seus vínculos, dinâmicas e tempos ainda para elas mais leves; em alguns momentos se chateando muito com a sobrecarga de exigências, num ritmo que não alcançam. Noutras ocasiões, se mostrando alegres ao participarem da escola e de suas atividades; radiantes ao poderem fazer, também elas, descobertas e aprendizados amplamente reconhecidos e valorizados – pelas suas pessoas mais caras, por elas mesmas, pelo seu meio social um pouco mais expandido – tais como reconhecer letrinhas e números, saber fazer as “*continhas*”, e ir pouco a pouco dominando o *saber ler e escrever* –; e por poderem ali brincar e se expressar em alguns momentos, que gostariam de ter ampliados (SPONCHIADO, 2012, p. 334-335).

A pesquisa analisada estudou a relação da escola com as crianças e suas famílias. Embora a pesquisa não trate diretamente do foco do nosso trabalho, vemos na citação acima uma confirmação da importância que a escola tem para as crianças como um espaço de brincadeiras, espaço que gostaríamos de ver ampliado.

5. PALAVRAS FINAIS

De início, relembramos que o foco da nossa pesquisa não foi discutir a importância da escola e os conceitos de infância e criança, pois consideramos que já existem várias publicações acadêmicas com esse tema no Brasil. Neste sentido, não deixamos de abordá-lo, mas sem o objetivo de aprofundá-lo.

Foi de suma importância para minha formação conhecer o que se tem produzido no nosso centro de ensino - o Centro de Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina. Não parti do nada: parti de concepções e visões que ao longo da minha trajetória acadêmica foram discutidas, nesses quatro anos e meio de formação, e que foram muito importantes para a realização deste estudo mais sistematizado. Percebendo, com isso, que uma pesquisa não é feita sozinha: a pesquisa não é minha, é nossa, pela grande contribuição que recebi das pesquisas que analisei, para que minha formação em Pedagogia ficasse mais completa, em um tema que para mim é muito importante.

Como fundamentação teórica da pesquisa, me baseei nos estudos realizados ao longo do Curso de Pedagogia, sobre a importância da brincadeira para a criança, que sintetizei no corpo do trabalho.

Como relatamos, o levantamento do material teve início a partir do portal da Biblioteca Universitária da UFSC, usando as palavras-chave: "Criança", "Escola", "Infância" e "Ensino Fundamental". Depois de várias etapas de triagem, que foram relatadas anteriormente, chegamos a um *corpus* composto por nove dissertações e uma tese, totalizando dez trabalhos, realizados no Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) nos dez anos entre 2003 e 2013. Para fins dessa pesquisa, analisamos os resumos, o sumário e as considerações finais de cada trabalho, buscando fazer conexões com o tema proposto: a brincadeira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, deixamos de incluir dois trabalhos, após a leitura dos trabalhos, verificamos que eles não traziam contribuições diretas para o foco de nossa pesquisa.

Uma primeira consideração geral pode ser feita em relação à fundamentação teórica dos trabalhos. Verificamos que entre os oito trabalhos que selecionamos e fichamos, observou-se uma significativa²⁶ presença do referencial teórico vigotskiano, nos trabalhos de Pinto (2003), Schneider (2004), Poroloniczak (2010), Colombi (2012) e Sponchiado (2012).

Percebemos ao longo dessa pesquisa que não existe uma definição única da brincadeira. Muitas autoras concordam que existem vários sentidos e definições diferentes para o brincar. Algumas pesquisas apontam que o brincar tem finalidade didática, enquanto para outras o brincar é entendido como importante, principalmente na atividade simbólica; já em outras pesquisas, o brincar é definido como atividade principal da criança, visto que a brincadeira não é analisada como uma atividade espontânea, mas faz parte de um aprendizado e é parte integrante das interações estabelecidas no mundo social em que a criança está inserida.

Concordo com a pesquisa de Schneider (2004), quando ela afirma que alguns pesquisadores utilizam os termos *jogo*, *brinquedo* e *brincadeira* com o mesmo significado, ponderando que não existe um conjunto de termos preciso e consensual entre todos os estudiosos para conceituar a brincadeira. Por isso, não nos detivemos muito nas definições de *jogo* e *brinquedo*, sabendo que esses elementos fazem parte da brincadeira e dessa mesma forma situamos os conceitos, ainda que nosso foco não tenha sido discuti-los profundamente.

Através deste breve estudo sobre a brincadeira, a partir das pesquisas analisadas e dos aportes teóricos pesquisados e incluídos nesse trabalho, entendo que a brincadeira - a ação de brincar - é muito importante para o desenvolvimento integral da criança, nos aspectos físicos, afetivos, cognitivos, sociais, culturais e emocionais. É através da brincadeira que a criança elabora simbolicamente seu cotidiano, entre os mundos da fantasia, da imaginação e do real. O ato da brincadeira proporciona à criança muitas aprendizagens, facilitando sua compreensão de mundo, autonomia e criatividade, entre outros aspectos tão importantes para o desenvolvimento integral dela. É brincando muito que a criança aprende.

Concluimos nossa pesquisa com mais certeza ainda de que a infância não termina quando a criança entra na escola. Ela não deixa de ser criança porque entrou em uma instituição de ensino. Não há como separar esses momentos: agora é criança, pode brincar; agora é aluno, tem que estudar.

²⁶ Dentre os oitos trabalhos fichados, cinco trabalhos apresentaram os trabalhos de Vigotski como referencial teórico central.

Retomo a minha pergunta inicial: será que as escolas estão preparadas para receber essas crianças nos primeiros anos dos Anos Iniciais? Há preocupação com esses sujeitos, múltiplos e singulares?

Sem dúvida, brincar faz parte da criança, não podemos negá-lo, e a brincadeira e a criança são indissociáveis. O ser humano é social, ele precisa de contatos com outras pessoas para desenvolver suas linguagens, sua dimensão cognitiva, seu físico, ou seja, seu desenvolvimento integral. É nessa interação que nos afirmamos como humanos. E essas relações estão muito presentes nas brincadeiras.

Aos poucos fui perguntando: pensando nesse ser criança, em qual momento se deveria ou se deve contemplar a brincadeira no contexto escolar? Nesse sentido, ao olhar a criança e a instituição escolar, refletimos, a partir de todos os estudos que fizemos no Curso, e também das pesquisas analisadas neste trabalho de conclusão, que as brincadeiras devem estar presentes ao se inserir a criança no contexto formal de ensino e aprendizado.

Mesmo que existam inúmeros trabalhos acadêmicos sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento da criança, as pesquisas analisadas identificaram a presença na sociedade de uma ideia de senso comum de que na escola se aprende, não se brinca. Nossa experiência própria também confirma que esse tipo de declaração ainda se faz muito presente nas falas de pais e mães que deixam seus filhos e filhas na escola.

A partir da leitura dos oito trabalhos realizados na UFSC sobre o tema Brincadeira na Escola, confirmou-se também para nós a ideia de que a escola, de modo geral, não está preparada para receber as crianças de seis anos nessa nova etapa de Implementação do Ensino de Nove Anos. Seja pela formação dos professores, seja pelos tempos e espaços da escola, seja pela falta de materiais pedagógicos adequados, seja por um quadro cheio de conteúdos a serem copiados, carteiras enfileiradas, projetos político-pedagógicos da escola arquivados no armário, projetos de formação continuada desarticulados, o que as pesquisas que estudamos mostram é “uma infância esquecida do portão para dentro da escola”, e “uma banalização do brincar”, conforme citou Pinto (2003).

É importante que todos os profissionais envolvidos na escola tenham consciência de que a infância faz parte da criança e a criança precisa da brincadeira, não sendo possível separá-las. Assim sendo, não se pode negar à criança a brincadeira, pois “essas são uma só”.

Além disso, é inadmissível que se deixe morrer a infância na escola. Para que seja garantido às crianças o direito de brincar, é preciso possibilitar ações lúdicas que ocorram nos mais variados espaços e tempos na escola, seja dentro ou fora da sala de aula, seja na hora do recreio ou na aula de educação física. A escola deve ter um PPP democrático e não

engendrado e engavetado, mas, que de fato seja vivenciado pela comunidade escolar. E que se faça presente o lúdico, a brincadeira na escola, que ela não seja contemplada só no documento (PPP), mas, que de fato seja permitido às crianças serem crianças, vivenciando plenamente a sua infância no contexto escolar. O professor deve buscar que o seu trabalho pedagógico seja significativo, e articular um planejamento que contemple, a realidade, a cultura e as necessidades de aprendizagens das crianças. Nesse sentido, cabe também a ele incorporar abordagens lúdicas aos conteúdos escolares, o que é tão essencial ao processo de ensino e aprendizagem das crianças. A ludicidade é uma dimensão valiosa a ser considerada no planejamento das atividades, considerando que a brincadeira é fundamental no desenvolvimento da criança, ela tem a função humanizadora, e é através do brincar que criança se desenvolve, compreende e conhece o meio em que vive.

O alerta de Poroloniczak (2010) sobre a diminuição dos espaços e tempos “livres” para brincar nos faz pensar que a escola poderá ser cada vez mais um dos poucos espaços que “permite” essa ação da brincadeira, por consequência do crescimento urbano desenfreado, com a diminuição considerável dos espaços livres, áreas verdes e praças. Se aqueles espaços públicos considerados adequados para as crianças brincarem estão desaparecendo, cabe à escola um papel importante na garantia do direito de brincar. Por isso, precisamos reconhecer a infância na escola e não excluí-la; E para tal, precisamos, enquanto educadores, buscar meios de contemplar a brincadeira e não negá-la às crianças. Concordo com Borba (2007): a escola tem que contribuir para garantir o direito à criança de viver sua infância em plenitude, assegurando a ela o tempo e o espaço para brincar.

Mesmo havendo um discurso na academia e nos documentos de política educacional defendendo a brincadeira, especialmente nos materiais e documentos que servem de apoio para a Implementação do Ensino de Nove Anos, as pesquisas que examinamos mostram que a brincadeira não ocorre sempre e de forma orgânica na escola. As autoras observam que ela não é tão vivenciada como deveria pelas crianças nas escolas, muitas vezes por falta de tempo, pois na maioria das escolas há apenas 15 minutos de intervalo (recreio), no qual as pessoas possam brincar livremente. A falta de espaços adequados é outro problema, já que algumas escolas possuem parques, e quadras, mas nem sempre em condições de uso, com liberdade e segurança.

Ao finalizar essa monografia, temos claro que esse tema não se esgota: as pesquisas que lemos indicam que, mesmo havendo uma vasta produção sobre o tema da brincadeira, precisa-se ainda aprofundar mais e analisar em campo, de fato, como ocorrem as ações do brincar e o que dizem as crianças sobre a brincadeira. Poucas pesquisas buscam ouvir as

vozes das crianças: concordo com as observação de Pinto (2003) e de Schneider (2004), de que precisamos e devemos “auscultar” as crianças, no sentido de ouvi-las com sensibilidade. Muitas pesquisas registram apenas o olhar do adulto, que muitas vezes está cheio de preconceitos em relação à brincadeira. E quem de fato deveria dar opinião, falar a respeito do tema, não é suficientemente escutado, nem sempre percebe como importantes as suas manifestações orais.

Foi recorrente nas pesquisas a constatação de que as condições para o brincar na escola ainda são em geral muito precárias. Para superar esse problema, concordamos com um dos caminhos sugeridos por Pinto (2003): escutar as crianças, respeitando suas manifestações e “propor, junto com elas, mudanças na organização do tempo e do espaço escolares, de modo que o brincar, um dos seus direitos básicos, seja respeitado no interior da escola pública” (p.165).

6. REFERÊNCIAS

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

BATISTA, Ezir Mafra. *Criança, infância e escola: uma análise da produção discente no Brasil (1994 a 2004)*. Dissertação de mestrado em Educação. Florianópolis: UFSC, 2006. Disponível em: <http://tede.ufsc.br/teses/PEED0602.pdf> . Acessado em: 26 de março de 2014.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 33-46

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

COLOMBI, Gisela Maria Silveira. *O ensino fundamental de nove anos no Brasil: uma análise da produção discente (2006-2010)*. Dissertação de mestrado em Educação. Florianópolis: UFSC, 2012. Disponível em: <http://tede.ufsc.br/teses/PEED0947-D.pdf>. Acessado em: 26 de março de 2014.

FLÔR, Dalânea Cristina. *Formação continuada de professores na escola: qual o lugar da infância?*. Dissertação de mestrado em Educação. Florianópolis: UFSC, 2007. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0609.pdf>. Acessado em: 26 de março de 2014.

GIRARDELLO, Gilka. *Por que as crianças precisam brincar (muito)?*. Observatório Social em Revista. São Paulo, p. 64-65, 2006. Disponível em: [file:///C:/Users/Win7/Downloads/06_Girardello_2006%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Win7/Downloads/06_Girardello_2006%20(1).pdf). Acessado em: 5 de junho de 2014.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. p. 13-24.

LEITE, Luzia Madalena. *O projeto político-pedagógico da escola e a infância ignorada*. Dissertação de mestrado em Educação. Florianópolis: UFSC, 2012. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0733-D.pdf> . Acessado em: 26 de março de 2014.

MARTINS, Beatriz de Oliveira M; MARTINS, Rosimari Koch. O nascimento do “Sentimento moderno de infância”. *Desenvolvimento Infantil: sob os enfoques sociológicos, históricos, antropológicos e pedagógicos*. Caderno pedagógico I. UDESC: Florianópolis, 2003, p. 16-18.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MIRANDA, Marília Gouvêa de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Silvia T. M.; CODO, Wanderley (orgs). *Psicologia social: o homem em movimento*. 2ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985. p. 125-135.

PAGANI, T.S, “A entrada de uma criança na escola”. Folha de São Paulo. (Caderno Equilíbrio, 12/06/2004)

PINTO, Maria Raquel Barreto. *A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança*. Dissertação de mestrado em Educação. Florianópolis: UFSC, 2003. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0386.pdf>. Acessado em: 26 de março de 2014.

POROLONICZAK, Juliana Aparecida. *O ensino fundamental de nove anos, criança escrita: uma reflexão sob a perspectiva histórico-cultural*. Dissertação de mestrado em Educação. Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0872-D.pdf>. Acessado em: 26 de março de 2014.

RATUSNIAK, Célia. *A história de uns e não de outros: o caderno de ocorrências e a constituição das práticas disciplinares, de controle e de governo das crianças em uma escola pública de anos iniciais Florianópolis*. Dissertação de mestrado em Educação. Florianópolis: UFSC, 2012. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0957-D.pdf>. Acessado em: 26 de março de 2014.

ROCHA, Rita de Cássia Luiz da. *História da infância: reflexões acerca de algumas concepções correntes*. Paraná, 2002. p. 51-62. Disponível em: http://www.cepetin.com.br/pdf/a_historia_da_infancia.pdf acessado em 7 de dezembro de 2012.

SCHNEIDER, Maria Luísa. “*Brincar é um modo de dizer*”: um estudo de caso em uma escola pública. Dissertação de mestrado em Educação. Florianópolis: UFSC, 2004. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0446.pdf>. Acessado em: 26 de março de 2014.

SILVA, Márcia Agostinho da. “*Vai sentar, parece que tem um bicho forgulha no corpo!*”: O lugar das crianças no processo inicial de escolarização no ensino fundamental. Dissertação de mestrado em Educação. Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0853-D.pdf>. Acessado em 26 de março de 2014

SPONCHIADO, Justina Inês. *Da relação com a escola e seus saberes entre crianças (d) famílias de “baixa renda” Um estudo a partir de uma instituição pública da Ilha de Santa Catarina*. Tese de doutorado em Educação. Florianópolis: UFSC, 2012. Disponível em: <http://www.tede.ufsc.br/teses/PEED0938-T.pdf> . Acessado em: 26 de março de 2014.