

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA**

**SAMARA DE SOUZA PAIM LOURENÇO**

**VIVER A INFÂNCIA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM  
ESTUDO EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL DE ENSINO**

**FLORIANÓPOLIS, SC**

**2017**

**SAMARA DE SOUZA PAIM LOURENÇO**

**VIVER A INFÂNCIA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM  
ESTUDO EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL DE ENSINO**

Trabalho de conclusão apresentado ao centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora da pesquisa: Prof. Dra. Geysa Spitz Alcoforado de Abreu

**FLORIANÓPOLIS, SC**

**2017**

## **SAMARA DE SOUZA PAIM LOURENÇO**

### **VIVER A INFÂNCIA NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA FEDERAL DE ENSINO**

Trabalho de conclusão apresentado ao curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e da Educação – FAED da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

#### **Banca Examinadora**

Orientadora:

---

*Profª Drª Geysa Spitz Alcoforado de Abreu*

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

**Avaliadoras:**

---

*Profª Drª Alba Battisti de Souza*

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

---

*Profª Drª Adriana Alves da Silva*

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

**Florianópolis, 27 de Junho de 2017.**

Dedico este trabalho aos meus pais, que não mediram esforços para contribuir na minha Educação. Sem eles, eu não chegaria até aqui.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus (o autor da minha fé) por ter me ajudado até aqui.

Agradeço ao meu marido Daniel Fernando pelo incentivo e apoio durante esses quatro anos em que estive muitas vezes ausente mesmo estando presente. Obrigada pela paciência, pelo amor e pela amizade!

À minha família (Meu pai, minha mãe e minha irmã, Anirto, Angelina e Bruna) por desde sempre me incentivarem e estarem comigo em todos os momentos. Obrigada família, pela motivação quando eu me encontrava desmotivada.

À minha segunda família (sogra, sogro e cunhados) por sempre me apoiarem. Mesmo morando longe, vocês sempre me transmitiram confiança nesta jornada que vivi. Obrigada pelas ligações de motivação.

À minha irmã Bruna, por ser inspiração para que eu optasse pela área da Educação.

Aos meus sobrinhos Benjamin e Cecília, por me darem a oportunidade de vivenciar junto com eles a deliciosa cultura lúdica.

Às minhas amigas de curso: Anne Carolyne, Thaissa, Mellany e Ariana. Meninas, passamos por tantos momentos juntas! Reclamamos, choramos, nos alegamos. Enfim, não me esquecerei de vocês e das nossas vivências. Obrigada, por sempre me ajudarem e me apoiarem.

Agradeço a disposição e colaboração das duas professoras, da bibliotecária e da coordenadora da brinquedoteca que participaram das entrevistas para a minha pesquisa, pois foram muito enriquecedoras! E também à coordenadora de pesquisa e extensão da instituição. Obrigada.

Aos docentes do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC – que contribuíram de maneira formidável para a minha formação acadêmica.

Agradeço de maneira muito especial a minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Geysa Spitz Alcoforado de Abreu, que desde o estágio de docência da Educação infantil me encantou com a sua sensibilidade e com o seu compromisso com a Educação. Desde lá, venho sempre aprendendo com ela e admirando-a.

Obrigada a todos por acreditaram em mim!

Ainda que estejamos preocupados com relação às mais diversas crises [...] entendo que a preocupação para com as crianças do mundo inteiro deva ser constantemente retomada e reavaliada como sendo uma crise da própria civilização, do seu esgotamento e de sua renovação.

Humberto Calloni 2012, p. 37

## RESUMO

Esta pesquisa, em nível de graduação, assumiu como temática de estudo a vivência da infância no primeiro ano do Ensino Fundamental. Para tanto, foi realizado um estudo de caso em uma instituição Pública Federal de Ensino de Florianópolis, com o intuito de compreender mais sobre a infância e os seus desdobramentos no ensino fundamental. Salienta-se como problema central desta pesquisa: Que tempos, espaços e materiais têm sido pensados para a infância do ensino fundamental, de modo que assegure às crianças, o direito ao universo lúdico, aos jogos e às brincadeiras. A pesquisa envolveu estudo bibliográfico e inserção em campo em uma instituição Pública Federal de Ensino de Florianópolis – SC. A pesquisa de campo durou aproximadamente um mês e o estudo de campo envolveu observação dos espaços, dos materiais e entrevistas com a coordenadora do Laboratório de brinquedos, com a responsável pela Biblioteca e com duas professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental. Como resultado, foi possível identificar quais os espaços e os materiais a instituição oportuniza para que as crianças possam viver as suas culturas lúdicas de maneira prazerosa, sendo que, por meio de entrevistas, identificamos como as professoras lidam com a questão do tempo nos seus planejamentos, de modo que as crianças tenham acesso a jogos, a brincadeiras e a atividades lúdicas no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Crianças. Infância. Brincadeiras. Ensino Fundamental. Escola.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fotografias de James Mollison, da série: Onde as crianças dormem. ....	30
Figura 2– Releitura das crianças sobre as obras de Ivan Cruz. ....	31
Figura 3 - Salão de beleza .....	36
Figura 4 - Escola .....	36
Figura 5 - Brincadeira de casinha.....	36
Figura 6 - Casinha.....	36
Figura 7 – Supermercado.....	36
Figura 8 - Caixa do supermercado .....	36
Figura 9 – Escritório .....	37
Figura 10 - Escritório (2).....	37
Figura 11 - O parquinho .....	39
Figura 12 - Quadra de areia .....	39
Figura 13 - Quadra de concreto .....	40
Figura 14 - Área verde.....	40
Figura 15 - A brinquedoteca .....	40
Figura 16 - A biblioteca (2) .....	40
Figura 17 - Roda de conversas da brinquedoteca.....	43
Figura 18 - Espaço dos jogos eletrônicos.....	43
Figura 19 - Jogos .....	43
Figura 20 - Fantasias.....	43
Figura 21 - Livros organizados para o 1º e 2º ano .....	50
Figura 22 - Livros organizados para o 3º, 4º e 5º ano .....	50
Figura 23 - Espaço reservado especialmente para crianças do 1º ao 5º ano .....	51



Figura 24 - Livro pop-up ou 3D (Girafas não sabem dançar – Giles Andreae).....	51
Figura 25 - Jogos utilizados pela professora 1 .....	61
Figura 26 - Fantoques utilizados pela professora 1 .....	61
Figura 27 - Bingo de letras utilizado pela professora 2 .....	61
Figura 28 - Jogos utilizados pela professora 2 .....	61
Figura 29 - Jogo de boliche com os números utilizado pela professora 2.....	62
Figura 30 - Cenário para fantoches .....	62

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>A INFÂNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL, A TRANSIÇÃO E OS SEUS DESDOBRAMENTOS.</b> .....	<b>14</b>
<b>3</b>	<b>A INFÂNCIA E AS SUAS CONCEPÇÕES AO LONGO DA HISTÓRIA</b> .....	<b>18</b>
<b>4</b>	<b>O BRINCAR COMO UMA DAS SINGULARIDADES DA INFÂNCIA</b> .....	<b>22</b>
<b>5</b>	<b>CAMINHOS PERCORRIDOS POR MEIO DA PESQUISA</b> .....	<b>24</b>
5.1	SOBRE AS ENTREVISTAS.....	25
5.2	SOBRE AS PESSOAS ENTREVISTADAS.....	26
<b>6</b>	<b>A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA AS CRIANÇAS</b> .....	<b>28</b>
6.1	ORGANIZAÇÃO DO BRINCAR NA ESCOLA.....	32
6.2	O TEMPO E O ESPAÇO.....	37
6.3	A BRINQUEDOTECA.....	40
6.4	AS APRENDIZAGENS NO MUNDO DO FAZ-DE-CONTA.....	45
<b>7</b>	<b>A BIBLIOTECA: O MUNDO IMAGINÁRIO E O BRINCAR</b> .....	<b>49</b>
<b>8</b>	<b>MUDANÇAS NECESSÁRIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	<b>55</b>
<b>9</b>	<b>UMA NOVA CULTURA ESCOLAR</b> .....	<b>60</b>
<b>10</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>65</b>
<b>11</b>	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>69</b>
<b>12</b>	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>73</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Pelo contrário, o cem existe. A criança é feita de cem. A criança tem cem línguas, cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de brincar e de falar. Cem, sempre cem modos de escutar de admirar-se, e de amar. Cem alegrias para cantar e compreender, cem mundos para descobrir, cem mundos para criar, cem mundos para sonhar. A criança tem cem línguas (e depois cem, cem, cem), mas são-lhe roubadas noventa e nove [...] Dizem-lhe: o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas. Dizem-lhe, enfim, que o cem não existe. A criança diz: pelo contrário, o cem existe.  
(LORIS MALAGUZZI)

“Mas são-lhe roubadas noventa e nove”, foi um dos motivos que me levou a essa pesquisa sobre a infância. Ao longo do curso de Pedagogia, passamos por algumas instituições de educação infantil e escolas para realizarmos os estágios obrigatórios. Deste modo, observei que há uma lacuna na transição entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental sendo que, há um amplo rompimento com a ludicidade e as brincadeiras que eram evidentes nas instituições de educação infantil. Além disso, era notável que não havia articulação entre as instituições, de modo que a transição fosse articulada de maneira diluída.

O presente fragmento do poema inspirador de Malaguzzi é um bom início para refletirmos sobre a infância e as suas especificidades. Ao afirmar que o cem existe, podemos destacar pelo menos três particularidades da criança: (1) construtora de conhecimento, (2) construtora de identidade, (3) construtora de cultura. Valiati (2012) afirma que as crianças aprendem sempre, não apenas quando os adultos têm a intenção de ensinar. Neste caso, podemos dizer que elas produzem conhecimento o tempo todo e que vivem suas experiências de forma singular. “Essas experiências estão permeadas por experiências já vividas, as quais por sua vez, modificam e configuram novas experiências”. Fochi, (2012, p. 20). Deste modo, a criança é construtora de identidade. “Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas” (KRAMER, 2007, p.15).

Com um olhar cuidadoso e sensível para a criança e a infância é possível notarmos que o cem existe. Concordamos que “olhar a infância e não apenas sobre ela exige o descentramento do olhar do adulto como condição para perceber a criança” Sarmiento, (1997) *apud* (VALIATI, 2012, p. 13).

Neste contexto, ao afirmar que a criança constrói conhecimento, identidade e cultura, compreendemos que ela é sujeito de direitos que são essenciais para o seu

desenvolvimento pleno. Destacamos nesta pesquisa, o brincar como um direito que deve ser assegurado para todo o período da infância, e não somente na educação infantil.

Conforme a Convenção sobre os direitos das crianças, “os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (UNICEF, 1989). Desta maneira, entendemos que se trata de um direito estabelecido para que a criança viva a infância de maneira plena em todos os espaços que ela frequenta, sendo a escola, um deles. Neste rumo, Nascimento (2007, p. 28) realça que “refletir a infância em sua pluralidade dentro da escola é, também, pensar nos espaços que têm sido destinados para que a criança possa viver esse tempo de vida com todos os direitos e deveres assegurados”.

Portanto, com o intuito de compreender mais sobre a infância e os seus desdobramentos no ensino fundamental, salienta-se que este estudo teve como **problema central**: Que tempos, espaços e materiais têm sido pensados para a infância do ensino fundamental, de modo que assegure às crianças, o direito ao universo lúdico, aos jogos e às brincadeiras?

Pretendíamos estender nosso olhar para o direito ao brincar no primeiro ano do ensino fundamental, então, nosso **objetivo geral** foi realizar uma descrição detalhada acerca dos espaços, tempos e materiais que são destinados à criança para que lhe seja assegurado o direito ao brincar no ensino fundamental<sup>1</sup>.

Os **objetivos específicos** foram: identificar quais espaços estão disponíveis para a utilização pelas crianças de seis anos em uma instituição pública de Florianópolis; verificar como as atividades lúdicas se inserem no planejamento das professoras que trabalham com as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental da instituição; descrever materiais que a instituição oferece para que a criança tenha assegurado o seu direito ao brincar; e ampliar o campo de conhecimento em relação à infância do ensino fundamental.

---

<sup>1</sup> Este trabalho insere-se em uma pesquisa mais ampla, intitulada *A infância nos espaços e os Espaços da Infância: a transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental* das professoras, coordenada pela professora Geysa Spitz Alcoforado de Abreu e Maria Conceição Coppete, a qual tem por finalidade “investigar como se dá a transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública e particular de educação em Florianópolis e região.” (ABREU, COPPETE, 2015, p. 1)

Com base nos estudos sobre a brincadeira em contextos escolares, pesquisar a importância do lúdico no ensino fundamental, é um assunto de extrema relevância. Sobretudo, entender “por que à medida que avançam os segmentos escolares se reduzem os espaços e tempos do brincar e as crianças vão deixando de ser crianças para serem alunos” (BORBA, 2007, p. 33).

Nesse percurso, a pesquisa constituiu-se como qualitativa, pois consideramos que essa abordagem de investigação “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Além disso, para os autores, a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como o seu principal instrumento.

Para Ludke e André (1986) a pesquisa se desenvolve em uma situação natural e é abastada de dados descritivos, sendo complexa e contextualizada.

A pesquisa qualitativa ou naturalística segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12).

O tipo desta pesquisa constituiu-se como um estudo de caso por se tratar de algo singular e por visar à descoberta. Os autores indicam que ainda que o investigador parta de pressupostos teóricos, “ele procurará manter-se constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importante durante o estudo” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12).

O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Segundo Goode e Hatt (1968), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 17).

Foi realizada uma observação *in loco* para verificar os usos dos espaços da instituição, em especial da Biblioteca e do espaço da Brinquedoteca, em conformidade com a abordagem qualitativa de pesquisa aqui adotada.

Quanto aos métodos de coleta de dados, no que diz respeito às entrevistas, “parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de

pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados”. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34). Deste modo, a pesquisa envolveu entrevistas semiestruturadas com a coordenadora do espaço da Brinquedoteca (APÊNDICE A), com a bibliotecária da instituição (APÊNDICE B) e com duas professoras do 1º ano. (APÊNDICE C). As entrevistas ocorreram mediante dia e horário agendados previamente. Apresentei a pesquisa, o objetivo e a relevância do tema abordado para as participantes, o que resultou no aceite quanto à participação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D).

Realizamos uma pesquisa bibliográfica com o propósito de fundamentar os conceitos de brincar e de ludicidade em conformidade com a teoria histórico cultural, a qual à luz de Vigotsky (1896-1934), os sujeitos são expressão das relações constituídas socialmente, culturalmente e historicamente, bem como dos dispositivos legais que determinam e orientam a inserção das crianças aos 6 anos de idade no Ensino Fundamental de 9 anos. Para a pesquisa de campo analisamos os documentos institucionais, em especial, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição pesquisada.

Deste modo, ao decurso do trabalho, analisamos a importância do brincar e discutimos como os brinquedos e as brincadeiras são promovidas no interior da instituição, pois acreditamos que a brincadeira é parte integral da criança, da sua formação humana (física, intelectual e social). Deste modo, observamos os tempos, espaços e materiais que são planejados para que a criança viva a infância de maneira plena e tenha os seus direitos assegurados.

No segundo capítulo, abordamos algumas questões que estão relacionadas ao processo de inserção ou transição da criança para o Ensino fundamental. Destacamos o modo de se relacionar entre a Educação infantil e os anos iniciais e também, exemplos de iniciativas que possam colaborar com uma transição menos hostil.

No terceiro capítulo, trouxemos algumas concepções da infância ao longo da história, com a compreensão de que são concepções construídas social e historicamente.

No quarto capítulo, destacamos as especificidades da infância, sobretudo o brincar. Trouxemos os estudos de Walter Benjamin, por meio de Kramer (2007), que possui uma visão singular da infância e por fim, apontamos o brincar por meio de

estudos da psicologia, em uma visão histórico cultural, em conformidade com Vygotsky (1987).

No quinto capítulo, fizemos um breve apanhado geral do projeto desta pesquisa e da trajetória que tivemos desde a escolha da instituição, passando pela aprovação do projeto, até as entrevistas. Destacamos a finalidade das mesmas, falamos de como foram os encontros e por fim, traçamos um breve perfil das pessoas entrevistadas.

No sexto capítulo, apresentamos um projeto realizado na Unidade pesquisada, considerado relevante pela professora 1 durante a entrevista. O projeto intitulado “Direitos da criança” considerou a importância do brincar nos anos iniciais. Ainda neste capítulo, mostramos como se dá a organização do brincar na escola, pelas falas das professoras em consonância com os teóricos estudados. Destacamos os tempos espaços e materiais pelos olhares das professoras; enfatizamos a brinquedoteca, por esta dispor de um grande acervo de jogos e brinquedos e também por apresentar um modo detalhado em organizá-los; explicamos a finalidade e as necessidades que levaram a coordenadora de ter um espaço para brincadeiras; e finalizamos o capítulo com um estudo acerca das aprendizagens no mundo do faz-de-conta, adentrando nas entrevistas com as professoras, sobre as preferências das crianças na brinquedoteca.

O capítulo sétimo, detalhou a organização da biblioteca da Unidade pesquisada, essencialmente na parte destinada para os anos iniciais. Deste modo, em um curto período de inserção em campo, procuramos verificar de que forma a biblioteca oportuniza as crianças a viverem a leitura atrelada ao universo lúdico.

No oitavo capítulo desta pesquisa, destacamos algumas mudanças necessárias no Ensino fundamental.

No nono capítulo, destacamos alguns olhares acerca da inserção da criança de 6 anos no ensino fundamental, mediante uma forte busca por mudanças no currículo, de modo que a cultura lúdica seja repensada. Mostramos a ludicidade nos anos iniciais a partir das percepções das professoras entrevistadas.

Por fim, nas considerações finais, destacamos algumas questões sobre a inserção da criança nos anos iniciais, a necessidade de que haja uma reestruturação curricular e o brincar no contexto escolar, focalizando o tempo, os espaços e os materiais que asseguram o direito ao brincar da criança, na instituição pesquisada.

## 2 A INFÂNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL, A TRANSIÇÃO E OS SEUS DESDOBRAMENTOS

Acreditamos que é possível pensar nas escolas com as crianças, como lugares nos quais elas sintam vontade de permanecer, lugares acolhedores das suas culturas.  
(Delgado; Barbosa, 2012)

Neste capítulo, abordamos algumas questões que estão relacionadas ao processo de inserção ou transição da criança para o Ensino fundamental. Destacamos o modo de se relacionar entre a Educação infantil e os anos iniciais e também, exemplos de iniciativas que possam colaborar com uma transição menos hostil.

De acordo com o dicionário Aurélio, transitar significa “Mudar de lugar, de estado, de condição, passar, andar e fazer caminho”. Evidentemente que mudar de condição, traz resultados positivos e/ou negativos para o indivíduo. Neste caso em que estamos falando, a transição se dá por causa da organização estabelecida pela sociedade por faixa etária. Referimo-nos a inserção/transição da criança ao ensino fundamental.

A organização social dos seres humanos por grupos de idade é uma constante nas sociedades humanas, pois sempre significou um tipo de divisão de papéis relativos a hierarquia e ao trabalho. Porém a separação em faixas etárias precisas é uma questão bastante recente. Foi com a emergência da sociedade industrial que esse processo de segmentação tornou-se comum. Com que idade pode um jovem começar a trabalhar em uma fábrica? Com que idade alguém pode ir para a guerra? Qual a idade para o ingresso na escola? (CRAIDY, BARBOSA, 2012, p. 28).

As autoras ainda destacam que as escolhas a respeito das idades são aleatórias, mutáveis e se relacionam com as culturas e contextos. Deste modo, a definição da transição, da mudança de condição, é arbitrária. “Valoriza-se com grande ênfase a idade biológica e não as experiências e processos anteriormente vividos pela criança”, Craidy, Barbosa (2012, p. 29) sendo que existem poucas (ou nenhuma) experiências de integração entre a educação infantil e o ensino fundamental.

A escola do ensino fundamental não só costuma tratar todos os novos alunos da mesma forma – tenham eles ou não já sido alunos nos anos anteriores – como também parece que faz questão de reforçar as rupturas entre as duas etapas iniciais da educação básica: **sinaliza-se claramente que acabou o direito à brincadeira**, que a obrigação leva a melhor sobre a motivação, que a aprendizagem é imposta e não construída, que todos



devem seguir no mesmo ritmo, independentemente de suas diferenças individuais, culturais ou de nível de conhecimento. **(Grifo meu)** (CAMPOS, 2009. p. 12).

Dentre as relações de integração que pode haver entre a educação infantil e os anos iniciais, entendemos que o brincar e a ludicidade sejam fundamentais. Pois, conforme aponta Campos (2009) uma das maiores fragilidades do ensino fundamental é uma aprendizagem imposta pela força, em que se tenta o tempo todo afirmar que a brincadeira acabou. Ao perceber a dicotomia entre as duas etapas da educação básica, a autora salienta que no campo da educação infantil há duas posições extremas e que geralmente no ensino fundamental, a pressão em alfabetizar se torna evidente, o que torna o tempo destinado ao brincar livre ainda mais exíguo.

A primeira posição em relação à educação infantil consiste em uma alfabetização forçada em crianças muito novas. Na segunda posição, destaca-se uma visão romantizada da criança, em que há rejeição de qualquer material escrito. Contudo, nos anos iniciais a situação é bem diferente. “a pressão para a alfabetização em um ano, o lugar quase exclusivo que as atividades de alfabetização ocupam no currículo, o efeito indutor dos sistemas de avaliação externos à escola...” (CAMPOS, 2009. p. 13). Enfim, tudo isso causa grandes impactos na vida das crianças, dos professores e das famílias.

Ao estudar sobre os diferentes modelos de relacionamento entre a educação infantil e o ensino fundamental, a autora pesquisou a classificação que Peter Moss estabeleceu entre os dois modelos: (1) Preparando a criança para a escola – neste modelo, a educação infantil tem o papel de preparar a criança para o ensino fundamental. “O autor utiliza a expressão colonização da educação infantil pela escola obrigatória” (CAMPOS, 2009. p. 14). (2) Impasse – Neste caso, as duas instituições evitam dialogar e desconfiam uma da outra. (3) Preparando a escola para a criança – procura-se adotar práticas da educação infantil nos anos iniciais, de modo que a escola seja adaptada à criança. (4) A visão de um lugar de encontro – ao eleger esse modelo como a melhor proposta, Peter Moss parte da confirmação de que ambas as instituições passaram por histórias e tradições pedagógicas distintas e por isso “seria preciso iniciar um trabalho colaborativo que pudesse construir novas formas de relação e práticas educativas integradas para garantir uma passagem menos brusca de um nível a outro” (CAMPOS, 2009. p. 15).

Ao pensar exemplos de iniciativas que contribuam com a transição da criança entre as duas etapas da educação básica Campos (2009) relata algumas linhas de ação em seus estudos realizados na obra de Moss:

Nessa perspectiva, é possível visualizar diversas linhas de ação: um trabalho mais próximo às famílias, momentos de encontro entre equipes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, possibilidades de as crianças visitarem as escolas para onde irão no ano seguinte, oportunidades para os professores de primeira série conhecerem as pré-escolas de onde chegam as crianças, adequação dos espaços internos e externos da escola, revisão de rotinas e horários, previsão de um período de adaptação dos alunos que não tiveram acesso à Educação Infantil quando de seu ingresso na primeira série, oportunidades de formação em serviço com a presença de profissionais das duas etapas da educação, apoio e orientação das secretarias a essas iniciativas, entre muitas outras. (CAMPOS, 2009, p. 15).

Deste modo, destacamos que a comunicação entre as instituições de educação infantil e ensino fundamental é imprescindível para que a transição das crianças possa ocorrer de maneira tranquila e menos hostil. Acreditamos que a interação entre os profissionais, as famílias e as crianças, é parte fundamental deste processo. Além disso, compreendemos que a criança que está inserida na educação infantil é a mesma nos anos iniciais.

As práticas de educação infantil e ensino fundamental têm levado em conta diferenças étnicas, religiosas, regionais, experiências culturais, tradições e costumes adquiridos pelas crianças e jovens no seu meio de origem e no seu cotidiano de relações? Têm favorecido às crianças experiências de cultura, com brinquedos, museus, cinema, teatro, com a literatura? (KRAMER, 2007, p. 21).

Portanto, a educação infantil e o ensino fundamental devem ser vistos de modo indissociável, pois ambos envolvem muitos saberes. Kramer (2007) defende que em ambas as instituições o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Por mais que as etapas da educação básica sejam frequentadas separadamente, a autora chama atenção para o fato de que, do ponto de vista da criança, não existe essa fragmentação. Deste modo, a autora explica que, ao existir essa oposição, perde-se a articulação fundamental que seria capaz de unificar ambas as instituições: a experiência e a cultura.

Conforme destacamos na epígrafe deste capítulo, acreditamos sim, que a escola possa ser um lugar em que as crianças sintam vontade de permanecer.

Contudo, é necessário que o direito ao universo lúdico seja assegurado. Sendo assim, no próximo capítulo veremos o modo como a infância tem sido pensada ao longo da história.

### 3 A INFÂNCIA E AS SUAS CONCEPÇÕES AO LONGO DA HISTÓRIA

Refletir sobre a entrada da criança de 6 anos no ensino fundamental, atualmente estendido para nove anos, é refletir sobre o lugar da infância na contemporaneidade [...].  
(Lobo, 2012)

Neste capítulo, trouxemos a fundamental compreensão de que as concepções de infância são construídas social e historicamente. Tivemos como base, sobretudo os estudos do historiador francês Philippe Ariès (1970) e de Kohan (2003). Fizemos ainda um apanhado geral de alguns estudiosos que contribuíram com a Educação. (Comênio, 1592-1671, Jean Rousseau 1712-1772, Johann Pestalozzi 1746-1827).

No Relatório do Programa “Ampliação do ensino fundamental para nove anos”, uma das primeiras sugestões dos participantes sobre aspectos a ser abordados no documento de orientações gerais que aparece no relatório, é o aprofundamento da concepção de infância e ênfase ao lúdico e ao brincar nas metodologias. Nota-se que, a infância possui especificidades que necessitam ser aprofundadas. Dentre as muitas particularidades que esse período da vida engloba, a ludicidade e o brincar são imediatos no que concerne o ensino fundamental. Certamente, refletir sobre a infância é imprescindível para planejarmos o trabalho docente.

A ideia de infância tem o seu aparecimento na modernidade em um contexto histórico e social. Para Ariès (1970) veio das classes médias e “foi marcada por um duplo modo de ver as crianças, pela contradição entre moralizar (treinar, conduzir, controlar a criança) e paparicar (achá-la engraçadinha, ingênua, pura, querer mantê-la como criança)” Ariès (1970) *apud* (KRAMER, 2007, p. 15). A autora explica que a miséria das populações infantis e o trabalho escravo da revolução industrial condenavam as crianças e as suas infâncias nas fábricas, nas ruas e nas minas de carvão. Ela ressalta que, “até hoje o projeto da modernidade não é real para a maioria das populações infantis, em países como o Brasil, onde não é assegurado às crianças o direito de brincar, de não trabalhar” (KRAMER, 2007, p. 15).

Kohan (2003) reflete sobre as distintas concepções que o conceito infância engloba. Compreendida como princípio da vida humana, ele aponta que esse período é interpretado por ausência de responsabilidades e falta de autonomia.

O espaço de infância em nossa tradição educacional é bem ilustrado pelos estudos de Kohan (2003) sobre a obra de Immanuel Kant, *O que é Iluminismo?* Para o autor, de modo geral nos discursos pedagógicos se percebe a criança como um *mancipium*, alguém que é levado pelas mãos, em direção à emancipação. A infância então é associada à imaturidade, à minoridade, e seria um estado do qual haveria que se emancipar para se tornar dono de si mesmo. A emancipação seria um abandono da infância, a sua superação – um tema comum na modernidade. [...] Para Kohan, a infância, como fase a ser abandonada, foi objeto das mais diversas tentativas de silenciamento, mas também dos mais diversos sonhos de emancipação, liberdade e racionalidade que foi capaz de pensar o homem moderno. (KOHAN, *apud* LOBO, 2012, p. 70).

Conforme vemos, Kohan (2003) esclarece a emancipação da infância, de modo que compreendemos uma tentativa de abandono ou superação da mesma, vista em discursos pedagógicos. Evidentemente que essa concepção de infância e muitas outras, não são eternas, no sentido de que sempre existiram. Desde que o historiador francês Philippe Ariès publicou, nos anos 1970, seu estudo sobre a história social da criança e da família, analisando o surgimento da noção de infância na sociedade moderna, sabemos que as visões sobre a infância são construídas social e historicamente, conforme aponta (KRAMER 2007).

Como vimos até aqui, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Houve e há variações ao longo da história. A autora explica que, a inserção das crianças e dos seus papéis passou por variações conforme a organização da sociedade. Deste modo, a noção de infância apareceu com a sociedade capitalista. Ao se referir aos estudos de Ariès (1970), a autora destaca três pontos relevantes para o conhecimento sobre a infância: (i) a condição e a natureza histórica e social das crianças; (ii) a necessidade de pesquisas que aprofundem o conhecimento sobre as crianças em diferentes contextos; e (iii) a importância de atuar considerando-se essa diversidade (KRAMER, 2007, p. 14).

Ao voltarmos em um período bastante considerável na história, veremos que, segundo Ariès, a Idade Média não possuía um sentimento de infância. Além de ser vista como um adulto em miniatura, a criança realizava diversas atividades dos adultos.

As escolas que havia nessa época eram reservadas àqueles que tinham recebido as ordens sacras, e os estudantes eram de idades variadas. Era comum um adulto estudar em uma turma infantil e vice-versa, pois o que interessava era a matéria ensinada. Assim, o ingresso da criança na escola significava a entrada no mundo adulto. Os estabelecimentos de ensino funcionavam em qualquer lugar, informalmente, e ensinavam-se letras latinas. O professor era apenas transmissor do conhecimento aos alunos,

não se interessando em ouvi-los ou respeitá-los por suas ideias e necessidades diferenciadas de acordo com a sua idade. (LOBO, 2012, p. 72).

Considerando os argumentos da autora não havia escola diferenciada para a criança. O surgimento da pedagogia como ciência veio somente com a Modernidade. Neste contexto, há o surgimento das ciências naturais, da física, da química e da biologia, tornando a educação científica.

A autora faz um apanhado de alguns estudiosos que, ao se debruçarem na educação, deixaram muitas contribuições para a infância contemporânea. Comênio, (1592-1671) foi o primeiro a propor um sistema articulado de ensino ao reconhecer que todos têm direito ao aprendizado. Ela também aponta Jean Rousseau (1712-1772) como uma personalidade expressiva da história da pedagogia. “Foi ele quem centrou a questão da infância na educação, evidenciando a necessidade de não mais considerar a criança como um homem pequeno, mas admitir que ela vive em um mundo próprio cabendo ao adulto compreendê-la [...]”(LOBO 2012, p. 73). Rousseau também reconheceu que a infância é um período distinto e que possui particularidades. Considerado o “educador da humanidade”, Johann Pestalozzi (1746-1827) ressaltou a psicologia na educação, definindo-a em função do desenvolvimento da criança e foi considerado um dos precursores da educação nova.

A ideia de que a criança é um papel em branco, ou uma tábula rasa, surgiu com o pensador John Locke (1636-1704). Assim, as escolas infantis surgiram por meio de concepções da infância que vieram se modificando ao longo da história. A existência de uma dupla concepção de infância que se identifica como moralizar e paparicar, conforme já mencionamos neste capítulo, sobre os estudos de Ariès (1970) é vista entre as pedagogias tradicional e nova. A primeira pretende inserir regras para que a criança seja moralizada. Neste sentido, vemos o forte desejo em torná-la adulta. Em contrapartida, a segunda pretende preservar a natureza inocente da criança e prepará-la para o mundo. Em resumo, essas pedagogias pretendem “ajudar” a criança a sair do seu estado de corrompida e preservar a sua pureza.

Certamente, é possível notar que, as concepções de infância são construídas de maneira histórica e social. Muito já se falou e já se pensou sobre esse período da vida e todos esses estudos e muitos outros sobre a criança e o seu tempo de viver a infância, constituíram e constituem as escolas que conhecemos. Afinal, o conhecimento é adquirido e construído por meio da história e dos seus registros.

Mas, como ressalta Lobo (2012) provavelmente tenha chegado a hora de aprendermos com as crianças sobre as suas infâncias e os tempos e espaços para elas planejados. Segundo aponta Kramer (2007) em seus estudos, as crianças são cidadãs, possuem direitos e produzem cultura. Ao olharmos a criança deste modo podemos ver o mundo a partir do ponto de vista dela. Deste modo, ao tentarmos compreender cada vez mais as especificidades da infância, falaremos sobre as suas singularidades no próximo capítulo.

#### 4 O BRINCAR COMO UMA DAS SINGULARIDADES DA INFÂNCIA

A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza.  
(Kramer, 2007)

Neste capítulo, destacamos as especificidades da infância, sobretudo o brincar. Trouxemos os estudos de Walter Benjamin, por meio de Kramer (2007), que possui uma visão singular da infância e por fim, apontamos o brincar por meio de estudos da psicologia, em uma visão histórica social, em conformidade com Vygotsky (1987).

Ao estudarmos a história da infância, vimos que, muitos estudiosos chegaram a conclusões acerca dela. Rousseau, por exemplo, reconheceu que a infância é um período distinto e que possui particularidades. Deste modo, destacamos alguns pontos levantados por Kramer (2007), que caracteriza as especificidades da infância: imaginação, fantasia, criação e a brincadeira entendida como experiência de cultura. Neste contexto, ela enfatiza que as crianças são cidadãs, possuem direitos, produzem cultura e são nelas produzidas. “Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista” (KRAMER, 2007, p.15).

Ao procurar entender a infância e a dimensão criadora das ações infantis, a autora destacou os estudos de Walter Benjamin, que possui uma visão singular da infância. Sendo assim, ela propôs quatro pontos, que serão apresentados a seguir.

O primeiro deles assume que a criança cria cultura, brinca e nisso reside sua singularidade – as crianças reconstroem das ruínas, refazem dos pedaços. Nesse refazer, reside o potencial da brincadeira, entendida como experiência da cultura. Deste modo, a cultura infantil é caracterizada como produtora e criadora. “As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo)” (KRAMER, 2007, p. 16). Neste contexto, a autora pergunta se estamos garantindo espaço para esse tipo de ação e interação das crianças.

O segundo ponto indica que a criança é colecionadora, atribui sentido ao mundo, produz história – como colecionadora, “a criança busca, perde e encontra, separa os objetos de seus contextos, vai juntando figurinhas, chapinhas, ponteiras,



pedaços de lápis, borrachas antigas, pedaços de brinquedos, lembranças, presentes, fotografias” (KRAMER, 2007, p. 16). Portanto, a sua ação infantil que atribui significados às coisas, produz uma experiência cultural que é humanizadora e faz parte da sua história.

O terceiro ponto indica que a criança subverte a ordem e estabelece uma relação crítica com a tradição – Com o seu olhar crítico, a criança fala do seu mundo, do mundo do adulto e da sociedade. Neste contexto, Kramer (2007, p. 16-17) revela que “o papel do cinema, da fotografia, da imagem, é importante para nos ajudar a constituir esse olhar infantil, sensível e crítico”.

Por fim, para a autora, a criança pertence a uma classe social. As crianças são sujeitos sociais, são pertencentes de um grupo social de uma etnia. “As crianças não formam uma comunidade isolada; elas são parte do grupo e suas brincadeiras expressam esse pertencimento” (KRAMER, 2007, p. 17). As crianças brincam, e isso as caracteriza, sendo o brincar uma das singularidades mais importantes da infância é apontado em estudos da psicologia, em uma visão histórica social, como um importante processo psicológico e fonte de desenvolvimento e aprendizagem.

Em conformidade com os estudos de Vygotsky (1987), Borba (2007) apresenta o brincar como uma atividade humana de criação. Neste sentido, a imaginação, fantasia e a realidade relacionam-se para a produção de “novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos”. (BORBA, 2007, p. 35).

Ao extrapolar a ideia de apenas interação e socialização, Vygotsky (1987) considera que a criança reproduz e representa o mundo mediante situações elaboradas nas atividades de brincadeiras, sendo que, essa reprodução não ocorre de modo passivo, “mas mediante um processo ativo de reinterpretação do mundo, que abre lugar para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas” (BORBA, 2007, p. 35). Portanto, a brincadeira envolve processos complexos que articulam o novo e o já dado. Neste processo, está presente a experiência, a memória, a imaginação, a fantasia e a realidade. Além disso, conforme abrimos este item, compreendemos que o brincar caracteriza as crianças, de modo que torna a infância mais do que uma simples fase da vida, mas uma categoria da história. Parafraseando Kramer (2007), “existe uma história humana porque o homem tem infância”.

## 5 CAMINHOS PERCORRIDOS POR MEIO DA PESQUISA

Neste capítulo, fizemos um breve apanhado geral do projeto desta pesquisa e da trajetória que tivemos desde a escolha da instituição, passando pela aprovação do projeto, até as entrevistas. Destacamos a finalidade das mesmas, falamos de como foram os encontros e por fim, traçamos um breve perfil das pessoas entrevistadas.

Ao analisar a infância vivida nos anos iniciais, este capítulo apresenta a instituição pesquisada e as percepções das professoras, sobre os tempos e espaços para que a criança possa brincar na escola. Como objetivo geral de realizar uma descrição detalhada acerca dos espaços, tempos e materiais que são destinados à criança para que lhe seja assegurado o direito ao brincar no ensino fundamental, juntamente com a orientadora desta pesquisa, fizemos a escolha da instituição, a saber, uma instituição Pública Federal de Ensino de Florianópolis (SC), que foi criada em 1961 e que tem proporcionado o desenvolvimento de experiências pedagógicas e estágios supervisionados para os cursos de Licenciatura e Educação, atendendo ao Ensino Fundamental e Médio.

O motivo da escolha seguiu das vivências que tive na instituição ao realizar o último estágio obrigatório do curso de Pedagogia, o qual ocorreu no sétimo semestre. Neste momento, estávamos no processo de construção do projeto desta pesquisa e juntamente com o objetivo geral, surgiu a escolha da instituição, por esta dispor de uma brinquedoteca e outros espaços diferenciados em relação a outras instituições que atendem a mesma faixa etária.

Deste modo, procuramos estender nosso olhar para o brincar no primeiro ano do ensino fundamental e elaboramos nosso problema de pesquisa com a seguinte pergunta: Que tempos, espaços e materiais têm sido pensados para a infância do ensino fundamental, de modo que assegure às crianças, o direito ao universo lúdico, aos jogos e às brincadeiras? Portanto, esta pesquisa qualitativa sobre viver a infância no primeiro ano do ensino fundamental, além dos estudos teóricos, contém uma parte empírica que foi desenvolvida por meio de entrevistas com 2 professoras do primeiro ano, e também com a coordenadora da brinquedoteca, e com a bibliotecária. A pesquisa constitui-se como um estudo de caso por se tratar de algo singular.

Levamos o projeto de pesquisa para a coordenadora de pesquisa e extensão da unidade, para aprovação do mesmo. No mesmo dia, a coordenadora leu o projeto e comunicou por correio eletrônico às pessoas que eu desejava entrevistar. Deste modo, também entramos em contato com as pessoas envolvidas e enviamos o projeto por correio eletrônico. Posteriormente, levamos o projeto pessoalmente e agendamos um encontro para falarmos sobre a intenção da pesquisa. Contudo, era final do ano letivo e só conseguimos nos encontrar pessoalmente com a bibliotecária. Informamos previamente para todas que participaram que não faríamos filmagens e gravações em áudios das entrevistas, apenas anotações. Além disso, elas poderiam se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

É importante ressaltar que pretendíamos realizar as entrevistas com as três professoras dos primeiros anos. Contudo, apenas duas professoras aceitaram. Uma delas, ainda no final do ano de 2016, avisou por correio eletrônico que já estava envolvida com outras pesquisas e que não queria se envolver com mais esta. No ano de 2017, tentamos contato novamente, mas a professora nos informou que a pesquisa estava mais voltada para a ludicidade, já que esta procurava realizar uma descrição detalhada acerca dos espaços, tempos e materiais que são destinados à criança para que lhe seja assegurado o direito ao brincar no ensino fundamental e que ela estava convencida de que não poderia contribuir. De todo modo, não mediu esforços em nos colocar em contato com as colegas que trabalhavam mais nesta perspectiva. Deste modo, as entrevistas foram realizadas apenas com 2 professoras do primeiro ano.

## 5.1 SOBRE AS ENTREVISTAS

As professoras que participaram da entrevista serão identificadas como professora 1 e professora 2; e a coordenadora da brinquedoteca juntamente com a bibliotecária, serão identificadas como tal. É importante esclarecer que as pessoas envolvidas na pesquisa, ao aceitar participar da entrevista, assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido que assegurava o anonimato de suas respostas (APÊNDICE D).

Os olhares das pessoas entrevistadas foram obtidos por meio de entrevistas individuais e semiestruturadas (APÊNDICES A,B,C), que foram realizadas na própria

instituição. Com as professoras, as entrevistas foram realizadas durante as aulas de Educação Física; com a coordenadora da brinquedoteca a entrevista foi realizada no final da tarde, e com a bibliotecária a entrevista ocorreu pela manhã. Todas as entrevistas tiveram duração de aproximadamente 50 minutos.

A finalidade das entrevistas foi para identificarmos os materiais e livros disponíveis na Brinquedoteca e na Biblioteca; analisarmos com que frequência as crianças comparecem nesses espaços; e identificar como as crianças são organizadas nesses ambientes.

As professoras ficaram à vontade para falar dos seus planejamentos e de como a ludicidade e o brincar estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Como as entrevistas com as professoras ocorreram em suas salas de aula, elas puderam mostrar jogos, brinquedos e algumas atividades realizadas para e com as crianças. As questões das entrevistas feitas com as professoras consideraram o brincar nos anos iniciais de acordo com as experiências vivenciadas por cada uma delas.

As entrevistas com as outras duas pessoas envolvidas na pesquisa, a coordenadora da brinquedoteca e a bibliotecária, fluíram do mesmo modo, no ambiente de trabalho delas e sendo possível que elas mostrassem os livros e os brinquedos disponíveis no local. Informamos que, as falas das pessoas entrevistadas neste estudo, estarão em itálico e buscaremos articulá-las com questões teóricas. Deste modo, refletiremos sobre os tempos, espaços e materiais que possibilitam a criança do ensino fundamental, especialmente a criança do primeiro ano, a viver a sua infância com todos os seus direitos assegurados.

## 5.2 SOBRE AS PESSOAS ENTREVISTADAS

A coordenadora da brinquedoteca (46 anos) trabalha aproximadamente há 17 anos na instituição e 20 anos como professora de Educação Física. Ela já trabalhou em outras escolas públicas e é doutora em Educação e Psicologia. Em sua tese de doutorado, realizou um estudo de caso de uma brinquedoteca no contexto escolar, buscando compreender como se constitui o brincar em uma brinquedoteca escolar e as aprendizagens das crianças quando brincam. Deste modo, compreendemos que

a coordenadora da brinquedoteca, tem um olhar sensível quanto aos direitos das crianças, especialmente, o direito ao universo lúdico e ao brincar.

Atualmente, bolsistas de todos os cursos podem trabalhar na brinquedoteca, mas especialmente dos cursos de Pedagogia, Psicologia e Educação Física.

A bibliotecária, que atualmente faz doutorado na área, está há 4 anos trabalhando nesta profissão, sendo que 2, são na instituição pesquisada. Atualmente, ela faz o seu doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina e gosta do que faz. Ela conta com 1 estagiária de biblioteconomia, 4 servidores e 4 técnicos de outras funções, sendo que 2 estavam afastados no período da entrevista. Ela me recebeu na sua sala, na biblioteca da instituição e mostrou como é organizada a área do 1º ao 5º ano. Observamos muito cuidado e zelo em toda a biblioteca.

A professora 1 tem 47 anos, atua aproximadamente há 25 anos como professora, sendo que 11 anos são nesta instituição. Já trabalhou na rede privada e também pelo Estado. É mestre em História e Sociologia da Educação, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Ela disse que gosta do que faz e o seu objetivo no primeiro ano, é fazer com que as crianças que chegam da educação infantil, possam fazer essa transição da maneira mais suave possível. A nossa entrevista ocorreu na sala de aula do 1º ano em que ela trabalha. Deste modo, foi possível conhecermos um pouco do trabalho da professora 1, que enfatizou a todo momento, o direito da criança de brincar livremente.

A professora 2 (43 anos), é especialista em Educação e atualmente faz mestrado em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Ela trabalha há 20 anos como professora e está desde 2011 na instituição. Já trabalhou em rede privada, e também com educação infantil. De igual modo à professora 1, a professora 2 gosta do que faz e também pôde apresentar jogos e espaços da sua sala de aula, destinados para o brincar. Ela enfatizou ao longo da entrevista, que as atividades lúdicas e o brincar livremente ocorrem o tempo todo, pois ela trabalha com crianças, e não poderia ser diferente.

Aprofundaremos mais essas questões destacadas pelas professoras no próximo capítulo, que entrará mais especificamente na coleta de dados da pesquisa.

## 6 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR PARA AS CRIANÇAS

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 pra formação do homem.  
(Carlos Drummond De Andrade)

Ao analisar a importância do brincar para as crianças no Ensino fundamental, este capítulo apresenta alguns documentos legais que asseguram à criança o direito às brincadeiras e apresenta a importância de um projeto realizado na Unidade pesquisada, considerado relevante pela professora 1 durante a entrevista. O projeto intitulado “Direitos da criança” considerou a importância do brincar nos anos iniciais. À luz de estudiosos como Piaget (1975), Vygotsky (1989) e Kishimoto (2008), enfatizamos no segundo item, a relevância do brincar para o desenvolvimento da criança.

Para entendermos os tempos e os espaços das atividades lúdicas e das brincadeiras livres na sala de aula, trouxemos as entrevistas realizadas com as professoras para dialogar com os autores citados. Destacamos uma semelhança na organização de sala das professoras, com a educação infantil, ao utilizarem os cantos diversificados. Para esta temática, estudamos Legendre citado por Carvalho; Rubiano (2008), que realizaram estudos sobre o arranjo espacial em pré-escolas, sobretudo as vantagens da organização em zonas circunscritas.

Em seguida, destacamos a importância dos tempos e dos espaços planejados de modo a considerar as brincadeiras. Neste item também apresentamos os olhares das professoras acerca do brincar e, por fim, os espaços que as professoras utilizam para oportunizar o brincar na escola. No item que aborda a brinquedoteca, explicamos a finalidade e as necessidades que levaram a coordenadora a propor a criação de um espaço para brincadeiras. Por fim, fizemos um estudo acerca das aprendizagens no mundo do faz-de-conta, adentrando nas entrevistas com as professoras, sobre as preferências das crianças na brinquedoteca. À luz dos estudos de Bomtempo (2001), destacamos os benefícios para as crianças, do faz-de-conta, ao brincarem de super-heróis e heroínas.

Alguns brinquedos e brincadeiras como: Pipa, esconde-esconde, pique, bolinha de gude, queimada, amarelinha, elástico, casinha, mãe e filha, princesas e super-heróis, foram mencionados por Borba (2007) por nos ajudar a lembrar da

nossa infância e o quanto foram importantes enquanto crianças. Algumas dessas brincadeiras e outras são vistas com frequência na educação infantil. Mas, conforme esta pesquisa tem mostrado, quando se trata de ensino fundamental, há uma grande ruptura com as brincadeiras. Neste viés, Borba (2007, p. 33) questiona: “Por que à medida que avançam os segmentos escolares se reduzem os espaços e tempos do brincar e as crianças vão deixando de ser crianças para serem alunos?”

À luz da Convenção sobre os direitos das crianças (1989, p. 22) o brincar é um direito assegurado:

Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística. 2. Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de actividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade.

Diante disto, averiguamos também que no que diz respeito à Constituição, o brincar e a educação, assim como outros direitos da criança, são vistos de maneira intrínseca.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, **à educação, ao lazer**, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. **(Grifo meu)** (BRASIL, 1988).

Por ter uma relação muito próxima entre a educação e o lazer, entendemos que a escola que defende “o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças” Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013, p. 4), deveria ser a última a querer fazer dicotomia entre o brincar e a escola.

Além de um direito previsto em lei para a criança, Borba (2007) salienta que a brincadeira não é algo dado na vida do indivíduo, sabendo que a criança aprende a brincar desde pequena, nas relações estabelecidas com o outro, e essas relações referem-se à cultura. A mesma autora explica que “o modo próprio de comunicar do brincar não se refere a um pensamento ilógico, mas a um discurso organizado com lógica e características próprias, o qual permite que as crianças transponham espaços e tempos” Borba (2007, p. 38). Deste modo, as crianças percorrem a

imaginação e a fantasia. Neste contexto, a autora salienta que, o plano informal das brincadeiras viabiliza a construção de conhecimentos nos planos da cognição e das interações sociais, tendo consequências na obtenção de conhecimentos nos planos da aprendizagem formal.

Ao considerar o brincar como um direito da criança que oportuniza prazer e aprendizagens, ressaltamos um projeto realizado na instituição pesquisa, que foi mencionado pela professora 1 durante a entrevista. Perguntamos se ela considerava importante brincar no ensino fundamental:

*Com certeza. O brincar é um direito de todas as crianças, mas a escola ainda precisa crescer muito neste sentido. No primeiro ano é mais comum, a brincadeira. Mas conforme os anos vão avançando, o brincar vai sendo deixado de lado. Eu não vejo diferença entre a criança de 6 e 7 anos. Elas possuem os mesmos direitos. [...] Eu e outra professora do primeiro ano, já realizamos um projeto juntas, chamado “Direito das Crianças”. (Entrevista: Professora 1, 4 de abril de 2017).*

Ela recordou com satisfação do projeto intitulado “Direitos da criança”. Dentre os direitos vistos durante o projeto, a professora 1 destacou dois que foram marcantes. O primeiro, que foi trabalhado durante a abertura do projeto, trouxe uma série de fotografias de James Mollison intitulada “Onde as crianças dormem”. A série mostra situações abastadas e de camadas populares de crianças do mundo inteiro, por meio de fotografias de seus quartos.

Figura 1 – Fotografias de James Mollison, da série: Onde as crianças dormem.



Fonte: <http://f508.com.br/where-children-sleep-james-mollison/> Acesso em: 20.abril.2017.

Outro ponto destacado pela professora 1 foi o direito de brincar. Para este dia, foram selecionadas obras do pintor Ivan Cruz, que retrata a infância e as brincadeiras. A cada obra mostrada, as crianças eram convidadas a brincar



exatamente da brincadeira que estava sendo retratada. Por fim, elas foram convidadas a escolher uma obra e fazer uma releitura. As imagens abaixo são releituras de brincadeiras de pega-pega e de pular corda, respectivamente. Foram produzidas por crianças da sala da professora 1.

Figura 2– Releitura das crianças sobre as obras de Ivan Cruz.



Fonte: Acervo da autora (2017).

A professora 1, em consonância com Nascimento (2007), realça que a escola precisa crescer no sentido de que o brincar é um direito da criança. “Pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade” (NASCIMENTO, 2007, p. 30).

Vimos no projeto destacada pela professora 1, uma grande oportunidade de dialogar com as crianças, os direitos que pertencem à elas. Acreditamos que, o projeto foi muito produtivo e indispensável para que o assunto fosse conhecido na escola, já que este, depois de realizado, foi exposto na instituição.

Não conhecíamos o trabalho do fotógrafo James Mollison e consideramos de grande sensibilidade as fotografias por ele tirada para retratar a desigualdade no mundo inteiro. Com isso, as professoras puderam destacar que, mesmo que todas as crianças tenham direito à vida, à alimentação, a não trabalhar, mas a brincar, infelizmente, as condições de vida de muitos, são ameaçadoras. Mas se algumas crianças ainda tinham esse direito garantido na educação infantil para os que frequentaram, ou em casa com os pais ou responsáveis, por que no ensino fundamental haveria de ser diferente? Neste rumo, Borba, 2007, p. 35 questiona: “nossas práticas têm conseguido incorporar o brincar como dimensão cultural do processo de constituição do conhecimento e da formação humana?”. Se não,

concordamos com a autora, que estaremos desprezando a formação cultural e a função humanizadora da escola. Contudo, conforme abrimos este capítulo, nas palavras de Carlos Drummond de Andrade, brincar com as crianças é ganhar tempo e não perdê-lo. Por isso consideramos o projeto realizado pelas professoras, excelente, por oportunizar as crianças a conhecerem os seus direitos, sobretudo o de brincar. Nesta direção, vejamos a seguir, a organização das professoras entrevistadas sobre o tempo/espço do brincar na escola.

## 6.1 ORGANIZAÇÃO DO BRINCAR NA ESCOLA

Mas a brincadeira também é sério! E no trabalho muitas vezes brincamos e  
na brincadeira também trabalhamos  
(Borba, 2007)

Ao pensar a brincadeira como algo sério, Borba (2007) ressalta que o brincar não deve fazer oposição ao trabalho, mas que deve ser articulado ao processo de ensino e aprendizagem. Estudiosos como Piaget (1975), Vygotsky (1989) e Kishimoto (2008), apontam para a importância do brincar no desenvolvimento da criança.

Christie (1991) *apud* Kishimoto (2008, p. 5) explica as características do jogo infantil e aponta a prioridade do processo de brincar. “Enquanto a criança brinca, sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados ou efeitos”. Para a autora, o jogo só é jogo quando a criança pensa no prazer da brincadeira. Neste sentido, o jogo educativo, modifica esse critério ao dar prioridade ao produto. Ou seja, ao focar apenas nas aprendizagens, os jogos educativos descartam a possibilidade de que a criança escolha com o que brincar e o modo como brincar.

Ainda neste contexto, para Piaget (1971) *apud* Bomtempo (2001, p. 59) “quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui”. Desta maneira, compreendemos que, se ao pegar uma folha de papel e atribuir-lhe o sentido de um avião, naquele momento, para ela o que importa é a atribuição que ela deu a folha de papel e não o uso social que fazemos da folha enquanto a utilizamos para escrever.

Ao pretender entender como se dá o entendimento de atividade lúdica e brincadeiras livres na sala de aula, perguntamos para as professoras, que materiais são disponibilizados para que as crianças possam brincar.

*Todos os brinquedos da brinquedoteca. Às quartas-feiras eu disponibilizo para as crianças, os cantos diversificados. A turma escolheu três cantos com temas que eles mesmos votaram e trouxeram os brinquedos e objetos de casa. Eles escolheram o salão de beleza, o escritório e o canto do desenho. Sendo assim, fizemos uma lista em que eles sugeriram materiais que eles poderiam trazer de casa, para esses cantos. Eles trouxeram: escovas, esmalte, teclado, computadores, clipes e muitas outras coisas. Eu divido a turma em quatro grupos de cinco crianças, que transitam pelos três cantos. Deste modo, as crianças brincam a tarde inteira. A cada quarta-feira eu fico em um canto para fazer atividades de alfabetização, letramento e numeração, sendo que quase todas as crianças passam por mim, pois elas transitam pelos cantos diversificados. Portanto, entendo que, este dia, é contemplado em vários aspectos: O faz-de-conta nas brincadeiras, o brincar livre, sendo que as crianças brincam sem a intervenção do adulto. A importância de eu ficar cada quarta-feira em um canto é de dar atenção individualizada para cada criança e saber as aquisições que elas já fizeram e no que podem avançar. Além disso, destaco a importância do tempo para a brincadeira livre. Na terça-feira, após a educação física, elas também têm a última aula para brincarem com os brinquedos trazidos de casa. Esses brinquedos elas trazem todos os dias. Levam para o parque, brincam com o amigo, etc. (Entrevista: Professora 2, 11 de abril de 2017).*

Observamos na fala da professora, uma prática pedagógica repleta de brincadeiras em que é possível a criança tomar decisões ao escolher com o que e como brincar. Ao transitar pelos cantos diversificados, as professoras oportunizam as crianças a fazerem escolhas e também a serem protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, destacamos os momentos vivenciados pelas crianças, ao interagirem com os outros. No documento Contribuições para a Política Nacional (BRASIL, 2015, p.82), identificamos que apesar de que o brincar seja um direito da criança, esse processo precisa ser planejado de modo intencional:

Nesse sentido, implica a compreensão pela professora de que brincar é um direito da criança e um processo que não acontece espontaneamente, portanto, exige intencionalidade em oportunizar situações de brincadeira em que as crianças tenham autonomia para escolher o que, como, com quem brincar e com o que. (BRASIL, 2015, p. 82).

Nesta mesma direção, Kramer (2007) realça que a criança pode e deve fazer as suas próprias escolhas. Como observamos nos capítulos anteriores, crianças são construtoras de identidade, “são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas”. (KRAMER, 2007, p. 15)

Kishimoto (2010, p. 11-12) explica que a “criança é agente e é ativa. Gosta de tomar iniciativa para escolher a modalidade de expressão lúdica, ter amigos para brincar e é ativa, porque faz várias coisas ao mesmo tempo”. Quando a professora 2 relata que foram as crianças que escolheram os temas dos cantos diversificados e

também os objetos que ocupariam esses cantos, vemos que a criança tem voz ativa na sala e é vista pela professora como pessoa detentora de direitos por ser oportunizada a tomar decisões que diz respeito a ela mesma.

Para Kishimoto (2010), as crianças devem poder participar de várias manifestações lúdicas no mesmo dia: cantar, dançar e chamar uma plateia de crianças para assistir. Contudo, para que a criança tenha oportunidade de vivenciar essas e outras manifestações culturais, ela precisa que o professor lhe ofereça oportunidades.

*As brincadeiras não mediadas, entendidas por mim, como as brincadeiras livres, acontecem todos os dias, sendo na brinquedoteca todas as sextas-feiras; na sala de aula todos os fins de tardes. Na sala, eu disponibilizo brinquedos. Gosto de separar um canto para cada brincadeira: fantoches, jogos, massinha, cantos que imitam o cotidiano, pintura, desenhos e outros que as crianças queiram inventar. (Entrevista: Professora 1, 4 de abril de 2017).*

Notamos com constância no planejamento das professoras, os cantos diversificados para as crianças brincarem. Carvalho e Rubiano (2008, p. 107) explicam que “a organização da sala de aula tem influência sobre os usuários determinando em parte o modo como professores e alunos sentem, pensam e se comportam”. Deste modo, as autoras ressaltam que, um planejamento cuidadoso do ambiente físico é essencial para o ensino na sala de aula, facilitando ou obstruindo certas atividades. Kennedy (1991 *apud* Carvalho e Rubiano, 2008, p. 109) esclarece que a criança ao brincar, precisa de privacidade, intimidade e escolha.

Levando em conta essas considerações, é altamente recomendado que ambientes institucionais ofereçam oportunidade para as crianças desenvolverem sua individualidade, permitindo-lhes ter seus próprios objetos, personalizar seu espaço e, sempre que possível, participar nas decisões sobre a organização do mesmo. (CARVALHO e RUBIANO, 2008, p. 109-110).

Entendemos que, por meio dos cantos diversificados, as crianças puderam tomar decisões que as colocaram como autoras juntamente com a professora. Ao nos deixar conhecer os seus planejamentos, podemos conhecer as escolhas das crianças. Esta aproximação é muito importante para a pesquisa, por se interessar pelos tempos, espaços e materiais que têm sido ofertados para as crianças que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental. Conforme relato das professoras, os cantos escolhidos pelas crianças foram: salão de beleza, escritório, canto de

desenho, fantoches, jogos, massinha, cantos que imitam o cotidiano, pinturas, desenhos e outros que as crianças quiseram inventar.

Nesta perspectiva, compreendemos que, “o que as crianças aprendem não ocorre como um resultado automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso se deve em grande parte à própria realização das crianças, como uma consequência de suas atividades e de nossos recursos” Edwards, Gandini e Forman, (1999) *apud* (VALIATI 2012, p. 13). Sabendo isso, os cantos diversificados mencionados pelas professoras nos mostraram que há intencionalidade no planejamento de ambas, em oportunizar contextos de brincadeiras, sendo que as próprias crianças são protagonistas nas escolhas de como brincar e com o que brincar.

Ainda sobre os cantos diversificados, notamos uma semelhança com a educação infantil. Legendre *apud* Carvalho; Rubiano, (2008, p. 117-118) realizou estudos sobre o arranjo espacial em pré-escolas. Em comparação com os cantos diversificados, salientamos as zonas circunscritas, consideradas como sendo as mais apropriadas por Legendre. Embora sejam “áreas espaciais claramente delimitadas pelo menos em três lados por barreiras formadas por mobiliário, parede, desnível do solo...” (CARVALHO; RUBIANO, 2008, p. 121). Notamos que a semelhança se encontra em trabalhos realizados em pequenos grupos, em que as crianças participam de atividades sem a mediação do professor.

Consideramos essas semelhanças com a educação infantil, utilizadas pelas professoras 1, 2, essencial para favorecer a interação entre as crianças. Concordamos ainda com as autoras, que as zonas circunscritas, aqui neste estudo, comparadas com os cantos diversificados, favorecem a privacidade e o foco das crianças nas atividades. Cabe ainda ressaltarmos que, as crianças possuem um leque de escolhas para brincar, e ainda assim, podem transitar pelos cantos que desejarem. Como viemos defendendo neste estudo, à luz de vários autores, o ensino fundamental, tem muito a aprender com a educação infantil. A começar, pelo direito ao brincar e a sua organização em sala de aula. Destacamos que os cantos diversificados, semelhantes às zonas circunscritas são conquistadas realizadas na educação infantil que foram pensadas pelas professoras entrevistadas, ao olharem a inserção da criança de 6 anos no ensino fundamental. Abaixo segue fotos tiradas pela professora 2, ao longo do ano letivo, dos cantos diversificados da sala dela. Contudo, tivemos que ofuscar os rostos das crianças para que as mesmas não fossem identificadas.

Figura 3 – Salão de beleza



Fonte: Acervo da professora 2 (2017).

Figura 4 – Escola



Figura 5 – Brincadeira de casinha



Fonte: Acervo da professora 2 (2017).

Figura 6 – Casinha



Figura 7 – Supermercado



Fonte: Acervo da professora 2 (2017).

Figura 8 – Caixa do supermercado

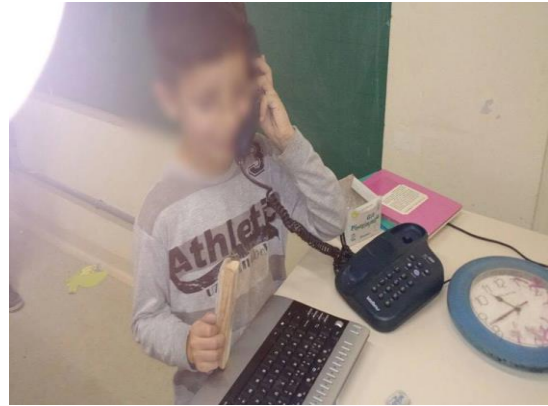


Figura 9 – Escritório



Fonte: Acervo da professora 2 (2017).

Figura 10 – Escritório (2)



## 6.2 O TEMPO E O ESPAÇO

Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou da opressão.  
(Mayumi Souza Lima, 1989)

Entendemos que, a organização tempo/espaço é imprescindível para garantir um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, liberdade e alegria. “A organização do espaço vai favorecer e vai ser favorecida por uma pedagogia das diferenças, uma pedagogia das relações, uma pedagogia da escuta, uma pedagogia da animação [...]” (FARIA, 2005, p. 80.). Quando a professora 2, nos relata que:

*A cada quarta-feira eu fico em um canto para fazer atividades de alfabetização, letramento e numeração, sendo que quase todas as crianças passam por mim, pois elas transitam pelos cantos diversificados. [...] A importância de eu ficar cada quarta-feira em um canto é de dar atenção individualizada para cada criança e saber as aquisições que elas já fizeram e no que podem avançar.*

Entendemos que, além de favorecer momentos de brincadeiras para as crianças, ela também pode dedicar tempo para ouvi-las nas suas dificuldades e potencialidades. Assim, compreendemos que a escuta é essencial, em tempos em que as crianças ainda são vistas de modo homogêneo. Ou seja, vistas como se fossem todas iguais. Contudo, compreendemos que as crianças possuem ritmos e necessidades distintas.

Além do espaço disponível em sala de aula, contemplamos nas falas das professoras, tempos planejados para as crianças terem acesso à brinquedoteca,

biblioteca, o parque, as quadras, a sala de aula e áreas verdes. Todos esses espaços são utilizados nos períodos das aulas, conforme planejamento das professoras.

Ao pensar a organização dos espaços da educação infantil, Faria (2005, p. 79) destaca, que:

Os espaços para isso devem permitir também a realização de atividades individuais, em pequenos e em grandes grupos, com e sem adultos(s); atividades de concentração, de folia, de fantasia; atividades para movimentos de todo tipo, propiciando a emergência de todas as dimensões humanas, de acesso a situações e informações diferentes daquelas que as crianças têm em casa [...].

Ao enfatizar que a educação infantil e o ensino fundamental devem ser vistos de modo indissociável, vimos que Kramer (2007) entende que, para que as instituições trabalhem com liberdade, não deve haver fragmentação na transição das etapas educativas. Compreendemos que, disponibilizar espaços, tempos e materiais para que a infância seja vivida de maneira plena, é um fator essencial para que a ruptura seja amena entre a educação infantil e o ensino fundamental. Conforme já defendemos neste estudo, os anos iniciais precisam estar “encharcados” pelas propostas da educação infantil. Faria (2005) aponta que:

A criança gosta de ficar sozinha, gosta de ficar com adultos, mas do que ela mais gosta é de ficar brincando com seus pares, imitando, reproduzindo e recriando, enfim, criando cultura infantil. (FARIA, 2005, p. 79).

Contudo, esta criança que gosta de ficar das mais variadas formas, é a mesma criança que frequentou a educação infantil, e que não vê a dicotomia que os adultos impõem nas duas etapas da educação básica. O documento Contribuições para a Política Nacional diz que: “Dada a complexidade da brincadeira desde a sua organização e efetivação, requer-se um tempo estendido, que precisa estar assegurado no planejamento, para as crianças brincarem” (BRASIL, 2015, p. 83). Dito isto, acreditamos que a permanência das brincadeiras intencionalmente planejadas pelas professoras entrevistadas, é essencial para que a criança sinta o menos possível a ruptura desta transição e possa viver em um espaço de alegria, proteção, descobertas e de liberdade, como aponta a epígrafe deste item.

Conforme o relato das professoras entrevistadas para esta pesquisa, há tempo para as crianças de dois dos primeiros anos para a brincadeira.

*As brincadeiras não mediadas, entendidas por mim, como as brincadeiras livres, acontecem todos os dias. (Entrevista: Professora 1, 4 de abril de 2017). Todos os brinquedos da brinquedoteca. As quartas-feiras eu disponibilizo para as crianças, os cantos diversificados. [...] Na terça-feira,*



*após a educação física, elas também têm a última aula para brincarem com os brinquedos trazidos de casa. Esses brinquedos elas trazem todos os dias. Levam para o parque, brincam com o amigo. (Entrevista: Professora 2, 11 de abril de 2017).*

Vimos que no planejamento das professoras, há tempo disponível para que elas possam brincar todos os dias em diferentes situações. No documento Contribuições para a Política Nacional é reforçado o pensamento de que se precisa de espaços e materiais.

Para brincar as crianças precisam de espaços intencionalmente planejados e de objetos e brinquedos acessíveis que deem condições para que coloquem em prática repertórios já conhecidos e se sintam desafiadas a explorar novas possibilidades. (BRASIL, 2015, p. 83).

Todas essas considerações são fundamentais para destacar que, a instituição pesquisada dispõe de excelentes espaços para receber as crianças. Dentre eles, ambas as professoras mencionaram utilizar a brinquedoteca, a biblioteca, o parque, as quadras e áreas verdes. Abaixo segue imagens destes espaços.

Figura 11 - O parquinho



Figura 12 - Quadra de areia



Fonte: Acervo da autora (2017).

Figura 13 - Quadra de concreto



Fonte: Acervo da autora (2017).

Figura 14 - Área verde



Figura 15 - A brinquedoteca



Fonte: Acervo da autora (2017).

Figura 16 - A biblioteca (2)



### 6.3 A BRINQUEDOTECA

Segundo informações da homepage da instituição, a brinquedoteca resultou de um projeto interdisciplinar desenvolvido na instituição, em parceria com diversos cursos da UFSC, tais como Pedagogia, Educação Física, Psicologia, Biblioteconomia e Arquitetura. Em entrevista com a coordenadora da brinquedoteca, ela explica que, o projeto para a criação do espaço foi elaborado em 1999, por ela, e que somente em 2003 a brinquedoteca foi inaugurada. A mesma funciona regularmente nos horários das 08h00 às 18h00 horas. O atendimento às crianças da instituição e da comunidade é realizado por bolsistas de diversos cursos, especialmente os cursos de Pedagogia, Educação Física e Psicologia. Deste modo, as professoras do 1º ao 5º ano fazem uma agenda no início do ano, em que estabelecem os dias e os horários em que as crianças frequentarão a brinquedoteca. Contudo há bastante procura do 6º ano em diante, pelos jogos

eletrônicos. Estes podem utilizar o espaço em horários alternativos. Para as crianças do 1º e 2º ano, as professoras podem utilizar o espaço duas vezes na semana. As crianças são recebidas pelos bolsistas e há solicitação de que as professoras permaneçam na brinquedoteca para mediar as relações entre as crianças, sem necessariamente interferir nas brincadeiras.

Há também, uma lista de combinados para que as crianças possam utilizar o espaço: (a) Respeito, (b) Organização – conservar local e brinquedos; Guardar os brinquedos; Puffs são para sentar; Só os adultos mexem nos consoles; Controles na mão dos bolsistas/ amigos ou armário, (c) Brincar para ser amigo, (d) Convidar o amigo para brincar, (e) Dividir brinquedos e esperar sua hora para jogar, (f) Falar baixo e andar. Esses combinados, conforme destacou a coordenadora, servem para haver respeito, harmonia e organização na brinquedoteca.

O Relatório Final do Laboratório de Brinquedos (2010, p. 5) explica que, enquanto professora de Educação Física, a atual coordenadora da brinquedoteca sentiu a necessidade de um espaço para brincadeiras.

[...] Em várias ocasiões sentia a necessidade do uso de brinquedos para incitar a imaginação dos alunos nas brincadeiras (como nas brincadeiras de casinha, vendinha, batizado de bonecas, entre outras) as quais não faziam parte dos “materiais” disponíveis para as aulas de Educação Física escolar. Por outro lado, partia-se do entendimento de que esse espaço poderia se constituir como um local de registro do acervo das brincadeiras populares, originalmente repassadas por meio da tradição oral, as quais foram pesquisadas pelos alunos nas diferentes comunidades da grande região de Florianópolis e foram vivenciadas nas aulas de Educação Física. Enquanto coordenadora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental entre 2002 e 2004 quando, ao participar dos conselhos de classe das Séries Iniciais, sobretudo das 1as séries, observava nos relatos das professoras a **necessidade** dos alunos de contar suas experiências diárias e, sobretudo, **de brincar em sala de aula. [Grifo meu]**.

Conforme o relato da coordenadora da brinquedoteca, entendemos que a necessidade das professoras das antigas 1as séries de brincar em sala de aula com as crianças, era eminente. Entende-se que esse foi um dos motivos que levou a criação da brinquedoteca.

Quanto ao sistema de organização dos jogos e dos brinquedos no espaço, ele se dá por uma divisão feita com tarjas coloridas. Relatório Final do Laboratório de Brinquedos, (2010, p. 14):

[...] vermelho: brinquedos para primeira idade e para atividades sensório-motoras – brinquedos como quadros de atividades com peças coloridas, de formas diversas; brinquedos para empurrar, puxar, rolar; bolas e cubos em tecido; formas para empilhar; contas para enfiar em cordão; brinquedos para martelar, caixas de música. Azul escuro: brinquedos para atividades físicas – brinquedos como bolas, petecas, cordas, boliches, jogo de argolas, peças para atirar em alvo. Amarelo: brinquedos para atividades intelectuais – brinquedos como quebra-cabeças; brinquedos de montar por superposição ou encaixe; materiais didáticos como papel, lápis, livros; jogos pedagógicos. Verde: brinquedos que reproduzem o mundo técnico – brinquedos como veículos, bonecos e aparelhos em miniatura; objetos transformáveis, robôs. Rosa: brinquedos para o desenvolvimento afetivo – brinquedos como pelúcia, bonecas, bebês, acessórios para bonecas (roupas, bijuterias), louças, panelinhas, fogões, miniaturas de figuras (animais), acessórios de beleza (maquiagem, bolsas, bijuterias). Azul claro: brinquedos para atividades criativas – brinquedos como almofadas para carimbos, instrumentos musicais (piano, tambor), mosaicos, dobraduras, fantoches. Cinza: brinquedos para relações sociais – jogos de carta, de estratégia, de percurso, de interpretação, entre outros.

Em conformidade com os estudos de Kishimoto (2010), o brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico. Dentre essas diversas categorias e divisões de brinquedos e jogos existentes na brinquedoteca, há uma infinidade de culturas. Pois o fabricante ao construir os brinquedos, neles introduz imagens que variam conforme a sua cultura. Neste sentido, As Contribuições para Política Nacional realçam que a criança se aproxima da “diversidade étnico-racial, de gênero e cultural reconhecendo-se e conhecendo o outro quando se apropriam de elementos do brincar” (BRASIL, 2015, p. 82).

Ainda neste documento, encontramos que, os objetos e brinquedos que dão suporte à brincadeira, podem ser tanto de caráter efêmero, ao qual o sujeito que brinca atribui significado, quanto de caráter mais realista, vinculados a determinados papéis e usos sociais. O brinquedo, enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. Para Kishimoto (2001, p. 21) a brincadeira “é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica”. Pode-se dizer que é o lúdico em ação.

Figura 17 - Roda de conversas da brinquedoteca



Fonte: Acervo da autora (2017).

Figura 18 - Espaço dos jogos eletrônicos



Figura 19 - Jogos



Fonte: Acervo da autora (2017).

Figura 20 - Fantasias



A coordenadora destacou que a brinquedoteca quase foi fechada nos anos de 2005 a 2006. Por ter que se ausentar para fazer o seu doutorado, e com a nova administração, entendeu-se que as crianças perdiam tempo de aula ao frequentarem a brinquedoteca para brincar, sendo possível a frequência das crianças neste local, somente fora dos horários de aula. Ela ressalta que neste período, a implantação do artigo 9.394/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que determinou que as crianças comesçassem a frequentar o ensino fundamental aos seis anos, colaborou para que a brinquedoteca continuasse aberta. Pois com esta lei, foi possível repensar não somente a vinda das crianças da educação infantil para os anos iniciais, mas também, todo o ensino fundamental. Pois com a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o Ministério da Educação começou a produzir documentos que problematizavam a infância no ensino fundamental e o direito ao brincar.

Ao comparar o papel do professor na escola com o brincar, Laterman (2009) ressalta que ao implementar o brincar nos anos iniciais, muitos professores têm receios ainda.

É culturalmente esperado que o uso de jogos e brinquedos em escola de ensino fundamental seja incorporado com muitas resistências, dúvidas, incertezas e receios. Tais dúvidas e receios baseariam-se na ideia de que brincar não é “sério”, e que a escola é o espaço para a seriedade. Além disso, há o entendimento de que brincar é “coisa” de criança, e na escola deve-se “deixar as infantilidades de lado”. (LATERMAN, 2009, p. 1248).

Como temos visto neste estudo, a escola tem sido vista como um lugar “sério” em que o brincar precisa ser abandonado. Contudo, Brougère (2008) afirma que o brincar é o espaço da criação cultural por excelência. Para o autor, “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de significação social precisa, que como outras, necessita de aprendizagem” (BROUGÈRE, 2008, p. 20).

Neste sentido, compreendemos a brinquedoteca sendo fundamental no processo de aprendizagem do brincar. Pois, como defendemos nesta pesquisa, é essencial que as escolas disponibilizem tempos, espaços e materiais para que o brincar seja assegurado a todas as crianças, e que a sua cultura lúdica seja respeitada.

Sendo a “cultura lúdica um conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo” Brougère (2008, p. 23), acreditamos que o jogador, ou seja, a criança precisa partilhar dessa cultura com qualidade, e materiais intencionalmente pensados pelos professores e pela instituição. Concordamos com o autor, que:

Como qualquer cultura, ela não existe pairando acima de nossas cabeças, mas é produzida pelos indivíduos que dela participam [...] Isso significa que essa experiência não é transferida para o indivíduo. Ele é um co-construtor”. (BROUGÈRE, 2008, p. 26-27).

Deste modo, entendemos que “o ambiente é a condição para a brincadeira e, por conseguinte, ele a condiciona” (BOMTEMPO, 2001, p. 68).

Neste seguimento, enfatizamos o faz-de-conta que a brincadeira possibilita. “O mundo representado é mais desejável do que o mundo real. A brincadeira aparece, assim, como um meio de sair do mundo real para descobrir outros mundos, para se projetar num universo inexistente” (BOMTEMPO, 2001, p. 68).

Assim, chamamos atenção que a criação da brinquedoteca pertencente a instituição pesquisa foi pensada pela necessidade que a coordenadora sentia “do uso de brinquedos para incitar a imaginação dos alunos nas brincadeiras (como nas brincadeiras de casinha, vendinha, batizado de bonecas, entre outras)”.

Ressaltamos que a coordenadora sentiu falta de brinquedos, nas aulas de Educação Física. Em razão desta necessidade, hoje, todas as crianças da instituição podem frequentar o lugar. Segundo as entrevistas realizadas com as professoras, as crianças têm duas aulas da semana disponíveis para ir à brinquedoteca. Nestes dias, elas brincam de maneira livre, podendo escolher com o que elas quiserem brincar e mergulham no mundo do faz-de-conta por meio de fantasias, fantoches e inúmeros brinquedos. Salum e Morais (1980) *apud* Bomtempo (2001) salientam que “a realidade do cotidiano, diante do fantástico mundo da ficção, parece menos interessante e de mais fácil assimilação pela criança”. (BOMTEMPO, 2001, p. 65). Sendo assim, a seguir falaremos sobre as aprendizagens no mundo do faz-de-conta com o intuito de compreender a importância dele para a criança.

#### 6.4 AS APRENDIZAGENS NO MUNDO DO FAZ-DE-CONTA

Agora eu era o herói  
E o meu cavalo só falava inglês  
A noiva do cowboy  
Era você além das outras três  
Eu enfrentava os batalhões  
Os alemães e seus canhões  
[...]  
Agora eu era o rei  
Era o bedel e era também juiz  
E pela minha lei  
A gente era obrigado a ser feliz  
E você era a princesa que eu fiz coroar  
E era tão linda de se admirar  
[...]  
Agora era fatal  
Que o faz-de-conta terminasse assim  
Pra lá deste quintal  
Era uma noite que não tem mais fim  
(Chico Buarque, *João e Maria*)

Quem nunca parou para admirar uma criança brincando de faz-de-conta? Seja em casa, na creche ou em outros espaços, elas dão um jeitinho de ampliar a realidade e adentrar na mais vibrante fantasia. É de apreciar a maneira como elas improvisam os objetos e trocam de papéis com facilidade. Bem como diz a música

*João e Maria*, de Chico Buarque, o personagem era o herói, o rei, o bedel e também o juiz! Quantas coisas ao mesmo tempo, o faz-de-conta pode proporcionar. Não é de ficar surpreso que a música sinaliza uma fatalidade quando termina o faz-de-conta, afinal, o faz-de-conta é um grande leque de oportunidade para entrar na imaginação.

Nesse sentido, “uma criança de 4 anos num balanço age “como se” estivesse em um avião e precisasse mudar os planos de voo porque tem pouca gasolina”. (BOMTEMPO, 2001, p. 60). Então, de certa forma, a criança lança mão de variados objetos para viver a sua cultura lúdica, que por sua vez é objeto de uma produção externa.

Conforme explica Brougère (1998), a cultura lúdica está diretamente ligada com a cultura geral e recebe as suas influências. A começar pelas condições do ambiente e dos materiais. Mesmo que na interação simbólica a criança atribui as suas interpretações aos elementos inseridos no jogo, podendo brincar a qualquer momento, com os mais variados objetos, consideramos que é imprescindível a promoção dos mais diversos brinquedos e jogos para que a criança possa viver a infância de maneira qualitativa.

Ainda sobre o sistema de organização dos jogos e dos brinquedos na brinquedoteca, destacamos que:

Além destas categorias [...] foi proposta uma nova classe denominada “fantasia”, a qual abrange roupas de carnaval, super-herói, palhaço, bichos, personagens infantis, máscaras, vestidos, chapéus, perucas, bijuterias, entre outros, que se localizam no canto da beleza. Mesmo se aproximando da família dos brinquedos da cor azul claro, tal categoria foi criada em virtude de ser grande o acervo e a procura pelas fantasias pelas crianças. (RELATÓRIO FINAL DO LABORATÓRIO DE BRINQUEDOS, 2010, p. 14).

A professora 2 destacou que as crianças que estão matriculadas na sala dela, tem preferências ao frequentarem a brinquedoteca. Ela ressalta que:

*Na brinquedoteca, o meu encaminhamento é de que as crianças brinquem com o que quiserem. Atualmente, há uma preferência para os jogos no Videogame e para as fantasias, que elas adoram usar. Dentre as fantasias, há preferência pelas de contos de fadas e super-heróis. (Entrevista: Professora 2, 11 de abril de 2017).*

Kishimoto (1994) salienta que, se brinquedos são sempre suportes de brincadeiras, a sua utilização deveria promover momentos lúdicos, de livre exploração e que não buscam resultados. Ela afirma que se a intenção do professor



for de disponibilizar os brinquedos como auxílio da sua ação docente com a finalidade de desenvolver habilidades, os brinquedos perdem a função lúdica e ganham a função de material pedagógico. Contudo, constatamos que a professora entrevistada enfatiza que as crianças podem brincar com o que quiserem. Pois como evidenciamos anteriormente, as brincadeiras livres são entendidas por ela, como brincadeiras não mediadas, contudo, intencionais e planejadas.

Salum e Morais (1980) *apud* Bomtempo (2001, p. 65) afirmam que:

O alto grau de fantasia de estórias de super-heróis dotados dos mais estranhos poderes, como voar, esticar-se, subir em superfícies verticais lisas, força e velocidade de movimentos descomunais etc. bem como o fato de terem duas personalidades – a do homem comum e a do homem dotado de poderes extranaturais – representam um desafio à compreensão da criança a respeito das regularidades do mundo que começa a perceber. Nesse sentido, ela pode representar esses personagens com todos os seus acessórios, armas, veículos de transporte fantásticos na tentativa de integrar uma experiência que lhe é pouco familiar e incomum.

Além de adentrar em um mundo novo, repleto de adereços e imaginário, “a criança coloca-se num papel de poder, em que ela pode dominar os vilões ou as situações que provocariam medo ou que a fariam sentir-se vulnerável e insegura” (BOMTEMPO, 2001, p. 66). Ainda para a autora, ao brincar de super-heróis, as crianças constroem autoconfiança e é levada a superar obstáculos da vida real. Contudo, muitas pessoas ainda consideram que brincar de super-herói é algo violento. Pelo contrário, além de não ser uma brincadeira má, “as crianças aumentam suas habilidades linguísticas, são levadas a solucionar melhor os problemas e desenvolvem cooperação” (BOMTEMPO, 2001, p. 66).

Kostelnik (1986) *apud* Bomtempo (2001, p. 65) aponta algumas características dos super-heróis e heroínas: (1) bondade, coragem, inteligência; (2) Os super-heróis não precisam se preocupar com coisas do mundo real e as suas soluções são aceitas; (3) Não recebem ordens de ninguém; (4) Estão sempre certos e não estão sujeitos a dúvidas, frustrações e fraquezas como a maioria das pessoas. São aprovados pelos adultos.

Portanto, concordamos com as autoras que, ao querer se parecer com os super-heróis e heroínas, as crianças “adquirem” pela brincadeira de faz-de-conta, força, velocidade, poder e resistência. Elas gostam de se colocar num papel de poder ao brincar por saberem que no mundo dominado pelos adultos, possuem pouco ou nenhum poder. Podemos destacar aqui, além dos poderes atribuídos aos super-

heróis, o poder de escolhas, de tomar decisões que a criança possui e que muitas vezes lhe são negados.

Ainda neste viés, ao articularmos a fantasia e a realidade dentro do jogo simbólico, destacaremos as contribuições de Freud, ao observar uma criança que sofria de ansiedade e se separou da mãe. Ao brincar com uma colher presa a um barbante e observar os movimentos de ida e retorno da colher, a criança foi capaz de controlar os sentimentos de perda e recuperação. Deste modo, ao brincar, as crianças podem ter o controle que lhes falta na realidade. Garbarino (1992) *apud* (BOMTEMPO 2001, p. 67).

Portanto, compreendemos que o ambiente planejado para que a criança possa ampliar os seus desejos no mundo imaginário, é a condição para que a brincadeira seja de qualidade. Deste modo, é importante a intencionalidade no planejamento de uma brinquedoteca. Pois “o brinquedo aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança. É seu parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo leva a criança à ação e à representação, a agir e a imaginar” (BOMTEMPO, 2001, p. 68). Ao brincar de faz-de-conta, elas integram experiências de dor, medo, perdas, alegrias, etc. Os conceitos de bom e mal são recorrentes nas brincadeiras das crianças. Neste caso, os super-heróis, heroínas e personagens dos contos de fadas, sempre existem para salvar alguém, ou um grupo de pessoas.

Deste modo, “a brincadeira aparece, assim, como um meio de sair do mundo real para descobrir outros mundos, para se projetar num universo inexistente” Brougère (1990) *apud* (BOMTEMPO, 2001, p. 68). Por fim, destacamos que, para Vygotsky (1991, p. 106) a criança “envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo”. Ainda segundo o autor, o brincar pode ter a função de reduzir tensões e acomodar conflitos e frustrações da realidade.

## 7 A BIBLIOTECA: O MUNDO IMAGINÁRIO E O BRINCAR

Conheci um novo amigo  
 Novo jeito de brincar  
 Em que a gente pode  
 Ser tudo que sonhar

Posso ser a Cinderela  
 Posso ser Ali Babá  
 Um gigante ou bruxa feia  
 Pra te apavorar

Posso visitar estrelas  
 E descer até o fundo do mar  
 Posso passear na lua, deitar numa nuvem  
 E ao vento voar

Esse amigão do peito que traz alegria  
 Ao meu coração  
 É meu livrinho de histórias,  
 Encanto e magia e fascinação  
 Quanta emoção!

Com licença minha gente  
 Tá na hora de brincar  
 Vou abrir meu livro agora  
 E sonhar...  
 (Hardy Guedes, *Livrinho De Histórias*)

Neste capítulo, veremos como se dá a organização da biblioteca da Unidade pesquisada e de que forma a mesma oportuniza as crianças a viverem a leitura atrelada ao universo lúdico.

É comum ouvirmos que ao iniciar uma leitura, a criança começa “uma viagem” ou “voa nas asas da fantasia”. Azevedo (2004) ressalta que, para além desses chavões, é necessário que a Literatura seja interpretada de modo que atribua significado à vida e ao mundo. Para ele, é indispensável na formação de leitores, uma “comunhão emocional que pressuponha prazer, grande identificação e, sempre, a liberdade para interpretar” (AZEVEDO, 2004, p. 9). Compreendemos que a comunhão emocional mencionada pelo autor, se dá mediante duas coisas: a primeira está na escolha da criança em fazer a busca pela Literatura que ela quer ler. Ou seja, a liberdade não somente de interpretar a leitura, mas de buscá-la. Mediante a busca, poderá vir a identificação com a obra e posteriormente, o prazer pela leitura.

Segundo entrevista realizada com a bibliotecária da instituição, as crianças podem escolher a leitura que desejarem:

Os livros são classificados por cores. Na lombada do livro, em cima, deve-se colocar fita adesiva na cor do ano correspondente ao livro (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano). Os livros do primeiro ano possuem tarja verde e de modo geral, possuem caixa alta e recebem uma tarja preta para serem identificados. Essa tarja preta foi colocada a pedido de uma professora do primeiro ano, para facilitar a alfabetização das crianças. Entretanto, o fato de haver essas classificações nos livros, não impede as crianças de escolherem outros livros que não correspondem ao ano em que elas estão inseridas. A classificação existe para facilitar o trabalho das professoras, para a própria organização da biblioteca e para ajudar as crianças, que são bastante livres para explorar todos os livros da biblioteca. As crianças frequentam a biblioteca, sozinhas e/ou acompanhadas. Na maioria das vezes, escolhem os livros, sozinhas, mas isso depende muito da postura de cada professora. Pode acontecer de a professora fazer uma seleção de livros de caixa alta e colocar na mesa para as crianças escolherem. Uma vez por semana, as professoras agendam um horário para as crianças irem à biblioteca. De modo geral, as crianças vão sozinhas no recreio ou, antes de iniciar as aulas. Mas as que vão sozinhas são sempre as mesmas. Um dos motivos é para utilizarem o autoatendimento. Nota-se que elas procuram autonomia. O fato de pegar o livro, sozinha, colocar a matrícula e a senha, é muito divertido para elas. (Entrevista: Bibliotecária, 20, de Março de 2017).

Figura 21 - Livros organizados para o 1º e 2º ano



Figura 22 - Livros organizados para o 3º, 4º e 5º ano



Fonte: Acervo da autora (2017).

Assim como Azevedo (2004), compreendemos que a liberdade em interpretar e buscar a obra, é fundamental para que haja uma comunhão emocional entre o leitor e a obra. Com o objetivo de realizar uma descrição detalhada acerca dos espaços, tempos e materiais que são destinados à criança para que lhe seja assegurado o direito ao brincar no ensino fundamental, identificamos que a biblioteca inserida na instituição pesquisada, apoia a formação de Leitores ao propiciar um espaço reservado para as crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, que é organizado, arejado, criativo e convidativo para que a criança possa ter autonomia, sobretudo de escolher a obra que desejar ler e desta forma, ter acesso ao universo lúdico.

Para Gandini (1999), o ambiente também é responsável pela educação da criança. Afinal, o espaço reservado para as crianças do ensino fundamental foi planejado de maneira intencional.

O ambiente é visto como algo que educa a criança. Na verdade, ele é considerado o “terceiro educador” [...] A fim de agir como um educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível, deve passar por modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível as suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento. (GANDINI, 1999, p. 157).

Além disso, identificamos que a biblioteca investe em livros conhecidos como 3D, os pop-up, especificados por dobraduras que montam cenários, ao ser viradas as páginas. Tal recurso é muito utilizado para conquistar o público infantil e favorecer uma interação ainda maior com a leitura.

Figura 23 - Espaço reservado especialmente para crianças do 1º ao 5º ano



Fonte: Acervo da autora (2017).

Figura 24 - Livro pop-up ou 3D (Girafas não sabem dançar – Giles Andreae)



Fonte: Acervo da autora (2017).

Em suas pesquisas sobre os “livros vivos” franceses, Perrot (1998), enfatiza que a leitura e o faz-de-conta estão associados e que “os “livros vivos” e as imagens são ferramentas e mediadores que entram no lúdico, ajudando o leitor a “deslizar”, por assim dizer, pelo prazer do texto” (PERROT, 1998, p. 35).

Mas, o leitor ainda pode estar se perguntando, o que a biblioteca e o brincar têm em comum? Bem, como explanamos no capítulo anterior, ao brincar, a criança se envolve em um processo imaginário que lhe dá prazer e também proporciona aprendizados. Ao ler com prazer, ao “entrar na história”, a criança “mergulha” em um processo lúdico. O brincar de faz-de-conta, é capaz de proporcionar inúmeras fantasias.

Aguiar (2001) ao escrever sobre os contos salientou que eles incentivam a criança a desenvolver a imaginação e organizar a realidade por meio da fantasia.

Para que isso ocorra, eles são tramados como se fossem uma renda ou um delicado tricô, feitos com um ponto bem simples. Ou seja, sem deixar de apresentar uma temática humana complexa, os contos possuem uma forma e uma estrutura tão simples que a criança consegue não só acompanhar o enredo, mas também viver a história junto com as personagens. (AGUIAR, 2001, p. 78).

Deste modo, compreendemos que, ao desenvolver uma comunhão emocional com o livro, a criança adentra em um processo imaginário que lhe propicia ter o livro como um brinquedo. O prazer causado pela leitura é capaz de fazer com que a criança viva a história com os personagens. Ainda para a autora, a imaginação é um aspecto essencial da mente da criança. “Imaginando, o leitor forma novas combinações, joga com objetos e pessoas, faz transferências de características, cria situações e explica o mundo ao sabor de sua mente fantasiosa”. (AGUIAR, 2001, p. 83),

Becker (2002) enfatiza que, ao ler histórias, a criança entra em universos imaginários fundados em distintas visões de mundo e valores. “Voluntariamente ou involuntariamente, ela acaba contrapondo esses mundos imaginários à realidade em que vive, desenvolvendo uma perspectiva crítica” (BECKER, 2002, p. 150). Deste modo, Aguiar (2003) reitera ao afirmar que o livro não está acima do leitor no sentido de ser intocável, detentor de uma verdade inquestionável e absoluta. Nesta perspectiva, é essencial que a criança possa questionar e interpretar o livro da sua maneira, para que ela possa sentir prazer pela leitura, tornando-se um momento lúdico para ela.

Ao falar sobre o livro infantil, Benjamin (2002), conta uma história de um livro que nele tudo estava vivo. “Os pássaros cantavam e as pessoas saíam do livro e falavam”. Mas quando a princesa virava a página “pulavam imediatamente de volta, para que não houvesse nenhuma desordem” (BENJAMIN, 2002, p. 69). Em seguida, ele afirma:

Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar como nuvem que se impregna do esplendor colorido desse mundo pictórico. Diante de seu livro ilustrado, a criança coloca em prática a arte dos taoístas consumados: vence a parede ilusória da superfície e, esgueirando-se por entre tecidos e bastidores coloridos, adentra um pouco onde vive o conto maravilhoso. (BENJAMIN, 2002, p. 69).

Conforme os estudos de Benjamin (2002), a criança participa das histórias ao ler com prazer e não por obrigação. Aliás, cabe aqui salientar que, a brincadeira só é agradável para a criança, por que ela ocorre de maneira espontânea. De forma contrária, Kishimoto (1994) afirma que há a perda da função lúdica. Além disso, entendemos que uma biblioteca que ofereça um acervo variado de livros infantis, favorece a criança a ter acesso ao universo lúdico e ao brincar por meio da Literatura.

“Adentrar no conto maravilhoso”, manter uma “comunhão emocional” com a Literatura, “viver a história junto com os personagens” são algumas das expressões utilizadas pelos autores que estudamos, para mostrar um pouco sobre a relação da leitura e o universo lúdico. Ainda para Benjamin (2002), no mundo permeável da Literatura, adornado de cores a criança é recebida como participante. Ele ainda compara esse momento lúdico de leitura de livros infantis, com brincadeiras. “Lendo – pois se encontraram as palavras apropriadas a esse baile de máscaras, palavras que revolteiam confusamente no meio da brincadeira como sonoros flocos de neve” (BENJAMIN, 2002, p. 70).

Portanto, concluímos que a biblioteca pertencente à Unidade de Ensino pesquisada, fornece um grande acervo de livros infantis aos seus alunos, tendo entre eles, livros que contemplam as Relações Étnico Raciais, áudio book, e DVD, com sistema de leitura para cegos – BRAILLE e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Além disso, compreendemos que a biblioteca entende as particularidades das crianças dos anos iniciais, ao acomodar as crianças em um ambiente agradável, organizado e com mobiliários confortáveis para as crianças. Ademais, destacamos

que as crianças tem liberdade em escolher os livros que quiserem ler, sendo que a organização dos mesmos por tarjas favorece a busca por livros.



## 8 MUDANÇAS NECESSÁRIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

As crianças de 6 anos acabam de ser incluídas e, ainda que isso signifique muito trabalho de mudança no ensino fundamental, essa mudança era absolutamente necessária. (Kramer, 2006).

Neste capítulo, veremos algumas percepções acerca da inserção da criança de 6 anos no ensino fundamental, mediante uma forte busca por mudanças no currículo, de modo que a cultura lúdica seja repensada.

A entrada da criança no ensino fundamental de nove anos tem sido discutida por vários autores, justamente por ser um momento crucial para o período em que elas estão vivendo, a infância. Com a Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, as crianças passam a ingressar aos seis anos de idade no ensino fundamental. “Com a aprovação dessa lei, espera-se que mais crianças sejam incluídas no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas que se encontram nos setores populares” (LOBO, 2012, p. 75). Outras pesquisas realizadas por Arelaro; Jacomini e Klein (2011) afirmam essa percepção compensatória que se entende com a aprovação da Lei:

O argumento predominante nas justificativas do Ministério da Educação (MEC) e na documentação legislativa sobre o ensino fundamental de nove anos é que a medida garante a ampliação do direito à educação para as crianças de 6 anos de idade, em especial as pobres e excluídas do sistema educacional. Ponderou-se, naquele momento, que as crianças de 6 anos das classes média e alta já estavam matriculadas em escolas e que seria necessário incluir as classes desfavorecidas. A consideração de que as crianças de 6 anos ainda estavam fora da escola, seja pela não obrigatoriedade ou por não existir oferta de vagas suficientes na educação infantil pública, gerou um aparente consenso de que o ensino fundamental de nove anos garantiria um maior número de alunos matriculados nas escolas brasileiras e, portanto, asseguraria a essas crianças a efetivação do seu direito à educação. ( p. 38).

As autoras ainda afirmam que, deveria haver um estímulo técnico-financeiro para garantir o direito a educação infantil previsto na Lei, para todas as crianças. “No entanto, a opção foi uma política nacional de novo locus de estudo dessa criança, uma transferência de etapa de ensino que significou uma mudança radical de diversos aspectos no atendimento” (ARELARO; JACOMINI E KLEIN, 2011, p. 39). Quanto à garantia da Lei nº 11.274 que beneficia em especial as crianças pobres e excluídas do sistema educacional, destacamos os estudos de Craidy e Barbosa (2012) sobre a inserção da criança de 6 anos no ensino fundamental, onde enfatizam

que, “as crianças com maior vulnerabilidade pessoal e social seriam as maiores vítimas de uma entrada compulsória à escola que lhes é totalmente estranha” (CRAIDY; BARBOSA, 2012, p. 24).

Neste contexto, as autoras destacam dois pontos: (1) a escola pode ser estranha por não terem frequentado a educação infantil; (2) a cultura escolar pode não lhes parecer familiar pelo fato de não viverem em um ambiente letrado. Deste modo, elas apontam para uma democratização de oportunidade que trata desiguais como iguais.

Ao tratarmos da inclusão da criança de 6 anos no ensino fundamental, buscamos experiências que mostram a ruptura que a criança vivencia, ao ingressar nessa etapa da educação básica. A pesquisadora Flávia Miller Motta trouxe relevantes contribuições para tratarmos deste assunto. Ao observar uma turma do ensino fundamental, ela nos mostra as culturas infantis na escola. Os relatos da pesquisa compreendem o período entre 2007 e 2009.

O primeiro dia de aula marcou uma drástica ruptura com o trabalho desenvolvido. As crianças não sabiam o que fazer. As carteiras arrumadas em fileiras, voltadas para o quadro, a mesa da professora na frente, a presença de crianças reprovadas, a ausência de outras que compunham a turma anterior, o abecedário e os numerais na parede, tudo indicava um ano diferente. Não era permitido correr, ir ao banheiro, brincar de pique, batucar, cantar ou olhar pela janela. Havia um descompasso entre as crianças que vieram da educação infantil e as outras. Abaixar a cabeça e esperar não faziam parte do repertório do ano anterior. (MOTTA, 2010, s/p).

Em sua inserção em campo, Motta (2010) pôde observar que não havia diálogo entre os adultos e as crianças. O cumprimento ou o não cumprimento das regras era o mais frisado na instituição. “A expressão do corpo revelava uma aprendizagem; a sala de aula, no ensino fundamental era um espaço de movimentos mais contidos, as vozes reguladas num tom mais baixo” Motta (2010, s/p). A autora salienta que havia uma sujeição dos corpos infantis à lógica das culturas escolares que transformava as crianças em alunas.

Em contrapartida, há outras autoras que indicam a entrada da criança de 6 anos de idade nos anos iniciais, como sendo positiva. A pesquisadora Kramer (2006) comemora a inclusão da criança de 6 anos no ensino fundamental. Para ela, “trata-se de um imenso contingente de crianças que passa ser agora reconhecido” (KRAMER, 2006, p. 813).

Não podemos esquecer que a educação infantil não é obrigatória; ela é dever do Estado, direito da criança e opção da família. Contudo, é minha impressão que, se fizéssemos uma pesquisa de demanda em todo o território nacional, não encontraríamos nenhum adulto, pai, mãe, avô ou avó de uma menina ou de um menino de 6 anos, em nenhuma classe social, que não optasse pela escola. As crianças de 6 anos acabam de ser incluídas e, ainda que isso signifique muito trabalho de mudança no ensino fundamental, **essa mudança era absolutamente necessária. (Grifo meu)** (KRAMER, 2006, 813).

Conforme vimos até aqui, entendemos que são necessárias mudanças para o Ensino fundamental, de modo que o universo lúdico seja evidenciado na escola. Ao entrevistarmos a professora 1, identificamos que a inserção da criança de 6 anos foi positiva para ela, no sentido de que a antiga primeira série não era mais sustentável para garantir às crianças a ludicidade.

*Na antiga primeira série, antes da obrigatoriedade, era intensivo o processo de alfabetização e letramento. Não dava tempo de fazer nada com as crianças, só tínhamos que alfabetizar. Deste modo, eu vejo de forma positiva a inserção da criança de 6 anos de idade no ensino fundamental, desde que não seja da maneira como era na antiga primeira série. (Entrevista: Professora 1, 4 de abril de 2017).*

Ao compararmos o relato da professora 1 à luz dos estudos de Nascimento (2007), vemos que pensar a infância na escola nos dias de hoje, é desafiante. Ela explica que, o ensino fundamental não tem considerado “o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Infelizmente, quando as crianças chegam a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase Agora a brincadeira acabou!” Nascimento (2007, p. 30).

Conforme já vimos neste estudo, Campos (2009. p. 13) revela que “a pressão para a alfabetização em um ano, o lugar quase exclusivo que as atividades de alfabetização ocupam no currículo, o efeito indutor dos sistemas de avaliação externos à escola” mostram o ensino fundamental “sufocando” professores, crianças e familiares. Em contrapartida a essa realidade, vemos o conforto da professora 1, ao revelar que com a inserção da criança aos 6 anos no ensino fundamental, houve uma mudança positiva no sentido de considerar tempo/espço para que a criança viva a sua infância de modo a considerar outras atividades que não seja somente o processo de alfabetização e letramento.

Neste contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) realça:

Entre as mudanças recentes mais significativas, atenção especial passou a ser dada à ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de

duração, mediante a matrícula obrigatória de crianças com 6 (seis) anos de idade, objeto da Lei nº 11.274/2006. Sobre isso, o Conselho Nacional de Educação (CNE), pelos esforços da Câmara de Educação Básica (CEB), vem produzindo um conjunto de normas orientadoras para as escolas, seus professores, alunos e suas famílias, bem como para os órgãos executivos e normativos das redes e sistemas de ensino. **Em todas essas orientações, o CNE tem insistido que a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos de duração implica na elaboração de um novo currículo e de um novo projeto político-pedagógico.** (p. 103) (Grifo meu).

Conforme vemos nas Diretrizes acima, é forte a compreensão de que é fundamental a criação de um novo currículo para o Ensino fundamental, visto que esse agora recebe crianças que estavam na Educação infantil, ou que terão o seu primeiro contato com uma instituição de educação. Ainda nesta natureza, de acordo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), o Projeto Político Pedagógico da instituição segue a mesma linha ao afirmar a necessidade de uma reestruturação curricular:

A implantação do EF de 9 anos introduz a criança nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade. Isto não apenas altera a organização do Ensino Fundamental, mas, principalmente, **requer uma reestruturação curricular**, haja vista que não é apenas o acréscimo de uma série, nem muito menos a transposição pura e simples do último ano da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Ou seja, a forma de organização dos Anos Iniciais tem que ser o resultado de uma concepção de criança e de infância e não o contrário. **(Grifo meu)** (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012, s/p).

Deste modo, identificamos uma consonância muito importante entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, o PPP da instituição e a fala da professora 1 em que era necessária essa modificação nos anos iniciais. Neste sentido, a professora 1 aponta que, foi possível considerar o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras no contexto atual da escola, em que antes da Lei nº 11.274/2006 era inviável por causa da pressão excessiva em alfabetizar.

Outra pesquisadora da área, Claudia Vóvio, especialista em alfabetização e letramento, também considera essa medida como sendo adequada. Ela ressalta que as crianças aos 6 anos de idade, possuem condições cognitivas e etárias para entrar em um processo de ensino sistemático da alfabetização. Ela trabalhou durante muito tempo alfabetizando crianças aos 6 anos e afirma que, era algo tranquilo e esperado para a escola em que ela trabalhava. Na sua experiência de nove anos como alfabetizadora, as crianças de modo geral, avançavam no processo de alfabetização.

Então hoje eu olho e penso assim: Tem uma discussão enorme, as crianças pequenininhas indo para o ensino fundamental, o ensino fundamental público sem estrutura para acolher essas crianças e tudo mais. Eu não vejo como problemático que o processo de alfabetização comece aos 6 anos. Na verdade eu acho que é o momento em que a criança está muito interessada nessas questões. [...] a gente acha que isso não faz parte do repertório de brincadeira das crianças, mas faz parte dos papéis que elas também brincam. Elas brincam de serem leitoras, elas brincam de escrever, elas brincam de certas profissões que usam a escrita, elas veem as pessoas escrevendo. [...] Então eu acho que com 6 anos, as crianças tem condições cognitivas e etárias para entrar num processo de ensino sistemático da alfabetização. Agora o que não dá pra pensar, é isso descolado de um universo infantil (Entrevista: VÓVIO, 2013).

Desta maneira, Vóvio (2013) salienta que, a inclusão da criança no ensino fundamental, deve acontecer de maneira lúdica, de modo que a infância não seja afetada. Para ela, é muito importante a presença da literatura infantil, de brincadeiras orais, cantigas, etc.

Portanto, em um curto período em que estivemos na instituição pesquisada, destacamos algumas mudanças positivas que foram possíveis com a inserção da criança de 6 anos no ensino fundamental. Analisaremos a seguir, como as professoras se organizaram para tais mudanças no sentido de implantar e/ou reforçar a ludicidade nas suas salas.

## 9 UMA NOVA CULTURA ESCOLAR

Toda criança brinca porque gosta. [...] Brincar, para a criança, é tão vital quanto comer e dormir. (Paganl, 2013, p. 12).

Neste capítulo, veremos a ludicidade no planejamento das professoras, na tentativa de buscarem uma nova cultura escolar, entendendo-a como a definiu Julia (2001, p. 10):

como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Entendendo-se que a escola é uma instituição social produtora de práticas e representações que amplia, adapta e recria a cultura inclusiva, o estudo do conjunto das características que compõe o modo escolar de transmissão cultural num tempo e espaço definidos, possibilita também a compreensão de que tais elementos, embora característicos de uma determinada época, não são imutáveis.

A infância contemporânea tem sido pensada e/ou repensada para ser vivida nos anos iniciais de modo prazeroso para a criança. Nascimento (2007) enfatiza que a entrada das crianças aos seis anos na escola se faz em um contexto favorável, pois nunca se discutiu tanto sobre a infância como agora. Contudo, para a autora:

Pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade (NASCIMENTO, 2007, p. 28).

Nesta linha, ao tentarmos compreender como se dá a infância e as suas singularidades no primeiro ano do ensino fundamental, de modo que o universo lúdico seja assegurado, perguntamos para as professoras o que elas entendem por atividade lúdica:

*Para mim, atividade lúdica é aquela atividade que você faz vinculada ao conteúdo. Uma coisa é brincar, outra é trabalhar ludicamente. Exemplo: O bingo de letras é uma atividade lúdica, por estar vinculado a um conteúdo curricular, que faz parte da minha prática pedagógica. Algumas pessoas acham que as atividades lúdicas bastam para defender a ideia de que as crianças brincam. Mas eu penso que não. Pois tem que haver um tempo separado para isso. Deste modo, acho muito importante que a criança brinque no ensino fundamental. [...] Eu utilizo atividades lúdicas o tempo*

*todo porque eu trabalho com criança. Basicamente, eu alfabetizo em cima de atividades lúdicas. Exemplos: Bingo de letras, parlendas, folclore, trava-línguas, jogo de boliche com os números, fantoches músicas e muitos outros jogos. (Entrevista: Professora 2, 11 de abril de 2017). A partir do que é significativo para a criança, eu crio projetos que envolvem numeração, o processo de alfabetização e letramento, as artes, o brincar, conversas, contações de histórias, entre outros. Eu utilizo diversos gêneros discursivos: bilhetes, textos instrucionais, receitas, histórias, etc. Contudo, não me preocupo em ficar repetindo as sílabas. Deste modo, eu mesclo os tempos: alfabetização, letramento e brincadeiras. (Entrevista: Professora 1, 4 de abril de 2017).*

Figura 25 - Jogos utilizados pela professora 1



Fonte: Acervo da autora (2017).

Figura 26 - Fantoches utilizados pela professora 1



Figura 27 - Bingo de letras utilizado pela professora 2



Fonte: Acervo da autora (2017).

Figura 28 - Jogos utilizados pela professora 2



Figura 29 - Jogo de boliche com os números utilizado pela professora 2



Fonte: Acervo da autora (2017).

Figura 30 - Cenário para fantoches



Neste viés, as Orientações Gerais para o ensino fundamental de nove anos (2004), abordam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) ao perceber que elas fornecem elementos relevantes para a revisão da Proposta Pedagógica do ensino fundamental que passou a incluir as crianças de 6 anos, até então pertencentes a educação infantil.

As propostas pedagógicas (...) devem promover em suas práticas de educação e cuidados a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo-linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Dessa forma, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo. (BRASIL, 2004, p. 15).

Desta maneira, concordamos com a política supracitada, em que as singularidades especialmente das crianças do primeiro ano do ensino fundamental, estão especificadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), e que, por isso, devem ser analisadas antes de sugerirmos propostas pedagógicas para elas. Afinal, devemos lembrar que, é na educação infantil que muitas crianças estarão antes de serem incluídas no ensino fundamental.

O documento Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Gerais ainda ressalta que a inserção da criança de seis anos deve acontecer em um ambiente em que o cuidado e a educação ocorram prazerosamente e com ludicidade. Propõe-se que haja brincadeiras espontâneas, o uso de materiais, os jogos, as danças, etc. “As estratégias pedagógicas devem evitar a monotonia, o exagero de atividades



“acadêmicas” ou de disciplinamento estéril” (BRASIL, 2004, p. 16.). Entendemos que, as orientações para a inserção da criança, demonstram que a infância possui singularidades e que necessitam ser estudadas para que a chegada da mesma ao ensino fundamental seja prazerosa.

À vista disso, em conformidade com as professoras entrevistadas, Peres (2012) defende um novo modelo escolar que visa a ludicidade sendo esta primordial para a infância.

Considerando que a infância é, por excelência, o momento do lúdico, da brincadeira livre, da criatividade, da imaginação, do faz de conta, do desenvolvimento de atividades de expressão como desenho, pintura, dança, poesia, teatro, fala, e se queremos que nossas crianças leiam e escrevam bem, tornando-se verdadeiros leitores e produtores de textos, a alfabetização, a aprendizagem da leitura e da escrita, deve-se configurar, para as crianças, como mais uma forma de expressar o mundo. Ler e escrever “textos de verdade” é a maneira adequada de fazer isso. Além disso, é preciso trabalhar com todas as formas de expressão por meio de diferentes linguagens: oral (poesia, leitura, teatro, dramatização, contação de histórias), corporal, plástica (desenho, pintura, modelagem), etc. (PERES, 2012, p. 66).

Identificamos que, assim como aponta Peres (2012), o planejamento das professoras está repleto de atividades lúdicas que focalizam o brincar sendo essencial para o desenvolvimento das crianças. Desta maneira, percebemos que o olhar das professoras está intencionalmente projetado nas diferentes linguagens, conforme aponta o PPP da instituição, que está em consonância com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil sinaliza “as crianças possuem uma natureza singular que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio e utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que procuram desvendar”. (PPP, 2012, s/p).

Neste contexto, em conformidade com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Peres (2012) salienta que, o ensino fundamental, tem muito a aprender com a educação infantil no sentido de olhar a alfabetização como um processo prazeroso e tomado de emoção, diversão e ludicidade. “Estas atividades são, em geral, vistas na escola como improdutivas, mas na verdade, são essenciais para a formação da identidade, da inteligência, e da personalidade das crianças.” Mello, (2015, p. 24) *apud* (PERES, 2012, p. 66).

Concordamos com Peres (2012) e com as professoras entrevistadas no que se refere à afirmação de que a ludicidade deve ser considerada como elemento importante em qualquer idade, sendo mais um direito da infância para além dos 6 anos, que não pode ser esquecido pela sua entrada no ensino fundamental.

Neste rumo, Nascimento (2007, p. 30) acrescenta, que:

Faz-se necessário definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da escola e da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos os que ali estão, em que crianças possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas de ver e de significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia. Esse é um momento propício para tratar dos aspectos que envolvem a escola e do conhecimento que nela será produzido, tanto pelas crianças, a partir do seu olhar curioso sobre a realidade que as cerca, quanto pela mediação do adulto.

Portanto, entendemos que mediante tantas divergências sobre a inserção da criança aos seis anos de idade no ensino fundamental é necessário que sejam estudados novos caminhos pedagógicos para que os tempos, materiais e espaços sejam favoráveis às culturas infantis de modo que elas possam viver as suas infâncias com todos os seus direitos assegurados.

A inserção da criança aos seis anos de idade no ensino fundamental, conforme explica Peres (2012), por um lado, poderá ser um “caos”, uma antecipação do fracasso escolar, um acréscimo do tempo-espaço improdutivo. Mas por outro lado, “pode ser um tempo-espaço de uma “alfabetização produtiva” produtora de autores e escritores autônomos, de usuários competentes da língua escrita e falada [...]”(PERES, 2012, p. 63).

Ao pensar a ludicidade, Fortuna, (2000, p. 160) acrescenta que se trata de aulas “em que as características do brincar estão presentes influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno”. Posto isso, compreendemos que é imprescindível a construção de uma nova cultura escolar. Cultura essa, que ande de mãos dadas com as culturas infantis e que possa planejar de modo intencional, tempos, espaços e materiais que assegure às crianças, sobretudo do ensino fundamental o direito ao universo lúdico, aos jogos e às brincadeiras.

## 10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral realizar uma descrição detalhada acerca dos espaços, tempos e materiais que são destinados à criança para que lhe seja assegurado o direito ao brincar no ensino fundamental, em uma Instituição Pública Federal de Ensino. Trata-se, portanto de um estudo de caso que revela o que esta instituição tem de particular, mesmo que apresente certas semelhanças com outros casos ou situações. Com isso enfatizamos que os resultados obtidos não podem ser generalizados para outras instituições que atendem as crianças aos seis anos no ensino fundamental.

No início deste estudo, destacamos pelo menos três particularidades da criança: construtora de conhecimento, construtora de identidade e construtora de cultura. Deste modo, elencamos algumas questões que estão relacionadas ao processo de inserção ou transição da criança para o ensino fundamental, por acreditarmos que a escola possa ser um lugar em que as crianças se sintam felizes e queiram permanecer. Para tanto, vimos que as concepções de infância são construídas social e historicamente.

Sabendo que este estudo teve como problema central: Que tempos, espaços e materiais têm sido pensados para a infância do ensino fundamental, de modo que assegure às crianças, o direito ao universo lúdico, aos jogos e às brincadeiras? - Destacamos alguns pontos que caracterizam as especificidades da infância: imaginação, fantasia, criação e a brincadeira entendida como experiência de cultura. Para Kramer (2007) as crianças são cidadãs, possuem direitos, produzem cultura e são nelas produzidas.

Ao pretender estender nosso olhar para o direito ao brincar no primeiro ano do ensino fundamental, realizamos uma pesquisa bibliográfica acerca do assunto e também uma inserção em campo. Para isto, procuramos identificar quais espaços estão disponíveis para a utilização pelas crianças de seis anos na instituição; verificar como as atividades lúdicas se inserem no planejamento das professoras que trabalham com as crianças do primeiro ano do ensino fundamental da instituição; descrever materiais que a instituição oferece para que a criança tenha assegurado o seu direito ao brincar; e ampliar o campo de conhecimento em relação à infância do ensino fundamental.

Desta maneira, realizamos observações *in loco* para verificar os usos dos espaços da instituição, em especial a Biblioteca e a Brinquedoteca, em conformidade com a abordagem qualitativa adotada nesta pesquisa. Identificamos que a instituição dispõe de vários espaços para que a criança possa brincar, e a nosso ver, todos os espaços são bem estruturados e planejados, especialmente a brinquedoteca e a biblioteca que foram pensadas e planejadas de maneira intencional para acomodar as crianças da melhor forma possível e assegurar a elas a vivência das suas culturas lúdicas.

Para Brougère (2008), a cultura lúdica é um conjunto de regras próprias da brincadeira que são adquiridas no seu contexto. Deste modo, entendemos que “o ambiente é a condição para a brincadeira e, por conseguinte, ele a condiciona” (BOMTEMPO, 2001, p. 68).

Mediante isto, compreendemos que o ambiente também é responsável pela educação da criança. Para Gandini, (1999), o ambiente se torna o “terceiro educador”, e precisa ser sensível às necessidades das crianças para que elas se tornem protagonistas de suas próprias histórias. Nesta perspectiva, compreendemos que a instituição tem se preocupado em oportunizar espaços para que a criança viva a infância com os seus direitos assegurados, sobretudo o de brincar.

A pesquisa de campo durou aproximadamente 1 mês e envolveu entrevistas individuais e semiestruturadas realizadas com a coordenadora da brinquedoteca, com a bibliotecária e com 2 professoras do primeiro ano (APÊNDICES A,B,C). As entrevistas nos permitiram obter as percepções das pessoas entrevistadas de modo prazeroso, dentro da própria instituição.

Nesta busca em entender o direito ao brincar no primeiro ano do ensino fundamental, estendemos os nossos olhares para os planejamentos das professoras, de modo que pudéssemos compreender como elas relacionam a questão do tempo do brincar relacionado ao espaço e aos materiais disponíveis.

Neste sentido, identificamos que as professoras entrevistadas compreendem que o brincar é um direito fundamental de todas as crianças para além da educação infantil. Elas trabalharam com as crianças o projeto “Direito das crianças” com o intuito de dar visibilidade também ao brincar no ensino fundamental, que a nosso ver, ajudou a reforçar a importância de um olhar mais atento para as crianças e os seus direitos no contexto escolar.

Outra contribuição relevante para destacarmos é com relação à questão do tempo do brincar. Para a professora 1, as brincadeiras não mediadas acontecem todos os dias na sala de aula e também, todas às sextas-feiras na brinquedoteca. A professora 2 disponibiliza tempo todas as quartas-feiras para que as crianças possam brincar a tarde inteira; às terças-feiras após a Educação Física e também às quintas-feiras na brinquedoteca.

Consideramos essencial destacar que, os cantos diversificados, assim chamados pelas professoras, são semelhantes às zonas circunscritas frequentemente utilizadas na educação infantil. Ainda nesta linha, sob um olhar sensível para a infância, percebemos que as professoras oportunizam que as crianças tenham individualidade ao permitir que elas circulem como quiserem pelos cantos diversificados e brinquem com os objetos que quiserem.

Além disso, consideramos importante para esta pesquisa, o fato de que as próprias crianças que escolheram os temas de cada canto, tornando-as protagonistas nas suas culturas lúdicas. Pois deste modo, elas escolhem como e com o que brincar e também possuem momentos de ludicidade ao interagirem com os outros sujeitos.

Outro aspecto que vale salientar são as brincadeiras ocorridas na brinquedoteca, em que ocorrem vivências e interações enriquecedoras. Identificamos que as crianças brincam em todos os espaços da brinquedoteca, mas que, sobretudo as crianças da turma da professora 1, preferem as fantasias que representam contos de fadas e super-heróis. Deste modo, levantamos neste estudo, benefícios trazidos por Bomtempo (2001) ao mostrar que a criança é oportunizada a brincar com tais fantasias: (1) constroem autoconfiança; (2) superam obstáculos da vida real; (3) aumentam suas habilidades linguísticas; (4) solucionam melhor os problemas; (5) desenvolvem cooperação.

A esse respeito, ressaltamos que, para Vygotsky (1991, p. 106) a criança “envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo”, podendo ainda reduzir tensões e acomodar conflitos e frustrações do cotidiano.

Com relação à inserção da criança de seis anos no ensino fundamental, identificamos que para a instituição pesquisada, a Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 favoreceu para a diminuição na pressão em alfabetizar, e proporcionou mais tempo para as crianças brincarem. Entendemos que isso só foi possível, mediante

uma reestruturação no currículo, que, conforme argumenta Kramer (2006), era uma mudança extremamente necessária.

Posto isso, ressaltamos que as práticas pedagógicas das professoras estão cheias de contribuições da educação infantil, o que para nós, é fundamental no exercício de compreender que a criança é um sujeito de direitos que envolvem as brincadeiras, os jogos e a ludicidade.

Por fim, consideramos que a inserção da criança aos seis anos no ensino fundamental, deve se dar em um contexto lúdico, de brincadeiras planejadas de modo intencional sendo livres e dirigidas em que o faz-de-conta não seja interrompido com o propósito de que não seja algo sério no desenvolvimento infantil. Neste rumo, a nosso ver, os tempos, espaços e materiais estão sido pensados essencialmente no primeiro ano do ensino fundamental, de modo que assegure às crianças, o direito ao universo lúdico, aos jogos e às brincadeiras, na Instituição Pública Federal de Ensino, em que realizamos esta pesquisa.

## 11 REFERÊNCIAS

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. **O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, Apr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a03.pdf>> Acesso: 19.maio.2017.

AGUIAR, Vera Teixeira de. **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores.** Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura Literária e Escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs). **Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a Literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (org.) **Caminhos para a formação do leitor.** São Paulo, DCL, 2004. ISBN 85-7338-927-3. Disponível em: <<http://www.ricardoazevedo.com.br/wp/wp-content/uploads/Formacao-de-leitores1.pdf>> Acesso: 18.maio.2017.

BECKER, Paulo; ROSING, Tania Maria Kuchenbecker. (Org). Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca. Passo Fundo: UPF, 2002.

BORBA, Ângela Meyer. Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. In: **O brincar como um modo de ser e estar no mundo.** 2. ed. Brasília: Leograf – Gráfica e Editora Ltda, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: Relatório do programa.** Secretaria da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. – Brasília: MEC, SEB, COEDI, 2015, 104p.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Gerais.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. – Brasília: 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm)> Acesso: 19.maio.2017.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a Educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2001.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

CAMPOS, Maria Malta. **Ensino Fundamental e os Desafios da lei n. 11.274/2006: Por uma prática educativa nos anos iniciais do ensino fundamental que respeite os direitos da criança à aprendizagem**. Salto para o futuro: anos iniciais do ensino fundamental. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à distância. Ano XIX - nº 12 – Setembro/2009.

CARVALHO, Mara I. Campos; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do Espaço em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. (Org.) **Educação infantil: muitos olhares**. 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

CRAIDY, Carmem Maria; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Ingresso Obrigatório no Ensino Fundamental aos 6 anos: Falsa solução para um falso problema. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll (Orgs). **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

EMENDA CONSTITUCIONAL. Brasil. Constituição. (1988). nº 65, de 13 de julho de 2010. **Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude**. In: CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. 1988. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso: 17.maio.2017.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. (Orgs.) **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, Maria Luisa; Maria Isabel H. Dalla.; ZEN (Orgs). **Planejamento em destaque, Análises menos convencionais**. Porto Alegre: Cadernos 5, 2000.

FOCHI, Paulo Sérgio. **Princípios de uma pedagogia que narra experiências das crianças**. Revista Pátio – Educação Infantil: Registro no Cotidiano escolar: a importância da documentação para a prática pedagógica. Ano X. Janeiro/Março 2012. PP 19-21.



GIL, Carlos. Antônio. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007. BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 1994.

GANDINI, Lella. As cem linguagens da criança. In: **Espaços educacionais e de envolvimento pessoal**. São Paulo: Artmed, 1999.

JULIA, Dominique. A Cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Tradução: Gizele de Souza. São Paulo: Autores Associados, n.º 1, janeiro/junho, 2001. pp.9-43.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

KRAMER, Sônia. Ensino fundamental de nove anos– Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade: **A infância e sua singularidade**. 2ªEdição, Brasília, 2007.

KRAMER, Sonia. **As crianças de 0 a 6 anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental**. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>> Acesso: 19.maio.2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. Anais do I seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6672-brinquedosebrincadeiras&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6672-brinquedosebrincadeiras&Itemid=30192)> Acesso: 17.maio.2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2001.

LATERMAN, Ilana. **Que os professores perguntem, testem e brinquem**. Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <  
<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t3/t3c88.pdf>> Acesso: 18.maio.2017.

LOBO, Ana Paula Santos Lima Lanter. A Educação Infantil, a criança e o Ensino Fundamental de nove anos: Ampliando o debate. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll (Orgs). **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, c1986.

MOTTA, Flávia Miller Naethe **De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental**. In: Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 37, n. 1, jan./abr. 2011. p. 157-173. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a10.pdf>> Acesso: 19.maio.2017.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. Ensino fundamental de nove anos – Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. In: **A infância na escola e na vida: Uma Relação Fundamental**. 2. ed. Brasília: Leograf – Gráfica e Editora Ltda, 2007.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; VIEIRA, Suzane da Rocha. **Contribuições da pedagogia da infância para a articulação entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**. Revista Linhas, Florianópolis, v.14, n. 26, jan./jun. 2013. p. 265-292.

PERES, Eliane. A infância para além da educação infantil: construindo uma nova cultura escolar para a alfabetização das crianças de 6 anos. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll (Orgs). **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

PERROT, Jean. Os “livros – vivos” franceses. Um novo paraíso cultural para nossos amiguinhos, os leitores infantis. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

RELATÓRIO FINAL LABRINCA, Florianópolis, 2010. Disponível em: < <http://labrinca.paginas.ufsc.br/files/2016/05/RELAT%C3%93RIO10anoslabrinca.pdf>> Acesso: 18.maio.2017.

UNICEF, **A Convenção sobre os Direitos das Crianças**, 1989. Disponível em: < [https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)> Acesso: 10.maio.2017.

VALIATI, Márcia Elisa. **Tudo começa com as crianças**. Revista Pátio – Educação Infantil: Registro no Cotidiano escolar: a importância da documentação para a prática pedagógica. Ano X. Janeiro/Março 2012. PP 12-15.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: **A formação social da mente, o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VÓVIO, Claudia Lemos. Entrevista concedida à Plataforma do Letramento, 2013. Disponível em: < <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista/265/claudia-vovio-a-aprendizagem-da-lingua-escrita.html>> Acesso: 19.maio.2017.

## 12 APÊNDICES

### APÊNDICE A – QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM A COORDENADORA DA BRINQUEDOTECA.

Caro/a Docente:

Esta entrevista faz parte da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: Viver a infância no primeiro ano do Ensino Fundamental: um estudo em uma instituição Pública Federal de Ensino, que tem como objetivo principal realizar uma descrição densa acerca dos espaços, tempos e materiais que são destinados à criança para que lhe seja assegurado o direito ao brincar no ensino fundamental.

As questões que compõem o roteiro de entrevista foram elaboradas com base nos objetivos da pesquisa.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

#### DADOS DE CARACTERIZAÇÃO

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_. Horário de início: \_\_\_: \_\_\_. Horário de Término: \_\_\_: \_\_\_.

Local: \_\_\_\_\_.

Idade: \_\_\_\_\_. Nível de Formação: \_\_\_\_\_.

Tempo de atuação como Professor/a: \_\_\_\_\_.

Tempo de atuação na instituição: \_\_\_\_\_.

Outros locais de atuação profissional: \_\_\_\_\_.

Qual a finalidade da brinquedoteca?

Quem trabalha na brinquedoteca? São bolsistas? De qual curso?

Qual o horário de funcionamento?

Quem acompanha as crianças durante o tempo em que estão na brinquedoteca?

As brincadeiras são dirigidas ou são livres?

Que materiais/brinquedos estão disponíveis na brinquedoteca?

A estrutura da Brinquedoteca foi pensada para atender a qual faixa etária? E quais idades a utilizam com mais frequência?

Quais as regras para a utilização do espaço pelas crianças/professoras?

A brinquedoteca recebe crianças de outras instituições? Em caso afirmativo, quais?

Como é feito o agendamento para a utilização da brinquedoteca (para alunos do CA e para outras crianças)?

## APÊNDICE B – QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM O/A BIBLIOTECÁRIO/A.

Caro/a Bibliotecário/a

Esta entrevista faz parte da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: Viver a infância no primeiro ano do Ensino Fundamental: um estudo em uma instituição Pública Federal de Ensino, que tem como objetivo principal realizar uma descrição densa acerca dos espaços, tempos e materiais que são destinados à criança para que lhe seja assegurado o direito ao brincar no ensino fundamental.

As questões que compõem o roteiro de entrevista foram elaboradas com base nos objetivos da pesquisa.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

### DADOS DE CARACTERIZAÇÃO

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_. Horário de início: \_\_\_: \_\_\_. Horário de Término: \_\_\_: \_\_\_.

Local: \_\_\_\_\_.

Idade: \_\_\_\_\_. Nível de Formação: \_\_\_\_\_.

Tempo de atuação como Professor/a: \_\_\_\_\_.

Tempo de atuação na instituição: \_\_\_\_\_.

Outros locais de atuação profissional: \_\_\_\_\_.

Como funciona a biblioteca do CA da UFSC?

Quem trabalha na brinquedoteca? São bolsistas? De qual curso?

As crianças frequentam a biblioteca sozinhas, ou somente acompanhadas do/a professor/a? Em quais horários?

Quais as atividades propostas pelos bibliotecários (saber se há leitura e contação de histórias na biblioteca, teatro de fantoches, etc)?

Quais os critérios para o empréstimo de livros? As crianças escolhem sozinhas ou com auxílio do professor e do bibliotecário?

APÊNDICE C – QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM O/A PROFESSOR/A PARTICIPANTE.

Caro/a Professor/a

Esta entrevista faz parte da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: Viver a infância no primeiro ano do Ensino Fundamental: um estudo em uma instituição Pública Federal de Ensino, que tem como objetivo principal realizar uma descrição densa acerca dos espaços, tempos e materiais que são destinados à criança para que lhe seja assegurado o direito ao brincar no ensino fundamental.

DADOS DE CARACTERIZAÇÃO

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_. Horário de início: \_\_\_: \_\_\_. Horário de Término: \_\_\_: \_\_\_.

Local: \_\_\_\_\_.

Idade: \_\_\_\_\_. Nível de Formação: \_\_\_\_\_.

Tempo de atuação como Professor/a: \_\_\_\_\_.

Tempo de atuação na instituição: \_\_\_\_\_.

Outros locais de atuação profissional: \_\_\_\_\_.

Qual o método de ensino utilizado com os seus alunos?

O que você entende por atividade lúdica?

Você considera que brincar é importante no ensino fundamental?

As atividades lúdicas estão presentes no seu planejamento semanal? Como?

Poderia descrever alguma proposta lúdica desenvolvida na sua turma?

Qual a carga horária semanal destinada a atividades lúdicas na sua turma?

Diariamente

Uma aula por semana

Duas aulas por semana

Uma vez por mês

Raramente

( ) ( ) Outro.

Qual? \_\_\_\_\_

Quais os locais da instituição são utilizados para tais propostas com a sua turma?

(Assinale quantas alternativas quiser).

A Brinquedoteca

A Biblioteca

O parque

As quadras

A sala de aula

Laboratório de Informática

( ) ( ) Outros. Quais?

\_\_\_\_\_

Que materiais são disponibilizados para que as crianças possam brincar?

As crianças trazem brinquedos de casa? ( ) não. ( ) sim.

Em caso afirmativo, com qual frequência? \_\_\_\_\_



## APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, intitulada: Viver a infância no primeiro ano do Ensino Fundamental: um estudo em uma instituição Pública Federal de Ensino. Trata-se de um estudo de caso, que fará uso de entrevista e observação do espaço físico da instituição, tendo por objetivo geral: Realizar uma descrição densa acerca dos espaços, tempos e materiais que são destinados à criança para que lhe seja assegurado o direito ao brincar no ensino fundamental. Objetivos específicos: Identificar quais espaços estão disponíveis para a utilização pelas crianças de 06 anos no Colégio de Aplicação da UFSC; verificar como as atividades lúdicas se inserem no planejamento das professoras que trabalham com as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental do CA da UFSC; descrever materiais que a instituição oferece para que a criança tenha assegurado o seu direito ao brincar e ampliar o campo de conhecimento em relação à infância do ensino fundamental.

Questões central: Que tempos, espaços e materiais têm sido pensados para a infância do ensino fundamental, de modo que assegure a elas, o direito ao universo lúdico, aos jogos e às brincadeiras? Serão previamente marcados a data e horário para a realização das entrevistas, a partir de um roteiro semi-estruturado. Estas medidas serão realizadas no Colégio de Aplicação da UFSC. Não é obrigatório responder a todas as perguntas. Informamos que durante a entrevista não faremos filmagens, nem fotografias. Não faremos gravação em áudio. Faremos apenas apontamentos em diário de campo.

Também serão realizados encontros para discussão dos dados obtidos, previamente agendados na Instituição.

O(a) Senhor(a) e seu/sua acompanhante não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de dano durante a pesquisa, será garantida a indenização.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos por envolver o desconforto de ter sua rotina alterada e/ou de ser entrevistado. Existe o risco de constrangimento e abalo emocional dado o teor das questões abordadas.

A sua identidade será preservada, pois cada indivíduo será identificado por um número.

Essa pesquisa poderá beneficiar a instituição pesquisada, assim como as pessoas envolvidas direta ou indiretamente na sua rotina já que os dados e resultados obtidos serão informados e discutidos em momento oportuno, previamente agendados na Instituição.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão os pesquisadores (estudante de graduação Samara de Souza Paim Lourenço e a professora responsável Geysa Spitz Alcoforado de Abreu).

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Geysa Spitz  
Alcoforado de Abreu

NÚMERO DO TELEFONE: (48) 32341204

ENDEREÇO: Av.Madre Benvenutta, 2007 – Itacorubi – FLORIANOPOLIS – SC - e

e-mail: [geysa.abreu@uol.com.br](mailto:geysa.abreu@uol.com.br)

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

\_\_\_\_\_

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: [cepesh.reitoria@udesc.br](mailto:cepesh.reitoria@udesc.br) /

[cepesh.udesc@gmail.com](mailto:cepesh.udesc@gmail.com)

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SEPN 510, Norte, Bloco A, 3ºandar, Ed. Ex-INAN, Unidade II – Brasília – DF- CEP:

70750-521

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO**

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as

medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome \_\_\_\_\_ por \_\_\_\_\_ extenso

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_ Local: \_\_\_\_\_ Data:

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.