

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

TIAGO EFREM ANDREETA

**O LÚDICO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O
REAL E O IDEAL**

SANTOS

2019

TIAGO EFREM ANDREETA

**O LÚDICO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O
REAL E O IDEAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Metropolitana de Santos, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino (Práticas Docentes no Ensino Fundamental).

Orientação: Prof^a. Dr^a. Luana Carramillo Going.

SANTOS

2019

A574l Andreeta, Tiago Efrem.

O lúdico no primeiro ano do ensino fundamental : o real e o ideal/ Tiago Efrem Andreeta, 2019.

348f.

Orientadora : Professora Dra. Luana Carramillo Going.

Dissertação de Mestrado em práticas docentes no ensino fundamental - Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2019.

1. Ensino fundamental. 2. Espaços e materiais. 3. Práticas docentes.
4. Atividades lúdicas.

I. Título.

CDD 370

A Dissertação de Mestrado intitulada “O lúdico no primeiro ano do ensino fundamental: o real e o ideal”, e elaborada por Tiago Efrem Andreeta, foi apresentada e aprovada em 13/06/2019, perante banca examinadora composta por:

Profa. Dra. Edda Bomtempo

Profa. Dra. Cleuza Kazue Sakamoto

Profa. Dra. Elisete Gomes Natário

Profa. Dra. Luana Carramillo Going
Orientador e Presidente da Banca Examinadora

Profa. Dra. Luana Carramillo Going
Coordenador do Programa de Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.
Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental.
Linha de Pesquisa: Ensino Aprendizagem no Ensino Fundamental.

Dedico este trabalho à Carolina, que esteve ao meu lado durante sua elaboração, bem como à Beatriz, ao Lorenzo e à Luiza, que me ensinam a brincar e motivam a buscar sempre o melhor.

AGRADECIMENTOS

Tenho por crença, apesar de não apegado demasiadamente à religião, que Deus traça caminhos para cada um. Em minha visão, aquilo que fazemos, apesar de parecer escolha nossa, já foi predestinado há muito tempo. *Maktub*, como diriam os árabes. Assim, não há como deixar de agradecer a Ele inicialmente, por ter traçado minha trajetória até o Mestrado e por ter escrito que eu conseguiria concluí-lo.

Logo em seguida, agradeço a minha família. A minha esposa Carolina, pela ajuda com nossos pequenos enquanto eu me detinha na pesquisa, pelas broncas quando desviava a atenção para outra tecnologia, e pelo apoio para que eu pudesse continuar preocupando-se com a realização e a finalização. Também por ter “segurado a barra” muitas vezes para que eu pudesse estudar. Sem esse apoio não sei se teria este resultado. Muito obrigado!

Aos meus filhos, cada qual por sua particularidade: à Beatriz, cuja residência é alheia à minha e a presença é mais esporádica, agradeço pela ajuda quando estava comigo, pela compreensão ao ver o pai lendo ao invés de sentado ao seu lado. Ao Lorenzo, pela compreensão possível no alto de seus três a quatro anos, época de realização deste; por ser um menino amoroso e que revigorava as energias quando chegava perto e dizia “Só vim dar um abraço”. Ah... como isso ajudou! E, por fim, à Luiza, que veio ao mundo nesse turbilhão, com sua carinha e jeitinho sapeca, que animou meus dias mais difíceis. Brinco que estudo na prática, pois cada filho se encontra em um estágio proposto por Piaget. Isso também ajudou muito a compreender o que estava estudando. Ou seja, os três me ajudaram sem perceber o quanto estavam colaborando, simplesmente pela importância que a existência deles tem para mim.

Aos meus pais, Jorge e Angelica, pelo dom da vida, pelos estudos até chegar aqui, pela formação moral, intelectual, de caráter e pelo gosto em aprender. Também agradeço às minhas irmãs Ana Paula e Ana Carolina, que assim como meus pais, me ajudaram muito nesse processo e colaboraram com o carinho e cuidado destinados a meus filhos quando eu estava apenas fisicamente presente em muitas das visitas que os fiz. Essas oito pessoas foram muito importantes nessa trajetória. Foram alicerce e sustentação. Amo vocês!!!

Ao meu sogro, Vicente, que tanto colaborou no cuidado com meus filhos, principalmente substituindo-me para levar o Lorenzo à escola enquanto eu usava o tempo para pesquisar ou me atrasava em dias de orientação. MUITÍSSIMO OBRIGADO!

A partir daqui peço antecipadamente desculpas a quem porventura passar em branco no momento da escrita, pois muitos foram importantes, mesmo que perguntando sobre o andamento, o que dava forças para continuar e ajudava a revisar aquilo que estava sendo estudado.

À Luana, minha orientadora, com quem tanto discutimos por divergência de pensamentos, mas com quem tanto aprendi. Pela compreensão nos momentos em que eu precisava colocar a família à frente, pela paciência com esta pessoa que tinha certa dificuldade em alguns termos e que, quando percebia, já estava atrasado com os compromissos firmados. Obrigado por tudo, professora.

Agradeço aos professores que tive durante minha jornada de estudante, pois cada um tem sua parcela “de culpa” neste título. À professora Marlene, que iniciou minha vida de estudante como a primeira professora e que, carinhosamente, colaborou com este trabalho por meio do seu relato. Aos professores do Mestrado, principalmente pelo incentivo à pesquisa, e em especial: à própria professora Luana, orientadora, e que durante o curso ministrou uma disciplina inspiradora; à professora Elisete pelos conhecimentos compartilhados de forma tão próxima dos alunos, um dos motivos pelos quais a convidei à banca, e ao professor Gerson pela inquietude provocada durante suas aulas.

À equipe da Seform e “agregados”: Camila, Cláudia, Fabrício, Graziela, Janaína, Leila, Márcia, Marcos, Marisa, Raquel, Rita, Roseane, Simone, Tatiana, Valéria, agradeço pelas conversas, pelo incentivo, pelas dicas, pelas postagens com textos que serviram para aprendizagem e, por fim, pelo dia a dia inspirador em busca de uma educação de qualidade. Em especial, agradeço à Debora, tanto como incentivadora para ingressar, como quanto chefe na compreensão dos momentos de estudo, no incentivo e oferta de ajuda, e na percepção da necessidade de foco em algumas áreas, como o direcionamento a uma formação específica durante a pesquisa. Também agradeço à Maria Ilídia e Maria Helena toda a ajuda para que eu pudesse cursar o Mestrado.

Aos amigos que, enquanto professores, dividiram diversas angústias e contribuíram na construção do conhecimento; que enquanto amigos fora dos muros da escola, tanto ensinaram e deram força para a conclusão do Mestrado: Alexandre,

Ana Adélia, Cassio, Daniel, Edna, Fabiana, Luciana, Miriam e Vanessa.

Aos colegas de curso pelas trocas e experiências. Em especial à Bruna Lucena e à Ana Paula, com quem compartilhei tantos desesperos, angústias, emoções e conquistas. Também parabênizo por chegarem ao final do mestrado. Vocês merecem muito!!!

Agradeço aos membros da banca de qualificação e defesa, Prof. Dra Elisete Natário, Prof. Dra Cleuza Sakamoto e Prof. Dra. Edda Bomtempo, pelas valorosas contribuições para a revisão da dissertação e produção do produto final.

Agradeço aos funcionários, professores e alunos da escola onde a pesquisa foi realizada, tanto pela aceitação na participação quanto pelos préstimos durante sua execução.

Ao artista plástico Ivan Cruz que, além de divulgar a cultura da brincadeira pelo país, aceitou imediatamente meu pedido, autorizando o uso de suas obras para ilustrar esta pesquisa.

Agradeço à Prefeitura de Santos pela colaboração com a pesquisa, tanto com a licença acadêmica concedida no último ano, quanto pela liberação da pesquisa na Unidade Municipal de Educação. Na figura do Programa Mestre Aluno, agradeço a Prefeitura pelo aporte financeiro para custeio do Mestrado, sem o qual dificilmente concluiria esta etapa.

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

Carlos Drummond de Andrade

ANDREETA, Tiago Efrem. **O lúdico no primeiro ano do ensino fundamental: o real e o ideal.** 2019. 348p. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2019.

RESUMO

A presente pesquisa tem o objetivo de investigar se o lúdico, o tempo e o espaço são considerados de forma interdisciplinar no processo de aprendizagem dos alunos do primeiro ano do ensino fundamental. O estudo sobre esse grupo leva em conta a diminuição da idade de entrada dessas crianças para seis anos nesta etapa da educação obrigatória, que fez com que frequentassem um ano a menos na educação infantil, considerada mais lúdica, e tivessem contato com ações didáticas mais escolarizadas. O estudo está dividido em dois segmentos: “ideal” e “real”. O “ideal” para essa etapa da educação é considerado por meio das normativas, orientações e teorias encontradas na legislação, em pesquisas acadêmicas – obtidas após realização de levantamento bibliográfico sobre o tema com busca à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e ao Banco de Teses e Dissertações da Capes dos últimos cinco anos – e em livros clássicos, tais como Huizinga (2008), Piaget (1994; 1999), Oliveira (2000a; 2000b; 2000c), Bomtempo (1999; 2000; 2006; 2011; 2012), Macedo (2006) e Going (1997). Em contrapartida, a realização de pesquisa qualitativa, exploratória, sob o delineamento de estudo de caso em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Santos/SP permite a verificação do “real”, ou seja, do que realmente ocorre mesmo após a publicação de todo o material descrito e que serviu como base para as análises realizadas. Para tal, realizaram-se visitas às quatro salas de primeiro ano dessa Unidade Municipal de Educação, a fim de observar a infraestrutura, as práticas docentes e a participação dos alunos envolvendo o lúdico, permeado por roteiro de observação, seguido de entrevista com professores e Coordenadora Pedagógica. Constata-se que a escola observada, assim como muitas outras de ensino fundamental, não se adaptou para receber crianças de seis anos de idade, seja no mobiliário (tanto na aquisição de novos materiais, quanto na organização do existente), seja nas práticas docentes semelhantes às do ensino fundamental de oito anos, que privilegiam a passividade discente em detrimento de situações que permitam a interação entre os alunos e a presença do lúdico. Como produto, a partir da organização dos dados coletados e sua análise, elabora-se uma formação continuada aos professores de primeiro ano, por meio da troca de experiências e enriquecimento teórico científico, a fim de que as metodologias redefinam de forma interdisciplinar os espaços, tempos, os materiais e os saberes, com o lúdico.

Palavras-chave: Primeiro ano. Ensino Fundamental. Infraestrutura escolar. Práticas docentes. Atividades lúdicas.

ABSTRACT

The present research aims to investigate whether play, time and space are considered in an interdisciplinary way in the learning process of first grade students of elementary school. The study of this group considers the decrease in the age of entry of these children to six years in this stage of compulsory education, which made them attend one year less in the kindergarten, considered more playful, and had contact with more educated didactic actions. The study is divided into two segments: "ideal" and "real". The "ideal" for this education stage is considered through the norms, guidelines and theories found in legislation, in academic research – obtained after a bibliographical survey on the subject with search of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and the Bank of Thesis and Dissertation of Capes of the last five years – and in classic books, such as Huizinga (2008), Piaget (1994; 1999), Oliveira (2000a; 2000b; 2000c), Bomtempo (1999; 2000; 2006; 2011), Macedo (2006) and Going (1997). On the other hand, conducting a qualitative, exploratory research, under a case study design in a school of the Municipal Network of Teaching in Santos/ SP allows the verification of the "real", that is, what actually occurs even after the publication of all the material described and which served as basis for the analyzes carried out. To this end, visits are made to the four first-grade rooms of this Municipal Education Unit, in order to observe the infrastructure, teaching practices and students' participation involving playing, permeated by an observation script, followed by an interview with teachers and Educational coordinator. The observed school, like as many other elementary schools, did not adapt to receiving children of six years of age, either in furniture (in the acquisition of new materials or in the organization of the existing one), or in the teaching practices similar to those of elementary education of eight years, that privilege student passivity to the detriment of situations that allow the interaction between the students and the presence of the ludic. As a product, from the organization of the collected data and its analysis, continuous training is developed for first-year teachers, through the exchange of experiences and theoretical scientific enrichment, in order that the methodologies redefine the spaces interdisciplinarily, times, the materials and the knowledge, with the ludic.

Keywords: First grade. Elementary School. Scholar infrastructure. Teaching practices. Play activities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Muitas brincadeiras	29
Figura 2 – Telefone de lata	35
Figura 3 – Bolinha de sabão	55
Figura 4 – Aviãozinho de papel	67
Figura 5 – Bambolê	85
Figura 6 – Rodando e aparando pião	95
Figura 7 – Sala de Artes	98
Figura 8 – Biblioteca	99
Figura 9 – Brinquedoteca	99
Figura 10 – Sala de Informática	100
Figura 11 – Sala de Vídeo	100
Figura 12 – Posição dos pés dos alunos em sala de aula devido ao mobiliário	102
Figura 13 – Sala de aula da Turma 1.....	103
Figura 14 – Crianças com apoio da almofada para sentar	104
Figura 15 – Mural da sala, carteiras e lousa	107
Figura 16 – Banner com silabário	108
Figura 17 – Sala de aula da Turma 3	110
Figura 18 – Atividades realizadas pelos alunos com a P1a	154
Figura 19 – Lousa com o tema “sistema monetário”	162
Figura 20 – Alunos brincando em sala de aula	166
Figura 21 – Aluno no telhado da casinha do parque	166
Figura 22 – Planejamento da P2	167
Figura 23 – Lousa com o desenho da “casinha”	176
Figura 24 – Atividade sobre higiene pessoal	187
Figura 25 – Lousa com atividades do início do dia	194
Figura 26 – Aluna L** de posse de brinquedos durante a leitura	231
Figura 27 – Aluno utilizando materiais escolares como brinquedos	231
Figura 28 – Barquinho de papel	250
Figura 29 – Brincando de roda	265

Figura 30 – Esquema entre trabalho, estudo e jogo	294
Figura 31 – Rizoma do ócio	297
Figura 32 – Sugestões de organização para a sala de aula	305
Figura 33 – Sugestão “A” de organização da sala de aula	306
Figura 34 – Sugestão “B” de organização da sala de aula	306

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos da CEB/CNE sobre a alteração no ensino fundamental	49
Quadro 2 – Resultados do levantamento sob a pesquisa “legislação”+ ”ensino fundamental de nove anos”	70
Quadro 3 – Resultados do levantamento sob a pesquisa “infraestrutura” + “primeiro ano do ensino fundamental”	72
Quadro 4 – Resultados do levantamento sob a pesquisa “alfabetização” + “brincar” + ”primeiro ano”	74
Quadro 5 – Resultados do levantamento sob a pesquisa envolvendo “ludic*” + “primeiro ano” que consideraram a visão do professor	79
Quadro 6 – Resultados do levantamento sob a pesquisa envolvendo “ludic*” + “primeiro ano” que consideraram a visão do aluno	81
Quadro 7 – Comparação entre pesquisa qualitativa e quantitativa	88
Quadro 8 – Horário de programação de aulas das turmas de primeiro ano	141
Quadro 9 – Documentos da CEB/CNE sobre a alteração no ensino fundamental	268
Quadro 10 – Carga horária de trabalho semanal dos professores de primeiro ano	273
Quadro 11 – Contemplados pelo Programa Mestre Aluno cujo produto culmina em formação de professores	274
Quadro 12 – Comparação entre métodos: tradicional x escolanovista x práticas sociais	282

ABREVIATURAS E SIGLAS

- AB – Auxiliar de Biblioteca.
- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas.
- AEE – Atendimento Educacional Especializado.
- AP – Assinatura de Ponto.
- APM – Associação de Pais e Mestres.
- BDTD – Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações.
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular.
- Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CEB – Câmara de Educação Básica.
- Cefam – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério.
- CME – Conselho Municipal de Educação.
- CNE – Conselho Nacional de Educação.
- Coform – Coordenadoria de Formação.
- Coped – Coordenadoria de Políticas Educacionais.
- CP – Coordenadora Pedagógica.
- Deped – Departamento Pedagógico.
- EAD – Educação a Distância.
- EJA – Educação de jovens e Adultos.
- Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.
- HA – Hora de Atividade Livre.
- HTI – Horário de Trabalho Individual.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases.
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- MEC – Ministério da Educação e da Cultura.
- NBR – Norma Brasileira.
- PATE – Professor Articulador de Tecnologias Educativas.
- PMALFA – Programa Mais Alfabetização.
- PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
- PNE – Plano Nacional de Educação.

PNUD – Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento.

POIE – Professor Orientador de Informática Educativa.

Profa – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

RAP – Reunião de Aperfeiçoamento Profissional.

RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

RPS – Reunião Pedagógica Semanal.

Seduc – Secretaria de Educação.

Sefep – Seção de Ensino Fundamental e Profissionalizante.

Seform – Seção de Formação Continuada.

SP – São Paulo.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

UME – Unidade Municipal de Educação.

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

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

Unimes – Universidade Metropolitana de Santos.

SUMÁRIO

O PARTICIPANTE DA BRINCADEIRA	21
QUE BRINCADEIRA É ESSA?	30
1 AS REGRAS DA BRINCADEIRA	36
1.1 Eventos Internacionais que Influenciaram a Legislação	37
1.2 Legislação e Educação Obrigatória no Brasil: do Século XIX ao XXI	39
1.3 O Caminho do Ensino Fundamental de Nove Anos	46
1.3.1 A implantação do ensino fundamental de nove anos em Santos - SP	52
2 EXPLICANDO A BRINCADEIRA	56
2.1 O Lúdico, os Professores e os Documentos Oficiais	64
3 QUEM JÁ VEM BRINCANDO?	68
3.1 A Legislação e o Ensino Fundamental de Nove Anos	69
3.2 A Infraestrutura das Escolas e das Salas de Primeiro Ano	71
3.3 As Práticas Docentes e a Alfabetização em Turmas de Primeiro Ano	73
3.4 O Lúdico e o Ensino Fundamental de Nove Anos	77
3.4.1 As pesquisas sobre o lúdico na perspectiva do professor	78
3.4.2 As pesquisas sobre o lúdico na perspectiva das crianças	80
3.5 Discussão Sobre as Informações Encontradas nas Pesquisas	82
4 OBJETIVO	86
4.1 Objetivo geral	86
4.2 Objetivos específicos	86
4.3 Problema	86
4.4 Hipótese	87
5 METODOLOGIA	88
5.1 Tipo de Pesquisa	88

5.2 Local	89
5.3 Participantes	90
5.4 Procedimento	91
6 RESULTADOS: BRINCANDO PRA VALER	96
6.1 Infraestrutura	97
6.1.1 Infraestrutura da escola	97
6.1.2 Infraestrutura das salas de aula	101
6.1.2.1 Infraestrutura: Turma 1	103
6.1.2.2 Infraestrutura: Turma 2	106
6.1.2.3 Infraestrutura: Turma 3	110
6.1.2.4 Infraestrutura: Turma 4	113
6.1.2.5 Análise acerca da infraestrutura observada	113
6.2 Entrevistas	117
6.2.1 Entrevista com a Coordenadora Pedagógica	118
6.2.1.1 Análise e discussão	119
6.2.2 Entrevista com a professora da Turma 1 (P1a)	121
6.2.2.1 Análise e discussão	126
6.2.3 Entrevista com a professora da Turma 1 (P1b)	128
6.2.3.1 Análise e discussão	129
6.2.4 Entrevista com a professora da Turma 2 (P2)	131
6.2.4.1 Análise e discussão	132
6.2.5 Entrevista com a professora da Turma 3 (P3)	133
6.2.5.1 Análise e discussão	136
6.2.6 Entrevista com a professora da Turma 4 (P4)	137
6.2.6.1 Análise e discussão	139
6.3 Observação das Práticas Docentes	140
6.3.1 Observação de aula e das práticas docentes na Turma 1	142
6.3.1.1 Análise e discussão	153
6.3.2 Observação de aula e das práticas docentes na Turma 2	158
6.3.2.1 Análise e discussão	167
6.3.3 Observação de aula e das práticas docentes na Turma 3	169
6.3.3.1 Análise e discussão	188
6.3.4 Observação de aula e das práticas docentes na Turma 4	191

6.3.4.1 Análise e discussão	202
6.3.5 Análise acerca das práticas docentes observadas com o lúdico	204
6.4 Participação dos Alunos Durante as Atividades Observadas	211
6.4.1 Participação dos alunos da Turma 1 durante as atividades observadas	211
6.4.1.1 Análise e discussão	216
6.4.2 Participação dos alunos da Turma 2 durante as atividades observadas	217
6.4.2.1 Análise e discussão	223
6.4.3 Participação dos alunos da Turma 3 durante as atividades observadas	225
6.4.3.1 Análise e discussão	232
6.4.4 Participação dos alunos da Turma 4 durante as atividades observadas	234
6.4.4.1 Análise e discussão	240
6.4.5 O horário de recreio	242
6.4.5.1 Observações realizadas no horário de recreio	244
6.4.6 Análise do pesquisador diante dos fatos observados	246
7 E AÍ? COMO FOI A BRINCADEIRA?	251
PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	257
INTRODUÇÃO	266
1 “IDEAL” E “REAL”: DUAS DIMENSÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL	267
1.1 O “Ideal”: Documentos Oficiais para a Implantação	267
1.1.1 O primeiro ano e o “ideal” no município de Santos – SP	271
1.2 O “Real”: O que Realmente Ocorre em Sala de Aula	275
2 OBJETIVOS	278
2.1 Objetivo Geral	278
2.2 Objetivos Específicos	278
3 O IDEAL E O REAL: RELAÇÕES QUE SE ENTRELAÇAM	279
3.1 A Necessidade de Formação de Professores para o Lúdico	279
3.2 Embasamento Teórico para o Trabalho com Professores de Primeiro Ano do Ensino Fundamental	282

3.2.1 O desenvolvimento da criança e o lúdico (e o brincar)	283
3.2.2 A criatividade: o “desvinculo” da reprodução mecanizada	288
3.2.3 A infraestrutura	298
4 PROPOSTA DE ENSINO	309
4.1 Plano do Curso de Formação	311
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	320
REFERÊNCIAS DA PROPOSTA	322
REFERÊNCIAS	329
ANEXOS	342
Anexo A – Heteroavaliação da professora da educação infantil	342
Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	344
Anexo C – Comitê de Ética	346
Anexo D – Teses e Dissertações Relacionadas por Descritor	347

O PARTICIPANTE DA BRINCADEIRA

A prática é a melhor maneira de pensar certo.

Paulo Freire

A escola sempre foi a instituição mais presente na sociedade, pois todos os indivíduos são obrigados, por força de lei, a frequentá-la. Para mim, sempre foi acompanhada do prazer: morei até os cinco anos de idade em um prédio na capital paulista, onde encontrava outras crianças para brincar. Após essa idade, mudei junto à minha família para a cidade de Itanhaém, litoral sul paulista, em um bairro pouco povoado, surgindo a escola como um espaço de socialização, onde constituí as primeiras amizades.

Por morar longe da escola, não raro foram os momentos em que permaneci no prédio escolar para esperar o horário de saída de minha irmã, ou em casa de amigos que moravam nas proximidades (realmente eram outros tempos, onde uma criança ainda encontrava alguma segurança ao brincar na rua e os pais podiam dar-se ao luxo de permitir isso). Também se constituiu um espaço de aprendizagem, o que me encantava muito. Obediente às regras, encontrei ali muito reconhecimento, culminando em bons resultados. Tinha facilidade em dominar os conteúdos passados, já que me alfabetizei por volta dos três anos de idade (pois me senti incomodado ao assistir a uma reportagem onde um menino da mesma idade já sabia ler e escrever). Manifestando interesse pelo assunto, tive apoio de meus pais para começar a ler os nomes de automóveis, pelo qual mantinha bastante apreço.

Contudo, as memórias da aprendizagem da leitura e escrita foram reavivadas por meus genitores, já que não guardo lembranças de tão longínquo período. Tampouco posso registrar fielmente o espaço escolar e algumas metodologias, raramente direcionadas ao lúdico, contando com bastante tempo em sala de aula, mais ainda na primeira série¹.

Por meio de contato em rede social, foi possível solicitar à professora do

¹ Para facilitar a compreensão e distinção, utilizar-se-á neste trabalho o termo “série” quando se tratar do ensino fundamental de oito anos e o termo “ano” para o ensino fundamental já ampliado em mais um ano.

único ano de pré-escola (hoje educação infantil) que montasse um relato da época. O texto na íntegra pode ser encontrado no Anexo A deste material. Em suas observações, a professora trouxe detalhes que somaram ao que consegui resgatar:

Era uma sala de educação infantil de Pré-Escola nível II (Pré II), na Escola Municipal Zilda Natel, situada na praça bem no centro do Belas Artes [bairro da cidade de Itanhaém – SP]. A sala era composta em sua maioria por alunos advindos do Pré I, com idade de 5 anos. Quanto ao aluno Tiago, segundo sua mãe, era a primeira experiência na escola, o que me surpreendeu em face ao seu letramento de mundo, que logo na primeira atividade diagnóstica ficou visível, tendo em vista que a maioria dos alunos, apesar de terem frequentado a escola anteriormente, estava galgando os primeiros níveis de escrita. Sua escrita alfabética estava muito além do restante da sala e este era um grande desafio (informação verbal²).

Fiquei feliz ao ler as palavras de minha primeira professora, mais ainda por encontrar a seguinte consideração:

A reflexão de como trabalhar com um aluno que já estava tinha [sic] se apropriado da escrita em relação ao grupo. Não queria de modo algum desperdiçar o seu conhecimento de mundo, não queria que minhas aulas fossem maçantes e sem atrativos, se tornando um desestímulo para a atividade de aprender (informação verbal²).

Para mim, isto demonstrou o cuidado da professora, mas também a observação de uma educação que não poderia ser simplesmente mecânica, descontextualizada, algo que defendo também. Há também a convergência com outro ponto que acredito: trabalhar somente a aprendizagem de conteúdos leva ao desenvolvimento insatisfatório de outras habilidades:

No entanto, apesar do empenho em realizar todas as atividades, era uma criança muito tímida e sua maior dificuldade era participar das atividades que exigiam a expressão corporal, mas nada como a educação infantil para fazer esta potencialidade ser desenvolvida. O ato de brincar nunca deve ser preterido no campo escolar e neste sentido as brincadeiras o ajudaram muito (informação verbal²).

Essa minha crença sempre me acompanhou, pois considero que a falta do brincar mais livre, mais desafiador, enfrentando barreiras e obstáculos foi um grande influenciador para minhas dificuldades em tomada de decisões ou até mesmo para minha inibição diante do novo: novas situações, novas pessoas... A timidez sempre

² Comunicação pessoal do autor com a professora da educação infantil, em 13 de novembro de 2017, recebida por correio eletrônico.

esteve à frente, impedindo-me de tomar posicionamentos sob o fantasma de estar errado. Ou seja, por me lançar pouco a brincar, sem riscos de ganhar e perder, sempre nutri o medo de errar e a predileção pelo distanciamento de situações que pudessem levar a isso.

Na etapa seguinte, o ensino fundamental foi realizado em duas escolas: a primeira assustou por sua estrutura. Era uma escola grande demais, mas onde pude conhecer ótimas pessoas. Em se tratando de uma cidade pequena, onde meus pais ainda residem, quando os visito consigo encontrar muitos colegas de estudos, geralmente reconhecendo-nos. Ao chegar à quinta série, tive de mudar para outra escola, nada agradável, por onde passei dois anos. A falta de limites de alunos maiores sempre foi motivo de receio do que poderia diariamente acontecer.

Felizmente, após esses dois anos, a primeira escola passou a receber alunos de ensino fundamental II e pude retornar, terminando ali os estudos nessa etapa. Foi uma fase de aprendizagem e onde pude desenvolver mais as habilidades que me faltavam, elencadas pela professora da educação infantil.

Em idade de cursar ensino médio, tendo como opções a escola regular – cuja qualidade eu questionava – ou o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (Cefam) – cujo ingresso era condicionado à aprovação em vestibulinho (por isso, considerado mais seletivo) –, optei pelo segundo. Contudo, na véspera do primeiro dia de aula, confessei à minha mãe a vontade de desistir, já que eu era o único da turma de amigos que fora aprovado. Fui convencido por ela a, pelo menos, tentar conhecer.

A escola era diferente e acho que esse era meu medo: muita mudança de uma única vez. De repente precisaria criar novos amigos, permanecer o dia todo na escola, entre outros. No primeiro dia fomos ao laboratório de química, sentamos nos grandes balcões em grupos e a conversa foi encorajadora: as pessoas ali pareciam interessantes e, ao contrário do que eu pensava, normais (pois eu pensava que seriam todos estudiosos, míopes e com a cara enfiada nos livros). Visitamos, também nos primeiros dias, a sala de artes, onde as conversas, brincadeiras e alto astral, levaram-me à decisão de permanecer. A escola “alegre”, lúdica, foi o que me convenceu a permanecer nela, mas planejando abandonar após cumprir o triênio obrigatório.

Os dois primeiros anos correspondiam ao ensino médio das demais escolas. Nesse tempo, aquele espaço e aquela turma foram parte da minha casa e da família,

com todas as alegrias, tristezas e frustrações. A visão dos professores, apesar de voltada ao conteúdo, era diferenciada, pois a escola permitia a livre expressão. Eu e mais cinco amigos – que os tenho até hoje – tivemos a vontade de formar uma banda (sim, aprendi ali até a tocar instrumentos) e tivemos apoio da escola para montar, ensaiar, apresentar, etc. Chegamos ao ponto, inclusive, de dormir na escola montando cenários cinematográficos para o desfile em comemoração ao aniversário da cidade.

Quando chegou o terceiro ano, mantinham-se as disciplinas de português, matemática, história e geografia, inserindo-se as disciplinas específicas e... o estágio supervisionado. Algo que não me agradava praticamente em nada me fez decidir permanecer e formar-me professor. Não tomei essa decisão porque encontrei professores maravilhosos nas salas que estagiei, mas por perceber que desde o início de minha vida eu me preparava para isso, desde quando, aos quatro anos de idade, eu usava uma pequena lousa de brinquedo para ensinar minha irmã a escrever. Eu tinha era medo e não havia tomado coragem para assumir isso, visto o desdém com que os alunos tratavam os professores nas salas de aula em que eu estava como aluno. Mas as crianças fizeram com que eu repensasse isso.

Apesar de todos os pontos positivos apresentados quanto à escola, havia uma falha. Em minha primeira formação docente não foi frutífero o trabalho de discussão das vivências em sala de aula: Libâneo (2003) apresenta a ideia de que os professores reproduzem “modelos” observados devido ao fato de não haver discussões, questionamentos ou reflexões sobre o vivido. Na minha formação, creio ter faltado a fundamentação teórica para embasar essas observações, que deveria ser pauta de discussão ao retornar à escola. Enquanto aluno e estagiário, vi muitos professores adeptos à escola tradicional que Saviani (2008) critica: organizada em classes, tendo o docente à frente, pronto para passar conteúdos e, conseqüentemente, ampliar o acervo cultural aos alunos, aos quais cabia seguir atentamente, realizar exercícios de forma disciplinada (em silêncio e organizadamente), assimilando o que estava sendo transmitido.

Essa falha não foi restrita somente ao Cefam, mas também às aulas de Prática de Ensino (na graduação em Letras), oferecidas em modalidade de pré-aula, às quais eu nunca consegui comparecer devido à distância entre a residência e a faculdade, bem como impossibilitado pelo horário de trabalho.

Essa somatória de falhas corroborou para a continuidade na forma de ensinar, reforçando o ciclo de autoritarismo docente. Minha atuação em salas de aula do ensino fundamental I era pautada na ideia de que deveria controlar a disciplina e fazer os alunos realizarem as atividades, remetendo a uma pedagogia mais tradicional, embora não como a dos séculos XIX e início do XX, pois com o passar do tempo, após tantas mudanças ocorridas na educação, não era mais possível retroceder ao ponto de considerar os alunos meros receptores de informações.

Assim, havia em mim um *quê* dos métodos novos³. Por anos essa prática diante de alunos do ensino fundamental I não sofreu alterações, algo que acontece também com diversos professores. Alarcão (2011) combate essa ideia de estagnação do profissional ao considerar que a noção de professor reflexivo “[...] baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (p. 44).

Com isso, agi com as turmas baseado em minhas vivências, mas tentando colocar em prática algumas características dos métodos novos, formando uma imagem de “professor moderno, antenado às novas tendências”, mas na verdade um pseudo-construtivista, pois só sabia ensinar se lhes transmitisse o conteúdo previsto. O resultado foi uma prática com famílias silábicas, operações matemáticas em formas de algoritmos e outros conteúdos mecanicamente trabalhados, posicionando meus alunos em carteiras enfileiradas, com pouco contato uns com os outros, sobrepondo meu poder autoritário para manter a disciplina.

Passados cinco anos de atuação, minha prática teve de ser repensada após o contato com alguns professores e uma rede de ensino com proposta diferenciada, apoiada na construção da escrita do aluno conforme a Psicogênese da Língua Escrita, de Ferreiro e Teberosky (que chegou ao Brasil traduzido na década de 1980, mas foi – e continua – sendo disseminado de forma lenta e gradual). Nessa teoria, as crianças passam por hipóteses de escrita que vão sendo construídas à medida que expostas a situações de letramento e intervenções docentes, o que não

³ Pedagogia tradicional e dos métodos novos são termos aqui utilizados de acordo com Saviani (2008, p. 38), que considera a primeira como aquela centrada no professor, detentor dos conteúdos estruturados e organizados, contrapondo-se aos métodos novos que, centrados no aluno e nos procedimentos, partem das motivações e interesses desses, desenvolvendo procedimentos que conduzam à resposta às suas indagações.

justificava mais o uso da metodologia de até então.

Contemporâneo a essas mudanças pessoais, o ensino fundamental foi legalmente alterado quanto a sua duração, o que significava o início da implantação de um ano a menos na educação infantil. Totalmente alheio, ainda mais devido à incerteza por ser apenas contratado e não contar com qualquer segurança para o ano seguinte, a mudança era apenas “mais uma novidade a se cumprir”.

Em 2007, recém-formado em Letras, atuei com ensino fundamental II e médio, mas percebi que não era o que queria. Foi um ano de incertezas, passando por duas Redes municipais, Rede Estadual e escola particular. Essa instabilidade levou-me, em 2008, a assumir o cargo de Professor Substituto de Educação Infantil no município de Santos quando nomeado. Não havia atração por esse cargo devido à experiência nada agradável como recreacionista⁴ alguns anos antes, onde me decepcionara com a disparidade entre cobrança e condições de trabalho, embasada pela política – em sua versão mais desprezível, quando dirigentes, para manter cargos alcançados por meio de indicações políticas, prestavam-se a manter situações não condizentes com a qualidade da educação, o que influenciou negativamente em minha impressão sobre essa etapa da educação.

Do total medo ao amor incondicional foi um pulo. Iniciei o trabalho em uma escola, onde os professores priorizavam as brincadeiras, os momentos fora de sala de aula e a interação. Encontrei em minha colega que dividia turma com mesma idade um exemplo a seguir. Houve um grande estranhamento inicial, mal de quem estava muito acostumado com o ensino fundamental e sua rotina estafante de prisão em salas fechadas, atividades e notas.

Para melhor compreender o “novo ofício”, participei do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), diversos cursos na área e cursei Pedagogia, sendo convidado para atuar como formador do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) do Governo Federal, não seguindo além do primeiro momento, visto o desencontro entre os papéis: o ofertado e o real. Porém, isso rendeu um convite do Departamento Pedagógico (Deped) para, em 2014, atuar como Orientador de Estudos desse programa junto a Secretaria de Educação (Seduc), lidando com professores. Esse trabalho gerou o convite para integrar a

⁴ Recreacionista era o profissional, formado no mínimo no curso Normal em nível médio, que atendia os alunos de Educação Infantil no contraturno da sala de aula regular, preferencialmente com atividades lúdicas.

equipe da Seção de Formação Continuada (Seform) da Seduc-Santos. Lidar com formação de professores possibilitou estudar mais, culminando na melhoria da prática.

Nos anos de atuação, tive a felicidade de realizar uma formação com professores de educação infantil, onde pude observar que a maioria dos professores relatava o uso de atividades que fugiam à prática “tradicionalizada” de educação, mais do que os professores de ensino fundamental, que apresentavam a necessidade de priorizar conteúdos.

A partir da variada experiência, pude acompanhar metodologias diversas de docentes que atendiam o último ano da educação infantil e o primeiro ano da etapa seguinte no que dizia respeito à organização das aulas, atividades, espaços e materiais. Senti-me “incomodado” com a ruptura geralmente existente entre as etapas, ainda mais se pensasse que, até há pouco, a idade das crianças matriculadas no primeiro ano correspondia ao último ano da educação infantil. Isso levou ao ingresso no Mestrado.

Concomitante a essa nova etapa, voltei para a sala de aula, atribuindo um segundo ano (crianças com 7 e 8 anos de idade). Por não ser algo tão distante da pesquisa, muito pude analisar e refletir sobre minha prática nesse ano. Apesar da escassez de tempo, ainda mais com a chegada da filha caçula, a que completou minha “trilogia”, as noites mal dormidas serviram para planejar algumas atividades voltadas ao uso de jogos e realização de brincadeiras, tentando ao máximo diversificar espaços, tanto dentro quanto fora de sala de aula. Havia um desconforto devido ao passado mais tradicional e o confronto com aquilo que eu vinha refletindo e percebia ser necessário mudar. Utilizar o lúdico e as brincadeiras parece algo fácil, mas não é! É muito fácil levar-se e permitir brincar livremente o tempo todo, sem vínculos com qualquer objetivo de aprendizagem. Por isso o planejamento das aulas é essencial.

No segundo ano de Mestrado, porém, atribuí a função de Professor Articulador de Tecnologias Educativas (PATE), atuando na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que me rendeu as tardes livres para pesquisa, mas que precisaram ser compartilhadas com a função de pai. Entretanto, é preciso analisar as situações pelo lado positivo: estar com um bebê com menos de um ano fez-me perceber o quanto ela avançou e aprendeu quando brincamos; lidar com adultos e, muitas vezes, utilizar material dourado, bingo, explicações descontraídas, jogos entre outras

atividades desprendidas das que tradicionalmente encontram ajudou-me a perceber que brincar não tem idade. Só envelhecemos quando deixamos que nossa mente acredite nisso.



Muitas brincadeiras, Ivan Cruz
[s.d.], acrílico sobre tela

Tudo o que eu preciso saber acerca de como viver, o que fazer, e como ser aprendi no jardim da infância. A sabedoria não estava no topo da montanha mais alta ou no último ano de um curso superior, mas no tanque de areia do pátio da escolinha maternal.

Robert Fulghum

QUE BRINCADEIRA É ESSA?⁵

*Ontem um menino que brincava me falou
 Hoje é semente do amanhã
 Para não ter medo que este tempo vai passar
 Não se desespere e nem pare de sonhar
 Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs
 Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar
 Fé na vida, fé no homem, fé no que virá
 Nós podemos tudo, nós podemos mais
 Vamos lá fazer o que será*

Semente do amanhã - Gonzaguinha

As leis que ampliaram o ensino fundamental para nove anos em todo o território nacional já completaram uma década de existência (BRASIL, 2005; 2006). O prazo de implantação para municípios, estados e o Distrito Federal era de dez anos, expirado já há quase uma década. Em muitos locais, assim como no campo de pesquisa deste trabalho (Rede Municipal de Ensino de Santos), essa exigência de oferta foi cumprida.

Entretanto, apesar desse tempo em que o primeiro ano é realidade nas escolas, não é raro encontrar profissionais com dúvidas acerca das metodologias específicas envolvidas. Uma ilustração para essa situação ocorreu quando membros de Equipes Gestoras de escolas de Educação Infantil, ao receberem uma sala de primeiro ano em seu prédio temporariamente, organizaram os horários de aulas excluindo essas turmas do uso de parque e outros momentos envolvendo espaços de brincar. Assim, observou-se uma visão adultocêntrica sobre as crianças e sua etapa de escolaridade, pautada na concepção de que o ensino fundamental é alheio às brincadeiras.

Percebe-se que a atenção ao cumprimento da exigência de oferta não corresponde à preocupação com o esclarecimento sobre a ampliação. A legislação, ainda que acompanhada de diversos pareceres norteadores, não encontra a mesma

⁵ Os títulos dos primeiros capítulos deste trabalho foram construídos de uma forma lúdica, fazendo alusão ao manual de um jogo, ou às regras convencionalmente construídas para uma brincadeira de criança. Por rigor acadêmico, em alguns capítulos optou-se por permanecer com a nomenclatura tradicional.

eficácia quanto à orientação docente, muitas vezes causada pelo desconhecimento do processo, considerando apenas a inserção de mais um ano como se fosse o texto integral da lei, o que culmina no pré-julgamento da falta de efetividade da implantação.

Esse distanciamento entre o texto legal e a prática real é propício a dicotomias entre o que se espera e o que acontece no final do caminho educacional. Em um país com dimensões continentais, essa situação pode desencadear ações baseadas meramente em conceitos pessoais de profissionais que, ao repetir práticas em voga no ensino fundamental de oito anos, apenas transfere a crianças um ano mais novas a mesma metodologia. Com isso, o presente estudo objetiva compreender se, na prática, os espaços, as práticas e a infraestrutura de escolas atendem às necessidades das crianças de primeiro ano, agora ingressantes aos seis anos no ensino fundamental.

O termo “ideal”, que delimita o título deste trabalho, é apresentado sob as seguintes definições: “1 - Conjunto imaginário de perfeições que não podem ter realização completa; 2 - A mais querida das aspirações; 3 - Que só existe na ideia; 4 - **Que reúne toda a perfeição imaginável**; 5 - Quimérico, fantástico, imaginário” (AURÉLIO, 2018a, grifo nosso). A definição número 4 apresenta-se mais próxima do que será discutido ao considerar a legislação e os textos norteadores como um conjunto de ideias visando o sucesso na implantação do primeiro ano do ensino fundamental para crianças aos seis anos de idade.

Assim, “ideal” refere-se àquilo previsto para o primeiro ano, seja por meio de normativas advindas de documentos criados pelo Poder Público, seja de pesquisas acadêmicas, entre outros. Viabilizam, principalmente, como o ingresso antecipado observa características da faixa etária e a necessidade de reorganizar conteúdos, espaços, materiais, recursos, buscando criar um currículo que não antecipe o que era previsto para as crianças com sete anos de idade que ingressavam no ensino fundamental até então, tampouco replique o que era previsto para o último ano da educação infantil (BRASIL, 2008, 2009b). Isso leva à percepção da necessidade de consultar teorias e concepções de desenvolvimento e infância, direcionando o trabalho com o primeiro ano para uma visão lúdica.

Em contraponto, surge o termo “real” que, segundo o Dicionário Aurélio *online* da Língua Portuguesa, possui oito definições. A seguir são transcritas apenas aquelas que têm relação direta com este trabalho: “[...] 3 – Que existe de fato; 4 –

Que tem existência física, palpável; 5 – Que é relativo a fatos ou acontecimentos; 6 – Que contém a verdade [...]” (AURÉLIO, 2008b).

As definições selecionadas têm direta relação com a prática, o que levou a compreender o “real” como o que acontece nas salas de aula. Para isso, o estudo de caso permite ingressar em um espaço para observar aquilo que professores vêm realizando ao receber alunos de primeiro ano aos seis anos de idade.

A relação entre o ideal previsto e o que realmente ocorre levam à percepção de que a legislação deve ser conhecida pelos profissionais que lidam com esses alunos, a fim de compreender o processo histórico pelo qual a educação tem passado. Assim, o capítulo 1 traz um levantamento de diversos documentos oficiais referentes à ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, dentre os quais estão as Constituições Federais, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, leis municipais e federais, decretos, pareceres e resoluções. A pesquisa acadêmica vem como um complemento, pois, ao realizar esse levantamento, que geralmente configura capítulos iniciais para embasar outros temas, permite ampliar a visão por meio de análises e interpretações acerca dos conteúdos desses documentos. O levantamento bibliográfico realizado neste trabalho apresenta observações recentes acerca dos documentos (CÂMARA, 2012; CARDOSO, 2013; FERRARESI, 2015; FORTUNATO, 2014; MACHADO, 2016;). Complementam essas análises outros estudos que, apesar de mais antigos, trazem importantes considerações para a discussão (BULHÕES, 2009; IOSIF, 2007; VIEIRA, 2007).

No capítulo 2 define-se lúdico e brincar, buscando compreender as relações existentes entre esses conceitos e os alunos do primeiro ano. A pesquisa considera como o brincar se apresenta na escola – aqui representada pelo primeiro ano, já que há situações em que as metodologias utilizadas se assemelham às utilizadas nos demais anos do ensino fundamental (NEVES, GOUVEIA; CASTANHEIRA, 2011). Ainda sobre o assunto, utiliza-se das ideias que conversam com este trabalho (BOMTEMPO, 2000; GOING, 1997; HUIZINGA, 2008; LOPES, 2015; MASSA, 2015; MACEDO, 2006; PIAGET, 2014). Wajskop (2012) também compreende o escopo deste trabalho, embora se subverta mais para a educação infantil.

O capítulo 3 apresenta um panorama do brincar nas pesquisas no período de 2013 a 2018. Seu conteúdo origina-se em levantamento bibliográfico realizado em teses e dissertações que envolvem o lúdico e o brincar no ensino fundamental de nove anos. Os trabalhos encontrados são divididos em “categorias” menores de

acordo com a ligação que possuem com os objetivos desta pesquisa. Assim, foram criados subtítulos referentes à infraestrutura das escolas (CARDOSO, 2013), às práticas docentes e sua visão acerca da ludicidade (FERRARESI, 2015; MEDEIROS, 2016; MEDEIROS, 2015; ORLANDI, 2013; SANTOS, 2017; STIGERT, 2016) e o lúdico. Para este último, foram criadas duas divisões: a perspectiva de professores sobre o tema (AZEVEDO, 2016; OLIVEIRA, 2013; MEDEIROS, 2015; STIGERT, 2016; SILVEIRA, 2016) e a perspectiva de crianças (BARBOSA, 2015; MEDEIROS, 2016).

Em seguida, para melhor compreender o processo de elaboração da pesquisa, elaboram-se como capítulo 4 os objetivos gerais e específicos, a hipótese e o problema que a originam, bem como, no capítulo 5, é explicitada a metodologia utilizada: uma pesquisa qualitativa, exploratória, por meio de estudo de caso em quatro turmas de uma escola de Santos/ SP.

Assim, o capítulo 6 apresenta os resultados obtidos com a coleta de dados. Nele, são apresentadas as observações acerca da escola e das salas de aula, bem como das práticas docentes e do comportamento dos alunos diante das atividades apresentadas. Finaliza-se com uma análise do que foi observado à luz das pesquisas encontradas no capítulo três e da bibliografia utilizada durante toda a realização da dissertação.

Salienta-se que, diante de todo o percurso elaborado para essa dissertação, o brincar é considerado importante ferramenta de aprendizagem. Contudo, não se espera que somente a brincadeira livre seja considerada ao utilizar esta palavra: por mais que se considere importante esses momentos de liberdade, a escola não pode fugir do papel principal de ensinar, bem como cumprir com os planejamentos macro estruturados (Secretarias de Educação, Projetos Políticos Pedagógicos, etc.) ou micro estruturados (planejamento docente). Há de se pensar na maneira lúdica de lidar com atividades significativas para a aprendizagem dos alunos, contextualizadas com o ensino do primeiro ano.

Dessa forma, considera-se relevante esse estudo como constructo de informações e levantamentos, cujo intuito é apresentar aos professores um panorama geral sobre o primeiro ano do ensino fundamental, especialmente em sua relação com o lúdico, englobando desde os documentos oficiais e as pesquisas mais recentes até a análise de casos reais, servindo como base para reflexão e mudanças acerca de seu próprio fazer pedagógico. Destarte, propõe como produto

final uma formação destinada a professores de primeiro ano em que possam enriquecer conhecimentos, dialogar com seus pares e colocar-se em conflito diante da teoria que ampara o desenvolvimento infantil e as práticas lúdicas.



Telefone de lata, Ivan Cruz
[s.d.], acrílico sobre tela

A escola erra quando não permite à criança no ensino fundamental movimentar-se livremente - o que acontece na Educação Infantil. Os desenhos mostram crianças brincando em árvores, saltando, enquanto elas permanecem sentadas, imóveis, em sala de aula. Isso pode ser uma das causas de problemas de aprendizagem, entre elas a hiperatividade e a depressão infantil.

Vera Melis

1 AS REGRAS DA BRINCADEIRA

Educar não é encher um balde, mas acender o fogo.

William Yeats

A educação é comumente considerada ferramenta de inserção social e de construção de uma sociedade justa e igualitária. Para compreender a realidade atual, é interessante conhecer os documentos que deram origem e forma a ela, já que, em se tratando de leis, sempre que uma nova é promulgada, altera ou substitui alguma que estava em vigor, bem como as novas leis muitas vezes baseiam-se nas anteriores para serem criadas.

Levanta-se, neste capítulo, como a obrigatoriedade de oferta educacional pública foi sendo construída no Brasil em documentos oficiais, tendo como foco a idade de ingresso dos alunos e o tempo de permanência necessário para a conclusão da educação obrigatória. Essas mudanças foram diversas e, algumas vezes, rápidas, o que se pôde classificar como uma “tentativa de dar certo”, ou seja, o reflexo de um processo de construção em busca da qualidade no ensino, aparentemente longe de ser concluído.

Não se pretende, neste capítulo, realizar um detalhamento minucioso acerca de toda a história, mas sim um levantamento da legislação e dos fatos que influenciaram a ampliação do ensino fundamental para nove anos. Faz-se uso, aqui, dos desencadeadores das mudanças na educação obrigatória, já que a duração do ensino supracitado foi definida por meio desses documentos, que são atemporais e autônomos, sendo invalidado somente se outro o suceder ou houver qualquer tipo de revogação.

Desta forma, o estudo trata de alguns dos principais documentos relacionados à educação, os quais são possíveis destacar: as Constituições Federais (BRASIL, 1824; 1891; 1934; 1937; 1946; 1967; 1988), as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1961; 1972; 1996a), as Resoluções e Pareceres da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) (CNE, 2004; 2005a; 2005b; 2005c; 2006a; 2006b; 2006c; 2007a;

2007b; 2008; 2009a; 2009b; 2010), além de outras importantes leis promulgadas e que interferiram diretamente na ampliação da educação obrigatória (BRASIL, 2001; 2005; 2006; 2013; 2014).

Como Estado autônomo, independente, o Brasil é responsável por criar e legislar por si só, mas não se pode pensar ingenuamente que as medidas e decisões são tomadas ao acaso, ou levando em consideração integralmente as necessidades e asserções locais, desprendidas de qualquer viés ideológico ou político dos organismos internacionais.

1.1 Eventos Internacionais que Influenciaram a Legislação

A luta por educação não é recente. Em meados do século XIX, o sistema feudal entrava em decadência, mas ainda se mantinha fundamental para a nobreza, que detinha grande parte das propriedades. Entretanto, o Estado necessitava de uma arrecadação que permitisse a expansão de estradas para que o rei pudesse acessar diversos cantos do país, além de manter um exército poderoso, cujo financiamento advinha, principalmente, das atividades mercantis.

Com a expansão da atividade mercantilista, a burguesia passou a enriquecer, ascendendo e se consolidando no poder, ainda no século XIX, estruturando a constituição dos chamados “sistemas nacionais de ensino”. Nesse contexto, a escola seria vista como o lugar onde se livraria os indivíduos da ignorância para convertê-los em cidadãos, “[...] redimindo os homens de seu duplo pecado histórico: a ignorância, miséria moral, e a opressão, miséria política” (ZANOTTI, 1972, p. 22-23 apud SAVIANI, 2008, p. 5). A ideia era a de converter os servos a cidadãos para que participassem do processo político, algo necessário para a democracia burguesa, que defendia a ideia de democracia fundada no contrato social “livremente” celebrado entre os indivíduos, onde o homem seria livre para vender sua mão-de-obra por meio de contratos com os donos dos meios de produção, o que reforçou ainda mais a diminuição do poder do “Antigo Regime” e a sensação de igualdade entre todos os homens, pois não haveria mais a relação servil de trabalho (SAVIANI, 2008).

Iosif (2007) apresenta que o movimento feminista na França ganhou força nessa mesma época. As mulheres defendiam uma educação melhor para elas e

suas filhas, progredindo para a luta por educação a todas as mulheres, fossem ricas ou pobres, pois acreditavam que seria uma forma de educar melhor suas filhas para não mais precisarem se prostituir ou serem exploradas por seus companheiros. Apesar de a ideologia dominante ser contrária à ideia, pois considera o papel da mulher como o de cuidar dos filhos e dos afazeres domésticos, sendo desnecessária a educação formal (MACHADO, 2016), as escolas equivalentes para meninas tornaram-se Lei em 1881. Apresenta, também, que a Inglaterra foi o primeiro país a universalizar o ensino no período de 1840 a 1889, embora a qualidade possa ter sido questionada. Fato é que, no final do século XIX, a maioria dos países europeus e da América do Norte já ofereciam educação a todos os cidadãos, embora a escola ainda passasse por muitas mudanças durante o século XX, ampliando a oferta, mas com qualidade discutível.

Os países passaram a considerar essa oferta de educação obrigatória, o que incluía os filhos dos operários, como uma possibilidade de obter mão de obra qualificada para trabalhar nas indústrias. Assim, ao invés de fazer os alunos pensarem, a escola tinha simplesmente o papel de oferecer subsídios para que realizassem seu trabalho com maior eficiência e produtividade, bem como o de acalmar as massas que vinham se rebelando contra as condições de trabalho, apresentando uma falsa sensação de crescimento e desenvolvimento por meio de direitos reconhecidos, já que seguia as ideias e interesses da classe dominante (IOSIF, 2007).

Corroborando com a busca pelo acesso universal à educação, o artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos traz que “Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória.” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 14).

Machado (2016) ressalta que o direito à educação foi reafirmado no Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, em 1966, seguido de algumas décadas onde o debate educacional ganhou destaque nos discursos de diversas agências e governos. Esse direito foi tratado também na Declaração dos Direitos da Criança (1959) e nas Constituições Federais de cada país.

Nas décadas de 1980 e 1990, segundo a autora, a América Latina passou por um processo de reforma do Estado, com o avanço do neoliberalismo, reforçado pelo grave impacto da crise econômica nas populações mais carentes. Nesse cenário, no

ano de 1990, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) realizou, no México, o Congresso Internacional Planeamiento y Gestión Del Desarrollo de La Educación, que serviu como espaço de análise sobre a planificação e gestão da educação básica, fazendo um balanço sobre o tema desde a Conferência Internacional sobre Planejamento da Educação, realizada em Paris, em 1968. Desse evento, originou o compromisso dos países signatários – entre eles o Brasil – de oferecer, até o ano 2000, de oito a dez anos de escolarização básica, pois esperou superar déficits da época em relação às expectativas de crescimento econômico sustentável na região.

Assim, verificou-se que a educação obrigatória foi instalada no centro de discussões, não só versando sobre a formação individual, mas principalmente relacionada à possibilidade de desenvolvimento econômico, político e social de uma nação. O Brasil apareceu como signatário em acordos internacionais que influenciaram a forma como a educação foi vista em solo nacional. Esse compromisso com a educação vai ao encontro da consideração de criança e de infância em cada época, o que construiu um caminho para o atual ensino fundamental de nove anos.

1.2 Legislação e Educação Obrigatória no Brasil: do Século XIX ao XXI

Neste espaço, realizou-se um levantamento referente especificamente à educação nacional. Em se tratando de Brasil, as Constituições sempre foram os principais documentos que contribuíram para a construção da ideia de obrigatoriedade e tempo de permanência na instituição escolar. Bulhões (2009) e Vieira (2007) fizeram apanhados parecidos e muito interessantes acerca das diferenças e semelhanças entre esses documentos, complementando com a forma como a educação esteve presente em cada um.

Ambas iniciaram com a Constituição do Império (datada de 1824), em um Brasil recém independente, cuja elaboração não contou com a participação popular e pouco se preocupou com a educação: apenas dois incisos trataram do tema – um deles estabeleceu a educação primária obrigatória a todos os cidadãos. Contudo, este documento previu a gratuidade da educação, algo não contemplado na

Constituição Federal seguinte, que teve o papel de separar Estado e Igreja em seu artigo 72, §6 (VIEIRA, 2007).

Essa visão desvinculada da importância da questão educacional reflete, na verdade, a concepção de criança à época. Kramer (2013) mostrou que a infância brasileira, desde o descobrimento até a proclamação da República, foi pensada enquanto algo que demandou cuidados, mas sem dirigir-lhe atenção demasiada, principalmente quanto à questão educacional. Percebeu-se a observação de crianças abandonadas, tanto após o parto quanto mais velhos, bem como a discussão acerca da saúde e da mortalidade, vinculando muitas vezes à questão social.

Do início do período republicano até 1930, a criança começou a ser vista como integrante do Estado, sendo politicamente pensada como o cidadão que o constituiria no futuro. Contudo, sua educação ainda não era prioridade, cabendo apenas iniciativas privadas ou atendimentos de cunho médicos. Apesar disso, os discursos de pedagogos e educadores traziam que a educação começava a ser compreendida de uma forma mais democrática, compreendendo a possibilidade de ascensão social, considerando os alunos como iguais por oferecer educação a todos (KRAMER, 2013).

Nesse contexto, surgiu a Constituição Federal de 1934, que trouxe a ideia de obrigatoriedade, onde o Artigo 150 definiu, como competência da União, fixar o plano nacional que, em seu parágrafo único, alínea a, considerou o “ensino primário integral gratuito e de freqüência [sic] obrigatória extensivo aos adultos” (BRASIL, 1934), apoiando-se também no artigo 149, que entendia a educação como direito de todos. Contudo, a obrigatoriedade referiu-se à frequência e não à oferta, o que pôde ser reforçado no parágrafo único do artigo 150, que definiu “limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso” (BRASIL, 1934).

A possibilidade de limitação do atendimento ao atingir a capacidade considerada, bem como a realização de uma seleção, proporcionou a inferência de um ensino não ofertado à totalidade dos cidadãos, logo, não podendo ser considerado de oferta obrigatória.

No entanto, com a finalidade de ampliar a oferta e eximir o Estado de ampliar sua rede de atendimento, esse mesmo documento trouxe, em seu artigo 139, que

“Toda empresa industrial ou agrícola, fora dos centros escolares, e onde trabalharem mais de cinqüenta [sic] pessoas, perfazendo estas e os seus filhos, pelo menos, dez analfabetos, será obrigada a lhes proporcionar ensino primário gratuito” (BRASIL, 1934). Com isso, transferiu-se à iniciativa privada a obrigação de oferta educacional.

Em 1937, foi outorgada a terceira Constituição da República, apresentando um retrocesso referente à educação, pois atribuía à família a responsabilidade primeira pela educação, cabendo ao Estado apenas colaborar para tal. A este cabe, em matéria de educação, o ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas (art. 129). O próximo artigo possui a seguinte redação:

Art. 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (BRASIL, 1937).

Os artigos analisados levam à inferência por um afastamento do Estado quanto à educação, totalmente amparado pela legislação corrente. Atribuir à família tal papel poderia incorrer no risco de não oferecer a educação formal e a certeza de não possuir um parâmetro de aprendizagem das crianças. A oferta de ajuda dos mais ricos aos mais pobres seria a solução legal da época, mas não a mais adequada.

Em 1946, a nova Constituição voltou a tratar da questão educacional de forma positiva, tornando-a direito público subjetivo, bem como estipulando a alocação de recursos a ela direcionada: nunca menos de 10% da receita resultante de impostos por parte da União e nunca menos de 20% por parte de Estados, Municípios e Distrito Federal (BRASIL, 1946). Ferraresi (2015) evidenciou a importância dada à educação, bem como a obrigatoriedade da oferta gratuita a todos, mas com o ensino ulterior oferecido gratuitamente somente aos que provassem insuficiência de recursos. A importância dada somente à educação básica foi visível, o que pareceu óbvio por ser obrigatória, mas não há qualquer referência à oferta de ensino posterior, o que evidenciou a despreocupação com a continuação dos estudos e com a formação de uma sociedade culta, educada, letrada.

Mais do que inserir maior quantidade de alunos nas escolas, necessita-se criar políticas para esse público. Ao tratar do âmbito nacional, isso significa observar

as necessidades de diversos cantos do país e tentar supri-las, ainda que se encontrem dimensões continentais, como no Brasil.

Segundo Kramer (2013), a visão de criança construída à época não considerava a diversidade de pessoas, famílias e classes na sociedade brasileira, baseando-se na criança burguesa como um modelo nacional sobre o qual se pautavam os anseios e as características próprias para a faixa etária. Com isso, muitas vezes esperava-se um conhecimento construído em vivências que nem todas as crianças tinham, julgando os alunos que não atingissem o objetivo proposto como alguém aquém do esperado. Com o tempo, a concepção de infância alterou-se por contar com as modificações históricas da sociedade. Assim, transpassando momentos em que se considerava natural a baixa taxa de natalidade e sobrevivência infantil, seguido de outro em que, concomitantemente, a criança era ingênua, cuidada e “paparicada” ou considerada um ser imperfeito, devendo ser moralizada (educação dada pelo adulto), até chegar à compreensão de indivíduo com suas particularidades, cujos cuidados necessários eram a preservação da corrupção do meio, fortalecendo-a e desenvolvendo seu caráter e sua razão (KRAMER, 2013), a infância passou pelo século XX com diferentes definições, influenciando a criação de documentos em cada momento.

No entanto, apesar de observar a criança e a educação pré-escolar, a autora trouxe que a política compensatória das desigualdades foi marcante no Brasil, devido às definições detalhadas anteriormente. Essa política, ainda na visão de Kramer (2013), foi avaliada como fadada ao fracasso, já que encontrou esse mesmo destino quando realizada em países mais desenvolvidos algum tempo antes. Soma-se a isso o fato de a educação pré-escolar ser vista como uma preparação para a etapa posterior, construída com a premissa de “resolver os problemas do primeiro grau”.

Tratando, ainda, da Constituição de 1946, a lei definiu como responsabilidade da União fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa exigência foi cumprida somente após cerca de duas décadas, em parte pela morosidade no processo de tramitação do projeto. Em 20 de dezembro de 1961, surgiu a LDBEN 4024, que manteve a estrutura vigente pela lei maior. O direito à educação foi então considerado, entre outros, de oferta obrigatória pelo poder público.

Em seu capítulo II, denominado “Do Ensino Primário”, os artigos 26 e 27 tratavam da duração dessa etapa, ministrada em quatro anos, podendo ser

estendido até seis, “[...] ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade” (BRASIL, 1961).

No ano de 1969, a Emenda Constitucional nº 1, em seu artigo 176⁶ tornou “dever do Estado” a educação que, até então, era considerada somente como “direito de todos” pelo artigo 166⁷ da Constituição de 1946 (BRASIL, 1969). Contudo, Ferraresi (2015, p. 25) comentou que esse documento “[...] em plena ditadura militar, ao retirar a vinculação de impostos para o ensino, inviabilizou qualquer forma efetiva do Estado garantir esse direito”. Seria uma regulamentação legal que nascia com a justificativa pronta da falta de recursos em caso de não aplicação.

Em 1970, o Acordo Punta Del Este e Santiago estabeleceu o compromisso de, até esse mesmo ano, os países signatários oferecerem o ensino fundamental em seis anos. Apenas um ano depois, a LDBEN nº 5692, de 11 de agosto de 1971, tornou obrigatório o ensino fundamental com oito anos de duração, recebendo alunos aos sete anos de idade – determinação que perdurou por décadas.

Contudo, apesar do ponto positivo de ampliar a educação além do exigido, essa lei sofreu duras críticas:

O que fez a Lei n. 5.692? Tomemos, por exemplo, o princípio de flexibilidade, que é a chave da lei, que é a grande descoberta dessa lei, a sua grande inovação. Ela é tão flexível que pode até não ser implantada. E mais ainda: é tão flexível que pode até ser revogada sem ser revogada; e eu não estou inventando, não. Peguem o Parecer n. 45/72, da profissionalização, em confronto com o Parecer n. 76/75, também da profissionalização. O primeiro parecer regulamentou o artigo 5º da lei; o segundo revogou o primeiro e, com ele, revogou também o artigo 5º; só que, mediante o princípio da flexibilidade, ele não revogou, mas o reinterpretou, e o artigo 5º permanece nela (SAVIANI, 2008, p. 44).

Saviani referiu-se a dois documentos específicos. Para melhor compreender o ocorrido, há de se lembrar que, com a intensificação do processo de internacionalização da economia do país nos anos 1956 a 1960, as empresas multinacionais que aqui se estabelecem implantaram uma nova organização do trabalho, a qual valorizou a necessidade de socialização escolar específica dos

⁶ Art. 176 – A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola (BRASIL, 1969).

⁷ Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana (BRASIL, 1946).

empregados, trazendo uma ideia favorável à qualificação, mas que poderia ocorrer em cerca de meses ou semanas, já que dessa mão-de-obra não se exigia demasiada instrução a ponto de não se tornarem trabalhadores caros demais. Nesse cenário, o Parecer 45/72 buscou a unificação do ensino médio em torno da educação e do trabalho, fixando o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. Esse formato suscitou questionamentos, os quais sugeriram sua alteração a fim de orientar melhor a implantação do ensino de 2º grau. O resultado disso foi o Parecer 76/75 que propôs a profissionalização pensada no próprio emprego, desvinculando-o do ensino de 2º grau, que voltou ao que era preconizado na LDBEN nº 4024 (BRASIL, 1961).

As críticas de Saviani (2008) continuaram em relação à LDBEN nº 5692/71. As exceções e “aberturas” permitidas pela lei facilitaram a absolvição dos governos que não a ofertassem, bastando alegar impossibilidade, pois previa a “terminalidade real”, o que o autor considerou um aligeiramento do ensino destinado às camadas mais pobres, pois poderia se tornar mera formalidade, devido à sua constante diminuição:

[...] todo o conteúdo de aprendizagem do 1º grau será dado em oito anos; eis o legal, ou seja, o ideal. Mas, naqueles lugares em que não há condições de se ter escola de oito anos, então que se organize esse conteúdo para seis anos, em outros, para quatro ou para dois, e assim por diante; e, numa mesma região, a escola que não tem condição de dar oito, que dê seis, e assim por diante; e, numa mesma classe, para aqueles alunos que não têm condições de chegar lá no oitavo, você dá uma formação geral em quatro anos, que é quase só o que eles vão ter mesmo; em seguida, sondagem de aptidão, e encaminha-se para o mercado de trabalho (SAVIANI, 2008, p. 44).

Independente das críticas, essa lei introduziu uma diferença na educação obrigatória e que vigorou até os dias de hoje. O artigo 36, da LDBEN de 1961, previa um exame de admissão para o ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio, ou seja, por volta dos onze anos de idade, ao final do ensino primário, a fim de classificar o aluno como apto a cursar o ensino médio, dividido em dois ciclos (ginasial e colegial). Com a Lei nº 5692/71, fundiram-se os antigos ensinos primário e ginasial, formando o ensino de primeiro grau com oito anos de duração, significando a extinção do referido exame de admissão, bem como se manteve a

entrada dos alunos aos sete anos de idade, mas abrindo a prerrogativa para um ingresso antecipado, segundo o artigo 19, § 1º (BRASIL, 1971).

No ano de 1988, foi aprovada uma nova Constituição, conhecida como Constituição Cidadã, pois englobava nela diversos atores sociais até então excluídos. Vieira (2007, p. 304) destacou a extensão de artigos direcionados à educação e elencou algumas conquistas asseguradas:

[...] a educação como direito público subjetivo (art. 208, § 1º), o princípio da gestão democrática do ensino público (art. 206, VI), o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (art. 208, IV), a oferta de ensino noturno regular (art. 208, VI), o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aos que a ele não tiveram acesso em idade própria (art. 208, I), o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências (art. 208, III).

Somado a estas garantias, trouxe também a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, com vistas ao desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Em 1990, o Brasil participou da “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, o que levou à iniciativa brasileira de criar o Plano Decenal de Educação para Todos (compreendido entre os anos de 1993 a 2003). No entanto, Gadotti afirmou que “Apesar de não ter sido oficialmente assumido pelo governo federal depois de 1995, o Plano Decenal de Educação para Todos, acabou influenciando as políticas públicas educacionais do País” (2008, p. 14). Uma ressalva feita pelo autor referiu-se às metas de qualidade que não foram atingidas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, principalmente em relação à educação infantil, educação de jovens e adultos, ensino médio e ensino superior.

Apesar de toda a discussão acerca da qualidade e da implantação de metas e planos por governos diversos, a educação obrigatória no Brasil já estava “consolidada” nesse momento, entendendo-se que todos os alunos deveriam, obrigatoriamente, frequentar a escola estando na faixa etária prevista para o ensino fundamental. Entretanto, essa duração de oito anos começou a ser questionada e,

⁸ “As normas de cada sistema disporão sobre [sic] a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade” (BRASIL, 1971).

para muitos governos, passou a ser desinteressante, diante da possibilidade de aumento de recursos e oferta de educação de qualidade – ao menos na teoria. Assim, surgiram as discussões quanto à ampliação em mais um ano, como tratado adiante.

1.3 O Caminho do Ensino Fundamental de Nove Anos

O termo “ideal” é utilizado com referência à legislação, aos documentos oficiais e a estudos sobre a implantação do primeiro ano, considerando aquilo que seria previsto como a “perfeição imaginável” (AURÉLIO, 2018a). Assim, o caminho percorrido para a construção de um ensino fundamental com nove anos de duração compreende a elaboração de normativas e orientações para que escolas e professores possam transformar em realidade o que é trazido nos documentos quanto às práticas docentes, espaços, materiais, infraestrutura, entre outros, buscando introduzir os alunos no ensino fundamental um ano antes.

Assim, em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei nº 9394, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, criada a partir do artigo 210 da Carta Magna: “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Vale explicitar que essa lei reforçou a ideia de educação obrigatória dos sete aos 14 anos de idade, com duração de oito anos, sempre no ensino fundamental. Entretanto, em seu artigo 87, § 3º, inciso I, seu texto reza que “Cada município [...] deverá matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental” (BRASIL, 1996a). Essa informação contida no principal documento referente à educação possibilita interpretações diversas, que fundamentaram defesas à ampliação do ensino fundamental para nove anos.

Cabe ressaltar que, também no ano de 1996, foi aprovada a Lei nº 9424, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). A garantia de uma verba diretamente relacionada ao ensino fundamental pode ter instigado o aumento de oferta nesse segmento, refletindo na ampla busca por sua ampliação como um movimento federal.

Com a “necessidade” de aumento de alunos no ensino fundamental (leia-se aumento de receita proveniente da maior quantidade de alunos), o processo de ampliação foi impulsionado, em 2000, pelo “Fórum de Educação para Todos”, evento que estabeleceu metas a serem cumpridas de 2000 a 2015, entre elas as de expandir a educação e os cuidados com a criança pequena e assegurar que todas as crianças tenham acesso à educação primária de qualidade (DECLARAÇÃO DE DAKAR, 2000). Analisando que o Brasil foi um dos únicos países da América Latina, até o referido evento, a manter estagnada a duração do ensino obrigatório (MACHADO, 2016, p. 45), consegue-se compreender a avidez por ampliar o tempo de escolaridade obrigatória.

Diante de tamanhas possibilidades e mudanças, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) lançou diversos documentos, como os Pareceres nº 20 e 22/1998 que, lidando com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, chamaram a atenção para a educação infantil, observando que não se deveria simplesmente substituir o último ano desta pelo primeiro daquela, tampouco aproveitar o currículo do ensino fundamental e suas atividades particulares para a primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1998a; 1998b).

Em complemento a essa discussão, foi aprovada a Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), cuja Meta 2 trazia: “Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos” (BRASIL, 2001).

No Brasil atual a universalização do Ensino Fundamental com a duração de oito anos está praticamente consolidada, chegando a cerca de 97% das crianças. Isso permite que o Ministério da Educação planeje junto com estados e municípios o atendimento de outras necessidades sociais na educação, como incluir a população das faixas etárias não contempladas pelo Ensino Fundamental. Responsável pela elaboração de orientação pedagógica e indução de políticas públicas para a educação, o Ministério da Educação desenvolve o Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos (BRASIL, 2004a, s/p).

Apoiando-se nessa visão da oferta já efetivada, o PNE embasou o que era apenas uma possibilidade na LDBEN. A ideia do ensino fundamental com um ano a mais de duração deveria ser estudada e posta em prática por governos,

principalmente municipais – uma vez que, geralmente, são os principais responsáveis pela oferta dessa etapa.

Quatro anos depois surgiram as leis nº 11.114, de 16 de maio de 2005, e a 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. A primeira alterou os artigos 6º, 30, 32 e 87 da LDBEN, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Com isso, surgiram dúvidas quanto à duração da etapa, dentre as quais: os alunos matriculados aos seis anos concluiriam o ensino fundamental um ano antes? Visando elucidar essa questão, a segunda lei alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDBEN, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Ao ampliar para nove anos, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) divulgou materiais para conscientização dos benefícios desta ação, entre eles o documento “Ensino Fundamental de nove anos: perguntas mais frequentes e respostas da Secretaria de Educação Básica” (BRASIL, [s.d.]), que pontuou a legislação historicamente elaborada para regulamentar a duração e a obrigatoriedade desta etapa da educação.

A CNE/CEB expediu diversos pareceres a fim de discutir dúvidas e questionamentos enviados por órgãos diversos. Isto remeteu à complexidade do assunto e aos desentendimentos que porventura surgiram. Os documentos mais relevantes elencados por Machado (2016) e Câmara (2012) foram organizados no Quadro 1.

É interessante observar que os documentos surgiram em diversas datas, tanto antes quanto depois das leis nº 11.114 e 11.274 (BRASIL, 2005; 2006), o que leva à análise da existência de diversas dificuldades de compreensão e necessidade de ajuda para implantação do ensino fundamental de nove anos por parte dos municípios e Estados. Considerando o que já foi dito anteriormente, a necessidade de matrícula imediata das crianças na nova etapa desencadeou inúmeras dúvidas que, somente nos documentos supracitados, levou a seis anos de intensas discussões.

Quadro 1 - Documentos da CEB/ CNE sobre a alteração no ensino fundamental

Documento	Assunto
Parecer 24/2004	Estabelece normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração;
Parecer 6/2005	Visa ao estabelecimento de normas nacionais para ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.
Resolução 3/2005	Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos
Parecer 18/2005	Oferece orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental Obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114/2005, que altera os Arts 6º, 32 e 87 da Lei nº 9394/1996.
Parecer 39/2006	Consulta sobre as situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.
Parecer 41/2006	Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11274/2006
Parecer 45/2006	Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental
Parecer 5/2007	Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental
Parecer 7/2007	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental
Parecer 4/2008	Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos
Parecer 20/2009	Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
Parecer 22/2009	Diretrizes Operacionais para implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos
Resolução 1/2010	Define as Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos
Parecer 11/2010	Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos

Fonte: Elaboração do autor com base nos trabalhos de Machado (2016, p. 62) e Câmara (2012, p. 47-48)

Apesar de diversos, Machado (2016, p. 62) apresentou aspectos reiteradamente destacados nos diversos pareceres:

(1) a implantação deve considerar o regime de colaboração e ser regulamentada pelos sistemas de ensino; (2) deve estar assegurada a universalização do Ensino Fundamental da matrícula na faixa etária dos 7 aos 14 anos; (3) não deve ser prejudicada a oferta e a qualidade da educação infantil, preservando-se sua identidade pedagógica; (4) os sistemas de ensino e as escolas devem compatibilizar a nova situação de oferta e duração do Ensino Fundamental a uma proposta pedagógica apropriada à faixa etária dos seis anos, especialmente em termos de organização do tempo e do espaço escolar, considerando mobiliários, equipamentos e recursos humanos adequados.

O que chamou a atenção no levantamento realizado e que conversou com este trabalho pode ser encontrado no item 4. Pretende-se observar se o primeiro ano se confundiu com o último ano da educação infantil, bem como se os mobiliários, equipamentos e recursos humanos das escolas de ensino fundamental foram adaptados para estas crianças em tenra idade.

Contudo, a ampliação do ensino fundamental, vista como uma possibilidade de ingresso das crianças de camadas mais populares na escola um ano antes, caiu por terra ao observar que, após três anos de promulgação das referidas leis surgiu a Emenda Constitucional nº 59/2009, que alterou o artigo 208, bem como a Lei nº 12796/2013, que alterou a LDBEN 9394/96 em diversos artigos, ambas preconizando a oferta de educação básica obrigatória a partir dos quatro anos de idade, incluindo a educação infantil (BRASIL, 2009; 2013).

Destarte, a mudança originou questionamentos quanto aos benefícios de se ter ampliado o tempo de ensino fundamental, considerando que as crianças que estariam no último ano da educação infantil (agora obrigatória) estão atualmente inseridas no ensino fundamental, apoiando a ideia de que é prioridade ser alfabetizada, mas em um espaço cujas práticas docentes nem sempre são lúdicas como o são na etapa anterior da educação⁹.

O tema suscitou discussões¹⁰, algumas vezes contraditórias, quanto à efetividade e aos motivos da extensão desta etapa do ensino, pois Arelaro, Jacomini e Klein (2011) contrariaram a ideia de benevolência ao oferecer um maior tempo escolar às crianças, encarando esta mudança como algo realizado com vistas a atrelar valor financeiro às matrículas dos alunos nesta faixa etária, já que se o fossem na Educação Infantil, os sistemas de ensino receberiam cerca de 10% a

⁹ Sobre essas práticas e esse funcionamento do primeiro ano veremos adiante neste trabalho.

¹⁰ Cf. Arelaro; Jacomini e Klein (2011); Corrêa (2011); Fernandes ([20--?]); Ferraresi (2015).

menos por aluno, além de haver a possibilidade de agregar maior número de alunos às séries do ensino fundamental, enquanto na etapa anterior havia a recomendação de 20 crianças por adulto.

O questionamento proposto por esta pesquisa serviu somente para enfatizar a necessidade de considerarmos essas crianças como ainda pequenas, e que, se inseridas em um contexto plenamente escolarizado no ensino fundamental, estariam sendo tolhidas de vivenciar experiências lúdicas para que se desenvolvessem.

Buscando articulação entre as etapas, os governos atualmente têm lançado documentos onde a transição já vem sendo considerada. Um exemplo contundente foi a Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação. Esta lei tratou da alfabetização como algo necessário e que deveria ocorrer até os oito anos de idade¹¹ - ou seja, iniciada no primeiro ano, teria três anos para concluir este ciclo, em contraponto aos dois anos no ensino antigo. Além disso, esperou-se atingir a maioria da população desta faixa etária, como era previsto na meta de nº 2¹².

Outro documento que trouxe um espaço destinado às especificidades da transição dos alunos da educação infantil para o ensino fundamental, preocupando-se, em parte, com os alunos do primeiro ano que ingressavam em uma nova etapa com realidade diversa da que geralmente viviam até o momento, foi implantado em 2017 pelo MEC: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que assim orientou:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa (BRASIL, 2017).

Buscou-se, com isso, evitar uma ruptura por vezes existente pelo simples fato de mudar de etapa da educação básica, como se as crianças, ao acabar a educação infantil, mudassem drasticamente simplesmente porque agora têm seis anos de idade. Mostrou, ainda, que era preciso pensar esse primeiro ano com base nos saberes e capacidades da criança, dando continuidade ao seu aprendizado.

¹¹ Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental (BRASIL, 2014).

¹² Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Defendia, ainda, que a avaliação realizada na educação infantil, por meio de relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciassem os processos vivenciados, fossem vistos como ferramentas para a compreensão da vida escolar do aluno (BRASIL, 2017). Além do contato com esses documentos, preconizou que

Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar. Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico (BRASIL, 2017).

O que se pôde perceber foi uma proposta de aproximação dos dois primeiros segmentos da educação básica. Com isso, esperou-se apresentar a ideia de que a etapa de transição pode ser menos “desastrosa” em diversos casos. A importância de este momento estar contido na BNCC refere-se a de seu papel norteador de currículos de formação, pois acredita-se que o contato com o tema desde a formação inicial possibilita aos futuros professores adquirir maior sensibilidade para este momento.

1.3.1 A implantação do ensino fundamental de nove anos em Santos - SP

Na legislação, encontra-se grande vinculação entre União, Estados e Municípios. A Constituição Federal, lei maior em nosso território e a qual nenhuma outra pode sobrepor, defende que o Poder Público deve assegurar, por meio de políticas públicas, a educação básica gratuita, a fim de que todos possam ter garantido seu direito de acesso à educação.

A LDBEN de 1996 definiu os papéis para a oferta de cada nível de ensino. Apesar de União, Estados e Municípios serem obrigados a organizar os sistemas de ensino em regime de colaboração, cabe ao Estado assegurar o ensino fundamental e aos Municípios oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental (BRASIL, 1996a).

Percebe-se a responsabilidade dos municípios na oferta do ensino fundamental, sendo amparado pelas “instâncias superiores”¹³ quanto à organização e diretrizes, bem como obedecendo determinações destes, já que, conforme o § 1º do art. 211 da Constituição Federal, alterado pelo artigo 3º da Emenda Constitucional nº 14/1996,

A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, [...] de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (BRASIL, 1996b).

O art. 9º da LDBEN de 1996 confere ao Ministério da Educação estabelecer, em colaboração com estados, municípios e o Distrito Federal, as competências e diretrizes para a educação básica, buscando uma falsa ideia de descentralização de poder, permitindo que os municípios possam tomar plenamente suas decisões enquanto poder local¹⁴. Contudo, a autonomia ofertada é colocada em dúvida, dada a necessidade de obediência aos dispostos pelo poder central:

É oportuno, entretanto, assinalar que tal ampliação [do papel do poder local no que se refere à oferta de serviços] não corresponde, necessariamente, à maior autonomia dos municípios para administrar seus próprios serviços. Ao contrário, há um fortalecimento do poder central no que diz respeito às definições relativas à política educacional, na qual não está prevista grande margem de inovação por parte do poder local. Neste contexto, cabe à União a responsabilidade pela definição de políticas nacionais de educação (VIEIRA, 2011, p. 128-129).

Diante do panorama apresentado, colocada a obrigatoriedade de implantação de mais um ano para a referida etapa da educação, o município de Santos, litoral sul paulista, implantou o ensino fundamental de nove anos em sua Rede de ensino a partir de 2006, embora tenham começado as discussões sobre o assunto no ano anterior.

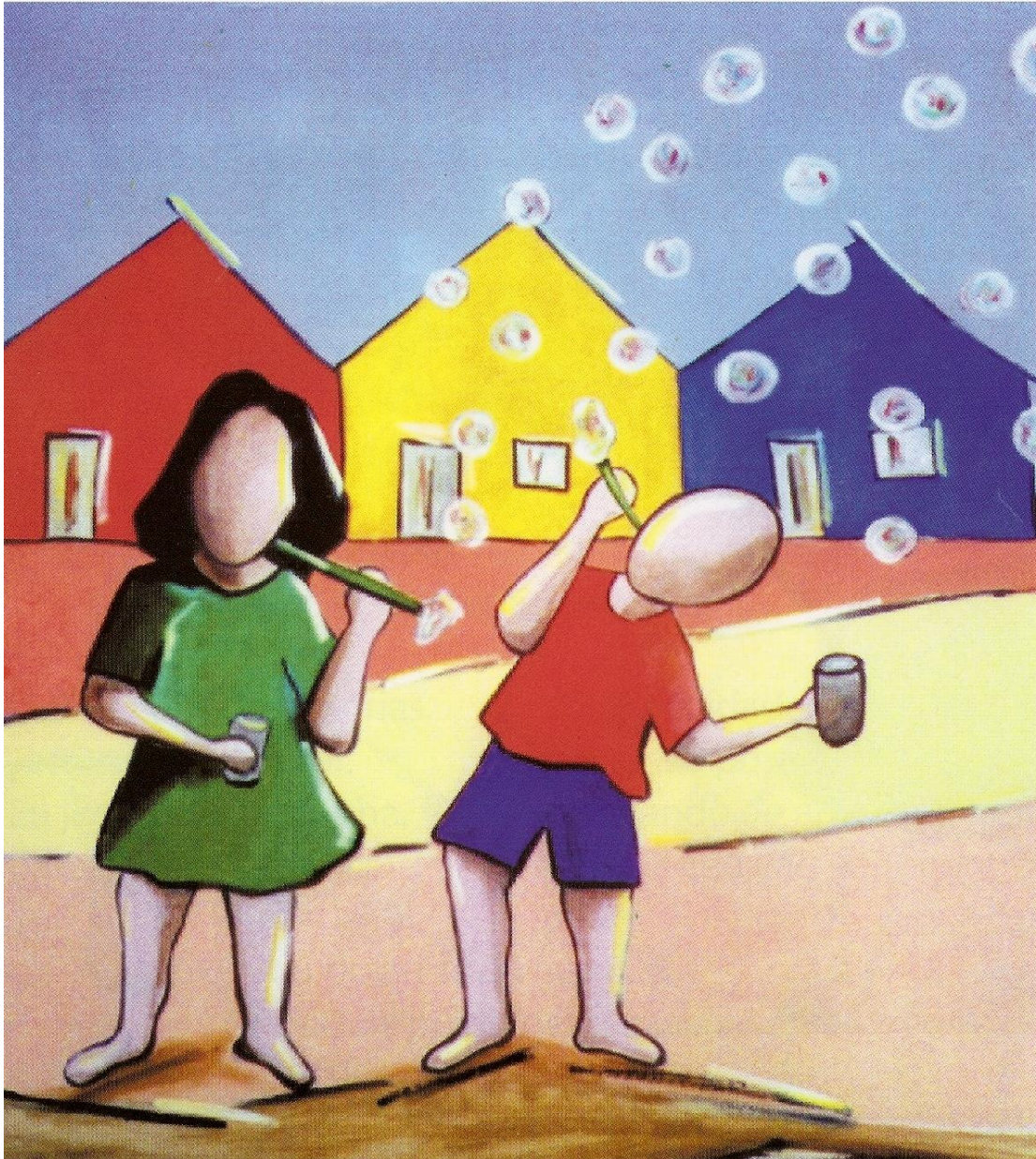
Ao pesquisar no Diário Oficial de Santos (SANTOS, 2005b), foi possível encontrar, na data de 22 de novembro de 2005, matéria sobre o 1º Fórum de

¹³ Leia-se, como “instâncias superiores”, o Estado ao qual o município pertence e a União.

¹⁴ “Quando falamos em poder local, em geral, temos em mente os órgãos e espaços decisórios mais próximos dos cidadãos. O município, o distrito e o bairro, nesse sentido, são instâncias de poder local. Na mesma perspectiva, também a escola é compreendida como esfera do poder local [...]. A expressão poder local remete à existência de outras esferas de poder e, de modo específico, por oposição, à noção de poder central” (VIEIRA, 2011, p.126).

Educação, sob o tema “Ensino Fundamental de nove anos – Reflexões e Perspectivas”, com debates envolvendo educadores e instituições de ensino superior sobre o tema, já aprovado pelo Parecer nº 002/2005, em 19 de setembro de 2005 (SANTOS, 2005a), pelo Conselho Municipal de Educação (CME).

Em 21 de dezembro de 2006, o Diário Oficial publicou a Deliberação CME nº 004/2006, que “Fixa normas para a implementação do Ensino Fundamental com duração de 9 anos e organização da Educação Infantil das Unidades Municipais de Educação” (SANTOS, 2006, p. 15). Neste documento, a menção feita à entrada dos alunos nas escolas não direcionava a uma série específica, tampouco considerava nomenclaturas diferentes para os alunos que já cursavam o ensino de oito anos no ano anterior.



Bolinha de sabão, Ivan Cruz
[s.d.], acrílico sobre tela

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém.

Paulo Freire

2 EXPLICANDO A BRINCADEIRA

As brincadeiras não são só de competência e habilidade, elas envolvem também a aleatoriedade, a sorte, as coisas que a criança não controla. E as crianças devem aprender a lidar com isso.

Tânia Ramos Fortuna

A escola pode ter duas definições na ótica do aluno: ser um espaço de inter-relações, ou um local ao qual é obrigado a comparecer diariamente. Para que uma ou outra concepção possa aflorar, principalmente no início da vida escolar, a instituição e a forma de trabalho do professor são determinantes. Quanto a isso, apontam Kamii e DeClark (1996) que o ambiente de sala de aula é parte responsável pela aprendizagem de qualquer assunto acadêmico, criticando a posição de alguns professores que criam um espaço totalmente autoritário.

Com a promulgação da lei nº 11.114 (BRASIL, 2005), o primeiro ano do ensino fundamental passou a receber crianças com seis anos de idade, antes inseridas na educação infantil, comumente considerada a mais lúdica das etapas da educação obrigatória.

Atualmente, observa-se nas ações e discursos docentes a utilização do termo “lúdico” para adjetivar o trabalho em sala de aula, buscando apresentar uma imagem de construtivista para se eximir da definição de “professor tradicional”, ultrapassado. No entanto, analisando a intencionalidade de uso desse termo, infere-se uma mera posição de contradição às atividades mais tradicionais, ainda que muitas vezes não se tenha uma proposta realmente envolvida quanto à construção de conhecimento.

Neste capítulo são apresentadas algumas definições sobre o lúdico e o brincar, apoiados nas concepções de teóricos que se debruçam sobre o assunto. Por relação de sinonímia semântica, lúdico será aqui tratado equiparando-se a outros termos, como jogo e brincar. Embora em outros idiomas uma única palavra possa representar tanto jogar quanto brincar, como o inglês *play*, o alemão *spielen*, o francês *jouer* e o espanhol *jugar* (HUIZINGA, 2008), no vocabulário da língua portuguesa é necessário optar pelo uso de um ou outro desses termos. Há, ainda, a

opção, muitas vezes, de usar o termo “lúdico”, que na concepção deste trabalho é mais amplo e engloba o brincar, o jogar, o prazer, o desafio, entre outros.

A busca pela etimologia dos termos resultou em dois dicionários etimológicos: um físico (CUNHA, 1989) e um em ambiente *online* (intitulado “Dicionário Etimológico”¹⁵). Ambos os verbetes foram considerados nos detalhes, principalmente pelo primeiro instrumento, que considera o radical e os demais elementos que o constituem.

Segundo Cunha (1989), ludo tem origem latina e surgiu na língua portuguesa no século XVI, referindo-se a jogo ou brinquedo. Do radical da palavra surge “lúdico” (século XX, em língua portuguesa) com referência ao francês *ludique*. O sufixo “-ico” remonta à noção de ‘participação’, ‘referência’, ‘pertinência’, principalmente na formação de adjetivos (CUNHA, 1989). Essa definição é complementada pelo Dicionário Etimológico com a origem em latim relacionando a exercício, drama, teatro, circo, ou à escola onde exista muitos exercícios (militar, de gladiadores, primária, de ler e escrever) ao considerar a expressão “magister ludi” (exercício escolar). Assim, ‘lúdico’ compreende a participação e a pertinência dos indivíduos em jogos e brinquedos.

“Brincar” é definido por Cunha (1989) como “divertir-se”, “entreter-se”, remetendo sua primeira aparição em língua portuguesa ao século XVI. A origem vem relacionada ao latim *vincŭlum*, ou seja, “laço”, em sentido semântico referente a vínculo, ligação. O verbete completa-se com a sufixação “-ar”, que forma verbos a partir de substantivos (CUNHA, 1989). O Dicionário Etimológico apresenta a transformação de ‘vinculum’ em ‘brinco’, que originou o verbo brincar, sinônimo de divertir-se. Apresenta, também, a derivação do verbo *vincire*, que significa prender, seduzir, encantar.

Assim, brincar tem alusão à diversão, ao encantamento diante de determinada atividade proposta, motora ou gráfica, seduzindo e encantando o aluno ao criar um laço com ele, ou seja, possuindo significado de acordo com sua realidade. Enquanto isso, lúdico considera a participação da criança no jogo da

¹⁵ O Dicionário Etimológico, ferramenta *online* aqui utilizada, é um site mantido pela empresa de comunicação portuguesa 7 Graus (<https://www.7graus.com/>) apenas para fins de consulta, alertando de antemão que podem não estar completos, cabendo ao usuário o risco da utilização. Aqui as definições foram apresentadas apenas como complementos às trazidas pelo dicionário publicado, uma vez que a veracidade é observada devido às semelhanças existentes. É possível conferir as definições aqui apresentadas nos endereços <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/ludico/>> e <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/brincar/>>.

aprendizagem proposta por essas atividades. Por esse motivo, ambas são utilizadas neste trabalho e não podem substituir-se mutuamente.

Em relação a jogo, pode-se verificar que sua definição não corresponde somente a permitir que as crianças brinquem para que o trabalho não seja construído somente de atividades gráficas. Massa (2015) levanta que os gregos possuem duas palavras para jogo, uma relacionada ao brincar infantil, despreocupado, alegre, e outra para definir as competições dos adultos, diferentemente do latim, em que “*ludus*” compreende toda a definição de jogo.

Piaget ([1951]/ 2014) estudou, por meio de observação a seus filhos e a crianças em fase escolar, a formação do símbolo. Sendo assim, verificou que a construção da noção de mundo infantil ocorre pela imitação, com acomodação das experiências sensório-motoras, que “evoluem” até confundirem-se com a ideia de que não mais necessitam de acomodações, reproduzindo-se apenas por “prazer funcional”. Inicialmente realizado como “simples assimilação funcional ou reprodutora” (p. 99), funciona como um “pré-exercício”, em que a criança acomoda a realidade exterior, imitando-a e construindo sua concepção de mundo.

Em um segundo momento, as relações simbólicas tomam conta dos jogos, pois “[...] em vez do pensamento objetivo, que procura submeter-se às exigências da realidade exterior, o jogo da imaginação constitui, com efeito, uma transposição simbólica que sujeita as coisas à atividade do indivíduo, sem regras nem limitações” (PIAGET, [1951]/ 2014, p. 100). O jogo simbólico não depende da presença física do objeto utilizado, prevalecendo uma visão de faz-de-conta, buscando a livre satisfação da criança ou a adaptação adequada, própria da inteligência.

Após esse momento, a socialização da criança cria normas para o jogo, o que leva à construção da ideia de que as regras são necessárias para manutenção da coletividade e bem-estar com os demais. O jogo proporciona a diminuição do egocentrismo, pois regula a assimilação pura da criança, pautada na satisfação própria, sem regras ou limitações, a uma acomodação própria da inteligência, ou seja, cujas acomodações e assimilações são equilibradas.

Going (1997) apoia-se na teoria de Piaget e seus diversos estudos para concluir que as crianças da faixa etária do primeiro ano utilizam o imaginário e o jogo simbólico para satisfazer seus desejos, vinculando-se ao ambiente por meio do lúdico. Há uma construção interior dos objetos existentes na realidade, “desobrigando” a presença do mesmo para que o significado seja atribuído pela

criança. Observa, também, que nesse período pré-operatório não necessita de justificativas plausíveis para explicar seu ponto de vista, pois apoiam-se em suas concepções próprias.

Essas considerações justificam a possibilidade de êxito diante de práticas que valorizem o brincar, posto que a criança pode criar situações, personagens, vivências, cenários, entre outros, improváveis para sua realidade.

Kamii e DeVries (2009) também partem da teoria de Piaget. Observam que as concepções empiristas se preservam na educação ao se considerar práticas em que o professor atua como um funil, que vai despejando sobre os alunos, considerados “copos vazios”, todo o conhecimento acumulado. Essas práticas não permitem a criação de esquemas mentais que levam à construção do conhecimento por parte do aluno, não convergindo com a ideia de utilizar o lúdico em sala de aula, pois a visão predominante nesse tipo de ensino é a de que o aluno precisa acumular os conhecimentos trazidos pelo professor.

A escola acaba, assim, buscando levar a si mesmo e a aprendizagem a sério, mas acaba por tornar-se demasiadamente “séria”. Isso porque “sério” refere-se à rigidez, normas, falta de interação e integração, o que configura total oposição ao lúdico, enquanto “a sério” é apresentado como sinônimo de “considerar”, “levar a sério”, estar inteiro diante de alguma coisa. Nesse segundo caso, não há a mesma oposição, já que, intrinsecamente, toda atividade lúdica é levada a sério, ainda que involuntariamente, já que configura um estado interno do sujeito que considera aquela atividade, de certa forma, prazerosa (DUARTE JUNIOR, 2011 apud MASSA, 2015; HUIZINGA, 2008).

Huizinga (2008, p. 41) defende que “ludus abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar”. Massa (2015, p. 115) traz que, nas ideias de Aristóteles,

[...] o jogo é entendido como uma oposição ao trabalho, necessário para que o indivíduo repouse e recomponha a sua energia para o trabalho. Nesse sentido, o jogo não se associa ao prazer ou ao lazer, estes considerados como a expressão da felicidade e da virtuosidade. Essa polarização na qual a atividade lúdica é vista como o contrário da seriedade é presente em várias culturas e vários momentos históricos.

Pode-se perceber, no entanto, que a presença do lúdico na educação e, conseqüentemente, na construção da cultura do indivíduo e da sociedade não faz

parte somente das discussões contemporâneas ou locais. Wajskop (2012, p. 21-22), estudando a literatura referente ao brincar, traz suas observações:

[...] a Antropologia, a Pedagogia, a Psicologia e a Filosofia, que apresentavam maior variedade de trabalhos onde, na maioria, predominava uma concepção estruturalista e organicista de brincar. Isto quer dizer que, na grande maioria dos trabalhos pesquisados, a constatação da existência da brincadeira na criança era interpretada a partir de uma visão de natureza infantil, biologicamente determinada, para a qual a brincadeira cumpre requisitos de desenvolvimento básicos e predeterminados.

Observa-se nesta fala uma visão mais básica, onde a brincadeira ocorre por ser algo inerente à criança, ou seja, brinca-se porque “criança precisa brincar” e, por meio dessa ação, representar seus contextos histórico e social. A autora ainda apresenta que o lúdico, por mais que não institucionalizado, está presente na educação há muito tempo, pois as ideias de Aristóteles e Platão defendiam a utilização do brinquedo relacionando o estudo ao prazer.

Macedo (2006, p. 35) oferece mais informações acerca do lúdico na história.

Por mais que hoje esteja esquecido ou descaracterizado, *escola*, em sua versão grega, significava “lugar de descanso, repouso, lazer, tempo livre, hora de estudo, ocupação de um homem com ócio, livre do trabalho servil”. Em sua versão latina, **escola** também significava “divertimento” ou “recreio” (grifo do autor).

O autor observa, também, que “Lúdico relaciona-se tanto com jogo como com brinquedo; refere-se a qualquer objeto ou atividade que visa mais ao divertimento que a qualquer outro propósito; por fim, é o que se faz por gosto” (MACEDO, 2006, p. 35).

Considerando o jogo e a educação, pode-se observar sua funcionalidade, pois o brincar é a forma mais completa de inter-relações entre o indivíduo, o outro e o meio, possibilitando compreender e analisar o desenvolvimento dos alunos em sua linguagem e pensamento (ALMEIDA, 2013).

Silveira (2016) observa que a brincadeira é um recurso que pode ser utilizado para o trabalho com a alfabetização de crianças. Essa concepção converge com a ideia de que brincar em sala de aula não se contraria a aprender, mas são ações complementares e interligadas.

Fortuna (2000, p. 9), ao tratar do brincar em sala de aula, observa que

Uma aula ludicamente inspirada não é, necessariamente, aquela que ensina conteúdos com jogos, mas aquela em que as características do brincar estão presentes, influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno. Nesta sala de aula convive-se com a aleatoriedade, com o imponderável; o professor renuncia à centralização, à onisciência e ao controle onipotente e reconhece a importância de que o aluno tenha uma postura ativa nas situações de ensino, sendo sujeito de sua aprendizagem; a espontaneidade e a criatividade são constantemente estimuladas.

Trabalhar o lúdico em sala de aula, então, não se restringe a permitir que os alunos brinquem livremente ou apenas se ofereça jogos. Enquanto parte do planejamento docente, significa descentrar-se, colocando-se no lugar do outro, a fim de prever suas possíveis ações ou perceber a forma como se sente em determinada situação, bem como descentralizar-se, observando que há outros indivíduos em cena naquela atividade, a fim de que o aluno assuma também um papel protagonista, onde, por meio de desafios, possa construir seu conhecimento, sendo este o fim da atividade, não a mera produtividade a ser refletida em avaliações padronizadas.

Nesse íterim, o professor precisa compreender o planejamento por meio de uma revolução lúdica, garantindo que a aula contemple espaços e situações de brincadeiras que permitam o inesperado, a ocorrência de situações em que os alunos percebam seus conhecimentos em desequilíbrio, primordialmente necessitando compreender-se em um coletivo para lidar com isso (FORTUNA, 2000).

No entanto, existe outra corrente que considera o brincar na escola uma perda de tempo, geralmente deflagrada quando “[...] os pais dizem que os filhos estão na escola para estudar, e não para brincar” (BOMTEMPO, 2006, p. 46). A autora critica esse pensamento que advém, principalmente, da formação durante a vida de cada um: muitos pais ou responsáveis pelos alunos não são pedagogos e, além disso, foram criados em contextos no qual a brincadeira podia ser realizada em casa e nas ruas, local de encontro das crianças da vizinhança. Bomtempo (2006, p. 47) menciona que “A cada dia os espaços para crianças estão ficando menores. Os apartamentos são muito pequenos, a própria família diminuiu bastante, as crianças têm poucos amigos e poucas oportunidades”.

Kamii e DeVries (2009) defendem que muitos professores optam por não trabalhar com jogos em sala de aula devido ao receio de que os pais reclamem a

falta de lições. As autoras defendem que os pais precisam reconhecer o valor educacional dos jogos. Contudo, de acordo com o exposto no parágrafo anterior, esse conhecimento é algo inerente aos professores, que podem realizar um trabalho de esclarecimento às famílias.

Com efeito, a escola acaba por receber esses alunos e tornar-se o local mais considerável de relações sociais. É-lhe designado o arbítrio de aceitar e “conduzir” o brincar ou ignorá-lo. Entretanto, ao ignorar o espaço e tempo do brincar no contexto escolar, é preciso ter em mente que

[...] o brincar é essencial não só para a educação, como também para a saúde e o desenvolvimento. A criança que não brinca, com toda certeza é doente. Se alguém disser: “*Professora, o meu filho está de tal jeito*”. Pergunte logo: “*Ele brinca?*”. Se ele não brinca, provavelmente deve ter alguma coisa, o buraco deve estar lá embaixo, não em cima (BOMTEMPO, 2006, p. 46, grifos do autor).

Encontra-se reforço à ideia de importância para o brincar em Piaget (2014) ao defender que a socialização proposta na situação de jogo permite a adoção de regras e a adaptação cada vez maior da imaginação simbólica aos dados da realidade, diminuindo a necessidade do objeto físico para a assimilação.

Ao ter contato e socializar-se com os demais por meio de jogos, a construção de regras permite a descentração. As regras, assim, apresentam-se como algo que as crianças constroem a fim de chegar ao processo de autonomia. Para tal, faz-se estritamente necessária a cooperação aliada ao respeito mútuo. A observação e criação de uma conduta pautada nessas características fazem-se possíveis durante as brincadeiras (PIAGET, 1994).

Um exemplo de brincadeira, muito presente na educação infantil e que pode permanecer ainda entre crianças de seis anos, é o jogo de faz-de-conta ou o jogo imaginativo.

Nesse tipo de brincadeira a criança progride da necessidade de experimentar alguma coisa para a habilidade de pensar sobre ela. Quando a criança é muito pequena, está muito presa ao concreto, mas, na medida em que começa a internalizar as coisas presentes num objeto ou numa situação, falará sobre elas sem precisar da presença do objeto ou do modelo. Em geral, elas têm modelos, os quais podem ser muito bons ou não (BOMTEMPO, 2006, p. 45).

Quando, ainda assim, opta-se por ignorar o brincar, a presença constante de atividades gráficas voltadas ao cumprimento do que o currículo traz como

competências e conteúdos conceituais sobrepõem-se à ludicidade, incutindo nesta o papel de desvio da atenção necessária para realização do que é papel da escola: ensinar. Contudo, Chateau (1987, p. 14) defende que “Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar” e Bomtempo (2006, p. 41) complementa que

[...] os professores reclamam que as crianças não prestam atenção. Por quê? Porque aquilo que lhes foi passado não foi feito de maneira interessante. Elas têm de aprender Geografia, História, Matemática, tudo isso, mas podem aprender brincando.

Infere-se, então, a escola como um local propício à brincadeira, o que gerou diversas pesquisas com o intuito de observar como o lúdico é trabalhado ou não nas salas de primeiro ano do ensino fundamental (AZEVEDO, 2016; BARBOSA, 2015; LOPES, 2015; MEDEIROS, 2016; MEDEIROS, 2015; OLIVEIRA, 2013; PEREIRA; BONFIM, 2016; SILVEIRA, 2016; STIGERT, 2016).

Oliveira (2000a) reforça que o lúdico vem sendo suprimido, entre outros fatores, pela má compreensão que os pais, e até mesmo as escolas, possuem do processo de alfabetização. Não compreendem a importância do brincar como uma forma de humanização da criança, valioso para a construção de suas concepções futuras, formando sua autonomia e sociabilidade. Atribui, ainda, parte da responsabilidade pela perda do brincar ao cerceamento à liberdade, causado por limitação do espaço, resultado do crescimento das cidades e da violência urbana.

Um fator apresentado para a diminuição do brincar dentro da escola remete ao papel docente:

Tudo indica que os professores têm dificuldade para justificar a inserção das atividades lúdicas no ensino porque, em primeiro lugar, a administração da escola sempre cobra dele o ensino acadêmico, se foram ensinadas as disciplinas de matemática, história e português. A criança, brincando, aprende todas elas, mas nem a administração da escola nem os professores estão preparados para tal (BOMTEMPO, 2006, p. 45-46).

A escola, ao desvincular aprendizado e lúdico, acaba por transformar crianças em alunos baseada no pensamento de que brincar é inato à criança e que, portanto, não precisa ser praticado na escola, principalmente porque, na verdade, os professores muitas vezes não sabem como lidar com as criações que advêm dessas brincadeiras (WAJSKOP, 2012).

Neves, Gouvêa e Castanheira (2011) acompanham uma turma de alunos durante o último ano da educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental, registrando as atividades realizadas e os momentos de interação entre os alunos em diário de bordo. Por meio de gráficos e anotações, as pesquisadoras constataam que os momentos de brincadeiras diminuem em frequência e intensidade com a chegada da alfabetização. Observação semelhante realiza Medeiros (2015), que observa a restrição das brincadeiras ao preenchimento do espaço de tempo vazio: ao terminarem as atividades propostas, os alunos podem brincar, ou separa-se o final da aula e/ou o final do período do último dia letivo da semana como um momento para que os alunos possam “aproveitar livremente”, brincando e tendo a possibilidade de interagir.

Percebe-se, diante do panorama explicitado, que além de importante, o brincar e o lúdico são ferramentas que propiciam experiências de aprendizagem (ALMEIDA, 2013). Dessa forma, é inconcebível pensar que essa ferramenta valiosa para o processo de construção de conhecimento acabe sendo restringida apenas ao livre brincar.

2.1 O Lúdico, os Professores e os Documentos Oficiais

Utilizar o lúdico como um modo de elaborar e conduzir as atividades em sala de aula depende de formação e conhecimento docente.

Os professores não recebem formação que os capacitem a entender o tipo de aprendizagem que provém do uso bem empregado das brincadeiras e da oportunidade de brincar; ou seja, a formação deles não é suficiente para isso. Por isso a dificuldade de inserir o brincar no currículo. Na verdade, precisariam entrar no universo de brincadeiras das crianças. Costumo dizer que, quando lidamos com crianças, não podemos ter o olhar do adulto. Devemos ter o olhar da criança, devemos olhá-la como criança, do contrário, não iremos entendê-la (BOMTEMPO, 2006, p. 46).

Os estudos sobre as práticas docentes parecem descortinar uma situação mais profunda: os currículos das escolas não privilegiam o lúdico como constituinte do processo de ensinar, bem como os cursos de formação de professores não estão refletindo acerca da importância dos mesmos no contexto escolar. Na contramão dessa tendência, os documentos oficiais trazem que a “troca” de um ano na

educação infantil por um ano na etapa posterior representa a necessidade de repensar o currículo e as metodologias ao receber esses alunos que, apesar da mudança no sistema escolar, ainda tem seis anos de idade. De acordo com o Parecer CNE/ CEB nº 4/ 2008, “O antigo terceiro período da Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração” (BRASIL, 2008, p. 2).

Vale ressaltar, também, que os alunos trazem consigo o pertencimento à primeira infância, com o direito ao brincar, de acordo com o artigo 5º da Lei nº 13257 (BRASIL, 2016). Por meio dele, elas encontram uma das formas de encarar o luto pertinente à perda relativa dos cuidados maternos, encontrando forças e desafios para aprender a andar com suas próprias pernas (OLIVEIRA, 2000a). A escola, então, torna-se um espaço privilegiado de interação com outros indivíduos.

Assim, a manutenção das crianças dentro de sala de aula sem que as atividades sejam interessantes, instigadoras, atrativas, enfim, lúdicas, não condiz com os documentos oficiais que preconizaram a implantação de mais um ano no ensino fundamental, pois se espera que não haja uma ruptura com a vida do aluno antes do ingresso no ensino fundamental¹⁶, possibilitando-lhe o uso de diferentes linguagens, entre elas a do faz-de-conta, ou seja, do brincar (BRASIL, 2004b).

Quanto às atividades a serem planejadas pelos professores, os documentos prevêem que “[...] as estratégias pedagógicas **devem evitar a monotonia, o exagero de atividades ‘acadêmicas’ ou de disciplinamento estéril**” (BRASIL, 2004b, p. 16, grifo nosso).

Pode-se inferir que as epistemologias que privilegiam a racionalidade e o pensamento técnico-científico desde o século XVIII são importantes no seu contexto histórico, e não devem ser negadas mesmo hoje, pois ajudam a entender uma série de fenômenos. Contudo, não é possível adotá-las integralmente.

Não é mais possível educar usando o mesmo processo adotado há vinte anos e que foi responsável pela formação de uma geração. Nossos alunos vivem outra realidade: as mudanças são constantes, a computação está presente em todos os segmentos da vida cotidiana, tudo é mais rápido. Esses jovens aprenderam a fazer tudo ao mesmo tempo, têm outra forma de abstração. É a “geração Z”, sobre a qual a mídia vem falando constantemente (MASSA, 2015, p. 112).

¹⁶ O documento, por datar de 2004, época em que a educação obrigatória iniciava no ensino fundamental, trata da vida anterior do aluno, pois ele poderia ter frequentado a educação infantil ou nunca ter tido contato com a escola.

A interação com tecnologias criadas para desafiar, cada vez mais, seus usuários, permite que as crianças tenham maior contato com experiências lúdicas, em que criam, resolvem problemas e enigmas sem pressão externa para tal. A escola, ao lidar com atividades tradicionais, que preconizam exclusivamente o modo convencional como “correto” e todos os outros como incorretos, desvincula o lúdico de suas práticas, deixando de instigar a participação discente.



Aviãozinho de papel, Ivan Cruz
[s.d.], acrílico sobre tela

A criança não percebe a diferença entre trabalho e brincadeira, o que interessa é saber se uma atividade é divertida.

Vera Melis

3 QUEM JÁ VEM BRINCANDO?

A criança que não brinca não é feliz, ao adulto que quando criança não brincou, falta-lhe um pedaço no coração.

Ivan Cruz

Este capítulo tem como objetivo realizar um panorama do brincar (e do lúdico) na atualidade. Assim, busca levantar as teses e dissertações defendidas no período de 2013 a 2018 sobre o brincar no primeiro ano do ensino fundamental. O período foi estipulado com base nas leis que ampliaram a oferta dessa etapa da educação básica para nove anos, limitando a 2010 o prazo para que os sistemas de ensino se adequassem a essa nova realidade. Para o levantamento dos dados no período acima estipulado, levou-se em conta o prazo mínimo de dois anos de consolidação da implantação do processo e, conseqüentemente, a construção de pesquisas e defesas sobre o tema. Ademais, a partir de 2013, a educação básica passou a ser obrigatória às crianças a partir de quatro anos de idade, o que levou à inferência de que, a partir de então, as pesquisas envolveram alunos que ingressaram no primeiro ano tendo vivências lúdicas em sua trajetória escolar.

O levantamento foi realizado em quatro etapas, todas com base nas plataformas *online* do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Trabalhos encontrados concomitantemente nas duas bases foram considerados uma única vez.

Contudo, esse levantamento retornou uma variedade de resultados, relacionados a diversas áreas. Assim, foram aplicados filtros para pesquisa em cada uma das bases. No catálogo Capes, utilizaram-se as grandes áreas do conhecimento *Multidisciplinar* e *Ciências Humanas*; as áreas de conhecimento *Educação, Ensino e Ensino aprendizagem*; as áreas de avaliação *Educação, Ensino na educação brasileira e Educação escolar*. Na BDTD, foi utilizado apenas o recorte temporal.

Os trabalhos encontrados foram organizados em quadros. É possível observar a presença, por algumas vezes, em mais de um momento, pois, ao tratar de alguns temas, os autores precisaram perpassar por outros aspectos, a fim de

embasar suas considerações, resultando em informações interessantes sobre tal. Assim, os trabalhos que trataram do lúdico podem, ao mesmo tempo, considerar a infraestrutura das escolas, ou o que tratou da infraestrutura pode permear pelas práticas docentes, entre outros. Entretanto, classificou-se aqui aquele de maior relevância, sobre o qual a pesquisa teve maior ênfase.

Com isso, durante as discussões acerca de cada subdivisão, podem surgir ideias de autores que, inicialmente, foram classificados em outro grupo, visto a importância para o tema em pauta, ainda que não constem do quadro elaborado para determinada divisão.

3.1 A Legislação e o Ensino Fundamental de Nove Anos

Na primeira etapa, utilizaram-se as palavras-chave “Legislação” + “ensino fundamental de nove anos” a fim de levantar o histórico legal que embasou a ampliação. Realizou-se levantamento no período de 2012¹⁷ a 2018.

Essa busca levou a 66 resultados sobre os quais se aplicou, como critérios de exclusão: a) *a legislação que instituiu a aplicação das leis que “criaram” o ensino fundamental de nove anos em determinada localidade (admitindo-se somente os trabalhos que realizassem um levantamento histórico amplo, que não se restringisse somente a uma localidade específica, mas a uma política nacional); b) a legislação que instituiu programas de alfabetização para todo um ciclo; c) conteúdo não condizente com os propósitos desta pesquisa (ou seja, o trabalho deveria concordar com a legislação que se relacionava à criação e implantação do ensino fundamental de nove anos e seu histórico).*

Após esse processo, somaram-se cinco resultados relevantes para esta pesquisa, organizados no Quadro 2 em ordem alfabética pelo sobrenome do autor.

¹⁷ Por ter sido feito levantamento no início do curso de Mestrado, em 2017, o período de cinco anos abarcou o período de 2012 a 2017. Como o capítulo foi revisado em 2018, optou-se por inserir esse ano em um novo levantamento. Como o trabalho de Câmara (2012) foi relevante para o capítulo 1, utilizou-se o período estendido de 2012 a 2018.

Quadro 2 – Resultados do levantamento sob a pesquisa “legislação” + ”ensino fundamental de nove anos”

Autor	Ano	Nome da pesquisa	Tipo	Repositório
CÂMARA, Regina Célia dos Santos	2012	A alfabetização e o Ensino Fundamental de nove anos: os desafios do 1º ano	Dissertação	Universidade Metodista de São Paulo
CARDOSO, Dorenilda da Silva	2013	O Ensino Fundamental de nove anos: os documentos oficiais e a prática pedagógica	Dissertação	Universidade do Vale do Itajaí
FERRARESI, Paula Daniele	2015	Ensino Fundamental de nove anos: uma ampliação de direitos?	Dissertação	Universidade de São Paulo
FORTUNATO, Raquel Paula	2014	Ensino Fundamental de nove anos: para além do ajuste legal	Dissertação	Fundação Universidade de Passo Fundo
MACHADO, Rosângela Aparecida dos Reis	2016	A implantação do ensino fundamental de nove anos na rede municipal de ensino de São Paulo	Tese	UNINOVE

Fonte: Elaboração do autor.

Os trabalhos apresentados no quadro trouxeram visões acerca dos documentos legais que criaram e/ou serviram de base para a implementação do ensino fundamental de nove anos. Os documentos levantados em cada um possibilitaram não só realizar um levantamento de análises acerca dos documentos criados nesse processo, mas também compreender como a educação obrigatória veio sendo gradativamente ampliada por meio de documentos oficiais (FORTUNATO, 2014), a fim de atender mecanismos internacionais aos quais o Brasil tornava-se signatário (MACHADO, 2016).

Entretanto, não foi possível encontrar, nessa pesquisa, qualquer trabalho que considerasse o tema como ponto central de estudo, cabendo a ele somente um capítulo inicial que amparou as considerações de cada estudo. Ao observar esses capítulos, compreendeu-se que um problema apresentado remeteu aos docentes: Câmara (2012) apresentou um dado de que não houve documentos que preparassem o professor. Essa informação é passível de protestos, dado a

inferência de que todos os cidadãos devem ser conhecedores das leis de seu país. No entanto, estamos tratando de um país com dimensões continentais e, mais ainda, de uma classe de trabalhadores que, na realidade atual, muitas vezes leciona por cerca de dez horas, precisando se deslocar por lugares distantes para tal, sobrando pouco tempo dedicado à pesquisa. Não se previu, em nenhum documento, a participação dos professores nos processos de decisão, bem como foram ausentes ou insuficientes os cursos de formação continuada para que pudessem compreender essas mudanças (FERRARESI, 2015).

Com isso, alertados sobre mudanças que deveriam ocorrer à época de 2006 a 2010, mas sem maiores informações e preparação para tal, bem como sem a indicação de uma prática pedagógica (CARDOSO, 2013), os professores viram-se diante de crianças mais novas e de incertezas acerca do período de transição do ensino fundamental de oito para nove anos, previsto no Parecer CNE/ CEB nº 18 (BRASIL, 2005c), deparando-se com dispositivos legais com orientações de ordem burocrática (CARDOSO, 2013), falhos sobre a falta de adequação do espaço escolar para receber as crianças de seis anos, com alterações pouco significativas no currículo, cobranças para a alfabetização das crianças de seis anos e pouca valorização do brincar (FERRARESI, 2015).

Nesse panorama, dificilmente o início do ensino fundamental em nove anos poderia ser exitoso em se tratando de qualidade. Contudo, a educação já tinha um longo histórico até chegar a esse ponto.

3.2 A Infraestrutura das Escolas e das Salas de Primeiro Ano

A segunda etapa da pesquisa buscou estudos sobre “Infraestrutura” + “primeiro ano do ensino fundamental”, a fim de observar como o primeiro ano encontrou os prédios e salas de aula após a implantação compulsória nas escolas já existentes.

Ao levantar as pesquisas sobre a infraestrutura, foram encontrados 69 resultados. Contudo, em nenhum dos trabalhos obtidos o tema recebeu importância como centro de pesquisa ou a ponto de ser detalhado em capítulos específicos, constando somente de alguns parágrafos que traziam a realidade de um ou outro espaço referente ao primeiro ano.

Foi possível observar, apenas em Cardoso (2013), maior presença, ainda que de forma tímida, pois ao analisar os documentos oficiais que instituíram o ensino fundamental de nove anos no Brasil, um dos itens observados foram as orientações, normativas e tratativas quanto aos espaços.

Quadro 3 – Resultados do levantamento sob a pesquisa “infraestrutura”+“primeiro ano do ensino fundamental”

Autor	Ano	Nome da pesquisa	Tipo	Repositório
CARDOSO, Dorenilda da Silva	2013	O ensino fundamental de nove anos: os documentos oficiais e a prática pedagógica	Dissertação	Universidade do Vale de Itajaí

Fonte: Elaboração do autor.

A autora observou que a frequência do termo “espaço” foi pequena em documentos que se preocuparam com a organização da educação nacional, como, por exemplo, a atual LDBEN, por preocuparem-se com questões burocráticas. Analisou que o termo teve expressiva evidência nos anos de 2006 e 2007, momento de implantação do ensino fundamental de nove anos, em que foi necessário organizar as escolas para receber as crianças advindas da educação infantil, ainda que a aparição do termo remetesse a um caráter informativo. Em 2009 e 2010, o termo voltou a aparecer, mas muito menos do que no período inicial de implantação.

Esse fato faz-nos acreditar que, ao final do processo de implantação do EF de nove anos, os espaços já deveriam estar adequados para atender as crianças de seis anos de idade, e, por isso, esse elemento passa a ser pouco discutido. No entanto, é fato que o espaço para atendimento dessas crianças ainda é um dilema nas escolas, pois o que se tem são espaços de “alunos grandes” para atender “crianças pequenas” nas escolas de Educação Básica (CARDOSO, 2013, p. 129).

Assim sendo, apesar de constar em documentos oficiais, inferiu-se que a infraestrutura das escolas não foi alvo da atenção necessária, reduzindo a preocupação a ter onde alocar os alunos, devido à elevação da quantidade, mas sem atentar em como fazê-lo, fazendo com que as crianças tivessem de se adaptar aos espaços, e não o contrário.

O Parecer CNE/CEB nº 22 (BRASIL, 2009b) apresentou a necessidade de

debate aprofundado, entre outros temas, sobre as condições de infraestrutura e sobre a organização do tempo e espaços escolares, mas conduzindo a cada sistema sua própria organização, o que não pode ser considerado uma condução para a padronização dessa discussão.

Ainda que não relevantes para a pesquisa por não trazer elementos consistentes que se relacionassem aos objetivos desta, a breve leitura dos trabalhos (SANTOS, 2017; FERRARESI, 2015; MEDEIROS, 2016) possibilitou o reforço às ideias iniciais do pesquisador: a escola de ensino fundamental, ao receber os alunos provenientes da educação infantil – geralmente mais lúdica –, não reorganizou a estrutura física que atendia alunos maiores até então. Com isso, observou-se a visão do espaço escolar como exclusivo de realização de atividades gráficas, muitas vezes descontextualizadas, mas sem a necessidade de envolver o brincar e o movimento dos alunos, considerando que, se alunos maiores estavam ali estudando, ao ingressar aqueles um ano mais novos, estes deveriam adaptar-se ao modelo pré-estabelecido.

3.3 As Práticas Docentes e a Alfabetização em Turmas de Primeiro Ano

A terceira etapa apoiou-se nos termos “alfabetização” +”brincar”+”primeiro ano”, buscando encontrar trabalhos que convergissem quanto a esses temas. Foram encontrados 27 resultados, sobre os quais se aplicaram os seguintes critérios de exclusão: a) *trabalhos que constituíam defesas e análise puramente de métodos de alfabetização*; b) *o brincar relacionado exclusivamente à educação infantil*; c) *a observação da alfabetização em outros anos do ensino fundamental*; d) *trabalhos não condizentes com o objeto pesquisado (o brincar e sua possível relação com a alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos)*.

Após esse processo, dos resultados encontrados, seis foram considerados relevantes para essa pesquisa (FERRARESI, 2015; MEDEIROS, 2015; MEDEIROS, 2016; ORLANDI, 2013; SANTOS, 2017; STIGERT, 2016), organizados em ordem alfabética por sobrenome do autor no Quadro 4.

Quadro 4 – Resultados do levantamento sob a pesquisa “alfabetização” + “brincar” + “primeiro ano”

Autor	Ano	Nome da pesquisa	Tipo	Repositório
FERRARESI, Paula Daniele	2015	Ensino Fundamental de nove anos: uma ampliação de direitos?	Dissertação	Universidade de São Paulo
MEDEIROS, Aline de Souza	2016	Narrativas de crianças de seis anos que estão entrando no Ensino Fundamental	Dissertação	Universidade da Cidade de São Paulo
MEDEIROS, Michele Hirsch	2015	O brincar no primeiro ano do ensino fundamental: expectativas, (in)compreensões e ausências	Dissertação	Universidade Estadual do Centro Oeste
ORLANDI, Leonardo de Araújo	2013	A brincadeira e as atividades formais de ensino no primeiro ano do ensino fundamental: uma análise das manifestações das crianças de seis anos	Dissertação	UNESP
SANTOS, Luiz Cesar Teixeira	2017	Concepções, tempos e espaços do brincar no primeiro ano do ensino fundamental	Tese	Universidade Federal de Pelotas
STIGERT, Vanessa Almeida	2016	Nem passou 5 minutos: reflexões sobre o brincar no 1º ano do ensino fundamental	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora

Fonte: Elaboração do autor.

Foram verificadas, nos trabalhos pesquisados, as relações entre a alfabetização e o brincar nessa etapa da educação. Vale ressaltar que esses dois temas geralmente apresentam uma dicotomia: ao mesmo tempo em que podem ser vistos como complementares, podem também ser encarados como díspares. O que o caracteriza de uma ou outra forma são as práticas docentes.

Embora não tenha sido considerado relevante nesta categoria por não trazer aspectos de observação ou pesquisa com professores em sala de aula, Cardoso (2013) analisou como o termo “Práticas pedagógicas” apareceu nos documentos: “Nos dispositivos legais, publicados no período em questão [1996 a 2010], a prática

pedagógica foi pouco citada, enquanto que nos documentos norteadores aparece com mais frequência, apesar dessa frequência ser mais no campo conceitual” (CARDOSO, 2013, p. 122). Assim, observou-se que a ideia principal seria a de apresentar o que deveria ser feito, ao invés de determinar legalmente. Isso corrobora com a ideia de autonomia dos sistemas de ensino que Ferraresi (2015) suscitou por meio de levantamento bibliográfico. Para ela, como as práticas dos professores apareceram nos documentos oficiais apenas quanto à necessidade de formação docente e reorganização dos currículos durante esse processo de ampliação do ensino fundamental, ficou a cargo dos sistemas de ensino esse atendimento, orientando os professores a organizarem sua atuação pedagógica com jogos e brincadeiras, a fim de haver um resgate da ludicidade (BRASIL, 2004b; 2007b; 2009a).

Algumas práticas positivas foram trazidas pelos autores. Ferraresi (2015) apresentou o caso de professoras que criaram espaços lúdicos em sala de aula, mas por iniciativa própria, destoando do restante do grupo docente, cujas práticas eram mais tradicionais. Orlandi (2013) apresentou uma situação em que uma docente disponibilizou brinquedos aos alunos, demonstrando intenção de utilizar o brincar em sala de aula, mas cujas intervenções não incentivavam a criatividade infantil.

Quanto à formação de professores, Ferraresi (2015) destacou a oferta de formação continuada à distância, detalhada por Klein (2011), em que uma professora de primeiro ano da rede municipal paulistana participou e alegou ter mudado sua maneira de pensar.

Stigert (2016) levantou, após pesquisa com três professores de primeiro ano (Educação Física, Literatura e professora regente de classe) que possuíam hábitos constantes de pesquisa e demonstravam interesse em continuar estudando, o questionamento do porquê de não terem buscado os documentos que a autora analisou sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos, já que há grande divulgação de materiais por meios virtuais atualmente, bem como questionou como e quais informações chegaram à escola quanto à implantação dessas mudanças. Esse questionamento demonstra que nem sempre os professores recorrem aos documentos para amparar sua prática, embora não se possa considerar isso mera displicência, visto que até profissionais tidos como comprometidos cometem essa “falha”.

A formação, conforme explicitado, necessita ser um contínuo de estudo e prática, o que demanda tempo e discussão, que precisa ser disponibilizado por escolas e Secretarias. O professor pode buscar esse conhecimento, mas ao fazê-lo sozinho fica restrito às suas vivências e conhecimentos, repetindo práticas em que o brincar é sobrepujado pela alfabetização e por outros conteúdos trazidos como mais importantes. A dicotomia entre prática e discurso foi recorrente nas pesquisas (MEDEIROS, 2015; ORLANDI, 2013; SANTOS, 2017). Inferiu-se que, apesar de saber da importância do brincar tal qual dos conteúdos e da alfabetização, a prática de sala de aula não consegue observar a possibilidade de, por meio de brincadeiras, o aluno aprender, geralmente por sofrer pressões externas feitas pela escola e sociedade que priorizam a rigidez no trabalho com conteúdos, repetição e atividades descontextualizadas. Essa reflexão sobre o ideal e o real na prática constitui parte do trabalho de Stigert (2016), ao observar que

[...] por meio da análise dos questionários preenchidos pelos professores, da análise dos excertos extraídos das transcrições das sessões reflexivas e das anotações feitas do Projeto Político Pedagógico identifiquei que os professores são profissionais preocupados com o brincar, sendo que utilizaram, em diversos momentos, argumentos de exemplo e vivências para justificarem e sustentarem suas definições. Tais definições estavam, em diversas vezes, voltadas à dificuldade que é trabalhar a relação entre a linguagem do brincar e a da alfabetização e o letramento de forma que nenhuma delas ficasse “prejudicada”. No entanto, pela mudança legal da ampliação do Ensino Fundamental ser algo ainda “recente” nos termos de modificações pedagógicas, considero que a escola e os professores que acompanhei têm feito esforços para se adaptarem à necessidade da realização de um trabalho que não privilegie uma linguagem em relação a outra (p. 176).

Percebeu-se que os professores encontraram um dilema: “brincar é importante, mas 'sou obrigado' a alfabetizar. E agora?”, estimulando a dúvida nos docentes de qual privilegiar. Muitas vezes, a escola concebeu como díspares os momentos de brincar e de aprender. Diante das pesquisas observadas, a escola comumente foi assim dividida pelos professores, sem apresentar uma convergência entre ambos. Ferraresi (2015) apresentou que, segundo os levantamentos realizados em pesquisas sobre o tema, as práticas docentes conferiram pouca valorização do brincar, bastante restrito às sobras de tempo ou às aulas de Educação Física.

3.4 O Lúdico e o Ensino Fundamental de Nove Anos

Por fim, a quarta etapa propôs relacionar o ensino fundamental e o lúdico. Para isso, utilizou-se das palavras-chave “ludic*”, “ludic*+ensino fundamental”, “ludic*+primeiro ano do ensino fundamental” e “brincar no primeiro ano do ensino fundamental”. Ressalta-se que, em linguagem de informática, o “*” tem a função de representar tudo que está contido. Aqui, foi utilizado este recurso para que a pesquisa retornasse os resultados referentes aos termos “lúdico”, “lúdica”, “ludicamente”, entre outros, a fim de observar como é visto em salas de aula.

A pesquisa retornou 100 resultados. Após a leitura de títulos e resumos, foram aplicados os seguintes critérios de exclusão: a) *educação como forma de reinserção (medidas socioeducativas)*; b) *trabalho voltado exclusivamente à educação infantil*; c) *sexualidade e gênero*; d) *ensino de outras disciplinas (principalmente educação física e matemática)*; e) *não atendimento aos critérios desta pesquisa (lúdico e primeiro ano do ensino fundamental)*.

Aplicados esses critérios, apenas sete trabalhos foram considerados relevantes para esta pesquisa. A partir da análise, esses materiais foram classificados em duas categorias de acordo com suas características, pois apresentam pontos de análise diferentes acerca do brincar na escola.

Entretanto, antes de explicitar cada categoria, vale apresentar a definição de Santos (2017) quanto ao lúdico e brincar:

Ambos pertencem ao mesmo universo, mas não são a mesma coisa. Entendo que brincar também é lúdico, porém tem particularidades diferentes de outras atividades que, sendo igualmente lúdicas, guardam enormes distanciamentos do brincar, tais como ir ao cinema, praticar esportes, assistir TV, ler um gibi, fazer um piquenique no parque, uma caminhada no fim de tarde, uma viagem de férias, entre muitas outras que poderia nominar. São atividades que não demandam compromisso para além da atividade em si, quase sempre são bastante prazerosas, além de serem, normalmente, realizadas por livre iniciativa de quem delas participa, assim como o brincar. No entanto, este último, diferentemente das anteriores, tem a particularidade de permitir um elo entre o mundo real e o mundo imaginário, de fazer uma espécie de ponte sem estar preso a nenhum dos lados. No brincar é possível transitar entre esses dois mundos sem assumir compromisso estável nem com a realidade nem com a fantasia (SANTOS, 2017, p. 27-28).

Compreende-se então que, embora parecidos, os conceitos podem ser diferenciados dentro da estrutura escolar. As atividades lúdicas aproximam-se das atividades realizadas em sala de aula, porém envolvendo os alunos de forma divertida e prazerosa. O brincar envolve as atividades em que não há a necessidade de um fim em si mesmo, mas ocorre como uma possibilidade de integrar os alunos por meio de suas predileções, representando a realidade em que vivem e suas ideias com o uso - ou não - de objetos para tal. Assim, é possível propor brincadeiras livres, com o intuito de integrar alunos e, até mesmo, estes com os conteúdos, mas sem a necessidade de “pedagogizar” as ações, deixando a cargo das atividades lúdicas a intenção mais voltada ao ensino e aprendizagem de conceitos. Em ambas as divisões a seguir explicitadas, as duas formas descritas foram encontradas.

3.4.1 As pesquisas sobre o lúdico na perspectiva do professor

O primeiro grupo foi composto por cinco das sete pesquisas encontradas no levantamento sobre o lúdico. Nele, foram compreendidas aquelas que se direcionavam ao estudo do trabalho do professor, considerando de que forma e em que momentos o brincar foi proposto e/ou permitido às crianças, baseando-se na atuação pedagógica para tratar desse tema. Devido à proximidade conceitual, duas dessas pesquisas repetiram-se na categoria de práticas docentes (MEDEIROS, 2015; STIGERT, 2016).

Coube, neste grupo, relacionar os trabalhos que fizessem uma análise de como a atuação docente facilitou/ permitiu ou negou/ restringiu a existência do brincar nos espaços escolares, bem como a forma como o brincar foi utilizado: se os professores consideraram seu uso enquanto aparato pedagógico para introduzir conceitos a serem trabalhados, se o utilizaram como uma metodologia para ensinar os conteúdos, ou se o lúdico esteve presente como uma forma de ocupar o tempo vago entre as atividades, ao final da aula, entre outros. Esses estudos acabaram observando as concepções que o professor possuía sobre a importância do brincar, bem como as contradições existentes entre discurso e prática (MEDEIROS, 2015), ou os contrapontos entre a permissão para que os alunos brincassem livremente e nas situações em que se realizavam somente brincadeiras em momentos dirigidos (OLIVEIRA, 2013).

Os trabalhos classificados neste grupo foram organizados, em ordem alfabética pelo sobrenome do autor, no Quadro 5.

Quadro 5 – Resultados do levantamento sob a pesquisa envolvendo “lúdico” + “primeiro ano” que consideraram a visão do professor

Autor	Ano	Nome da pesquisa	Tipo	Repositório
AZEVEDO, Nair Correia Salgado	2016	Culturas lúdicas infantis na escola: entre a proibição e a criação	Tese	UNESP
MEDEIROS, Michele Hirsch	2015	O brincar no primeiro ano do ensino fundamental: expectativas, (in)compreensões e ausências	Dissertação	Universidade Estadual do Centro Oeste
OLIVEIRA, Luciana Dias de	2013	Bem-vinda à escola: o ingresso da criança no primeiro ano do ensino fundamental sob o olhar docente e a perspectiva do brincar	Dissertação	UNICAMP
SILVEIRA, Matheus Rego	2016	Concepções e práticas docentes sobre o brincar em sala de aula no primeiro ano do Ensino Fundamental	Dissertação	Universidade de São Paulo
STIGERT, Vanessa Almeida	2016	Nem passou 5 minutos: reflexões sobre o brincar no 1º ano do ensino fundamental	Dissertação	Universidade Federal de Juiz de Fora

Fonte: Elaboração do autor.

Esse grupo foi constituído pela maioria das pesquisas encontradas e consideradas relevantes neste levantamento, o que levou a inferência de que o adultocentrismo ainda está bastante arraigado na cultura educacional, pois o papel do professor foi o foco da maioria dos casos. Não se trata de uma defesa à descentralização do papel docente, tampouco sua desvalorização: refere-se às ações adultas no âmbito escolar levarem mais em consideração os conteúdos e as predileções desses profissionais do que a escuta das crianças (MEDEIROS, 2015).

Considerando que as crianças de seis anos até antes da ampliação do ensino fundamental para nove anos estariam ainda no último ano da educação infantil,

conhecida pela presença marcante do lúdico e das brincadeiras, é possível inferir que, se estas crianças estivessem nas escolas da primeira etapa da educação, aproveitariam seu mobiliário mais adequado à sua estrutura corpórea, bem como teriam maior acesso a parques e espaços mais “livres” para brincar. No entanto, relatando a entrevista com uma professora, Oliveira (2013) apresentou a fala de alguém que lecionou em sala de primeiro ano dentro de uma escola de educação infantil. A professora consultada apresentou que não foi uma experiência agradável, pois os alunos queriam brincar com o material que ali existia, mas não era possível devido à necessidade de alfabetizar que lhe era imposta. Ademais, as mesas, cuja estrutura atendia quatro alunos, não favoreciam esse trabalho, pois algumas crianças ficavam de costas para a lousa (OLIVEIRA, 2013, p. 87).

Diante desse quadro, foi possível compreender que a visão do docente sobre o brincar influenciou diretamente a turma. Diante de um mobiliário que atendia à questão estrutural dos alunos e a disposição de materiais que proporcionavam o brincar, a docente dedicava-se exclusivamente à alfabetização, enquanto o interesse dos alunos era outro. Assim, por não conseguirem satisfazer o que julgavam realmente interessante, ambos os lados seguiam em uma experiência frustrante.

Percebeu-se a necessidade de visão do professor compreender a alfabetização como um processo que pode ser impulsionado pelo lúdico. Do contrário, o simples fato de alterar o cenário em que a aula ocorre não resultará em sucesso.

3.4.2 As pesquisas sobre o lúdico na perspectiva das crianças

A segunda categoria apresentou duas das sete pesquisas que versaram sobre o brincar. Nesta subdivisão, considerou-se o ponto de vista das crianças, incutindo-lhes voz ativa enquanto partícipes e – por que não dizer – principais interessados. Em linhas gerais, pôde-se caracterizar que a visão do aluno acerca do brincar foi de algo favorável, porém submetido à rigidez de conteúdos escolares que deveriam ser trabalhados pelos professores.

Quadro 6 – Resultados do levantamento sob a pesquisa envolvendo “lúdica” + “primeiro ano” que consideraram a visão do aluno

Autor	Ano	Nome da pesquisa	Tipo	Repositório
BARBOSA, Rosemeire de Matos	2015	A escola sob o ponto de vista da “criança de seis anos”	Dissertação	Universidade do Estado do Mato Grosso
MEDEIROS, Aline de Souza	2016	Narrativas de crianças de seis anos que estão entrando no Ensino Fundamental	Dissertação	Universidade Cidade de São Paulo

Fonte: Elaboração do autor.

Observa-se que os alunos trazem uma formação mais lúdica das instituições de educação infantil, mas parecem conformar-se que a escola é um momento exclusivo de aprendizagem que se desvincula da brincadeira, pois há o momento de sala de aula para aprender e o do intervalo para brincar (BARBOSA, 2015).

Analisando a cultura infantil geralmente encontrada nas escolas nessa faixa etária, pode-se inferir que essa delimitação de espaços é reflexo das condições impostas pela cultura escolar, fazendo crer em uma dicotomia necessária para que a aprendizagem possa trazer frutos. Essa inferência foi confirmada por Medeiros (2016), que apresentou a visão dos alunos sobre a realidade na qual estão inseridos no ensino fundamental. Diante da visão social e cultural de que escola é um local para aprender, as crianças tendem a defender o procedimento de necessidade irrestrita de atenção às atividades, e que brincar ficou na escola do passado (educação infantil).

Apesar da aceitação da rotina escolar, as crianças deram destaque às aulas de Informática, seguida de Educação Física, Arte e Inglês como suas preferidas (MEDEIROS, 2016). Essa predileção escancarou que atividades que permitem por si só sair do ambiente de sala de aula ou mesmo ressignificá-lo (como, por exemplo, ao realizar atividades artísticas, ainda que dentro da sala de aula) são as que mais lhes chamaram a atenção, e aquelas em que há reforço contínuo de aprendizagem menos lúdica como papel fundamental da escola foram renegadas a segundo plano.

Quando foram impelidas a falar sobre o que não gostam, ao contrário do que fizeram [sic] ao se referir a EMEI, destacaram em suas falas, os professores. Essa questão merece um aprofundamento, pois as crianças se mostram capazes de reconhecer atitudes e práticas

pedagógicas mais adequadas ao trato com crianças. As práticas educativas coercitivas como os castigos, destruição de brinquedos, bilhetes de advertência aos pais, não são bem absorvidos pelas crianças, pois em suas falas, deles reclamam (MEDEIROS, 2016, p. 61).

Assim, embora tenham internalizado a ideia de que escola era local de aprender, as crianças preferiram aquelas atividades onde, apesar de aprenderem, estão inseridas em uma maneira mais lúdica e, portanto, próximas da cultura infantil, ou seja, de brincar. Inferiu-se que, nas aulas supracitadas, as crianças compreendem que estão brincando, não aprendendo como a escola geralmente propõe.

3.5 Discussão Sobre as Informações Encontradas nas Pesquisas

Percebeu-se que, apesar de toda a literatura anteriormente apresentada defender o brincar em sala de aula, a maioria das pesquisas aqui presentes demonstrou que há, nas escolas, uma dissociação com a aprendizagem propriamente dita, realizada pela cultura existente de que esse lugar serve unicamente para aprender. Das pesquisas consideradas relevantes, grande parte direcionou-se à prevalência de uma prática adultocêntrica, cujo professor é detentor do saber e autoridade máxima frente ao grupo. Desta forma, brincar depende de sua aprovação, independente de ser uma característica da criança e de sua condição infantil.

Analisando as pesquisas, foi possível agrupá-las de acordo com descritores: legislação, infraestrutura, práticas docentes, lúdico – sendo este último dividido em duas partes: na visão dos professores e na visão dos alunos. Em cada grupo, foram classificadas as pesquisas de acordo com o tema em pauta. Como alguns trabalhos referiram-se a mais de um descritor, optou-se em organizá-los em grupos próprios, considerando a justaposição de ambos. Assim, em alguns casos, haverá apenas um descritor, mas em outros se apresentarão mais de um, a fim de que não haja sobreposição de importância a um ou outro tema. Essa divisão é observável no Anexo D, ao final deste trabalho.

Observou-se, nas pesquisas, uma tendência a valorizar o brincar quando relacionado a algum conteúdo pedagógico a ser trabalhado (ORLANDI, 2013). Isso

desvela uma realidade em que brincar satisfaz mais as ideias do adulto, pois ele é quem determina o momento e as situações para que ocorra (MEDEIROS, 2015). Quando aconteceu livremente, o foi devido à permissão dos adultos para sua realização em momento que não prejudicasse o andamento das atividades puramente escolarizadoras. Assim, o lúdico não esteve presente como disparador dos conteúdos por meio de atividades prazerosas aos alunos. Utilizar essas atividades para que os alunos aprendessem de forma mais leve, expressando-se, movimentando-se, agindo sobre a aprendizagem e construindo-a seria uma possibilidade de apresentar o lúdico diminuindo as tensões às quais Medeiros (2015) se referiu: ser criança e tornar-se aluno.

Assim, simplesmente oferecer atividades escolares “disfarçadas” com o uso de imagens próprias do cotidiano e/ou imaginário infantil, mas que servissem apenas para que os alunos copiassem escritas prontas ou realizassem atividades mecanicamente, sem desafios ou construções simbólicas, objetiva mais “agradar” e distrair os estudantes durante sua realização do que funcionar como instrumento de aprendizagem em si. O brincar como introdução ou encaminhamento das atividades pode transformar uma atividade em algo interessante e lúdico aos alunos.

Quando considerou brincar somente no tempo livre, explicitou-se a ideia de ócio, ou seja, brincar em sala de aula seria uma perda de tempo valioso para realização de atividades acadêmicas mais importantes para o aprendizado (OLIVEIRA, 2013).

Entretanto, as crianças de seis anos de idade, que até há pouco mais de uma década estariam na etapa anterior, trazem dentro de si a vontade de brincar e buscam externá-la por meio de subversão às regras impostas (BARBOSA, 2015; MEDEIROS, 2016). Não se tratou de ausência da noção de regras, característica da anomia¹⁸, mas de uma busca por realizar aquilo que lhes era agradável, pois as pesquisas que versaram sobre a visão da criança sobre o brincar apresentaram uma ideia comparativa entre educação infantil e ensino fundamental, dada a proximidade temporal das crianças com ambas, culminando em uma dicotomia entre ser criança (referindo-se à primeira etapa) e ser aluno (segunda etapa).

As relações de poder estabelecidas na escola não permitem ao professor considerar positivo esse “levante” dos alunos sob pena de perda de controle da

¹⁸ Cf. Piaget (1932/1994), “anomia” corresponde ao período de desenvolvimento em que a criança não possui noção de regras.

turma, tido como necessário para a manutenção da ordem, em um modelo de escola centrado nos conteúdos científicos e no saber docente, no qual as crianças internalizam devido à alta e constante exposição direta. Os resultados das pesquisas tratadas aqui (BARBOSA, 2015; MEDEIROS, 2016) direcionaram a ideia de alunos que aceitaram a escola que renegou o brincar, considerando que se divide em duas: a sala de aula, espaço em que ocorre a aprendizagem, e o recreio, curto espaço de tempo destinado ao brincar livre (BARBOSA, 2015) – ainda que essa liberdade fosse cerceada ao não lhes permitirem correr ou expressar-se livremente.

Stigert (2016), no entanto, verificou que seus encontros e momentos de troca com os professores levaram à reflexão sobre o tema, contrastando com as demais pesquisas, que revelaram que os professores não possuíam conhecimento suficiente para lidar com propriedade com o brincar. Esse despreparo, segundo os próprios docentes, adveio da baixa qualidade da formação inicial que pouco explorou o tema, conduzindo à ideia de que brincar na escola é perda de tempo, o que poderia ser modificado caso o tema fosse mais bem explorado na formação do professor, embasando-o para tal.



Bambolê, Ivan Cruz
[s.d.], acrílico sobre tela

Todo brinquedo bom é um desafio. E isso nada tem a ver com esses brinquedos eletrônicos comprados, em que não se usa a inteligência, mas apenas o dedo para apertar um botão. Brinquedo bom tem de ser desafiante. Brinquedo bom tem de fazer pensar.

Rubem Alves

4 OBJETIVO

4.1 Objetivo Geral

Analisar a maneira como os componentes curriculares são trabalhados de forma interdisciplinar com o lúdico levando-se em conta o tempo, o mobiliário e os espaços que promovam aprendizagens dos alunos de primeiro ano do ensino fundamental.

4.2 Objetivos Específicos

- Estudar a infraestrutura da escola e das salas de primeiro ano em relação aos espaços e mobiliários existentes;
- Levantar se as práticas docentes envolvem atividades lúdicas de forma interdisciplinar com os conteúdos pedagógicos em turmas de primeiro ano do ensino fundamental;
- Verificar a participação das crianças quando propostas atividades lúdicas, ou como agem quando expostas a práticas docentes tradicionais;
- Elencar as formas de brincar de crianças quando não lhes é permitida essa prática.

4.3 Problema

Os componentes curriculares do primeiro ano do ensino fundamental são trabalhados interdisciplinarmente com o lúdico na sala de aula adaptando espaço, tempo e mobiliário, levando em conta as necessidades da criança nessa faixa etária evidenciados pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2010?

4.4 Hipótese

Muitas escolas do ensino fundamental, após as leis nº 11.114 e 11.274 (BRASIL, 2005; 2006), não conseguiram se organizar quanto a um ambiente lúdico e interdisciplinar para o primeiro ano. Nessa acepção, torna-se necessário promover a formação continuada de professores de primeiro ano e membros da Equipe Gestora dessas escolas, fundamentando-os sobre os documentos oficiais para a implantação (o ideal) e a efetivação de um programa interdisciplinar que envolva os componentes curriculares, o lúdico, a reorganização do espaço, do tempo e do mobiliário, no qual priorizem as relações humanas e o bem-estar das crianças (o real).

5 METODOLOGIA

5.1 Tipo de pesquisa

Neste trabalho, optou-se pela metodologia de pesquisa qualitativa, pois

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 21-22).

Ao trabalhar com esse método, é preciso ter cuidado, pois não há uma soma de variáveis que pode ser quantificada ou levar a um resultado exato. Por esse motivo, o pesquisador precisa distanciar-se do objeto para que o analise, uma vez que “A pesquisa qualitativa é criticada pelo seu empirismo, subjetividade e o envolvimento emocional do pesquisador” (FONSECA, 2002, p. 20).

No entanto, essa opção adveio de sua possibilidade de interpretações e hipóteses acerca do que é observável, já que o espaço de coleta (sala de aula) é dinâmico, não bastando somente olhar alguns pontos e suas transformações, por exemplo. Quanto à abrangência da pesquisa, Fonseca (2002, p. 21) apresenta um quadro comparativo entre as duas metodologias:

Quadro 7 – Comparação entre pesquisa qualitativa e quantitativa

Aspecto	Pesquisa Quantitativa	Pesquisa Qualitativa
Enfoque na interpretação do objeto	Menor	Maior
Importância do contexto do objeto pesquisado	Menor	Maior
Proximidade do pesquisador em relação aos fenômenos estudados	Menor	Maior
Alcance do estudo no tempo	Instantâneo	Intervalo maior
Quantidade de fontes de dados	Uma	Várias
Ponto de vista do pesquisador	externo à organização	interno à organização
Quadro teórico e hipóteses	definidas rigorosamente	menos estruturadas

Fonte: Fonseca (2002, p. 21).

Assim, por contar com as características de maior observação e interpretação dos sujeitos, bem como estar aberta às observações e pontos de vista do pesquisador, optou-se pela pesquisa qualitativa para o estudo de turmas de crianças e professores, logo, pessoas, com interesses e subjetividades que poderiam interferir nos dados colhidos.

Segundo Minayo (2001, p. 22),

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região "visível, ecológica, morfológica e concreta", a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

Para delineamento da pesquisa, propõe-se o estudo de caso. De acordo com Sakamoto e Silveira (2014),

O **Estudo de Caso** é uma modalidade de Pesquisa que se apoia na investigação de alguns casos particulares, porém representativos, que possibilitam elaborar hipóteses válidas fundamentadas em construções teóricas plausíveis (p. 54, grifo da autora).

Gil (2010, p. 55) observa que

A análise de um único ou de poucos casos de fato fornece uma base muito frágil para a generalização. No entanto, os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados.

A opção pelo estudo de caso, então, demonstra alguns aspectos do público pesquisado, podendo considerar os aspectos analisados como uma visão global dos problemas observados.

5.2 Local

A pesquisa ocorreu em uma Unidade Municipal de Educação (UME) de ensino fundamental pertencente à Rede Municipal de Ensino de Santos - SP.

A escola foi selecionada com base na proximidade do pesquisador, que já atuou com turmas no último ano da educação infantil em escola próxima, a qual

encaminha seus alunos para a unidade foco deste trabalho ao ingressarem no ensino fundamental. Desta feita, foi possível observá-los sabendo a infraestrutura escolar a qual a maioria teve acesso durante a educação infantil antes de chegar a esta etapa do ensino.

5.3 Participantes

- 1 (uma) Coordenadora Pedagógica;
- 5 (cinco) professoras de turmas de primeiro ano¹⁹;
- 120 (cento e vinte) alunos, divididos igualmente em quatro turmas de primeiro ano.

Vale ressaltar que, não consistindo como foco principal da pesquisa, mas por estarem presentes no espaço escolar durante as observações, surgiram algumas menções a outros profissionais da UME, os quais são relacionados de acordo com o cargo ocupado a fim de manter o sigilo dos profissionais:

- 1 (uma) professora tradutora;
- 1 (um) professor de Língua Estrangeira (Inglês);
- 1 (uma) professora de Educação Física;
- 1 (uma) professora de Artes;
- 1 (uma) professora de Informática Educativa;
- 1 (uma) professora do Programa Mais Alfabetização (PMALFA);
- 3 (três) inspetores;
- 1 (uma) professora Assinatura de Ponto²⁰;
- 1 professora mediadora de inclusão.

¹⁹ Sendo que uma delas é Assinatura de Ponto, mas que por assumir a substituição temporária da professora titular de uma das turmas foi considerada entre as professoras de sala, principalmente por ter participado de entrevista e ter suas aulas amplamente analisadas.

²⁰ Professora Assinatura de Ponto é a designação dada à docente que atribui uma carga horária mínima na escola, ficando à disposição para substituir professores em suas ausências.

5.4 Procedimento

- Procedimentos iniciais

Após a criação de referencial teórico, houve envio de documentos para análise e aceite do Comitê de Ética (CAAE nº 04103418.1.0000.5509) e contato com a Secretaria de Educação de Santos, entregando-lhes cópia do projeto de pesquisa, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e demais documentos, como o roteiro de entrevista a ser realizado com os professores. O projeto foi aceito e expedido memorando à escola para que a entrada do pesquisador fosse permitida.

- Elaboração de instrumentos a serem utilizados

Com base no referencial teórico construído foram elaborados dois roteiros de entrevista: um a ser utilizado com a Coordenadora Pedagógica (CP) da UME e outro com as professoras das turmas de primeiro ano em que ocorreria a pesquisa.

- Roteiro para entrevista com a CP:

- 1) Os professores de primeiro ano são orientados a montar um planejamento semanal?
- 1.a) Devem entregar esse planejamento à CP? Ou serve somente para planejamento pessoal?
- 2) Há alguma orientação para registro do planejamento?

- Roteiro para entrevista com as professoras:

- 1) Sendo o primeiro ano uma turma relativamente nova no Ensino Fundamental, você considera ser necessário um trabalho diferenciado com eles? Se sim, o que seria necessário diferenciar? Se não, por quê?
- 2) O que você considera necessário mudar em salas de primeiro ano nesta escola?
- 3) Esta escola está preparada para receber os alunos com seis anos de idade?

Para iniciar a pesquisa na escola, realizou-se entrevista com a Coordenadora Pedagógica (CP) a fim de compreender como se dava o planejamento das aulas e como seria a intervenção deste profissional nesse processo.

- Coleta de dados *in loco*

A fim de observar as turmas em seu cotidiano, o pesquisador acompanhou-as sempre no período vespertino, seguindo o horário de estudo dos alunos, e com consentimento das professoras regentes de cada uma. As visitas aconteceram em dois períodos.

No primeiro, que durou seis dias, o pesquisador permaneceu um dia com cada turma, durante toda a tarde, acompanhando a rotina até a saída dos alunos. No quinto dia (sexta-feira), inferindo que o combinado comum na educação infantil em que as crianças levam brinquedos à escola pudesse permanecer, optou-se por acompanhar o maior número de salas possível, passando um breve tempo nas Turmas 1, 3 e 4. Com a impossibilidade de acompanhamento da turma 2, essa visita ocorreu no sexto dia.

No segundo, que durou mais doze dias, o pesquisador retornou à escola optando por manter contato contínuo em cada turma, a fim de observar consistências e rotinas existentes, bem como diminuir o impacto, para os alunos, da entrada de uma nova pessoa na sala de aula. Com isso, permaneceu mais três dias com cada turma, o que resultou no total de cinco visitas com cada grupo, perfazendo uma média aproximada de 16 horas de permanência.

- Observação da infraestrutura

Em seguida, verificaram-se os espaços disponíveis para ação das crianças enquanto alunos, o que não se restringe somente à sala de aula, mas todos os que são utilizados por elas na instituição.

O estudo da infraestrutura da escola foi realizado não só por meio de observações do pesquisador, mas também com consulta a uma planta baixa fornecida pela escola, mas que não pôde ser retirada do local.

Para essa observação, seguiu-se o roteiro:

- 1) Quais os espaços que as crianças podem frequentar?
- 2) Como esses espaços estão organizados?
- 3) Em sala de aula:
 - 3a) Há materiais disponíveis para consulta dos alunos?
 - 3b) Como estão organizadas as mesas, carteiras e armários, a fim de possibilitar a circulação dos alunos?
 - 3c) O professor preocupou-se em organizar o espaço da sala de aula

para a realização das atividades (mobiliário, materiais, etc.)?

3d) Há espaço para jogos e brincadeiras em sala de aula? Como isso ocorre?

- Observação das práticas docentes

Foi solicitado às professoras seus planejamentos de um determinado período de tempo (quinzena, semana, etc.) e, em seguida, realizou-se observações *in loco*, pautadas em um roteiro pré construído, com foco nas práticas docentes:

1) O lúdico está presente no dia a dia dos alunos, relacionado aos conteúdos, ou consiste em momentos à parte, sem intencionalidade pedagógica?

2) O trabalho realizado na sala de aula converge com o que fora planejado pelo professor?

3) As atividades são realizadas com o uso de cópias da lousa e/ou de livros, bem como interpretações a textos desconexos com a realidade da turma ou de forma mais lúdicas, que valorizam o imaginário e a livre expressão dos alunos?

4) Há exploração de espaços extraclasse? De que forma (relaciona-se com a aprendizagem ou somente para brincadeiras livres)?

5) Aos alunos é permitido:

5a) Jogos de regra?

5b) Jogos simbólicos?

5c) Brincar individualmente?

5d) Brincar com os colegas?

Ainda durante as observações, voltou-se o olhar para o aluno. Neste momento, seguiu-se o roteiro de observação:

1) Como os alunos respondem às atividades em sala de aula?

2) Como os alunos respondem ao tempo em que permanecem em sala de aula e/ou utilizando o mobiliário desta escola?

3) Como as crianças reagem à possibilidade (ou não) de brincar na escola?

- Entrevista com as professoras

Após alguns momentos de observação, foi realizada entrevista com as

professoras com base no roteiro apresentado anteriormente. Optou-se por realizá-la apenas ao final para que fosse eliminada qualquer possibilidade de influência das questões sobre as práticas docentes.

Embora não tente esgotar o assunto tratado na pesquisa, a entrevista serve para observar a visão das professoras quanto ao primeiro ano do ensino fundamental, posto a prerrogativa de que vivenciaram, enquanto estudantes, esta etapa com a duração de oito anos, em uma visão escolar diferenciada. Assim, questionar o que poderia ser alterado na escola ou em sala de aula abriria possibilidade para externar suas ideias de modificação e colocar em prática alguma troca de mobiliário ou reforma estrutural, bem como alguma prática diferenciada somente para adequação aos pontos previstos na entrevista.



Rodando e aparando pião, Ivan Cruz
[s.d.], acrílico sobre tela

Se as brincadeiras infantis cooperam para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, por que alguns educadores resistem em adotá-los em seus planejamentos educativos, utilizando-os apenas como recreação informal? Provavelmente por tratar-se de algo que exija certo cuidado no seu planejamento e execução.

Vera Melis

6 RESULTADOS: BRINCANDO PRA VALER

Salas muito arrumadas indicam que os indivíduos que as frequentam não agem, não brincam.

Tânia Ramos Fortuna

Após observar o “ideal” previsto pela legislação e documentos oficiais, bem como pelas pesquisas que os analisaram, opta-se por tratar do “real”. Segundo o Dicionário Aurélio *online* da Língua Portuguesa, há oito definições para esse termo, das quais foram destacadas por se aplicar a este trabalho apenas quatro delas: “[...] 3 – Que existe de fato; 4 – Que tem existência física, palpável; 5 – Que é relativo a fatos ou acontecimentos; 6 – Que contém a verdade [...]” (AURÉLIO, 2008b).

Dessa forma, compreende-se que o real corresponde àquilo que acontece, de fato, nas salas de aula, aqui retratadas pelas turmas observadas durante o estudo de caso proposto, cujos resultados consistem no registro das observações das visitas realizadas às quatro turmas de primeiro ano, tanto quanto à infraestrutura, quanto à prática das docentes e à participação dos alunos diante das propostas das atividades.

A fim de aproximar o leitor das observações e respeitar a condução do trabalho, a apresentação dos fatos ocorridos e o relato das observações serão registrados no pretérito, tempo verbal prevalente neste capítulo, principalmente a partir do item 6.1.2.1.

O sigilo dos participantes da pesquisa foi garantido. Sempre que possível seus nomes foram suprimidos, sendo substituídos por dois asteriscos (**). A Coordenadora Pedagógica foi identificada somente pelo cargo; os professores especialistas, pelas áreas em que trabalham; as professoras que regeram aulas e cederam entrevistas foram identificadas pela letra P, seguido da turma que atendem e, havendo mais de uma professora para a turma, definida por uma letra. No caso dos alunos, como em alguns casos foi necessário identificá-los para compreender melhor o indivíduo que realizou tal atividade, foram representados por uma letra (podendo ser a sua inicial ou não) seguida de dois asteriscos (**).

6.1 Infraestrutura

6.1.1 Infraestrutura da escola

A Unidade Municipal de Educação (UME) localiza-se na zona leste do município de Santos, em região residencial com comércio diversificado nas proximidades, acesso fácil a transporte público, tais como ônibus e Veículo Leve sobre Trilhos, proximidade de ciclovia, pontos turísticos e praia. Atende alunos de primeiro ao quinto ano do ensino fundamental e, no período noturno, alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O prédio compreende em sua estrutura: a) parte interna contendo: oito salas de aula, espaços relativos à estrutura escolar²¹, laboratório de informática, sala de vídeo (com um armário onde são guardados jogos adquiridos pela escola), biblioteca, sala de artes, brinquedoteca; b) espaço externo: espaço que remete a uma quadra de esportes (porém sem marcações de solo e apenas com duas tabelas de basquete representando algum aparato esportivo), dois parques (sendo um em madeira na parte da frente da escola e outro com brinquedos em plástico – dois escorregadores, casinha, gira-gira, além de uma mesa de pingue-pongue – próximo ao pátio), palco, pátio (com mesas para refeição, duas mesas de pebolim, uma mesa de tênis de mesa, uma pequena trave de futebol desmontável e uma mesa de *air ball*²², posteriormente colocada junto aos brinquedos de plástico).

A escola possui dois prédios interligados. O primeiro data de 1927 e preserva características ainda bastante antigas: pé direito e portas altas; piso escuro, avermelhado; janelas de madeira, entre outras. O outro, construído em 1978, foi reformado há cerca de seis anos (conforme informações obtidas com funcionários da escola), contando com pé direito mais baixo; janelas em alumínio; piso frio, entre outros. Os dois prédios são ligados por um corredor coberto e pelo pátio.

²¹ Cozinha para preparação de alimentos, secretaria, salas dos membros da Equipe Gestora, banheiros, sala de material de Educação Física, sala de armários e guarda de material de inspetores e sala dos professores.

²² A mesa de *Air Ball* é uma mesa que, ligada à tomada, projeta por alguns furos um canal de ar que fazem com que um disco circular deslize. Os jogadores, munidos de um objeto com base circular e corpo cilíndrico, devem impedir que o oponente encaixe o disco em uma espécie de gol, tentando acertar o mesmo espaço no campo oposto, usando somente o objeto descrito anteriormente.

Pertencem ao prédio mais antigo as salas de Artes e Biblioteca, ambas com área de 46,28 m² e dimensões idênticas em largura e comprimento (6,65m x 7m aproximadamente), além da Brinquedoteca, cuja área é de 41,85m², com dimensões aproximadas de 4,50m x 9,90m.

A sala de Artes possui armário de alvenaria, que permaneceu fechado durante as visitas, disposto ao lado da lousa; ao fundo da sala há prateleiras com jogos (Projeto Trilhas, ludo, dama, xadrez e outros aparatos pedagógicos) e uma estante com livros diversos. Há duas mesas grandes, acompanhadas de bancos para sentar, e duas mesas menores (com capacidade para quatro alunos cada).

Figura 7 – Sala de Artes



Fonte: Acervo do autor.

A Biblioteca possui prateleiras em aço repletas de obras, desde clássicos e enciclopédias, até as mais atuais, geralmente enviadas por programas governamentais, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Possui uma mesa idêntica às dos professores e quatro mesas coloridas hexagonais, com seis cadeiras em cada uma, mais baixas que as de sala de aula. Há almofadas empilhadas que são utilizadas dependendo da intencionalidade das Auxiliares de Biblioteca (AB) e/ou quantidade de alunos. Próximo à porta, há um armário de madeira para uso das ABs. A sala é, muitas vezes, reorganizada de acordo com a intencionalidade das atividades propostas pelas AB de cada período.

Figura 8 – Biblioteca

Fonte: Acervo do autor.

A Brinquedoteca constitui um espaço com brinquedos diversos que remetem a brincadeiras simbólicas, de faz de conta, tais como bonecos, bichinhos de pelúcia, bancada de/com ferramentas, além de alguns outros que remetem à brincadeira de “mercadinho”: prateleiras, barracas de frutas, frutas de plástico e embalagens diversas. A disposição de materiais leva à inferência de que o intuito, ao utilizar esse espaço, seja o de privilegiar o jogo simbólico e o brincar livre, permitindo que os alunos manuseiem livremente os materiais. Não há identificação de espaço para organização dos brinquedos, permitindo que os alunos os organizem conforme julgarem mais adequado.

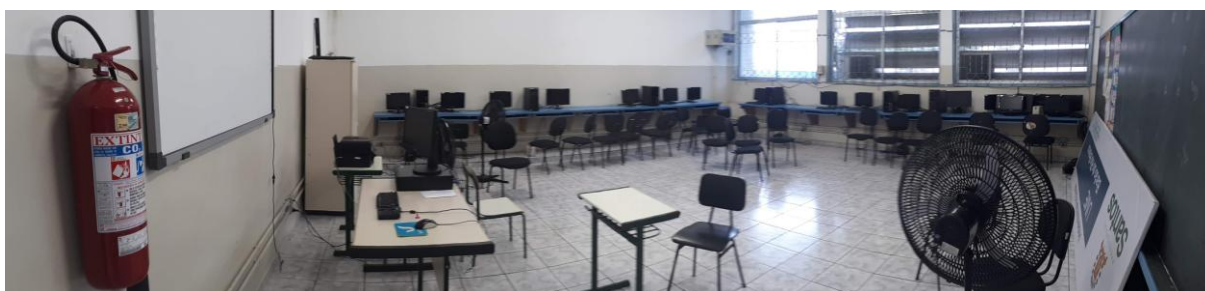
Figura 9 – Brinquedoteca

Fonte: Acervo do autor.

No prédio mais novo encontram-se as salas de informática e de vídeo. A primeira possui área de 62,17 m² e, a segunda, 44,47m², de acordo com planta baixa apresentada pela escola.

No interior da sala de informática há seis computadores conectados a quatorze conjuntos de monitores, teclados e *mouses*, acomodados sobre bancadas de madeiras, com vinte e cinco cadeiras almofadadas. Percebem-se, ainda, pela sala, algumas peças em desuso, entre monitores, estabilizadores, teclados e *mouses*. Possui uma lousa e alguns ventiladores, além de dois ares condicionados que necessitam de manutenção. Logo em frente à porta, é possível observar uma mesa idêntica a de professores das salas de aula com um microcomputador.

Figura 10 – Sala de Informática



Fonte: Acervo do autor.

Na sala de vídeo encontram-se: uma televisão, um aparelho de DVD, uma caixa amplificadora de som, um piano e um armário contendo diversos materiais adquiridos pela escola. Alguns deles representam materiais pedagógicos, tais como escala Cuisenaire, material dourado, etc., além de jogos de regras, como Cilada, Jogo da Vida, Banco Imobiliário, entre outros. Esses jogos possuem, em sua grande maioria, apenas um exemplar. Na sala há, ainda, algumas cadeiras e duas grandes bancadas.

Figura 11 – Sala de vídeo



Fonte: Acervo do autor.

6.1.2 Infraestrutura das salas de aula

Algumas características são comuns às salas observadas. A sala da Turma 3 é a única pertencente ao prédio mais antigo da escola. Sua área, de acordo com planta baixa apresentada pela escola, é de 46,28 m². Nesse espaço, há armário e prateleiras para uso de professoras dos dois períodos (matutino e vespertino), a fim de realizar a guarda de materiais pessoais para uso em sala e de materiais dos alunos. Um dos armários é construído em alvenaria, embutido à parede ao lado da lousa, com porta em madeira e vidro. Há mais um armário em ferro ao fundo da sala. Posteriormente, foi introduzido, também, um estreito armário em madeira ao fundo da sala, substituindo o de ferro.

As outras três salas, pertencentes ao prédio mais novo, possuem armários em alvenaria, com cerca de 1m de altura, portas de correr confeccionadas em alumínio e ocupam a extensão de uma das paredes da sala (no caso da Turma 2, ocupa a parede lateral à lousa, enquanto nas Turmas 1 e 4 ocupam a parede oposta a ela). Essas salas possuem área de 45 m², conforme a planta apresentada pela escola.

Cada sala conta com trinta carteiras, cuja estrutura é de ferro pintado em verde e tampo de madeira coberto com fórmica bege, acompanhadas de cadeiras dos mesmos materiais e cores, bem como de uma mesa de professor, com padrão semelhante a dos alunos em material, cor, altura e comprimento, mas com dimensões superiores quanto à largura.

Todas as salas possuem uma lousa de vidro, de aspecto leitoso, onde se escreve com caneta para quadro branco, acopladas ao antigo quadro negro tradicional, do qual restam somente espaços pequenos margeando a nova lousa.

Verifica-se, em todas as salas observadas, a dificuldade dos alunos em sentar e apoiar os pés no chão devido ao mobiliário. Algumas crianças ficam na ponta dos pés, outras com seus pés balançando, outras encolhem suas pernas e colocam sobre a cadeira, outras preferem ficar de pé próximo à mesa, conforme é possível observar na Figura 12.

Figura 12 – Posição dos pés dos alunos em sala de aula devido ao mobiliário



Fonte: Acervo do autor.

O mosaico, criado a partir da junção de diversas imagens, representa as posições encontradas pelos alunos para os pés diante da impossibilidade de sentar-se corretamente. É possível constatar que, mesmo próximo ao final do ano, a estatura da maioria dos alunos não condiz com o mobiliário existente em sala de aula. As cadeiras ainda são altas, isto é, o aluno não consegue apoiar as costas e os pés ao mesmo tempo, o que pode ser prejudicial à coluna cervical, além de desconfortável para a permanência do tempo sentado.

Apesar dos aspectos comuns, cada sala tem sua individualidade. Elas podem provir da estrutura construída ou da organização de cada professor, que tem a liberdade de remanejar o mobiliário de acordo com seus intentos para a aula que pretende dirigir. Assim, detalha-se a apresentação dos espaços de cada turma.

6.1.2.1 Infraestrutura: Turma 1

Observa-se que, nessa sala, as carteiras são organizadas em seis fileiras com cinco carteiras em cada. Uma delas fica disposta ao lado da mesa da professora, a qual se encontra à frente da turma e oposta à porta de entrada da sala.

Figura 13 – Sala de aula da Turma 1



Fonte: Acervo do autor

Observa-se que, sobre a lousa, há uma faixa com o alfabeto impresso, cujas letras são ilustradas com uma imagem. Há, também, um calendário colado no quadro negro às margens da lousa de vidro, mas não se observa nas paredes quaisquer outros materiais que possam servir de apoio pedagógico aos alunos.

Essa turma encontrou, desde o início do ano, grande rotatividade de professoras: em fevereiro a turma foi atribuída à primeira docente que, para assumir como membro da Equipe Gestora de outra UME, afastou-se. Com isso, a segunda professora atribuiu a turma, mas encontrava-se em Licença Gestante, sendo prontamente substituída pela terceira professora, regente da sala durante um dos períodos de observação, sendo identificada como “P1a”.

Nas primeiras visitas, percebeu-se que, para tentar diminuir o impacto causado pela altura das cadeiras, alguns alunos utilizavam almofadas com cerca de 3 centímetros de altura para sentarem-se, originárias da Biblioteca. Quanto a isso a P1a informou:

Eu tenho alunas aqui que eu coloco almofadinha, porque não conseguem colocar os pés no chão. Essa aqui então [apontando para o local onde sentava uma aluna], se adaptou melhor com os livrinhos. Eu coloco uns livrinhos pra ela sentar, mas eu tenho umas três alunas que não conseguem, é difícil até pra escrever (P1a).

No entanto, ao observar a Figura 14, percebe-se que essa adaptação pode ter ocorrido para que os alunos alcançassem a carteira, visto que a altura da cadeira para o solo tornou-se ainda maior para essas crianças.

Figura 14 – Crianças com apoio de almofada para sentar



Fonte: Acervo do autor

Quanto ao mobiliário, a docente apresentou observação referente a uma mudança positiva que afetaria, segundo sua opinião, a aprendizagem e a disposição dos alunos. “Então eu acho isso uma falha. Acho que deveria ser uma sala diferente para o primeiro ano, com essas mesinhas, com essas cadeirinhas [...]” (P1a).

Ao tratar de “essas mesinhas, com essas cadeirinhas”, a professora fazia menções às salas de educação infantil, onde atuava como mediadora de inclusão²³. Desta feita, muitas de suas considerações criaram comparações entre os dois prédios. Observou que

²³ Mediador de inclusão é o professor efetivo da Prefeitura de Santos que, em período diverso ao de trabalho, assume projetos onde auxilia, em sala de aulas regulares, alunos que possuam laudos de pessoas com deficiência.

São mesinhas pequenas, a cadeirinha, lógico, tamanho deles, e aqui de repente eu sinto isso, muito difícil para eles mesmo. E a gente de repente tem que fazer um trabalho e eles têm que dar conta. [...] Na educação infantil, eles têm aquela estrutura, tem parque, tem várias atividades fora da sala de aula, às vezes num tanque de areia, casinha de boneca, muitos brinquedos e de repente, eles vêm para uma sala de aula com cadeiras, mesas grandes para eles (P1a).

Com essas referências, a professora demonstrou que o mobiliário da escola voltado à primeira etapa da educação básica seria o ideal também para a criança do primeiro ano, que o utilizava até o ano anterior, mas passou a encarar outro muito diferente apenas por ingressar em outra etapa:

É maravilhosa, a estrutura é maravilhosa, o espaço fora da escola. Mesmo fora da sala. Tem que ser um espaço gostoso, arejado, com um parque pra eles brincarem, porque o que nós temos aqui? [...] Isso é só um sonho, porque serão sempre essas estruturas, porque as escolas já são montadas, nunca tem dinheiro para nada, pra melhorar. Vejo que não tem um parque legal para as crianças brincarem com areia, terra, que nem eu vejo lá na pré-escola. Lá são dois parques enormes na areia (P1a).

Com o retorno da segunda professora após o fim da Licença Gestante, a P1a atribuiu turma em outra escola. Porém, quando o pesquisador foi acompanhar a turma novamente, seu filho estava doente e ela se afastou por algumas semanas. Assim, o acompanhamento ocorreu com a professora Assinatura de Ponto (P1b), que chegou recentemente à escola assumindo a substituição temporária. Como era esta a docente responsável no momento, fez-se com ela entrevista e observação de aula.

As mudanças estruturais percebidas referiram-se ao mobiliário: a carteira próxima à mesa da professora voltou a compor a primeira fileira. As almofadas, que outrora serviam como apoio à altura dos alunos, não foram mais vistas. A professora, que também atuava como mediadora de inclusão em outra escola de educação infantil, demonstrou outra postura ao ser questionada sobre o mobiliário. Ao perguntar se eram necessárias alterações na escola para atender esses alunos do primeiro ano, afirmou:

Eu acho que adequação nós temos que buscar. Nós temos uma biblioteca, uma brinquedoteca, pátio. Eu acredito que deve haver criatividade dentro e fora da sala de aula. Sair um pouco dos espaços e explorar outros, empoderar o aluno dessa escola. Fazer ele se sentir parte da escola, dono da escola e não invasor, um alien ali (P1b).

A professora cita outros espaços e, assim como a P1a, considera que explorar a escola seja uma forma de atrair os alunos. No entanto, seja durante a estada em sala de aula, ou enquanto em visita às outras salas, não se observou a utilização da brinquedoteca, por exemplo. A biblioteca foi utilizada pela AB de acordo com a divisão de horários existente. O pátio foi utilizado somente durante o recreio pelos inspetores. A confluência dessas observações leva à crença de que a diversificação dos espaços pela docente poderia colaborar para minimizar os impactos negativos causados pelo tempo encerrado em sala de aula, uma vez que possibilita interações e trabalho em grupos (pelo número reduzido ou nulo de carteiras, pela amplitude do espaço, entre outras características), corroborando com a construção de capacidades de lidar com situações que envolvam outras pessoas (PIAGET, 1999; 2014).

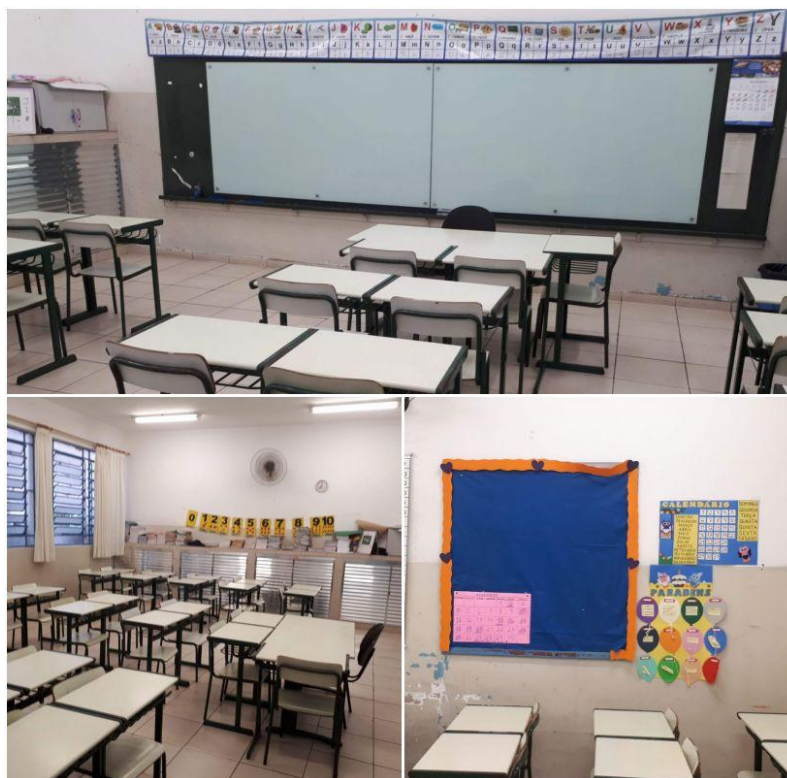
Quanto ao detalhamento da utilização do espaço, as professoras apresentaram pensamentos diferentes. Em suas considerações, a P1a dirigiu o foco a maior parte do tempo para a sala de aula e seu mobiliário, citando outros espaços da escola de educação infantil como propícios para crianças na idade de cinco a seis anos. A P1b apresentou uma visão mais globalizada, envolvendo os demais espaços e a influência docente a ser exercida sobre eles. Entretanto, em nenhum dos casos os espaços extraclasse foram utilizados durante as aulas.

6.1.2.2 Infraestrutura: Turma 2

As carteiras nesta sala eram dispostas em duplas, consistindo em três fileiras, contendo cinco duplas em cada, totalizando quinze duplas. A mesa da professora localizava-se à frente da sala, como uma continuação da fileira central, estrutura que permaneceu também no segundo período de visitas.

Sobre a lousa, encontrava-se um alfabeto semelhante ao da Turma 1, bem como um calendário à mesma disposição da turma anterior. Na parede lateral, contrária ao armário, havia um mural onde estavam colocados uma lista de nome de alunos e um calendário anual exclusivamente para marcação dos aniversariantes. Estes aparatos, no entanto, pertenciam à turma do período matutino.

Figura 15 – Mural da sala, carteiras e lousa



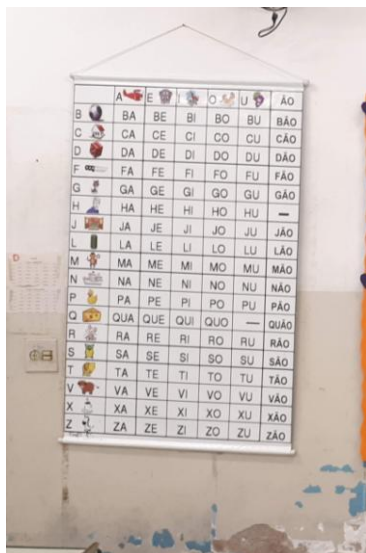
Fonte: Acervo do autor.

Na imagem, é possível perceber três ângulos diferentes de visão da sala: a lousa, com o alfabeto sobre ela e a mesa da professora bem próxima, conforme descrito anteriormente; as carteiras organizadas em duplas, formando três fileiras; o armário de alvenaria ao fundo – conforme descrito no item 6.1.2, para as salas do prédio mais novo, com portas de correr em alumínio, a fim de ocupar menos espaço do que se fosse necessária sua abertura –, nesta sala se localiza na parede lateral. Por fim, apresenta-se o mural com algumas referências da turma do período matutino: calendário confeccionado em papel com anotações da turma, cartaz com aniversariantes e outro calendário que não estava sendo utilizado.

Próximo à porta, a professora da turma colocou um grande *banner* que continha um silabário: constava de uma tabela com as consoantes dispostas na vertical e as vogais na horizontal, cujo encontro de ambas culminava na formação de sílabas. Sobre o armário, postou um material, provavelmente complementar a algum livro que utilizava para montar as atividades. Esse material, que se assemelhava a um grande caderno espiral, possuía uma página para cada letra, ilustrada por uma imagem, seguida de sua família silábica com fontes em letra bastão e cursiva que

acompanhavam o que estavam estudando, conforme é possível conferir na Figura 16.

Figura 16 – Banner com silabário



Fonte: Acervo do autor.

Ao ser perguntado sobre o trabalho com o primeiro ano, a professora citou o mobiliário dentre as adaptações necessárias:

[...] eu acho que são necessárias várias coisas, a começar mesmo do mobiliário, que pra eles é muito grande, eles não conseguem colocar os pezinhos no chão. Então, sim, é necessário que haja uma adaptação e uma fusão entre a metodologia da educação infantil para o ensino fundamental (P2).

Essa questão do mobiliário foi citada pela professora em mais de um momento, sinal da preocupação com o mesmo. A mesma docente ainda sinalizou que “Eu acho que a escola está em processo de adaptação. A escola em si. Uma unidade não pode fazer muita coisa sozinha, então são necessárias políticas públicas para mudar tudo isso” (P2). Com essa fala, a professora revela uma fragilidade existente e uma inconsistência com os documentos oficiais, pois o Parecer CNE/CEB nº 22 preconiza:

A ampliação do Ensino Fundamental obrigatório para 9 (nove) anos de duração, com início aos 6 (seis) anos de idade é a reafirmação pelo Estado do Ensino Fundamental como direito público subjetivo, estabelecendo a entrada das crianças de seis anos de idade no

ensino obrigatório, garantindo-lhes vagas e **infra-estrutura** [sic] **adequada** (BRASIL, 2009b, p. 2, grifo nosso).

Assim, o documento prevê que, ao receber os alunos de seis anos no ensino fundamental, os sistemas de ensino deveriam atentar para a infraestrutura dos estabelecimentos de ensino. Contudo, as políticas públicas não previram a controvérsia existente entre o tamanho das crianças e o do mobiliário que as atenderia.

Entretanto, a professora faz uma consideração implícita. Ao referir-se ao Poder Público para resolver a questão da troca de mobiliário, levou à inferência de que a mudança só seria possível diante desse investimento. Mas suscitou a dúvida: o que poderia ser feito pelo professor enquanto esse investimento não é feito?

Percebeu-se que a imutabilidade dos espaços privilegiou a manutenção de uma rotina em sala de aula, onde os alunos deveriam permanecer sentados o tempo todo, tendo o corredor a seu lado para dirigir-se à porta e à professora. Isso porque, ao fundo, não havia corredor para que os alunos das extremidades se dirigissem uns aos outros. Para tal, as crianças deveriam passar por trás da mesa da professora, que poderia repreendê-los caso o ato não fosse considerado aceitável por ela.

Somado a esse fato, a turma utilizou a sala de artes e o laboratório de informática com as professoras específicas, bem como o pátio durante o recreio. Em uma sexta-feira, como não houve aula por ausência do professor especialista e todos haviam terminado a atividade, fez-se uso do parque apenas para brincarem livremente até o horário da saída.

6.1.2.3 Infraestrutura: Turma 3

As carteiras eram dispostas em cinco fileiras com seis carteiras em cada. Sobre a lousa, observou-se a presença do alfabeto, semelhante ao das demais turmas. Havia, na sala, um gráfico para representar os aniversariantes em cada mês, construído pela turma com um papel adesivo para a apresentação da data de aniversário de cada aluno, separados de acordo com os meses de comemoração, material pertencente à turma do período matutino.

Na Figura 17, é possível observar a lousa e a posição do alfabeto sobre ela e das carteiras como são organizadas. Também é possível contemplar uma vista

lateral, explicitando as carteiras em fileiras e o fundo da sala, com a organização dos materiais dos alunos.

Figura 17 – Sala de aula da Turma 3



Fonte: Acervo do autor.

Em uma sexta-feira, por volta das 15h20, sob o comando e a batuta da professora, os alunos organizaram as carteiras em grupos de quatro, ficando assim até o final da aula, para a utilização de jogos pedagógicos, conforme discriminação na rotina do dia.

No segundo período de visitas, observou-se que a sala sofreu poucas alterações. Acrescentaram-se alguns trabalhos colados na parede, todos pertencentes à turma do período matutino: três grandes mandalas, provavelmente pintadas por alunos, um texto informativo, uma receita e a reescrita de um conto de fadas.

A área dessa sala é 1m² maior que as demais, mas o espaço parece mais amplo, talvez pela inexistência do armário tomando uma parede, como nas demais. No entanto, observou-se a possibilidade de reorganização do mobiliário para atividades em grupo. Há de se comentar que tal atividade apenas aconteceu em uma sexta-feira, no final do período.

A professora não considera suficiente o trabalho somente em sala de aula para lidar com o lúdico. Segundo ela, “Na sala de aula é complicado. Mas aqui nós temos a brinquedoteca, a sala de vídeo. E acredito que mesmo assim ainda fica a desejar” (P3). Ao ser perguntado sobre a rotina de ida à brinquedoteca, emendou: “Não, horário fixo não tem. Eu mesma estipulo o horário. [...] Na brinquedoteca é duas vezes na semana, mas não só tem a brinquedoteca, tem a sala de vídeo que eles assistem filme. Eu costumo também fazer teatrinho de fantoche. Eles adoram” (P3).

No entanto, em nenhum momento, tanto junto à turma quanto observando a escola, observou-se o uso da brinquedoteca ou da sala de vídeo.

Outro tópico citado pela docente, e que somente ela entre as entrevistadas o fez com maior profundidade, foi quanto a uma análise crítica do espaço escolar. Segundo ela,

[...] teria que pensar muito no tamanho, estrutura dos alunos. Porque eles são pequenos. Segundo ano já são maiores. Primeiro ano não, quando eles chegam são bem pequenos. Então teria que pensar realmente nisso: banheiro, mesa, cadeira, bebedouro, que eles sobem na escada e ficam lá pendurado. Nossa, eu olho e fico com o coração na mão (P3).

A professora completou: “E a estrutura pelo que eu vejo, é mais oferecida para os maiores. Para os pequenos fica a desejar” (P3).

Essas observações da professora, em que os espaços escolares não são pensados para os alunos do primeiro ano, vão ao encontro de Cardoso (2013), que verificou a diminuição da frequência de considerações ao espaço nos documentos oficiais em 2009 e 2010, comparando com aqueles elaborados nos momentos iniciais do período de implantação do ensino fundamental de nove anos, em 2006 e 2007. “No entanto, é fato que o espaço para atendimento dessas crianças ainda é um dilema nas escolas, pois o que se tem são espaços de “alunos grandes” para atender “crianças pequenas” (CARDOSO, 2015, p. 130, grifo do autor).

Fato recorrente observado, e que também mereceu destaque pela professora, foi o do mobiliário em sala de aula ser grande demais para os alunos: “No ambiente físico acredito que as carteiras, a mesa... Teria que ser adaptada para o tamanho deles, porque tem criança que fica com as perninhas penduradas” (P3).

Ainda considerando esse espaço, a professora destaca-se por observar pontos não considerados pelas demais entrevistadas:

Por exemplo esta sala de aula, onde estamos recebendo primeiro ano, olha só em volta [considerando as paredes da sala]. Até assusta. Armários, lousa de vidro que... hoje não está ensolarado, mas o dia que está sol clareia e quem está no cantinho não consegue ver direito. Fica muita claridade, eles não conseguem visualizar. Muitos pedem para vir à frente, aí fica aquelas crianças aqui no chão observando (P3).

Essas observações revelam a dicotomia existente entre prática e discurso, pois remetem ao uso diário e imprescindível de cópia da lousa pelos alunos, enquanto, em entrevista, a professora considerou o primeiro ano diferente dos demais devido ao menor uso desse suporte.

6.1.2.4 Infraestrutura: Turma 4

Inicialmente a organização da sala contava com o mesmo padrão da Turma 2 (três conjuntos com cinco duplas). Assim como nas demais salas, encontrou-se um alfabeto disposto sobre a lousa. Não foi observado qualquer outro material que pudesse servir como apoio pedagógico para auxiliar os alunos nas atividades.

Um dia após a primeira observação realizada, a professora titular afastou-se por motivos médicos e desde então não retornou. Visitou-se a turma sob a regência de uma professora Assinatura de Ponto, que logo atribuiu aula em outra escola, seguindo para a próxima visita com a nova professora da turma, que atribuiu em lugar da primeira docente afastada.

A estrutura da sala era agora totalmente diferente. As carteiras estavam organizadas em fileiras, sendo duas com seis carteiras, outras duas com quatro e uma com cinco carteiras. Havia mais uma unida à lateral da mesa da professora, como um prolongamento para depósito de materiais e, ao fundo da sala, observou-se três carteiras, onde ficavam a professora tradutora, o aluno atendido e mais uma onde poderia se sentar algum aluno que a professora titular solicitasse ajuda.

Ao final da fileira mais próxima à janela, contrária à porta, viu-se uma caixa com brinquedos diversos. Próximo à porta, na primeira carteira, havia uma pequena cesta com alguns livros paradidáticos encontrados em feiras a preços populares, cuja linguagem é bastante simples e o conteúdo refere-se, principalmente, a contos tradicionais.

Quando perguntado se a escola estaria adaptada para receber alunos do primeiro ano, a professora apresentou a seguinte ideia:

Ah, eu acredito que sim. Acho que, em termos de estrutura, a escola está bem adaptada. A gente tem uma escola bem organizada e o que nos cabe é adequar o currículo, a rotina para garantir que essas crianças tenham momentos lúdicos e que consigam passar por essa fase da transição da melhor maneira possível. Eu acho que isso não depende muito da estrutura física e sim de uma organização mesmo de currículo, de conteúdo (P4).

Percebeu-se que a professora apontou com convicção que o docente é capaz de transformar o espaço, usando-o da melhor forma, realizando adaptações para que os alunos passem pela transição que ocorre entre educação infantil e ensino fundamental de forma mais tranquila. Essa afirmação ficou mais clara quando, após desligar o microfone, a professora relatou ter trabalhado em outra rede de ensino coordenando iniciativas de educação integral, alegando que viu “muita coisa boa em espaços horríveis”, bem como ressaltou o trabalho medíocre de profissionais que estavam instalados em ótimos espaços.

No entanto, não se conseguiu levantar quais adaptações foram realizadas nessa turma, posto que o mobiliário não sofreu alterações em sua organização durante as aulas para atender a alguma atividade ou proposta diferenciada para o dia.

6.1.2.5 Análise acerca da infraestrutura observada

O prédio escolar, talvez pela idade (91 anos), época em que o espaço urbano era mais vasto, possui uma área bastante privilegiada. Percebe-se que alguns espaços, como a sala de artes, por exemplo, poderiam ser remanejados para um espaço menor (ou extinguir-se), viabilizando a abertura de novas salas de aula caso fosse do interesse do poder público, o que (felizmente) não ocorreu.

Os espaços próprios para brincar são limitados. Especificamente voltados a essa finalidade são três: o parque de plástico, o parque de madeira e a brinquedoteca. O primeiro fica posicionado próximo ao pátio e à quadra de esportes e, embora bastante acessível aos alunos, pouco foi utilizado pelos professores. O parque de madeira localiza-se na parte frontal da escola, cercado por alambrado,

coberto por árvores e encerrado em um portão com cadeado, cuja chave encontra-se na secretaria da escola. Esse espaço não foi utilizado nenhuma vez durante as visitas.

A brinquedoteca localiza-se em uma sala que fica trancada, cuja chave também permanece na secretaria. Compreende-se uma medida de proteção aos brinquedos, visto que, se abertos, poderiam ser utilizados indiscriminadamente por qualquer pessoa que adentrasse a escola, sem qualquer controle. Segundo a CP, o espaço é livre a todos os professores que quiserem usar, reservando o horário em uma planilha afixada no quadro negro em sua sala, bastante acessível a todos. Essa informação foi confirmada pela P3. No entanto, não foi observado uso desse espaço por nenhuma turma durante o período de visitas.

Isso reforça a ideia de que manter a sala trancada tem também um fator negativo: ao não se estipular um horário fixo na rotina semanal, bem como com a falta de planejamento prévio registrado pelo professor, o espaço nem sempre é utilizado. Caso estivesse aberto, seria de acesso fácil aos alunos, sem a necessidade de contar com a iniciativa de adultos para o acesso, bastando apenas alguém que supervisionasse o uso e os cuidados para com o espaço.

Segundo Nylse Cunha, presidente em exercício da Associação Brasileira de Brinquedoteca no ano de 2006, as crianças têm dificuldade em encontrar espaços para brincar, independente da classe social.

Por tudo isso, foi necessário criar a brinquedoteca. A brinquedoteca é o espaço mágico criado para dar oportunidade às crianças de brincar de forma enriquecedora, de mergulharem em seus brinquedos sem adultos para atrapalhar (CUNHA, 2006, p. 20).

No evento, vinha sendo discutida a importância da brinquedoteca na saúde e na educação, com ênfase para a primeira devido à promulgação de lei que obrigava sua existência em hospitais. Contudo, a informação é relevante nas duas áreas e, por isso, foi aqui utilizada. Traz, ainda, a informação de que são espaços de criatividade e magia, onde as “brinquedistas”, ou seja, as pessoas responsáveis, são adultos que não deixaram morrer sua criança interior (CUNHA, 2006). Isso possibilita crer que sua disponibilização aos alunos é benéfica, podendo ocorrer até mesmo durante o período de recreio. No entanto, observada a organização de horários e a relação espaços/funcionários existente, seria necessário um estudo mais aprofundado sobre a organização da escola para disponibilizar alguém para cuidar

dessa sala.

Apesar de a maioria das professoras em entrevistas defenderem o uso, no período observado nenhuma professora utilizou a brinquedoteca, bem como a sala de vídeo, a biblioteca e o laboratório de informática foram utilizados somente por professores ou funcionários responsáveis por esse espaço. Não era proibido às docentes utilizá-los na ausência dessas pessoas, mesmo assim seu uso não ocorreu. O não uso de determinados espaços, como esses observados, deflagra uma intencionalidade, ainda que implicitamente, ao observar que

O espaço da escola determina a conduta de todos nestes encontros. Se houver cadeiras, tenho de sentar. Se tiver cantos com brinquedos, posso brincar. Se tinta e pincéis, posso pintar. Se o espaço é vazio, os encontros se perdem na passividade, à espera de uma tarefa ou ordem (MELIS, 2018, p. 26).

Se a escola propõe o uso dos diversos espaços de forma livre, os alunos poderão melhor explorar. Mas, se ao chegar às salas de aula encontram carteiras enfileiradas, direcionadas à lousa, compreenderão que devem postar-se ali, observando o que está à sua frente.

Analisa-se que, apesar do tamanho da escola, as salas de aula não são espaçosas: podemos considerar que os aproximados 45m² reduzem-se a cerca de 40m² de área útil, devido à existência de armários e mesa dos professores. Isso corresponde a pouco mais de 1m² por aluno, lembrando que ainda se reserva ali uma cadeira e uma carteira por criança. Essa metragem consta no Regimento Escolar (SANTOS, 2016b) como a prevista para essa etapa do ensino, mas o resultado observado na maioria das salas foi de estreitos corredores entre as fileiras e um corredor próximo à lousa.

A organização das salas permaneceu praticamente estanque. A cada novo dia de observação, verificou-se a manutenção do espaço igualmente organizado como no dia anterior, bem como não foram alterados durante as aulas para novas atividades, com uma única exceção na Turma 3, ao final de uma sexta-feira. Percebeu-se que, diante de algumas atividades, o mobiliário poderia ser reorganizado, aproveitando melhor os espaços, embora nem sempre seria uma tarefa fácil. A organização das carteiras em grupos, ou em “U”, ampliaria os espaços de circulação, podendo ainda destinar aquelas que sobrassem (devido à ausência

de alguns alunos) em um canto, colocando materiais para uso após terminar as atividades: brinquedos, massinhas, materiais para pintura, livros, etc.

Ainda assim, mesmo que realizando essas mudanças, ressalta-se que não seria proveitoso encerrá-lo em si mesmo, posto a diversidade existente na escola (brinquedoteca, pátio, biblioteca, sala multiuso/artes, parque, quadra), que poderia corroborar para a oferta de atividades que explorassem mais os movimentos dos alunos, não permanecendo tanto tempo dentro de uma mesma sala. Melis (2018, p. 17) observa que o espaço escolar

[...] não se restringe às paredes da sala de aula, mas a todo o prédio. Os espaços externos com sua beleza, luz natural e presença de recursos que tornam única a experiência de cada dia, é o prolongamento da sala de aula e, portanto da relação pedagógica que se estabelece na escola.

Destaca-se, nesta observação, uma possibilidade de uso da brinquedoteca, que, apesar de estar em um espaço menor que as demais salas, possui materiais diversos que poderiam conduzir a brincadeiras livres ou até mesmo dirigidas pelo professor para auxiliar a aprendizagem, fosse pela interação, pela representação simbólica do cotidiano, ou por algumas atividades escolares realizadas de forma diferenciada.

Verificaram-se duas únicas saídas de sala de aula: na primeira, após a professora da Turma 3 comentar que o dia estava muito quente, levou-os para os espaços onde ficam os brinquedões para sentarem-se ali e ouvirem a leitura da história; na segunda, a Turma 2, privada da aula de um professor especialista por conta de sua ausência, foi levada para esse mesmo lugar pela professora a fim de brincar, nos últimos instantes de uma quinta-feira, véspera de feriado.

Entretanto, observou-se que, ao tratar de estrutura escolar com as professoras, o assunto que mais incomodou remeteu-se à sala de aula e, principalmente, seu mobiliário. Com exceção da P4 e P1b, que consideraram papel do professor adequar os espaços aos alunos por meio de suas metodologias, as demais citaram o tamanho de carteiras e cadeiras incompatíveis para esses alunos.

Isso porque, apesar do Parecer CNE/CEB nº 22 prever a garantia de vaga e infraestrutura adequada aos alunos de seis anos (BRASIL, 2009b), elas não passaram por uma adaptação para recebê-los. As crianças é que tiveram de se adaptar aos espaços já existentes, bem como ao mobiliário planejado para alunos

maiores (SANTOS, 2017; FERRARESI, 2015; MEDEIROS, 2016). O que se pôde observar, durante as visitas, foi que os alunos permaneceram a maior parte do tempo tendo de manter a ponta dos pés no chão, ou sentar desconfortavelmente nas cadeiras, além de encontrar salas cujos espaços estavam quase que preenchidos pelo mobiliário, indisponibilizando a oferta de materiais diversos, posto a quantidade elevada de alunos em sala de aula.

Além da P1a, não se percebeu qualquer outra ação para minimizar os impactos causados pela incompatibilidade entre a altura dos alunos e das cadeiras, embora a solução encontrada fosse somente paliativa e, de certa forma, equivocada. Ressalta-se que nem mesmo nos casos em que as professoras compreenderam o papel do professor em adaptar a sala de aula houve ações nesse sentido.

Uma forma de diminuir os impactos causados pela diferença entre o mobiliário real e o ideal seria minimizar os tempos em que as crianças permaneceram sentadas, por meio de movimentação dos alunos. Para isso, seria preciso remodelar a configuração das carteiras em sala de aula ou possibilitar momentos extraclasse. Contudo, o que se pôde ver, foi uma escola que não privilegiou a utilização de todos os espaços, visto o parque de madeira manter-se envolto por um alambrado de ferro e portão com cadeado, o que distancia mais o público escolar e tampouco ter sido explicitamente citado nas entrevistas como um espaço a ser utilizado.

6.2 Entrevistas

As entrevistas têm como objetivo levantar as concepções da coordenadora e das professoras sobre planejamento pedagógico, infraestrutura da escola e práticas docentes para a recepção dos alunos no primeiro ano.

Vale ressaltar que a opção desse primeiro momento com a CP adveio da concepção de que, enquanto profissional da Equipe Gestora responsável pelo trabalho docente, poderia imprimir um panorama geral de todos os primeiros anos, principalmente quanto ao planejamento das aulas e organização didática.

Com as professoras, esse momento ocorreu ao final das primeiras observações, a fim de que a condução das aulas não sofresse influência das questões realizadas, buscando apresentar ao pesquisador aquilo que ele gostaria de ver, mantendo ao máximo a fidedignidade das ações.

Em todas as transcrições utilizou-se o mesmo padrão de legendas²⁴.

6.2.1 Entrevista com a Coordenadora Pedagógica

Esse momento inicial com a CP objetivou reconhecer a relação entre a profissional e o planejamento das aulas pelos professores: como era solicitado, quais intervenções eram realizadas e se havia alguma orientação específica. A entrevista, realizada em sua sala, foi gravada em áudio com seu consentimento.

P: É pedido às professoras que façam algum planejamento? Ou são obrigadas a fazer? Há alguma orientação do tipo: planejamento semanal...?

R: *Então, elas seguem o plano de curso. Como vão se organizar, o que vão trabalhar dentro da sala de aula, fica a critério delas. Eu não peço semanário, não peço para me entregarem nada. Tanto é que algumas têm sua organização com semanário através de caderno. E outras não, elas fazem anotações e vão passando pro diário de classe, mas são anotações que fazem mediante o que trabalharam. Outras não, já vem com tudo organizado, preestabelecido dentro desse caderno.*

P: O planejamento então é semanal. Mas as outras então não têm um planejamento antes?

R: *É, elas não têm um semanário, elas têm um planejamento, mas não é colocado por escrito. Elas pensam “eu tenho que seguir um plano de curso, eu vou trabalhar isso, isso e isso”, mas não registram por escrito, elas registram por escrito depois que elas trabalham em sala de aula. Tem uma organização em questão de conteúdo, mas não chegam a registrar, só depois que elas trabalham.*

P: Um registro pós? Não um registro pré?

R: *É.*

²⁴ Legenda:

P: Pesquisador;

R: Respondente;

[...] Demonstração de corte em trechos não relevantes;

**.: Supressão do nome da profissional entrevistada;

(Letra)+ **: Supressão do nome de aluno ou de escola.

P: Mas você acha que isso atrapalha alguma coisa? Esse fato de elas não terem pensado, registrado antes?

R: *Eu acho que depende. Porque muitas vezes você registra que você vai dar aquilo ali e você dá um conteúdo que está preestabelecido ali no caderno. Aí os teus alunos não acompanharam, ou seja, você já não vai seguir aquilo que tá escrito ali. E aquela que tem mais ou menos organizado dentro do conteúdo que ela tem que trabalhar, e vai trabalhando, segue a sequência mediante o que a turma está acompanhando. Então eu acho que independe, porque depende de como a turma assimilou aquele conteúdo que está sendo trabalhado.*

P: E quanto à questão de elas pensarem a organização de material, de tempo... por exemplo, “que espaço vou usar na escola”? Acontece? Não acontece?

R: *Isso elas pedem com antecedência, material. “Ah, eu preciso do material dourado, você pega pra mim?” Porque geralmente o material dourado fica na sala do AEE. “Eu vou precisar tal dia”. Então eu providencio. Isso elas pedem com antecedência, quando é material que elas precisam que eu traga pra elas.*

P: Mesmo não tendo registro, então, elas têm em mente aquilo que será usado?

R: *Tem uma organização de cada um. Cada uma se organiza de uma forma, para que consigam seguir uma sequência. E quando necessitam de alguma coisa, elas me pedem com antecedência.*

P: E como que elas fazem para você poder acompanhar o que acontece? Não tem um planejamento que você possa interferir, então como elas fazem pra você acompanhar o trabalho?

R: *Os alunos de primeiro ano eu ainda não fiz isso, que é o teu caso, mas geralmente os maiores eu pego caderno e sigo o conteúdo que está sendo trabalhado, e vejo se está batendo com o plano de curso para ser trabalhado.*

6.2.1.1 Análise e discussão

De acordo com a CP, não foi cobrado das professoras registro do planejamento das aulas antes que elas acontecessem, mas somente aquele feito em

Diário de Classe, documento obrigatório para a realização de um registro após o ocorrido.

Entretanto, de acordo com o Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação, em seu artigo 42, inciso XI, o professor deve “planejar, elaborar, organizar e registrar as atividades dos alunos, considerando as características da faixa etária” (SANTOS, 2016b, p. C4). Considera-se, assim, papel docente realizar um planejamento prévio da aula, observando as necessidades da turma e as adaptações necessárias para que determinada atividade propicie um processo de ensino e aprendizagem com qualidade, buscando atingir os alunos positivamente, criando desafios e desequilibrando conhecimentos até então construídos pelos mesmos.

Ainda nesse documento, o artigo 16, inciso XI, concebe que cabe ao coordenador “orientar, acompanhar e monitorar o desenvolvimento do planejamento e dos demais itens do registro do processo educativo” (SANTOS, 2016b, p. C3). Desta forma, o planejamento docente deve ser acompanhado pelo CP, o que, à concepção do pesquisador, não seria possível sem o registro do que fora planejado antes da realização da aula. Entretanto, para a profissional entrevistada, desde que as professoras organizassem as atividades a serem aplicadas, seguindo o Plano de Curso da Seduc (SANTOS, 2016a), o “planejamento” já seria suficiente.

A ausência desse material previamente não incorre em contradição ao Regimento Escolar, posto que, à sua maneira, as professoras elaboram e organizam as atividades, mas dificulta o conhecimento da CP acerca daquilo que será trabalhado, bem como inviabiliza a discussão prévia e a cooperação entre professoras, ou entre professoras e Coordenadora, a fim de analisar se determinada atividade estaria adequada ou poderia ser modificada. Com isso, incumbe-se à figura docente a confiança total quanto ao conhecimento sobre o que será trabalhado em sala de aula, não percebendo um apoio externo, que pode causar lacunas oriundas da visão de uma única pessoa sobre as atividades.

Parte da atribuição dessa concepção tem origem na ideia de que, se os alunos não acompanhassem o que estava previsto, o professor deveria manter seu planejamento mesmo assim, diferindo da concepção de planejamento flexível, como uma organização que pode mudar de acordo com os desvios no percurso, desde que se mantenham objetivos, neste caso, pautado naquilo que traz o Plano de Curso.

Esse planejamento, como vem sendo realizado, implica na organização de atividades a serem xerocadas, dentro dos horários de aulas a serem desenvolvidas em determinado dia (vide Quadro 8, na página 141). Entretanto, caso haja qualquer divergência (ausência de um professor especialista, por exemplo), o professor titular fica fragilizado. Outra implicação negativa é a de que, sem análise mais detalhada, podem-se perder detalhes importantes, bem como não se prevê as intervenções a serem realizadas, buscando qualificar ainda mais o processo de aprendizagem.

Essa recusa pelo planejamento advém, segundo Fusari (1990, p. 45), da ideia de que “Em muitos casos, os professores copiam ou fazem fotocópias do plano do ano anterior e o entregam à secretaria da escola, com a sensação de mais uma atividade burocrática cumprida”. Com isso, registrar aquilo que se pretende fazer acaba se tornando uma necessidade de entregar algo a ser analisado por outrem. Não se percebe, assim, a real função do planejamento, que envolve um processo de reflexão (FUSARI, 1990, p. 45). Verifica-se que nem mesmo a CP tem essa visão acerca do planejamento ao renegá-lo crendo ser imutável.

Desta forma, a ausência de planejamento por escrito mantém apenas na ideia docente aquilo que será realizado, de forma abstrata, podendo passar detalhes despercebidos. Outro ponto seria a organização de materiais. Segundo a CP, as professoras solicitam-nos com antecedência, mas não é possível confirmar se essa característica é universal ou se a profissional apenas utilizou alguma como exemplo.

A CP ainda citou que costuma fazer com as turmas, mas ainda não conseguiu com o primeiro ano, olhar os cadernos dos alunos para observar se o Plano de Curso está sendo seguido. Vale ressaltar que esse procedimento também faz parte de uma observação pós realização das atividades, e não pré, como se preconiza aqui como uma ação necessária.

6.2.2 Entrevista com professora da Turma 1 (P1a)

Foram realizadas entrevistas com duas professoras da Turma 1. Esse fato se deu pela rotatividade de professoras²⁵ na turma e pelo fato de ter-se observado aulas ministradas por ambas.

²⁵ Para lembrar o histórico apresentado, sugere-se a retomada da leitura sobre a infraestrutura da sala 1, no item 6.1.2.1 deste trabalho.

Ao solicitar à professora que se realizasse a entrevista, percebeu-se certa tensão, revelada quando ocorreu o ato. Com seu consentimento, aguardou-se a saída dos alunos para a aula de Educação Física, em que os alunos assistiriam a um filme devido ao mau tempo, e gravou-se o áudio do ato realizado na própria sala de aula. Ao ligar o gravador, percebeu-se que o tom de voz da entrevistada foi diferente, passando a medir as palavras e buscando falar aquilo que, em sua concepção, o pesquisador queria ouvir. O entrevistador tentou, ao máximo, manter um tom informal de conversa, entretanto, observou-se que foi ao desligar o gravador que a docente comentou mais sobre suas ideias.

P: Sendo o primeiro ano uma turma relativamente nova no ensino fundamental, você considera necessário um trabalho diferenciado com eles? Se pensar entre primeiro, segundo, terceiro... você acha que o primeiro ano tem alguma coisa diferente, de especial que tem que ser feito?

R: *Eu acho que sim. Aqui nessa sala são alunos que estão em diferentes fases da escrita, desde a pré-silábica até a alfabética. Você deve ter percebido aqui muitos alunos que sabem ler perfeitamente, são alfabetizados mesmo. Eu tenho uns cinco alunos alfabetizados, mas também tenho alunos pré-silábicos que praticamente não sabem nada, não sabem escrever, escrevem várias letras, pré-silábico mesmo, são várias letras, não sabem nem que letra que está escrevendo, tem muita dificuldade mesmo. Então eu acho que tem que fazer um trabalho diferenciado, inclusive trabalho em grupo. Acho que teria que dividir em grupos de pré-silábicos, grupos de silábicos com valor e os alfabéticos.*

P: No dia a dia é dividido de alguma forma ou não?

R: *Não, eu ainda não dividi, justamente por essa mudança que vem acontecendo.*

P: Você estava me contando que é a terceira professora que passou...

R: *Isso, eu sou a terceira professora aqui, então eu não consegui ainda fazer um trabalho, mas se eu continuar, eu penso sim em dividir porque eu vejo que os alfabéticos saem perdendo e os pré-silábicos também, porque tem que aplicar atividades diferenciadas para eles, bem simples, começando mesmo pelas letras, depois por sílabas e aí por diante. Porque senão eles não vão acompanhar os outros. E eu também às vezes eu fico perdida, porque os outros também vão ficar*

desestimulados com isso, vão ficar: “poxa, eu já sei ler”. Às vezes se desestimulam, esses que já são alfabetizados, por isso acho que deveria ser dividido em grupos mesmo.

P: *Você acha que é diferente isso por ser o primeiro ano um começo? Você acha que depois eles já estão mais homogêneos e isso já é mais tranquilo, é isso?*

R: *Sim, eu acho que sim. Por ser o primeiro ano é muito diferente da pré-escola, desde o mobiliário da escola, da sala, é tudo muito diferente. Até a estrutura da escola. Na educação infantil, eles têm aquela estrutura, tem parque, tem várias atividades fora da sala de aula, às vezes num tanque de areia, casinha de boneca, muitos brinquedos e de repente, eles vêm pra uma sala de aula com cadeiras, mesas grandes para eles. Eu tenho alunas aqui que eu coloco almofadinha, porque não conseguem colocar os pés no chão. Essa aqui então [apontando para o local onde sentava uma aluna] se adaptou melhor com os livrinhos. Eu coloco uns livrinhos pra ela sentar, mas eu tenho umas três alunas que não conseguem, é difícil até pra escrever. Então eu acho isso uma falha. Acho que deveria ser uma sala diferente pro primeiro ano, com essas mesinhas, com essas cadeirinhas, e aos pouquinhos... porque eles vão crescendo. Eles crescem muito rápido. Então eu já sinto a diferença deles de quando eu entrei e agora. Mas eu acho que num começo, imagina eles chegando aqui em fevereiro, essas crianças, se adaptarem a isso, a esse mobiliário completamente... não é compatível ao tamanho deles. Que nem eles têm lá na... não sei se você já esteve na escola infantil. São mesinhas pequenas, a cadeirinha, lógico, tamanho deles, e aqui de repente eu sinto isso, muito difícil para eles mesmo. E a gente de repente tem que fazer um trabalho e eles têm que dar conta.*

P: *Você considera necessário mudar alguma coisa nas salas de primeiro ano dessa escola?*

R: *Sim, muito.*

P: *Você falou do mobiliário, mas tem mais alguma coisa que você acha?*

R: *Mobiliário...mas acho que poderiam ter outros espaços mesmo dentro da sala. Outra coisa: acho um crime 30 alunos no primeiro ano, sendo que eu tenho alunos, como esse aluninho aqui, que é de inclusão. Ele tem paralisia cerebral e não tenho*

*mediadora, mas ele até acompanha, pedagogicamente, mas... E têm outros com muita dificuldade de aprendizagem. Então eu acho um crime 30 alunos, eu não dou conta, nenhuma professora dá conta. Certo? Seria um trabalho muito melhor, com certeza, eles seriam muito melhor trabalhados, a professora também seria muito mais estimulada para ter tempo de dar essas atividades diferentes, porque você tem que acompanhar o aluno na atividade. Eu penso em dar atividade. Como é que eu vou dar atividade diferente pro pré-silábico? E os outros 20? Então, no máximo, numa sala de aula, que é um sonho, 20 alunos no primeiro ano seria um sonho, uma realidade bacana para as professoras, para os alunos diferentes que eu acho que iam aproveitar, iam se desenvolver muito mais do que em uma sala com 30 alunos em todas as fases da escrita, desde a pré-silábica até o alfabético. Sabe? Como trabalhar? É difícil. Então eu vou levando, vou tentando, vou acompanhando, coloco os que têm mais dificuldade pra frente, mas... E não são só os que têm mais dificuldade: tem aqueles com problema de comportamento, que eu tenho que colocar mais para frente também; esse aqui tem hiperatividade [referindo-se a um aluno], o N**, não para, não para, um menino superinteligente e um doce de menino até, sabe? Afetuoso, mas não para, é impressionante. Soube que ele tem muito problema em casa, emocional, os pais estão se separando, enfim, ele já está indo ao psicólogo, fazendo tratamento, mas a gente tem que dar conta também. Ele não senta quase, não consegue realizar as atividades, apesar de ser um menino inteligente. Você vê que ele responde, que ele é alfabético, que ele sabe ler, sabe tudo, muito inteligente, mas em termos de escrita, atividade, organização... zero.*

P: Falamos um pouco do espaço, da quantidade de alunos, do mobiliário, tudo dentro da sala. E a escola? Você acha que está pronta para um primeiro ano? Precisaria mudar alguma coisa?

R: *Ah, sempre tem que mudar. Eu sou mediadora num pré na escola O**²⁶. É maravilhosa, a estrutura é maravilhosa, o espaço fora da escola. Mesmo fora da sala. Tem que ser um espaço gostoso, arejado, com um parque pra eles brincarem, porque o que nós temos aqui?*

P: Mesmo no primeiro ano?

R: *Mesmo no primeiro ano, acho que no fundamental. Até o quarto eu acho que eles*

²⁶ Supressão do nome da escola.

têm essa necessidade. De sair, de brincar, de interagir. Porque nisso eles estão aprendendo também. É interagindo que a criança aprende também, a socialização, e eu vejo isso muito falho em todas as escolas de fundamental aqui que eu estive. Isso é só um sonho, porque serão sempre essas estruturas, porque as escolas já são montadas, nunca tem dinheiro pra nada, pra melhorar. Vejo que não tem um parque legal pras crianças brincarem com areia, terra, que nem eu vejo lá na pré-escola. Lá são dois parques enormes na areia. Tem até piscina, mas está desativada. Mas tem casinha de boneca. Então eles saem muito, eu estou lá com dois autistas de manhã. É maravilhoso, eu saio com eles direto da sala, vou pra casinha de boneca, vou brincar com eles no parque. E eu brincando estou ensinando também as coisas, estou ensinando a contar, a brincar no tanque de areia. Então a gente também se envolve, socializa, principalmente os autistas. Eles têm essa necessidade, não aguentam ficar dentro da sala de aula. E quantos autistas nós temos dentro da sala de aula? Que não tem nem laudo às vezes, olha só, é um crime também você deixar um autista dentro de uma sala de aula dessa. Eu fico pensando nesses meus alunos, que estão no pré e vão pro primeiro ano o ano que vem, como vão ficar dentro de uma sala de aula? Não sei, não sei como a mediadora vai trabalhar, como ela vai aguentar porque eles também não aguentam, uma certa hora, eles querem sair. Um deles abre a porta e sai correndo. E olha que tem um espaço superlegal, mesmo a sala de aula é superarejada. Duas portas enormes que a professora abre, janelas, muita árvore, é um espaço supergostoso, e eles aproveitam. Eu fico pensando neles, no fundamental, porque eles estão no pré e o ano que vem vão pro fundamental.

P: Educação infantil tem um espaço grande, arejado e o brincar deles é muito livre. E no fundamental, o que você acha?

R: *Eu acho que tinha que ter mais tempo também pra brincar, mais espaço não só pra brincar. Por exemplo, uma sala com jogos em que eles aprendessem brincando, jogando. Às vezes até tem material dentro das escolas, mas não são usados. Acho que as professoras também deveriam ser qualificadas. Terem oportunidade de fazer cursos. A prefeitura oferecer cursos. Eu falo, mas eu não tenho preparo para chegar, pegar uns jogos... A gente pode até ter jogos, mas pegar... Bom, primeiro que numa sala com 30 alunos tudo fica mais difícil. Mas eu acho que falta qualificação para os professores.*

P: Como seria essa qualificação?

R: *Formação, cursos. Às vezes eles oferecem algum curso, mas por exemplo, eu sou assinatura de ponto, sou adjunta. Só vou poder fazer curso quando eu tiver uma sala de aula, quando eu atribuir uma sala minha. Por enquanto eu não posso me inscrever para fazer formação, eu não tenho esse direito, entendeu? Só quando eu for professora mesmo, quando eu tiver a minha sala, aí sim. E mesmo assim, nem sei como é que são os cursos aqui na prefeitura.*

6.2.2.1 Análise e discussão

A professora apresentou uma visão sobre a turma amparada na teoria da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) para nomear as etapas da escrita em que seus alunos se encontravam: alfabéticos, silábicos, pré-silábicos. No entanto, observou-se que a mesma não possuía conhecimento acerca das características que envolvem esse trabalho, pois não considerou os agrupamentos produtivos, mas intentava separar os alunos por suas hipóteses.

A fala da professora remeteu a observações diversas acerca da transição entre educação infantil e ensino fundamental: enquanto os espaços da primeira são amplos, arejados, propícios para a brincadeira, quando passam para a etapa seguinte encontram espaços destinados a crianças maiores.

Outra observação foi quanto à quantidade de alunos, algo considerado pelo pesquisador durante a análise da infraestrutura, pois os espaços em sala de aula ficam apertados diante da quantidade de carteiras necessárias para atender ao público, ainda que respeite o artigo 73 do Regimento Escolar (SANTOS, 2016b). Entretanto, ao afirmar a impossibilidade de oferecer atividades diferenciadas aos alunos, a professora levantou a falta que o planejamento antecipado e estruturado causa, uma vez que, na visão do pesquisador, é possível propor desafios diferentes aos alunos como, por exemplo, em uma cruzadinha: a) aos alunos pré-silábicos, que necessitam observar que o que se fala se escreve na ordem em que se fala, poder-se-ia oferecer uma cruzadinha (de animais, por exemplo) com banco de palavras, cujas palavras fossem todas utilizadas, cabendo ao aluno comparar a quantidade de letras e os espaços possíveis; b) aos alunos silábicos, o banco de palavras poderia conter mais do que o necessário, bem como adaptando de acordo com os alunos

para o uso de palavras com mesmos sons iniciais e/ou finais; c) aos alunos alfabéticos, oferecer-se-ia a cruzadinha sem o banco de palavras, cujo desafio seria a escrita. Com isso, não seria necessário montar várias, mas de uma matriz surgiriam atividades para alunos em diversas etapas.

Com isso, seria cumprido o inciso XI, artigo 42, do Regimento Escolar (SANTOS, 2016b), em que o professor deve “planejar, elaborar, organizar e registrar as atividades dos alunos, considerando as características da faixa etária” (p. C4). Não se pode considerar que simplesmente copiar atividades da lousa seja compatível à idade, mas sim criar situações em que sejam desafiados a colocar seus conhecimentos à prova, bem como a movimentar-se.

Ao tratar dos alunos, o comportamento foi um ponto levantado, pois considerou um menino como “afetuoso”, “superinteligente”, mas recebeu destaque negativo devido ao seu comportamento. Em outro momento, a professora tratou de sua experiência enquanto mediadora de inclusão na educação infantil, considerando que as saídas da sala e a exploração de diversos espaços eram pontos positivos para lidar com as crianças. Essa visão corrobora com o inciso III, artigo 42, do regimento Escolar, que trata como competências do professor “propiciar o clima favorável ao processo de ensino e aprendizagem” (SANTOS, 2016b, p. C4). No entanto, não se percebeu com a turma do primeiro ano a mesma importância dada à exploração dos diversos espaços da escola, bem como de diferentes maneiras de se trabalhar os conteúdos.

Por fim, trata da formação para que possa ter conhecimento sobre os jogos a serem utilizados. Compreende-se que a formação inicial não possui direcionamento mais efetivo ao lúdico, o que vai ao encontro da fala da docente quanto a não preparação para esse trabalho e de Bomtempo (2006) e Santos (2017). Entretanto, não se pode deixar de citar que há um momento de Horário de Trabalho Individual (HTI) para aprimoramento e planejamento, bem como há o fato de que o planejamento não é entregue antecipadamente à CP (conforme a CP confirmou em entrevista e a professora citou oralmente após desligar o gravador na entrevista). Diante dessa ausência de formação pessoal, somado à inibição dos professores diante da desaprovação dos pais por essa “metodologia” de uso dos jogos (KAMII; DeVRIES, 2009), é impossível apenas que cursos externos resolvam o problema, trazendo jogos para dentro de sala de aula. O debate das regras e dos materiais a serem utilizados seria viabilizado pelo planejamento prévio docente.

6.2.3 Entrevista com professora da Turma 1 (P1b)

Considerou-se como P1b a professora observada no segundo momento de visitas. Era uma professora Assinatura de Ponto que substituiu a professora titular durante alguns dias em que se afastou. Como o período de afastamento foi concomitante ao tempo em que o pesquisador estava na escola, não se viu contradições em realizar as observações na sala.

Devido ao tempo escasso durante o período de observação da turma, o pesquisador retornou alguns dias depois para a realização da entrevista. Como a docente acompanhava a turma do quarto ano e a mesma estava em aula de Educação Física, a entrevista teve o áudio gravado, com consentimento da professora, na própria sala de aula.

P: Primeiro ano é uma fase nova. Há pouco tempo que passou a fazer parte do ensino fundamental. Antes eram educação infantil. Chegando ao ensino fundamental com seis anos, você acha que a metodologia pode ser a mesma com o primeiro e com o segundo em diante?

R: *Eu acho que todas as metodologias podem ser bem-vindas, desde que exista uma interdisciplinaridade. Que você consiga dialogar com esse aluno de hoje, que não é o mesmo de 20 anos atrás. Então, eu acredito muito em usar o tradicional, mas também procurar trabalhar com hiperlinks. Trazer a realidade do aluno para a sala de aula. Trazer a voz do aluno para a sala de aula, porque a partir daí você também desenvolve os temas com eles e por onde você vai perpassar todas as disciplinas, ao invés de abrir pasta e fechar pasta: “agora é aula de português”, “agora é aula de matemática”, “agora...”. Não, você propõe temas que perpassam todas essas questões atuais, pertinentes para eles. Da realidade deles também, o que é muito importante.*

P: Na educação infantil há uma característica muito marcante que é o lúdico, a brincadeira. Você acha que no fundamental isso pode ser implantado?

R: *Com certeza. Eu faço essa parte também, porque a partir do momento que eu faço uma leitura diária com os meus alunos, trago a literatura para sala de aula, o teatro, as artes plásticas, é uma maneira de trazer a alfabetização e o letramento pelas artes, pela filosofia. E eu acredito nesse caminho. Também em exercícios,*

práticas... Eu acho que todas as metodologias são bem recebidas, desde que trabalhadas de formas variadas para não ficar aquela rotina maçante, chata, porque é o que acaba acontecendo às vezes. A sala de aula se torna um ambiente muito chato para o aluno e o lúdico reverte esse quadro. O aluno gosta e precisa, afinal, até nós adultos precisamos de vida lúdica. Eu não vou abandonar o meu lúdico nunca viu, professor?

P: E para viabilizar essa parte mais lúdica e o movimento... Você acha que a estrutura física dessa escola favorece? É adequada ou não é?

R: *Eu acho que adequação nós temos que buscar. Nós temos uma biblioteca, uma brinquedoteca, pátio. Eu acredito que deve haver criatividade dentro e fora da sala de aula. Sair um pouco dos espaços e explorar outros, empoderar o aluno dessa escola. Fazer ele se sentir parte da escola, dono da escola e não invasor, um alien ali. Algo do tipo: “olha, isso aqui não te pertence”.*

P: Você entende que alguma mudança deveria ser feita na escola ou na sala de aula para atender esse aluno de primeiro ano especificamente?

R: *Eu acredito muito em formação continuada de professores, palestras. Acho que o professor tem que sempre buscar conhecimento, escutando esse aluno principalmente, tentando entender as realidades. Porque, na verdade, você tem um coletivo de muitas realidades ali e tem que ter sensibilidade para conseguir captar o melhor potencial de cada um, porque às vezes você só fala com um ou dois alunos na sala e os outros você não consegue dialogar. Então, acho que o desafio é esse: conseguir dialogar com a maior parte possível de alunos.*

6.2.3.1 Análise e discussão

É possível perceber, no discurso da professora, não um direcionamento específico ao primeiro ano, mas a consideração de metodologias de uma forma geral para todo o ensino fundamental.

Entretanto, apesar da fala docente tratar de dar voz aos alunos, trabalhar com hiperlinks, trazer a realidade discente para a sala de aula e lidar com a interdisciplinaridade, observou-se uma prática compartimentada em disciplinas e sob

a rigorosa direção da professora, já que muitas crianças, ao tomar para si a palavra, foram repreendidas por ela. Essa dicotomia entre discurso e prática é semelhante à apontada por Medeiros (2015), Orlandi (2013) e Santos (2017) em suas pesquisas.

Outra contradição marcante foi ao ser questionado sobre o lúdico e a brincadeira. A professora considerou que o utiliza, mas apenas fez referência à leitura diária, cuja realização não foi observada durante as visitas. Considerar apenas a leitura como lúdico remete à ideia de valorização somente da imaginação simbólica, que nem sempre é despertada nesse momento, pois os professores costumam apresentar imagens prontas dos livros, não desenvolvendo a criação do espaço e do tempo pelo aluno.

Quando trata do lúdico em práticas e exercícios, utiliza-o para que a aula não fique maçante. Assim, o lúdico não é utilizado como uma metodologia ou parte do processo de ensino e aprendizagem, mas como um elemento divertido para que o aluno não ache a aula chata. Contudo, observou-se mais uma contradição entre prática e discurso, já que nas aulas a professora costuma apresentar falas longas e moralizantes, em que, aos alunos, cabe o papel de ouvintes passivos.

Ao tratar da infraestrutura da escola, a docente considera o professor como capaz de adaptar os espaços possíveis, aproveitando a diversidade existente naquele prédio escolar. No entanto, durante todo o período de visitas, verificou-se a permanência integral dentro de sala de aula. Não foi possível perceber ações que levassem o aluno a sentir-se dono da escola, pois as falas e ações remetiam ao adultocentrismo, que foca no adulto a consciência do espaço e as decisões cabíveis sobre ele. Isso provém da estrutura historicamente construída da escola, provavelmente a que as professoras estiveram expostas enquanto alunas. Assim, “Deixar o padrão utilizado requer coragem e criatividade. A coragem de enfrentar mudanças direcionando a ação, hoje centrada no professor, para ter a criança como centro do planejamento” (MELIS, 2018, p. 97).

Assim como a P1a, a P1b considera a formação do professor algo importante para a busca de conhecimento. Sua fala, no entanto, é confusa, pois parece considerar que essa busca ocorre ao dialogar com o aluno. Isso remete a uma autoformação e reflexão docente, mas não enquanto formação com parceiros e práticas de outros professores para levar à construção de novos conhecimentos. Trata de sensibilidade e de diálogo com todos os alunos, o que remete mais a falas carregadas de “pedagogismo”, ou seja, de respostas levemente baseadas em

teorias, mas sem reflexão daquele que a produz.

6.2.4 Entrevista com professora da Turma 2 (P2)

A professora da Turma 2 manteve-se a mesma durante todo o período, o que possibilitou a realização de uma única entrevista. Entretanto, ela foi realizada alguns dias após o término de observações em sala, visto a dificuldade em conciliar os horários de HTI da docente com a presença do pesquisador na escola.

Inferiu-se, de início, que a professora não se sentiu confortável em falar, pois a concordância ocorreu de pronto, mas o ato foi aparentemente protelado ao máximo. Assim, após consentimento da professora, a entrevista foi realizada e gravada em áudio na sala de vídeo, que estava vazia, após o período final de observações. Quando começou, a docente parece ter se acalmado e falado, embora suas respostas tenham sido bastante diretas e objetivas.

P: Sendo o primeiro ano uma entrada no ensino fundamental, vindo após a educação infantil, que é uma etapa totalmente diferente, você considera necessária alguma diferença de metodologia para o primeiro ano? Ou por estarem no ensino fundamental, pode-se trabalhar da mesma forma, lógico com conteúdos diferentes?

R: *Acredito que deva ter uma aproximação da metodologia da educação infantil no ensino fundamental. Até mesmo porque é necessário uma adaptação. Aliás, eu acho que são necessárias várias coisas, a começar mesmo do mobiliário, que pra eles é muito grande, eles não conseguem colocar os pezinhos no chão. Então, sim, é necessário que haja uma adaptação e uma fusão entre a metodologia da educação infantil para o ensino fundamental.*

P: Quanto ao mobiliário, o que precisaria adaptar a esse primeiro ano?

R: *O mobiliário mesmo: as carteiras, as cadeiras, são muito grandes para eles, que são muito pequenininhos. Eu acho que teria que modificar isso.*

P: E a escola, você acha que ela está adaptada para receber esse público? A escola precisaria sofrer alguma alteração?

R: *Eu acho que a escola está em processo de adaptação. A escola em si. Uma*

unidade não pode fazer muita coisa sozinha, então são necessárias políticas públicas para mudar tudo isso.

P: Quanto à questão mais lúdica, você acha que no primeiro ela é diferente do restante do Ensino Fundamental?

R: *Você está comparando o primeiro ano do Ensino Fundamental com os outros anos, é isso?*

P: Isso.

R: *Sim, eu acho que tem que ser um pouco mais lúdico com as crianças. Até mesmo para acontecer essa adaptação.*

P: Na pré-escola tem muito a parte de brincadeira, trazer o brinquedo de sexta-feira, algo que já virou uma cultura, praticamente. O que você acha dessa parte de brincar no primeiro ano?

R: *Minha sala traz o brinquedinho na sexta-feira. Existe até outros momentos quando eles terminam toda a lição. Então há um grupo que brinca, outro grupo que está terminando a lição, acho que faz parte sim.*

6.2.4.1 Análise e discussão

A professora, sucintamente, levanta algumas questões: trata brevemente das metodologias, considerando que deve haver uma fusão, ou uma aproximação, entre aquelas utilizadas na educação infantil e as do ensino fundamental. Considera que uma das formas de as aproximar é possibilitar que os alunos tragam brinquedos às sextas-feiras, bem como os utilizem ao terminar suas lições. Entretanto, o que se observou foram situações em que os alunos ficaram ociosos ao terminarem suas atividades, ou utilizaram seus próprios materiais escolares para distraírem-se, sendo algumas vezes interrompidos pela docente.

O assunto mais abordado foi em relação à infraestrutura. Verifica-se que, ao questionar sobre a metodologia do primeiro ano em relação aos demais, o assunto foi citado. Reforçou-se, mais adiante, agora embasado no questionamento do pesquisador. Neste momento, considerou que os mobiliários são grandes demais,

mas que para isso mudar devem ser criadas políticas públicas, já que a escola ainda está em adaptação.

Vale ressaltar que a ampliação do ensino fundamental ocorreu por medida legal em 2006 e que os sistemas de ensino tiveram até o ano de 2010 para se adaptar (BRASIL, 2006). Segundo as informações da professora, a escola está em adaptação, ou seja, mesmo após oito anos decorridos do prazo final, não foram concluídos os processos de adequação aos alunos de seis anos de idade.

No entanto, o questionamento que se faz diante de tal visão é: se os mobiliários e a estrutura da escola dependem da implantação de políticas públicas para adaptação à lei, os alunos devem permanecer em mobiliários e espaços que não lhes é favorável até que haja a implantação de tais políticas? Como já observado em Cardoso (2013), apesar de constar nos documentos oficiais, a adequação da infraestrutura é algo que ainda não foi totalmente solucionado. Entretanto, não se observou qualquer outra medida para que os alunos não fossem prejudicados até então. Para isso, a autonomia docente e a diversificação de espaços da escola não poderiam proporcionar situações a fim de facilitar o cotidiano desses alunos, adequando espaços e tempos escolares às características etárias ao invés dos discentes terem de se adequar às escolas?

Apesar das divergências entre as considerações feitas pela professora e as observações do pesquisador, cabe salientar que a turma teve momentos direcionados a cruzadinhas, caça palavras, ligue palavras e desenhos, etc., bem como a atividades em que a professora lançava a consigna e esperava para corrigir ou realizar junto aos alunos, trazendo-lhes alguns desafios em que deveriam pensar e elaborar conceitos.

6.2.5 Entrevista com professora da Turma 3 (P3)

A professora demonstrou nervosismo ao saber que seria gravada, ainda que o pesquisador dissesse ser algo simples, como uma conversa informal (da qual ele tentou aproximar-se ao realizar a entrevista). Diante do consentimento da docente para a gravação do áudio, a entrevista foi realizada durante a aula de Educação Física das crianças, na sala de aula que ocupam enquanto estava vazia.

Observou-se que a professora começou bastante introspectiva, parecendo refletir e planejar cada palavra dita. Com o andamento da conversa, pareceu mais tranquila, gesticulando, apresentando exemplos para suas falas, interagindo.

Ao desligar o gravador, passou a conversar tranquilamente, comentando que já trabalha com primeiro ano nesta escola pelo segundo ano consecutivo, criticando alguns espaços para o trabalho com os alunos.

Como esta foi a primeira entrevista realizada, o pesquisador, diante das informações tratadas na conversa, pediu licença para voltar a gravar, mas ao passo que realizou essa ação, a professora retornou a seu estado inicial.

P: O primeiro ano é uma turma nova no ensino fundamental. Você acha que é necessário um trabalho diferente do primeiro para o segundo, terceiro, quarto e quinto anos, ou é uma turma de ensino fundamental e pode-se trabalhar da mesma forma?

R: *Então, como eles estão vindo ainda do ensino infantil, precisa de toda uma adaptação primeiro, ir aos pouquinhos. Trabalho o lúdico, coisa que no segundo ano, pelo que eu vejo, é mais distinto: o lúdico, o concreto.*

P: A partir do segundo como funciona?

R: *Então, a partir do segundo ano é mais conteúdo, mais lousa.*

P: Isso que diferencia?

R: *É... acredito que sim, primeiro ano é uma forma de transição ainda. Está vindo da educação infantil, então é uma transição.*

P: Em sala de primeiro ano, em relação a espaço, turmas... o que você considera interessante mudar?

R: *No ambiente físico acredito que as carteiras, a mesa... Teria que ser adaptada para o tamanho deles, porque tem criança que fica com as perninhas penduradas. Pelo que eu vejo, deveria ser que nem na educação infantil: eles já têm as mesas adaptadas, o ambiente para aquela idade. O ambiente físico já é mais estruturado. No primeiro ano, pelo que eu vejo nas escolas, não só aqui como em outras escolas, eu percebo isso.*

P: O ambiente nessa escola proporciona a parte mais lúdica que você tratou sobre o primeiro ano?

R: *Na sala de aula é complicado. Mas aqui nós temos a brinquedoteca, a sala de vídeo. E acredito que mesmo assim ainda fica a desejar.*

P: O momento de ir pra brinquedoteca tem algum horário fixo ou não?

R: *Não, horário fixo não tem. Eu mesma estipulo o horário.*

P: Eles costumam ir pra lá quanto tempo?

R: *Na brinquedoteca é duas vezes na semana, mas não só tem a brinquedoteca, tem a sala de vídeo que eles assistem filme. Eu costumo também fazer teatrinho de fantoche. Eles adoram.*

P: Você acha que esta escola está pronta para receber primeiro ano ou precisa de alguma mudança? O que precisaria mudar ou não?

R: *Pátio, refeitório, quadra. Acho que para o primeiro ano muitas coisas teriam que ser mudadas. Para atender essa faixa etária de crianças. Eles são muito pequenos. E a estrutura pelo que eu vejo, é mais oferecida para os maiores. Para os pequenos fica a desejar.*

P: Mas você acha que a própria estrutura exclui ou a organização da escola está preparada para os outros, mas não para o primeiro? Você quis dizer o horário ou, por exemplo, se é porque eles não conseguem usar os espaços?

R: *É, tudo influencia. Tudo isso influencia. Porque pelo que eu vejo no recreio, ficam os grandes com os pequenos. Ano passado era aquele Deus nos acuda. Porque o primeiro recreio era do primeiro ano, e eu prendia eles aqui na sala com medo de deixar eles saírem e se deparar com os grandes, com os maiores. Graças a Deus esse ano teve essa mudança, mas mesmo assim ainda fica a desejar, eles se encontram com o segundo ano.*

P: Primeiro ponto, então, seria esse encontro perigoso por conta de machucá-los?

R: *Sim, sim, sim.*

P: Mais alguma consideração sobre o primeiro ano nessa escola? Algo que

considere interessante sobre isso?

R: *Tem várias situações que realmente precisavam mudar.*

Início de gravação da segunda parte.

R: *Quando entra no Ensino Fundamental, que é uma transição, fica impactante pra eles, quando chegam aqui e se deparam com ambiente físico totalmente diferente do que eles já estavam acostumados: banheiro...*

P: E para essa transição, você acha que falta alguma coisa especial? O que acha que precisaria ser diferente? Como poderia ser?

R: *Ah sim, teria que pensar muito no tamanho, estrutura dos alunos. Porque eles são pequenos. Segundo ano já são maiores. Primeiro ano não, quando eles chegam são bem pequenos. Então teria que pensar realmente nisso: banheiro, mesa, cadeira, bebedouro, que eles sobem na escada e ficam lá pendurado. Nossa, eu olho e fico com o coração na mão.*

6.2.5.1 Análise e discussão

A professora trata do primeiro ano como uma etapa de transição, como se tivesse sido criado para suprir a necessidade de algo que faltava aos alunos que chegavam à nova escola para cursar a primeira série do ensino fundamental de oito anos. No entanto, com essa visão, escancarou a realidade de que a escola não está pronta para recebê-los, pois fez uma análise global. Em seu ponto de vista, o mobiliário e a infraestrutura estão voltados aos alunos maiores, devendo os menores adequar-se, cabendo ao professor pensar formas de “proteger” suas crianças ainda pequenas do contato mais direto com os maiores.

Uma comparação realizada com os anos seguintes é a da utilização de lúdico em contraste à lousa. Para ela, no primeiro ano as atividades são mais lúdicas, enquanto o conteúdo a partir do segundo ano é mais denso, sendo utilizadas mais cópias e atividades na lousa. Entretanto, em seguida faz uma crítica a esse instrumento, dizendo ser ruim para o trabalho, pois os alunos devem ficar sentados no chão em dias ensolarados para copiar os conteúdos. Percebeu-se uma contradição entre sua fala inicial e o relato de suas aulas.

Ao tratar dos demais espaços da escola, relata uma utilização semanal. Considera o uso por mais de uma vez na semana e, algumas vezes, a mais de um espaço. Contudo, não foi observada qualquer utilização durante o período de visitas, ou qualquer aparato diferenciado, como dado o exemplo do teatro de fantoche. Desta forma, poder-se-ia utilizar a própria sala de aula integralmente, apenas modificando as atividades, mas é interessante pensar que o espaço dentro da escola “[...] não se reduz ao espaço interno da sala de aula. Olhe para os corredores, espaços vazios que ligam áreas na escola, o palco, depósitos que podem ser transformados, quintal que vira uma casa de fazenda...” (MELIS, 2018, p. 98).

Esta professora, no entanto, foi a única que considerou a estrutura escolar como fator de acolhimento. Ao citar a sala de aula, apontava para as paredes no entorno. A sala é pintada em branco e bege, com pedaços de tinta descascando e revelando o azul anterior. Utilizou até mesmo o termo “assusta” para referir à relação das crianças com o ambiente, buscando mostrar que deveria transformar-se em um espaço mais alegre. Não obstante, cabe o detalhamento de que, em nenhum momento, as paredes receberam trabalhos ou aparatos que pudessem modificar essa visão.

Winnicott (1975) observa que as relações da criança com o ambiente advêm do relacionamento com a mãe desde bebê, onde ela se permite algumas falhas ao suprir todas as necessidades da criança. A criança, assim, percebe que ela e a mãe não são um só, recorrendo a objetos aos quais se apega para suportar essa dissociação da figura materna. Esses objetos transicionais, com o tempo, diluem-se diante das experiências, construindo um espaço intermediário, onde não são somente as suas subjetividades (pensamento individual) que prevalecem, mas também não é constituído pelos elementos objetivamente percebidos (realidade externa). Nesse espaço potencial as relações com outros indivíduos são fundamentais, incluindo a forma com que acontece o acolhimento, tanto das pessoas quanto dos espaços.

6.2.6 Entrevista com professora da Turma 4 (P4)

A Turma 4 possuiu uma observação peculiar. A primeira professora observada, que atribuiu a turma desde o início do ano letivo, entrou em licença

médica um dia após a observação realizada. Como o afastamento estendeu-se e durou até o final do ano letivo, não foi possível realizar entrevista com a mesma. O segundo dia de observação nesta turma consistiu em um período bastante pequeno, que só aconteceu e foi relatado por trazer informações bastante interessantes acerca da cultura do “Dia do Brinquedo” às sextas-feiras, bem como a consideração de uma professora quanto ao brincar na escola. A professora observada, atuando como Assinatura de Ponto, substituiu a titular por alguns dias, já que não se sabia a extensão da licença.

Como o afastamento foi superior a trinta dias, a turma foi atribuída por uma professora, a qual se observou no período final e com a qual se realizou a entrevista. Para iniciar, foi pedido consentimento da docente para a gravação do áudio, sendo autorizado. Tal ato ocorreu na própria sala de aula, no décimo quinto dia de pesquisa, já que a escola estava mais vazia e o único aluno da turma havia se juntado aos outros presentes no laboratório de informática, conforme detalhado nas observações da Turma 1.

Percebeu-se que a professora buscou falar com calma, mas não se prolongou muito em suas falas gravadas. Ao desligar o gravador, começou a conversar informalmente, embora o cuidado com as palavras utilizadas ainda tenha sido presente. Relatou sua experiência profissional desde o período de estágio em outra área e o contato com um professor que a fez pensar em cursar pedagogia. Incluiu sua experiência enquanto coordenando ações referentes à jornada ampliada de alunos, após o período regular de aulas em outra rede municipal de ensino, com visitas a escolas e locais em que as atividades aconteciam, e apresentou seu histórico com as escolas pelas quais passou, desde ser nomeada professora em Santos há cerca de três anos.

P: O primeiro ano até pouco tempo estaria no último ano da educação infantil. Desde 2006, a lei o trouxe pro ensino fundamental. Você considera que esse primeiro ano pode ser considerado como um ensino fundamental ou é preciso algo diferente com eles? Da mesma forma que se trabalha do segundo em diante, pode-se trabalhar com o primeiro?

R: *Não. Eu acredito que o primeiro ano é uma fase de transição independente do novo ensino fundamental de nove anos. Eu acho que cabe ao educador ter esse olhar em relação às crianças, que estão chegando com seis anos de idade de uma*

educação infantil e que tem um novo ciclo a percorrer. Então, acho que tem que ter um pouco mais de sensibilidade e entender sempre como uma transição.

P: Pensando na infraestrutura, ou no conjunto todo, você acha que a escola está adaptada para o primeiro ano? Se estiver, dê uma justificativa e, se não estiver, diga o que poderia mudar.

R: *Ah, eu acredito que sim. Acho que, em termos de estrutura, a escola está bem adaptada. A gente tem uma escola bem organizada e o que nos cabe é adequar o currículo, a rotina para garantir que essas crianças tenham momentos lúdicos e que consigam passar por essa fase da transição da melhor maneira possível. Eu acho que isso não depende muito da estrutura física e sim de uma organização mesmo de currículo, de conteúdo.*

P: Então, por sua resposta, entendo que a sala de aula estaria condizente com o primeiro ano. E quanto a essa adaptação de currículo, o que poderia ser?

R: *Ah, eu acho que trazer mais ludicidade e não deixar de alfabetizar. De começar uma introdução à alfabetização, mas garantir momentos lúdicos para que isso tenha certa validade para as crianças. Que seja significativo. Do contrário, eles ficam muito aéreos. Então, eu acho que é organizar aquilo que a gente tem pra fazer, mas entendendo a idade e o tempo da criança. É uma organização de rotina. A gente tem bastante material, os livros didáticos que nós temos, eles garantem a parte do conteúdo, mas a questão da didática é do educador, acho que de responsabilidade do educador sim.*

6.2.6.1 Análise e discussão

A professora apresentou, mais de uma vez, a utilização de momentos lúdicos para o trabalho com o primeiro ano. Vale ressaltar que não foi explicitado de antemão às professoras que a observação se pautava na utilização dos mesmos, mas sim de como ocorriam as aulas no primeiro ano. Isso demonstra o conhecimento acerca da necessidade do trabalho dessa maneira com os alunos.

Trata da adaptação de currículo. Nessa visão, mostrou que não compreende currículo como uma grade de horários e conteúdos a serem trabalhados, mas algo

mais profundo que envolve toda a postura docente diante do que deve ser ensinado, de que forma e qual a organização necessária para tal. Considera a sensibilidade do professor, a percepção de que os alunos estão em um período de transição, chegando a uma nova etapa, mas que não se pode deixar de alfabetizar, de modo que isso ocorra de uma forma lúdica para que o aluno possa se adaptar sem sofrer um choque ao chegar a esse novo ciclo a percorrer.

Quanto à infraestrutura, foi a única a apresentar a ideia de que a escola está adaptada para receber esses alunos. Não cita os espaços externos, nem o mobiliário, pois, segundo a professora, o que importa é a forma com que o professor trabalha. A estrutura acaba sendo complementar, conforme relata ter visto em suas práticas anteriores²⁷. Cabe observar que o espaço em sua sala de aula, durante o período de visitas, foi imutável, bem como não houve utilização de espaços extraclasse.

6.3 Observação das Práticas Docentes

Durante as visitas *in loco*, o pesquisador acompanhou o cotidiano das turmas, relacionando suas observações aos objetivos desta pesquisa. Postado ao fundo da sala durante as atividades direcionadas pelo professor, aproximou-se dos alunos somente quando em situações de grupos ou em brincadeiras, a fim de realizar análises mais minuciosas quanto às falas e atitudes das crianças. Limitaram-se as interações a questionar o que estariam fazendo, ou tecer algum breve comentário sobre as ações, sem interferir nas decisões ou realização das crianças.

Neste tópico, consideram-se as informações relevantes que objetivam levantar as práticas docentes dos professores do primeiro ano do ensino fundamental. O registro das observações foi realizado em sua totalidade, a fim de contextualizar sua ocorrência, independente da relação que as ações possuíam com os objetivos da pesquisa.

No momento da análise das práticas observadas, o pesquisador estabelece essa relação, focando naquilo que interessa para o tema da pesquisa, ou seja, quais

²⁷ No item referente à estrutura (subtítulo 6.1) foram trazidas observações da professora acerca da relação entre os espaços e suas vivências anteriores.

os direcionamentos dos professores que tiveram relação com o lúdico, seja negando, afirmando, proporcionando, incentivando, etc.

As observações respeitaram os horários das aulas obtidos junto à secretaria da UME:

Quadro 8 - Horário de programação de aulas das turmas de primeiro ano

Horário	SEG	TER	QUA	QUI	SEX
TURMA 1					
13h - 13h45	LP	LP	LP	M	M
13h45 - 14h30	LP	LP	LP	M	M
14h30 - 14h45	Recreio				
14h30 - 15h15	M	M	C	EF	I
15h15 - 16h	EF	EF	C	G	LP
16h - 16h45	M	M	H	G	IE
16h45 - 17h30	ER	ER	H	LP	LP
TURMA 2					
13h - 13h45	A	LP	LP	C	LP
13h45 - 14h30	LP	LP	LP	H	LP
14h30 - 14h45	Recreio				
14h30 - 15h15	LP	LP	LP	H	M
15h15 - 16h	M	I	M	A	M
16h - 16h45	M	M	M	G	EF
16h45 - 17h30	LP	M	M	G	M
TURMA 3					
13h - 13h45	H	G	M	LP	M
13h45 - 14h30	A	I	M	LP	IE
14h30 - 15h15	H	G	M	LP	M
15h - 15h15	Recreio				
15h15 - 16h	LP	M	LP	C	M
16h - 16h45	LP	M	LP	EF	EF
16h45 - 17h30	LP	M	LP	C	ER
TURMA 4					
13h - 13h45	LP	C	LP	H	C
13h45 - 14h30	LP	A	LP	H	LP
14h30 - 14h45	Recreio				
14h30 - 15h15	EF	LP	G	LP	M
15h15 - 16h	ER	LP	G	LP	IE
16h - 16h45	M	I	M	M	M
16h45 - 17h30	M	M	M	M	EF

Legenda: A (Arte), C (Ciências), EF (Educação Física), ER (Ensino Religioso), G (Geografia), H (História), I (Inglês), IE (Informática Educativa), LP (Língua Portuguesa), M (Matemática).

Fonte: Elaboração do autor com base nas informações obtidas.

Vale ressaltar que as aulas de Inglês, Artes, Educação Física e Informática são ministradas por professores especialistas, ficando a professora como acompanhante da turma ou reservando-se ao seu Horário de Trabalho Individual

(HTI), cujo intuito é o de planejamento de aulas, estudo, correção de cadernos, atendimentos, etc. Outra observação é a de que, durante o horário de lanche/ intervalo, os professores têm 15 minutos para lanche, descanso, ida ao banheiro, entre outros, uma vez que os alunos ficam sob os cuidados dos inspetores.

As visitas realizadas *in loco* geraram o preenchimento de quadros individuais para cada turma. Sua estrutura é composta por três colunas. Na primeira, apresenta-se horário aproximado em que as atividades foram realizadas, posto a possibilidade de agrupamento de alguns momentos. “Momento” é aqui definido como uma proposta docente para a realização de determinado movimento, situação, mas que não apresenta uma tarefa propriamente dita. O detalhamento de cada horário tornaria a leitura compartimentada, o que levou à opção desses agrupamentos. A segunda coluna apresenta os conteúdos trabalhados pela docente (ou o momento vivenciado, conforme a definição anteriormente apresentada), identificando, logo em seguida, em itálico (simplesmente para efeito de diferenciação), o conteúdo proposto pelo Plano de Curso (SANTOS, 2016a) para o trimestre corrente no momento da observação. A terceira coluna, denominada “Encaminhamentos/ Prática Docente”, evidencia os encaminhamentos propostos pela professora, bem como um breve detalhamento das atividades/ momentos, quando se fizer importante para compreender sua realização.

As visitas ocorreram durante dezoito dias, divididos em dois períodos: o primeiro com seis dias, o segundo com mais doze. Com a finalidade de identificar quando aconteceram os fatos, são nomeados em numeral cardinal, representando o dia de presença do pesquisador na escola. Assim, o segundo período inicia no 7º dia de observação.

Para fins de sigilo dos alunos, seus nomes foram substituídos por letras (iniciais do nome ou não) acompanhadas de dois asteriscos (**) para identificação. As falas transcritas das professoras e dos alunos foram escritas em itálico.

6.3.1 Observação de aula e das práticas docentes na Turma 1

As observações a essa turma ocorreram diante de duas professoras. No 4º e 5º dias consideram-se as ações referentes à P1a; nas demais datas, como essa

profissional não estava mais à frente da turma, as anotações referem-se à P1b, professora que substituí a professora titular na data.

Horário aproximado ²⁸	Conteúdo trabalhado (ou momento vivenciado) <i>(Relação com o Plano de Curso)</i>	Encaminhamento/ Prática Docente
4º dia (1º dia de visita à turma)		
13h - 13h30	Escrita do cabeçalho; <i>(Escrita do próprio nome e de palavras pertinentes ao cotidiano da sala de aula)</i>	<p>A professora escreveu o cabeçalho na lousa, completando-o coletivamente (alunos indicavam à professora o que escrever):</p> <p>NOME DA ESCOLA NOME DA CIDADE E DATA NOME DO ALUNO, 1º ANO _ NOME DA PROFESSORA HOJE É (DIA DA SEMANA) O DIA ESTÁ (registro climático do dia por meio do desenho de uma nuvem e chuva, acompanhado de escrita: CHUVOSO).</p> <p>Em seguida, realizou-se a contagem de alunos: 13 meninos e 12 meninas, unidos por um sinal de adição (+) - realizou-se, aqui, o algoritmo convencional da adição.</p> <p>Seguiram as famílias silábicas: GA - GO - GU - GÃO (desenho de um gato). GE - GI (desenho de uma gema). JA - JE = JI - JO - JU - JÃO (desenho de uma janela).</p> <p>Um aluno comentou: <i>Olha! Família nova!</i> e os demais disseram que já tiveram contato, mas que o aluno havia faltado.</p> <p>Muitos alunos pediram para ir ao banheiro. De início a professora negou, mas depois (impaciente) permitiu e orientou a passar o “crachá do banheiro” pela primeira fileira.</p> <p>Os alunos começaram a falar uns com os outros. A professora orientou a lerem os combinados que fizeram no dia anterior. Ela, então, dirigiu-se ao cartaz e leu para eles, que repetiam a fala. Mas logo depois, tornavam a conversar paralelamente entre si, sendo compreendidos pela professora.</p>

²⁸ Foi colocado um asterisco (*) nos casos em que houve um horário real, não estabelecido por aproximação.

13h30 - 14h05	<p>Leitura em voz alta pelo professor (<i>Leitura em voz alta pelo professor</i>)</p> <p>Comentários sobre a história (<i>Exposição oral sobre assuntos diversos</i>)</p> <p>Escrita de lista (coletiva) de palavras referentes à história (<i>Escrita de listas</i>); (<i>Escrita de palavras pertinentes ao contexto de sala de aula, como referência para novas escritas</i>).</p>	<p>A professora leu o texto “A cigarra e a formiga” em uma folha. Em seguida, solicitou que os alunos explanassem sobre o que gostaram na história. Não raro, os alunos repetiam o que os colegas já haviam falado. A professora chamou a atenção para essa repetição e, a partir daí, cada aluno que pedia a palavra era questionado pela docente se iria tratar do mesmo assunto. À lousa, a professora solicitava que os alunos ditassem palavras referentes à história e ela ia escrevendo. Os alunos deveriam pintar um desenho sobre a fábula, entregue pela professora. A professora permaneceu à sua mesa, realizando anotações e recebendo os alunos que lhe procurassem.</p> <p>Um aluno, cuja carteira foi colocada ao lado da mesa da professora, levantou e começou a conversar com colegas, sendo repreendido pela docente, que ameaçou mudá-lo de lugar, esbravejando: “<i>não dá mais</i>”, avisando que o próximo passo seria enviá-lo à sala da Orientadora Educacional.</p> <p>Os alunos que terminavam a lição eram orientados a permanecer em seus lugares, voltados para frente.</p>
14h05 - 14h30	<p>Leitura do alfabeto</p> <p>Atividade de cópia de nomes de figuras, dividindo em sílabas e letras, preenchimento de sílaba inicial e cruzadinha (<i>Reconhecer que as sílabas variam quanto à sua combinação entre consoantes e vogais - habilidade, não conteúdo</i>)</p>	<p>Após a professora informar que faltava meia hora para o recreio, passou a realizar a leitura do alfabeto que estava sobre a lousa com os alunos. Ao chegar à letra “H”, parou para explicar sobre sua sonoridade, mas os alunos continuaram a leitura.</p> <p>Ao chegar à letra “J”, parou para explicar a atividade a ser realizada, que consistia em observar imagens e seus nomes já grafados, dividindo a palavra em sílabas e, em seguida, em letras. A seguir, deveriam preencher a lacuna (sílabas inicial) com alguma das opções (JA, JE, JI, JO, JU, JÃO) e, ao final, completar uma cruzadinha com três palavras (jabuticaba, caju, jamelão). Alguns minutos depois passou a realizar a atividade na lousa com apoio dos alunos. Uma criança não sabia pintar o caju, outro questionou o que seria “cajuada”.</p>
14h45 - 15h30	Educação Física	Devido ao mau tempo, os alunos tiveram aula na sala de vídeo. Esse momento serviu para entrevista com a professora titular da turma.
15h30 - 16h15	Biblioteca	Nesse horário, os alunos foram à biblioteca, onde a auxiliar de biblioteca leu uma história e conversou com eles. Em seguida, foram dispostos diversos livros para manuseio e escolha de um para levar para casa como empréstimo.

		Neste momento, embora presente, a professora não interviu no andamento da atividade.
16h30 - 17h30	Continuação da atividade em folha	<p>A professora continuou a passar para a lousa a correção das atividades.</p> <p>Enquanto os alunos pintavam os desenhos que existiam na atividade, a professora chamou-os individualmente em sua mesa com o caderno de lição de casa e agenda de recados.</p> <p>Os alunos receberam uma folha em que deveriam assinalar o que se encontrava à esquerda e à direita das imagens desenhadas. Para exemplificar, a docente colocou-se de frente, de costas, de lado para a turma, explorando o que estava ao redor. Às crianças coube observar e transpor ao papel aquilo que viam.</p> <p>Ao final, após guardarem o material, os alunos ficaram por volta de 10 minutos sem qualquer ocupação.</p>
5º dia (2º dia de visita à turma)		
15h50 - 16h20	Adivinhas, com utilização de banco de palavras (<i>Leitura não convencional por meio de diferentes estratégias</i>).	<p>Os alunos deveriam realizar atividade do material didático “Ler e Escrever”, onde liam adivinhas e encontravam as respostas em um banco de palavras, copiando no local indicado. Ao finalizar, deveriam copiar as questões e respostas no caderno.</p> <p>Os que já terminaram liam livros, sob orientação docente. A professora, de sua mesa, acompanhava o que estava acontecendo na sala, enquanto recebia os alunos que traziam as tarefas finalizadas.</p> <p>Constantemente chamava a atenção dos demais, buscando que todos ficassem sentados e, de preferência, voltados para frente.</p>
13º dia (3º dia de visita à turma)		
13h37 – 13h45	<p>Cabeçalho (<i>Escrita de palavras pertinentes ao cotidiano da sala de aula</i>)</p> <p>Conversa (<i>Regras de participação, escuta e manutenção do tema da conversa</i>)</p> <p>Rotina</p>	<p>O pesquisador chegou à turma por volta de 13h30. A aula era regida pela professora P1b, que conversava com os alunos sobre “respeito”, “boas maneiras”, deixando-os colocarem suas opiniões. Ao mesmo tempo em que conversava, chamava-lhes a atenção sobre o comportamento que vinham apresentando durante a semana, período em que estava com a turma.</p> <p>A professora montou um “cabeçalho” diferente: CIDADE, DATA DIA DA SEMANA</p> <p>Enquanto o preenchia, questionava os alunos sobre o que seria cada um: dia, mês, ano, dia da semana...</p> <p>Ao montar a rotina, olhou no canto da lousa a grade de horários. Seguiu o diálogo:</p>

		<p>P (Professora) – “Língua Portuguesa, Ciências, História... Hoje está bem de humanas...”</p> <p>Aluno E** – “Não tem Matemática?”</p> <p>P – “Hoje não. Não tem na nossa rotina.</p> <p>Alguns alunos - Ah... tem que ter Matemática... tem Português todo dia...”</p> <p>P – “Ei, ei, ei” (pois os alunos falaram em tom alto).</p> <p>“Não é assim que vocês vão conseguir ter Matemática. Se eu não quiser, não vai ter Matemática, se eu quiser vai ter. Se vocês quiserem pode ter Matemática, mas se eu não quiser não vai ter, porque não está na nossa rotina.”</p>
13h45 - 14h10		<p>A professora lembrou os alunos sobre uma atividade feita há algum tempo, onde desenharam um monstro e deram-lhe um nome.</p> <p>Ela disse: “Eu nem pensei que ia ficar com vocês hoje, porque disseram que a professora ia voltar. Mas por sorte eu venho sempre preparada. Lembra que vocês começaram a fazer o monstro? Então...”</p> <p>Uma aluna interrompeu: “Você disse que a gente ia pintar, mas não deu tempo”.</p> <p>A professora apenas assentiu com a cabeça e entregou essa atividade aos alunos para que terminassem.</p> <p>Os alunos que faltaram na ocasião receberam uma folha sulfite partida ao meio e deveriam desenhar o monstro de acordo com as orientações da professora, o que ela nomeou como “jogo”:</p> <p>“Ele tem um cabeção bem grandão...(pausa)... um corpo bem pequenininho...(pausa)... os braços bem peludos...(pausa)... os pés bem fofinhos...(pausa)... esses pés fofinhos têm umas “unhonas” ...(pausa)... os olhinhos dele são bem pequeninhos e [tem] um narigão...(pausa)... e a boca dele é bem grande, é uma “bocona”, e ele pode estar rindo ou não, vocês decidem...a boca envolve língua, quem quiser pode fazer também...(pausa)... as orelhas são pequeninhas...(pausa)... e os cabelos são encaracolados, cacheados...”</p> <p>Constantemente os alunos comentavam sobre seu monstro, mas a professora interrompia: “É um jogo! Tem que fazer vaca amarela! Parece que não sabe seguir as regras do jogo!”</p> <p>Em seguida, a professora disse: “Eu vou chamar aqui na frente para falar sobre seu monstro.” Uma aluna levantou a mão. A professora disse: “EU vou chamar quem eu quiser... A professora está mandona hoje (risos)”. A entonação no “EU” mostrava que a autoridade em sala era a docente, e que ela decidiria todos os passos da aula.</p>

14h10 – 14h17	Contagem (Sequência oral numérica; Números em situações cotidianas que aparecem com frequência na sala de aula)	<p>A professora, frente à sala, fez a contagem dos alunos, armando algoritmo de subtração para confirmar a quantidade de meninos presentes (após subtrair a quantidade de meninas).</p> <p>Em seguida, colocou um círculo para cada aluno na lousa e pediu que falassem a letra inicial de seu nome, que era anotada dentro dos círculos em relação biunívoca.</p> <p>No entanto, a professora colocou em espaços invertidos, atrapalhando-se para compreender o erro. Os alunos tentaram avisar, mas logo ela corrigiu.</p> <p>A professora perguntou a uma aluna quantas meninas tinha a menos que os meninos. Quando outro aluno respondeu, ela logo o interrompeu e chamou a atenção, em tom ríspido, dizendo que a menina deveria responder.</p>
14h17 – 14h34	Exposição dos monstros criados (Exposição oral sobre assuntos diversos)	<p>A professora lembrou que, no início da aula, tinha dito aos alunos que eles fariam uma notícia. Para isso, pediu para irem lembrando alguma coisa que aconteceu na vida deles e que marcou.</p> <p>Abriu-se espaço para apresentação dos monstros. Quando outros alunos lançavam comentários, a professora orientava-os a pensar no que havia sido dito sobre respeito, bem como questionava sobre a relevância para a turma do comentário que teceriam.</p> <p>Em seguida, chamou a atenção de E**, que geralmente fazia comentários. Lembrou-o que na conversa inicial disse que <i>“inteligência deve vir com humildade. Inteligência e arrogância não combinam”</i></p> <p>Os alunos começaram a rir após uma aluna falar errado o nome de um filme durante sua apresentação. A professora fez um discurso dizendo que não deveriam “pegar pilha”, ou seja, demonstrar que ficaram incomodados, pois isso só continua <i>“porque tem platéia”</i>. Essa fala docente estendeu-se após o horário de início do recreio, o que incomodou bastante os alunos, que ficaram inquietos. A saída para o lanche ocorreu às 14h34.</p>
14h50 – 15h34		Os alunos apresentaram seus monstros. Um menino falou que não tinha “cor de pele” para pintá-lo. Então a professora levantou e fez um longo discurso sobre as

		<p>diferenças existentes entre os tons de pele. Em seguida abordou outros vícios de linguagem, como: deitado (horizontal), de pé (vertical), letra de mão (letra cursiva)...</p> <p>E finalizou dizendo que “é só uma dicazinha para não sair por aí falando besteira”.</p> <p>Continuou-se a apresentação dos monstros. Até que, às 15h28, uma criança tratou do caso de um escorpião que matou uma menina. A professora então lembrou que eles iriam montar a notícia. Mandou guardarem os monstros, mas logo retornou a falar de notícias, orientando a não divulgarem informações sem saber se são verdadeiras.</p> <p>15h33 – A professora orientou a montarem a notícia. Disse que não queria ouvir nada, só que escrevessem o fato.</p>
15h50 - 17h	Filme	<p>A professora conseguiu alguns filmes e decidiu levar os alunos ao Laboratório de Informática, onde foi instalado um projetor.</p> <p>Como não funcionaram as opções em mãos, optou-se por buscar na internet, chegando a episódios do personagem Pica Pau.</p>
14º dia (4º dia de visita à turma)		
13h37 - 13h40	<p>Cabeçalhos <i>(Escrita do próprio nome e de palavras pertinentes ao cotidiano da sala de aula)</i></p> <p>Contagem <i>(Sequência oral numérica; Números em situações cotidianas que aparecem com frequência na sala de aula)</i></p>	<p>Ao chegar à sala, já havia na lousa o “cabeçalho” e a rotina:</p> <p>NOME DA CIDADE, DATA QUINTA-FEIRA</p> <p>ROTINA: MATEMÁTICA GEOGRAFIA L. PORTUGUESA ED. FÍSICA</p> <p>Em seguida, fez a contagem da frente da turma; refez mais de duas vezes, pois os números obtidos conflitavam com a quantidade real.</p> <p>Ao grafar a quantidade total na lousa, disse: “Vinte e cinco crianças. Não gosto da palavra “alunos”, porque o significado da palavra aluno é “sem luz”. E vocês são</p>

		seres iluminados. Eu prefiro chamar de crianças, educandos...”
13h40 - 14h30	Matemática (<i>Campo multiplicativo – embora o Plano de Curso refira-se a problemas</i>)	<p>A professora introduziu: “Vamos lá... chegou a hora daquilo que vocês mais gostam: as famosas... continhas!” Os alunos comemoraram.</p> <p>Alguns alunos pediram “conta de mais”, o aluno E** pediu “multiplicação”. A professora disse que a turma deve aprender o nome certo: “soma ou adição...conta de mais não”. E seguiu: “E vocês vão fazer as contas, porque não precisa mais de desenhinhos no caderno. Para o N** e o E** eu vou passar outras continhas”.</p> <p>Quando começou a passar na lousa, disse: “Eu não preciso fazer linha, né?! Vocês sabem que tem que deixar umas três linhas. Depois que acabar aqui eu vou passar nas mesas e fazer apagar quem fizer tudo grudado, porque quem faz grudado está esperando a resposta da professora e a professora não vai dar. Não precisa fazer linha, vocês já tem maturidade o suficiente para saber que tem que pular”.</p> <p>Ao menor sinal de fala dos alunos, a professora interrompia, sob o pretexto que deveriam ficar quietos para se concentrar.</p> <p>Logo que acabou de passar as operações, a professora começou a explicá-las. Na operação identificada como “2”, colocou um 0 antes do 8 (unidade), explicando o que era unidade e dezena. Uma aluna falou que era parecido com 80. A professora disse que não podia ser, pois seria como se ao invés de dar 80 coisas para ela (para a aluna que fez a observação) daria somente 8. Completou dizendo que era muito diferente, pois 80 era o 8 dez vezes. Desenhou 8 bolinhas na lousa, envolveu em um conjunto e, explicando, grafou a seguinte inscrição “x 10” (multiplicação por dez).</p> <p>No momento da correção, a professora armou o algoritmo convencional e disse: “A matemática é o contrário da Língua Portuguesa, a danadinha...”, referindo-se a começar a resolução da direita para a esquerda. Uma aluna disse: “É mágica!”</p>

		<p>Após corrigir o primeiro algoritmo, citou o segundo e chamou N** para resolvê-lo na lousa. Ele se confundiu por ainda não compreender as trocas necessárias. A docente chamou outro aluno e perguntou se queria fazer na lousa. Outra criança levantou a mão, voluntariando-se. A professora disse: “Não adianta ficar pedindo. Eu vou chamar quem eu quero”. E continuou com voz de vilão de filme infantil: “Poder de professora... hahaha”.</p> <p>O aluno N** começou a batucar com o lápis debaixo da carteira. A professora parou, chamou sua atenção e pediu que não fizesse novamente, pois era um “distrator” aos demais alunos. Voltou-se em seguida para a lousa.</p> <p>Seguiu a correção em que a professora armava os algoritmos convencionais e perguntava aos alunos, esperando que dissessem os resultados, que ela escrevia na lousa. Logo depois, apagava as operações deixando somente os resultados.</p>
14h50 - 16h15	Trava línguas (<i>Leitura, pelo professor, de textos de diferentes gêneros</i>)	<p>Após o retorno do recreio e a correção na lousa, a professora passou em cada carteira, observando o que os alunos fizeram.</p> <p>Continuou: “Agora vou fazer Língua Portuguesa”. Um aluno observou: “Mas agora é Geografia” A professora completou: “Mas eu vou fazer Língua Portuguesa. Eu posso deixar Geografia para o final. Posso fazer [jogo da] forca com os países.” Os alunos comemoraram.</p> <p>A professora explicou que utilizaria um livro com trava-língua, dizendo “É um tipo de texto...” Uma aluna interrompeu, completando: “Que fala rápido e trava a língua”. A professora chamou a atenção, lembrando da conversa do dia anterior sobre boas maneiras.</p> <p>A professora colocou na lousa: LÍNGUA PORTUGUESA</p> <p>TEMA: TRAVA – LÍNGUA</p> <p>E disse: “Vou pegar aqui no livro uma para passar na lousa... deixa eu ver... Ah! A do sapo”.</p>

		<p>Escreveu na lousa:</p> <p>OLHA O SAPO DENTRO DO SACO O SACO COM O SAPO DENTRO O SAPO BATENDO PAPO E O PAPO SOLTANDO VENTO</p> <p>A professora ressaltou que esse tipo de texto serve para trabalhar a dicção. Recitou o trava línguas o mais rápido que pôde. Os alunos imitaram, mas ela dirigiu-se aos alunos: “Não é hora disso. Copiem da lousa”.</p> <p>Colocou mais dois trava línguas e começou a passar pelas mesas. Viu que os alunos colocavam o “O” inicial dos três primeiros versos, como em forma de lista. A professora disse que estava errado, que era uma frase, que não podia fazer assim. Em seguida, continuou: “Vocês estão acostumados à linha (“desenhou” a linha do caderno na lousa) tem que fazer linha, senão não sabe fazer. Tem que aprender.”</p> <p>Virou-se a uma aluna que falava com a colega: “S**, o que é uma frase?”</p> <p>A aluna não soube responder.</p> <p>“Viu? Não prestou atenção, não sabe o que é uma frase”.</p> <p>A aula acabou sendo direcionada para conversas sobre sapos, sendo que a professora controlava os turnos do discurso, impedindo dois alunos de falarem ao mesmo tempo.</p> <p>Após apresentar monólogos sobre preservação de animais, hábitos dos mesmos, cuidados com a natureza, entre outros, a professora disse que os alunos iriam fazer uma atividade bem relaxante.</p>
16h15 - 16h45		<p>A professora disse: “Nós tivemos aqui uma conversa prévia sobre animais. Vimos sapos, papagaios, cobras... Agora, cada um, in-di-vi-du-al-men-te, vai fazer o desenho de um bichinho, que não é o cachorrinho, o gatinho...”</p> <p>Um aluno diz: “São animais selvagens”.</p> <p>Professora: “Isso. E eu não quero só o animal. Quero também o habitat dele.”</p> <p>Outro aluno: “O que é isso?”</p> <p>Professora: “O lugar que ele mora. Faz lá a floresta, a árvore...”</p>

		<p>Em seguida, a professora começou a contar histórias de sua infância, em que soltava os passarinhos criados pela mãe, com riqueza de detalhes. Para tal, os alunos foram “obrigados” a ficar quietos e ouvirem com atenção.</p>
16h45 - 17h30		<p>A professora falou que ia iniciar uma nova atividade, depois dessa última que foi um relaxamento. Como os alunos ainda não haviam sentado, a professora começou a dirigir um sermão à turma, dizendo que queria entregá-los mais maduros para a professora titular, mas estava difícil, pois eles não entendiam que era uma turma.</p> <p>Seguiu, então, dizendo que fariam a brincadeira “Letroca”, explicando que daria letras e eles teriam de encontrar palavras com aquelas letras. Apresentou ROMA e conseguiu encontrar AMOR e MORA.</p> <p>Uma aluna disse MAR e a professora perguntou o que fazer com o “O”, pois não poderia jogar fora.</p> <p>Depois de um tempo, apagou as letras e disse: “No Letroca pode jogar letras fora, hein? Porque nós vamos formar palavras”.</p> <p>Disse: “Vamos lá... agora quero ver vocês pensando. Quero vocês sérios!”</p> <p>Começou a fazer a leitura das letras colocadas (O I G L E R O) e o aluno E** já disse “Ler”. A professora enfureceu-se e perguntou se ele não sabia seguir regras, porque inteligência com arrogância não é legal (assumiu ser o aluno bastante inteligente, mas não havia explicado regras).</p> <p>Seguiu dizendo que ia perguntar na ordem das fileiras e assim o fez.</p> <p>Após passar por todos os alunos, a professora perguntou se algum deles encontrou a maior palavra. Quando alguns alunos levantaram a mão e começaram a gritar “eu”, a docente disse: “Vocês não sabem seguir regras? Qual a regra? (esperou os alunos responderem)... Tem que levantar a mão”.</p> <p>Quando um dos alunos encontrou a maior palavra a</p>

		<p>professora elogiou. Ela indicou que essa palavra estava logo acima, na faixa com o alfabeto (RELÓGIO), mas direcionou, como fez em outros momentos, “culpabilizando” os alunos por estarem brincando com seus objetos ou por conversarem e não prestarem atenção.</p> <p>Começou nova rodada, mas já mudou as regras. Não seguiu as fileiras: cada um levantaria sua mão quando quisesse falar.</p> <p>Os alunos começaram a falar mais alto. A professora irritou-se e disse que chamaria por fileira.</p> <p>Pouco tempo depois, disse que os alunos não sabiam respeitar regras, pois jogam muito “joguinho no vídeo game”, por isso só ganham e não tem regra.</p>
15º dia (5º dia de visita à turma)		
13h30 - 15h15	Filme	<p>Nesta data, os alunos saíram mais cedo, posto a dispensa enviada via Secretaria de Educação a fim de que as escolas fossem organizadas para o segundo turno das Eleições. Com isso, apenas oito alunos apresentaram-se à escola, dos quais, dois desta turma.</p> <p>Na sala de informática foi montado um projetor e exibido o filme “Moana”, escolhido pelos alunos em detrimento de “Toy Story 2”.</p>

Fonte: Elaboração do autor.

6.3.1.1 Análise e discussão

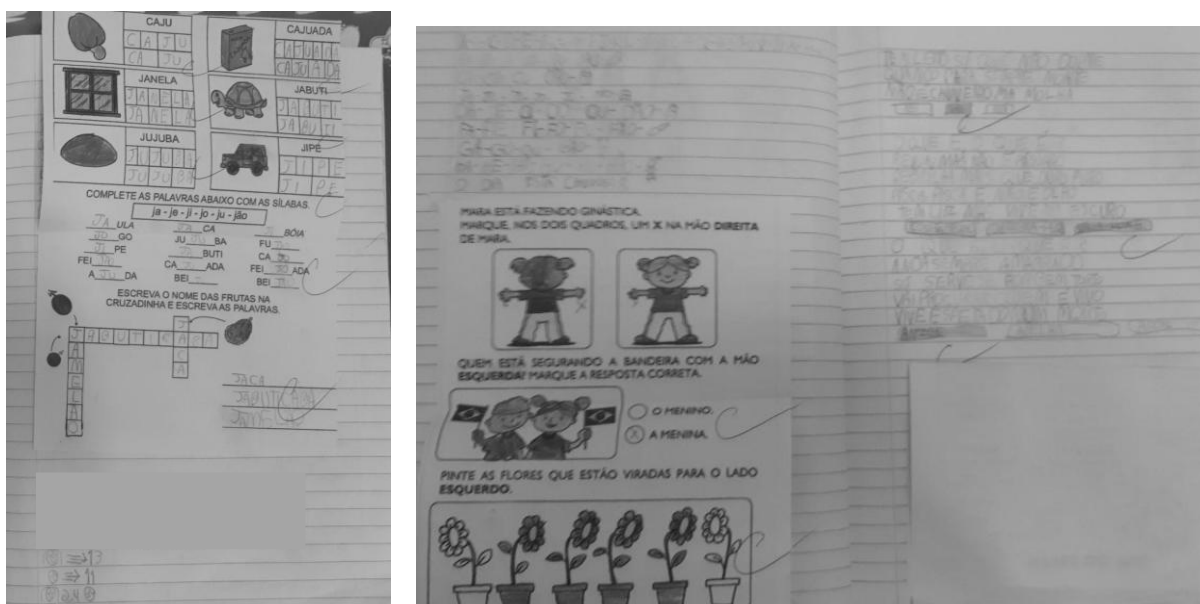
Ao acompanhar as aulas da Turma 1, verificou-se que as duas professoras têm em suas práticas alguns pontos em comum. A preocupação em transmitir conteúdos e manter a ordem da turma – ou seja, permanecerem em silêncio e, preferencialmente, sentados – sobrepõe-se à possibilidade de ouvir as crianças e, principalmente, de permitir-lhes brincar. Essa visão vem enraizada na concepção histórica de escola, onde o professor deve transmitir conhecimento aos alunos, que devem aprendê-lo de forma passiva. Essas práticas concordam com as observações de Medeiros (2015), em que as obrigações e exigências de aprendizagem do

primeiro ano impuseram uma sobrecarga de conteúdos a serem trabalhados, diminuindo o brincar.

Ao ser solicitada às professoras a consulta ao planejamento que realizaram, a P1a considerou apenas a organização de atividades a serem xerocadas para o trabalho na semana, não tendo nenhum registro prévio organizado. Quando utilizada a palavra “registro”, referiu-se somente ao Diário de Classe, construído após a ocorrência. No entanto, sentiu-se aparentemente incomodada em não apresentar nenhum material, tanto que, no dia seguinte, procurou o pesquisador pela escola e mostrou cópias de atividades que seriam trabalhadas durante a semana e o caderno dos alunos com as que já foram realizadas.

Esse “planejamento” baseava-se em atividades a serem realizadas, não havendo qualquer menção à organização do espaço, aos materiais necessários ou a alternativas para os alunos que terminassem o que lhes fora proposto. A proposta de caça palavras e outras atividades em que os alunos eram desafiados a ler, contar e relacionar palavras a imagens parece ter-lhes chamado a atenção. Contudo, como o pesquisador não pôde acompanhar a turma na semana em que seriam aplicadas, não há como avaliar a condução da proposta.

Figura 18 - Atividades realizadas pelos alunos com a P1a



Fonte: Acervo do autor

A professora, ainda buscando apresentar algum registro, exibiu também o caderno de um dos alunos, com atividades cujo pesquisador acompanhou seu

desenvolvimento. Percebe-se que a maioria corresponde a cópias ou exercícios de conteúdos passados pela professora e corrigidos na lousa – correção que muitas vezes ocorria quase que simultânea à entrega da atividade, demandando pouco tempo para realização autônoma pelo aluno. A preocupação era com a utilização da letra estudada e sua família silábica, bem como com a realização correta no caderno, não importando se o aluno havia tentado ou construído algo significativamente. Algumas situações trouxeram palavras distantes do vocabulário dos alunos, como quando uma criança perguntou o significado de “cajuada”.

Essas atividades não têm um tema comum aos alunos, mas baseiam-se no estudo de uma letra, considerando palavras diversas com a mesma, independente do campo semântico a qual pertençam.

A P1b não possuía um planejamento, pois, segundo ela, não sabia que turma atenderia a cada dia. Percebeu-se que muitas das atividades utilizadas surgiam da experiência da docente, que as elaborava naquele momento de acordo com a necessidade apresentada.

Com isso, percebeu-se certo distanciamento, ora entre atividades e alunos, ora entre alunos e professores. Esse distanciamento, provavelmente originado pela ausência de planejamento, já que os alunos ficavam ociosos ao finalizar as atividades, gerava algumas transgressões à regra de silêncio contínuo, bem como a de permanecer sentado, irritando as professoras que chamavam a atenção tentando retomar a ordem. Percebeu-se que a P1 se manteve à frente da sala a maior parte do tempo, realizando e corrigindo as atividades coletivamente. Nas falas da P1b, houve utilização de alguns vocábulos distantes do cotidiano das crianças, como “educandos”, “distratores”, “arrogância”, “dicção”, “conversa prévia”, “habitat”, entre outros. Nesses momentos, analisou-se que a linguagem não atingia diretamente o público que, por não entender, não agia conforme o que era esperado pela professora, que se dirigia aos alunos como se não soubessem realizar o que fora proposto por não terem prestado atenção.

Embora nas entrevistas ambas as professoras tenham apresentado considerações favoráveis à utilização dos espaços extraclasse, as crianças permaneceram por todo o tempo em que a regência da sala esteve nas mãos das docentes dentro da própria sala de aula. A P1b chegou a utilizar o laboratório de informática para a reprodução de vídeo, mas observou-se que não houve

planejamento prévio e que sua realização foi instigada pela necessidade de “passar o tempo” até o horário da saída.

Observou-se que as atividades, principalmente propostas pela P1a, focaram em conteúdos referentes à alfabetização e matemática (já que nesta turma não se viu qualquer realização referente aos outros componentes curriculares). Não houve qualquer organização para que pudessem agir com alguma autonomia ao terminar suas atividades, devendo permanecer sentados e em silêncio enquanto os demais terminavam. Embora na entrevista a professora tenha citado muito sua prática enquanto mediadora em que sai da sala com os alunos atendidos, reforçando o lado positivo que essa estratégia possui, não permitiu qualquer situação fora do padrão estipulado para as crianças do primeiro ano. Quando ocorreram brincadeiras, foi por iniciativa dos alunos e, muitas vezes, repreendidas pela professora.

A P1b, em entrevista, valorizou os espaços da escola, dizendo que cabia ao professor adaptá-los para seu uso, bem como apresentou a ideia de que o trabalho com os alunos deveria ocorrer de acordo com a realidade deles. Citou, ainda, a prática de leituras por ela como uma forma lúdica de trabalho. Entretanto, o que se observou foi a disparidade entre discurso e prática, pois esta atende mais à necessidade de manter os alunos quietos e vem carregada de momentos em que há um discurso buscando apresentar o que se espera como atitudes convencionalmente tidas como certas ou erradas, esperando que as crianças mantenham-se atentas, seguindo fielmente as orientações dadas pela professora.

Essa prática de buscar manter os alunos quietos e estanques é apresentada como algo “comum” na educação atualmente.

O cotidiano das escolas de ensino fundamental, no que diz respeito ao rol de atividades diárias, com poucas exceções, tem se encaminhado da seguinte maneira: as professoras se esforçam em trabalhar, majoritariamente, com a leitura, a escrita e as operações matemáticas, tentando ensinar seus alunos; as crianças ouvem e tentam assimilar estes conteúdos. Esta tem sido, em maior ou menor medida, a tônica dominante na rotina de turmas de primeiro ano. As crianças devem, preferencialmente, ficar o mais quietas possível (SANTOS, 2017, p. 65).

A maioria das atividades não observou o lúdico em sua realização. Quando assim o fez, não foi possível observar intencionalidade em propô-lo. Verificou-se a grande quantidade de atividades mecânicas, onde os alunos deveriam apenas exercitar algo passado pela professora. A maioria delas consistiu em cópias da

lousa, seja dos enunciados, seja das respostas para correção. A P1a apresentou uma atividade que poderia ter o lúdico explorado, propondo que encontrassem respostas a adivinhas baseadas no livro *Ler e Escrever*²⁹. No entanto, logo em seguida fez com que as crianças copiassem todos os textos para o caderno, algo sem significado, já que os textos já estavam no livro.

A P1b apresentou dois momentos que poderiam ser lúdicos aos alunos, talvez motivada pela compreensão de que estaria ali substituindo a professora da turma e, portanto, menos pressionada a cumprir os conteúdos necessários. Na atividade de construção do monstro, os alunos participaram ativamente, pois interessados em ouvir as instruções para tal. No entanto, o que se viu acompanhar esse momento foi uma necessidade de mantê-los quietos, ainda que com rispidez, sem permitir-lhes a fala em qualquer instante. Outra situação foi da brincadeira “Letroca”, onde os discentes foram desafiados constantemente a ler e formar as palavras, mas que se tornou desagradável diante da constante necessidade da professora em manter a ordem na turma.

O interesse dos alunos em realizar a atividade pode ser traduzido pela definição de Piaget para o termo:

O interesse é o prolongamento das necessidades. É a relação entre um objeto e uma necessidade, pois um objeto torna-se interessante na medida em que corresponde a uma necessidade. Assim sendo, o interesse [sic] é a orientação própria a todo ato de assimilação mental. Assimilar, mentalmente, é incorporar um objeto à atividade do sujeito e esta relação de incorporação entre o objeto e o eu não é outra que o interesse [sic] no sentido mais direto do termo (“interesse”) (PIAGET, 1999, p. 37).

Uma atividade interessante aos alunos possibilita a instalação de um clima mais tranquilo em sala de aula, pois, segundo o próprio autor, esse interesse aparece como um regulador de energia, pois permite que, sendo um trabalho interessante, diminua-se a fadiga e o trabalho pareça fácil. Assim, na escola, ao focar em interesses dos alunos, possibilita-se que realizem o que é proposto de forma mais tranquila (PIAGET, 1999).

A brincadeira livre não foi citada como algo importante para o desenvolvimento dos alunos do primeiro ano durante as entrevistas, sendo confirmado pela falta de propositura para esse tipo de brincadeira durante as

²⁹ Material elaborado pela equipe da Secretaria de Estado da Educação e distribuído, por meio de convênio, pela Prefeitura de Santos aos professores e alunos do município.

observações. Percebeu-se o objetivo de formar a criança para a leitura e a escrita, mas não de criar uma nova concepção de criança do novo ensino fundamental (FERRARESI, 2015). Observou-se diversas ocasiões em que os alunos eram repreendidos pelas docentes por buscarem formas de brincar com colegas próximos, configurando uma tentativa de manter a ordem e o silêncio em sala de aula.

Ambas as professoras, em suas entrevistas, tratam de formação continuada. Vê-se que reconhecem as fragilidades teóricas apresentadas: a P1a apresenta as hipóteses de escritas baseadas na Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), mas suas práticas distanciam-se das ideias de agrupamento e de construção da escrita por meio de textos do cotidiano e sua posterior reflexão; a P1b traz afirmações sobre a maturidade esperada aos alunos, sem considerar as etapas do desenvolvimento, já que estas crianças encontram-se em período pré-operatório, se considerada a Epistemologia Genética (PIAGET, 1999).

6.3.2 Observação de aula e das práticas docentes na Turma 2

Apesar de esta turma manter-se durante todo o ano com a mesma docente, no 6º dia de observação (2º dia com a turma) a professora precisou ausentar-se para passar por Perícia Médica e a turma ficou sob os cuidados da professora mediadora de inclusão do terceiro ano. Próximo às 14h30, a professora titular retornou e assumiu a turma.

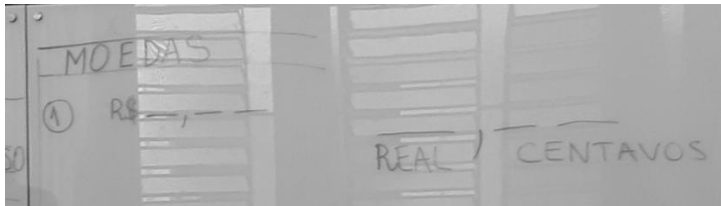
Horário aproximado ³⁰	Conteúdo trabalhado (ou momento vivenciado) <i>(Relação com o Plano de Curso)</i>	Encaminhamento/ Prática Docente
1º dia (1º dia de visita à turma)		
13h - 13h45	Aula de Artes	A organização da sala de artes, com bancadas ao invés de carteiras individuais, possibilitou o trabalho em grupo e a interação entre os alunos. Porém, os alunos

³⁰ Foi colocado um asterisco (*) nos casos em que houve um horário real, não estabelecido por aproximação.

		<p>começaram a se agitar, chegando alguns a correr pela sala. Nesse momento, a professora não lhes chamou a atenção, mas chamou-os para perto de si:</p> <p>- “Bonitinhos, venham ver como está nosso painel” (os alunos pintavam uma reprodução da obra de Alfredo Volpi, que representava uma fachada com algumas bandeirinhas).</p> <p>Um grupo de alunos colou suas atividades no painel, seguindo o que havia sido planejado como produto final, enquanto a professora ajudava outras crianças, mas o fizeram de maneira errada (torto, ao contrário, etc.). A professora pediu que parassem e tentou retirar para colar novamente, mas sem sucesso, orientando-os a deixar ali que ela buscaria resolver mais tarde.</p>
13h45 - 14h30	<p>Escrita do cabeçalho; (<i>Escrita do próprio nome e de palavras pertinentes ao cotidiano da sala de aula</i>)</p> <p>Rotina do dia/ Calendário (<i>Noções de tempo - antes, durante, depois</i>); <i>Escrita de palavras pertinentes ao cotidiano de sala de aula</i>)</p> <p>Contagem de alunos (<i>Sequência oral numérica</i>)</p> <p>Leitura (<i>Leitura pelo professor</i>)</p>	<p>A professora deixou o cabeçalho pronto na lousa. Os alunos chegaram e sentaram em seus lugares. Calmamente, a professora contou de 1 a 3 e os alunos foram se acalmado. Ela, então, chamou uma criança que foi à frente da sala e, de posse de um bastão encapado com papel colorido, contou os alunos presentes. Em seguida, preencheu o algoritmo convencional (14 meninos + 11 meninas = 25 alunos) como forma de conferir a contagem.</p> <p>Preencheu o calendário da sala coletivamente, riscando os dias correspondentes ao final de semana e ao dia em que estavam.</p> <p>Tomando para si a posse do bastão, a professora dirigiu-se ao silabário (na parede lateral) e foi “tomando” a leitura da turma, até chegar à família do F. Na lousa já era possível observar a letra da música “A foca”, conhecida pelos alunos, que procuraram no caderno para acompanhar a reprodução fonográfica.</p> <p>A professora, então, leu a letra da música aos alunos e depois pediu que a acompanhassem.</p> <p>Em seguida, entregou diversas atividades com base no texto lido: atividades para ligar o nome à imagem, cruzadinha com banco de palavras, caça palavras baseado na canção.</p> <p>As atividades foram sendo entregues conforme a professora determinava. No intervalo entre uma e outra, deveria pintar as imagens existentes naquela que tinham em mãos.</p> <p>Os alunos não colaram as atividades em seus cadernos: levaram à professora que colava uma a uma.</p>
15h30 - 16h	<p>Leitura (<i>Leitura pelo professor</i>)</p>	<p>A professora leu “Alice no País das Maravilhas”. Para isso, postou-se frente à sala, mostrando as imagens pós leitura de cada página e os alunos sentados ficaram atentos à história.</p> <p>A professora seguiu colando as atividades e os alunos</p>

		que não haviam terminado continuaram sua realização.
16h - 17h05	Atividade do livro: localização espacial; raciocínio lógico (Pontos de referência); (Noções de lateralidade)	A professora, enquanto colava as últimas atividades, orientou os alunos a tomarem posse do livro de Matemática e indicou as páginas. Logo em seguida, passou à frente da sala para explicar o que deveria ser feito. Leu as consignas e foi realizando a atividade com os alunos, que deveriam somente registrar no local correto aquilo que foi indicado na solução coletiva encontrada: havia algumas dicas para descobrir quem era a criança, de acordo com cor de roupa, cabelo, ou mesmo por sua posição. Outra atividade tratava da localização (direita e esquerda): a professora ficou de costas para a sala e, em uma brincadeira semelhante a “morto ou vivo”, dizia “direita” ou “esquerda” e os alunos deveriam levantar o braço correspondente.
17h05 - 17h30	Finalização do dia	Os alunos que terminaram tiveram a atividade corrigida e a lição de casa colada no caderno. A orientação, constantemente repetida pela professora, era de que permanecessem sentados. A docente sinalizou que fariam a “brincadeira do silêncio”. Os alunos comemoraram, mas continuaram o que estavam fazendo e a atividade não aconteceu.
6º dia (2º dia de visita à turma)		
13h - 14h15	Cabeçalho (Escrita do próprio nome e de palavras pertinentes ao cotidiano da sala de aula) Contagem de alunos (Sequência oral numérica) Escrita de números antecessores e sucessores/ sequência (Identificar a posição de um número em uma série, explicitando a noção de antecessor e sucessor - habilidade, não conteúdo)	A professora apresentou o cabeçalho e fez a contagem dos alunos, marcando as quantidades na lousa para que copiassem. Conforme os alunos iam questionando ou pedindo para ir ao banheiro, a professora dirigiu-se ao pesquisador e desabafou não gostar do primeiro ano devido à dependência das crianças a um adulto. A docente buscou mantê-los quietos e realizando as atividades. A tarefa consistia em copiar no caderno o que foi colocado à lousa: números com espaços antes e depois para serem preenchidos; em seguida, uma reta numérica com lacunas para serem preenchidos de acordo com a sequência dada. A próxima atividade consistiu em uma folha xerocopiada, com números de 1 a 25, relacionados a uma sílaba cada. Em seguida, apresentou-se uma lacuna com um número para que fosse inserida a sílaba correspondente, formando palavras.
14h15*	Conversa observada entre professora e	B** foi até a mesa de colegas para mostrar suas atividades. Pegou uma cola e espalhou no verso de sua



	aluno	<p>folha, colando-a em seu caderno. Ao ver que não coube, dobrou as pontas:</p> <p>P (professora): <i>Você passou cola na folha toda?</i></p> <p>B**: <i>Sim</i></p> <p>P: <i>E você mediu antes?</i></p> <p>B**: <i>Sim.</i></p> <p>P: <i>Mas e aqui?</i> (apontando a parte dobrada) <i>O que vai acontecer?</i></p> <p>B**: (emudeceu-se)</p> <p>P: (descolou a folha do caderno, pediu uma tesoura a um aluno e cortou as margens da atividade de B**). <i>E agora? Dá?</i> (colocou a folha sobre o caderno).</p> <p>B**: (acenou que sim). <i>Eu ia fazer isso.</i></p> <p>P: <i>Mas já estava com cola</i> (e afastou-se).</p> <p>A** (outra aluna): <i>Tinha que dar para ela colar.</i></p> <p>B**: <i>Mas ela disse para eu colar.</i></p>
14h55 - 17h15	<p>Leitura (Leitura pelo professor)</p> <p>Cruzadinha (Escrita de palavras pertinentes ao contexto de sala de aula)</p>	<p>A professora titular retornou, ovacionada pelos alunos. Ela esperou que se acalmassem e pediu que sentassem, fazendo um movimento de abrir e fechar de mãos para que olhassem para ela.</p> <p>Enquanto a professora organizava seus pertences para iniciar a atividade, B** estava ao lado da mesa de outro aluno, ajudando-o a realizar sua atividade, aplaudindo os feitos do colega.</p> <p>A professora pediu que sentasse em seu lugar, pois iria realizar uma leitura, mesmo após B** identificar o que estava fazendo.</p> <p>A docente fez a leitura de um texto escrito por um autor indígena, que contava um pouco sobre sua rotina.</p> <p>Em seguida, apresentou uma cruzadinha com palavras formadas com a letra "G": gola, lago, cogumelo, papagaio, gaveta, com banco de palavras. Os alunos foram realizando a atividade enquanto a professora fazia a chamada.</p> <p>Ao terminarem a atividade, a professora prometeu que brincariam, desde que não atrapalhassem os demais, mas até às 17h05 ainda não haviam sido liberados.</p>
17h15 - 17h30	Finalização do dia	<p>Professora propôs que fizessem a brincadeira do silêncio. A turma comemorou, mas ela voltou a corrigir as atividades. Às 17h25 a brincadeira realmente ocorreu.</p>
16º dia (3º dia de visita à turma)		
13h37 – 16h	<p>Sistema monetário (Sistema monetário brasileiro - Habilidade: reconhecer cédulas e moedas que circulam no Brasil e suas</p>	<p>Ao chegar à sala, a professora já havia colocado na lousa o cabeçalho, feito a contagem de alunos, representada na lousa por um algoritmo convencional de adição e um texto sobre sistema monetário:</p>

	<p><i>possíveis trocas, em função de seus valores, nas experiências com dinheiro, brincadeiras ou em situações de interesse das crianças).</i></p>	<p style="text-align: center;">MATEMÁTICA SISTEMA MONETÁRIO</p> <p>O NOME DO NOSSO DINHEIRO É O REAL. O SÍMBOLO DO NOSSO DINHEIRO É R\$</p> <p>Ao chegar, observou-se um aluno entregando as agendas dos demais. Em seguida, explicou sobre as cédulas e moedas e lembrou-os que recortaram do livro didático, como lição de casa em dias anteriores, algumas cédulas. Passou a entregá-las e mostrou que deveriam separar a de R\$2 para colar no caderno e escrever, logo à frente, “R\$ 2,00”. Ainda enquanto entregava, pediu aos alunos que separassem uma nota de cada e colocassem sobre o caderno. Desligou o ventilador e abriu a porta. Percebeu-se grande cuidado da professora pelo material e atividade dos alunos, passando em algumas mesas para ver se copiaram corretamente e atentou para um caderno que se apresentava sujo, pesquisando para saber se o aluno “apagara” com o dedo ou se a borracha estava suja.</p> <p>A professora orientou os alunos a colarem uma nota de R\$2, escrever seu nome ao lado e depois escrever o nome do animal que havia na nota. Depois, passou de mesa em mesa colando as cédulas para que os alunos escrevessem na frente. Ela realizava tal ação a cada nova cédula que introduzia. Alguns alunos realizaram a colagem autonomamente, outros ainda era a professora quem colava.</p> <p>A atividade foi intercalada pelo horário de lanche.</p> <p>Quando acabaram as cédulas, a professora conversou com os alunos, explicando o uso da vírgula para separar os “reais” e os “centavos”. Orientou os alunos a colar no caderno a moeda de 1 centavo e, na frente, colocar o número que o representa (R\$ 0,01).</p> <p style="text-align: center;">Figura 19 - Lousa com o tema “sistema monetário”.</p>  <p>Fonte: Acervo do autor</p>
--	--	---

		<p>A correção foi feita na lousa com questionamentos aos alunos. Nesses questionamentos, a professora errou propositalmente algumas vezes para que os alunos a corrigissem.</p> <p>Quando chegou à colagem da moeda de R\$ 1, a professora deixou que eles colocassem o número. Passou de mesa em mesa corrigindo. Apenas os dois alunos próximos ao pesquisador acertaram. Voltou à lousa e repetiu qual o lado correspondente aos reais e aos centavos.</p> <p>Aguardou alguns instantes, foi à lousa e começou a colocar as diversas respostas que encontrou enquanto observava os alunos.</p>
15h30 - 16h15	Inglês	Professor de Inglês ausentou-se nesta data.
16h10 – 17h30	<p>Leitura e formação de novas palavras (Habilidade: <i>Compreender que alterações na ordem dos grafemas provocam mudanças na composição das palavras</i>)</p>	<p>O aluno B** entregou os livros de Língua Portuguesa e a professora orientou os alunos a abrir na página 90. A atividade consistia em, a partir de algumas palavras, descobrir outras, por exemplo: SOLDADO = SOL, DADO; CAMALEÃO = CAMA, AMA, LEÃO.</p> <p>A professora orientou-os a fazer a página 91, onde eles deveriam encontrar as palavras escondidas, mas não lhes deu de início as respostas.</p> <p>Aos que terminassem, a professora orientou a fazer a página 92, onde deveriam escrever os nomes de animais.</p> <p>Assim que terminassem, a professora orientou a guardar o material, mas não houve qualquer outra orientação do que fazer para esses alunos.</p> <p>Às 17h20 a professora terminou de corrigir as atividades. Ao observar que B** tinha dinheiro em mãos, ao invés de aproveitar o tema da aula para contar as moedas, perguntou se este tinha dinheiro de APM, ao que ele disse “não” e correu para guardar o dinheiro.</p> <p>Às 17h22, a professora pediu à mediadora que observasse a sala pois iria beber água, já que não teve HTI. Mas disse que precisava do silêncio de todos para começar a brincadeira do silêncio, que realmente ocorreu.</p>
17º dia (4º dia de visita à turma)		
13h40 - 15h	Sistema monetário	<p>Os alunos realizaram a atividade da página 102 do livro de Matemática com exercícios comparando os valores das moedas.</p> <p>A professora, à frente da sala, foi resolvendo os</p>

		<p>exercícios junto aos alunos, questionando-os para colocar as respostas na lousa.</p> <p>Ao retornar do lanche, a professora iniciou o trabalho com os exercícios da página 103, onde havia alguns problemas envolvendo o sistema monetário. Lia os enunciados, explicava e, após os primeiros alunos sinalizarem o término, ia às carteiras para corrigir no local.</p>
15h - 15h08	Lição de casa	<p>A professora passou aos alunos a página do livro de Matemática que resolveriam em suas casas. Pediu que guardassem o material.</p> <p>Enquanto passava corrigindo a atividade feita em sala, ia avisando à professora mediadora de inclusão aqueles que a erraram. Essa profissional chegou aos alunos e explicou individualmente a atividade.</p>
15h08 - 15h20		<p>A professora mandou os alunos escreverem “Português” no caderno. Nesse tempo, o inspetor chegou à porta e avisou que poderia levar os alunos ao pátio. A professora orientou a pararem de escrever e disse que iriam assistir a uma palestra, que deveriam se comportar e que iriam em fila, em ordem de tamanho.</p>
15h20 - 16h35	Palestra	<p>Os alunos sentaram-se no pátio, junto com todos os outros da escola. A palestra era sobre os riscos de empinar pipa perto de fios elétricos.</p> <p>Como o barulho era generalizado, a palestrante começou a falar baixo com os alunos, que começaram a ficar quietos e ouviram. Ela combinou que, se as crianças comessem a falar alto, ela diria: “<i>Luz, câmera...</i>” e os alunos deveriam bater uma palma e gritar “<i>ação</i>”, combinando que o silêncio deveria reinar depois.</p>
16h35 - 17h15	<p>Atividades com família silábica: separação de sílabas. (<i>Padrão canônico e não canônico das sílabas em textos que se sabe de memória</i>)</p>	<p>Já de volta à sala, a atividade consistia em terminar as palavras com as sílabas finais ou separar as sílabas de outras, todas iniciadas em R.</p> <p>Conforme os alunos foram acabando, a professora designou que alguns alunos ajudassem outros.</p>
18º dia (5º dia de visita à turma)		
13h40 - 14h05	<p>Atividades com família silábica: composição, separação de sílabas. (<i>Padrão canônico e</i></p>	<p>Na lousa já estava posto o cabeçalho, a contagem e a atividade de Português: a figura de um sapo, seguido da palavra SAPO e da família SA – SE – SI – SO – SU – SÃO. Os alunos estavam com uma atividade em meia folha sulfite com desenhos de palavras que começavam com S, legendadas por seu nome com supressão da</p>

	<i>não canônico das sílabas em textos que se sabe de memória)</i>	<p>sílaba inicial, para que colocassem.</p> <p>A professora falou que ia passar uma atividade e um dos alunos falou: <i>“vai passar umas palavrinhas”</i>. A professora colocou algumas palavras iniciadas com S para que organizassem em ordem alfabética, mas logo começou a resolver coletivamente. Quando viu que os alunos respondiam, disse: <i>“Ah, então vocês já sabem fazer?!”</i>. Diante da positividade das crianças, disse que eles deveriam fazer e depois ela corrigiria.</p> <p>Continuaram as atividades: colocar o artigo antes de palavras iniciadas com S; completar as frases dadas de acordo com as palavras contidas no banco de palavras e, para finalizar, deveriam fazer a construção de uma frase com a palavra “saia”.</p> <p>A cada nova atividade, a professora explicava o primeiro exemplo e deixava para que os alunos continuassem.</p>
14h05 - 15h30		<p>Enquanto ia corrigindo as lições daqueles que terminavam, a professora pediu a uma aluna que entregasse os cadernos de lição, enquanto a outra recolhia os cadernos de lição de casa.</p> <p>Como o aluno B** estava de pé, a professora chamou sua atenção, dizendo que ele ficaria sem Educação Física.</p> <p>A professora passou a corrigir os livros de Matemática com a lição de casa. Em diversos casos, a professora entregou os livros novamente a seus donos dizendo para fazer/ refazer a lição, sob pena de não participar da aula de Informática.</p>
15h30 - 16h15	Informática	Os alunos que não terminaram as atividades realmente permaneceram com a professora na sala de aula. Os demais seguiram com a POIE para o Laboratório de Informática.
16h15 - 17h05	Ciências Alimentação Saudável (Corpo, alimentação e prevenção de doenças)	<p>A professora pediu ao aluno B** que entregasse uma folha aos alunos com um pequeno texto sobre o tema. A docente perguntou quem gostaria de ler, tendo vários voluntários. Escolheu um, que realizou a leitura da primeira parte.</p> <p>Abaixo dessa primeira parte havia alguns alimentos para que escrevessem o nome (frutas, verduras, legumes, cereais, leite e carne). A professora explicou o que era cada um e pediu que outra aluna continuasse a leitura da segunda parte.</p> <p>Enquanto isso, alguns alunos permaneciam brincando com suas dentaduras ou falando.</p> <p>A professora, então, chamou a atenção da turma, dizendo que jogaria no lixo as dentaduras que estivessem à sua vista.</p>

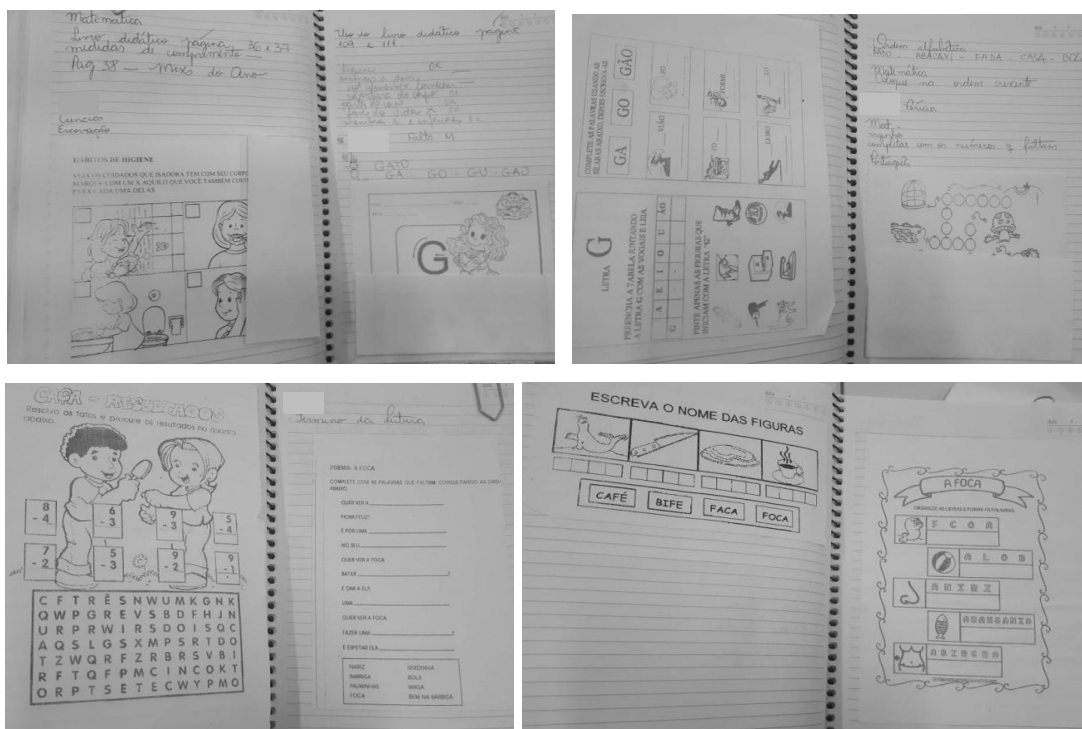
		<p>A orientação docente foi de que escrevessem os nomes dos alimentos conforme explicado anteriormente, dizendo que assim que acabassem poderiam guardar o material.</p>
<p>17h05 - 17h28</p>	<p>Brincadeiras</p>	<p>Como a professora de Educação Física ausentou-se por licença médica, a professora permitiu que os alunos brincassem na sala de aula.</p> <p>Figura 20 - Alunos brincando em sala de aula.</p>  <p>Fonte: Acervo do autor.</p> <p>A professora apenas acompanhou a brincadeira de sua mesa, como se supervisionasse a “ordem” do local.</p> <p>Em seguida, devido ao aumento da agitação e o calor em sala de aula, chamou aos alunos para irem à quadra.</p> <p>Como a turma do terceiro ano ocupava esse espaço, optou por permanecer no parque. Tanto a professora titular quanto a mediadora de inclusão sentaram-se próximas ao local, supervisionando.</p> <p>Um dos alunos subiu no telhado da casinha de plástico.</p> <p>A professora mediadora mandou que descesse e seguiu com um comentário em tom de voz mais baixo: “<i>Parece que está na Educação Infantil</i>”.</p> <p>Figura 21 - Aluno no telhado da casinha do parque</p>  <p>Fonte: Acervo do autor.</p> <p>Às 17h28 os alunos retornaram à sala de aula para a saída.</p>

Fonte: Elaboração do autor.

6.3.2.1 Análise e discussão

Antes do início das observações, foi solicitado à professora o planejamento das atividades. Esta foi a única que considerou ter um planejamento e entregou um caderno com a previsão das atividades a serem realizadas, conforme a Figura 22.

Figura 22 – Planejamento da P2



Fonte: Acervo do autor

No caderno utilizado pela professora, pode-se observar que ela organiza as atividades a serem trabalhadas pelos alunos, bem como realiza anotações que indicam aquelas que serão passadas na lousa ou os números das páginas dos livros que serão utilizadas. Entretanto, não há indicação de outras atividades caso os alunos terminem as atividades antes dos demais, tampouco a previsão de espaços e materiais necessários além das folhas xerocadas.

Verifica-se, pelas imagens, que o lúdico se faz presente por meio de caça palavras, desafios de escrita, cruzadinhas e músicas. Nem todas as atividades são lúdicas, mas muitas vezes ele se faz presente para trabalhar um determinado conteúdo, bem como em algumas ações da professora – por exemplo, ao utilizar o “bastão mágico”, que poderia criar a imagem simbólica de poder para a criança que

o possuía em determinado momento (infelizmente, apesar de sua presença, não foi observado seu uso no segundo período de visitas à turma); ou, ainda, quando utilizou a brincadeira de “esquerda - direita” (semelhante a “morto/vivo”) para apresentar esses conceitos antes de realizar uma atividade em que seriam utilizados. Na entrevista, a professora defendeu: “Eu acredito que deva ter uma aproximação da metodologia da Educação Infantil no Ensino Fundamental. Até mesmo porque é necessário uma adaptação” (P2). Infere-se, então, que essas situações mais lúdicas possam ser consideradas como uma aproximação entre as metodologias na visão da professora, o que não pode ser confirmado devido às respostas terem sido bastante objetivas na ocasião.

Se o lúdico esteve presente, ainda que de forma tímida, o brincar não. Em entrevista, a professora afirmou: *“Minha sala traz o brinquedinho na sexta-feira. Existe até outros momentos quando eles terminam toda a lição. Então há um grupo que brinca, outro grupo que está terminando a lição, acho que faz parte sim”* (P2). Contudo, foram observadas algumas contradições. Em uma das ocasiões, quando os alunos estavam de posse de algumas dentaduras, a professora mostrou-se bastante contrária às brincadeiras, chamando a atenção dos alunos que brincavam; o mesmo ocorreu em alguns momentos em que os alunos tentaram brincar em sala de aula: em casos onde estavam sentados e em relativo silêncio, poderiam brincar com materiais diversos, mas não se levantassem ou surgisse qualquer ruído audível que incomodasse a docente. A manutenção do silêncio foi facilitada pela ameaça de supressão do brincar (OLIVEIRA, 2013).

Assim, verificou-se que, apesar de não incentivado, o brincar ainda existe por iniciativa dos alunos e conivência docente. Apesar de não prever atividade para esse tempo de transição entre uma e outra, a segurança proporcionada pela organização do tempo demandado pelas atividades – já que se sabia o que seria trabalhado durante todo o dia – permitiu um ambiente mais tranquilo do que aquele observado em outra turma. Ao considerar mais tranquilo não se relacionou a silencioso, mas sim às relações entre professora e aluno ocorreram de forma mais sutil e sem necessidade de demasiadas broncas ou elevações de voz.

Segundo Melis (2018), a organização do espaço influencia a interação que ocorrerá nele, tanto entre as crianças, quanto entre elas e o ambiente, os professores, entre outros. Assim, ao proporcionar que os alunos levantassem e,

mesmo que timidamente, brincassem, a professora organizou o espaço de forma que se sentissem mais livres.

A prioridade dada a atividades do livro didático, de cópias de lousa e em atividades xerocopiadas foi satisfatória, permitindo que os alunos tivessem momentos de trabalho com a grafia, com a coordenação viso motora, mas não privilegiou a utilização de espaços extraclasse. O uso do corpo foi pouco valorizado, mesmo quando os conceitos se referiram à lateralidade, onde poderiam explorar o espaço em volta. A única utilização do espaço externo à classe, com a presença da docente, ocorreu no último dia de aula de uma semana, na última aula, fomentada pela ausência da professora de Educação Física. Nesse momento, percebeu-se o brincar livre para os alunos no espaço em que estavam os brinquedos. Ferraresi (2015) aponta que, em muitas turmas de primeiro ano, o brincar é renegado às sobras de tempo, o que se pode observar nesta turma também.

Fora esse momento, não houve privilégio a atividades simbólicas e de brincadeiras com os colegas, o que vai ao encontro das ideias já divulgadas anteriormente por Fortuna (2011), de que brincar é algo apenas se sobrar tempo, pois não é útil para o processo escolar de aprendizagem.

Esse brincar ao final das atividades ocorreu com a turma quando, constantemente ao final da aula, a professora permite que brinquem da “Brincadeira do Silêncio”, cujas regras mantêm a criança em silêncio a fim de que seja escolhida pelos seus pares a levantar-se e ser a próxima a selecionar o aluno mais silencioso.

6.3.3 Observação de aula e das práticas docentes na Turma 3

A Turma 3 foi a única observada integralmente sob a regência de uma só professora. Outro ponto a se observar é que foi nesta turma em que o pesquisador acompanhou a aplicação da Prova Santos, um instrumento externo de avaliação, cujos moldes remetem ao modelo escolarizado de ensino fundamental: a aplicação de uma prova a ser respondida pelos alunos, que já se apropriam de linguagens próprias da cultura escolar.

Horário aproximado ³¹	Conteúdo trabalhado (ou momento vivenciado) <i>(Relação com o Plano de Curso)</i>	Encaminhamento/ Prática Docente
2º dia (1º dia de visita à turma)		
13h - 14h	Escrita do cabeçalho; <i>(Escrita do próprio nome e de palavras pertinentes ao cotidiano da sala de aula)</i>	A professora escreveu o cabeçalho: NOME DA CIDADE E DATA NOME DO ALUNO, 1º ANO _ NOME DA PROFESSORA (REGISTRO CLIMÁTICO DO DIA POR MEIO DE UM PEQUENO DESENHO DE UM SOL) (DESENHO DO ROSTO DE UM MENINO E DE UMA MENINA, LADO A LADO). Enquanto isso, os alunos acomodaram-se nas cadeiras e começaram a retirar seus materiais das mochilas (estojos, lápis, borrachas, etc.), bem como as agendas, que eram colocadas sobre a mesa da professora.
	Rotina do dia <i>(Noções de tempo – antes, durante, depois); Escrita de palavras pertinentes ao cotidiano de sala de aula)</i>	Em seguida, colocou a rotina prevista para o dia: 1 - ORAÇÃO 2 - ATIVIDADES 3 - INGLÊS (NÃO TEVE) 4 - LANCHE 5 - ATIVIDADES 6 – SAÍDA
	Oração	Momento de pensamento e agradecimento a “Papai do Céu”, seguido de uma música infantil desejando boa tarde a colegas, professores e funcionários. Os alunos acompanharam a cantoria sentados e, ao direcionar a fala a colegas, cumprimentaram aqueles que estavam ao seu lado.
	Contagem de alunos <i>(Sequência oral numérica)</i>	Da frente da sala, a docente apontou em direção aos meninos seguindo a ordem em que estavam sentados nas fileiras. Ao final, enfatizou o resultado e escreveu na lousa frente a um desenho de um menino. Seguiu o ritual com as meninas e, ao final, somou por meio de algoritmo convencional as duas quantidades, colocando o resultado.
	Leitura <i>(Leitura pelo professor)</i>	A professora leu o título do livro “O que não cabe no meu mundo”, introduzida por meio de uma uníssona apresentação do nome da coleção, acompanhada de

³¹ Foi colocado um asterisco (*) nos casos em que houve um horário real, não estabelecido por aproximação.

		coreografia dos alunos (fazendo o sinal de “não” com as mãos).
	Discussão sobre a leitura (<i>Exposição oral sobre assuntos diversos; Regras de participação, escuta e manutenção do tema da conversa</i>)	Ao final da leitura, os alunos foram incentivados a relatar o que mais gostaram. Essa exposição foi ordenada e controlada pela professora, que apontava para cada um seguindo a sequência em que se encontravam nas fileiras, dando ao aluno o direito à fala naquele momento. Conforme ia passando o tempo, os que não estavam apresentando suas considerações começaram a ficar inquietos, ao que foram advertidos pela docente: “ <i>É momento de ouvir, não é momento de brincar.</i> ”
	Preenchimento do calendário (<i>Noções de tempo; Sequência oral numérica</i>)	Um aluno entregou uma folha para cada um dos colegas, a qual continha um calendário. Essa criança deveria ler os nomes dos colegas na atividade e entregá-la ao seu respectivo dono para que colocasse o algarismo correspondente à data do dia naquela tabela. As crianças esperaram até que todos recebessem e responderam em coro às perguntas da professora, que diziam respeito a que dia se encontravam, qual o dia anterior, também inferindo qual seria o dia seguinte. Todos deveriam esperar até que a professora encerrasse a discussão e orientasse-os a escrever o número correto no local indicado por ela.
14h15 - 14h35	Volta à sala Entrega dos cadernos	De volta à sala, a professora solicitou que sentassem e repousassem por um minuto a cabeça sobre a mesa, relaxando. Quando algum aluno começava a querer falar ou levantar-se, a docente observava que o tempo (um minuto) ainda não havia acabado (na verdade, durou mais de um minuto, pois enquanto entregava os cadernos mantinha os alunos de cabeça abaixada). A professora chamou em sua mesa os alunos para entregar os cadernos, que ficavam guardados nas prateleiras ao fundo da sala. A próxima criança somente era chamada quando a anterior retirasse seu caderno. Quando retornavam ao seu lugar, deveriam copiar o cabeçalho da lousa.
14h35 - 16h11*	Atividade em folha: Soma da quantidade existente nos dados desenhados (<i>Problemas que envolvam contagem; Problemas envolvendo o Campo Aditivo, utilizando estratégias diversificadas</i>)	A professora entregou folhas xerocadas de sulfite divididas ao meio. A atividade consistia na figura de alguns dados, posicionados lado a lado, acompanhados do sinal de adição, a fim de que os alunos somassem as quantidades mostradas e inserissem o algarismo correspondente ao resultado. Ao canto da folha havia alguns desenhos infantis. A ordem de trabalho foi: apresentação da atividade com leitura pela professora; explicação oral pela docente do que deveria ser realizado; soma coletiva dos primeiros dois casos (servindo como exemplo); inserção do algarismo encontrado em grupo em suas folhas;

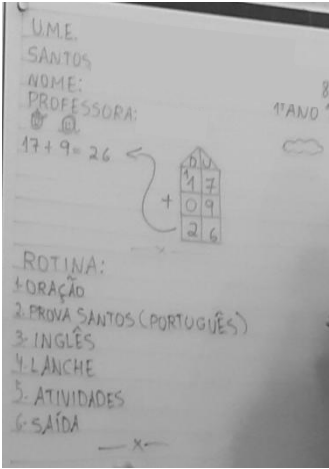
		<p>realização dos demais exercícios.</p> <p>A docente orientou que, os alunos que julgassem necessário, poderiam pedir que ela entregaria palitos de sorvete para auxiliar nos cálculos.</p> <p>Os alunos eram chamados à mesa da professora para correção individual dos resultados encontrados.</p> <p>Os alunos que terminavam deveriam esperar em seus lugares.</p> <p>Em seguida, a professora levantou-se e inseriu algumas operações matemáticas (algoritmos convencionais), resolvendo-as coletivamente. Para esta atividade explicou o cálculo mental, orientando os alunos a “guardar” um número na cabeça (partir desse número) e levantar a quantidade de dedos referente à segunda parcela, contando ao final para chegar ao resultado.</p> <p>Ao terminarem, a professora orientou-os a pintarem os desenhos da folha.</p>
16h03*		<p>A professora dirigiu-se à lousa e cantou com os alunos a música <i>Brilha, brilha estrelinha</i>, que faz parte do cancionário infantil.</p> <p>Em seguida, desenhou uma grande estrela na lousa.</p> <p>Voltou para sua mesa às 16h04, continuando a correção das atividades até as 16h11</p>
16h11*	Pintura de figuras referentes à coleta seletiva de resíduos (<i>Lixo e separação do lixo</i>)	<p>A professora entregou aos alunos uma folha xerocada com a representação gráfica de algumas latas de lixo. Observando os materiais que estavam direcionados a cada lata, deveriam pintar de acordo com as orientações dadas (ou seja, pintar as latas de acordo com o material correspondente: azul para papel, vermelho para plástico, etc.).</p>
16h29*	Atividade “extra”	<p>Enquanto corrigia os cadernos - referente às atividades de “coleta seletiva” - a docente orientou os alunos a desenhar a parte que mais gostaram no teatro apresentado pelos agentes de combate à dengue, acompanhado de uma legenda (embora não tenha usado essa nomenclatura).</p>
5º dia (2º dia de visita à turma)		
14h30 - 14h55	<p>Leitura de fruição</p> <p>Conversa sobre a história</p> <p>Localização oral de informação explícita no texto (<i>Leitura pelo professor; Regras de participação, escuta</i>)</p>	<p>Após alguns instantes esperando para que os alunos acalmassem e sentassem, a professora apresentou o livro “O que não cabe no meu mundo: inveja”, da mesma coleção da leitura realizada na terça-feira. Enfatizou bastante o nome da coleção, falando-o calmamente e gesticulando um “não” largamente enquanto isso.</p> <p>A professora leu o livro, mostrando as figuras às crianças após terminar cada página.</p> <p>Ao final, orientou-os a bater palmas para quem conseguiu ouvir a história “bem quietinho”. Retomou as páginas e os alunos iam recontando a história,</p>

	<i>e manutenção do tema da conversa; Exposição oral sobre assunto diverso).</i>	apoiando-se nas imagens para encontrar ou observar aquilo que a docente apontava.
15h20 - 15h50	Jogos pedagógicos <i>(Organização do espaço escolar: sujeitos diferentes e regras de convivência. Noções de lateralidade, posicionamentos e comparações)</i>	A professora seguiu a rotina na lousa e mostrou aos alunos: <i>“Está na hora dos jogos pedagógicos”</i> . Orientou que os alunos formassem grupos de quatro carteiras de acordo com a proximidade física dos lugares em que estavam sentados durante a aula. Ajudou-os a montar esses grupos. Em seguida, um representante de cada grupo pôde ir ao armário e pegar um brinquedo que seria usado pelo grupo. Os brinquedos escolhidos foram quebra-cabeças diversos e peças de encaixe. Os alunos podiam brincar livremente, desde que estivessem sentados ou próximos a seu grupo. Em alguns momentos a professora, sentada à sua cadeira, orientou para que falassem mais baixo, ou repreendeu aqueles que estavam constantemente de pé. Foi possível ouvir, ainda, falas da professora orientando os alunos a compartilharem os jogos e usarem-nos coletivamente.
7º dia (3º dia de visita à turma)		
13h20 – 13h30	Entrada	A professora colocou na lousa as inscrições: UME: _____ NOME: _____ Nº __ TURMA: __ PROFESSORA: _____ Em seguida, completou os campos, exceto o referente ao nome e começou a trocar alguns alunos de lugar.
13h30 – 13h45	Prova Santos	A professora entregou um exemplar da Prova Santos de Língua Portuguesa a cada aluno e orientou o preenchimento do cabeçalho. Enquanto preenchiam, dirigiu-se ao fundo da sala, pegou os cadernos e levou para sua mesa. Em seguida, começou a fazer a chamada e informar o número de cada aluno para que inserissem no cabeçalho. Ao terminar, a professora dirigiu-se ao centro da lousa e, calmamente, chamou <i>“1º ano **32”</i> Como os alunos falavam alto, a professora precisou aumentar o tom de voz para que a escutassem. Alguns alunos sinalizaram que não ouviram o número da chamada e ela informou que depois repetiria a eles. Professora explicou a primeira questão da prova:

³² Supressão da identificação da turma para sigilo.

		<p>deveriam escrever seu nome completo. Começaram a se alterar, o que levou a professora a fazer com eles uma espécie de relaxamento, orientando-os a respirar com calma e mover o pescoço de um lado para o outro. Alguns já haviam respondido e começaram a alterar-se. A orientação dada foi: <i>“Quem escreveu vai esperar”</i>. Apesar de, conforme observado nas primeiras visitas, os alunos estarem acostumados a essa prática (esperar entre uma atividade e outra), parece que ainda não era algo fácil para eles.</p> <p>Quando o professor de Inglês chegou à sala, a professora orientou os alunos a guardarem a prova debaixo da carteira.</p>
13h45 – 14h30	Aula de Inglês	<p>O professor dirigiu-se à prateleira no fundo da sala e pegou o material correspondente à disciplina. Levou para sua mesa e começou a chamar os alunos: P (professor) - <i>“Eu trouxe para vocês uma atividade hoje, bem legal...”</i> Aluno no fundo da sala: <i>“Ah! Não!”</i></p> <p>O professor ignorou o comentário e passou a questionar os alunos sobre o que acontece em uma ocasião chamada <i>Halloween</i>. Não houve êxito nessa atividade. Chamou os alunos individualmente para receber a atividade. Quando o primeiro chegou à sua mesa, em tom de brincadeira, orientou-o a dizer <i>“Thank you”</i>. No entanto, como a sala começou a se alvoroçar, o professor precisou parar a cada chamada de aluno para chamar a atenção, mas sem efeito. O último livro foi entregue às 14h05.</p> <p>Não houve orientação docente sobre como deveria ser feita a atividade, porém os alunos conseguiram compreender que deveriam pintar e recortar o entorno. Como voltaram a falar alto, o professor passou a chamá-los em voz baixa para que prestassem atenção, mas o barulho só aumentou, pois os alunos gritavam os nomes dos colegas que não ouviam o chamado do professor.</p> <p>14h13 – Sentado em sua cadeira, o professor informou que no cartão dado estava escrito <i>“Trick or treat”</i>, repetindo diversas vezes com entonações diferentes, sendo acompanhado pelos alunos. Quando questionou o que significava, ouviu como resposta em uníssono</p>

		<p><i>"Halloween!"</i>. Informou que não, que significava <i>"Gostosuras ou travessuras"</i>. Alguns alunos disseram que estava errado, que era <i>"Doces ou travessuras"</i>, pois haviam visto em desenho animado.</p> <p>14h19 – O professor permaneceu sentado na cadeira frente à sala, junto à mesa que lhe cabia. Às 14h29, dirigindo-se à porta, informou aos alunos que aquele cartão poderia ser usado por eles da seguinte forma: deveriam colocar um durex e prender na camiseta no dia do <i>Halloween</i> (vale lembrar que essa festa não é popular brasileira e que não há comemoração como a dos Estados Unidos, onde as crianças saem às ruas para pedir doces).</p>
14h30 – 14h55	Prova Santos	<p>14h42 - Após conseguir acalmar os alunos, a professora voltou a explicar as questões da prova. De acordo com as orientações recebidas, ela deveria ler os enunciados para que os alunos respondessem. A docente leu um bilhete e quatro alternativas para que marcassem a correta. Ela indicou na lousa como deveria ser feito (procedimento, sem utilizar a questão original) e repetiu a leitura mais de uma vez.</p>
15h15 – 16h10	Volta à sala (após o recreio)	<p>Ao voltar para a sala após o recreio, a professora propôs que abaixassem a cabeça nas carteiras para relaxar. Assim que acalmaram, elogiou <i>"Nossa, que sala de crianças comportadas!"</i>.</p> <p>Continuação da Prova Santos nos moldes das questões anteriores: leitura pela professora.</p> <p>15h34 – A professora dirigiu-se a um aluno específico: <i>"Ôu ou... não é hora de brincar, J**. O recreio já acabou. É hora de lição"</i>.</p> <p>A aplicação da Prova continuou até o horário determinado neste registro.</p>
16h10 - 16h30	<p>Rotina do dia (<i>Noções de tempo – antes, durante, depois</i>); <i>Escrita de palavras pertinentes ao cotidiano de sala de aula</i>)</p> <p>Contagem de alunos</p>	<p>A professora passou a entregar os cadernos dos alunos, chamando-os individualmente em sua mesa. Coletivamente, questionou os alunos para que respondessem sobre o dia do mês e da semana, observando também o dia anterior.</p> <p>A professora elogiou alguns alunos: <i>"Olha, tem gente que já fez sem nem eu precisar colocar na lousa. Tem gente que já sabe de cabeça!"</i>.</p>

	<p>(Sequência oral numérica)</p>	<p>Enquanto a professora escrevia o cabeçalho na lousa, uma criança perguntou:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Tia, tem que fazer a casinha?”. - “Sim, tem que fazer a casinha... não se esqueçam!” (A casinha é como os alunos denominam a organização da operação matemática onde inserem as quantidades de meninos e de meninas para “descobrir” o total de alunos, que está inscrito na lousa desde o início da aula. A casinha é o nome dado a uma estrutura de organização do algoritmo convencional da adição). <p>Quando passou na lousa a “casinha”, a professora preencheu junto aos alunos. Contudo, como as unidades são 7+9, resultando em 16, perguntou o que fazer e um aluno orientou:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Deixa o 6 e sobre o 1”. <p>A professora parabenizou-o e fez o que foi dito. Ela disse que o “1” que “subiu” foi para a “caixinha de sapato” (quadrado que representa a dezena correspondente ao número 17, quantidade de meninos).</p> <p style="text-align: center;">Figura 23 - Lousa com o desenho da “casinha”</p>  <p style="text-align: center;">Fonte: Acervo do autor.</p>
<p>16h30 – 17h</p>	<p>Adivinhas (Leitura pelo professor de textos de gêneros diversos)</p>	<p>A professora escreveu na lousa a palavra “Adivinha:” e dirigiu-se ao fundo da sala; tomou para si um <i>Livro de Textos do Aluno</i>, do <i>Programa Ler e Escrever</i>, abriu as páginas onde havia a coletânea de adivinhas e selecionou uma após breve leitura. Reproduziu-a na lousa, pintou os espaços entre as palavras e orientou que, se não soubessem a resposta, deveriam pensar. Em seguida, sentou-se novamente em sua cadeira enquanto copiavam e passou a colar as atividades para casa nos cadernos destinados a esse fim.</p>

		<p>16h50 – A professora continuava a tarefa de colar as lições de casa nos cadernos. Enquanto isso, a agitação aumentava. Ela pediu que os alunos sentassem para dar-lhes uma dica para responder a adivinha. Antes de direcionar a dica, orientou: “<i>Quem souber fala do seu lugar, senão fica um tumulto aqui na minha mesa</i>”.</p> <p>Os alunos sentaram, ela deu a dica, dois ou três alunos tentaram responder sem sucesso e a situação voltou ao que estava até então.</p> <p>Como a resposta correta à adivinha era “Caixa de fósforo”, ela utilizou-a para o trabalho mais sistematizado com a alfabetização. Direcionou que a segunda palavra iniciava com “F” e as crianças dispararam quaisquer palavras, mesmo que não começassem com a referida letra.</p> <p>Uma aluna acertou e a professora pediu à turma que a aplaudisse. Em seguida, explicou a adivinha e escreveu a resposta na lousa, pedindo que os alunos ditassem a forma correta de fazê-lo.</p> <p>Em “caixa” a professora explicou:</p> <p>- “Tem o som de “CH”, mas pela norma ortográfica da Língua Portuguesa, se escreve com a letra ‘X’”.</p>
17h – 17h15	<p>Lição de casa Leitura e escrita de palavras (<i>Leitura de escrita e palavras diversas</i>)</p>	<p>A professora orientou que os alunos, no espaço que sobrou abaixo da adivinha, desenhassem o que mais gostaram da comemoração da semana da criança na escola.</p> <p>17h10 – A professora orientou que guardasse seu estojo o aluno que já terminou de desenhar e pintar. Entregou cadernos e recolheu aqueles utilizados em sala de aula.</p> <p>17h13 – A professora explicou a lição de casa: “No baú de cada criança do mundo deveria ter:” Em seguida havia uma lista de boas intenções, como paz, amor, felicidade, entre outros. Os alunos deveriam circular as vogais dessas palavras e escrever o que gostariam que tivesse em seu baú.</p>
17h15 – 17h28	Saída	<p>Sob a orientação da professora, os alunos brincaram de “Brincadeira do Silêncio”. A professora escolheu uma aluna e disse:</p> <p>- “Só escolhe quem estiver brincando das duas brincadeiras ao mesmo tempo: a do silêncio e da estátua”.</p>

		<p>Em seguida, como alguns alunos ainda falavam, a professora perguntou: “Ah... é brincadeira do silêncio ou do falatório?”.</p> <p>Enquanto brincavam, a professora organizou seus pertences.</p> <p>17h29 – A professora pediu que todos se sentassem e orientou: “Vamos esperar o papai e a mamãe sentadinhos”. Quando um aluno levantou e alguns começaram a falar, ela questionou: “Cadê a sala mais bonita da escola?” e eles logo se sentaram.</p>
8º dia (4º dia de visita à turma)		
13h15 – 13h40	<p>Rotina do dia (<i>Noções de tempo – antes, durante, depois</i>); <i>Escrita de palavras pertinentes ao cotidiano de sala de aula</i>)</p> <p>Contagem de alunos (<i>Sequência oral numérica</i>)</p>	<p>A professora colocou na lousa o cabeçalho a seguir:</p> <p>UME ^{**33} NOME DA CIDADE, DATA NOME: 1º ANO ^{**34} PROFESSORA ^{**35}</p> <p>(desenho de um menino e uma menina) onde a professora repetiu a quantidade de meninos e de meninas presentes no dia.</p> <p>O termo “repetiu” foi usado devido à mesma representação já ter sido feita na lousa em maior escala.</p> <p>Em seguida, preencheu-se a “casinha” com a operação, chegando coletivamente ao resultado com ajuda dos alunos.</p> <p>A docente escreveu, logo abaixo, a rotina do dia: ROTINA: 1 – ORAÇÃO 2 – LEITURA 3 – PROVA SANTOS (MATEMÁTICA) 4 – LANCHE 5 – BIBLIOTECA 6 – ATIVIDADES 7 – SAÍDA</p> <p>A professora propôs aos alunos: “<i>Vamos fazer a leitura</i></p>

³³ Supressão do nome da escola para sigilo.

³⁴ Supressão da identificação da sala para sigilo.

³⁵ Supressão do nome da professora para sigilo.

		<p><i>da rotina</i>” e “<i>lia</i>” os números, enquanto os alunos falavam o que estava escrito, por exemplo: P (professora) – <i>Um</i> A (alunos) – <i>Oração</i> P – <i>Dois</i> A – <i>Leitura(...)</i></p> <p>Em seguida, colocou à margem do espaço destinado ao cabeçalho um tracinho na vertical para cada menina e o mesmo para cada menino, pedindo que os alunos contassem com ela para conferirem se a conta estava certa.</p> <p>Depois, dirigiu-se às agendas que os alunos já haviam depositado sobre sua mesa e realizou a contagem das meninas. Conferindo que faltava uma, orientou-as a, assim que a docente lesse o nome, levantasse a mão para descobrir de quem faltava.</p> <p>Ao perceber de quem era, a professora falou: “<i>Que pena, meninas. Não foi dessa vez</i>”. A aluna L** (com laudo de autismo) desesperou-se e começou a chorar. Em seguida, contou as dos meninos e viu que estava correta a quantidade. Falou: “<i>Muito bem</i>”, ao som de comemoração deles e mais choro de L**.</p> <p>Dirigiu-se a L** e acalmou-a, dizendo que outro dia poderia ser que as meninas ganhassem.</p> <p>Depois, voltou-se à turma e pediu que falassem baixo, pois o barulho atrapalhava a secretaria, onde as pessoas usam telefone, falam com a mamãe...</p>
13h40 – 14h05	Leitura (<i>Leitura, pelo professor, de textos de gêneros diversos</i>)	<p>Leitura do livro “Dentro desse livro moram dois crocodilos”.</p> <p>A professora orientou que deveriam ouvir com os ouvidos, e não usar a boquinha.</p> <p>Em seguida, leu a história e, assim que terminava uma página, virava-a aos alunos. Mesmo diante dessa “<i>interação</i>”, muitos alunos – sentados em suas cadeiras – viravam-se para conversar com colegas, falando paralelamente.</p> <p>Ao final, orientou: “<i>Quem gostou da historinha bate palmas</i>”, ato praticado por todos.</p> <p>Orientou que quem quisesse falar, poderia falar sobre a história, dizer seus medos, mas ordenou que começasse por uma aluna que estava na primeira carteira da primeira fileira e seguiu a ordem em que estavam sentados.</p>

		<p>Enquanto os alunos que tinham alguma consideração falavam, outros começavam a falar ao mesmo tempo. A professora questionou: <i>“Cadê o respeito pela fala do coleguinha?”</i>.</p>
14h05 – 14h55	Prova Santos	<p>A professora reorganizou o local de alguns alunos sentarem e entregou a avaliação externa para que preenchessem o cabeçalho. Enquanto isso, sentou-se à sua cadeira e observou cadernos/ agendas que estavam sobre sua mesa.</p> <p>Após observar as agendas, a professora seguiu um monólogo de orientações: <i>“Olha, lembrando que vocês têm que lembrar os responsáveis quanto à colaboração para APM³⁶. Os adultos são muito ocupados e é papel de vocês lembrarem. A contribuição é de 5 reais e quem não pode, pode dar 3 reais, 2 reais...”</i>. Os alunos começaram a intercalar-se e dizer que iriam trazer e lembrar os pais.</p> <p>Para acalmá-los, a professora trabalhou a respiração com calma, virando a cabeça para um lado e para o outro.</p> <p>14h20 – Começou a Prova. A professora leu o enunciado e os alunos, apesar das falas docentes de que cada um deveria fazer o seu, começaram a falar resultados diversos.</p> <p>Após a primeira questão, um aluno sinalizou que outro aluno estava <i>“colando”</i>. A professora, então, pediu que todos fechassem as mãos na altura das orelhas e, no três, colocassem o <i>“chapéu do pensamento”</i>. Contou até três e todos imitaram o ato de colocar um chapéu na cabeça. Depois disso, alguns alunos começaram a falar e a professora chamou a atenção, dizendo que os colegas estavam ocupados pensando com o chapéu do pensamento.</p> <p>Dois alunos estavam levantando do lugar. A professora disse que eles deveriam sentar. Um deles alegou que já havia terminado a atividade e a professora disse: <i>“Mas você tem que sentar porque tem amigos fazendo. Quem levantar, vou descontar pontinho”</i>.</p>

³⁶ Sigla para Associação de Pais e Mestres, grupo constituído pela comunidade escolar para discutir problemas da escola e destinação de verbas, entre outros. Para tal, pede-se contribuição voluntária mensal para subsidiar necessidades pontuais do prédio ou dos alunos na escola.

		Até o final (questão 4) o esquema de aplicação da Prova foi o mesmo.
15h15 – 15h30	Prova Santos	Continuação da aplicação da Prova Santos.
15h30 – 15h50	Biblioteca	<p>Neste espaço, a Auxiliar de Biblioteca (AB) realiza alguma atividade com os alunos. Na ocasião, houve somente a devolução e renovação de empréstimo de livros. Ao chegar, os alunos sentaram-se nos grupos com cerca de 6 crianças e a professora colocou-se ao fundo da sala como observadora. Aproveitou o momento para analisar as provas que os alunos acabaram de realizar, “passando o olho” pelas questões.</p> <p>A AB entregou livros para um aluno, que os foi espalhando pelas mesas, enquanto ela voltou à sua cadeira para receber os livros trazidos de casa e proceder com as anotações daqueles que as crianças levariam nesta data.</p> <p>Após cerca de dez minutos de chegada à Biblioteca, a professora chamou os alunos que já anotaram os livros escolhidos para que se dirigissem à fila, aguardando os que ainda não haviam anotado junto à AB.</p>
15h58 – 16h20	Volta à sala	A professora recolheu alguns livros do armário e levou à sua mesa. Sentou-se na cadeira. Mesmo diante do alvoroço dos alunos, passou a entregar os cadernos para realização da próxima atividade. Assim que o recebiam, deveriam copiar o cabeçalho e a rotina, ou seja, todas as informações da lousa.
16h20 – 16h45	Parlenda (<i>Leitura e escrita de textos de diferentes gêneros</i>)	<p>A professora dirigiu-se ao fundo da sala e tomou para si o livro <i>Coletânea de Textos do Programa Ler e Escrever</i>. Selecionou uma parlenda e copiou-a na lousa, pintando os espaços entre as palavras.</p> <p>Em seguida, chamou a atenção dos alunos para si, leu a parlenda, pediu que lessem com ela em um segundo momento e orientou-os a copiar em seus cadernos. Voltou à sua mesa, sentou-se e começou a olhar as agendas dos alunos.</p> <p>16h35 - A professora passou a ditar algumas palavras para que os alunos circulassem em seus cadernos.</p>
16h45 –	Preenchimento do	A professora chamou a atenção da classe pedindo que


17h05	<p>calendário (<i>Noções de tempo; Sequência oral numérica</i>)</p>	<p>deixassem de lado o caderno, pois um aluno entregaria as folhas individuais de calendário. Alguns alunos comemoraram.</p> <p>A professora colocou na lousa uma tabela com 3 linhas e 7 colunas, cuja linha de título apresentava os dias da semana. Virou-se à sala e surgiu o diálogo: P (professora) – “Que dia é hoje?” A (alunos) – “17” P – “Então tem que fazer o calendário até o dia...?” A – “17”</p> <p>Houve uma pausa para chamar a atenção de alunos que se jogavam no chão e que deixavam suas carteiras “<i>fora do lugar, parecendo minhoquinhas no sol</i>” (referência, pois a fileira apresentava formato sinuoso).</p> <p>Voltou-se à tabela e orientou que os alunos deveriam preenchê-la inscrevendo os números em seus respectivos campos. Dirigiu-se aos alunos: “Prestem atenção, porque já fazemos calendário desde o início do ano e muitos de vocês erraram na prova quantos dias tem uma semana”.</p> <p>Como o calendário já havia sido preenchido até o dia 4, preencheu sua tabela questionando os alunos. Ela preencheu os campos de acordo com o que iam falando a fim de que copiassem cada um em sua folha. Voltou à linha de título e contou com as crianças quantos dias a semana possuía.</p>
17h05 – 17h25	Desenho	<p>A docente orientou que, no espaço abaixo da parlenda no caderno, os alunos desenhassem os personagens da leitura realizada no início da aula.</p> <p>A professora, então, passou a organizar os cadernos que ainda estavam sobre sua mesa, guardando-os no armário e tornou a sentar-se.</p> <p>Os alunos que terminaram o desenho, mostraram-no à professora que orientou a guardar o caderno no armário, guardar o estojo na mochila e pegar o livro emprestado na biblioteca para ler individualmente.</p> <p>Diante do barulho da turma, a professora desenhou um rosto “chorando” na lousa e disse que o comportamento não estava bom. Voltou à sua cadeira e sentou-se novamente.</p>

17h25 – 17h30	Saída	Para minimizar o barulho e a agitação dos alunos, a professora dirigiu-se ao centro do corredor próximo à lousa e começou a cantar cantigas infantis, acompanhadas de movimentos gestuais feitos com as mãos. Os alunos seguiram-na, sentados, repetindo os gestos com as mãos.
9º dia (5º dia de visita à turma)		
13h25 – 13h45	<p>Rotina do dia (<i>Noções de tempo (antes, durante, depois);</i> <i>Escrita de palavras pertinentes ao cotidiano de sala de aula)</i></p> <p>Contagem de alunos (<i>Sequência oral numérica)</i></p>	<p>A professora desenhou as figuras de um menino e uma menina na lousa. Logo após, seguiu o diálogo: P (professora) – “O que é esse desenho?” A (alunos) – “Meninos” P – “E esse?” A – “Meninas” P – “Eles estão felizes ou tristes?” A – “Felizes” (Foi possível observar alunos que nem olhavam para a lousa, mas sabiam responder) P – “E quem está feliz levanta a mão.” Todos os alunos levantaram as mãos, ainda que seus semblantes demonstrassem o contrário. A aluna L** até chorava neste momento, mas levantou suas mãos. P – “E para que servem?” (Voltando às figuras). A – “Para contar”</p> <p>A professora orientou os meninos a levantarem as mãos e, apontando para cada um, contou junto aos alunos, grafando na lousa a quantidade. Depois o mesmo ritual com as meninas. P – “E agora? O que eu faço para saber quantos tem?” A – “A soma.”</p> <p>Professora inseriu o sinal de adição e a turma toda ao seu comando contou a quantidade de alunos. Em seguida, fizeram a soma (operação) e conferiram usando os dedos e “guardando a quantidade maior na cabeça”, acompanhado da quantidade menor contada nos dedos.</p>
13h45 – 14h	Leitura (<i>Leitura pelo professor)</i>	Logo após a professora comentar baixinho com o pesquisador “Hoje está quente, né?!” , em fila, os alunos saíram da sala e dirigiram-se com a docente até o espaço onde ficavam os brinquedos de plástico próximo ao pátio. Ela se sentou ao final da descida do escorregador e os alunos logo à sua frente. Então, ela leu para eles o livro “A ponte”.

		<p>A professora seguiu a rotina de ler a página e mostrar logo depois aos alunos.</p> <p>Ao final da leitura, pediu que inventassem um final diferente para a história.</p> <p>O aluno B**, que estava prestando atenção à mesa de tênis de mesa ao seu lado, levantou a mão. Quando a professora permitiu sua fala, ele quis contar a parte da história que mais gostou.</p>
14h - 14h20	Volta à sala	<p>Ao voltar à sala, surgiu o diálogo:</p> <p>P (professora) – “Turminha, hoje o dia está tão quente, mas tão quente...”</p> <p>Um aluno – “Que se fosse final de semana a gente podia ir pra praia.”</p> <p>P – (ignorou a fala) “... que a gente precisa falar baixinho, ficar calmo... Além disso, se ficar falando alto, atrapalha o pessoal que trabalha na secretaria.”</p> <p>O mesmo aluno do dia anterior foi escalado para entregar os calendários.</p> <p>A professora começou a questionar, de acordo com o dia em que estavam (numeral e representação da semana), qual seria o dia anterior e o posterior. Coletivamente os alunos acertaram. A professora disse então “É, mas na provinha muita gente se embananou”.</p> <p>Enquanto os alunos preenchiem seus calendários individuais, a professora passou o calendário na lousa.</p>
14h20 – 14h40	<p>Rotina do dia (<i>Noções de tempo – antes, durante, depois</i>); <i>Escrita de palavras pertinentes ao cotidiano de sala de aula</i>)</p> <p>Contagem de agendas (<i>Sequência oral numérica</i>)</p>	<p>A professora passou a rotina na lousa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 – ORAÇÃO 2 – LEITURA 3 – ATIVIDADES 4 – LANCHE 5 – EDUCAÇÃO FÍSICA 6 – SAÍDA <p>Em seguida, prosseguiu com a contagem de agendas como no dia anterior.</p> <p>A quantidade de agendas das meninas foi compatível com a quantidade de presenças. A dos meninos não. O</p>

		<p>diálogo parabenizando os que estavam corretos seguiu como o do dia anterior.</p> <p>14h22 – Professora sentou e começou a chamar os alunos para entregar os cadernos.</p>
14h40 – 14h50	Tabela: dias da semana (<i>Noções de tempo</i>)	<p>A professora entregou aos alunos duas folhas envolvidas em um saco plástico. Nelas, continham diversas informações:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uma tabela com os dias da semana; - Os meses do ano e o número que os representam; - Algumas palavras separadas em sílabas; - Quadro com numerais; <p>Muitos alunos diziam que não precisavam mais disso (pois aparentemente já usaram esse material antes para aprenderem esses conceitos), mas a professora disse que todos deveriam pegar para lembrar, pois erraram na prova. Ela realizou a leitura dos dias da semana e dos meses do ano e lembrou-os novamente que deveriam prestar atenção, pois erraram esses conceitos na prova.</p> <p>Em seguida, lançou algumas questões em tom de desafio para a sala, como por exemplo: “Qual o quinto dia da semana?”</p>
15h15 - 16h	Adivinha (<i>Leitura e escrita de textos de diferentes gêneros</i>)	<p>A professora colocou na lousa uma adivinha selecionada do mesmo livro dos dias anteriores, pintando os espaços entre as palavras para que os alunos copiassem e tentassem responder no caderno.</p> <p>15h20 – Professora sentou-se para corrigir cadernos e Prova Santos.</p> <p>Os alunos tentaram adivinhar a resposta, falaram possíveis respostas em voz alta para a professora, que apenas negava estar correta a resposta.</p> <p>15h38 – Professora dirigiu-se à lousa e leu novamente a adivinha para os alunos, esperando que respondessem.</p> <p>15h39 – Voltou ao seu lugar.</p>

		<p>15h45 – Professora dirigiu-se à lousa e aguardou novas tentativas dos alunos. Como não conseguiram, indicou que a resposta começava com B e colocou na lousa: B_ _ _ _ . Os alunos indicaram respostas diversas. A docente deu outra dica: B _ _ _ A.</p> <p>Diante de diversas tentativas, a professora disse que daria outra dica. Os alunos gritaram “Meio, meio, meio” pedindo que colocasse a letra do meio, o que ela fez: B _ R _ A. Depois de muitas tentativas, um aluno acertou: BARRA.</p> <p>A professora o cumprimentou e pediu que todos aplaudissem. Depois explicou que “Os dois erres formam o R forte”.</p> <p>15h50 – Professora sentou-se e passou a organizar as agendas que estavam sobre sua mesa. Os alunos começaram a trazer seus cadernos para correção.</p> <p>15h55 – Dirigiu-se ao armário, pegou uma caixa e voltou ao seu lugar, sentando-se, abrindo a caixa e retirando alguns “saquinhos”: em cada um havia alguns lápis e borrachas enviados aos alunos pela Prefeitura no material escolar.</p> <p>A professora perguntou a cada aluno se precisava de lápis e, diante de negativas, retornava-os à caixa; em caso positivo, entregava um ao aluno.</p>
16h - 16h30	<p>Atividade higiene pessoal (<i>Higiene pessoal: denteção e escovação - 2º trimestre</i>) <i>Também pode ser considerado como Corpo e prevenção de doenças - 3º trimestre.</i></p>	<p>A professora entregou uma atividade para cada aluno.</p> <p>Em seguida, levantou-se e leu o poema para os alunos, dando exemplos do que deveria ser feito para mantermos a higiene pessoal, com base em exemplos do dia a dia na escola e em casa.</p> <p>A professora comentou também sobre a necessidade de brincar, orientando os alunos a pedirem aos pais que os levassem a parquinhos, pois atualmente as crianças ficam muito tempo sentadas e, por isso, há grande número de crianças obesas. Um aluno falou que, quando chegar o verão, irá todos os dias à praia.</p>

		<p>Figura 24 – Atividade sobre higiene pessoal</p>  <p>Fonte: Acervo do autor.</p> <p>16h15 – Os alunos passaram a realizar as atividades e a professora retornou à sua cadeira, continuando o trabalho outrora iniciado.</p>
16h32 – 16h50	Desenho	<p>A professora se levantou e orientou aos alunos que, quem já terminou a atividade, deveria desenhar no caderno os personagens da história lida no início do dia.</p> <p>Retornou a seu lugar, mas logo levantou para informar que não haveria educação física.</p> <p>Observou-se um longo período de ociosidade após terminar a atividade.</p>
16h50 – 17h10	Lição de casa	<p>Levantou-se e dirigiu-se aos alunos orientando que sentassem para que ela explicasse a lição de casa. Explicou cada exercício e, ao colocar na lousa exemplos daqueles em que deveriam juntar sílabas para formar palavras, orientou: “Amanhã vocês vão ler para mim. Vão treinando em casa”.</p> <p>Retornou à sua cadeira às 16h56, para receber os alunos que viessem lhe entregar os cadernos. A esses, orientou a guardar o material no armário e entregou um pedaço de massinha de modelar e um palito de sorvete por aluno.</p>

17h10 - 17h30	Preparação para saída	<p>A professora levantou-se para entregar as agendas dos alunos e solicitou a ajuda de alguns que estavam próximos a ela para tal.</p> <p>17h16 – A professora apagou a luz para que os alunos se acalmassem.</p> <p>17h20 – A professora passou pelas mesas em poder de um pote onde os alunos deveriam depositar as massinhas para guardar.</p> <p>17h22 – A professora orientou os alunos a baixarem a cabeça e se acalmarem, pois logo os responsáveis chegariam e fariam “Nossa! Que sala linda, com alunos lindos!” referindo-se ao silêncio das crianças.</p>
------------------	--------------------------	--

Fonte: Elaboração do autor.

6.3.3.1 Análise e discussão

Observou-se, nesta turma, que a professora é bastante paciente, buscando tratar com os alunos de uma forma direta, em linguagem própria à idade. Não se percebeu, em suas falas, o uso de expressões adultas e carregadas de formalidades. Pelo contrário, chegou-se a inferir que muitas vezes buscou ser lúdica nesses momentos, carregando as palavras de um diminutivo para aproximar das crianças. Essa característica diferenciou-a das demais professoras, mas não se pode dizer que foi suficiente para que o lúdico estivesse presente, bem como não serviu para a aproximação supracitada, pois se verificou um distanciamento físico oriundo da professora permanecer grande parte do tempo frente à sala e os alunos em seus lugares. Percebeu-se que o contato ocorria extremamente de forma profissional, ou seja, os alunos aproximavam-se da docente para tirar dúvidas ou levar/buscar materiais, mas nenhum outro contato afetivo foi percebido. A afetividade esteve presente em falas elogiosas da professora à turma quando esta se mantinha em silêncio ou eles obedeciam a suas orientações de permanecerem sentados próximos à hora da saída, por exemplo.

O mesmo distanciamento foi percebido durante a aula de Inglês, onde o professor manteve-se também boa parte do tempo sentado. Em ambos os casos, verificou-se que os alunos apresentaram comportamento mais agitado, talvez por

não compreender o docente envolvido diretamente na atividade realizada. No caso dessa aula, os alunos tiveram apenas de pintar e recortar, algo que se poderia considerar prazeroso às crianças, mas não se observou envolvimento da maioria da turma, que preferiu manter-se em pé, conversando ou correndo pela sala, talvez por não compreender a necessidade de realizar aquela atividade.

A linguagem utilizada em sala de aula foi um ponto que chamou a atenção do pesquisador. Apesar do uso de diminutivos pela professora, que demonstrou uma infantilização do discurso, houve expressões utilizadas com a função de aproximar um conceito dos alunos, como a “casinha” para apresentar uma organização do algoritmo convencional da adição e a “caixinha de sapato” para inserir o algarismo proveniente das trocas entre unidade e dezena. Em contrapartida, houve expressões, principalmente durante a realização da Prova Santos, próprias da cultura escolar, como “estar colando” ou “descontar pontinhos”. Tais informações colaboraram para a percepção de que a linguagem não foi intencionalmente utilizada de forma lúdica, mas apenas uma busca por aproximação do universo infantil.

Sendo assim, verificou-se que o lúdico não esteve totalmente presente no dia a dia dos alunos. Algumas situações voltadas à brincadeira ou ao lúdico surgiram, como o momento dos “jogos pedagógicos” na sexta-feira, mas que pôde ser observado como substituição ao termo “dia do brinquedo”, já que não haviam jogos de regras ou outros ligados aos conteúdos pedagógicos, mas sim brinquedos de encaixe, quebra-cabeças e brinquedos que os próprios alunos trouxeram de casa. Uma situação que envolveu a imaginação e a criatividade dos alunos foi, durante a Prova Santos, para que os alunos prestassem atenção, a introdução do “chapéu do pensamento”, imitando o movimento de introdução de um chapéu imaginário.

Contudo, as atividades realizadas não proporcionaram desafios, bem como, aparentemente, o prazer em realizá-las. A maioria das atividades foi idêntica, priorizando a alfabetização ou a matemática, representada por folhas xerocadas com exercícios ou estes passados em lousa para cópia no caderno, apesar de, na entrevista, a docente ter considerado o uso da lousa com maior ocorrência para alunos a partir do segundo ano.

Santos (2017) observa que se considerarmos o brincar como base do desenvolvimento da criança, privilegiar a organização da aula somente em torno da escrita, leitura e realização de cálculos parece temeroso para a formação do indivíduo. No caso da turma observada, a realização dessas atividades deu-se,

geralmente, de forma coletiva, sem proporcionar a discussão entre os pares ou permitir que colocassem realmente em jogo seus conhecimentos. Quando isto aconteceu, os alunos estavam diante de uma avaliação externa e não conseguiram atingir os objetivos, o que inviabilizava a troca de informações.

Para a docente, o fracasso de muitos na Prova Santos, principalmente em Matemática com o calendário, originou-se na falta de atenção dos alunos, já que diariamente realizam o preenchimento desse instrumento. No entanto, observou-se que eles apenas copiam da lousa aquilo que a professora coloca, na ordem que coloca e sem refletir sobre. Com isso, no momento em que foram lançados a realizar sozinhos, não conseguiram. Assim como com o calendário, muitas atividades foram realizadas coletivamente da mesma forma, o que não se pode configurar como aprendizagem efetiva, mas sim o desenvolvimento da coordenação viso motora ao saber olhar para a lousa e copiar no papel.

O lúdico e o brincar foram pouco ofertados. Como só se permitiu a brincadeira com colegas e com diversos materiais na sexta-feira, os alunos procuraram formas de brincar em sala, principalmente após terminar as atividades, durante o tempo em que permaneciam ociosos, esperando os demais finalizarem suas atividades. Ainda que, em entrevista, a professora tenha se mostrado favorável ao lúdico devido ao primeiro ano ser uma etapa de transição, constatou-se uma grande distância entre o discurso e a prática (MEDEIROS, 2015; ORLANDI, 2013; SANTOS, 2017), pois os alunos foram expostos a falas docentes que desencorajavam a brincadeira, como *“Não é hora de brincar, é hora de ouvir”* ou *“Não é hora de brincar. O recreio já acabou. É hora de lição”*.

A ausência de um planejamento prévio sistematizado pode ter corroborado para a ociosidade existente entre as atividades e, principalmente, a busca das crianças por manterem-se ocupadas de alguma forma, ainda que em desacordo com o que era pregado pela professora. Quando questionada sobre a realização de planejamento, a professora apenas disse que seguia os horários determinados (divisão das aulas). Contudo, não se observou espaço destinado às áreas de História e Geografia e, apenas em um momento, houve atividade de Ciências. Isso resultou em atividades claramente realizadas a fim de preencher o tempo livre, como desenhos sobre a leitura, sobre o teatro, sobre a Semana da Criança (ocorrida uma semana antes), ou até mesmo o desenho de uma estrela acompanhada de música sem qualquer relação com outra atividade.

Melis (2018) defende que o planejamento do professor funciona como uma forma de organização do espaço como elemento de aprendizagem. O plano semanal possibilita viabilizar os espaços e permite a constante avaliação. Essa avaliação é fundamental para que se possa refletir a continuidade de determinada linha de trabalho, capacitando o professor para reorganizar sua metodologia.

Outra situação revelada pela falta de planejamento foi ao retirar um livro do Programa Ler e Escrever e, naquele momento, escolher o texto da adivinha que seria passado aos alunos. Essa atividade pode ser considerada a mais lúdica observada, apesar de terem de copiar o texto da lousa, pois buscaram encontrar as respostas às adivinhas, entusiasmando-se ao buscar o acerto, procurando a docente para trazer suas considerações, ouvindo as dicas dadas.

Porém, apesar desse momento mais lúdico, as outras atividades não puderam ser assim classificadas, tampouco os espaços: os alunos permaneceram quase que exclusivamente em sala de aula, excetuando-se uma data em que, devido ao calor excessivo, a professora direcionou-se com os alunos para o parque a fim de realizar a leitura, ouvida pela maioria das crianças, ainda que sentadas em um local propício à brincadeira e ao desvio da atenção do livro. Apesar de manter-se em sala de aula, em entrevista, a docente defendeu o uso de diversos espaços da escola, como, por exemplo, a brinquedoteca.

Em sala, os espaços e materiais não fizeram parte de planejamento. Além do momento destinado à brincadeira (“jogos pedagógicos”), não houve outro momento em que o espaço foi reorganizado. Outros materiais também não foram utilizados, excetuando-se uma atividade em que a professora, após o início pelos alunos, disponibilizou palitos de madeira caso quisessem para auxiliar nas operações matemáticas – o que se configurou como um recurso pensado no momento da realização, não planejado.

6.3.4 Observação de aula e das práticas docentes na Turma 4

A Turma 4 foi observada em três momentos: no primeiro, a professora titular, que atribuiu a turma no início do ano, regia-a; no dia seguinte, essa professora se afastou e, no segundo momento de observação, a sala estava sob a regência de uma professora Assinatura de Ponto lotada na escola até o final do primeiro

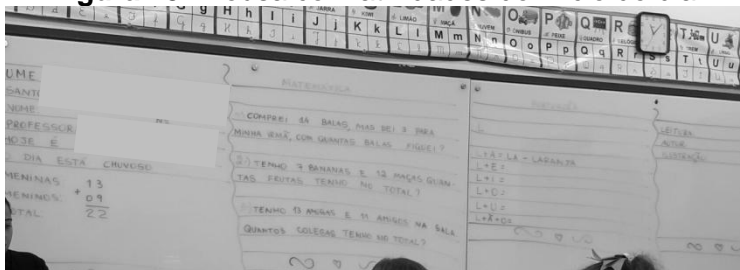
semestre. Quando o pesquisador retornou, como a professora titular afastou-se até o final do ano letivo, a turma foi atribuída a outra professora.

Horário aproximado ³⁷	Conteúdo trabalhado (ou momento vivenciado) <i>(Relação com o Plano de Curso)</i>	Encaminhamento/ Prática Docente
3º dia (1º dia de visita à turma)		
13h - 13h45	Contagem de alunos <i>(Sequência oral numérica)</i>	<p>A professora escreveu, na lousa, o cabeçalho:</p> <p>NOME DA CIDADE E DATA NOME DO ALUNO, 1º ANO _ NOME DA PROFESSORA REGISTRO CLIMÁTICO DO DIA POR MEIO DE UM PEQUENO DESENHO DE UMA NUVEM HOJE SOMOS: MENINAS: 14 MENINOS: 10 TOTAL: 24</p> <p>Em seguida, inseriu a programação de aulas/ atividades previstas para o dia (rotina):</p> <p>ATIVIDADE LANCHE LIVRO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA ATIVIDADE PARA CASA SAÍDA</p> <p>Depois, contou, da frente da sala, apontando para os alunos e realizando a contagem, sendo seguida pelas crianças. Preencheu o espaço referente à contagem após o cabeçalho.</p>
13h45 - 14h30	Atividade de identificação de sólidos geométricos <i>(Semelhanças e diferenças entre as formas geométricas espaciais e planas, mediante a utilização de objetos e</i>	<p>A professora entregou aos alunos uma folha de papel sulfite com algumas atividades: <i>Ligue cada figura ao seu sólido geométrico</i>³⁸; <i>Faça numerais de 0 a 30; operações matemáticas com o título “Vamos subtrair?”</i>. Logo em seguida, reproduziu a atividade dos “sólidos” na lousa.</p> <p>A professora saiu da sala e retornou com uma caixa contendo alguns sólidos geométricos em acrílico.</p>

³⁷ Foi colocado um asterisco (*) nos casos em que houve um horário real, não estabelecido por aproximação.

³⁸ Aqui foi utilizado o termo “sólido geométrico” por ser assim descrito na atividade, quando o correto seria “formas geométricas”.

	<i>materiais concretos).</i>	<p>Conforme ia retirando da caixa, apresentava aos alunos, nomeava e perguntava se era igual ao da atividade. Em seguida, explicou as outras duas atividades da folha.</p> <p>Posteriormente, os alunos levaram suas atividades para correção individual pela professora. Enquanto isso, os demais que já terminaram deveriam permanecer em seu lugar.</p> <p>Passados alguns minutos, a professora solicitou à inspetora que trouxesse uma grande folha de papel, onde começou a colar objetos previamente solicitados aos alunos, de acordo com a forma geométrica que possuíam.</p>
14h45 - 15h30	Atividade no livro	<p>A professora abriu o livro de um aluno e analisou uma página. Abriu o seu e marcou na lousa a página 36 para realização de atividades.</p> <p>Na página, deveria ser completado o desenho da moldura (nada relevante para a atividade), desenhar dois personagens e circular de determinada cor o mais alto e de outra cor o mais baixo.</p>
15h30 - 16h35	Atividade do material Ler e Escrever (<i>Leitura não convencional por meio de diferentes estratégias</i>)	<p>A docente retirou dos materiais algumas folhas específicas em que haviam atividades: uma em que deveriam ligar a imagem das frutas ao nome, outra em que a parlenda “Rei Capitão” estava com palavras trocadas.</p> <p>A professora copiou a atividade (Rei Capitão) na lousa e perguntou se os alunos conheciam a parlenda. Apenas uma sabia e socializou com o grupo. De acordo com a sua fala, a professora ia corrigindo na lousa e os demais copiavam. A professora circulou as palavras a serem corrigidas e orientou os alunos a copiarem “<i>do jeitinho que está na lousa</i>”.</p>
16h35 - 17h30	Lição de casa: escrita de palavras Massa de modelar	<p>A professora escreveu na lousa a atividade que os alunos deveriam realizar em casa: escrever (ou recortar e colar no caderno) palavras e figuras que começassem com a letra L.</p> <p>Assim que acabaram de copiar, a docente orientou que uma aluna entregasse alguns pedaços de massinha de modelar aos alunos, enquanto outra entregava uma peça de jogo americano (trazido previamente pelos alunos e guardado no armário) para forrar a mesa.</p>
17h22*	Explicação da Lição de casa	<p>A professora, neste momento, explicou como a lição de casa deveria ser feita, mesmo depois de já ter permitido que os alunos guardassem seu material, o que os levou a acompanhar apenas na lousa.</p>

5º dia (2º dia de visita à turma)		
16h20 - 16h50	Momento após atividade em que os alunos puderam brincar	<p>Ao chegar à sala, a maioria dos alunos já havia terminado a atividade proposta pela professora (escrita de palavras separadas em colunas: <i>palavras com GE, palavras com GI</i>).</p> <p>Nesse momento, as crianças pediam para brincar com os brinquedos que trouxeram de suas casas, argumentando que a professora titular de classe permitia. A professora Assinatura de Ponto disse: - “Eu não concordo, acho que de 1º a 5º ano não precisa trazer brinquedo, mas a professora ** (supressão do nome da docente titular) acha assim, então eu vou seguir. Mas se não se comportar, eu volto ao meu método”.</p> <p>Os alunos retiraram seus brinquedos das mochilas e colocaram sobre as mesas, começando a brincar, ainda sentados. A professora advertiu: - “Tem coleguinha que não terminou a lição, então por isso não vai ter aquela algazarra”.</p> <p>Em seguida, apresentou o combinado de que todos deveriam brincar em seu lugar.</p> <p>Os alunos deixaram os brinquedos sobre a mesa e saíram para a aula de Educação Física.</p>
10º dia (3º dia de visita à turma)		
13h20 – 14h30	<p>Cabeçalho</p> <p>Contagem de alunos (<i>Sequência oral numérica</i>)</p> <p>Situações problema: adições e subtrações (<i>Problemas envolvendo o campo aditivo</i>)</p> <p>Justaposição de letras para formar sílabas (<i>Padrão canônico e não canônico das sílabas</i>)</p>	<p>Com os alunos sentados, a professora passou na lousa situações problema, atividades de língua portuguesa e deixou preparado um esquema para preenchimentos após a leitura. Na atividade de Português direcionou-se aos alunos: P (professora) – “Nós estamos em que letrinha mesmo?” A (alunos) – “L” (uníssono) P – “Ah tá! E qual virá depois?” A – “M”.</p> <p>Figura 25 - Lousa com atividades do início do dia</p>  <p>Fonte: Acervo do autor.</p>

	<p>Leitura de crachás (para alguns alunos) <i>(Leitura não convencional por meio de estratégias de leitura)</i></p>	<p>Logo após, a professora sentou-se em sua cadeira e entregou algumas atividades de alunos que faltaram no dia anterior (lição de casa), bem como organizou algumas atividades a serem xerocadas.</p> <p>13h45 – A professora pediu a um aluno próximo ao armário que pegasse a caixa de crachás. Em seguida, perguntou à professora tradutora como os alunos acompanhados por ela estavam na cópia da lousa. Ao ter como resposta que ainda estavam próximo do início, pediu para outros dois alunos entregarem os crachás. Os alunos encontraram bastante dificuldade para ler os nomes nos crachás. A professora então fez alguns questionamentos: “M com I?”; a aluna respondeu “Mi” e compreendeu de quem era o crachá. Diálogos semelhantes seguiram-se durante a entrega. Pelo que se observou, a professora solicitou a entrega por alunos que encontravam mais dificuldade em leitura.</p> <p>13h57 – Alguns alunos começaram a falar. A professora chamou a atenção: - “Senhor E** e Senhor N**, os senhores não têm nada para fazer? (esperou alguns segundos) Parece que não tem... Vocês vão brincar, mas na hora do brinquedo”.</p> <p>14h10 – A professora se levantou, apagou a primeira coluna de atividades da lousa e começou a copiar um poema de seu telefone celular. Segundo disse aos alunos, a leitura seria na lousa. Ao ser perguntada por uma aluna, disse que não era para que copiassem. Quando acabou de copiar duas estrofes, virou-se para os alunos e disse: “Gente, vamos ler?!”. Seguiu o texto com uma régua para que os alunos lessem. A cada palavra lida pelos alunos, a professora lia em seguida. Ao finalizar o verso, a professora lia-o com maior fluência. A cada trecho parava e explicava o significado de algumas palavras e o sentido do verso.</p> <p>Na verdade, o poema era uma música que a professora confessou aos alunos cantar para seu filho, que está com ciúmes devido à futura chegada da irmã. Em seguida, sacou uma caixa de som, conectou ao seu celular e ligou a música. Enquanto a música tocava, acompanhava com a régua.</p> <p>Na segunda vez em que a música tocou, disse aos alunos: “Agora vocês vão ler sozinhos”.</p>
--	---	--

		<p>Como os alunos timidamente cantaram, a professora encorajou-os a cantarem. Aumentou um pouco o volume, pois os alunos não conheciam a música.</p> <p>A professora colocou o nome da música (Tum, Tum, Tum) na lousa e disse aos alunos que logo colocaria o autor. Orientou-os a fazer a ilustração, explicando sobre o que a música dizia. Enquanto isso, a música continuou tocando para que ouvissem.</p> <p>Às 14h15 a professora retornou à sua cadeira e passou a recortar algumas folhas, provavelmente para montar algumas atividades.</p> <p>14h24 – Uma aluna dirigiu-se à professora dizendo que acabara a atividade. Ela disse que então era só esperar. Mas de súbito voltou-se à turma e disse: "Gente, passem a agenda para o amigo da frente e a L** vai passar recolhendo".</p> <p>14h26 – A professora realizou a seguinte fala: "Falta quatro minutos para ir para o recreio. Vamos encerrando!" e, passados alguns minutos, continuou (pois alguns alunos agitaram-se): "Ei... vamos terminar a atividade, até porque depois vocês têm informática. Hoje é dia do brinquedo, vocês vão poder brincar, mas agora não é hora, precisa se concentrar".</p>
14h45 – 15h40	Retorno à sala após o recreio	<p>Ao chegar à sala, a professora seguiu: "Vocês vão trazer para mim, por fileira, o caderno com a lição de casa para eu ver e colar a de hoje. Quem trouxe a lição vai brincar com os brinquedos. Quem não trouxe, vai ficar fazendo sua lição. Eu vou anotar aqui quem está suspenso do dia do brinquedo. Porque nós temos que aprender que na vida temos responsabilidades. Temos que cumprir nossas obrigações primeiro, para depois termos a nossa diversão".</p> <p>A aluna S** levou seu caderno para a professora, que a parabenizou (parece que a aluna geralmente não entrega as lições de casa feitas). A fala que seguiu foi: "Muito bem. Viu? Cumpriu suas obrigações, agora vai ter seu divertimento. Você merece!"</p>
15h40 - 17h	Separação de sílabas	Como a professora de Informática Educativa foi convocada para curso de formação continuada, os

alunos retornaram com a professora para a sala de aula.

A professora informou que passaria mais uma atividade, entregaria as agendas e depois seria a hora do brinquito.

Passou na lousa:

SEPARE AS SÍLABAS:

LAGO:

LIMONADA:

LOCOMOVER:

LUGAR:

LAVANDA:

LEITURA:

LOUCURA:

LUZES:

A atividade foi perceptivelmente montada naquele momento para suprir a falta da aula de Informática, visto a professora pensar antes de colocar cada palavra, como que buscando em seu vocabulário alguma opção. Em seguida, explicou a atividade pedindo que os alunos lessem as palavras e, depois, liam pausadamente, batendo palmas para cada sílaba.

Um aluno próximo ao pesquisador virou-se para a colega atrás dele e disse: “Separe as sílabas de novo?! Ah não!”.

Às 15h55 a professora orientou: “Quem quiser pegar livro para ler, pode ler”. Logo continuou: “Pega o livro e fica com ele até o final. É para ler, não é só para ver a ilustração. Não pode ficar trocando.”

Às 15h58 a professora informou: “Vou fazer a chamada, mas hoje será pelo número da chamada. Prestem atenção ao seu número”. Nem todos responderam de pronto, sendo preciso a professora citar o nome, seguido da orientação para que prestassem atenção à chamada.

16h01 – A professora disse que os nomes que ela chamasse deveriam recolher sua agenda de sua mesa e poderiam usar o banheiro.

16h25 – A professora mandou os alunos abrirem o

		<p>caderno para fazer a correção. Na lousa, ela releu os problemas e montou o algoritmo correspondente, respondendo ao perguntar aos alunos sobre a resposta, por exemplo, 4 menos 3? Esperando a resposta 1. E assim seguiu por toda a atividade.</p>
<p>11º dia (4º dia de visita à turma)</p>		
<p>15h45 - 16h23</p>		<p>A professora titular da sala ausentou-se nesse dia, sendo substituída pela professora tradutora.</p> <p>15h53 – Um aluno dirigiu-se à professora e delatou um colega por insinuar que este aluno namoraria com outra menina da classe. A professora disse: “Já falei, não é a primeira vez: criança não namora. Criança de primeiro ano só brinca e estuda”.</p> <p>A professora chamou a atenção de dois alunos que estavam conversando: “Vocês dois já estão com caderno completo? Posso chamar?”. Os dois alunos pararam, mas logo retornaram a conversa. A professora elevou o tom: “Ai! Mas que bagunça!”.</p> <p>Percebeu-se que alguns alunos tinham folhas coladas em seus cadernos. A professora chamou mais um aluno para colar a atividade. Essas tarefas eram atividades feitas pelos alunos em casa em outras datas, entregues àqueles que faltaram naqueles dias. Outras versavam sobre as famílias silábicas estudadas: escrever o nome das figuras, ligar a imagem ao seu nome, preencher a lacuna com a sílaba inicial das imagens.</p> <p>A colagem dessas atividades seguiu a sequência das fileiras, não a daqueles alunos que já terminaram as atividades. Essa ociosidade levou os últimos alunos a receberem suas atividades a realizar brincadeiras para se distraírem.</p> <p>Na sala, ouvia-se relativo silêncio, entrecortado somente por algumas falas dos alunos em tom baixo. A professora chamou a atenção dos alunos mais de uma vez, sempre se referindo a “parar a bagunça” ou fazendo questionamentos do tipo “Quem está bagunçando?”.</p> <p>16h01 – A professora reclamou com uma aluna: “Poxa, M**, você já está no último lugar da sala para ver se se</p>

		<p>concentra na sua tarefa e toda hora tem alguém aí...”</p> <p>16h07 – A professora chamou a atenção de uma aluna que estava ao lado da mesa de M**. “V**, o que você está fazendo aí? Você é outra que precisa se concentrar! Vocês têm bastante tempo para conversar: no recreio, na entrada, até na saída às vezes...”</p>
16h23 - 17h	Correção das atividades	A professora levantou-se para corrigir. Realizou o algoritmo convencional de adição para saber a quantidade de alunos da sala; observou que na atividade de separação de sílabas já haviam feito a primeira e começou a separar as seguintes, pedindo que os alunos batessem palmas para cada sílaba. O mesmo ocorreu quando corrigiu as atividades de construção de famílias silábicas.
17h - 17h25	Correção individual Matemática: completar atividade	<p>Após finalizar a correção das atividades na lousa, a professora chamou os alunos para, de fileira em fileira, organizar uma fila próxima à sua mesa para que ela observasse as atividades realizadas, vistando-as. A professora entregou uma nova atividade, dividida em duas partes: completar a quantidade de ovos que existia dentro de alguns retângulos. Ou seja: deveriam completar 10 ovos, mas em cada retângulo havia apenas alguns desenhados, o que deveria ser completado pelos alunos, grafando o algarismo correspondente logo abaixo.</p> <p>No verso, havia ilustrações de quatro contos cujos nomes possuem números (Branca de Neve e os sete anões, Os quatro músicos de Bremen; Os Três Porquinhos; e Cento e um dálmatas). Os alunos deveriam inserir um novo título cujo nome tivesse um número.</p>
12º dia (5º dia de visita à turma)		
13h25 – 13h45	Cabeçalho	A professora passou na lousa o cabeçalho e a estrutura para que preenchessem após a leitura.
13h45 – 14h30	Artes	<p>A Professora de Artes leu um texto sobre Vivaldi, instigando os alunos a participarem, questionando-os sobre o que falava, por exemplo, sobre “Quatro estações” (perguntando o porquê de ter esse nome).</p> <p>Professora chamou a atenção para o fato de as músicas desse gênero não conterem letra e questionou</p>

		<p>os alunos de como a música poderia interagir com as pessoas. Em seguida, complementou que esse tipo de música deve ser sentido.</p> <p>E seguiu: “Então... Agora temos que fazer silêncio, algo que não estamos muito acostumados hoje em dia. E quem fizer barulho vai voltar para a sala e perder a chance de ouvir Vivaldi”.</p> <p>A docente ligou a música no celular e conectou à caixa de som, apagou a luz e disse aos alunos para ouvirem, sentirem a música.</p> <p>Ao final, a professora acendeu a luz e uma aluna exclamou: “Muito chato”.</p> <p>A professora ignorou e perguntou: ““O que vocês acharam?”</p> <p>Os alunos responderam: “Legal... chato... muito legal” (Foram diversas considerações).</p> <p>A professora disse que, como a música tratava de “Quatro estações”, daria para fazer um grande mural para Vivaldi, mostrando alguns desenhos que estavam na lousa, indicando que os alunos deveriam escolher entre eles e desenhar (pássaros, borboletas, abelhas, etc.).</p> <p>Após as atividades serem realizadas e entregues à docente, os alunos saíram da sala em fila, do menor para o maior.</p>
14h45 – 15h	Vídeo	<p>No laboratório de informática, reuniram-se os primeiros anos A, B e D. A Orientadora Educacional tomou a frente para tratar do assunto do câncer de mama.</p> <p>Perguntou aos alunos: “Quem tem mãe?” Todos levantaram a mão. “Quem tem avó?” Alguns levantaram as mãos. “Quem tem tia?... vizinha?... amiga?” e foi sucedendo diversas mulheres.</p> <p>Explicou que existe uma doença perigosa e que o papel das crianças agora era muito importante, pois precisavam avisar essas mulheres tão importantes para eles a fim de que elas se cuidassem e pudessem salvar suas vidas.</p> <p>Passou um vídeo com cerca de três minutos, lúdico,</p>

		com a história de uma mulher que vai ao Posto de Saúde fazer mamografia.
15h – 16h	Atividade de escrita	<p>Os alunos terminaram a atividade proposta – ilustração do vídeo sobre o câncer de mama apresentado no Laboratório.</p> <p>15h10 - A professora começou a chamar por fileiras para que os alunos levassem o caderno à sua mesa a fim de colar as atividades do dia. Informou que já colaria a lição de casa. As atividades consistiam em escrever a sílaba inicial do nome das figuras existentes, sendo sempre MA-ME-MI-MO-MU e uma cruzadinha cujas palavras iniciavam da mesma forma e estavam dispostas como banco de palavras (embora todas fossem utilizadas, o que diminuía o desafio ao aluno). Além delas, outra atividade consistia no problema de um cachorro que precisava chegar à sua casinha sem pular os obstáculos do caminho, mas só “andando” na vertical ou na horizontal.</p> <p>15h40 – Enquanto a professora ainda colava algumas atividades, um grupinho conversava. A professora disse: “Vamos lá: hora de concentração. Primeiro pensa e faz sozinho. Depois tem a lousa”</p> <p>Professora chamou a atenção de duas alunas que conversavam. Disse: “M** e S** podem sentar. Vocês acham justo vocês ficarem brincando enquanto os amigos estão fazendo atividade?”</p>
16h – 16h55	Escrita de palavras (<i>Padrão canônico e não canônico das sílabas</i>)	<p>O Professor de inglês faltou</p> <p>A professora passou atividade para que montassem as famílias silábicas e escrevessem palavras, Depois se sentou e avisou: “Vou fazer a chamada. Será por numeral”.</p> <p>Após a chamada, um aluno mexia-se no lugar. A professora disse: “O que é isso? Se você ficar se mexendo seu corpo vai achar que é hora de exercício e não vai se concentrar”.</p> <p>16h25 – Após sair da sala e retornar, a professora disse que quem terminou as atividades poderia fazer leitura (Uma aluna já havia retirado um livro para ler enquanto ela estava fora). Quando acabasse, poderiam trocar por</p>

		<p>outro.</p> <p>16h30 – A professora colou as atividades dos alunos que faltaram nos dias anteriores em seus cadernos e os orientou a fazerem-nas. Essas atividades versavam sobre construção de palavras apoiadas em famílias silábicas e problemas que remetiam a um algoritmo de adição.</p>
--	--	--

Fonte: Elaboração do autor.

6.3.4.1 Análise e discussão

Por se tratar de uma situação em que a prática de três profissionais foram observadas, e em tão pouco tempo, não é possível criar um quadro único de análise. As considerações aqui contidas englobarão todas, embora maior ênfase seja dada à última professora pelo tempo de contato maior.

A primeira professora observada declarou que não possui um registro das atividades a serem aplicadas: organiza-as, produz cópias e utiliza em sala de aula. No dia em que se esteve presente, verificou-se que a turma permaneceu dentro de sala de aula durante todo o período sob sua titularidade. No entanto, diferente da maioria, o trabalho não se manteve restrito a folhas, embora elas estivessem constantemente presentes: a docente solicitou que trouxessem embalagens e montou um cartaz classificando os sólidos de acordo com suas características, o que envolveu os alunos, embora pudesse ser esperada maior exploração das características de cada sólido, como a comparação de arestas, vértices e faces, a possibilidade de rolar ou não, as dimensões, todas por meio de problematização, comparação e discussão dos resultados encontrados pelos alunos, com posterior sistematização do conteúdo.

Embora não tivesse o registro gráfico, percebeu-se organização docente, visto que já havia solicitado as embalagens aos responsáveis pelas crianças, bem como o papel kraft à inspetora.

Suas atividades, embora sem uma linha única de pensamento ou um tema que as norteasse, fez com que os alunos construíssem suas ideias para resolvê-las: ligue imagens, ligue imagens ao nome, uso de parlendas para leitura e escrita de palavras, etc. Ao final, o uso de massinha de modelar demonstrou-se uma estratégia

para preenchimento de tempo vazio, pois não se relacionou a qualquer outro conteúdo trabalhado até então. Assim, os alunos puderam brincar sozinhos ou com os colegas próximos, utilizando uma linguagem simbólico-representativa em suas produções.

No segundo momento, o pouco tempo de observação da professora Assinatura de Ponto não permitiu maiores considerações. Só foi possível observar sua aversão ao brincar em sala de aula do ensino fundamental, explicitada em sua fala de que nessa etapa os alunos não deveriam levar brinquedo, concentrando-se nas atividades propostas na lousa. Concordando com Ferraresi (2015), viu-se que o brincar é considerado “nocivo”, já que desvirtua os alunos do caminho esperado para a sala de aula que é de silêncio e calma.

Já no terceiro momento, a professora observada permaneceu por mais tempo. Verificou-se constante uso da lousa para realização das atividades, chegando a estar totalmente preenchida nos primeiros vinte minutos de aula. A professora utiliza atividades de livros didáticos, retirando as folhas e colando no caderno dependendo da intenção do conteúdo a ser trabalhado. Uma atividade interessante foi o trabalho com música, que chama a atenção dos alunos. Contudo, embora não os tenha feito copiar a letra da lousa, o texto só foi utilizado para leitura, não tendo um tempo de “degustação” e apreciação inerente à música fora do contexto escolar.

Uma atividade em que se observou alguma satisfação em realizar, principalmente ao atingir seu objetivo, foi a leitura e entrega de crachás. Esses alunos, com maior dificuldade para ler, deleitavam-se ao conseguirem utilizar suas estratégias e “descobrir” a quem deveriam direcionar o aparato.

Apesar de ter-se percebido uma organização bastante meticulosa das atividades, esta professora também declarou não possuir um planejamento prévio registrado, o que dificulta a avaliação e reorganização das ideias (MELIS, 2018). Verificou-se que algumas ações ocorreram de acordo com iniciativas docentes criadas na ocasião, como quando orientou a aluna que havia terminado sua atividade a sentar-se, mas logo mudou e pediu que recolhesse cadernos; ou quando criou a atividade de separação de sílabas para suprir o tempo livre deixado pela professora especialista que se ausentou. Nesta ocasião, questionou-se o porquê de não permitir aos alunos um tempo maior de interação, já que em sua entrevista a docente considerou importante o lúdico e a sensibilidade do professor em perceber essa etapa como uma transição. Assim como na maioria dos casos anteriores,

observou-se a recorrente dicotomia entre o discurso e a prática (MEDEIROS, 2015; ORLANDI, 2013; SANTOS, 2017).

Apesar dessa fala na entrevista, observou-se pouca permissão para brincar dentro de sala de aula. Falas defendendo a brincadeira somente após a realização das atividades, pois estas são mais importantes, foram ouvidas constantemente na sexta-feira em que se acompanhou a turma. Essa concepção conversa com o que foi observado por Ferraresi (2015), que percebeu em sua pesquisa um privilégio da alfabetização e dos conteúdos escolares sobre o brincar. Essas falas da docente vinham acompanhadas de repressão aos alunos por estarem conversando, bem como quando se agitaram durante as atividades. A professora tradutora, quando regendo a turma, disse que *“Criança de primeiro ano só brinca e estuda”*, mas não se percebeu qualquer espaço para que a brincadeira ocorresse. Também foi comum ouvir que brincar seria somente a quem já tivesse terminado a atividade, concordando com Medeiros (2015) e com Oliveira (2013) que observaram situações onde o brincar ocorre atrelado ao “bom comportamento” do grupo.

Além das falas diretas atacando o brincar, percebeu-se que outras direcionadas às demais situações tidas como inconvenientes usavam “brincar” de forma generalizada, como quando a professora pergunta às meninas que estão conversando se elas acham justo ficarem brincando enquanto os colegas realizam as atividades. Pode-se perceber uma depreciação do brincar diante dos conteúdos escolares, que se revelam como mais importantes (AZEVEDO, 2016; FERRARESI, 2015).

Esse distanciamento entre brincar e aprender não privilegiou a utilização de outros espaços na escola. Embora durante a entrevista tenha considerado a escola ampla, bem como opinado que cabe aos professores adaptarem-se à utilização desses espaços, a docente não fez uso das opções que a infraestrutura escolar lhe oferecia, encerrando-se com a turma em sala de aula durante o período de observação de sua regência.

6.3.5 Análise acerca das práticas docentes observadas com o lúdico

A presente análise utiliza as observações realizadas pelo pesquisador, buscando responder: como o lúdico está presente na sala de aula? Como as

práticas docentes possibilitam a existência de momentos lúdicos? Assim, observa-se como as práticas docentes possibilitam (ou não) o lúdico no trabalho com os alunos de primeiro ano.

Para tanto, julgou-se interessante observar as entrevistas cedidas pelas professoras. Percebe-se que há compreensão da importância do lúdico e a necessidade de uma diferenciação da metodologia do primeiro ano para os demais do ensino fundamental, dada a transição pela qual estão passando. Segundo a P4,

“[...] o primeiro ano é uma fase de transição independente do novo ensino fundamental de nove anos. Eu acho que cabe ao educador ter esse olhar em relação às crianças, que estão chegando com seis anos de idade de uma educação infantil e que tem um novo ciclo a percorrer. Então, acho que tem que ter um pouco mais de sensibilidade e entender sempre como uma transição” (P4).

Diante das práticas vivenciadas, pode-se perceber que o ensino fundamental de nove anos foi instituído, mas sem observar alguns pontos. Essa afirmação vem ao encontro do que Santos (2017) apresenta quando observa que a ampliação do tempo de escolarização é considerada um indicativo de melhoria das condições de vida das populações mundiais, mas que, no Brasil, ainda se esbarra na incapacidade das escolas em acolher essas crianças com sua infraestrutura, falta de formação continuada aos professores e o fato do brincar não receber papel de destaque. O histórico de implantação revelado pelas pesquisas e explicitado por Ferraresi (2015) denuncia a falta de diálogo com o professor ao criar políticas que impactam diretamente a sala de aula. Sem formação ideal, nem agindo como partícipe do processo de construção, o docente ficou à deriva ao assumir salas de primeiro ano em uma nova configuração, levando a práticas dotadas de conhecimento pessoal, sem embasamento teórico que as qualificassem, ficando reféns de seus conhecimentos pré-determinados, conforme Stigert (2016).

Tratando das observações realizadas, pode-se dizer que a metodologia utilizada pelas docentes se assemelha muito às relacionadas ao antigo ensino fundamental de oito anos. Em todas as salas, os trabalhos partem da premissa de que os alunos devem conhecer as famílias silábicas gradativamente, sem o qual não saberão escrever. Assim, apresentam-se as justaposições de letras a fim de formar sílabas, partindo para formação e separação de sílabas das palavras, para só depois expor os alunos à criação de frases e textos. Essa concepção prevê que o aluno não está exposto a textos diversos e acaba desvinculando a escrita de um sentido,

escrevendo apenas para aprender a escrever e apresentar seus avanços ao professor. Essa observação concorda com aquelas realizadas por Santos (2017), que acrescenta um detalhe também corriqueiro nas turmas observadas: “As crianças devem, preferencialmente, ficar o mais quietas possível” (SANTOS, 2017, p. 65).

Nesse contexto, a ideia é de passividade discente, combinada à ordem em sala de aula, pois se entende que só assim o aluno pode ouvir, fazer as tarefas e, conseqüentemente, aprender. No cotidiano de sala de aula, observa-se a manutenção de muitas práticas tradicionais que envolvem atividades com palavras descontextualizadas, de diferentes campos semânticos, geralmente utilizadas por iniciarem com letras parecidas, objetivando a aprendizagem da leitura e da escrita, mas não uma nova concepção de criança do novo ensino fundamental, como também prevê Ferraresi (2015). Essa organização de sala de aula não leva em conta que

A forma como o espaço está organizado oferece às crianças oportunidades cotidianas de convivência. Se colocarmos sempre as crianças nas mesinhas e mantivermos este grupo em todas as atividades dirigidas, em que momentos poderão trocar ideias, ouvir e falar sobre sentimentos, inventar e fazer de conta? (MELIS, 2018, p. 24).

No entanto, por seguirem a linearidade da ordem alfabética, essas atividades podem ser realizadas ainda que sem um planejamento mais elaborado: basta oferecer atividades parecidas, mudando apenas a família silábica às quais pertençam, adequando-a, ainda que sejam “[...] gerados contextos artificiais que obrigam as crianças a se adaptarem a situações pedagógicas até mesmo desprovidas de sentido para elas” (ORLANDI, 2013, p. 104). Ao existir uma ordem implícita que pode ser seguida, apenas acrescentando palavras referentes à letra estudada, as professoras podem consultar coleções direcionadas a esse método de alfabetização que já trazem essas atividades prontas, o que torna o planejamento por escrito um aparato desnecessário, visto como uma burocracia a ser preenchida e entregue à CP (quando esta o solicita). Contudo, essa prática não permite organizar previamente os materiais e espaços possíveis e/ou necessários, mantendo a mesma característica das aulas, com alunos presos em um mesmo espaço.

Segundo Melis (2018, p. 56):

Planejar inclui o pensamento sobre o que o educador quer que aconteça, por que, para quem, quando e como poderá acontecer. Por que e para quem dependem da avaliação sobre a concepção que se tem sobre como a criança aprende. Como e quando envolve a organização do espaço.

Portanto, elaborar um planejamento não pode se equiparar a seguir uma mera burocracia imposta por instâncias superiores. Ele deve ser o caminho para que a aula seja pensada previamente, sabendo o que precisa ser organizado, pensado, separado, elaborado, de modo que se possa avaliar se os objetivos foram alcançados e o que deve ser revisto ou repensado.

Um ponto negativo disso, além de não prever antecipadamente outras situações que possam advir da realização das atividades, é a prevalência dos trabalhos com matemática e alfabetização sobre as demais áreas. Nas visitas, constataram-se apenas três aulas em que foram trabalhados conteúdos relativos a ciências, e em nenhum caso houve consideração à história e geografia. Santos (2017), apoiado em Huizinga (2000), Fortuna (2011; 2012) e Barros (2009), observa que mais do que pensar na ampliação do ensino fundamental, é preciso considerar o brincar como elemento basilar da humanidade (em especial para as crianças), ao invés de instituir um ensino concentrado na leitura, escrita e nos cálculos, deixando para um plano secundário as outras áreas, principalmente as que envolvem a corporeidade.

A forma como a ideia é trazida por Santos (2017) pode causar interpretações dúbias, levando à inferência de que no primeiro ano só se deva brincar. Vale aqui ressaltar que o pensamento deste trabalho é de que os alunos brinquem com jogos de regras e outras brincadeiras que coloquem em jogo seus conhecimentos para a construção de outros novos. Melis (2018) defende que o brincar é um importante fator para o desenvolvimento infantil. A disponibilização de espaços e a organização de materiais permitem que a criança não observe passivamente as ordens do adulto, mas encontre maneiras de interagir e, concomitantemente, construir interações e conhecimentos. Isso não significa o esmaecimento do papel do adulto, pois este tem papel fundamental na organização dos espaços e materiais para o desenvolvimento das interações infantis.

Essa visão de brincar na escola contraria o que se tem observado em sala: práticas que compartimentam o trabalho do professor, privilegiando principalmente os aspectos cognitivos sobre os lúdicos, ou seja, havendo predominância de

atividades nas quais o aluno deveria utilizar conhecimentos referentes à escrita e ao cálculo, mas sem que essas situações tivessem relação direta com o cotidiano que vivencia ou com as práticas que extrapolam em suas ações, mais voltadas às brincadeiras e à interação. Assim, o brincar é subjugado pelos conteúdos escolares e pouco valorizado em sala de aula, conforme trazido por Azevedo (2016) e Ferraresi (2015).

Ao se realizar atividades da disciplina de ciências, observou-se que o conteúdo desta disciplina dividiu espaço com as considerações sobre a interpretação, o gênero do texto e a leitura, culminando em poucas considerações sobre o que se previu trabalhar na disciplina principal. A impressão criada era de realizar a atividade para registrar o conteúdo como dado.

Entretanto, pode-se considerar que houve atividades lúdicas por meio de cruzadinhas, adivinhas, desafios, caça palavras, ligue imagens ao nome e formação de palavras. Essas atividades apresentam algum caráter lúdico, mas não se tem certeza da intencionalidade pedagógica por trás delas, já que o planejamento das aulas não é organizado e registrado. O ponto negativo foi a pouca incidência desses casos, bem como o encaminhamento dado logo depois, como quando os alunos deveriam copiar as adivinhas que poderiam ter sido realizadas em espécie de competição, de desafio, ou ainda de criação de novas adivinhas.

Vale comparar que a pouca aparição desse tipo de atividades contraria a importância dada ao lúdico nas entrevistas das professoras. Em sua pesquisa, Oliveira (2013) observa que a maioria dos professores entrevistados também compreende a potencialidade do brincar, respondendo positivamente sobre ele em suas entrevistas, mas pautando sua prática na necessidade de realização das atividades ligadas ao conteúdo, principalmente da alfabetização, que se sobrepõe ao lúdico e aos momentos de brincadeira. Essa dicotomia entre prática e discurso é apontada por Marega (2010, apud SANTOS, 2017) para explicar a divisão dos momentos de estudo e brincadeira ou, em alguns casos, o brincar tornando-se pretexto para ensinar algo. Medeiros (2015) observou situações semelhantes em sua pesquisa, onde enfatizou que brincar e aprender eram considerados antagônicos, ainda que a brincadeira fosse inerente à infância.

Essa divisão poderia ser amenizada, pois

A sabedoria que é respeitar, em educação, a psicogênese, deveria levar a introduzir cada nova atividade através de uma etapa lúdica.

Brincar com palavras, com letras, com o computador: manuseá-los livremente, ludicamente, antes de dar a este manuseio um caráter instrumental. Talvez seja por isso que as crianças aprendem informática mais depressa do que os adultos: brincam com o computador, antes de tentar “usá-lo para”. (DANTAS, 2002, p. 116, *apud* OLIVEIRA, 2013, p. 15)

Estas ideias vêm ao encontro do que é preconizado neste trabalho, com vistas a defender a introdução de atividades por meio de uma etapa lúdica. Isso porque, ao utilizar o lúdico em sala de aula, não se espera que o professor permita que o aluno brinque o tempo todo livremente, pois o papel da escola é, entre outros, o de construção de conhecimento e desenvolvimento de ações para tal. O que se defende, no entanto, é que essa construção não precisa se dar de forma estanque, onde a criança deva permanecer sentada meramente recebendo informações e processando-as.

Durante as visitas à escola, observou-se a dicotomia relatada pelas pesquisas: a P1a considera importante a interação entre os alunos, bem como reconhece a necessidade de realizar atividades fora da classe, mas no período observado manteve-se dentro de sala de aula exclusivamente; a P1b considera o lúdico importante até mesmo na vida adulta, além de defender a organização de espaços de sala de aula a fim de que o aluno sintasse-se pertinente à ele, mas manteve espaços imutáveis, certo autoritarismo na condução das aulas e prolongadas falas sem que se permitisse aos alunos interromper; a P2 defende o brincar ao terminar as atividades, mas constantemente chamou a atenção dos alunos para que parassem de brincar com as dentaduras trazidas; a P3 defende que o diferencial do primeiro ano para os demais do ensino fundamental é a necessidade de um trabalho lúdico, em contraponto ao uso de lousa nas demais séries, mas a mesma faz uso de cópias da lousa diariamente. Considera o uso de diversos espaços, como a brinquedoteca e a sala de vídeo, mas não fez uso em nenhum momento durante a presença do pesquisador na escola.

A P4 aproxima discurso e prática, pois defende a introdução da alfabetização acompanhada de momentos lúdicos. Ainda que apresente poucas atividades de movimento, percebe-se que foi essa turma em que os alunos mais foram desafiados a pensar antes de encontrar soluções dadas pela professora.

Embora não tenha sido realizada entrevista com a docente, o maior “ataque” ao brincar foi direcionado pela professora Assinatura de Ponto que atuou com a

Turma 4, declarando explicitamente sua contradição, dizendo que brincar na escola faz parte da educação infantil. Essa ideia converge com as observações realizadas em sala de aula por Oliveira (2013), em que a professora chega a considerar que brincar deve ser feito em casa. A autora ainda apresenta a utilização do brincar, ou melhor, a possibilidade de supressão desse momento, como uma forma de controlar os alunos e a realização das tarefas pelos mesmos, algo que também ocorreu nas Turmas 4 (dia do brinquedo) e 2 (aula de informática).

Quanto às brincadeiras em sala de aula, não se pode dizer que realmente ocorreram por força de vontade docente. Ao observar momentos em que os alunos começam a brincar, constantemente, em todas as turmas, flagram-se sequências de repreensão a esse ato, pois cabe ao aluno somente realizar suas atividades e permanecer “comportado” no tempo de ociosidade que segue. Os jogos de regra não aparecem nas práticas das professoras, nem mesmo durante a atividade de “Jogos pedagógicos” realizada na Turma 3. Os momentos em que se presencia alguma brincadeira individual e simbólica ocorre por motivação intrínseca do aluno, que se utiliza de materiais diversos ou simplesmente da imaginação para criar brincadeiras, sendo repreendido se a mesma alastrar-se para os colegas ou produzir qualquer ruído audível a ponto de a professora considerar que esteja atrapalhando o andamento da ordem da aula. A situação relatada converge com o que traz Fortuna (2011, p. 76):

[...] pode ser objeto de depreciação [a brincadeira], talvez mesclada à admiração e à inveja que desperta sua professada inutilidade: brincar, diz-se, só se sobrar tempo, pois é coisa de quem não tem o que fazer. Por conseguinte, uma atitude lúdica perante a vida é malvista, na medida em que é interpretada como falta de seriedade e desocupação. As restrições impostas à atitude lúdica provém da ameaça que ela apresenta à ordem instituída(...). Essa ameaça é procedente, se considerarmos o potencial transgressivo e revolucionário da ludicidade [...].

Destarte, cabe ao aluno o papel de transgressor ou apenas de manter-se dentro dos padrões esperados pelo contexto escolar. Diante dessa dubiedade de opções, a observação em sala de aula direciona o olhar também ao aluno diante das atividades propostas.

6.4 Participação dos Alunos Durante as Atividades Observadas

Durante as visitas intentou-se observar como os alunos portar-se-iam diante das atividades oferecidas e das práticas utilizadas pelas docentes, comparando as atitudes diante de propostas lúdicas ou de práticas docentes tradicionais.

Diante dos resultados apresentados nas pesquisas trazidas por meio do levantamento bibliográfico, podemos observar que o brincar é muitas vezes reduzido ao ingressar no ensino fundamental, devido aos conteúdos que precisam ser trabalhados (FERRARESI, 2015; MEDEIROS, 2015; SANTOS, 2017; OLIVEIRA, 2013; BARBOSA, 2015). Essa informação levou à necessidade de observar *in loco* as formas que as crianças utilizam para brincar quando não lhes é permitida essa prática.

6.4.1 Participação dos alunos da Turma 1 durante as atividades observadas

Durante as primeiras visitas, ouviu-se a consideração de grande parte das docentes de que esta turma é, dentre as quatro a serem observadas, a que possui alunos mais “agitados”. Optou-se por grafar esta palavra entre aspas por vir carregada de considerações das docentes, sem outro fundamento para tal. Durante conversas nesses primeiros momentos, três das quatro professoras teceram esse comentário.

4º dia de realização da pesquisa:

- Logo no início do primeiro contato, dois alunos aproveitaram um hiato entre as explicações da professora para virem até o pesquisador e perguntar sobre o motivo de estar ali. Ao serem informados que ele observaria como era o dia deles, deram-se por satisfeitos e retornaram aos lugares;
- Enquanto a professora escrevia na lousa, os alunos permaneceram sentados, mas percebeu-se que alguns se dirigiam à docente a fim de fazer questionamentos como “*precisa mudar de linha [para escrever]*”;
- No caminho à docente, alguns alunos iam pulando ou parando para conversar com colegas;

- Na biblioteca, os alunos falaram mais, já que agrupados, chegando mesmo à indisciplina, não permitindo que a AB continuasse o empréstimo das obras literárias por não conseguir comunicar recados e regras aos alunos;
- Ao final do dia, alguns alunos que estavam sentados no fundo da sala, aproveitando a distância da professora sentada à frente, levantaram-se e foram às mesas um do outro. Com a alteração de voz da professora dirigindo-se a todos os alunos para que se sentassem, eles obedeceram e diminuíram o fluxo de conversa. No entanto, ainda que não permitido, no final da aula, dois desses alunos começaram a brincar de braço de ferro e permaneceram nessa brincadeira por cerca de 10 minutos, enquanto a professora observava quais alunos ainda precisavam guardar o material escolar, o que não era o caso dos dois.

5º dia de realização da pesquisa:

- Neste dia foi possível observar três situações interessantes:
 - 1ª situação: o pesquisador colocou-se na penúltima carteira, tendo atrás de si o aluno E**, que transcrevia as adivinhas do livro Ler e Escrever para seu caderno – atividade que não lhe parecia agradável, pois constantemente distraía-se voltado a outras situações. O aluno começou a conversar com o pesquisador, sempre em tom de voz baixo e olhando para a professora, buscando não ser chamado a atenção. Pediu que o pesquisador lesse as adivinhas, enquanto ele cobria as respostas, querendo que o adulto adivinhasse. Em seguida, fez charadas, mas logo as respondeu. Observava sempre se a professora via essa sua transgressão. O pesquisador questionou se ela brigaria caso ele não terminasse a lição, tendo como resposta o emudecimento da criança, que logo retornou a chamar-lhe para fazer novas adivinhas;
 - 2ª situação: três alunos (H**, E** e V**) estavam juntos, próximos à mesa de um deles. Desse encontro, surgiu o seguinte diálogo: V** pediu que os colegas dissessem um “palavrão” e logo completou: “*palavrão*”. Os demais riram e continuaram repetindo o mesmo diálogo. E** orientou o pesquisador a dar a mesma resposta quando tivesse contato com a pergunta que havia iniciado a brincadeira, que logo foi interrompida pela professora. De seus lugares, os alunos “provocavam-

se” dizendo “*palavrão*”, tendo como resposta dos colegas a mesma palavra. Então, E** cutucou o pesquisador e disse:

E**: - “Fala ‘dois’”.

P (pesquisador): “Dois”

E**: “Cala a boca e come arroz” (em estilo de parlenda)

- 3ª situação: dois alunos estavam sentados um à frente do outro: a menina à frente, o menino atrás. O menino, então, começou a brincar com seu caderno, levantando somente a capa, simulando um *notebook*, fingindo digitar nas primeiras páginas. Colocou seu estojo atrás para apoiar, o que levou um bom tempo. Pouco depois a menina virou para trás e eles revezaram na “digitação”.

13º dia de realização da pesquisa:

- A reação dos alunos durante o dia foi bastante diversa: de início estavam bem quietos. Alguns tentavam fazer comentários fora de hora, principalmente para dar as respostas das atividades ou comentar sobre os colegas, mas eram rapidamente interrompidos pela professora;
- Quando a professora disse que só esperaria acabar de passar a lista de presença para que saíssem para o recreio, os alunos passaram a levantar-se e conversar com colegas. Logo que ela se voltou para a turma, os alunos pararam;
- Enquanto a professora discursava sobre o que era certo e errado a ser seguido, retomando as boas maneiras citadas no início da aula, os alunos, sentados em suas cadeiras, ouviam, baixavam a cabeça, pintavam seus monstros. Poucos alunos participavam quando havia alguma pergunta direcionada a eles. Foi possível observar, ainda, que uma aluna baixou a cabeça e permaneceu assim até depois de a atividade de escrita de notícia ter começado;
- Verificou-se, nas falas dos alunos, uma capacidade de pensamento, argumentação e raciocínio bastante interessante. Quando a professora disse faltar dez minutos para o lanche, o aluno E**, que se autodeclarou “teimoso em Matemática”, falou: “*Faltam 600 segundos, não é, professora?*”. Em outro momento, quando a professora perguntou no que eles ajudavam em casa, o

aluno E** disse que tinha a “super missão” de lavar os pratos na casa do pai de manhã;

- A professora propôs a escrita de um fato que marcou a vida dos alunos, completando a fala dizendo que não queria ouvir nada, que era um segredo a ser lido por ela posteriormente. Logo depois, disse a eles que contariam algo da sua vida. O aluno F** prontamente disse: “*Mas não era segredo?*”;
- Também foi destaque a dificuldade apresentada pelos alunos ao escrever a notícia solicitada: ao ser pedida a escrita em, pelo menos cinco linhas, alguns fizeram listas. Sentiram-se visivelmente despreparados para conseguir produzir texto. Muitos perguntavam constantemente como fazer;
- No Laboratório de Informática, os alunos sentaram-se no chão para assistir ao filme. Alguns começaram a conversar, mas logo passaram a assistir e torcer pelo personagem.

14º dia de realização da pesquisa:

- Foi observada, novamente, uma inconstância em comportamentos: no início da aula permaneceram quietos. Observou-se que queriam levantar ou começar a falar, ainda que por comentários às considerações da professora, mas eram reprimidos constantemente e chamados a atenção para que permanecessem sentados. Após o lanche, no entanto, percebeu-se o grupo mais agitado. Falavam bastante, em tom de voz alto, mas não saíam do lugar;
- O aluno H**, sentado logo à frente do pesquisador, não conseguiu se manter quieto em seu lugar como preconizava as ordens da professora. Ajoelhava-se, sentava-se de lado, encostava-se à parede, abria sua agenda, fechava, jogava-a para cima. Pouco tempo depois, passou a investir em cutucar o aluno à sua frente, que apenas o olhava e retornava, ignorando-o com feições de quem não se interessava pelo assunto do colega. Ele insistiu em cutucar e o aluno nem virou para trás. Sem ter o que fazer, levou seu braço à boca, soltando ar e fazendo barulho, o que chamou a atenção da professora que perguntou se ele já havia terminado a lição;
- Um aluno leu o trava-língua e H** bateu palmas, junto com toda a turma. No entanto, H** não parou, batendo individualmente palmas até que a professora lhe chamasse a atenção. Seguiu o diálogo:

P (professora) – “H**!”

H** – “Era para parar de bater palma?”

P – “Não vou nem responder.” (pausa) “Não!” (em tom irônico).

H** – “É que o V** leu bonito...”

- Mais adiante (16h35), conforme a professora começou a passar pelas carteiras e observar os desenhos, mostrando ao pesquisador e elogiando, os alunos pareceram sentir maior confiança em levantar-se. O aluno H** dançava pelo corredor, “visitando” diversas carteiras de colegas. A agitação só cessou diante da solicitação docente em tom mais autoritário. No entanto, pouco depois (16h55), passou novamente a levantar-se constantemente. Talvez pela professora não chamar sua atenção (devido ao cansaço pela repetição do ato), o aluno se soltou cada vez mais, indo à mesa de colegas. Ao realizar algumas de suas ações, o aluno H** olhava para o pesquisador (adulto mais próximo) para ver se estava o observando;
- Outro caso observado foi do aluno N**, que, enquanto a professora falava sobre os cuidados que se deveria ter ao encontrar um sapo, brincava com seu apontador, rodando o depósito de aparas com o lápis;
- Foi possível observar, também, que os alunos permaneciam mais inquietos em suas cadeiras, mexendo-se constantemente. Isto ocorreu diante de um elevado tempo sentado ouvindo discursos da professora, que costumava fazê-los diante de qualquer tema que surgisse em sala, apresentando grande volume de informações aos alunos, criando verdadeiros monólogos enquanto tentava manter todos os alunos em extremo silêncio. Em um desses momentos, enquanto o tema da fala referia-se à “bagunça” que fizeram, o aluno E** “desamassava” uma garrafa de plástico fazendo barulho.

15º dia de realização da pesquisa:

- Como os alunos permaneceram quase a totalidade do tempo na sala de vídeo, bem como a duração das aulas neste dia ocorreu em menor, não foi possível realizar observações mais detalhadas quanto à posição dos alunos em relação às atividades.

6.4.1.1 Análise e discussão

Nas observações referentes a esta turma, verificou-se que os alunos realizaram diferentes ações nos dois períodos de visita. No primeiro, enquanto com a P1a, que estava regendo a turma há cerca de três meses, os alunos estavam mais inquietos, falavam alto e andavam pela sala, ainda que a professora chamasse constantemente a atenção. Com a P1b, que substituíra a professora durante aquela semana, os alunos permaneciam mais tempo quietos e sentados, embora muito se deva pela postura autoritária da professora que, sempre de pé diante da turma, chamava a atenção tão logo se levantassem ou falassem em “momento impróprio”.

Porém, nos dois momentos, algumas observações se fizeram comuns: os alunos utilizaram subterfúgios para sair de seus lugares, como quando se direcionaram fisicamente à professora para ações em que não se fazia necessário ir até ela, ou quando se dirigiram à lata de lixo para jogar pequenas pontas ou pedaços de papel (movimento repetido diversas vezes). Verificou-se que, no trajeto entre sua carteira e a docente, ou o lixo, etc., os alunos andavam com os pés sobre as bases das carteiras, iam pulando, conversando com colegas, enfim, buscando agir de acordo com a faixa etária em que se encontram, talvez criando histórias imaginárias para tais atos. Analisa-se que, desta forma, os alunos estariam criando uma válvula de escape para poder levantar-se e subverter as constantes ordens de manterem-se sentados, brincando mesmo quando não lhes era permitido explicitamente (OLIVEIRA, 2013).

Na ocasião da visita à biblioteca, quando sentados em grupos, os alunos comunicaram-se mais. Apesar do inconveniente causado pela conversa entre as crianças, verificou-se que este foi o primeiro momento do dia em que conseguiram comunicar-se sem desrespeitar a regra mais lembrada: sentarem-se em seus lugares e fazerem silêncio. Isso possibilitou a inferência de que, se acostumados a sentarem-se mais vezes em grupos, essa ansiedade poderia diminuir e a aula não precisaria ser interrompida tantas vezes. Infere-se que a biblioteca não tenha sido vista como um espaço tão rígido de aprendizagem como a sala de aula, onde puderam interagir mais, pois não estavam na estrutura escolar que impõe o ensino fundamental (MEDEIROS, 2016).

Outra observação relevante foi quando os alunos puderam construir seus monstros. Verificou-se que as crianças levaram a sério essa atividade, embora a

professora, que constantemente chamava a atenção não permitindo que falassem, tornou um ambiente extremamente sério (DUARTE JUNIOR, 2011), embora não tenha desviado os alunos do interesse na confecção de seu personagem, em uma atividade claramente prazerosa para eles.

Analisou-se, assim, uma necessidade de os alunos ultrapassarem os limites impostos pelas professoras quanto ao que elas denotaram como “mau comportamento”. Para não permanecerem sentados e em silêncio por longo período de tempo – lembrando ainda que a estrutura do mobiliário não era compatível com as necessidades infantis – as crianças buscaram formas de movimentar-se e interagir, algo adequado à faixa etária em que se encontram.

6.4.2 Participação dos alunos da Turma 2 durante as atividades observadas

A Turma 2 permaneceu durante todo o ano letivo com a mesma professora. Somente no 6º dia a observação deu-se sob a regência da professora mediadora do terceiro ano até o horário do recreio.

1º dia de realização da pesquisa:

- Durante a aula de Artes, os alunos sentaram-se em grupos e, por grande parte do tempo, transitaram livremente pela sala, retornando às mesas em que estavam para realizar suas atividades. O aluno J** permaneceu durante quase toda a aula em pé. Os demais alunos, com destaque especial a três deles, mantiveram-se concentrados na atividade. Enquanto os alunos realizavam a atividade, brincavam entre si, mas não eram advertidos. Essas brincadeiras, no entanto, não impediram que terminassem o que foi proposto pela docente;
- Em determinado momento da aula, a professora não encontrou a cola que usaria para fixar as produções dos alunos no cartaz. J** fingiu-se de super-herói, que tinha como missão encontrar o objeto. Após definir-se desta forma, abriu os braços e fingiu voar pela sala até encontrar;
- Outro aluno, ao precisar jogar sobras de papel no lixo, amassou-os formando uma esfera e declarou que a lata de lixo era uma cesta de basquete, sendo

seguido por mais três alunos, que retomaram as bolinhas para lançar mais de uma vez, comemorando sempre que acertavam;

- Ao terminar essa aula, os alunos dispararam desordenadamente pelo corredor da escola em direção à sala de aula;
- Já na sala de aula regular, ao iniciar o trabalho com a música “A foca”, cujo áudio foi iniciado pela professora, uma aluna começou a mexer-se na cadeira, como se quisesse dançar, mas logo se conteve. Outro aluno levantou-se com o mesmo fim, mas foi reprimido por outra criança, que o ordenou a sentar. A interação mais visível dos alunos com o áudio foi achar graça e repetir parte da introdução em que um narrador lançava um sonoro “maravilhoouooooosas”;
- Durante as atividades, os discentes deveriam permanecer sentados, o que era respeitado por eles, embora muitas vezes buscassem saídas para transgredir essa regra: levantar-se no próprio lugar e logo sentar, ir ao lixo diversas vezes para jogar resíduos minúsculos, buscar material no armário, etc. Essas ações começavam a desinibir os alunos, que passavam a falar mais alto até serem advertidos pela professora;
- Em sala de aula, a professora colocou-se frente à sala e iniciou a leitura de história. Os alunos permaneceram sentados, ouvindo passivamente. R**, aluna com Síndrome de Down, levantou-se de seu lugar e dirigiu-se ao silabário próximo à porta, verbalizando “P” - “PA” - “PA, PA”. A professora observou, mas não a interrompeu;
- Após a leitura, a professora começou a colar as atividades dos alunos em seus cadernos. Enquanto isso, algumas crianças, que se dirigiam à mesa da professora para levar esse material, passaram a postar-se debaixo do móvel enquanto esperavam, conversando entre si. Esse tempo de espera levou os alunos a, gradativamente, levantarem-se e brincarem livremente, correndo ou indo à carteira de outros colegas, situação que permaneceu até a professora iniciar outra atividade;
- Às 16h31 era nítido que os alunos não sentavam mais corretamente em suas cadeiras, o que levou a professora a chamar-lhes a atenção para que assim o fizessem. Desse momento até o final da aula, algumas alunas dirigiram-se ao pesquisador com assuntos diversos (contando as festas que participarão, os nomes de seus irmãos, perguntando o que ele estava escrevendo, entre outros). A professora seguiu chamando a atenção dos alunos para que se

acalmassem, mas era possível observar alguns se lançando a brincar com colegas nos corredores da sala, ainda que timidamente. Por volta das 17h23, os alunos estavam mais calmos, externando cansaço, mas continuaram brincando em seus lugares com os colegas de dupla. Algumas alunas, com bloquinhos auto-adesivos, começaram a desenhar. Por volta das 17h30, o pesquisador colocou seu celular sobre a mesa e dois alunos aproximaram-se, conversando, mas disfarçadamente desviando o olhar para o aparelho. As falas apresentavam suas habilidades com os celulares e tablets dos pais. O adulto aproveitou o contato iniciado e questionou os alunos se naquele momento era permitido brincar, obtendo a resposta de um dos alunos de que às vezes realizavam a brincadeira do silêncio³⁹, explicando todas suas regras.

6º dia de realização da pesquisa:

- O pesquisador foi recebido pelos alunos com breves aproximações, com contato (vindo à sua mesa dizer “oi”) ou ainda com abraços. Às 14h55 (horário de chegada da professora titular), os alunos gritavam seu nome, levantavam-se de seus lugares e iam abraçá-la coletivamente. A docente aguardou e pediu que voltassem a seus lugares, ao que foi atendida;
- A professora teve de sair da sala um instante. Uma aluna retirou de seu apontador o reservatório de aparas, encaixou nele seu lápis e começou a girar. O artefato produziu barulho e chamou a atenção dos demais, que imitaram a ação. A aluna que originou o ato estava na última fileira e sua visão da porta era privilegiada, ao que ela disparou: “*Se eu parar é quando [sic] a professora chegou*”;
- Alguns alunos que já terminaram suas atividades brincaram com palitos e tampas de canetinha, construindo torres e castelos, imaginando super-heróis, mas sem saírem de seus lugares. Outra criança vestiu sua touca, que virou uma máscara e começou, junto com outros colegas, a simular armas com os lápis de cor que tinham em mãos;
- Com o decorrer do tempo e a proposta de atividade já cumprida, os alunos começaram a tráfegar pela sala, realizando pequenas brincadeiras entre si,

³⁹ A brincadeira do silêncio consiste em um aluno que deve escolher, entre os colegas, aquele que está mais silencioso. Ao escolhê-lo, assume seu lugar na cadeira e esse colega para a ser aquele que irá selecionar outro, seguindo esse ciclo sucessivamente.

em suas mesas ou no corredor, mas sempre cuidando para que o barulho não fosse audível à docente, a fim de evitar serem chamados a atenção. Dentre esses alunos, alguns entregaram cadernos aos colegas a pedido da docente, assumindo a postura de professor por imitação ao modelo real, mandando os demais “fazerem lição”.

16º dia de realização da pesquisa:

- A professora entregou os envelopes com o dinheirinho recortado pelos alunos e chegou ao aluno J**, que se desesperou porque não havia terminado a lição, implorando para que a professora não lhe entregasse (provavelmente devido ao autismo, sentindo a necessidade de realizar as tarefas em determinada ordem);
- Os alunos realizaram as atividades pacientemente. Às 15h45, duas crianças próximas ao pesquisador, após observar as explicações docentes sobre a escrita do número R\$ 0,01, conseguiram compreender e escrever sozinhos o número R\$ 0,05. Um deles, o aluno B**, demonstrou-se feliz e encabulado ao ser elogiado pela professora mediadora quando demonstrou ter acertado;
- Um aluno logo à frente do pesquisador foi chamado a atenção pela professora para que se mantivesse sentado. Após acabar a atividade, aguardando que a mesma fosse colada no caderno, leu os nomes dos aniversariantes do quadro logo a seu lado, contou até 100, começou a rodar a cabeça, sem haver um desafio ou qualquer outra motivação extrínseca;
- Observou-se que, ainda que com o calor em sala de aula e o adiantar do tempo (16h00), os alunos permaneceram sentados. Conversavam entre si, levantavam-se ao lado de sua cadeira, mas não saíam do lugar. Ao dirigir-se à lousa, a professora fazia um sinal de abrir e fechar de mãos, diante do qual a maioria dos alunos (exceto J**) calava-se para ouvi-la;
- Percebeu-se que alguns alunos realizaram as atividades como se fosse uma competição: quando a professora pediu para colocar a data sobre a página 90 do livro, fizeram-no com rapidez para virar ao colega de dupla e dizer “*termine!*”. Até para chegar à fila que se formava próximo à professora para levar o livro para correção, disputavam quem chegaria primeiro;
- Para realização da atividade de Língua Portuguesa, o aluno L** veio ao pesquisador pedir ajuda. Diante da explicação dada, outros dois tiveram a

mesma iniciativa. Pouco tempo depois, L** levou a atividade para a professora corrigir. Ao retornar, devendo realizar outra atividade, tentou fazer sozinho, mas virava-se para trás para constatar se o pesquisador o observara, esperando por ajuda voluntária;

- Às 17h05, após a professora orientar a guardarem os materiais, observou-se que os alunos se levantaram e andaram pela sala. Alguns chegaram a conversar com o pesquisador, com assuntos aleatórios. O aluno B** tirou de sua mochila uma camisa de time de futebol e vestiu-a por cima do uniforme, indo ao pesquisador para lhe mostrar, logo voltando à mesa de outro colega, com o qual passou a conversar em tom de voz baixo. A professora interveio, direcionando-se a uma aluna e dizendo para sentar, pois ela não disse que podia ficar de pé. Para alguns alunos o recado serviu, posto que se sentaram. Para outros, não.

17º dia de realização da pesquisa:

- No início da tarde, enquanto realizavam as atividades do livro, os alunos permaneceram em silêncio, ouvindo o que a professora falava. Alguns que já haviam terminado brincavam com brinquedos e máscaras;
- No horário de lanche, algumas crianças esperaram a professora titular sair da sala e dirigiram-se à professora mediadora de inclusão. Entregaram-lhe um lanche recebido na escola que frequentam no contraturno. Seguiu-se o diálogo:

P (professora mediadora) – “Para mim?”

A (alunos) – “Uhum” (assentindo com a cabeça).

P – “Ai... obrigada seus lindos” (abaixou-se e deu um beijo em cada um). “Amo vocês”.

As crianças saíram correndo, rindo, para o momento do lanche.

- Por volta das 15h, a professora orientou os alunos a guardar os materiais. Eles começaram a brincar de “pedra, papel, tesoura”⁴⁰ e de par ou ímpar em seus lugares. Aos poucos, se agitaram e aumentaram o tom de voz;

⁴⁰ “Pedra, papel, tesoura” é uma brincadeira popular em que, ao mesmo tempo, duas ou mais pessoas lançam à frente uma de suas mãos fazendo um objeto: Mão fechada = pedra; mão aberta = papel; dedos indicador e médio esticados = tesoura. Seguindo os critérios, há objetos que se sobrepõem aos outros para vencer: pedra quebra a tesoura, tesoura corta o papel e papel embrulha a pedra.

- A turma saiu para a palestra de prevenção a choques. Durante o evento, foi exibido um vídeo e os alunos ficaram em silêncio, pois o tema foi apresentado inserindo casos reais de alunos da rede que sofreram com choques ao empinar pipas;
- No retorno da palestra havia maior agitação. Alguns alunos próximos ao pesquisador começaram a pedir sua ajuda para leitura. Percebeu-se que, em duplas, procuravam ajudar-se. Para tal, ficavam de joelhos e aproximavam-se do colega, mostrando o que ele deveria fazer. Ao ser solicitado que ajudasse um aluno, outra criança o fez por meio de questionamentos. Não deu respostas, mas deu dicas para que o colega acertasse.

18º dia de realização da pesquisa:

- Alguns alunos tinham em seu poder algumas dentaduras de vampiro. Tanto que, quando o pesquisador entrou na sala, como quando a mediadora o fez, todos colocaram suas dentaduras e buscavam mostrá-las. O aluno B**, com canetinha, desenhou uma cruz em seu pescoço. O aluno ao seu lado viu e pediu para que fizesse uma em seu pescoço também;
- Percebeu-se que os alunos estavam mais agitados, talvez pela proximidade do feriado, talvez pela presença dos brinquedos (dentaduras) ou pelo calor na sala. Um aluno, na última carteira, permanecia de pé, andando dois passos para frente e dois para trás, como se imaginasse um ritmo para tal;
- Após o recreio, os alunos levantaram-se de suas cadeiras e dirigiram-se às de colegas, brincaram com borrachas que, na imaginação, tornaram-se bolas, entre outros. Puderam-se observar brinquedos trazidos de casa sobre a mesa de alguns alunos que já haviam terminado a atividade. Nesse cenário, um aluno disse: *“Tia, o vampiro está dormindo”* (referindo-se ao colega com que formava dupla). Outro aluno virou para ele e disse: *“É... é que vampiro dorme de dia”*;
- Na aula de informática, sentaram-se em duplas. Ainda que cada um devesse esperar a sua vez de usar o equipamento, não houve alunos em pé ou andando pelo amplo espaço livre da sala: eles ajudavam a dupla e/ou torciam por ela;
- Com o final das atividades e a ordem para que o material fosse guardado, as crianças que já haviam organizado seus pertences começaram a andar pela

sala e brincar com os colegas. A professora permitiu que brincassem. Primeiro, correram pela sala, sendo advertidos. Depois, brincaram de espalmar as mãos e arrastar-se no chão. Alguns chegaram a permanecer parados ao lado do pesquisador para observar o que estava fazendo. Às 17h13 a professora decidiu, diante do barulho demasiado para o espaço fechado, levá-los à quadra, já que a professora de Educação Física havia faltado. Como a quadra estava sendo utilizada por outra turma, os alunos utilizaram o parque logo ao lado. Observou-se que as crianças tiveram prazer em brincar, não havendo nenhuma abstenção, bem como discussões ou desavenças nesse momento. Aproveitaram para correr e brincar livremente. Apenas um aluno desobedeceu às regras “socialmente existentes” (já que não foi feito algum combinado antes de começar a atividade, mas supõe-se a existência de regras advindas da vivência em sociedade e, talvez, de momentos anteriores na escola) ao subir no telhado de uma das casinhas. Quando a professora mediadora chamou a atenção, logo desceu. A atividade continuou até o momento da saída, quando retornaram para a sala.

6.4.2.1 Análise e discussão

Os alunos, além da sala de aula, foram observados na aula de artes, o que se considerou um ponto positivo, visto a mudança de local e mobiliário. Ainda que não totalmente condizentes com a estatura dos alunos, nessa sala são utilizadas bancadas, onde os alunos realizam as atividades no mesmo espaço. Essa aglomeração das crianças poderia supor uma desorganização e indisciplina, que não permitiria alcançar os objetivos da aula. Entretanto, observou-se que as atividades foram realizadas normalmente e que os alunos puderam ter contato com diversos jogos simbólicos (PIAGET, [1951]/ 2014), como quando uma criança virou o super-herói que procuraria a cola, ou os restos de papel tornaram-se a bola de basquete.

Já em sala de aula, verificou-se os alunos mais tempo sentados sob a premissa de manterem-se quietos para que não fossem chamados a atenção, pois se compreende que somente dessa forma seria possível ter atenção e aprender o que era trabalhado. Percebeu-se que, de início, os alunos buscavam formas para movimentar-se, saindo de seus lugares por motivos diversos, pois aparentemente o

brincar era algo importante para aquele momento (AZEVEDO, 2016). Viu-se uma relação mais enérgica da docente para com as atitudes que distanciavam mais do que era esperado, ou seja, a professora chamava mais a atenção para que ficassem sentados e terminassem suas atividades.

Entretanto, diante de uma turma de alunos, uma única profissional não consegue mantê-la quieta por todo o tempo. Assim, passaram a realizar algumas transgressões, como ficar debaixo da mesa, por exemplo. Com o passar do tempo, observou-se uma professora que, embora tentasse manter a ordem em sala de aula, afrouxava um pouco mais no controle dos alunos, sem permitir uma bagunça total, já que, para esta etapa, espera-se ordem para que o professor possa transmitir o conhecimento (MEDEIROS, 2015). Analisou-se que, diante desse novo quadro, apesar dos alunos mais agitados, não se deixou de realizar as atividades e obedecer às ordens da professora.

Percebeu-se a necessidade das crianças em brincar que, ainda que de forma tímida, apresentou-se em detalhes. Surgiu na utilização de materiais escolares simbolicamente transformados em torres e castelos ou em super-heróis, ou na utilização de uma máscara, ou na criação de um aparato para produzir ruídos sonoros que serviram de alerta para avisar a chegada da professora. Essas situações em que objetos se transformam simbolicamente ajudam a criança a construir-se no mundo (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1998).

Observou-se a necessidade de cumprir regras, seja por imposição externa, seja pela “consciência” de que elas foram criadas para serem cumpridas. Assim, ao lançarem-se a brincar escondido da professora, constantemente direcionavam a ela o olhar para conferir se os observava. O ímpeto do lúdico também se revelou quando alguns alunos disputavam entre si, tanto a realização das tarefas, quanto pequenas orientações dadas pela docente, como colocar a data sobre o livro. Observa-se que as crianças já interiorizaram a dinâmica do ensino fundamental de que a sala de aula não é o lugar destinado às brincadeiras (BARBOSA, 2015).

Percebeu-se que, em atividades como vídeos, os alunos prestam mais atenção, não sendo necessário à professora chamar a atenção com tanta frequência como quando estão realizando atividades mais tradicionais em sala de aula.

A turma é tranquila. Neste caso, esta palavra não é empregada no sentido de uma passividade exacerbada diante da proposta didática de manterem-se exclusivamente em silêncio, mas é utilizada como uma classificação para alunos

que, apesar de constantemente externarem a necessidade de brincar e movimentar, conseguem conciliar esses momentos com a realização de atividades. Sentiu-se, no entanto, falta de situações em que o brincar presente por meio da construção discente fosse atrelado às práticas docentes, criando uma maneira lúdica de trabalhar os conteúdos previstos.

6.4.3 Participação dos alunos da Turma 3 durante as atividades observadas

Durante as visitas a essa turma foram feitas observações muito díspares: naquelas realizadas de segunda à quinta-feira, prevaleceram atividades conteudistas, com necessidade de cópias e respostas; na visita realizada na sexta-feira, houve um período aberto ao brincar, por meio da denominação de “jogos pedagógicos”.

2º dia de realização da pesquisa:

- Observou-se que os alunos, talvez receosos pelo primeiro contato com uma nova pessoa na sala (o pesquisador), ou talvez por ser ainda início do período de aula, permaneceram sentados e em relativo silêncio. Aqueles que começavam a levantar eram advertidos pela docente, ainda que com bastante calma, para que voltassem a sentar, obedecendo prontamente. Em alguns momentos, quando a docente não estava olhando, foi possível observá-los conversando entre si, sem levantar de seus lugares;
- Durante a atividade de soma das quantidades desenhadas nos dados, dois alunos tentavam resolver as operações, quase como um desafio enquanto a professora corrigia na lousa. Conforme eram ofertadas, calculavam rapidamente e vibravam ao acertar. A maioria dos demais alunos aguardava as respostas serem dadas pela docente;
- O aluno DT** achou uma forma de se distrair: após terminar a atividade, passou a andar entre as carteiras enquanto não se iniciava a próxima. A maioria da turma buscou, como forma de comunicação (ou distração), conversar e/ou mostrar as atividades aos colegas posicionados próximos, porém sem sair do lugar. Uma aluna, sentada próxima à lousa e à lata de lixo,

levantou-se diversas vezes, passando por debaixo de sua carteira para apontar seus lápis;

- Enquanto os alunos realizavam a atividade, a professora foi até o corredor com uma das crianças da turma para mostrar-lhe o caminho a seguir, a fim de levar um bilhete à Equipe Gestora. Uma aluna fez menção de segui-la, sendo advertida de pronto por outra criança com a seguinte fala: “Não pode sair”. A menina voltou ao seu lugar imediatamente;
- Ao finalizar a atividade que relacionava imagens às latas de lixo utilizadas para sua reciclagem, eles pintaram-nas. Às 16h26, motivadas pela presença dos lápis de cor em mãos, algumas crianças sentaram-se no chão e começaram a utilizá-los em representação de super-heróis. Contudo, talvez por medo de serem repreendidos, olhavam constantemente para a mesa da docente. Essa brincadeira logo se encerrou naturalmente e os alunos retornaram aos seus lugares;
- Às 16h36, os alunos pareciam mais à vontade, realizando atividades em pé ao redor de suas próprias carteiras.

5º dia de realização da pesquisa:

- Durante a leitura, realizada pela professora, os alunos responderam prontamente à coreografia realizada, fazendo um largo “não” com o dedo indicador em riste. A maioria prestou bastante atenção, permanecendo quieta e sentada para tal;
- Na atividade de “jogos pedagógicos”, em um dos grupos, quatro alunos montaram um único quebra-cabeça. Observou-se que as crianças, ajoelhadas nas cadeiras, em pé ao lado da mesa ou sentadas, iam buscando encaixar as peças. Um dos alunos montou um pedaço à parte da figura para depois unir a dos colegas. Em outro grupo, com jogo semelhante, conflitos originaram-se de situações reais e precisaram ser resolvidos: o quebra-cabeça estava na ponta da mesa e precisaria ser movido para que não caísse (o que aconteceu, pois não conseguiram se organizar para evitar), alguns tentaram tomar a frente e montar as peças que os colegas traziam (para isso, um dos alunos precisou se impor e afirmar que ele montaria sua peça). Foi ainda lançado um questionamento sobre o formato das peças dos cantos, mas que não foi considerado pelos alunos;

- Em outros dois grupos, foram utilizados brinquedos de encaixe. A brincadeira não envolveu todos os participantes, mas também não se resumiu a montar qualquer brinquedo: em duplas ou trios, montaram carros e robôs para que duelassem entre si ou brincassem juntos. A construção de um roteiro para a brincadeira apresentou a possibilidade de uso da mesma enquanto espaço de criação infantil. Por tratar de um momento de livre criação dos alunos, pouco tempo depois, eles mudaram sua criação para uma girafa, trabalhando em conjunto para tal, descobrindo formas de melhor organizar as peças, resolvendo conflitos. Dentro desse grupo, três alunas tinham em seu poder algumas letras (alfabeto móvel). Ao brincar com elas, o pesquisador informou ter encontrado sua letra (inicial do nome) e elas encontraram as delas (iniciais). Pouco tempo depois, uma já havia escrito seu nome, o que impulsionou a outra a fazer o mesmo. Inferiu-se a possibilidade de trabalho com a alfabetização ao pedir que encontrassem letras e formassem palavras, entre outras, de forma lúdica;
- Outro grupo que escolheu brincar com o quebra-cabeça tinha peças demais para montar. Embora desanimados, pois estavam espalhadas sobre a mesa, percebeu-se que os alunos se mantinham de alguma forma ligados à atividade, fosse olhando para o jogo a fim de algum vestígio que relacionasse ao desenho buscado, fosse acompanhando o movimento dos colegas;
- Em um grupo que escolheu brincar com peças de encaixe, dois alunos montavam bonecos e robôs, mas outros dois não participavam: uma menina brincava sozinha com peças de encaixe (ignorando um quebra-cabeça que estava na mesa) e um menino fazia atividades em uma revista trazida de casa. Inferiu-se que, por não apresentar um objetivo (como no quebra-cabeça, em que deve se chegar a um resultado), essa brincadeira causou o afastamento de alguns alunos. Outras crianças circularam pela sala até chegar ao grupo descrito e pedir-lhes o quebra-cabeça deixado de lado. Compreendeu-se, ali, a busca autônoma por novos desafios.

7º dia de realização da pesquisa:

- Inicialmente, os alunos estavam mais retraídos pela realização da Prova Santos. As crianças mantinham-se silenciosas, ouvindo a aplicação anunciada pela professora. Contudo, ao observarem a chegada do professor

- de Inglês, muitos correram para a porta para abraçá-lo;
- A aula começou somente após todos voltarem aos lugares. Observou-se que, por volta de 14h20, os alunos ainda não haviam terminado a atividade, pois a maioria permaneceu andando pela sala, provocando colegas ao pegar seus materiais e sair andando, ou simplesmente conversavam alto. Poucos se concentravam na pintura solicitada;
 - Ao finalizar essa aula e a professora conseguir “acalmar” os alunos, era próximo ao horário de recreio. Como a turma saiu cerca de cinco minutos antes, um número maior de alunos dirigiu-se para lanchar antes de brincar, diferente do que aconteceu nas primeiras visitas. Houve aqueles que se direcionaram ao pebolim, à corda e ao chute a gol, ainda que precisassem esperar para que os inspetores os liberassem. Seria uma forma de, quando isso acontecesse, garantir os primeiros lugares. Foi possível observar alguns alunos andando pelo pátio e comendo pão;
 - Em sala de aula, foi possível observar uma turma inquieta: os alunos constantemente levantaram-se de seus lugares para andar sem que houvesse motivo explícito para tal. Um grupo de crianças que sentava nas fileiras opostas à mesa da professora provocou-se mutuamente por diversas vezes – tanto verbal, como com a supressão de materiais para que o dono do mesmo viesse atrás em busca de retomá-lo. Essa situação ocorreu às 16h10, durante entrega dos cadernos pela docente, às 16h40, enquanto a professora esperava que os alunos estivessem copiando a adivinha passada na lousa, e intensificou-se às 17h30, quando os pais chegaram para buscar os alunos e encontraram diversas crianças gritando e correndo pela sala. Esta última observação (saída dos alunos) foi notada nos três dias de permanência do pesquisador;
 - Outra forma de sair do espaço era a saída da sala: às 16h25 passavam pelas carteiras duas tampas de potes de sorvete, sendo uma para as meninas e uma para os meninos. Aquele que estivesse em seu poder iria ao banheiro sem necessidade de solicitar à docente. Um aluno, ao retornar para a sala, veio pelo corredor escorando-se nas pilastras e tentando equilibrar-se, como uma forma de brincar durante esse trajeto, despreocupado, já que a professora não conseguia controlar o tempo em que estavam fora da sala;
 - Observou-se também que, ao realizar as adivinhas, alguns o fizeram por

tentativa e erro e acabaram aproveitando a ida e a volta até a professora, bem como a permanência próxima a ela, como momentos de descontração, interagindo com os colegas da mesma forma como detalhado anteriormente.

8º dia de realização da pesquisa:

- No início da aula, a professora realizou a leitura de um livro e encontrou alguns alunos interessados em comentá-lo. A turma apresentou calma e atenção à atividade, mas, ao receber a *Prova Santos*⁴¹ e serem solicitados a preencher o cabeçalho, a calma cessou, pois tal feito não trouxe desafios a alguns alunos e, conforme observado, outros nem o realizaram. Grande parte deles se levantou e começou a brincar com colegas;
- A conduta de muitos alunos, em grande parte do tempo, consistia em levantar-se e dirigir-se à mesa de colegas, ou simplesmente falar alto pelos corredores entre as carteiras;
- Enquanto deveriam copiar uma parlenda passada na lousa, alguns alunos levantaram-se e dirigiram-se à mesa de um deles. Começaram a desafiar-se colocando as mãos nas axilas e pressionando-as para que produzisse barulho; em seguida, o barulho era feito com a mão cobrindo parcialmente a boca. Quando a professora começou a ditar palavras da parlenda para serem circuladas em seus cadernos, fê-lo com um hiato de tempo entre cada uma, o que serviu para novas reuniões dos alunos a fim de continuar o que haviam começado;
- Uma situação bastante interessante aconteceu na ida à biblioteca (15h30). Os alunos estavam sentados em grupos, devido à estrutura das mesas. A interação foi inevitável e as crianças, por suas características próprias, falavam bem alto. Quando um aluno, auxiliando a AB, colocou alguns livros sobre cada mesa, viu-se uma grande disputa por alguns títulos, chegando algumas crianças a arrancar os livros das mãos de outras, precisando da intervenção da AB. No entanto, apesar de toda a discussão que esses momentos proporcionaram, foi aquele em que houve maior interação produtiva, pois houve grupos de alunos que se sentaram para ler juntos, dividir as histórias escolhidas, etc.;
- No retorno para a sala, um aluno bateu seu calcanhar na parede, que

⁴¹ Neste dia os alunos realizaram a Prova Santos de Matemática.

esfarelou em um pequeno trecho. Outro aluno imediatamente delatou-o ao pesquisador, que estava próximo. Em sala, também foi possível observar diversas situações semelhantes, nas quais alunos alheios a uma situação corriam à docente para relatar fatos que os colegas realizaram e contradiziam o bem-estar social;

- Enquanto a professora discursava aos alunos acerca da Associação de Pais e Mestres (APM), uma aluna virava-se de lado para a docente e brincava com seus lápis, que, em sua imaginação aparentemente se transformavam em bonecos e lutavam entre si. Em outro momento, mais ao final da aula (por volta de 17h), dois alunos sentados na mesa dupla em frente à mesa da professora utilizaram um objeto artesanal para brincar. Era uma espécie de máscara, fabricada em EVA⁴², com duas tampinhas de ferro (tampas de garrafa) no lugar dos olhos, que foi segurada por um deles em formato de “C”, simulando uma espécie de boca de jacaré, que abria e fechava, objetivando pegar a mão do outro aluno que tentava tirá-la antes que o objeto se “fechasse”. Em seguida, começaram a atirar o objeto para cima e tentar pegá-lo antes de cair ao chão;
- Às 17h10, após a professora solicitar que desenhassem os personagens do livro lido no início da aula, os dois alunos ainda brincavam com o artefato, o que a levou a retirá-lo de sua posse.

9º dia de realização da pesquisa:

- Ao ser realizada a leitura do livro no parque, no início da aula, percebeu-se que a aluna L** recebeu de uma colega duas bonecas pequenas, que cabiam em sua mão (cerca de 5 cm de comprimento). Diferentemente dos demais momentos vivenciados, a aluna não chorou e aquietou-se para ouvir a história, amparada pela presença dos brinquedos, conforme observado na Figura 26.

⁴² A sigla EVA significa um processo de alta tecnologia que mistura **Etil, Vinil e Acetato**, e resulta em placas emborrachadas e muito conhecidas entre artistas, artesão, entre outros (Informação disponível em <<http://www.eurekaeva.com.br/artigos/o-que-e-placa-de-e-v-a>>. Acesso em 21 out. 2018).

Figura 26 – Aluna L** de posse de brinquedos durante a leitura



Fonte: Acervo do autor.

- Já em sala de aula, observou-se que os alunos ainda brincavam com seus materiais escolares, simbolicamente transformados em personagens ou brinquedos. Um aluno, diante da ociosidade entre o calendário e a próxima atividade, organizou seus lápis sobre a carteira e, com outros dois, prensava rapidamente o apontador para que ele pulasse, tentando que caísse novamente sobre a mesa, conforme visto na Figura 27.

Figura 27 – Aluno utilizando materiais escolares como brinquedos



Fonte: Acervo do autor.

- Como forma de preencher o hiato entre as atividades, os alunos continuaram andando pela sala. Devido ao tempo em que o pesquisador permaneceu no espaço, alguns alunos começaram a se aproximar a fim de saber o que estava fazendo. Ao visualizarem uma imagem dos alunos (Figura 12, em que os alunos não conseguem alcançar os pés no chão) em suas anotações, a aluna N** chamou a atenção para o fato de o pesquisador escrever sobre a turma. Em poucos instantes, diversos alunos aproximaram-se, alguns

perguntando o que estava fazendo, outros apenas observando. Como forma de aproximação, alguns chegaram a abraçar o pesquisador, alguns com mais ênfase do que outros. Contudo, começaram a extrapolar, pulando e gritando no corredor logo ao lado;

- Como forma de controlar a turma e utilizar o tempo livre, por volta das 17h05 tiveram contato com massinha de modelar. Sentaram-se e começaram a criar: alguns criaram objetos, animais, ou até unhas acopladas às suas naturais. Para brincar, uniram algumas mesas. Os alunos que não haviam terminado mantiveram-se de pé, correndo ou falando alto;
- Três meninas envolveram palitos com formas criadas a partir das massinhas e informaram que eram três bonecas, brincando com esse material como se realmente o fossem.

6.4.3.1 Análise e discussão

Em comparação à Turma 2, os alunos da Turma 3 apresentaram alteração do comportamento em um movimento inverso: nas primeiras visitas, os alunos realizavam as atividades sob a ordem pregada pela professora. Quando sentiam a necessidade de conversar ou brincar com colegas, essas ações eram quase imperceptíveis e inaudíveis, conferindo se a professora não as havia percebido e, muitas vezes, encerrando precocemente para evitar ser chamado a atenção.

No entanto, no segundo momento de visitas, os alunos pareciam não mais se esconder, realizando até mesmo ações inconcebíveis, como bater ou pegar materiais dos colegas. Percebeu-se que falavam mais alto, levantavam-se mais e dirigiam-se à mesa de colegas mesmo diante da visão docente. Aparentemente, ocorreu um movimento inverso ao que observou Medeiros (2016) em suas pesquisas, quando gradativamente as crianças percebem a dinâmica do ensino fundamental de que brincar não pertence a esse espaço.

Visto da forma como aqui foi colocado, pode-se ter a impressão de que nada realizaram nesses dias de observação. Não se espera que tal pensamento seja tido como verdade. O que se observou acontecer constantemente foi que alguns alunos, ao terminar rapidamente o que era proposto, não se mantinham mais quietos em suas cadeiras. Desde o início, em todas as salas, essas ações foram classificadas

como “válvulas de escape”, já que eram uma forma de os alunos extravasarem sua necessidade cultural de brincar e se movimentar. Entretanto, alguns se contaminavam com essas práticas ainda que suas atividades não estivessem completas, o que gerava conflitos com a docente e atrasava o início de novas atividades àqueles que já haviam concluído a que havia sido proposta. O brincar marginalizado às sobras de tempo ocorreu, tal como verifica Oliveira (2013), não sendo visto como tão importante e, por isso, não tem lugar nobre na sala de aula, acontecendo por meio de libertação das crianças quando a vigia dos adultos afrouxa.

Verificou-se que, durante a atividade em grupo (denominada “jogos pedagógicos”), os alunos interagiram, resolvendo conflitos que porventura surgiam. Não foi preciso intervenção docente para que conseguissem trocar de brincadeira ou resolver os problemas, como quando as peças do quebra-cabeça estavam caindo. Outra observação é a de que os alunos se mantiveram atentos à atividade. Um exemplo foi quando as crianças, mesmo diante de peças de difícil montagem de um quebra-cabeça, não desistiram – o que pode se contrapor à atividade com somas, em que as crianças esperavam a professora apresentar as respostas.

Medeiros (2015) observa que as crianças apresentam positiva expectativa quanto ao brincar, ainda que essas práticas nem sempre sejam bem vistas na escola. Assim, no momento das brincadeiras, puderam colocar em jogo seus conhecimentos. A autora ainda defende que, ao brincar, as crianças aprimoram suas estruturas de pensamento, aproximando-se do conhecimento sistematizado na escola.

Isso corrobora a ideia de que, caso as atividades escolares fossem trabalhadas de forma lúdica, os alunos realizá-las-iam com prazer, sendo desnecessário o professor se preocupar em manter os alunos quietos para prestar atenção (BOMTEMPO, 2006). No entanto, como as atividades atuais não têm essa linha comum com as brincadeiras, os alunos têm buscado formas de satisfazer a necessidade de brincar e movimentar-se, que refletem em levantar-se do lugar. Como a turma é composta por diversos alunos, inconscientemente as regras são transgredidas, pois o ímpeto em comunicar-se e interagir é maior do que a compreensão de seguir aquilo que a professora dita como o comportamento correto, culminando em conversas e brincadeiras entre os alunos.

Superficialmente, já que o acompanhamento durou apenas alguns dias, o

pesquisador analisou a postura docente diante da turma. Percebeu-se que houve muitos momentos em que a professora se manteve sentada, o que pode tê-la distanciado dos alunos. Medeiros (2016), em entrevista com alunos ingressantes no ensino fundamental, levantou que uma das preferências pela educação infantil advinha da proximidade dos professores. Piaget (1999) ainda observa que as estruturas mentais que servirão para desenvolvimento do indivíduo serão construídas sob dois aspectos: motor ou intelectual ou afetivo.

Vale apresentar também que, ao observar aqueles que desobedeciam às regras, a docente apenas chamou a atenção em tom de voz tranquilo, sem outra atitude além dessa. Segundo Piaget (1994), crianças na faixa etária em que estão os alunos do primeiro ano tendem a considerar as sanções como necessárias, aplicando preceitos de justiça retributiva sobre a distributiva, pois alunos “mal-educados” que não se comportam, devem ser punidos, enquanto os outros, não. Como a diferenciação foi muito pequena, pode-se inferir um incentivo a seguir o que fazem os que são considerados “maus alunos”, já que no final seriam tratados da mesma forma.

6.4.4 Participação dos alunos da Turma 4 durante as atividades observadas

Nessa turma, a observação deu-se com a presença de quatro professoras. No final do primeiro semestre, uma professora titular e uma professora escalada para substituí-la nos primeiros dias de sua licença médica. Mais ao final, a turma fora atribuída a outra professora, que permaneceu até o final. Contudo, em uma das datas, essa professora precisou ausentar-se devido a sua gestação, e a turma ficou aos cuidados da professora tradutora.

3º dia de realização da pesquisa:

- Na primeira visita, observaram-se alunos silenciosos logo de início, até mesmo quando a docente saiu da sala para buscar um material a ser utilizado. As conversas entre eles eram em tom de voz baixo e, entre aquelas que se posicionavam ao fundo da sala, o tema era sobre a quantidade de crianças que iriam à festa de aniversário de uma delas. Quanto ao primeiro contato com o pesquisador, os alunos tomaram iniciativa de realizá-lo,

entretanto, apenas após algumas conversas e olhares que demonstravam dúvida quanto à permissão para tal. Duas alunas, que realizaram esse primeiro contato, perguntaram seu nome. Logo depois, um grupo de alunos aproximou-se para questionar o motivo de ele estar ali;

- O desconforto causado pelo mobiliário utilizado começou a gerar inquietação em alguns alunos, que passaram a levantar das cadeiras, evoluindo para brincadeiras em que ficavam debaixo das mesmas, o que persistiu até ser chamada a atenção pela docente;
- Ao terminarem as atividades, as crianças buscavam usar seus materiais para brincarem entre si. Alguns alunos, por conta da atividade em que deveriam trazer artefatos com formas geométricas específicas, utilizaram-nos para se distrair. Uma menina, como não os havia trazido, distraiu-se construindo e resolvendo operações matemáticas. Passou essas operações a outra aluna próxima, que foi advertida pela professora, pois não havia terminado a atividade proposta. Essa movimentação toda ocorreu entre alunas que se posicionavam nas últimas carteiras;
- Muitas crianças lançavam desafios ao pesquisador. Essa era uma forma de saírem de seus lugares e, por estar tratando com um adulto, provavelmente abster-se de ser chamada a atenção pela docente. Esses desafios consistiam em charadas, adivinhas, ou mesmo operações matemáticas criadas pela aluna. Uma aluna que brincava com os artefatos trazidos de casa, deixou-os de lado e tomou para si o lápis que utilizava para realização das tarefas. Nesse lápis, havia uma “ponteira” com um personagem infantil, com o qual a aluna começou a criar um teatro, inventando histórias;
- Em determinado momento, a professora saiu da sala e os alunos, por conta própria, começaram a brincar, ainda que em seus lugares, de “Chefinho mandou⁴³”, mas logo foram repreendidos pela Professora Tradutora⁴⁴, que estava ao fundo da sala;
- Às 16h35, muitos alunos já haviam terminado as atividades e brincavam no próprio lugar com as crianças próximas. A professora pediu que duas alunas

⁴³ A brincadeira consiste em um indivíduo, denominado como chefinho, “dar uma ordem” e que deve ser obedecida por todos, que realizam a atividade proposta pelo chefinho

⁴⁴ Nessa turma, há um aluno haitiano, que é acompanhado por uma professora, aqui denominada Professora Tradutora, pois faz a mediação entre aluno e demais indivíduos, bem como colabora na aprendizagem da língua portuguesa pelo aluno.

entregassem massinha de modelar e uma peça de jogo americano trazido previamente pelas crianças. Os alunos moldaram com esse material, compartilhando com colegas próximos, ainda que não tenha sido assim orientado pela docente. Nesse momento, foi possível perceber que os alunos utilizaram mais a imaginação e o jogo de faz de conta: a aluna R** começou a moldar um cachorro quente e fingia comê-lo, oferecendo aos colegas; os alunos S** e T** começaram a perseguir-se pelas fileiras, com bigodes moldados por eles e colocados em suas faces (brincaram assim por alguns minutos, até serem repreendidos pela professora); T**, como teve de sentar-se em seu lugar, passou a moldar uma pizza e cortá-la com sua régua; R** mudou sua brincadeira: revestiu o tubo de cola com a massinha e começou a cortá-la com a tesoura, dizendo ser o cabelo da princesa. Nesse momento, alguns grupos de alunos criavam histórias, tanto com princesas, quanto com super-heróis, vindo até o pesquisador para mostrar suas criações, interação que não aconteceu com a professora titular da turma;

- A aluna P** não tinha um jogo americano e ficou assistindo. Quando questionada, disse que não queria brincar. Destacou uma folha do caderno e passou a escrever seu nome e de seus familiares, desafiando-se quanto ao uso da letra cursiva;
- Às 17h18, quando deveriam recolher esse material e ouvir a explicação da lição de casa, era nítido que muitos não conseguiam concentrar-se no que a docente dizia. Esse papel ocorreu mais *pró-forma* do que com o intuito de que os discentes pudessem compreender o que deveriam realizar em suas casas.

5º dia de realização da pesquisa:

- A professora, após permitir brincadeiras aos alunos (ainda que contrariada), conversou com as alunas orientando que só usasse maquiagem aquela que a trouxe, mas pouco tempo depois se observou que todas brincavam com o artefato e/ou ficavam em torno da dona dele, fazendo uso do “brinquedo” discretamente;
- Embora o momento tenha sido determinado como livre brincar, os alunos utilizaram seus pertences trazidos de casa sempre em seus lugares, sentados ou ladeando a mesa de colegas (para aqueles alunos que não haviam trazido);

- Um grupo de meninos brincava com brinquedos diversos: dinossauros, bonecos, personagens, etc. O pesquisador aproximou-se e tentou interagir com eles, reconhecendo alguns personagens e perguntando quem eram outros. No entanto, o que se viu nesse momento, foi um menino que estava virado para trás, de joelhos na cadeira, que logo se virou para frente e a conversa entre os integrantes do grupo cessou. O grupo, então, dispersou-se. O mesmo não aconteceu com o grupo de meninas com maquiagem, do qual uma das integrantes chegou a tentar maquiar o pesquisador;
- Parte do grupo dos meninos com bonecos tornou a brincar junto. Em uma segunda investida, o pesquisador teve a mesma conduta, dessa vez com sucesso. Os alunos apresentaram os personagens que tinham em mãos; até mesmo o aluno haitiano arriscou-se a comunicar com os demais sem a ajuda da professora tradutora. A outra parte do grupo estava sentada um pouco à frente e também interagiu com o pesquisador da mesma forma.

10º dia de realização da pesquisa:

- A turma continuava tranquila, não se sabe se por condições intrínsecas ou se por motivos externos (controle docente, pressão familiar para “comportarem-se”, etc.). O que se pôde observar é que, com a atividade na lousa a ser copiada, os alunos permaneceram silenciosos e sentados. Observou-se uma aluna questionando a professora tradutora, que estava próxima a ela, sobre a ortografia de uma palavra. Enquanto isso, outra se dirigiu à professora titular para perguntar se um dos problemas exigia “*Conta de mais ou de menos*”. A professora releu o problema e a aluna perguntou “*É de mais?*”. A professora consentiu e ela voltou para seu lugar;
- A professora organizou os crachás como material para trabalho com alfabetização, principalmente para serem lidos enquanto entregassem aos colegas. Aparentemente, esse trabalho foi realizado com alunos que ainda possuem alguma dificuldade na leitura. Esse trabalho com o nome virou uma espécie de brincadeira, desafiando esses alunos a utilizarem estratégias de leitura, como a antecipação, a inferência e a checagem⁴⁵, com auxílio da professora;

⁴⁵ Para saber mais sobre o assunto, sugere-se a leitura de SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

- Percebeu-se, também, que essa “tranquilidade” é uma característica já instaurada no grupo, pois observada em diversos momentos: às 15h11, enquanto aguardavam sentadas serem chamadas para levarem seus cadernos para a professora, duas alunas comunicavam-se: uma, com longos *dreads* no cabelo, mexeu nele e puxou-o com força; a outra menina observou a cena e puxou também o seu. Nesse “jogo”, ambas permaneceram por um bom tempo, ora puxando, ora mexendo no cabelo, uma criando a ação e a outra imitando. Às 15h20, viu-se os alunos esperando que a professora colasse as lições de casa em todos os cadernos, na maioria das vezes sentados em suas cadeiras. Três alunas postaram-se ao lado de uma quarta, que não havia feito a lição de casa. Quando a professora chamou a atenção e mandou todos se sentarem, foi possível observar alguns alunos pegarem livros da mochila (aparentemente emprestados na biblioteca) ou brinquedos que poderiam ser utilizados sem chamar a atenção da professora e permanecerem em seus lugares;
- Outra característica observada foi a rapidez da interação com o pesquisador: às 14h já era possível observar alguns alunos cochichando e olhando em sua direção, tornando a cochichar. Talvez essa demora para a percepção de sua presença tenha se dado porque os alunos preocupavam-se em terminar de copiar a atividade da lousa, o que demonstra a noção da cultura escolar de que a “obrigação” vem antes de qualquer “distração”.

11º dia de realização da pesquisa:

- Observou-se que os alunos realizavam suas atividades tranquilamente e que essa era uma característica da turma: iam rapidamente ao lixo ou à mesa da professora e retornavam, conversavam entre si sobre a atividade e/ou em tom de voz mediano, ao terminá-las, pintavam-na e não atrapalhavam o andamento da aula;
- Ao finalizar as atividades, a aluna P**, que nas primeiras visitas preencheu o tempo livre realizando tarefas criadas por ela mesma, nesta data tomou para si uma folha de papel sulfite e, em seu verso, dividiu-a em oito partes. Criou alguns desenhos, legendados por seus nomes com a supressão de vogais, lacunas preenchidas por ela mesma posteriormente;
- Enquanto dois alunos conversavam na fileira ao lado, P** dirigiu-se a eles:

“Vocês estão falando demais!”;

- Notou-se crianças que, após terminar as atividades, procuraram conversar e brincar. Às 16h13, dois alunos (um casal), que conversava logo à frente do pesquisador, colocou um lápis azul sobre uma página do caderno e um vermelho sobre a outra. Com esses materiais brincaram: ora realizando parlenda (“Minha mãe mandou”), ora com “uni-duni-tê”, sempre para selecionar um dos lápis. Logo em seguida, a menina colocou uma borracha sobre a mesa e desafiou o menino, dizendo que ele deveria pegar o objeto quando ela se distraísse. Ele tentou algumas vezes, ela percebeu, mas logo a professora chamou-os para colar atividades em seus cadernos (16h17);
- Nesse mesmo momento, do outro lado da sala, um menino (um dos primeiros a receber as atividades coladas no caderno) começou a colocar suas canetinhas em pé, equilibrando-as. K**, sentada à sua frente, virou-se para trás e começou a segui-lo nessa tarefa. Com a presença de duas pessoas realizando tal feito, a mesa balançou e os objetos caíram. Os dois recomeçaram e permaneceram assim por um tempo;
- Um dos alunos, mesmo com dificuldades para realizar suas atividades, deixou-as de lado e, ao ir à mesa da professora buscar seu caderno, voltou com ele equilibrado em uma mão, simulando a entrega de uma pizza.

12º dia de realização da pesquisa:

- Na aula de artes, alguns alunos ouviram a música batucando nas mesas. Após serem orientados pela professora calmamente e em voz baixa, a fechar os olhos, aos poucos, alguns começaram a imitar os sons dos violinos de Vivaldi, enquanto outros soltavam alguns risinhos. Um aluno ergueu um dos braços e envolveu sua barriga com o outro, movimentando-se como se dançasse com um par. Os alunos próximos riam baixinho dessa situação;
- Enquanto realizavam as atividades, conversavam sobre diversos assuntos, mas não deixavam de realizá-la. Um grupo de alunos, enquanto desenhava, cantava com voz baixa uma música da trilha sonora de um filme atual voltado ao público adolescente;
- Durante o filme relacionado ao câncer de mama, os alunos prestaram atenção, apesar da linguagem difícil devido aos nomes de exames, bem como a quantidade excessiva de crianças (cerca de 70);

- Já em sala de aula, enquanto a professora colava atividades no caderno, duas alunas brincavam de esconder uma borracha dentro de uma das mãos para que a outra adivinhasse onde estava. Houve a criação de algumas regras, pois uma delas, para não perder, inventava regras, como não poder colocar duas vezes na mesma mão, ter duas tentativas para acertar, entre outras;
- Um aluno, acompanhado pela professora tradutora que o ajudava a compreender o que deveria ser feito nas atividades, já que o aluno haitiano havia faltado, conseguiu realizar sem dificuldade a tarefa em que deveria colocar a sílaba inicial das palavras. Isso porque, antes de começar, a professora tradutora orientou-o a escrever a família do M. Depois, o aluno só precisou escolher qual vogal seria utilizada, já que compreendera que sempre começaria com a mesma letra;
- A professora saiu da sala (ficaram, de adultos, somente a professora tradutora, o pesquisador e a professora do PMALFA, que acompanhava um aluno em suas atividades) e os alunos permaneceram em seus lugares. Alguns conversavam baixo com colegas ao lado, outros pegavam livros, mas não havia desordem. Os alunos que não terminaram a lição continuaram fazendo-a. Outros alunos, que já haviam terminado, dirigiram-se à professora tradutora para perguntar se poderiam ajudar os colegas. A aluna P** dirigiu-se à caixa de leitura e pegou um livro, voltando ao seu lugar em seguida, ainda que não tenha sido orientado pela professora.

6.4.4.1 Análise e discussão

Os alunos da Turma 4 foram, dentre os observados, os que pareceram mais tranquilos. Essa tranquilidade não significa passividade total, posto que também agiam fora dos parâmetros previstos para a turma, que seria de permanecer em silêncio e sentados. Contudo, verificou-se que brincavam constantemente, mas que isso ocorria principalmente após a realização das atividades.

Em alguns momentos, essas brincadeiras chegaram a extrapolar os limites aceitáveis, como quando alguns alunos passaram a brincar debaixo de carteiras, ainda mais próximos à docente. Porém, esta lhes chamou a atenção e o problema

cessou. Não se observou, em qualquer momento, situações de desrespeito em que qualquer uma das docentes chamasse a atenção e os alunos continuassem infringindo as regras propostas.

Durante as brincadeiras dos alunos, ocorridas por iniciativa dos mesmos, tal como observado por Oliveira (2013), as docentes mostraram-se bastante permissivas, já que a turma não costumava atrapalhar os demais. Quando atrapalhava, chamavam a atenção para que todos retornassem aos lugares e em silêncio. Assim, percebeu-se que não havia espaço próprio para brincadeiras na rotina da sala, mas ocorriam porque não incomodavam, conforme observou Ferraresi (2015).

Com a primeira professora, houve o momento de entrega de massinha de modelar, que gerou diversas situações favoráveis ao brincar. Embora tivessem de permanecer sentados, podiam interagir com os alunos nas carteiras próximas e conseguiram elaborar histórias e situações criativas. Ao brincar somente após terminar as atividades e demonstrarem “bom comportamento”, pode-se constatar uma prática semelhante à observada por Medeiros (2015). Observou-se que apenas dois alunos quiseram agir além das regras impostas e foram chamados a atenção. Os demais obedeceram, assim como o fizeram com a professora Assinatura de Ponto que os deixou brincar, mas desde que sentados em seus lugares e sob a ameaça de suspensão da atividade a qualquer indício de “desobediência”.

Foi durante essa atividade que surgiu uma dúvida para o pesquisador: quando se aproximou dos meninos, estes logo pararam de brincar e alguns retornaram aos seus lugares, mesmo depois de o terem recebido bem no momento de sua chegada. No segundo momento de aproximação, os alunos foram menos resistentes. Inferiu, o pesquisador, que em primeiro momento, os alunos compreenderam-no como um adulto que poderia estar de olho em qualquer comportamento inadequado e finalizar a atividade, de acordo com a ideia ideal de escola construída pelo senso comum e assimilada pelas crianças (MEDEIROS, 2016).

Na ocasião da regência da professora tradutora, ainda que tentando se aproximar da metodologia da professora titular, esperava-se encontrar os alunos mais agitados, tanto pelo adiantar do tempo de início da aula, como pela pessoa diferente à frente da turma. No entanto, percebeu-se os alunos agindo da mesma forma, excetuando-se somente algumas alunas que, inferiu-se, agiam diferente

devido à mudança de lugar imposta pela docente.

Verificou-se que, nos dois casos de professoras titulares, o posicionamento era muito semelhante: agiam com firmeza, sem precisar aumentar o tom de voz para impor-se. Essa segurança da professora e a apresentação de sanções aos alunos que extrapolavam e chamavam a atenção em sala, segundo o pesquisador, pode ter sido o motivo de a turma agir com maior tranquilidade.

6.4.5 O horário de recreio

Conforme observado anteriormente nas pesquisas, o brincar é visto de diversas formas, seja como uma ferramenta de controle dos alunos (OLIVEIRA, 2013), seja destituído de importância por não se relacionar à prática pedagógica (ORLANDI, 2013), ou, ainda, como uma forma de satisfazer as ideias do adulto, ou seja, brincar somente se terminasse as atividades ou se relacionasse a algum conteúdo (MEDEIROS, 2015). Entretanto, um momento comum a todas as escolas, reservado ao brincar e que independe de realização das atividades ou da rotina e metodologia propostas pelo docente, é o horário disponibilizado ao recreio. Não há uma nomenclatura própria, sendo possível ouvir referências a “lanche”, “intervalo”, “recreio” dentro dos prédios escolares.

Não se chegou a uma nomenclatura única para designá-lo, pois: a) considerando que os alunos permanecem quase que exclusivamente em sala de aula, é possível utilizar a nomenclatura “intervalo”, pois seria o momento em que poderiam distrair-se, não tendo a obrigação de realizar atividades, podendo movimentar-se livremente; b) como os alunos devem utilizar este momento para alimentar-se, poder-se-ia nomeá-lo como “lanche”; c) como são permitidas brincadeiras, tanto nos espaços quanto com os materiais disponibilizados, poder-se-ia nomeá-lo como “recreio”.

Para que se possa identificar quando tratar desse momento, optou-se por utilizar “recreio”, pois a brincadeira – principal assunto observado pelo pesquisador – está presente, somada ao fato de que muitos alunos não se alimentam, devido ao horário próximo do almoço ou ao lanche servido não os agradar, bem como pelo pouco tempo destinado a esse momento. Ainda assim, quando o fazem, alimentar-se é um ato prazeroso, o que corrobora com a nomenclatura escolhida. Além disso,

ao recrear-se, os alunos acabam tendo um momento de intervalo entre as aulas.

Na Rede de Ensino à qual a escola observada pertence o recreio tem duração de quinze minutos. O período letivo é de quatro horas e quarenta e cinco minutos, composto por seis aulas de quarenta e cinco minutos, totalizando quatro horas e trinta minutos de aula, somando-se os quinze minutos de recreio.

Na UME observada esse momento acontece todos os dias dividindo as turmas que o compõem por horários. Quanto aos primeiros anos, as Turmas 1, 2 e 4 participam concomitantemente; a Turma 3 participa de um momento posterior, junto a outras duas turmas: uma do segundo e uma do terceiro ano. Como as observações, principalmente do primeiro momento, ocorrem simultaneamente a três turmas, julgou-se válido o registro em um espaço próprio neste trabalho.

O recreio ocorre exclusivamente no pátio e no local coberto onde se encontram os brinquedões (locais apresentados no capítulo sobre infraestrutura da escola). No pátio há uma abertura na parede com balcão, ligando-o à cozinha, por onde são servidos os lanches; seis grandes mesas, com dois bancos ladeando cada uma; um palco em uma das extremidades; dois bebedouros em alvenaria com torneiras; bebedouro elétrico em alumínio e dois bancos móveis pequenos.

Sobre um dos bancos móveis, diariamente os inspetores apoiam uma caixa, com dimensão aproximada de 0,40 x 0,60, contendo cordas, um tapete de amarelinha, raquetes, alguns brinquedos de pelúcia, como uma tartaruga, por exemplo, e alguns brinquedos menores, como peteca ou outros do tipo. Há, no espaço, duas mesas de pebolim⁴⁶, uma mesa de tênis de mesa, uma de *air ball* e uma trave de futebol para a brincadeira de “chute a gol”. No espaço reservado aos brinquedões, encontra-se: um gira-gira, um escorregador alto, um escorregador mais baixo, duas casinhas – todos em plástico.

O momento do recreio é também destinado ao lanche dos alunos. Àqueles que tiverem interesse é servido almoço das 12h45 às 13h. Neste momento, então, oferece-se pão com enriquecedor, bolachas ou bolinhos, acompanhados de uma bebida, geralmente à base de leite. Até o início do ano era permitido trazer lanche de casa, algo combatido pela atual diretora para que não despertasse em alunos mais carentes o desejo pelo que o colega trouxesse. Entretanto, é possível observar essa

⁴⁶ Nome utilizado em São Paulo. É possível encontrar referências a futebol de mesa, totó (Rio de Janeiro) e fla-flu (Rio Grande do Sul). Consiste em uma mesa com bonecos presos a manetes, cuja movimentação lateral e a simulação de chutes depende do jogador, a fim de direcionar a bola a um dos cantos, “fazendo o gol”.

prática, ainda que em pequena escala.

6.4.5.1 Observações realizadas no horário de recreio

A rotina presenciada pelo pesquisador nesse momento foi: os inspetores chegavam ao pátio trazendo a caixa com brinquedos, esticavam no chão o tapete com a amarelinha e deixavam a caixa sobre o banco à disposição dos alunos. As professoras traziam seus alunos para o pátio e encaminhavam ao lanche. Quando a docente optava por trazê-los um pouco antes do horário, permanecia no espaço por alguns minutos; quando trazia no horário correto, apenas deixava os alunos. Isto porque esses quinze minutos eram um intervalo para alimentar-se, beber água ou realizar qualquer ação que julgasse interessante.

Nesse tempo de quinze minutos, os alunos deveriam alimentar-se e brincar. Ocorreu que, muitas das vezes, os alunos preferiram brincar a alimentar-se. No 10º dia de observação, as turmas saíram mais cedo e dirigiram-se direto à fila, devido a um lanche diferente. Como era, na verdade, um bolinho doce normalmente inserido na merenda escolar, mas incrementado com cobertura de chocolate e granulado, a maioria dos alunos pegou um, porém logo terminaram, ou por comer logo, ou por desistir de comer. Logo, já estavam formando filas esperando as brincadeiras serem liberadas pelos inspetores.

Por este momento englobar três turmas, calculou-se que, em caso de presença de todos os alunos, haveria 90 crianças utilizando o espaço de cerca de 110m². Este provavelmente era um dos incentivos para que os inspetores constantemente chamassem a atenção dos alunos evitando que corressem e se chocassem. O horário de recreio das turmas do primeiro ano contava com três inspetores, embora em alguns momentos algum teve de se ausentar, mas nunca se percebeu menos de dois profissionais. Em condições normais, dividiram-se da seguinte forma: a única inspetora do gênero feminino, aparentemente a que contava com mais tempo de efetivo serviço na escola e aqui identificada como “In1”, circulava pelo pátio, observava o lanche e as brincadeiras próximas à caixa de brinquedos; um segundo inspetor (In2) também circulava pelo espaço, sem outra função específica; o terceiro (In3) cuidava da fila do futebol - chute a gol - e, em consequência, observava o que estava por perto.

Observou-se o In2 mais incisivo para que não corressem, porém fazendo-o por meio de gritos. Mesmo assim, pouco sucesso era observado, já que a maioria dos alunos não estava inserida em uma atividade específica.

No primeiro período de visitas, observou-se que os alunos não utilizaram os brinquedões. Os poucos que se atreveram a fazê-lo, tiveram chamada a atenção pelos inspetores. No segundo momento, no entanto, utilizaram normalmente.

Em todos os momentos, as brincadeiras nas quais as crianças mais se aglomeraram foram o tênis de mesa e o chute a gol. Nestas, foi possível observar como se comportaram diante de regras: no tênis de mesa foi estipulado (algo já determinado em outros momentos e que permaneceu durante esse dia) que o aluno que sofresse determinada quantidade de pontos deveria sair e voltar ao final da fila. No chute a gol, as crianças ficavam em fila e o primeiro chutava a bola em direção ao gol, onde outra criança era o goleiro. Caso acertasse, ocupava seu lugar, caso errasse, voltava ao final da fila.

Foram observadas duas situações interessantes: uma criança buscou permanecer além do que a regra previa no tênis de mesa. O grupo recriminou e o jogo só continuou quando a criança saiu da mesa, passando a raquete para o próximo. Essa atitude dos alunos corresponde ao Realismo Moral (PIAGET, 1994), em que as regras são soberanas e imutáveis, cabendo aos alunos apenas respeitá-las.

A outra situação observada referiu-se ao chute a gol: como uma forma de permanecer um pouco mais de tempo com a bola (já que o momento de chutar era infinitamente menor do que a espera causada pela longa fila), algumas crianças buscavam-na e voltavam com ela até driblar os colegas que seriam os próximos a chutar. Observou-se, também, que havia uma marca específica para posicionar a bola e que, quando um aluno colocou-a um pouco mais a frente, cerca de dez centímetros, o grupo o reprimiu e fizeram-no voltar (na verdade, foi possível analisar que o fato de colocar a bola mais para frente decorreu mais da necessidade de espaço entre a bola e a fila do que uma maneira de ter vantagem). Essa ação dos alunos decorreu da necessidade do cumprimento cabal das regras, próprio do juízo moral comum à faixa etária em que a justiça se dá sobre os atos, sem uma reflexão mais profunda sobre as causas de tal transgressão (PIAGET, 1994).

No dia 13/06, uma aluna pegou uma das cordas de dentro da caixa, deu ao

pesquisador e pediu que rodasse, brincando de “quebra canela”⁴⁷. De início, eram somente os dois; logo chegaram mais oito meninas. Pouco tempo depois, decidiram mudar a brincadeira para pular corda e cerca de 20 crianças, entre meninos e meninas, aproximaram-se para brincar. Intencionalmente, o pesquisador afastou-se da brincadeira e apenas 3 meninas permaneceram.

Houve alunos que preferiam subir ao palco nesse momento de recreio, apenas para permanecer ali sentados e brincando em silêncio, dividindo, no primeiro período, o espaço com a mesa de *air ball* que estava desativada. Alguns meninos, no sexto dia de pesquisa, tomaram para si uma tartaruga de pelúcia e usaram-na como bola, à sombra da visão dos inspetores, driblando os colegas, até que foram surpreendidos pela In1, que pegou o brinquedo e orientou-os a irem brincar nas atividades disponibilizadas pelo pátio. No 14º dia da pesquisa, repetiram esse ato. O In2 não chamou a atenção, cabendo esse papel a In1, que procedeu novamente da mesma forma.

Pela rotina estabelecida, quando o tempo está encerrando, os inspetores encaminham os alunos à fila para aguardar as professoras. Observou-se que os alunos que traziam lanche de casa aproveitavam este momento para se alimentar.

6.4.6 Análise do pesquisador diante dos fatos observados

Em sala de aula, é possível analisar que os alunos devem permanecer sentados por muito tempo, de preferência em silêncio, algo bastante comum a todas as turmas. Entretanto, analisa-se uma inquietação dos alunos diante desse quadro, buscando no contato com colegas uma saída para movimentarem-se. Para os professores, não seguir essa regra é sinal de problema, como observado na entrevista da P1a:

“[...] um menino superinteligente e um doce de menino até, sabe? Afetuoso, mas não para, é impressionante. Soube que ele tem muito problema em casa, emocional, os pais estão se separando, enfim, ele já está indo ao psicólogo, fazendo tratamento, mas a gente tem que dar conta também. Ele não senta quase, não consegue realizar as atividades, apesar de ser um menino inteligente. Você vê que ele

⁴⁷ A brincadeira também é conhecida como “lá vem o rato/ cobra” e consiste em uma pessoa ao meio de uma roda, segurando uma extremidade de uma corda. Ao iniciar, gira e as pessoas na roda devem pular para não deixar que a corda as toque.

responde, que ele é alfabético, que ele sabe ler, sabe tudo, muito inteligente, mas em termos de escrita, atividade, organização... zero (P1a).

É possível verificar que, apesar da inteligência acentuada pela docente, o aluno é avaliado como alguém “que dá problemas” em sala de aula, pelo fato de não permanecer sentado. Assim, ao utilizarem o subterfúgio de andar pela sala com o pretexto de realizar uma ação aceita pelas docentes (como levantar-se para jogar algo no lixo, para sanar uma dúvida, etc.), ou mesmo ficar em pé para realizar a atividade, sentar-se com colegas no chão para pintá-las, andar pela sala para “buscar um objeto” na mesa de um colega, percebe-se nos alunos algumas variações no movimento aceito, ou seja, passam pelos colegas para conversar, brincam com o material que será descartado, realizam trajetos pulando ou imaginando marcas no chão (amarelinha ou um caminho que deve ser percorrido, com perigos, etc.) e distraem-se, buscando realizar aquilo que é inaceitável de uma forma disfarçada de aceitável (MEDEIROS, 2016). Isso não pode ser considerado indisciplina, pois não carregam em si a marca de desobediência a regras ou confronto à professora, mas uma conduta própria da infância: brincar.

Contudo, a prática das salas observadas, que se assemelham a muitas já observadas durante a vida docente do pesquisador, apresenta os traços do realismo moral de Piaget (1994), onde a criança tem a tendência de não questionar as regras impostas pelos adultos. Com isso, os professores tornam-se os protagonistas que apresentam o que deve ser feito e cabe aos alunos obedecer. Não se pretende diminuir a importância e a necessidade da realização das atividades, mas criar um questionamento sobre a possibilidade de construir algumas delas em grupo, privilegiando atividades mais lúdicas, a fim de que não seja uníssonos a voz docente a aplicar a coação moral de que os alunos devem permanecer sentados e calados. “Brincar em todos os espaços escolares experiencia a arte de conviver e descobrir o outro, respeitando e aprendendo com ele” (MELIS, 2018, p. 41).

O respeito incondicional às regras foi explicitamente apresentado pelos alunos em dois momentos, sendo um na Turma 2 e outro na Turma 3. Na primeira, ao ouvir o áudio da música “A foca”, um aluno ameaça levantar da cadeira para dançar; na segunda, quando a professora sai da sala para indicar o caminho a um aluno, uma criança ameaça sair. Em ambos os casos, um aluno busca transgredir uma regra e é imediatamente reprimido pelos colegas, sem necessidade de interferência docente.

Essa heteronomia (PIAGET, 1994) é encontrada também durante as brincadeiras, especialmente em se tratando dos jogos de regras, muito utilizadas no recreio (futebol e tênis de mesa), totalmente seguidas pelos alunos para que a atividade continue. É possível perceber que não podem ser quebradas, como quando um aluno colocou a bola pouco à frente da marca estipulada. Não obstante, vale ressaltar que, visivelmente, o aluno “adiantou” a bola para que pudesse ter espaço para correr e chutar, já que a fila aproximava-se demais dele. O grupo de alunos, todos entre 6 e 7 anos de idade “julga” independente da motivação da transgressão, algo comum para a idade e a etapa da heteronomia (PIAGET, 1994; LA TAYLLE, 2016), mas reforçada pela falta de capacidade de descentração acentuada pela não prática de jogos e outras atividades mais lúdicas no cotidiano.

Observou-se, na situação em que as meninas se posicionaram em torno daquela que levou a maquiagem como brinquedo (Turma 4), que fizeram uso do material, ainda que a docente tivesse proibido às demais utilizá-lo⁴⁸. Contudo, ao utilizá-lo de forma discreta, em contraponto à dona da maquiagem que trazia traços fortes do uso, as alunas não sucumbiram à coação adulta, mas o fizeram com receio de serem apanhadas.

A imprescindibilidade da cultura infantil (brincar, movimentar-se, interagir) aparece explicitamente em alguns momentos, tanto pela criação de parlendas, adivinhas e charadas ao serem permitidas por um adulto (o pesquisador), como na utilização do caderno como instrumento simbólico (como um *notebook*). Na primeira situação, “A escola propõe exercícios, mas lhes tira o sentido, o valor lúdico, o prazer funcional (MACEDO, PETTY; PASSOS, 1997, p. 140). Nesta última, o tempo dedicado pelo aluno leva à consideração da imaginação e do lúdico a ela atribuídos como representantes de seus conhecimentos e vivências (BORBA, 2007). Esse jogo simbólico permite à criança desenvolver algumas habilidades, como a comunicação com o outro, o cálculo de risco (PIAGET, 1994), a análise de organização do material para que a atividade seja completada, entre outras situações não observáveis coletivamente.

Outro momento em que se apresentou foi quando, ao sair da sala de artes, os alunos da Turma 1 partiram em disparada, ignorando as regras de não correr

⁴⁸ Ao encontrar a maquiagem trazida pela aluna, a professora permitiu somente à dona do objeto utilizá-lo, pois a responsável, em tese, foi conivente em trazê-lo. Às demais alunas proibiu sob o argumento de que poderiam desenvolver alguma alergia ou desagradar seus responsáveis, que poderiam não ter permitido o uso desse tipo de material.

naquele espaço. Tal transgressão deu-se devido à professora responsável naquele momento não ter acompanhado a turma e, portanto, não ser possível a punição individual. No entanto, no espaço dessa sala de aula, foi possível observar diversas ações lúdicas e momentos em que os alunos se autorregularam quando lhes foi oferecida a oportunidade. Situação semelhante aconteceu com a Turma 1 ao utilizar a biblioteca. A interação entre os alunos ocorreu de forma satisfatória, mas a falta de costume de momentos assim, talvez alheio à constante coação adulta, somado a necessidade de extrapolar os movimentos contidos durante a aula em sala regular, culminou na indisciplina e desrespeito às regras do local.

Por fim, mas talvez a observação mais prazerosa desta análise, observou-se que o aluno haitiano (Turma 4), cuja fronteira linguística gradativamente vem sendo rompida, mas que ainda se encontra longe do ideal e – por que não – do totalmente compreensível, permaneceu longo tempo brincando com seus colegas sem necessidade da professora tradutora. Essa vivência reforça os pensamentos de Bomtempo (1999, p. 61)

Brincando, a criança se inicia na representação de papéis do mundo adulto que irá desempenhar mais tarde. Desenvolve capacidades físicas, verbais e intelectuais, tornando-se capaz de se comunicar. O jogo ou brinquedo são, portanto, fatores de comunicação mais amplos do que a linguagem, pois propiciam o diálogo entre pessoas de culturas diferentes.

Assim, o brinquedo e a brincadeira ultrapassam os limites que a linguagem verbal impõe. A cultura da criança e a cultura do brincar são universais.



Barquinho de papel, Ivan Cruz
[s.d.], acrílico sobre tela

Quando uma criança brinca, joga e finge; está criando um outro mundo. Mais rico e mais belo e muito mais repleto de possibilidades e invenções do que o mundo onde, de fato vive.

Marilena Chauí

7 E AÍ? COMO FOI A BRINCADEIRA?

Quando eu tinha 5 anos, minha mãe sempre me disse que a felicidade era a chave para a vida. Quando eu fui para a escola, me perguntaram o que eu queria ser quando crescesse. Eu escrevi “feliz”. Eles me disseram que eu não entendi a pergunta, e eu lhes disse que eles não entendiam a vida.

John Lennon

O presente estudo possibilitou a imersão em salas de primeiro ano do ensino fundamental de nove anos. Seu objetivo girou em torno de três pontos diferentes: espaço, mobiliários e práticas docentes (o que culminou em observar a participação dos alunos). Compreendeu-se, desde o início, que para um trabalho satisfatório há de se haver convergência entre todos.

Entretanto, o que se pôde verificar foi que esta escola, assim como muitas outras de ensino fundamental, mesmo após mais de uma década da promulgação das leis nº 11.114 e 11.274 (BRASIL, 2005; 2006), não conseguiu se organizar para receber os alunos de primeiro ano no sentido de planejarem um ambiente lúdico e interdisciplinar com a aprendizagem. Nessa acepção, torna-se necessário promover a formação continuada de professores e membros da Equipe Gestora de primeiro ano, fundamentando-os sobre os documentos oficiais para a implantação (o ideal) e a efetivação de um programa interdisciplinar que envolva os componentes curriculares, o lúdico, a reorganização do espaço, do tempo e do mobiliário de forma a priorizar as relações humanas e o bem-estar das crianças (o real).

Com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, as escolas passaram a receber crianças um ano mais novas do que até então. A infraestrutura, no entanto, não mudou. Não se ouviu, em qualquer momento, tratar de obras de modificação das escolas existentes a fim de receber alunos de seis anos de idade. Apenas foram inseridos na estrutura já existente, embora legalmente esses espaços devessem sofrer ajustes necessários, seja em um universo macro, o que envolve políticas públicas, seja micro, envolvendo a organização escolar e dos docentes.

Imbuído desse pensamento, o pesquisador analisou a infraestrutura da escola

selecionada para esta pesquisa e observou que as carteiras e cadeiras permanecem praticamente as mesmas de anos atrás, culminando em um móvel grande demais, incompatível com a estrutura corporal da maioria dos alunos, que ficam sem apoio para os pés. Constatou-se que a proporção legal no município, de 1m² por aluno (SANTOS, 2016b) foi respeitada, permanecendo praticamente nesse limite, dificultando sua mobilidade pela sala. Em contraponto, a escola é ampla e conta com diversos espaços em que o brincar poderia estar presente, assim como a introdução lúdica de atividades, a fim de envolver os alunos de forma mais prazerosa.

Percebeu-se que a alvenaria do prédio dificilmente sofreria alterações, pois demandaria reformas intensas que prejudicariam o andamento das aulas, bem como destinação de recursos praticamente impossíveis de se conseguir exclusivamente para esse fim. Considerar estas observações culmina na aceitação da realidade atual, e que a escola não sofrerá qualquer alteração, cabendo aos alunos adaptarem-se a ela, independente de condizer com suas necessidades.

No entanto, se a alvenaria é “imutável”, seria preciso pensar em outras formas de adequação. Uma delas seria a compra autônoma de mesas novas, condizentes com a estatura dos alunos, o que demandaria dispêndio de alto valor financeiro e a reorganização das turmas, a fim de que as mesas não se tornassem um entrave a alunos maiores no período contrário de aulas. A forma mais viável, que não demandaria gastos, seria a reorganização dos espaços pelos professores. Assim, para melhor atender os alunos, os docentes pensariam novas maneiras de organização da sala, buscando agrupar carteiras, ocupar os cantos e deixar no meio entre elas um vão maior, encostá-las nas paredes e realizar atividades sentados em roda no chão ou somente nas cadeiras, propor brincadeiras e outras atividades em espaços fora da sala de aula, etc. Para a realização desta mudança, bastaria a disponibilidade docente para tal.

Durante as visitas, verificou-se que algumas práticas ainda remetem a uma metodologia mais tradicional, utilizadas anos atrás, quando os alunos possuíam um estilo de vida diferente. Não cabe a esta pesquisa avaliar os sucessos ou fracassos exclusivamente desta metodologia para a alfabetização ou aprendizagem, posto que esse assunto foi – e ainda é – bastante debatido na pedagogia atual. Cabe, aqui, observar que hoje os alunos encontram uma situação diferenciada, encerrados em espaços fechados para evitar a violência urbana crescente, ou matriculados em período integral, permanecendo o dia inteiro nesses espaços escolares. A escola

acaba se tornando o espaço mais propício a sua interação, que não ocorre nos espaços organizados conforme a descrição supra.

A boa intenção dos professores, buscando que os alunos se alfabetizem no primeiro ano, ainda que documentos oficiais prevejam o ciclo encerrando-se aos oito anos de idade, leva-os a um trabalho constante com o código alfabético que compõe o nosso sistema de escrita, assim como o fazem com a alfabetização matemática, conhecendo números e operações. Contudo, verifica-se, na prática, a prevalência dessas atividades sobre o lúdico, indo de encontro ao Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação de Santos, que, em seu artigo 42, orienta a utilização de espaços disponíveis da escola para a promoção de atividades lúdicas e motivadoras.

Entretanto, observam-se visões discrepantes quanto ao lúdico, geralmente defendido por professores em suas falas, mas não se concretizando nas ações. Entendem que as aulas devam ser lúdicas, dinâmicas, chamar a atenção dos alunos e apoiadas sobre brincadeiras. Porém, o simples fato de perguntar “O que é lúdico?” a qualquer desses docentes é o estopim para a construção das mais diversas hipóteses. Alguns dirão que é a brincadeira; outros que é o movimento; outros levarão em conta a metodologia do professor. Haverá, ainda, quem considere que as aulas devam ser engraçadas, pois lúdico relaciona-se à alegria. Isso remete a uma situação um tanto complicada, pois se consideraria que o aluno deveria brincar livremente, sendo feliz o tempo todo.

No entanto, este trabalho compreende que o brincar está integrado ao lúdico, porém o lúdico é maior do que o brincar. As atividades lúdicas podem envolver movimento e brincadeiras, mas também podem utilizar a escrita de uma regra do jogo, um desafio, uma cruzadinha, uma disputa entre dois alunos para descobrir adivinhas, entre diversas outras atividades. Com isso, a aprendizagem dessa etapa está intrinsecamente relacionada ao lúdico, sem deixar a aprendizagem dos conteúdos à margem.

Apesar disso, observou-se que as práticas das professoras ainda priorizam a alfabetização primordialmente, seguida da matemática e, por fim, das demais disciplinas, com algum destaque à de ciências, sendo imprescindível a manutenção da ordem, pois é somente prestando atenção à explicação da professora que os alunos poderão aprender. Para isso, devem permanecer sentados, copiando a atividade da lousa ou respondendo-a, com pouca inserção dos conteúdos por meio

do lúdico, o que contraria o Regimento e apresenta situações em que os alunos permanecem demasiadamente encerrados em seus lugares, devendo concentrar-se em uma atividade muitas vezes desprovida de sentido para eles.

O distanciamento entre discurso e prática da maioria das professoras revela a necessidade de discussão acerca do lúdico na formação docente, desde o início, para que essa questão possa ser privilegiada em sala de aula, tornando a escola um espaço mais desafiador sem a rigidez imposta por uma condução da aula de uma forma demasiadamente séria.

O espaço existente na Unidade observada é privilegiado. Apesar de suas dimensões amplas serem distribuídas de uma maneira que a utilização de corredores e espaços abertos pelos alunos influenciem sonoramente as aulas das demais turmas, há salas específicas, como a brinquedoteca, o laboratório de informática (que não é utilizado todos os dias para aula), a sala de artes (*idem*), além de dois parques: um com brinquedos de plástico (que, devido à localização, fica parcialmente inviabilizado às demais turmas durante o recreio), e outro que fica em espaço isolado, à frente da escola. O que se percebeu foi que os espaços não foram utilizados com esse propósito, excetuando sextas-feiras, quando era costume permitir que trouxessem brinquedos e/ou utilizassem os espaços para brincar.

Ocorre que, diante da prerrogativa docente de que deveriam permanecer sentados realizando as atividades gráficas, os alunos buscaram subterfúgios diariamente para amenizar a imobilização causada por essas metodologias utilizadas. Contudo, como não poderiam externar essas ações sob pena de repreensão docente, agiram de forma a integrá-las a situações cotidianas, tais como ir ao lixo, à mesa da docente, ao banheiro, etc. Não se pode afirmar que houve intencionalidade em realizar tal aglutinação, mas inferiu-se que as crianças perceberam que as professoras, diante de tantos alunos e imersas nas atividades referentes ao cotidiano escolar, não perceberiam tais atos. Assim, serviram como uma “válvula de escape” para que as crianças pudessem agir livremente.

Apesar de usarem desses subterfúgios, a heteronomia própria da idade esteve presente, pois constantemente observavam para constatar se a professora os havia percebido ou não, pois para as crianças as regras impostas deveriam ser seguidas, independente daquilo que as motivam ou da eficácia das mesmas.

Nesses momentos em que as crianças saíam de seus lugares, bem como quando eram permitidas brincar ou quando as atividades lúdicas se faziam

presentes, percebeu-se um envolvimento maior dos alunos, além de uma interação que propiciou a criação de histórias e de relações simbólicas entre as atividades, os objetos e as crianças. Isso motivou a percepção de que também teriam melhores relações de aprendizagem se as atividades que inserem as alfabetizações, tanto em língua quanto em matemática, partissem do pressuposto de uso do lúdico para serem introduzidas.

O que se pode considerar, afinal, é que as atividades lúdicas são potentes instrumentos para o trabalho com crianças pequenas. Na faixa etária em que se encontram, onde as operações concretas ainda não estão construídas e ainda há prevalência do simbolismo resultante de ações entre crianças e objetos, estar exposto a situações em que se deva ficar sentado, concentrado em atividades destituídas de significado aos alunos não seria o ideal. Contudo, observou-se que a necessidade de seguir regras e comportamentos socialmente aceitáveis, tanto pela escola – que prega a importância da realização de atividades sobre as brincadeiras –, quanto por pais e responsáveis – que consideram a escola um local de aprender e de “fazer coisas sérias” –, criou nos alunos a concepção de que o ideal a se fazer é aquilo que se é proposto, sem questionar ou entender para que serve.

Nessa relação, em que a autoridade recai sobre o professor, é preciso direcionar o foco a um ponto apresentado em algumas entrevistas e que, na visão do pesquisador, influencia muito a sala de aula: a formação docente. Atualmente, há diversos cursos de graduação para a área da pedagogia, mas se observa professores (tanto os entrevistados quanto aqueles consultados nas pesquisas utilizadas neste trabalho) relatarem que é direcionada pouca importância ao lúdico em suas formações. Assim, o trabalho com formação continuada em serviço deve, de alguma forma, proporcionar espaços de estudo aos docentes, pois de nada adianta apresentar atividades a serem aplicadas se o profissional não compreender quem é a criança com a qual lida, por exemplo. Quando isso acontece, temos professores que tratam crianças de seis anos como miniadultos, defendendo que têm autonomia para realizar ações que ainda não lhes cabe, bem como direcionando falas de que devem “amadurecer”, conforme visto nesta pesquisa.

Este trabalho tem a intenção, então, de instituir práticas lúdicas na escola por meio de seu produto final. Objetiva construir um olhar diferente acerca da infraestrutura da escola, modificando-a gradativamente, assim que possível, a fim de atender todas as turmas de primeiro ano, mas conscientizar os profissionais que,

enquanto essas mudanças não chegam, cabe a eles realizar alterações na forma de enxergar esses alunos, criando um ambiente favorável ao lúdico e à brincadeira para alunos ainda tão pequenos que se deparam com a imensidão que o ensino fundamental lhes proporciona.

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

TIAGO EFREM ANDREETA

**PROPOSTA DE ENSINO
O IDEAL E O REAL DO LÚDICO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: RELAÇÕES QUE SE ENTRELAÇAM**

**SANTOS
2019**

Também eu: quero voltar para as crianças. A razão? Por elas mesmas. É bom estar com elas. Crianças têm um olhar encantado. Visitando uma reserva florestal no estado do Espírito Santo, a bióloga encarregada do programa de educação ambiental me disse que é fácil lidar com as crianças. Os olhos delas se encantam com tudo: as formas das sementes, as plantas, as flores, os bichos. Tudo, para elas, é motivo de assombro. E acrescentou: "Com os adolescentes é diferente. Eles não têm os olhos para as coisas. Eles só têm olhos para eles mesmos..." Eu já tinha percebido isso. Os adolescentes já aprenderam a triste lição que se ensina diariamente nas escolas: Aprender é chato. O mundo é chato. Os professores são chatos. Aprender, só sob ameaça de não passar no vestibular.

Por isso quero ensinar as crianças. Elas ainda têm olhos encantados. Seus olhos são dotados daquela qualidade que, para os gregos, era o início do pensamento: a capacidade de se assombrar diante do banal. Tudo é espantoso: um ovo, uma minhoca, um ninho de guaxo, uma concha de caramujo, o vôo dos urubus, o zunir das cigarras, o coaxar dos sapos, os pulos dos gafanhotos, uma pipa no céu, um pião na terra. Dessas coisas, invisíveis aos eruditos olhos dos professores universitários (eles não podem ver, coitados; a especialização tornou-os cegos como toupeiras, só vêem dentro do espaço escuro de suas rocas – e como vêem bem!), nasce o espanto diante da vida; desse espanto, a curiosidade; da curiosidade, a fuçação (essa palavra não está no Aurélio!) chamada pesquisa; dessa fuçação, o conhecimento; e do conhecimento, a alegria!

RESUMO

Este produto, originado a partir da dissertação de mestrado intitulada “O lúdico no primeiro ano do ensino fundamental: o real e o ideal” (ANDREETA, 2019), tem por objetivo apresentar uma proposta de formação continuada a professores e membros de Equipe Gestora de primeiro ano, com vistas à troca de experiências e enriquecimento teórico, a fim de que as metodologias redefinam espaços, tempos e materiais, planejando o trabalho com os conteúdos inerentes aos diversos componentes curriculares por meio do lúdico. Compreende, desta forma, que o “ideal”, tido como os documentos e teorias norteadoras, deve se entrelaçar ao “real”, ou seja, ao que ocorre no cotidiano em sala de aula. Para tal, apresenta a legislação referente à obrigatoriedade de ingresso das crianças com seis anos de idade no ensino fundamental, complementada pelos documentos oficiais referentes ao município de Santos – SP e pela análise da realidade local. Com base nessas informações, realiza levantamento de estudos teóricos para constituir o *corpus* do trabalho com professores, baseando-se nas ideias de Piaget (1999; 2014), Winnicott (1975), De Masi (2000), Oliveira (2000a; 2000b), Csikszentmihalyi (1998), Sakamoto (2008; 2012) e Oliveira (2013) para compreender conteúdos referentes ao lúdico, à criatividade e ao estudo da infraestrutura no atendimento a essas crianças. Elabora uma proposta de formação continuada a professores de primeiro ano, com vistas à troca de experiências e enriquecimento teórico, a fim de que as metodologias redefinam espaços, tempos e materiais, entrelaçando os saberes com o lúdico, contribuindo para a construção de um primeiro ano condizente com as necessidades específicas da faixa etária.

Palavras-chave: Primeiro ano do ensino fundamental. Lúdico. Práticas docentes. Formação de professores.

ABSTRACT

This product, originated from the master's dissertation entitled "The ludic in the first grade of elementary school: the real and the ideal" (ANDREETA, 2019), aims to present a proposal for continuing education to teachers and members of first grade Management Team, with a view to the exchange of experiences and theoretical enrichment, in order that the methodologies redefine spaces, times and materials, planning the work with the contents inherent to the various curricular components through play. In this way, it understands that the "ideal", which is based in guiding documents and theories, must be intertwined with the "real", that is what happens in everyday life in the classroom. To do this, it presents the legislation regarding the compulsory entry of six year old children into primary education, complemented by official documents referring to the municipality of Santos - SP and local reality analysis. On the basis of this information, it studies theoretical studies to establish the corpus of work with teachers, based on the ideas of Piaget (1999, 2014), Winnicott (1975), De Masi (2000), Oliveira (2000a, 2000b) Csikszentmihalyi (1998), Sakamoto (2008; 2012) and Oliveira (2013) to understand contents related to playfulness, creativity and the study of infrastructure in the care of these children. It elaborates a proposal of continuous training for teachers of first grade, with a view to the exchange of experiences and theoretical enrichment, in order that the methodologies redefine spaces, times and materials, interweaving the knowledge with the ludic, contributing to the construction of a first grade according to the specific needs of the age group.

Keywords: First grade of elementary school. Ludic. Teaching practices. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

Figura 29 – Brincando de roda	265
Figura 30 – Esquema entre trabalho, estudo e jogo	294
Figura 31 – Rizoma do ócio	297
Figura 32 – Sugestões de organização para a sala de aula	305
Figura 33 – Sugestão “A” de organização da sala de aula	306
Figura 34 – Sugestão “B” de organização da sala de aula	306

LISTA DE QUADROS

Quadro 9 – Documentos da CEB/CNE sobre a alteração no ensino fundamental	268
Quadro 10 – Carga horária de trabalho semanal dos professores de primeiro ano	273
Quadro 11 – Contemplados pelo Programa Mestre Aluno cujo produto culmina em formação de professores	274
Quadro 12 – Comparação entre métodos: tradicional x escolanovista x práticas sociais	282

ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas.
- BDTD – Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações.
- Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CEB – Câmara de Educação Básica.
- CNE – Conselho Nacional de Educação.
- Coform – Coordenadoria de Formação.
- Coped – Coordenadoria de Políticas Educacionais.
- CP – Coordenadora Pedagógica.
- Deped – Departamento Pedagógico.
- HA – Hora de Atividade Livre.
- HTI – Horário de Trabalho Individual.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases.
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- NBR – Norma Brasileira.
- PNE – Plano Nacional de Educação.
- RAP – Reunião de Aperfeiçoamento Profissional.
- RPS – Reunião Pedagógica Semanal.
- Seduc – Secretaria de Educação.
- Sefep – Seção de Ensino Fundamental e Profissionalizante.
- Seform – Seção de Formação Continuada.
- SP – São Paulo.
- Unimes – Universidade Metropolitana de Santos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	266
1 “IDEAL” E “REAL”: DUAS DIMENSÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL	267
1.1 O “Ideal”: Políticas Educacionais para a Implantação	267
1.1.1 O primeiro ano e o “ideal” no município de Santos – SP	271
1.2 O “Real”: O que Realmente Ocorre em Sala de Aula	275
2 OBJETIVOS	278
2.1 Objetivo Geral	278
2.2 Objetivos Específicos	278
3 O IDEAL E O REAL: RELAÇÕES QUE SE ENTRELAÇAM	279
3.1 A Necessidade de Formação de Professores para o Lúdico	279
3.2 Embasamento Teórico para o Trabalho com Professores de Primeiro Ano do Ensino Fundamental	282
3.2.1 O desenvolvimento da criança e o lúdico (e o brincar)	283
3.2.2 A criatividade: o “desvinculo” da reprodução mecanizada	288
3.2.3 A infraestrutura	298
4 PROPOSTA DE ENSINO	309
4.1 Plano do Curso de Formação	311
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	320
REFERÊNCIAS DA PROPOSTA	322



Brincando de roda, Ivan Cruz
[s.d.], acrílico sobre tela

Todo brinquedo tem de oferecer um desafio. “Desafio” é isso: uma coisa que a gente quer fazer, mas é difícil fazer. Num brinquedo a gente está sempre “medindo forças” com alguma coisa: com a água (nadar é brincar com a água), com uma árvore (subir na árvore é brincar com a árvore), com uma pessoa (o “pique”: quem corre mais rápido), com uma adivinhação (todo problema é um enigma a ser decifrado). Alpinista não acha graça subir em morro baixo: o que ele quer é escalar montanha alta, muito alta.

Vera Melis

INTRODUÇÃO

Em grego, ócio se diz scholé, de onde vem nossa palavra 'escola'. Para os antigos, só era possível dedicar-se à atividade do conhecimento se não se estivesse escravizado pela obrigação de trabalhar.

Marilena Chauí

O presente trabalho é resultado da pesquisa apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, intitulada “O lúdico no primeiro ano do ensino fundamental: o real e o ideal”. O intento desse trabalho foi analisar a utilização do lúdico em salas de primeiro ano, pretendendo relacionar as orientações trazidas pelos documentos oficiais (o ideal) ao que realmente ocorre em sala de aula (o real).

A pesquisa permitiu verificar que, mesmo após mais de uma década das leis nº 11.114 e 11.274 (BRASIL, 2005; 2006), muitas escolas não conseguiram se organizar para receber os alunos de primeiro ano planejando um ambiente lúdico e interdisciplinar para aprendizagem. Quanto à infraestrutura, não se ouviu tratar de obras de modificação das escolas a fim de receber alunos de seis anos de idade, que apenas foram inseridos na estrutura já existente, embora legalmente esses espaços devessem sofrer ajustes para tal, seja por meio de políticas públicas, seja envolvendo a organização escolar.

Muitas vezes, por motivos diversos, a busca docente por normativas oficiais é prejudicada, mantendo práticas semelhantes às trabalhadas há décadas, quando os alunos ingressavam no ensino fundamental aos sete anos de idade. Nesse contexto, torna-se necessário promover a formação continuada de professores e membros da Equipe Gestora que lidam com o primeiro ano, fundamentando-os sobre os documentos oficiais para a implantação (o ideal) e a efetivação de um programa interdisciplinar que envolva os componentes curriculares, o lúdico, a reorganização do espaço, do tempo e do mobiliário, no qual priorizem as relações humanas e o bem estar das crianças (o real).

1 “IDEAL” E “REAL”: DUAS DIMENSÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL

1.1 O “Ideal”: Políticas Educacionais para a Implantação

Para compreender o uso de “ideal” neste trabalho, foi realizada uma consulta ao Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, em sua versão *online*, remetendo aos seguintes resultados: “1 - Conjunto imaginário de perfeições que não podem ter realização completa; 2 - A mais querida das aspirações; 3 - Que só existe na ideia; **4 - Que reúne toda a perfeição imaginável**; 5 - Quimérico, fantástico, imaginário” (AURÉLIO, 2018a, grifo nosso). A definição “4” foi a que mais se aproximou do intento, pois a perfeição aqui pensada se refere à legislação que acompanhou a implantação do primeiro ano para crianças aos seis anos de idade.

Para compreender o “ideal”, é necessário observar o que foi trazido pelo Poder Público por meio dos documentos oficiais, que prevêm que o “novo” ensino fundamental deve se adequar às características da faixa etária. O ingresso nessa etapa um ano antes prevê a antecipação do processo de alfabetização, mas, para isso, é preciso respeitar a necessidade de reorganização pedagógica com um currículo adequado, que não adiante o trabalho previsto para a antiga primeira série (de alunos com sete anos de idade), tampouco seja idêntico àquele previsto para o último ano da educação infantil em curso até então. Deve-se observar as condições de infraestrutura, com espaços e materiais apropriados para atendimento dessa etapa do desenvolvimento, recursos didático-pedagógicos apropriados, entre outros (BRASIL, 2008, 2009b). Isso leva à percepção da necessidade de consultar teorias e concepções de infância para o trabalho direcionado a uma visão lúdica.

A pesquisa se apoiou inicialmente em consultas à legislação com o objetivo de compreender como surgiu o primeiro ano atualmente em vigor. Os principais documentos analisados foram as leis nº 11.114/2005 e 11.274/2006 (BRASIL, 2005; 2006), uma vez que a primeira alterou os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) vigente (BRASIL, 1996a), tornando obrigatório o ingresso dos alunos aos seis anos de idade, algo até então tido como facultativo; a segunda alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDBEN, dispondo sobre a duração de nove anos para essa etapa da educação básica, reforçando a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Essas leis foram acompanhadas de pareceres e resoluções da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) com a finalidade de discutir dúvidas e questionamentos enviados por órgãos diversos.

Quadro 9 – Documentos da CEB/ CNE sobre a alteração no ensino fundamental

Documento	Assunto
Parecer 24/2004	Estabelece normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração;
Parecer 6/2005	Visa ao estabelecimento de normas nacionais para ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.
Resolução 3/2005	Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos
Parecer 18/2005	Oferece orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental Obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114/2005, que altera os Arts 6º, 32 e 87 da Lei nº 9394/1996.
Parecer 39/2006	Consulta sobre as situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.
Parecer 41/2006	Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006
Parecer 45/2006	Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental
Parecer 5/2007	Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental
Parecer 7/2007	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental
Parecer 4/2008	Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos
Parecer 20/2009	Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
Parecer 22/2009	Diretrizes Operacionais para implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos
Resolução 1/2010	Define as Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos
Parecer 11/2010	Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos

Fonte: Retirado de Andreetta, 2019⁴⁹, com base nos trabalhos de Machado (2016, p. 62) e Câmara (2012, p. 47-48).

⁴⁹ ANDREETA, Tiago Efrem. **O lúdico no primeiro ano do ensino fundamental: o real e o ideal.** Dissertação (Mestrado em Práticas Docentes no Ensino Fundamental). Universidade Metropolitana de Santos, em processo de preparação para defesa no ano de 2019.

O ponto de partida dessa política educacional, observando Gadotti (2008), é a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, no ano de 1990, que “inspirou”, em 1994, a realização da Conferência Nacional de Educação para Todos, no Brasil, gerando um Acordo Nacional voltado a oferecer bases para que os planos estaduais e municipais buscassem atingir às metas globais do Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) preconiza a educação básica como direito de todos, cujo intuito deve ser o de contribuir para um mundo mais seguro, sadio e equitativo, pois considera a deficiência que a educação mundial sofria no momento em que foi construída a declaração. No referido documento, a educação básica é tida como importante aliado para o progresso social e individual, buscando proporcionar uma visão positiva sobre o tema às futuras gerações, oferecendo educação de qualidade para todos, concentrando o foco na aprendizagem, apreendendo conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidão e valores, desvinculando a mera ideia de matrícula, frequência e preenchimento de requisitos para obtenção do diploma.

Essa visão qualitativa pretende proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento da educação de forma plena, na busca pela formação de cidadãos para exercer a cidadania e buscar o desenvolvimento social e econômico de seu país, o que vai ao encontro dos preceitos da ampliação do ensino fundamental, vista como forma de proporcionar aos alunos um ano a mais de escolaridade buscando melhorar a qualidade da educação básica.

Dois anos depois, foi sancionada a LDBEN nº 9394 (BRASIL, 1996a) após longo processo iniciado em 1988, que contemplou discussões originadas no início da década de 1980. Palma Filho (2010) apresenta o processo histórico de aprovação da LDBEN. Segundo o autor, o projeto inicial encontrou dois substitutivos do Deputado Jorge Hage, que sofreram obstrução na Câmara Federal; paralelamente os Senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correia deram entrada em um novo projeto. Com a mudança presidencial ocorrida devido à renúncia do presidente em exercício, o novo ocupante do cargo de Ministro da Educação mostrou-se favorável ao projeto da Câmara dos Deputados, agora aprovado naquela Casa. Quando encaminhado ao Senado Federal (rito pelo qual passa qualquer lei), o projeto tramitou, mas não foi aprovado até o final da gestão em vigor, o que permitiu

uma manobra do Senador Darcy Ribeiro, tornando inconstitucional o projeto em discussão.

A partir desse momento passa a tramitar no Senado Federal, o projeto de autoria dos Senadores Darcy Ribeiro, Maurício Correia e Marco Maciel, que ambos haviam apresentado em 1992, que em quase dois anos de discussão irá resultar na Lei Federal nº 9.394, atual LDB, que até o momento (novembro de 2009) já foi emendada e alterada por 24 Leis, resultando em mais de 30 alterações do texto original aprovado em 20 de dezembro de 1996, sancionada pelo Presidente da República sem nenhum veto, fato inusitado no histórico da legislação educacional brasileira (PALMA FILHO, 2010, p. 73).

Em 2000 ocorreu o Fórum de Educação para Todos, na cidade de Dakar, Senegal, que estabeleceu metas a serem cumpridas de 2000 a 2015, entre elas a expansão da educação à primeira infância e a universalização da educação elementar obrigatória (DECLARAÇÃO DE DAKAR, 2000). Ambas eram justificativas fortes para a ampliação do ensino fundamental devido à possibilidade de oferta de maior tempo de educação básica às crianças, principalmente em maiores condições de vulnerabilidade.

Gadotti (2008) apresenta que, após discussões (às quais é possível inferir a inclusão das duas supracitadas), foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE) em 9 de janeiro de 2001, cuja Meta nº 2 trazia: “Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos” (BRASIL, 2001). Cada vez mais estava aberto o caminho para as leis que ampliariam o ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2005; 2006).

Esse estudo legal foi complementado por um apanhado histórico com base em Constituições Federais, Leis de Diretrizes e Bases, leis municipais e federais, documentos elaborados pelo Ministério da Educação, além de levantamento de teses e dissertações publicadas no período entre 2012 e 2018, cujos resultados condizentes com estes trabalhos apresentam-se em Câmara (2012), Cardoso (2013), Ferraresi (2015), Fortunato (2014) e Machado (2016).

Completando a pesquisa acerca da legislação, buscou-se por trabalhos que envolvessem as práticas docentes, o lúdico e a infraestrutura em relação a turmas de primeiro ano, direcionando aos trabalhos de Azevedo (2016), Barbosa (2015), Cardoso (2013), Ferraresi (2015), Medeiros (2015), Medeiros (2016), Oliveira (2013),

Orlandi (2013), Santos (2017), Silveira (2016) e Stigert (2016), como forma de comparar às observações realizadas *in loco* em quatro turmas desse ano escolar de uma escola pública no município.

1.1.1 O primeiro ano e o “ideal” no município de Santos – SP

Com base nas informações acima, a pesquisa voltou o olhar ao município de Santos/SP, *lócus* do estudo para comparação do ideal e do real no primeiro ano. Nessa localidade, a ampliação deu-se pela publicação, em Diário Oficial Municipal, da Deliberação do Conselho Municipal de Educação nº 004/2006 (SANTOS, 2006), que fixa normas para a implementação do ensino fundamental com duração de 9 anos.

Intimamente relacionado ao primeiro ano, a Secretaria de Educação (Seduc) do município possui, em seu Departamento Pedagógico, duas coordenadorias: a Coordenadoria de Políticas Educacionais (Coped) e a Coordenadoria de Formação (Coform). À primeira, entre outras seções, está vinculada a Seção de Ensino Fundamental e Profissionalizante (Sefep), que busca apoiar professores e Equipe Gestora tanto administrativa, quanto pedagogicamente, a fim de promover a formação integral do aluno. A esta seção estão vinculadas as turmas de ensino fundamental. À Coform está vinculada a Seção de Formação Continuada (Seform), responsável pela formação de professores e gestores, visando atualização constante do quadro profissional⁵⁰.

Em âmbito local, cabe à Seduc propor situações de formação continuada de professores, pautada na Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a), incluindo o Artigo 62-A, e preconiza o aproveitamento de experiências anteriores, em instituições de ensino e outras atividades, denominada “formação continuada”:

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do Art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

⁵⁰ Informações obtidas no site da Prefeitura de Santos. Disponível em: <<http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/page.php?142>>. Acesso em 07 abr. 2019.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 2013).

Vale ressaltar que a realização de formação continuada em serviço não é assunto atual, uma vez que constava no texto da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: “Programas de formação e de capacitação em serviço para o pessoal-chave devem ser iniciados ou reforçados onde já existirem” (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Souza (2017, p. 50) complementa que o processo de formação de professores deve se pautar no agir e refletir, acontecendo uma socialização de experiências, onde “[...] os profissionais da educação são simultaneamente adultos que ensinam e adultos que aprendem”. Já a referida Declaração observa que

A formação dos educadores deve estar em consonância aos resultados pretendidos, permitindo que eles se beneficiem simultaneamente dos programas de capacitação em serviço e outros incentivos relacionados à obtenção desses resultados; currículo e avaliações devem refletir uma variedade de critérios, enquanto que os materiais, inclusive a rede física e as instalações, devem seguir a mesma orientação. Em alguns países, a estratégia deve incluir mecanismos para aperfeiçoar as condições de ensino e aprendizagem, de modo a reduzir o absenteísmo e ampliar o tempo de aprendizagem (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

No município de Santos (SP), estudado pela autora e que funciona como campo de exploração deste trabalho, encontra-se a Lei Complementar nº 752, de 30 de março de 2012, que dispõe sobre o Estatuto e Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Profissionais do Magistério Público Municipal de Santos (SANTOS, 2012). Em seu artigo 13, essa Lei trata da jornada de trabalho dos professores. As turmas de primeiro ano do ensino fundamental são atribuídas ao Professor Adjunto I ou ao Professor de Educação Básica I, cuja carga horária é de 200 horas aulas, de acordo com o anexo V, organizada semanalmente em 40 horas aulas, conforme discriminado na Tabela 1, onde é possível observar a existência de um horário específico para o trabalho coletivo, por meio de reunião de aperfeiçoamento no horário de trabalho, ocorrida na própria escola. Segundo Souza (2017), esse espaço tem quarenta e cinco minutos e é ocupado pelo Coordenador Pedagógico (CP).

Quadro 10 – Carga horária de trabalho semanal dos professores de primeiro ano

NOMENCLATURA	DEFINIÇÃO	CARGA HORÁRIA⁵¹
Hora de Trabalho com Aluno (HTA)	Compreende o exercício da docência em cumprimento ao currículo, no desempenho de atividades de interação com os educandos.	26
Trabalho Pedagógico Coletivo: Reunião de Aperfeiçoamento Profissional (RAP) e Reunião Pedagógica Semanal (RPS)	Compreende a atuação com a equipe escolar em grupos de formação permanente e de reuniões pedagógicas, na construção, acompanhamento e avaliação do projeto político pedagógico da unidade de ensino, no aperfeiçoamento profissional e nas atividades de interesse da unidade de ensino e da Secretaria de Educação.	2
Hora de Trabalho Pedagógico Individual (HTI)	Compreende o atendimento aos pais, e responsáveis e atividades educacionais e culturais, bem como a elaboração dos registros pedagógicos, preparo de atividades, pesquisa e outros, cumprida na unidade de ensino.	4
Hora de Atividade Livre (HA)	Compreende o tempo remunerado destinado à preparação de aulas e às atividades inerentes ao processo avaliatório do aluno, cumprida em hora e local de livre escolha do professor.	8

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados de Santos (2012, p. 9).

Somando esforços em relação à formação profissional, em 2015 a Prefeitura de Santos lançou o programa Mestre Aluno, oferecendo 60 bolsas de estudo a profissionais da educação que estivessem cursando mestrado ou doutorado. Essa ação, além de fomentar a qualificação desses profissionais, ampliou a produção acadêmica direcionada à Rede Municipal em relação à formação de professores.

Em uma pesquisa ao Diário Oficial do município, foi possível encontrar quarenta e dois contemplados pelo programa. Para buscar os trabalhos produzidos por esses profissionais, foi feita pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e em sites de universidades localizadas no município. Observou-se que a maioria dos trabalhos apresentados reflete pesquisas realizadas em escolas do município de Santos, dos quais muitos propõem formação de professores.

Assim, construiu-se o Quadro 10 com os trabalhos (todas dissertações) produzidos pelos contemplados pelo Programa Mestre Aluno e que envolvem formação de professores. Para tal, foram excluídos aqueles que apresentavam outros materiais como culminância da pesquisa.

⁵¹ Em horas aulas de 45 minutos.

Quadro 11 – Contemplados pelo Programa Mestre Aluno cujo produto culmina em formação de professores

NOME	TRABALHO	ANO	INSTITUIÇÃO
Karla Aparecida dos Reis Mehanna Khamis	Usos da prova Brasil: uma análise em escolas municipais de Ensino Fundamental I.	2016	UNISANTOS
Claire Margaret J. Giovani	Curso: formação para professores em desenvolvimento moral em prol de um ambiente sociomoral em salas de aula no ensino fundamental	2017	UNIMES
Cristiane Giusti Vargas	Plano de ação para implementação da coeducação para profissionais do magistério	2017	UNIMES
Debora Gil Souza	Ações norteadoras para o trabalho formativo dos CPs na escola	2017	UNIMES
Janete Rodrigues Quintela Caboclo	A mudança desejada no contexto escolar oficinas de capacitação e aperfeiçoamento profissional – OCAP	2017	UNIMES
Joelma Silveira Goulart de Lima	Percepções de professores do fundamental II sobre sua formação e atuação	2017	UNISANTOS
Marcia de Castro Calçada Kohatsu	A escola de tempo integral no município de santos: elo entre sujeito e saberes	2017	UNIMES
Samanta Cassuriaga Carvalho Noronha	Curso em plataforma AVA: ideias práticas para atuar com alunos surdos no ensino regular	2017	UNIMES
Carla Bazílio de Souza	Releituras da vida	2018	UNIMES
Eliana Aparecida Miranda Paulo	Gestão em escola de tempo integral – GETI	2018	UNIMES
Ivanilde Lourenço Passos	Música e movimento no ensino fundamental I: a construção de um olhar crítico por meio da sensibilização e vivência dos processos de criação	2018	UNIMES
Izabella Custódio Dias	Material instrucional de apoio pra aprendizagem significativa – educação de jovens e adultos	2018	UNIMES
Maria Emília Araújo França de Abreu	APD Digital – O seu e-book inclusivo	2018	UNIMES
Paolo Civita	Projeto de formação de docentes com foco à reflexão da avaliação institucional interna	2018	UNIMES

Fonte: Elaboração do autor.

Observa-se que os trabalhos se dirigem tanto a professores quanto a gestores, aqui considerados por compreender seu papel de formador dentro da escola. O volume de trabalhos e pesquisas serve para descortinar a realidade da educação no município, acompanhado da tentativa de apresentar soluções para os problemas percebidos.

1.2 O “Real”: O que Realmente Ocorre em Sala de Aula

O termo “real” apresenta oito definições de acordo com o Dicionário Aurélio *online* da Língua Portuguesa. A seguir, são transcritas apenas aquelas que tem relação direta com este trabalho:

- 1 – Aquilo que é real.
- [...]
- 3 – Que existe de fato.
- 4 – Que tem existência física, palpável.
- 5 – Que é relativo a fatos ou acontecimentos.
- 6 – Que contém a verdade [...] (AURÉLIO, 2008b).

Percebe-se, então, que as ações remetidas ao termo correspondem à realidade e à prática, tal qual foi concebido neste trabalho, cujo contraponto estabelecido se refere a compreender o que é feito e o que se pode fazer para que se aproxime do que documentos oficiais trazem como o “ideal”. O “real” é aqui considerado com base no estudo de caso realizado em quatro turmas de primeiro ano de uma escola municipal de Santos (SP).

Observando essas turmas, é possível verificar que as práticas envidam esforços para que os alunos obtenham a base do sistema de escrita alfabética, ou seja, consigam codificar e decodificar sílabas para formar palavras e frases. Contudo, a metodologia predominante consiste nas crianças permanecerem sentadas, contrapondo o que alguns documentos e teorias apresentam sobre o movimento, o lúdico, a criatividade, a organização e a infraestrutura (BERGMILLER, SOUZA; BRANDÃO, 1999; BORBA, 2007; BRASIL, 2008; 2009b; MACEDO, PETTY; PASSOS, 1997; OLIVEIRA, 2000a; PIAGET, 2014; SAKAMOTO, 2008; WINNICOTT, 1975), conforme serão tratados adiante. Essa realidade necessita, então, adequar-se ou, ao menos, aproximar-se daquilo que é tido como “ideal” para o país como um todo.

Como forma de divulgar e discutir as normativas, estudando como podem ser implementadas, a formação continuada – ou seja, aquela que ocorre concomitante ao trabalho – possibilita refletir sobre a prática já existente, bem como construir uma nova por meio de embasamentos teóricos. Na pesquisa à qual este trabalho está vinculado, além da observação em sala de aula, houve entrevistas a professores responsáveis pelas turmas.

Duas das professoras entrevistadas referiram-se à formação continuada. Uma

delas tratou o tema de uma forma geral, sinalizando-a como uma ação positiva para o crescimento profissional. A outra entrevistada, considerando um plano micro (ou seja, o município de Santos/SP), apontou que as formações fora da escola não são ofertadas a todos, restringindo àqueles que ainda não se encontram como titulares de sala.

Souza (2017, p. 39) sinaliza, ao tratar dos alcances e limites formativos do Coordenador Pedagógico na escola, que a Seform realizou, no ano de 2016, durante o horário de serviço, “[...] vinte e cinco propostas de formação para professores, educadores sociais e equipe gestora dos segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos e Educação Integral”. Assim, observa-se que, embora uma parte do quadro de professores não seja atendida, é possível que aqueles que frequentam os cursos oferecidos funcionem como multiplicadores de informações enquanto a totalidade não seja contemplada.

A autora, que engloba na formação continuada também aquelas oferecidas pelo CP em RAP e RPS, considera essa frequência (dois momentos de quarenta e cinco minutos semanais) uma fragilidade do sistema municipal, o que poderia ser amenizado se houvesse uma continuidade no trabalho formativo. Isso porque, ao relatar sua prática como CP, verificou que o espaço previsto para ocorrência das formações pedagógicas na escola encontrou alguns entraves, como a pouca valorização desse momento pelos professores, que o utilizavam para almoçar ou estavam acostumados a ser dispensados mais cedo. Além das dificuldades oriundas das falhas internas, a autora ainda revela a necessidade de o coordenador pedagógico ter a convicção de seu papel formativo a fim de não sucumbir a meramente repassar informes e solucionar questões burocráticas.

Descobri que mesmo havendo horário determinado para reunião semanal em nossa rede de ensino, a formação ainda ocupa um lugar frágil. Entre interesses pessoais e outros institucionais, o que me parece é que poucos enxergam esse tempo como um direito privilegiado de estudo. Essa vulnerabilidade do espaço formativo abre lugar para que a formação não aconteça (SOUZA, 2017, p. 29-30).

Essa realidade demonstra que, por mais que haja um momento de formação na escola, nem sempre ele é utilizado com essa finalidade. Assim, encontram-se situações como as observadas durante a pesquisa *in loco*, onde não há solicitação de planejamentos prévios, tampouco discussão do que será realizado em sala de

aula, esvaziando a ação do CP e deixando à deriva professores que não tenham convicção ou conhecimento das necessidades das crianças do primeiro ano.

Entende-se que, pelos problemas apresentados, a formação continuada

[...] pode mobilizar os profissionais da educação a se comprometerem mais seriamente com o seu fazer, intervindo no mundo e pensando sobre ele. É esta reflexão sobre os obstáculos diários e a busca de estratégias e situações de ensino que promoverá mudanças significativas tanto na formação do profissional como em sua prática (SOUZA, 2017, p. 51).

Se pensado no tema do desenvolvimento infantil e, mais especificamente, no primeiro ano e suas características, o comprometimento do professor é fundamental no trato com crianças, principalmente na etapa transitória entre educação infantil e ensino fundamental em que se encontram as do primeiro ano. Esse comprometimento profissional é aqui definido como a construção de conhecimento por meio de buscas a pesquisas e teorias para que possam embasar cientificamente conteúdos e ações que serão direcionados às crianças. Esse movimento possibilita trocas ricas de experiências entre os pares, que possibilitam estender esse conhecimento e proporcionar reflexão sobre o lúdico a professores de todo o Ensino Fundamental I.

Destarte, o cruzamento dos dados (ideal e real) permite analisar que, apesar dos esforços para produção de documentos orientadores e normativos para a implantação do primeiro ano, bem como a publicação de obras compatíveis com a presença do lúdico e do brincar no trabalho com essas turmas, ainda se encontram muitas práticas docentes voltadas à visão do professor enquanto detentor e transmissor do saber, incompatíveis com os interesses da infância, cabendo pouca construção pelos alunos, que permanecem boa parte do tempo desprovidos de espaços e situações que privilegiem a interação e o movimento, realizando atividades nem sempre providas de sentido para seu cotidiano ou desafiadoras para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Diante desse panorama de observação de sala de aula, analisada à luz da teoria, verificou-se a necessidade de propor formação continuada como forma de embasar teoricamente e discutir práticas cotidianas com os professores para que o planejamento de aulas possa compreender o lúdico e o brincar como necessidade infantil para seu desenvolvimento, além de constituir potente instrumento para a aprendizagem.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Apresentar uma proposta de formação continuada a professores e membros de Equipe Gestora de primeiro ano, com vistas à troca de experiências e enriquecimento teórico, a fim de que as metodologias redefinam espaços, tempos e materiais, entrelaçando os saberes com o lúdico.

2.2 Objetivos Específicos

- Viabilizar diálogos entre profissionais com diferentes práticas, promovendo enfrentamentos decorrentes da observação de possibilidades reais de utilização do lúdico em sala de aula;
- Levantar, junto aos docentes, as práticas recorrentes em sua atuação profissional, analisando a presença do lúdico e do brincar;
- Classificar as respostas dos professores, analisando a ocorrência do lúdico enquanto metodologia de trabalho: a) ausência do brincar, b) preenchimento de tempo livre, c) lúdico e conteúdos teóricos entrelaçados, isto é, que envolvam o lúdico e a organização de materiais, tempos e espaços adequados à aprendizagem por meio do brincar;
- Embasar teoricamente os professores quanto ao desenvolvimento infantil, o lúdico, o brincar, a criatividade e os documentos oficiais que envolvem a ampliação do ensino fundamental para nove anos;
- Construir planejamentos que valorizem as práticas docentes na promoção dos saberes de maneira lúdica, considerando a organização de materiais, tempos e espaços adequados à aprendizagem por meio do brincar.

3 O IDEAL E O REAL: RELAÇÕES QUE SE ENTRELAÇAM

Estamos vivendo um mundo ocupado, e por isso pressionamos demais as crianças. Eu acho que deveríamos nos tornar mais espertos e acordar um dia e trabalhar menos e brincar mais.

Stephen Michael King

3.1 A Necessidade de Formação de Professores para o Lúdico

Segundo observado no estudo de caso proveniente da pesquisa realizada para este trabalho, as práticas em sala de aula de primeiro ano apoiam-se, muitas vezes, em concepções relacionadas à pedagogia tradicionalmente encontrada nas escolas desde séculos anteriores, com professores detentores do saber científico postados à frente da sala, considerando os alunos como sujeitos que devem ser preenchidos desse conhecimento.

Bomtempo (2006), Ferraresi (2015) e Santos (2017) apontam, cada qual sob um ponto de vista específico, alguma falha na formação de professores, principalmente quanto à inicial, que não privilegia o lúdico. Esse fato configura um ponto a ser observado, visto a gama de docentes a serem graduados sem um olhar voltado às práticas lúdicas e, portanto, sem pensar na necessidade dessas para o desenvolvimento dos alunos – o que pode configurar um ponto crucial a ser pensado para possibilitar uma presença mais marcante do brincar tecido com os saberes nas escolas de ensino fundamental.

Quanto à formação continuada, há exemplos de situações bem-sucedidas. Ferraresi (2015) levantou, em algumas pesquisas, situações onde práticas lúdicas foram viabilizadas por professoras que compreenderam essa necessidade e criaram espaços em sala de aula, com materiais próprios, bem como escuta dos alunos e propostas diferenciadas, muitas vezes destoando do grupo docente da escola, que privilegiava as práticas mais tradicionais.

Outro exemplo foi trazido por Orlandi (2013) que apresentou uma situação onde uma docente disponibilizou brinquedos. Algumas crianças discutiram e decidiram brincar como se estivessem em um salão de cabeleireiro, cujas ações

restringiram-se a lavar e pentear os cabelos das bonecas. No entanto, quando surgiu uma dúvida sobre o procedimento para deixar o cabelo liso por mais tempo, as alunas recorreram à professora, que falou brevemente sobre o uso de produtos químicos, feitos em indústrias, mas logo deu outras sugestões do que poderia ser feito nesse espaço (salão de cabeleireiro). Ao analisar essa situação, o autor verificou que o questionamento decorria da necessidade das crianças em conhecer a realidade, buscando nos conhecimentos da professora uma maneira de ampliar o campo de visão das alunas, algo que não ocorreu devido à falta de problematização para enriquecer a brincadeira, ficando apenas no plano empírico (ORLANDI, 2013). Diante do exposto, instalou-se a impressão de que a docente apresentou a atividade sem considerá-la potente para a aprendizagem dos alunos, refletindo uma situação em que o lúdico é segregado dos conteúdos escolares, uma vez que a brincadeira do salão de cabeleireiro, por exemplo, poderia desencadear o trabalho com alfabetização, higiene, reconhecimento de objetos e suas finalidades, entre outros. Isso refletiu a necessidade de formação e embasamento teórico.

Quanto ao tema de formação, Ferraresi (2015) relatou uma experiência no município de São Paulo, exposto por Klein (2011). A oferta à distância, ainda que inviabilizando debate mais aprofundado devido à falta de encontros presenciais para troca de ideias, culminou em uma possibilidade de mudança de prática da professora que participou do curso, pois era-lhe solicitada a realização de atividades com os alunos de acordo com as orientações e conceitos trabalhados. Segundo ela, sua forma de pensar as práticas escolares mudou, principalmente quanto ao brincar como forma de ensinar.

Stigert (2016) reuniu-se com professores a fim de proporcionar momentos de reflexão acerca da formação inicial dos mesmos, constatada como incipiente, pois não explorou o tema do brincar na escola, criando a ideia de que seria uma perda de tempo proporcioná-lo nesse espaço, demonstrando uma concepção de privilégio da visão adultocêntrica, pautada apenas na transmissão de conhecimentos.

Analisa-se, assim, que a formação continuada se apresenta como uma reflexão e atualização. Considerando as mudanças que frequentemente ocorrem na legislação, bem como o volume de estudos que escancaram novas visões e apresentam diferentes realidades, configurando como algo ideal a ser realizado, o embasamento teórico e as discussões acerca da implementação das políticas ocupam espaço especial nas necessidades educacionais.

Para que as práticas docentes possam privilegiar situações de brincar durante a aula, utilizando-as como um processo de aprendizagem característico da fase do desenvolvimento da criança, como um estágio mágico-fenomênico, faz-se necessário repensar os conhecimentos que possuem acerca do desenvolvimento infantil dessa faixa etária. Isso possibilita rever os planejamentos das aulas, bem como a organização de espaços e a utilização de materiais ao propor atividades. O estudo de teorias e práticas é potencializado pela discussão e interação grupal realizadas em espaços formativos.

Sendo assim, este trabalho tem como produto apresentar uma proposta de formação continuada a professores de primeiro ano, com vistas à troca de experiências e enriquecimento teórico, a fim de que as metodologias que não privilegiem atividades dotadas de sentido aos alunos possam ser repensadas.

Essa ideia vem apoiada na concepção de que a imposição não constrói a prática do professor, pois isso seria considerá-lo um ser heterônomo, que apenas cumpre o que lhe é passado, além de não observar o artigo 206, inciso III da Constituição Federal, que defende o “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (BRASIL, 1988), sem deixar claro se esse pluralismo refere-se aos sistemas de ensino ou diretamente ao professor, abrindo a possibilidade de trabalhar de acordo com suas concepções (seguindo os conteúdos previstos por documentos, como o Plano de Curso da Rede municipal). Aposta-se, então, na formação do professor autônomo, que constrói novos conhecimentos estudados a fim de incorporar ao seu cotidiano profissional.

Assim, o material organizado a seguir apresenta ideias sobre desenvolvimento infantil, bem como sobre o lúdico, a criatividade e a infraestrutura da escola, com a finalidade de apresentar tais conceitos aos professores e construir neles uma nova maneira de ver o primeiro ano. Para tal, apoia-se nos cinco passos propostos por Saviani (2008) ao tratar da pedagogia articulada com os interesses populares que, segundo o autor, não constituem uma somatória dos métodos tradicionais e escolanovistas.

[...] o ponto de partida do ensino não é a *preparação dos alunos*, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a *atividade*, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova). O ponto de partida seria a *prática social* (primeiro passo), que é comum a professor e alunos (SAVIANI, 2008, p. 56, grifos do autor).

Visando comparar os três métodos, as características foram organizadas no Quadro 11.

Quadro 12 – Comparação entre métodos: tradicional x escolanovista x práticas sociais

Tradicional	Escola Nova	Práticas Sociais
Preparação dos alunos	Atividade	Práticas sociais
Apresentação de novos conteúdos pelo professor	Problema, que interrompe a atividade dos alunos	Problematização
Assimilação dos conteúdos por comparação aos anteriores	Coleta de dados pelos alunos	Instrumentalização
Generalização	Hipótese	Catarse
Aplicação	Experimentação	Prática social

Fonte: Elaboração do autor com base em Saviani (2008).

É possível relacionar os cinco passos aos objetivos deste trabalho. Parte da prática social “comum” a professores e alunos (aqui considerados como o formador e os professores cursistas), representada pela prática cotidiana de sala de aula dos professores a ser trazida para a formação. A partir dessa situação, levantam-se quais questões precisam ser discutidas e quais problemas precisam ser resolvidos.

O terceiro passo compreende a classificação das respostas e observação daquilo que precisa ser discutido, enriquecendo com embasamento teórico pautado em teorias e pesquisas referentes ao desenvolvimento, à criatividade e à infraestrutura.

Como catarse, ou seja, a incorporação dos instrumentos, apresenta-se aqui a construção de planejamentos que valorizem as práticas docentes e o lúdico no primeiro ano, esperando que resultem na construção de uma prática do professor ao perceber a necessidade do lúdico para crianças na faixa etária que este trabalho compreende, constituindo uma nova prática social.

3.2 Embasamento Teórico para o Trabalho com Professores de Primeiro Ano do Ensino Fundamental

A formação continuada pode ser um caminho viável para a reflexão do professor acerca de seu papel em sala de aula e no desenvolvimento dos alunos. Para tal, há três bases nesta proposta de formação continuada para professores do

primeiro ano: a) o lúdico (que envolve o brincar); b) a criatividade; e c) a infraestrutura. A primeira se caracteriza pela necessidade própria da infância, amparada, principalmente, pela Epistemologia Genética de Piaget, que prevê gradativa construção do conhecimento; a segunda envolve a criatividade como algo necessário para o desenvolvimento do pensamento humano; e, por fim, a infraestrutura, que influencia as relações das crianças entre si e com o meio.

Esse tripé sobre o qual este trabalho se constrói considera fundamental o planejamento do trabalho docente pautado no desenvolvimento infantil. O embasamento teórico contribui para que os professores considerem o primeiro ano um momento em que o lúdico e a criatividade devam ser incentivados, inclusive por meio da infraestrutura à qual os alunos estão expostos.

3.2.1 O desenvolvimento da criança e o lúdico (e o brincar)

Observando-se a faixa etária dos alunos, que gira em torno de seis anos de idade, verifica-se a necessidade de considerar o lúdico durante seu processo de ensino e aprendizagem.

Ao observar a teoria do desenvolvimento piagetiano, destaca-se, devido à faixa etária dos alunos, três etapas: o brincar do bebê com o próprio corpo e suas sensações vividas por meio dos esquemas sensórios e motores, o símbolo e as brincadeiras simbólicas, avançando, por fim, para o jogo de regras.

O primeiro momento, no qual ocorrem os jogos de exercícios, caracteriza-se pela assimilação funcional ou repetitiva, pelo prazer da função, que leva à formação de hábitos durante o primeiro ano de vida. Piaget ([1951]/2014) afirma que a assimilação funcional decorre da necessidade de repetição, do prazer de realizar novamente algo que já foi construído. Neste caso, o jogo se faz presente, pois

[...] os esquemas momentaneamente inutilizados não poderiam desaparecer sem mais nem menos, ameaçados de atrofia por falta de uso, mas vão, outrossim, exercitar-se por si mesmos, sem outra finalidade que o prazer funcional ligado a esse exercício. Tal é o jogo nos seus primórdios, recíproca e complemento da imitação. Esta exerce os esquemas quando eles se acham acomodáveis a um modelo conforme as atividades habituais, ou quando podem ser diferenciados na presença de modelos novos mas comparáveis a essas atividades (PIAGET, [1951]/ 2014, p. 102).

Esse exercício dos esquemas construídos caracteriza os aspectos autotélicos, pois não apresentam outra finalidade além de si mesmo. Isso porque o jogo evolui “[...] por relaxamento do esforço adaptativo e por manutenção ou exercício de atividades pelo prazer único de dominá-las e delas extrair como que um sentimento de eficácia ou de poder” (PIAGET, [1951]/2014, p. 102).

Ao final desta etapa, verifica-se o aparecimento de “imitações diferidas”, onde o objeto ou indivíduo “imitado” não mais precisa estar fisicamente presente para a criança, podendo ser reproduzido mesmo após um intervalo mais ou menos longo de tempo. Isso significa a interiorização de modelos visivelmente perceptíveis à criança, construindo uma capacidade de representação (PIAGET, [1951]/ 2014), que inicia um processo de formação de símbolos, ou seja, a construção dos esquemas por meio da repetição, gradativamente, vai dando espaço para o simbolismo, que configura o segundo grande núcleo supracitado. Ao tratar dos estágios do desenvolvimento da lógica da criança, Piaget ([1964]/1999, p. 112-113) afirma que

De 2 a 7-8 anos, começa o pensamento com linguagem, o jôgo [sic] simbólico, a imitação diferenciada, a imagem mental e as outras formas de função simbólica. Esta representação crescente consiste, em boa parte, numa interiorização progressiva das ações, executadas até êste [sic] momento de maneira puramente material (ou senso-motora).

Conforme Piaget ([1951]/2014), quando a imitação se desenvolve para a representação de situações longe da que lhe originou, reforça a formação simbólica na criança, por meio de um verdadeiro jogo de faz-de-conta, um “como se” existisse ali o objeto original, ou mesmo pela atribuição de características de um objeto a outro, constituindo o original de forma ficcional. Assim, uma caixa pode ser um fogão, uma tampa torna-se um volante. São significantes que representam algo real (um significado), construídos a partir da realidade da criança, o que permite conhecê-la, pois suas representações demonstram o conhecimento que possui e o desenvolvimento de sua capacidade criadora.

Os jogos simbólicos são caracterizados pela assimilação deformante, pois permitem que a realidade seja representada, por analogia, àquilo que a criança deseja. Em outras palavras, a criança transfere para a brincadeira os conhecimentos provenientes de suas vivências “[...] e é nisso que podemos dizer que existe representação: uma situação não dada é evocada mentalmente, e não apenas

antecipada praticamente como um todo, em função de uma de suas partes” (PIAGET, [1951]/2014, p. 112).

Piaget ([1951]/2014) apresenta que, ao brincar de boneca, a criança pode não só imitar os cuidados maternos, mas também apresentar a forma que julga “correta” ser para o papel de mãe, atribuindo à boneca o significado de uma criança real.

Toda a observação sistemática de um jogo de bonecas mostra imediatamente que as atitudes puramente maternas da menina (as quais são, portanto, parcialmente adquiridas por imitação) constituem apenas uma pequena fração do conjunto do jogo. Com efeito, na maioria dos casos, a boneca serve apenas de ocasião para a criança reviver simbolicamente a sua própria existência, de uma parte para melhor assimilar os seus diversos aspectos e, de outra parte, para liquidar os conflitos cotidianos e realizar o conjunto de desejos que ficaram por saciar. Assim, podemos estar certos de que todos os eventos, alegres ou aborrecidos, que ocorrem na vida da criança repercutir-se-ão nas duas bonecas (PIAGET, [1951]/2014, p. 122).

No terceiro núcleo, ou seja, quanto aos jogos de regra, Piaget ([1951]/2014) chama a atenção para a necessidade de um fator externo que permite sua existência. Cita que a criança pode caminhar pela rua e colocar-se a norma de que não lhe é permitido pisar nas pedras brancas, mas essa construção é individual e provém do conhecimento que possui devido a suas vivências e imposição de regras por pessoas mais velhas, logo, respeitáveis. Nesta etapa, é capaz de estabelecer maior relação com o pensamento lógico, com a reversibilidade, fatos que se encontram contemporâneos ao primeiro ano do ensino fundamental, próximo aos sete anos de idade⁵², o que propicia situações em que o trabalho com regras seja possível e exitoso.

Isso porque, segundo Oliveira (2000a), a busca pela independência por parte da criança ocorre por meio de liberdade e limites, os quais se dão na relação entre os pares ou pelos estímulos provindos de relações positivas ou negativas às ocorrências durante as brincadeiras.

Os jogos de regra apresentam as duas características anteriores: a repetição (dos jogos de exercício) e as convenções (dos jogos simbólicos). Macedo, Petty e Passos (1997), ao estudarem as ideias de Piaget, apresentam que a repetição leva ao ‘como fazer’ das regras do jogo, cuja transgressão imprime uma falta grave por

⁵² Vale ressaltar que, de acordo com a LDBEN e com a Resolução nº 6/2010, convalidados por decisão do Supremo Tribunal Federal, as crianças no primeiro ano do ensino fundamental devem completar seis anos de idade até o dia 31 de março do corrente ano ou sete anos a partir do dia 1º de abril.

se tratarem de convenções arbitrárias, a menos que sejam propostas pelos próprios participantes, o que leva os jogadores a aceitarem-na livremente.

Predomina, nos jogos de regras, a assimilação recíproca, caracterizada pela coletividade e pelo respeito de todos às regras, não podendo um jogador seguir e o outro não. Essa coletividade permite a descentração, que é o ato da criança colocar-se no lugar do outro, construindo um pensamento reversível ao tentar identificar suas jogadas, projetando respostas para tal.

Nessa concepção, o desenvolvimento humano ocorre em paridade com o brincar, pois a criança vivencia situações que permitem sua integração com as crianças e com o meio. Considerando a teoria de Piaget, conforme apresentado por Ramozzi-Chiarottino (1998), a palavra “meio” refere-se a tudo que envolve o indivíduo (elementos naturais e construídos pelo homem, ideias, valores, relações humanas, históricas e culturais). Isso significa que, desde o nascimento, a criança já está inserida em um ambiente que interfere sobre ela. A autora destaca que

Segundo Piaget, o comportamento humano supõe sempre uma lógica das ações. [...] Já dissemos que é através das ações que a criança organiza seu mundo (**e inicialmente apenas brincando**). Ora, esta “organização” é, de um lado, uma estruturação em termos de classes e relações ou de uma inferência e, de outro, uma inserção dos eventos e dos objetos, no espaço e no tempo, que permitirá a construção da noção de causalidade, inicialmente em nível elementar mas como condição para futuras aquisições complexas, a nível de representação (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1998, p. 14, grifo nosso).

Verifica-se que a criança, ao lidar com o meio, necessita organizar as informações observáveis e/ou vivenciadas. Importante frisar o trecho em destaque, de que essa ação se dá principalmente pelas brincadeiras, onde o lúdico surge como potencializador dessas relações, visto a “inocência” de aprender sem perceber que o está.

Oliveira (2000a, p. 15) apresenta a importância do brincar para a psicologia do desenvolvimento, considerando que:

- é condição de todo o processo evolutivo neuropsicológico saudável, que se alicerça neste começo [de vida];
- manifesta a forma como a criança está organizando sua realidade e lidando com suas possibilidades, limitações e conflitos, já que, muitas vezes, ela não sabe, ou não pode, falar a respeito deles;
- introduz a criança de forma gradativa, prazerosa e eficiente ao universo sócio-histórico-cultural;
- abre caminho e embasa o processo de ensino/aprendizagem

favorecendo a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade.

A interação entre a criança e o meio (podendo ser também compreendido como o outro indivíduo em uma relação dialógica) possui benefícios mais contundentes, que se estendem até a vida adulta.

Oliveira (2000a) observa que essa brincadeira simbólica ocorre inicialmente de forma solitária, onde a criança representa pais, mães, irmãos, por exemplo, mas funciona como uma preparação para brincar em grupo. Essa interação com outros indivíduos e suas concepções, pensamentos diversos, entre outros, permite aprender a ceder e compartilhar, apresentando um esboço das regras sociais, pois precisa lidar com frustrações, esperas e perdas. A autora defende que “Não há possibilidade de aprendizagem e conseqüentemente de humanização fora do convívio social [...]” (OLIVEIRA, 2000a, p. 17).

O crescente contato com situações diversas e necessidade de lidar com elas auxilia no gradativo processo de construção da autonomia, que inicia na infância e continua até a fase adulta, sendo um dos objetivos da educação em se tratando de habilidades. O brincar e suas particularidades, entre as quais se encontra a interação, surgem como um aliado, pois nele a criança desenvolve capacidades de lidar com o outro, argumentar, apresentar suas ideias, entre outros, sem a constante necessidade de intervenção do adulto. Sakamoto (2008, p. 268) defende que

Brincar na infância é a experiência que abriga a experimentação da construção das bases de importantes identificações do indivíduo, nos mais variados aspectos subjetivos e nos diversos papéis sociais que a criança toma contato e explora. Brincar na infância expressa em sua amplitude de possibilidades, o desenvolvimento integral do ser humano em seus aspectos biológico, psicológico e sociocultural. Brincar é pessoal, é social, é cultural e depende das ações concretas realizadas pela mente e corpo.

Sakamoto (2008) afirma que a criança que interage com o meio desenvolve habilidades que não seriam possíveis de desenvolver de forma solitária. Por mais que os pequenos ainda não estejam inseridos no que convencionalmente o ambiente escolar define como jogo, ou seja, um momento de envolvimento em situações com regras definidas e final marcado pelo resultado de um vencedor e um não vitorioso, ele já acontece mesmo que internamente, pois em relacionamentos sociais são desenvolvidas habilidades diversas, próprias da necessidade de inter-

relações. Assim, arriscam-se a convidar e envolver-se afetivamente, recusam o contato, brincam com a imitação de papéis sociais, lançam-se a escrever e ler, expõem oralmente seus pensamentos e opiniões em busca de aprovação, optam pela ocultação de suas conquistas pessoais, experimentam seus limites, descobrem desejos, questionam o mundo em que vivem e as pessoas que nele habitam, construindo uma crença do mundo social, do universo concreto.

A criança explora e descobre a si e ao mundo, criando uma maneira própria de compreender sua experiência e relacionar-se, que serão aprimoradas com o desenvolvimento da capacidade de abstração. A criança desenvolve-se em direção à vida adulta, somando experiências determinantes que irão compor a arquitetura de seu futuro. Neste sentido, a atenção à infância mostra-se um fator de grande interesse na prevenção da saúde mental de indivíduos e grupos, e para o conjunto e o equilíbrio social (SAKAMOTO, 2008, p. 272-273).

Destarte, o lúdico na escola permite vivenciar diversas situações e, ao considerar a interação com o meio, propicia o desenvolvimento da capacidade de viver coletivamente, observando e compreendendo o outro.

3.2.2 A criatividade: o “desvínculo” da reprodução mecanizada

Criativo é todo o ser que vive e que possui capacidade de expressar-se, relacionando-se com o mundo por meio de sua subjetividade. Criar é uma ação inerente ao ser humano e que está extremamente presente nas ações das crianças, que brincam de acordo com suas crenças e visões subjetivas do mundo, operando sobre ele objetivamente. A escola, enquanto espaço de ciência e estudo, preocupa-se em reproduzir métodos que, convencionalmente, foram tidos como de sucesso, trazendo-os para a sala de aula como uma verdade absoluta a ser seguida. Nessa visão, a criatividade que a criança apresenta é considerada como algo sem importância ou ainda como algo que culmina em perda de tempo daquilo que seria mais importante: trabalhar mecanicamente os conteúdos propostos pelo currículo escolar.

Winnicott (1975) observa que a brincadeira não é interna ao sujeito, mas também não é algo totalmente pertencente ao mundo externo, pois é algo construído pela criança a partir de suas experiências, de sua subjetividade, carregado de suas

considerações individuais. Assim, a brincadeira ocorre em um espaço psicologicamente construído a partir das experiências com a mãe suficientemente boa que, segundo o autor, é aquela que busca suprir as necessidades da criança apresentando algumas falhas, as quais permitirão seu desenvolvimento ao recorrer a objetos e saídas para suportar esse distanciamento materno, denominados “objetos transicionais”, pois permitem a transição da criança de uma total dependência à percepção de ausência da mãe, evoluindo para a certeza de seu retorno quando não está presente.

Essa relação permite suportar tensões e construir capacidade de confiar no outro, corroborando na construção de um espaço próprio para que a brincadeira se realize. A construção desse espaço só é possível pela criança que, quando bebê, teve a possibilidade de vivenciar experiências de transição entre compreender a si e ao seio da mãe como um só para a percepção de separação entre ambos (WINNICOTT, 1975).

Para Winnicott (1975), o brincar se dá em um “espaço” criado pelo bebê a partir do distanciamento da mãe, amenizado pela presença de objetos transicionais (como uma fralda, um paninho, um brinquedo, etc.) que o auxiliam no processo de separação até a retomada, e que permite um campo objetivo, pois criado pelo indivíduo, mas subjetivo, pois alimentado pelas vivências de mundo da criança. “Para controlar o que está fora [do sujeito], há que fazer coisas, não simplesmente pensar ou desejar, e fazer coisas toma tempo. Brincar é fazer” (WINNICOTT, 1975, p. 69).

Criatividade, neste contexto, não se restringe a realizar belas obras de arte. Vai além desse pensamento.

A criatividade que estamos estudando relaciona-se com a abordagem do indivíduo à realidade externa. Supondo-se uma capacidade cerebral razoável, inteligência suficiente para capacitar o indivíduo a tornar-se uma pessoa ativa e a tomar parte na vida da comunidade, tudo o que acontece é criativo, exceto na medida em que o indivíduo é doente, ou foi prejudicado por fatores ambientais que sufocaram seus processos criativos (WINNICOTT, 1975, p. 117).

Aprofundando a visão de que a criatividade acontece na vida do indivíduo como um todo e que faz parte mesmo das ações corriqueiras, o autor defende que é “[...] no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*)” (WINNICOTT, 1975, p. 89). Em outras palavras, é

possível dizer que o indivíduo percebe o “valor de viver” quando seu potencial criativo é desenvolvido, permitindo perceber que a vida tem sentido.

A propositura de um jogo simbólico possibilita a livre criação, cabendo ao contexto escolar, o qual possibilita ao docente direcionar e mediar algumas situações, pois “As crianças brincam com mais facilidade quando a outra pessoa pode e está livre para ser brincalhona” (WINNICOTT, 1975, p 75).

É com base no brincar, que se constrói a totalidade da existência experiencial do homem. Não somos mais introvertidos ou extrovertidos. Experimentamos a vida na área dos fenômenos transacionais, no excitante entrelaçamento da subjetividade e da observação objetiva, e numa área intermediária entre a realidade interna do indivíduo e a realidade compartilhada do mundo externo aos indivíduos (WINNICOTT, 1975, p. 107).

A brincadeira ocorre nesse espaço e permite a construção do eu – ou do *self*, como o autor geralmente chama –, refletindo na transformação do bebê, de alguém totalmente dependente a uma pessoa com características próprias, que pode agir sem necessidade de intervenção materna, buscando a construção de sua identidade e autonomia.

Tentei chamar a atenção para a importância, tanto na teoria quanto na prática, de uma terceira área, a da brincadeira, que se expande no viver criativo e em toda a vida cultural do homem. Essa terceira área foi contrastada com a realidade psíquica interna, ou pessoal, e com o mundo real em que o indivíduo vive, que pode ser objetivamente percebido (WINNICOTT, 1975, p. 163).

O autor atribui importância ao brincar, pois ele permite a criação de uma área entre o indivíduo e o meio ambiente, que permite a capacidade de uma criança ficar sozinha, compreendendo que a pessoa de confiança (num primeiro momento, a mãe, devido à ligação criada principalmente pela amamentação) não a abandonou e retornará ao seu encontro, fornecendo um sentimento de confiança no fator ambiental. Também é pelo brincar que o bebê apresenta suas preferências, abrindo a possibilidade de mostrar-se preparado ou não para brincadeiras coletivas. Com isso

A criança traz para dentro dessa área da brincadeira objetos ou fenômenos oriundos da realidade externa, usando-os a serviço de alguma amostra derivada da realidade interna ou pessoal. Sem alucinar, a criança põe para fora uma amostra do potencial onírico e

vive com essa amostra num ambiente escolhido de fragmentos oriundos da realidade externa (WINNICOTT, 1975, p. 85).

Bomtempo (2012) refere-se ao brincar como uma forma de desenvolvimento de valores na criança, tais como a coragem, a curiosidade, que levam à autoaceitação, à alegria, à maturidade, à cooperação, iniciando-a em papéis do mundo adulto.

[...] brincar representa um fator de grande importância na socialização da criança, pois é brincando que o ser humano se torna apto a viver em uma ordem social e em um mundo culturalmente simbólico. Brincar exige **concentração** durante grande quantidade de tempo, **desenvolve iniciativa, imaginação e interesse**. É o mais completo dos processos educativos, pois influencia o **intelecto**, a **parte emocional** e o **corpo da criança** (BOMTEMPO, 2012, p. 21-22, grifos da autora).

Uma situação em que isso se dá, e que é muito comum às crianças do primeiro ano do ensino fundamental, é o brincar de faz-de-conta. Bomtempo (2000) dá o exemplo de uma simulação em que a criança finge que a cadeira é um carro, mas tem noção da representação que não corresponde à realidade: a cadeira não o é. Assim, há uma simulação da realidade de algo conhecido, atribuindo muitas de suas características.

Nas escolas, é comum observar, inclusive no estudo de caso realizado nesta pesquisa, que muitos professores consideram as práticas que envolvem a liberdade e a brincadeira de uma forma negativa devido à falta de controle sobre os alunos, além de atrapalhar o andamento da aula. Borba (2007, p. 35), ao questionar as relações possíveis entre o brincar, o desenvolvimento infantil, a aprendizagem, a cultura e os conhecimentos, verifica que

A brincadeira está entre as atividades freqüentemente avaliadas por nós como tempo perdido. Por que isso ocorre? Ora, essa visão é fruto da idéia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo por isso, menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados. E é essa concepção que provoca a diminuição dos espaços e tempos do brincar à medida que avançam as séries/anos do ensino fundamental.

Colaborando com a preocupação da ideia recorrente de que brincadeira não gera resultados, uma vez que se opõe ao trabalho, sugerindo a “necessidade” de diminuição do lúdico, Bomtempo (2012) apresenta um ponto importante, onde a

brincadeira facilita a compreensão dos conteúdos e a atenção à aula ao colaborar na capacidade de concentração, influenciando intelecto, emoção e corpo da criança, reverberando em seu potencial criativo. Utilizar a brincadeira para o processo de ensino e aprendizagem é benéfico por trazer o aluno ao que lhe “deve” ser ensinado por meio de interesse próprio.

Essa possibilidade de brincar permite a construção da identidade da criança, que conflita as realidades internas e externas por meio de objetos, que gradativamente se dilui em experiências individuais e grupais. Essas experiências, no âmbito escolar, refletem-se nas brincadeiras infantis apoiadas em suas observações rotineiras. Há, no entanto, visões diferentes quanto à criatividade da criança ao ter contato com imagens externas, como as provindas de televisão, celulares, *tablets*, entre outros.

Borba (2007), apesar de apresentar a televisão como um grande influenciador das práticas e construções infantis, não considera que suas imagens e representações sejam fielmente imitadas pelas crianças. Segundo ela, é possível “[...] ver os bonecos Power Rangers – personagens de uma série televisiva – lutando e usando seus poderes nas mãos das crianças, mas também comendo, dormindo, brincando com bonecas Barbie, etc.” (BORBA, 2007, p. 41).

Em contrapartida, Going (1997) considera que esse estímulo externo atrapalha a construção interna de imagens, posto que, com a oferta projetada pela mídia, a criança apenas replica aquilo que vê, criando modelos aceitos por todos, mas desvinculados de suas próprias convicções. Complementa, ainda, que

Escutando ou lendo uma história, não importando o local onde estejamos no momento instalados, este deixa de existir, cedendo espaço para um mergulho no nosso eu, reorganizando um mundo interno, ampliando a temporalidade, permitindo que o passado emerja para o presente e extrapole para o futuro, tornando-se possível as relações entre um momento e outro. Os personagens e os cenários ganham vida, sofrem, enfrentam obstáculos, crescem, tornam-se vitoriosos, perpetuando hábitos e costumes milenares (GOING, 1997, p. 5).

A discussão apresenta dois pontos divergentes quanto à criatividade “permitida” por meio de estímulos externos, hoje ainda mais em alta do que no período de estudo das autoras, onde era praticamente exclusiva a dominação da televisão. Observados os argumentos, é possível compreender a veracidade de cada um, pois, ao aplicar em um caso real, uma criança que utiliza boneco dos

Vingadores – super-heróis amplamente divulgados devido aos últimos lançamentos cinematográficos e explosão de desenhos animados “estrelados” por eles – coloca-os sentados ao seu lado no momento de sua alimentação, dorme tranquilamente na mesma cama ou mesmo alia-os a bonecas e navios piratas, situação inusitada no programa televisivo original. Entretanto, percebe-se a predominância de situações em que os coloca a lutar contra vilões ou atacar outros bonecos, o que lhes confere um papel de guardiões e guerreiros, que devem sempre estar em combate. Ao propor situações em que são derrotados, a criança não aceita, censurando tal ato, colocando-os no papel de vencedores, como geralmente acontece na mídia. Assim, os estímulos visuais externos permitem operar simbolicamente sobre o objeto, mas predeterminam as situações que irão ocorrer.

De Masi (2000), sociólogo italiano, relaciona a criatividade ao ócio. Segundo ele, o ócio criativo é uma saída à forma como o trabalho vem sendo imposto atualmente na sociedade, mais valorizado, assim como as atividades que dependem da inteligência, o que permite aproximá-lo da educação e do primeiro ano do ensino fundamental.

O autor analisa que, se antes o ser humano tinha o corpo mais robusto e a cabeça pequena, advindo da necessidade de trabalho braçal, cada vez mais o inverso vem ocorrendo, representado pela supervalorização da inteligência e da necessidade dos estudos. A sociedade pós-moderna e pós-industrial vem, cada vez mais, utilizando-se de máquinas a fim de substituir o homem. Porém, o potencial criativo humano não pode ser substituído nem pelas mais sofisticadas e tecnológicas máquinas (DE MASI, 2000). Assim, as crianças que crescem nessa sociedade, mais tecnológica e repleta de máquinas, celulares, televisões, computadores, entre outras máquinas que “facilitam” realizar diversas operações, precisam das condições favoráveis ao manuseio e compreensão das mesmas, o que nem sempre é valorizado em muitas escolas atualmente ao oferecer atividades em que devem copiar ou resolver exercícios baseados nas ideias dos adultos, desvinculando o mundo externo do mundo escolar.

Assim, a escola impede a criatividade dos alunos ao propor técnicas standardizadas puramente para seguir um rigor científico, buscando apenas a “resposta convencionalmente correta⁵³”, pouco ou nada incentivando a criatividade.

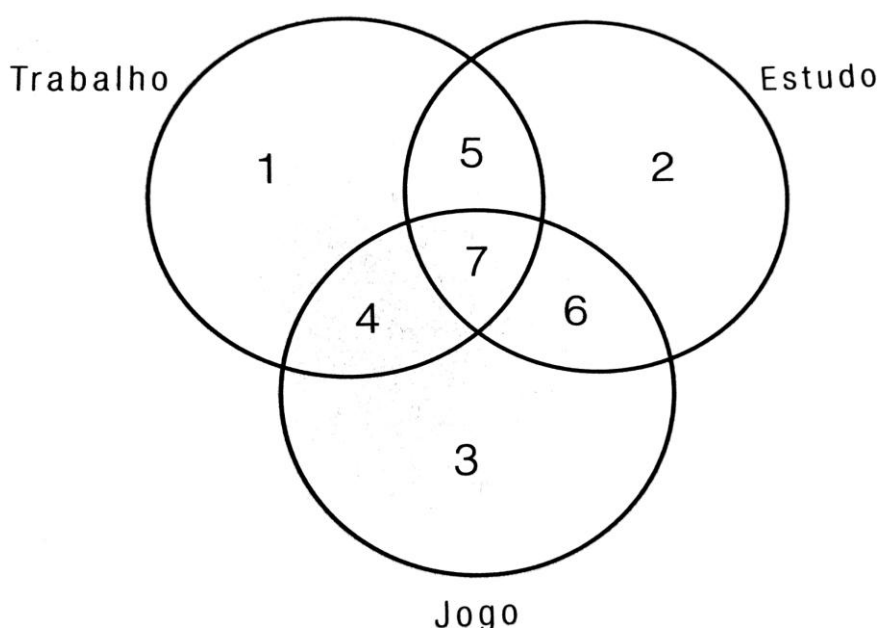
⁵³ Utiliza-se este termo entre aspas devido ao fato de muitos professores esperarem dos alunos as respostas que julgam corretas ou que são socialmente aceitas, sem levar em conta o pensamento

De Masi (2000) apresenta que essa visão é reforçada nas empresas que impedem a criatividade dos funcionários quando os mantêm em um regime de baixo nível de ideias, utilizando somente capacidades executivas, praticamente transformando-os em robôs, o que pode se inferir como a influência do mercado de trabalho sobre as necessidades humanas desde o período escolar.

Para que esse quadro mude, é preciso que haja espaços e tempos de ociosidade dos alunos. Contudo, não se pode compreender que estar em ócio seja apenas deixá-los sem nada a fazer. Há dois tipos de ócio: um deles aliena, faz afundar no tédio; o outro enriquece e é “alimentado por estímulos ideativos e pela interdisciplinaridade” (DE MASI, 2000, p. 242). Assim, ao professor cabe a permissão de momentos livres, mas oferecendo situações de criação.

Assim, é possível ocorrer o ócio criativo (DE MASI, 2000) quando, em uma determinada atividade ou situação, aliam-se o lúdico, o trabalho e o estudo. Sobre isso, o autor apresenta um esquema, disponível aqui na Figura 30:

Figura 30 – Esquema entre trabalho, estudo e jogo



Fonte: De Masi (2000, p. 152).

Nesse esquema é possível perceber sete pontos: o ponto 1 apresenta as ações que envolvem somente o trabalho, ou seja, a mera execução de uma tarefa

para chegar a outras respostas que, muitas vezes, podem ser aceitáveis às questões e situações propostas.

desprendida de qualquer aprendizado ou lúdico. Na área 2, ações que envolvem exclusivamente o estudo e, na área 3, ações realizadas somente por prazer. Na área 4, surgem as atividades realizadas enquanto trabalho, mas que envolvem lúdico, jogo, prazer, exemplificado pelo autor como quando uma equipe cinematográfica se diverte na filmagem de uma comédia. Na área 5, encontramos ações como, por exemplo, um funcionário enviado à uma palestra, onde está à trabalho aprendendo algo. Na área 6, estão as atividades que envolvem estudo e prazer, o que poderia ser apresentado, neste trabalho, como as atividades em que a criança pode agir criativamente sobre uma tarefa dada pelo docente, ou em um espaço previamente planejado para que a brincadeira leve a algum aprendizado. Entretanto, o autor denomina o ócio criativo como aquele existente na área 7, envolvendo trabalho, prazer e aprendizagem. Na sala de aula, pode-se compreender como quando o professor propõe uma tarefa, acompanhada por ele como mediador, em que a criança brinque e construa aprendizado.

Para o autor, essa será uma visão bastante difundida no mundo do trabalho futuramente. Vale observar que já é uma realidade, como em algumas empresas que mudaram o esquema de trabalho de seus funcionários, por exemplo o Google⁵⁴. Entretanto, é complicado corroborar com essa afirmação dada a realidade da escola atual, que precisará passar por uma grande revolução de concepções até atingir esse patamar. Isso porque, segundo o próprio De Masi (2000), a burocracia é um empecilho à criatividade e, como visto anteriormente, as práticas docentes apoiam-se na necessidade de cumprir os conteúdos existentes nos currículos, sobrepondo-os ao brincar (AZEVEDO, 2016; FERRARESI, 2015; MEDEIROS, 2015; SANTOS, 2017). Diante dessa necessidade, observa-se a falta de tempo para deixar os alunos brincarem, o que inviabiliza o pensamento de De Masi, onde

[...] o ócio é necessário à produção de ideias e as ideias são necessárias ao desenvolvimento da sociedade. Do mesmo modo que dedicamos tanto tempo e tanta atenção para educar os jovens para trabalhar, precisamos dedicar as mesmas coisas e em igual medida para educá-los ao ócio (DE MASI, 2000, p. 242)

A sociedade atual prevê o lucro no trabalho, cabendo aos diretores e grande escalão das empresas o papel de pensar e criar e, aos funcionários, o trabalho

⁵⁴ Em uma rápida busca pela Internet é possível encontrar diversos *sites* que apresentam a dinâmica de trabalho na empresa, que gira em torno de liberdade de horários, compartilhamento de ideias e responsabilidade com o trabalho a ser realizado, primando o bem-estar e a criatividade.

pesado ou a execução dos serviços que lhes são demandados. Com isso, a escola, principalmente a pública, constituída principalmente por filhos dos funcionários, é vista como um caminho para a preparação a esse mundo, o que desmerece o potencial criativo desses alunos.

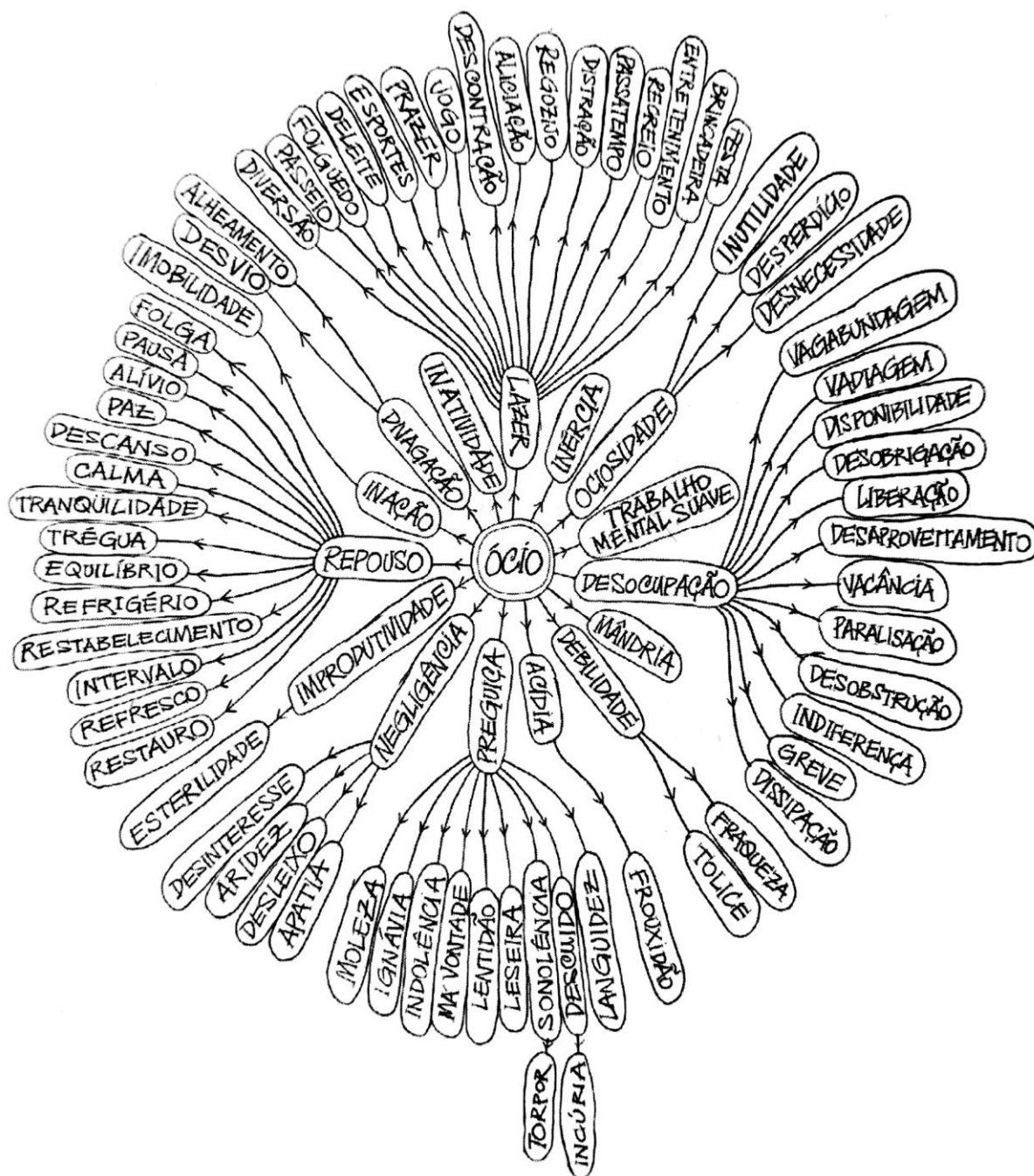
Pessoas psicologicamente saudáveis, socialmente adaptadas, conseqüentemente mostrar-se-ão produtivas e criativas. Por sua vez, grupos saudáveis conseqüentemente comprometidos com princípios e objetivos definidos mostrar-se-ão agentes importantes para traçar rumos favoráveis ao desenvolvimento da humanidade (SAKAMOTO, 2008, p. 276-277).

Essa preparação deveria ser repensada como forma de mudança da sociedade atual, pois a mesma não vê com bons olhos o ócio. Essa visão negativa prejudica sua ocorrência nos diversos espaços, pois demonstra um tempo livre, logo, não produtivo. Destaca-se, aqui, a escola e sua percepção sobre a ociosidade, inferindo-se que, ao permitir que os alunos permaneçam sem a realização de atividades explicitamente voltadas aos conteúdos, utilizando escritas, leituras, cálculos, resolução de problemas e de questionários, o professor está se abstendo da função de ensinar, apenas passando o tempo, improdutivamente.

De Masi (2000) complementa essa visão ao apresentar uma consulta feita ao dicionário, cujo resultado apontou quinze definições da palavra “ócio”, das quais somente três foram positivas (lazer, trabalho mental suave e repouso), quatro foram neutras (inércia, inatividade, inação e divagação), uma refere-se à ociosidade e, por conta do radical idêntico, não foi classificada. O que chamou a atenção do autor foi a ocorrência de sete definições serem relacionadas a significados negativos (debilidade, preguiça, negligência, mandria, acídia, improdutividade e desocupação).

Ao procurar sinônimos a cada uma das definições, foram encontrados mais termos pejorativos, o que levou o autor a criar um “Rizoma do ócio”, assemelhando-se a uma raiz que vai se espalhando conforme são encontrados termos relacionados às definições encontradas.

Figura 31 – Rizoma do ócio



Fonte: De Masi (2000, p. 326).

Essa mudança de pensamento permitiria a organização da aula considerando momentos em que a criança pudesse brincar “livremente”. O termo vem entre aspas pois, considerando-se os conteúdos necessários previstos para o ano, o professor pode disponibilizar espaços e materiais que convirjam com o que está sendo estudado, de certa forma influenciando o que os alunos farão. Entretanto, esse

momento de liberdade corrobora com a ideia de que

O trabalho oferece sobretudo a possibilidade de ganhar dinheiro, prestígio e poder. O tempo livre oferece sobretudo a possibilidade de introspecção, de jogo, de convívio, de amizade, de amor e de aventura. Não se entende por que o prazer ligado ao trabalho deveria acabar com a alegria do tempo livre (DE MASI, 2000, p. 328).

Entretanto, cabe a todos organizar o momento para que o ócio se torne, realmente, um ócio criativo, desenvolvendo ideias, criando situações, oportunizando aprendizagens para o mundo e suas mudanças voltadas ao empreendedorismo e à iniciativa positiva diante de problemas a serem resolvidos.

3.2.3 A infraestrutura

Piaget ([1951]/2014) apresenta os resultados de suas observações detalhando os espaços em que as situações ocorrem, bem como é possível verificar as referências aos objetos que as crianças utilizam em suas ações. Essa necessidade de contextualização corrobora o que foi apresentado anteriormente por Ramozzi-Chiarottino (1998), de que a teoria de Piaget considera o “meio” um fator importante para o desenvolvimento infantil. Assim, propositalmente ou não, o epistemólogo, ao preocupar-se em detalhá-lo, demonstrou a imprescindibilidade de um espaço organizado para a aprendizagem.

De acordo com Piaget, não há conhecimento sem conceitos. Significa isso que o conhecimento parte da ação de uma pessoa sobre o meio em que vive, mas não ocorre sem a estruturação do vivido. Coisas e fatos adquirem significação para o ser humano quando inseridos em uma estrutura – é isso que Piaget denomina “assimilação” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1998, p. 4).

Parte do meio em que a criança está inserida refere-se à escola. Nesse espaço, a permissão para interagir possibilita a formação de indivíduos mais solidários e capazes de trabalhar com o outro. Piaget (1999) apresenta que, em um ambiente escolar que propicia às crianças trabalharem individualmente ou em grupos, bem como de falar durante o trabalho, há uma grande diferença entre crianças até sete anos – onde a atividade individual e coletiva são quase indistinguíveis – e os maiores – onde há grande concentração individual, mas

também uma colaboração efetiva quando na vida comum. Observa-se a ênfase dada à situação permitida pelo ambiente, que pode influenciar no desenvolvimento da capacidade de interagir e lidar com o outro. A relação do indivíduo com o ambiente é fundamental, tanto que Csikszentmihalyi (1998, p. 46, apud SAKAMOTO, 2012, p. 90) enfatiza: “por isto a primeira pergunta que faço acerca da criatividade não é ‘que é?’, mas ‘onde está?’”.

A organização dos espaços e a reflexão do profissional sobre sua prática, reconstruindo-a de uma forma que viabilize o trânsito de alunos, tanto dentro de sala de aula, quanto fora dela em atividades de exploração, permitem a interação dos alunos entre si e com o meio. Inicialmente, a proposta de mudanças pode gerar desconforto, mas a repetição possibilitada pelo dia a dia nos espaços (rotina da turma) desenvolve no aluno a capacidade de lidar com as situações sem a intervenção direta do docente, o que influencia suas ações mesmo fora do ambiente escolar.

Assim, quando uma criança, em processo de aprendizagem da leitura, passeia de carro com sua mãe, e se interessa, por exemplo, pelo que está escrito nos painéis, ou quando compra livros, por sua própria iniciativa, com a mesada que ganha de seus pais, ilustra essa necessidade lúdica que a leitura está se tornando para ela. Em outras palavras, uma coisa é ler em função de uma ordem da professora, como um meio, portanto, para um outro fim; outra coisa é a leitura como um fim em si mesma (MACEDO, PETTY; PASSOS, 1997, p. 129).

A “autonomia” para ler ainda que não convencionalmente, mas por meio do manuseio de materiais expostos, permite que a criança se arrisque mais, como no caso exposto pelos autores, que defendem essa assimilação funcional como importante no ambiente escolar, apresentando dois aspectos: primeiro, porque a repetição leva à regularidade, “Fazer algo uma única vez, tem pouco sentido na escola. Mas a repetição sem sentido lúdico (prazer funcional), sem ser um jogo de exercício – como costuma ocorrer hoje nas escolas – não vale a pena” (MACEDO, PETTY; PASSOS, 1997, p. 130). Em segundo lugar, permite uma compreensão mais filosófica do que utilitária da escola, concordando com a criação de valores, em contraponto à visão mais instrumental observada nas ciências.

Sabemos que esta [a escola] se justifica por sua função social de formar futuros cidadãos; cidadãos que terão de dominar as letras, os números, as ciências. Mas, todo esse conhecimento é muito abstrato

e, por vezes, aborrecido para a criança. Poder pensar e tratar o conhecimento como um jogo, como algo lúdico ou autotélico, faz muitas vezes mais sentido para ela (MACEDO, PETTY; PASSOS, 1997, p. 131).

A relação entre o meio e o indivíduo também é considerada por Winnicott (1975) enquanto auxílio para o desenvolvimento emocional. Segundo o autor, o indivíduo possui uma área construída a partir do contraste entre a realidade psíquica interna, ou pessoal, e o mundo real, visivelmente observável. Essa construção é impulsionada pelo ambiente “suficientemente bom”, que deve dar, ao indivíduo, um suporte afetivo

[...] que garante a liberdade de expressão e experimentação no qual se origina o fluir criativo, e de suporte cognitivo que garante a segurança da situação de experimentação demarcada pelo conhecimento de parâmetros da realidade, no qual limites e/ou regras geram um ponto de partida para a experiência de novas descobertas (SAKAMOTO, 2008, p. 273).

Oliveira (2000b) defende que o ambiente em que o indivíduo vive possui características de sua cultura e história de vida, o que cria laços e a sensação de pertencimento a um grupo por meio da conjunção de aspectos físicos, sociais e mentais das pessoas, influenciando no desenvolvimento biopsicológico. Segundo a autora,

O espaço psicológico de uma criança e, conseqüentemente, o tipo de conduta que pode vir a ter, estão diretamente correlacionados à liberdade de movimento que esta possui, ou seja, aos lugares que considera de livre acesso e às regiões que, mesmo existindo psicologicamente para ela, lhe são bloqueadas por situações sociais, como a proibição por parte de um adulto, o impedimento imposto por outra criança ou, ainda, por sua própria inadequação social, física ou intelectual (OLIVEIRA, 2000b, p. 100).

Destarte, vale ressaltar que o brincar permite a interação entre crianças e ambientes, mas é necessário que estes sejam planejadamente organizados para atender às necessidades infantis de movimentação e exploração, não sendo suficiente inferir que, por fazer parte da infância, as brincadeiras infantis ocorrerão em qualquer situação e surtirão efeitos positivos para a aprendizagem. Apresentar espaços estanques e que não privilegiem a exposição de ideias e pensamentos e, mais importante, a criatividade, vai de encontro à ideia de que na infância

[...] mais que no período de vida do adolescente, do adulto ou o idoso, vemos uma urgência criadora cujo investimento do indivíduo justifica a adoção de cuidados especiais por parte do ambiente que serão determinantes para a criatividade e saúde futuras, já que estão sendo construídos os alicerces de toda a criatividade futura nas definições fundamentais do Eu (SAKAMOTO, 2008, p. 272).

Borba (2007) observa que, nas sociedades ocidentais, a cultura do trabalho sobrepõe-se às brincadeiras, reverberando na oposição a brincar nas práticas pedagógicas, embora documentos oficiais e programas institucionais apresentem inclinações positivas a ele. “Seu lugar e seu tempo vão se restringindo à ‘hora do recreio’, assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaço e disciplinas” (BORBA, 2007, p. 35). Brincar tem um espaço definido, na escola, servindo para extravasar a energia acumulada nos alunos, a fim de manterem-se sentados e prestando atenção às atividades em sala de aula.

Assim, o ambiente físico ao qual uma criança está exposta influencia diretamente na construção de seus esquemas mentais, interferindo na aprendizagem. Se há algumas décadas os alunos poderiam brincar livremente no espaço das ruas, que sendo menos perigoso dava sensação de segurança aos pais para permitir ali a circulação dos filhos, vê-se, atualmente, um aumento no risco dessa prática. Esse fator, aliado à necessidade de permanência cada vez mais em tempo integral na escola, configura esta instituição como um local de maior interação dos alunos entre si e com o meio.

Essa característica da sociedade contemporânea reflete em uma geração que está sendo formada e incidirá no futuro. Borba (2007) defende que, ao observar as crianças brincando, é possível penetrar em seus mundos a fim de conhecê-los melhor, bem como organizar o trabalho e o espaço escolar para propiciar momentos lúdicos. A realização das brincadeiras contribui para a criação de sua cultura, o que

[...] exige a garantia de tempos e espaços para que as próprias crianças e os adolescentes criem e desenvolvam suas brincadeiras, não apenas em locais e horários destinados pela escola a essas atividades (como os pátios e parques para recreação), mas também nos espaços das salas de aula, por meio da invenção de diferentes formas de brincar com os conhecimentos (BORBA, 2007, p. 43-44).

Melis (2018) considera o espaço como todo o prédio da escola, com seus diversos espaços, ponto em que a luz natural é utilizada, estabelecendo uma relação pedagógica com aquilo que o professor trabalha em sala de aula. A organização

desses espaços apresenta, principalmente, a forma de trabalho do professor, além de criar possibilidades de interação entre as crianças. “Se pensarmos em construir um espaço para as crianças, devemos organizá-lo mais próximo ao de uma casa e não ao de uma escola” (p. 45). A autora apresenta essa ideia seguida de alguns exemplos, como a escola comparada a uma caixa de papelão (móvel, que pode ser rasgada, dobrada, etc.), a um sótão (com roupas e materiais guardados a serem explorados) e espaço ao ar livre (com árvores, plantas, lupa, pá, etc.), contrapondo a visão de escola com carteiras e quadro negro.

Entretanto, de acordo com as observações realizadas na presente pesquisa, infere-se que apresentar essas ideias aos professores das turmas analisadas provavelmente seria um emaranhado de palavras vãs, pois a ideia e a realidade vivenciadas ainda são de uma escola tradicional, com carteiras enfileiradas para que os alunos possam prestar atenção à aula e às suas explicações. É preciso criar uma nova concepção de escola, que permite aos docentes modificar o espaço que tem em mãos, com o material existente. Assim, para chegar à ideia de espaço de aprendizagem comparável a uma casa, é preciso criar primeiro uma visão de escola como espaço de criação e interação discente (MELIS, 2018).

Essa necessidade de implementar uma visão de ambiente educador é um tanto contraditória, visto que o município de Santos, desde 2008, recebe o selo de Cidade Educadora, garantido a cidades que promovem a formação integral de seus habitantes, compreendendo como agentes pedagógicos as diferentes políticas, tempos e espaços⁵⁵. Assim, tanto a sala de aula quanto os demais ambientes da cidade deveriam prever a integralidade das crianças, funcionando como locais de aprendizagem.

Para que os espaços sejam pensados e organizados de forma a promover a aprendizagem e a construção gradativa da autonomia das crianças, o professor precisa ser criativo e lidar com os mobiliários incompatíveis com a estatura dos alunos e, muitas vezes, a falta de preparação para lidar com o lúdico em sala de aula.

Sobre o mobiliário, Oliveira et al. (2011) realizaram uma pesquisa buscando analisar possíveis fatores de estresse, cansaço e distração relacionados aos móveis escolares. Observaram que há poucas publicações sobre o assunto no Brasil, das

⁵⁵ Informação obtida no site das Cidades Educadoras. Disponível em: <<https://cidadeseducadoras.org.br/conceito/>>. Acesso em 11 abr. 2019.

quais citam como a mais importante a NBR 14006/2003 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2003), embora se tenha encontrado em pesquisas a NBR 14006/2008 (ABNT, 2008), que conta com atualizações da primeira. Ambas são intituladas “Móveis escolares: assentos e mesas para conjunto aluno de instituições educacionais”, estabelecendo requisitos mínimos para carteiras e cadeiras escolares quanto aos aspectos ergonômicos, de acabamento, identificação, estabilidade e resistência.

Os autores apresentam alguns problemas dessa norma. O primeiro refere-se à utilização de estudos antropométricos realizados na Europa, já que não existiam semelhantes no Brasil quanto à população infanto-juvenil, embora as medidas variem de acordo com etnia e nacionalidade (OLIVEIRA et al., 2011). O segundo refere-se à utilização de seis⁵⁶ faixas de medidas de carteiras e cadeiras na etapa do ensino fundamental, dificultando a decisão de compra por parte das escolas, que não possuem um controle da estatura dos alunos.

A inexistência de tamanhos diversificados no mobiliário pode advir, também, da rotatividade de alunos existentes ao longo dos anos. Como a vida útil do material é extensa, diversas são as faixas etárias compreendidas. Na escola analisada nesta pesquisa, uma mesma sala pode atender um aluno de quinto ano (cerca de dez anos de idade) no período matutino, outro de primeiro ano (cerca de seis anos de idade) no período vespertino e um adulto no período noturno.

Para realizar a pesquisa, os autores observaram diversos comportamentos dos alunos, como bocejos, inclinação para escrever, movimentos de pescoço, entre outros. Entretanto, para este trabalho, destaca-se um grupo deles, denominado como “desconforto nos membros inferiores”, composto por:

- colocar pé em apoio;
- cruzar as pernas;
- cruzar as pernas sobre o joelho;
- sentar em cima de uma perna;
- sentar por cima das duas pernas cruzadas. (OLIVEIRA et al. 2011, p. 4).

As situações descritas acima se assemelham muito às verificadas no estudo de caso base desta pesquisa, onde os alunos também usavam estratégias para mudar de posição, muitas vezes sentando sobre suas pernas.

⁵⁶ De acordo com a NBR 14006:2008 há oito faixas de tamanhos no geral. Os autores referem-se somente àquelas que compreendem a idade-estatura das crianças do ensino fundamental.

Ao observar alunos de 1ª a 8ª séries⁵⁷, os autores perceberam sua chegada bastante sonolentos, com muitos bocejos, o que não recomenda a utilização de aulas mais participativas logo de início (OLIVEIRA et al., 2011). Essa postura leva as crianças a permanecerem mais tempo sentados, verificando um crescente incômodo durante as três primeiras aulas, diminuindo na quarta (pois os alunos haviam acabado de regressar do recreio, logo, podendo movimentar-se), aumentando novamente na quinta.

Foi verificado, também, que as crianças da primeira série são as que mais movimentam as pernas, porque a altura da cadeira é excessivamente grande para esses alunos, fazendo com que os mesmos procurem um apoio para os pés. Pode-se observar, também, que, quanto mais velhos os estudantes, há uma diminuição do número de movimentos com as pernas, sugerindo que as cadeiras são mais confortáveis para alunos de maior estatura (OLIVEIRA et al., 2011, p. 8)

Os autores levantam, ainda, que as crianças menores tendem a se dispersar mais do que os maiores (a partir da 5ª série, atual 6º ano). Apesar de não haver relação direta com a ergonomia das carteiras escolares, eles podem ser influenciados pela falta de conforto causado, em partes, pelo mobiliário (OLIVEIRA et al., 2011).

Um fator observado na NBR 14006:2008 é o fato de as cadeiras terem um formato que permita empilhá-las. Infere-se, com isso, uma previsão de mobilidade na sala, pois as cadeiras poderiam ser organizadas em algum canto. Bergmiller, Souza e Brandão (1999, p. 7) traziam, há mais de vinte anos, algumas ideias acerca da influência da organização da sala de aula para a aprendizagem, cuja estrutura tradicional, com uma carteira atrás da outra em fileira, tendiam a se modificar:

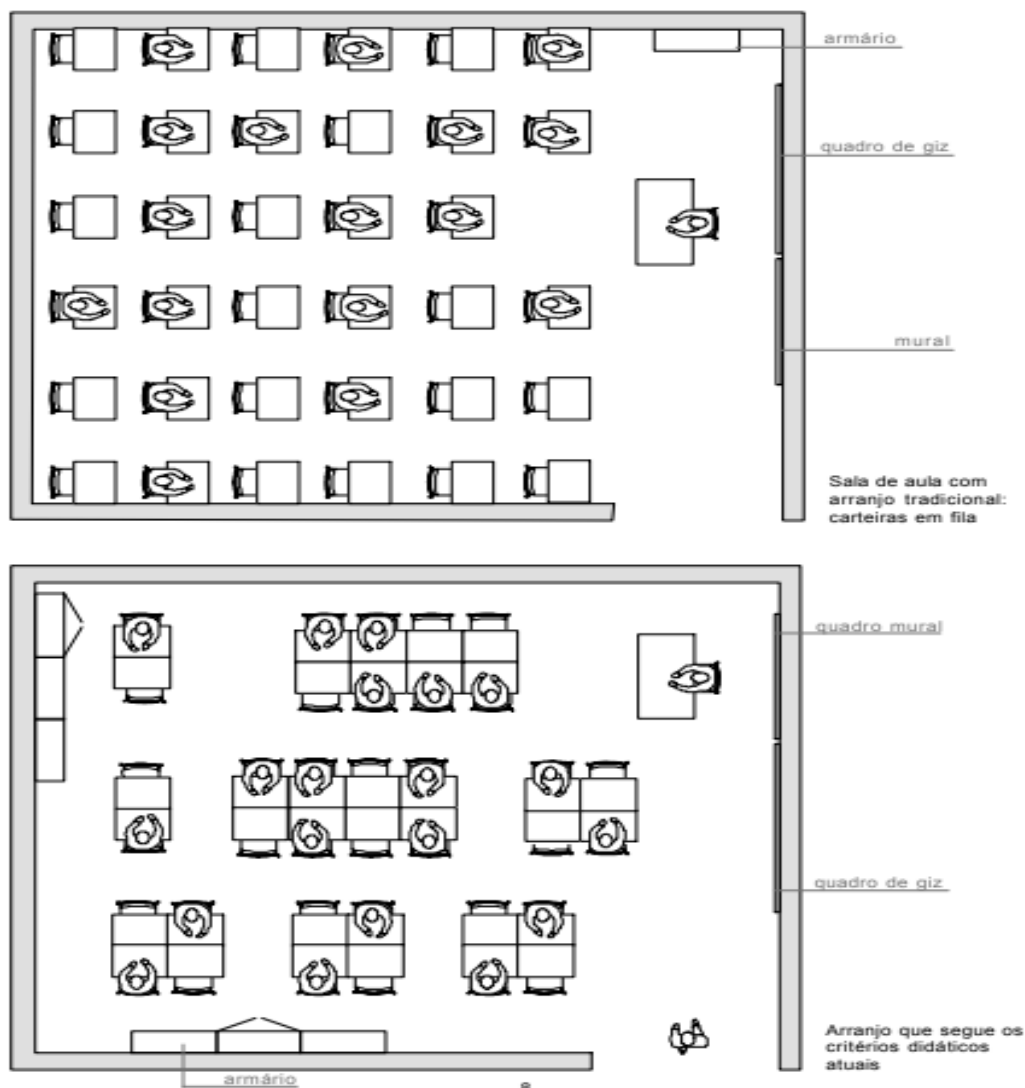
Os critérios didáticos atuais apontam para um ambiente em que a mobilidade do mobiliário é fundamental para o ensino e aprendizagem. Nesse ambiente, o professor juntamente com os alunos farão as modificações necessárias para cada atividade. A cada aula o arranjo pode ser outro.

Diante dessa afirmação, os autores apresentam algumas alternativas para organização desses espaços. Embora haja alternativas para salas de informática, de

⁵⁷ A autora utiliza a nomenclatura referente ao ensino fundamental de 8 anos. Apesar de a pesquisa ser realizada em data onde essa etapa já deveria acontecer em 9 anos, manteve-se a nomenclatura original para garantir a fidedignidade das informações. Vale ressaltar que a primeira série, nesse sistema, equipara-se ao segundo ano atual, estando bastante próximo do grupo estudado aqui.

vídeo e da zona rural, optou-se pela apresentação de dois modelos que, na verdade, estabelecem uma comparação entre as comumente encontradas salas de aula em modelo tradicional, e uma sugestão, que propicia interação entre os alunos.

Figura 32 – Sugestões de organização para a sala de aula



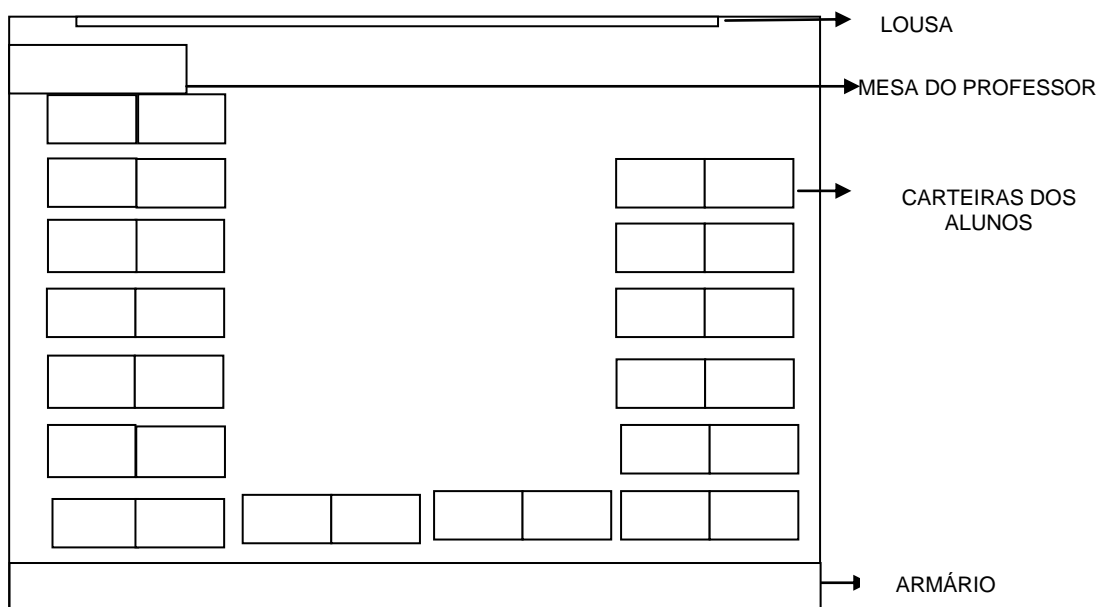
Fonte: Bergmiller, Souza e Brandão (1999, p. 8).

As carteiras organizadas em grupos ou duplas permitem que os alunos troquem ideias e possam observar o outro, tanto em suas fragilidades, como em suas potencialidades, oferecendo ou recebendo ajuda.

A interação entre os alunos permite a livre circulação de ideias independente da ação docente. Constata-se, na Figura 32, que a sala organizada em agrupamentos possibilita trocas entre os alunos e melhor circulação pelos espaços.

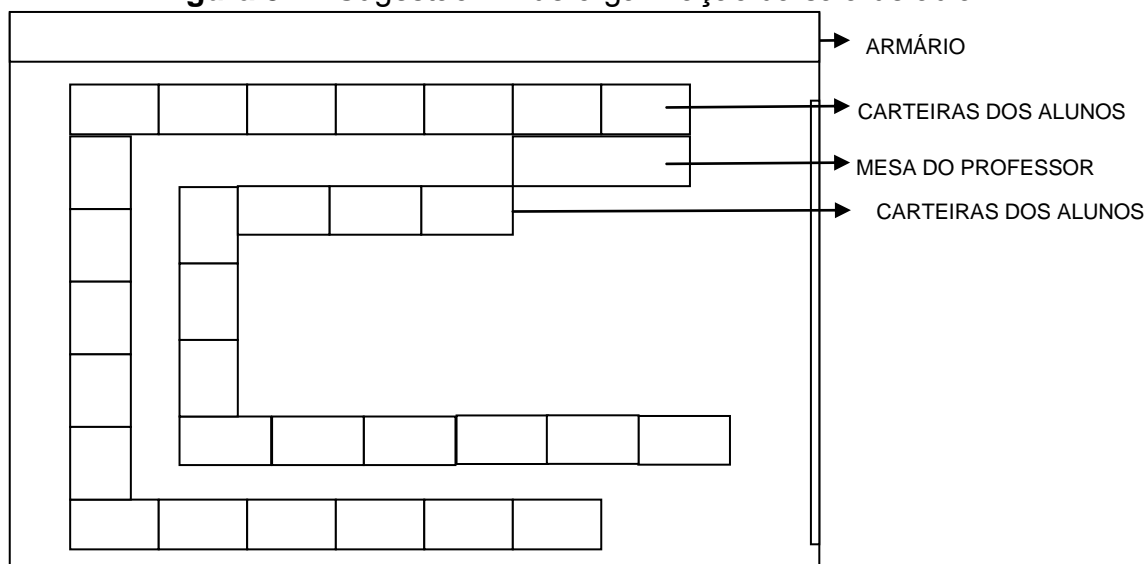
No entanto, muitos ainda não se vêem, pois estão de costas, além da configuração sugerir a realização de atividades predominantemente sentados. Sugerem-se, a partir dessas considerações, dois croquis de organização do espaço:

Figura 33 – Sugestão “A” de organização da sala de aula⁵⁸



Fonte: Elaboração do autor

Figura 34 – Sugestão “B” de organização da sala de aula⁵⁹



Fonte: Elaboração do autor

No esquema elaborado na Figura 33, é possível oferecer aos alunos a

⁵⁸ Livre criação sem escala. Baseou-se nas salas de aula das Turmas A e D do estudo de caso (ANDREETA, 2019), tendo como referência a quantidade de carteiras existente no espaço.

⁵⁹ Livre criação sem escala. Baseou-se na sala de aula da Turma B do mesmo trabalho.

situações de trabalho em duplas, podendo ser realizados agrupamentos de acordo com seus conhecimentos e com os objetivos da atividade. Destaca-se, também, a possibilidade de deixar um espaço livre no meio da sala para livre circulação, realização de atividade em roda ou realização de brincadeiras, entre outros. O ponto negativo dessa organização é a impossibilidade de as crianças poderem se ver, o que é facilitado na Figura 34, cujas carteiras são organizadas em formato de “U”. No entanto, devido à quantidade de alunos por turma, essa organização precisa ser repetida com um novo “U” interno. Todavia, observa-se que há um espaço ao meio da sala para que possa ser realizada uma atividade em que as crianças fiquem sentadas no chão, bem como utilizem tal espaço para brincar, ler, etc., retornando às carteiras quando precisarem apoiar algum material. Há, no entanto, a possibilidade de virarem as carteiras internas para trás, quando não for necessário o uso da lousa ou exposição de qualquer material na mesma parede, formando novos agrupamentos (uma grande mesa), onde a quantidade de alunos vendo uns aos outros é maior. A mesa do professor, na Figura 34, não se encontra mais ao centro, mas está presente, garantindo espaço para apoio de materiais e até mesmo atendimento individual de algum aluno, inferindo a presença do docente em outros espaços da sala de aula, mediando conversas, já que não será possível apenas sentar-se na cadeira, pois ficaria de costas para muitas das crianças.

A aceitação às mudanças não é fácil, posto que o modelo recorrente na formação da maioria dos professores muitas vezes constrói uma prática alicerçada em suas vivências, solidificando-se em algo resistente a mudanças. A dinâmica escolar propicia a organização da sala de forma tradicional, pois não raro observa-se que os funcionários responsáveis pela limpeza desse espaço mantêm-no com carteiras enfileiradas – mesmo que o professor tenha deixado de outra forma durante a aula –, seja por iniciativa própria, seja por determinação de Equipe Gestora. Entretanto, uma escola em Portugal ousou modificar essas estruturas.

Rubem Alves (2002) afirma que a escola atual confere pouca autonomia ao aluno ao não permitir que seja “dono” de suas produções, apenas reproduzindo o que lhe é passado. Como contraponto, destaca a “Escola da Ponte”, projeto de uma escola pública portuguesa, criada e idealizada por José Pacheco, em que não há divisões de salas, disciplinas, anos, séries: os alunos agrupam-se de acordo com interesses comuns, mediados por uma professora que orienta sobre a pesquisa a ser realizada, avaliando se o grupo atingiu seus objetivos ao final de alguns dias –

ocasião em que, diante de uma análise positiva, o grupo se desmancha e há outros reagrupamentos de acordo com novos interesses (ALVES, 2002).

Acerca do ambiente, além da descrição da ampla sala, com mesas e cadeiras baixas, compatíveis com o tamanho dos alunos, o autor acrescenta uma reflexão a partir do observado: quando uma aluna, aleatoriamente escolhida por José Pacheco para apresentar-lhe a escola, afirma que ali aprende a ler lendo frases inteiras, o autor se remete à sua infância, quando aprendeu a ler utilizando os textos de alguém que produzira o livro para que ele pudesse ter em mãos. Destacou que o espaço da sala de aula da “Escola da Ponte” era criado pelos alunos, com frases propostas pelas próprias crianças, frases que diziam o que elas estavam vivendo. “Aprendiam, assim, que a escrita serve para dizer a vida que cada um vive” (ALVES, 2002).

O autor destaca, assim, a construção do espaço pelas crianças, tornando-o algo pertencente a elas, somado ao fato de que há sentido para aquela intervenção. Uma aluna ter sido escolhida ao acaso⁶⁰ para apresentar a escola sem haver preparação anterior reforça a ideia de construção de um ambiente coletivo.

Analisando essas reflexões, é possível compreender que o ambiente escolar precisa de uma organização pensada na utilização pelas crianças: de nada adianta ter diversos livros expostos enfeitando a sala se os alunos só podem utilizar aqueles mais velhos e já rasgados sob a premissa de que estragariam os mais novos; de nada adianta a sala ser espaçosa ou ter suas carteiras organizadas em forma de U, se as crianças devem permanecer constantemente sentadas em suas cadeiras, e assim por diante. A manutenção das crianças por longo tempo sentadas em cadeiras, muitas vezes incompatíveis com sua estatura, pode ser um fator negativo para a aprendizagem.

⁶⁰ O autor relata que, ao conversar com José Pacheco e demonstrar interesse em conhecer a escola, foi pedido a uma aluna que passava naquele momento ao lado dos dois que servisse como uma espécie de guia.

4. PROPOSTA DE ENSINO

Diante das assertivas de professores e dos estudos realizados, apresenta-se uma proposta de formação para atender às necessidades observadas durante a pesquisa:

Público alvo:

- professores e gestores de 1º ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Santos (prioritariamente).

Em caso de não preenchimento das vagas, seguir-se-á a ordem de oferta:

Oferta interna: Rede Municipal de Santos:

- Professores de 2º e 3º anos;
- Professores de 4º e 5º anos;
- Professores de educação infantil e demais membros de Equipe Gestora.

Oferta externa:

- Estudantes de Pedagogia;
- Professores e gestores de ensino fundamental I;
- Professores e gestores de educação infantil.

Essa oferta secundária a outros professores justifica-se pela possibilidade de atendimento futuro a turmas de primeiro ano, uma vez que anualmente há atribuição de aulas, bem como a possibilidade de atribuição como gestor de escolas que atendam a essas crianças.

Os gestores (CP ou demais membros da Equipe Gestora) podem assumir, a cada ano, qualquer escola da Rede Municipal, de qualquer segmento, sendo possível atribuir aquelas que possuem salas de primeiro ano do ensino fundamental.

Observa-se, ainda, a possibilidade de troca de ideias com professores de educação infantil, bem como o interesse no atendimento, visto que os Professores

de Educação Básica I podem migrar entre as duas primeiras etapas da educação básica, desde que possuam habilitação para tal (SANTOS, 2012).

O atendimento ao público externo justifica-se pela possibilidade de esses profissionais, um dia, incorporarem-se à Rede Municipal por meio de concurso público. Como tal justificativa é bastante hipotética, essa oferta ocorrerá somente em último caso.

Modalidade: presencial.

Número de atendidos: 25 cursistas por turma.

Periodicidade:

O calendário de formação da Rede Municipal de Santos é criado pelas seções que compõem o Departamento Pedagógico (Deped), de acordo com o Calendário Escolar e definido diante da necessidade de ações. Sendo assim, o presente projeto oferece duas propostas de execução.

Proposta 1

Oferecimento de encontros mensais, em horário de serviço⁶¹, no período vespertino (devido à possibilidade do formador responsável, que se encontra em sala de aula no período oposto), contando com parcerias de outros formadores para sua oferta no período matutino.

A proposta conta com seis encontros, que ocorrem mensalmente devido à impossibilidade de ausência dos professores nas escolas com maior frequência, perfazendo um total de 24 (vinte e quatro) horas de formação, acrescidas de tarefas a serem realizadas em horário diverso, cuja carga é de 2 (duas) horas nos cinco primeiros encontros. Assim, a carga horária total do curso corresponde a 34 (trinta e quatro) horas.

Proposta 2

Oferecimento de encontros quinzenais, fora do horário de serviço dos

⁶¹ As formações em serviço a professores são, geralmente, ofertadas pela Seform no período das 7h30 às 11h30 (matutino) e das 13h30 às 17h30 (vespertino), perfazendo um total de 4 horas por encontro.

professores (das 19h às 22h). A maior frequência, possibilitada por não contar com supressão dos professores de sala de aula, mantém um vínculo temporal mais próximo entre os envolvidos e com os objetos de estudo.

Por contar com horário menor para os encontros, a carga horária é reajustada, compondo 8 (oito) ações presenciais de três horas, perfazendo 24 (vinte e quatro horas), acrescidas de 7 (sete) tarefas que, devido a complexidade menor causada pelo tempo reduzido para realização, será contabilizada como 1 (uma) hora, completando a carga horária total de 31 (trinta e uma) horas de formação.

Formador responsável: Professor Tiago Efrem Andreetta.

Professor de Educação Básica I da Prefeitura de Santos; Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES); pós-graduado em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba e em Direito Educacional pela Faculdade XV de Agosto; graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita e Letras (Português/Inglês) pela Universidade Paulista. Licenciado para o Magistério em curso Normal nível Médio pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério. Atua como Apoio Pedagógico da Seção de Formação Continuada da Secretaria de Educação de Santos e como professor de pré-escola (educação infantil) na mesma Rede de Ensino.

4.1 Plano do Curso de Formação

Ementa:

O primeiro ano do ensino fundamental foi criado há pouco mais de uma década, englobando alunos que, até então, estariam matriculados no último ano da educação infantil. Dessa forma, a faixa etária dessas crianças aponta a necessidade de priorizar o aspecto simbólico do pensamento infantil como forma de potencializar o processo de aprendizagem. A dialogicidade configura-se o ponto principal desta formação como forma de enriquecer as práticas docentes com teoria e conhecimento acerca do desenvolvimento infantil, valorizando a organização da infraestrutura escolar e a criatividade infantil enquanto formas de entrelaçar os saberes previstos para a etapa com o lúdico.

Objetivos

Geral: Apresentar uma proposta de formação continuada a professores de primeiro ano, com vistas à troca de experiências e enriquecimento teórico, a fim de que as metodologias redefinam espaços, tempos e materiais, entrelaçando os saberes com o lúdico.

Específicos:

- Viabilizar diálogos entre profissionais com diferentes práticas, promovendo enfrentamentos decorrentes da observação de possibilidades reais de utilização do lúdico em sala de aula;
- Levantar, junto aos docentes, as práticas recorrentes em sua atuação profissional, analisando a presença do lúdico e do brincar;
- Classificar as respostas dos professores, analisando a ocorrência do lúdico enquanto metodologia de trabalho: a) ausência do brincar, b) preenchimento de tempo livre, c) lúdico e conteúdos teóricos entrelaçados, isto é, que envolvam o lúdico e a organização de materiais, tempos e espaços adequados à aprendizagem por meio do brincar;
- Embasar teoricamente os professores quanto ao desenvolvimento infantil, o lúdico, o brincar, a criatividade e os documentos oficiais que envolvem a ampliação do ensino fundamental para nove anos;
- Construir planejamentos que valorizem as práticas docentes na promoção dos saberes de maneira lúdica, considerando a organização de materiais, tempos e espaços adequados à aprendizagem por meio do brincar.

Avaliação:

Receberão certificados os cursistas que atingirem, no mínimo, 75% da carga horária do curso, conforme apresentada nas propostas de trabalho. Como a formação em questão propõe o diálogo a partir de práticas já realizadas pelos professores, não será atribuído juízo de valor por meio de notas às tarefas. A contabilização de carga horária terá uma quantidade máxima, podendo ser fracionada de acordo com a relação com os objetivos propostos.

Conteúdo Programático e Cronograma Previsto:

UNIDADE 1
TEMA: Apresentação; Legislação sobre o primeiro ano do ensino fundamental
<p>Ementa:</p> <p>O ponto inicial da formação é conhecer professores e formador, a fim de construir uma relação de confiança e cumplicidade, não enquanto validador de todas as práticas que já vem acontecendo, mas como alguém que busca apresentar situações de aprendizagem e desenvolvimento visando colaborar com o enriquecimento profissional de cada um. Ao mesmo tempo, apresentar a formação requer validar a necessidade de sua existência, construída por meio da legislação que ampliou o ensino fundamental para nove anos, culminando no ingresso de crianças de seis anos nesta etapa.</p>
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do formador e das características/ conteúdos da formação; - Apresentação dos cursistas: formação inicial, escolas em que lecionam, características das turmas que atendem; - Levantamento com os professores sobre planejamento de aula, lúdico no primeiro ano do ensino fundamental, criatividade, interdisciplinaridade, infraestrutura da escola e da sala de aula. - Legislação sobre o primeiro ano do ensino fundamental.
<p>Previsão de ocorrência:</p> <p>Proposta 1: 1º encontro</p> <p>Proposta 2: 1º encontro</p>
<p>Bibliografia:</p> <p>BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.</p> <p>_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 ago. 2017.</p> <p>_____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm>. Acesso em: 14 mar. 2017.</p> <p>_____. 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, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm>. Acesso em: 15 mar. 2017.</p> <p>_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em 02</p>

nov. 2017.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CEB nº 24, de 15 de setembro de 2004.** Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb024_04.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 6, de 8 de junho de 2005.** Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. 2005a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2017.

_____. **Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005.** Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 41, de 9 de agosto de 2006.** Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006. 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb041_06.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 45, de 7 de dezembro de 2006.** Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274, de 6/2/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2006/pceb045_06.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 4, de 20 de fevereiro de 2008.** Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 22, de 9 de dezembro de 2009.** Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2464-parecer-ceb-22-2009&Itemid=30192>. Acesso em: 16 mar. 2017.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010.** Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2483-rceb001-10&Itemid=30192>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 7 de julho de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2006/pceb045_06.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

FERRARESI, Paula Daniele. **Ensino Fundamental de nove anos: uma ampliação de direitos?** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

IOSIF, Ranilce Mascarenhas Guimarães. **A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada:** implicações para a situação de

pobreza e desigualdade no Brasil. 2007. 310 f. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MACHADO, Rosângela Aparecida dos Reis. **A implementação do ensino fundamental de nove anos na rede municipal de ensino de São Paulo**. 2016. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2016.

SANTOS [Prefeitura]. Deliberação CME nº 004, de 19 de dezembro de 2006. Fixa normas para a implementação do Ensino Fundamental com duração de 9 anos e organização da Educação Infantil das Unidades Municipais de Educação. 2006. **Diário Oficial de Santos**. 21 dez. 2006. Ano XVIII, nº 4342, p.15.

_____. Lei complementar nº 752 de 30 de março de 2012. Dispõe sobre o estatuto e plano de cargos, carreira e vencimentos dos profissionais do magistério público municipal de Santos. **Diário Oficial de Santos**. 31 mar. 2012. Ano XXIII, nº 5621, p. 8.

_____. Plano de Curso: Ensino Fundamental. Santos: Prefeitura, 2016a. Disponível em: <<http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/download.php?view.2089>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

UNIDADE 2

TEMA: Desenvolvimento infantil; Epistemologia Genética.

Ementa:

A Epistemologia Genética, proposta por Jean Piaget, considera a existência de estágios pelos quais todas as crianças perpassam na construção de sua autonomia e identidade. Assim, ao lidar com crianças de primeiro ano do ensino fundamental, é preciso compreender a etapa de desenvolvimento em que se encontram. Mais do que apenas classificar em determinado estágio, é preciso compreender suas relações com o meio e com os objetos, com os quais desenvolve relações determinadas como “jogo”, característico em cada etapa do desenvolvimento, o que viabiliza e/ou contribui para a construção de uma relação com o símbolo, que influenciará seu processo de alfabetização.

Conteúdos:

- Estágios do desenvolvimento (segundo a Epistemologia Genética);
- Interacionismo e a relação do indivíduo com o meio;
- Características da heteronomia e o papel docente no trabalho com crianças nessa etapa;
- “Evolução” do jogo para a criança: de exercício, simbólico individual, simbólico coletivo, de regras;
- Construção do símbolo na criança e a necessidade da presença do lúdico durante a aprendizagem.

Previsão de ocorrência:

Proposta 1: 2º e 3º encontros

Proposta 2: 2º, 3º e 4º encontros

Bibliografia:

BOMTEMPO, Edda. Brincar, fantasiar, criar e aprender. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (org.) **O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. 1ª Mesa de Debate: “A Brinquedoteca no Processo Educacional”. In: **SEMINÁRIO Nacional Brinquedoteca: a importância do brincar na saúde e na educação**. Brasília:

Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2006, p. 39-66.

_____. Brincadeira Simbólica: imaginação e criatividade. In: BOMTEMPO, Edda; GOING, Luana Carramillo (Orgs). **Felizes e brincalhões**: uma reflexão sobre o lúdico na educação. Rio de Janeiro: Wak editora, 2012

GOING, Luana Carramillo. **Contos para escrever-se**: alfabetização por meio de contos de fadas. São Paulo: Vetor, 1997.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2008. 352 p.

KAMII, Constance; DeVRIES, Rheta. **Jogos em grupo na educação infantil**: Implicações da teoria de Piaget. Tradução de Maria Célia Dias Carrasqueira. São Paulo: Editora Trajetória Cultural, 2009. 355 p.

LA TAYLLE, Yves de. Desenvolvimento do Juízo Moral e Afetividade na Teoria de Jean Piaget. In: _____, OLIVEIRA, Marta Kohl de, DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 27 ed. São Paulo: Summus, 2016. 117 p.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Quatro cores, senha e dominó**: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

OLIVEIRA, Vera Barros. O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. In: _____ (Org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 5ª ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2000a.

_____. O brincar e o ingresso no tempo histórico e cultural. In: _____. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2000b.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

_____. [1964]. **Seis estudos de Psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

_____. [1951] . **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zelia. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1998. (Coleção: Temas Básicos de Psicologia, v. 19).

SANTOS [Prefeitura]. Portaria nº 17/2016-SEDUC. Aprova o Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação. 2016. **Diário Oficial de Santos**. 25 fev. 2016. Ano XXVII, nº 6572, p.C1 - C7.

UNIDADE 3

TEMA: Criatividade e a interdisciplinaridade com os saberes

Ementa:

A criatividade, mais do que algo relacionado à construção de obras **relacionadas** à arte, refere-se a uma construção humana, que se desenvolve junto com o indivíduo. Diante das mais diversas situações e da capacidade de lidar com elas, a criança cria relações e formas de brincar que demonstram sua capacidade criativa e permitem a construção de relações que possibilitam seu desenvolvimento. Contudo, a criatividade advém,

principalmente, da capacidade de lidar com situações sem intervenção externa, necessitando de tempo para que ocorra. A escola, dessa forma, precisa aceitar a existência do ócio como algo positivo, não se constituindo um espaço de acumulação de situações de escrita, leitura, cálculo, mas proporcionando situações em que o ócio e a criatividade convirjam com os conteúdos previstos.

Conteúdo:

- O brincar e a realidade de Winnicott;
- Compreensão de si e do ambiente;
- Ócio Criativo e a proposição de momentos de criação;
- Ócio e lúdico;
- Papel do professor: ser criativo e reflexivo a favor da permissão da criatividade.

Previsão de ocorrência:

Proposta 1: 4º encontro.

Proposta 2: 5º encontro.

Bibliografia:

BOMTEMPO, Edda. Brincar, fantasiar, criar e aprender. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (org.) **O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención**. Barcelona: Paidós, 1998.

DE MASI, Domênico. **O ócio criativo**. Entrevista a Maria Serena Palieri. Tradução de Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

SAKAMOTO, Cleuza Kazue. O brincar da criança: criatividade e saúde. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, ano XXVIII, n. 2, p. 267-277, São Paulo: 2008.

_____. Criatividade e a construção da realidade contemporânea. **Revista Trama Interdisciplinar**. v.3, n.1, p.86-96. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/5007/3820>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

SANTOS [Prefeitura]. Portaria nº 17/2016-SEDUC. Aprova o Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação. 2016. **Diário Oficial de Santos**. 25 fev. 2016. Ano XXVII, nº 6572, p.C1 - C7.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

UNIDADE 4

TEMA: Infraestrutura escolar e a interdisciplinaridade

Ementa:

As crianças permanecem um período razoavelmente longo na escola. A escola pública atual conta com mobiliário pensado para atender diversas faixas etárias, muitas vezes analisado quando o ensino fundamental era algo previsto a alunos que ingressariam somente aos sete anos de idade. Além disso, não é possível pensar que somente a sala de aula constitui-se um espaço de aprendizagem. Assim, a escola deve ser considerada um local de aprendizagem e, em se tratando de sala de aula, organizar um espaço em que os alunos possam interagir por meio da troca de ideias, de forma lúdica e interdisciplinar com

os saberes a fim de construir sua aprendizagem.

Conteúdo:

- Levantamento da infraestrutura das escolas por meio de relatos de observações dos cursistas;
- Reflexão sobre esses espaços e análise de como a organização poderia ser modificada em favor da interdisciplinaridade na aprendizagem;
- Extrapolando os limites da sala de aula: utilização da infraestrutura escolar como espaço de aprendizagem;
- Planejamento dos espaços como propiciadores do entrelaçamento entre os saberes e as brincadeiras.

Previsão de ocorrência:

Proposta 1: 5º encontro.

Proposta 2: 6º e 7º encontros.

Bibliografia:

BERGMILLER, Karl Heinz; SOUZA, Pedro Luiz Pereira de; BRANDÃO, Maria Beatriz Afflalo. **Ensino fundamental: mobiliário escolar**. Brasília: FUNDESCOLA - MEC, 1999. 70 p. (Série Cadernos Técnicos, n. 3)
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000574.pdf>>. Acesso em 27 fev. 2019.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MELIS, Vera. **Espaço em educação infantil**. 2 ed. rev. ampl. São Paulo: Scortecci, 2018.

OLIVEIRA, Juliana Mendes de; LUCIA, Ricardo Marius Della; SOUZA, Amaury Paulo de; MINETTE, Luciano José; NOCE, Rommel. **Ergonomia de carteiras escolares e sua influência no estresse físico de alunos do ensino fundamental**. Estudos em Design. Revista (online). Rio de Janeiro: v. 19, n. 2, 2011, p. 1 – 15.

OLIVEIRA, Vera Barros de. O brincar e o ingresso no tempo histórico e cultural. In: (Org.) **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PIAGET, Jean [1951]. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

SANTOS [Prefeitura]. Portaria nº 17/2016-SEDUC. Aprova o Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação. 2016. **Diário Oficial de Santos**. 25 fev. 2016. Ano XXVII, nº 6572, p.C1 - C7.

UNIDADE 5

TEMA: Planejamento; Avaliação da formação.

Ementa:

O planejamento é algo indispensável para a realização do trabalho docente, bem como sua organização. A disposição da infraestrutura em que os alunos estarão expostos, bem como

os materiais e a prática docente, dependem de prévia visualização do professor para que antevêja o que pode ser melhorado, as possíveis ocorrências, bem como estude acerca do assunto a ser tratado ou das dúvidas que possam surgir. A formação prevê que todos os assuntos tratados anteriormente estejam intimamente relacionados entre si e com a necessidade de planejar a aula previamente.

Como encontro final, faz-se necessário abrir espaço para avaliação, tanto do cursista – para observação de seu aproveitamento quanto ao assunto tratado – quanto da formação – se atingiu seus objetivos, como foi vista pelos cursistas –, pois não é possível apenas a visão do formador para compreender o êxito e as falhas, o que viabiliza a revisão para a próxima oferta.

Conteúdo:

- Planejamento na escola: necessidade para organizar o trabalho docente;
- Otimizar tempos, espaços e materiais para a aprendizagem por meio do planejamento interdisciplinar;
- Avaliação da formação pelos cursistas;
- Tarefa final: construindo planejamentos.

Previsão de ocorrência:

Proposta 1: 6º encontro.

Proposta 2: 8º encontro.

Bibliografia:

SANTOS, Maria Lucia dos; PERIN, Conceição Solange Bution. A importância do planejamento de ensino para o bom desempenho do professor em sala de aula. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: artigos**. v. 1, 2013. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fafipa_ped_artigo_maria_lucia_dos_santos.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.

SILVA, Oscar Celestino da. **A importância do planejamento nas instituições**. Disponível em: <http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170720151402.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2019.

SANTOS [Prefeitura]. Portaria nº 17/2016-SEDUC. Aprova o Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação. 2016. **Diário Oficial de Santos**. 25 fev. 2016. Ano XXVII, nº 6572, p.C1 - C7.

Analisar-se-á a possibilidade jurídica de incluir, em Portaria de Atribuição de Aulas, um artigo que dê preferência aos professores certificados nesta formação na atribuição de turmas de primeiro ano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores configura uma maneira de apresentar aos docentes – cuja formação inicial pode ter apresentado falhas, bem como o tempo para estudo muitas vezes é escasso – algumas concepções e teorias que podem embasar o trabalho em sala de aula. Entretanto, não é possível modificar o pensamento de outrem apenas com considerações externas, posto que a aprendizagem é um sucessivo de desequilíbrios, assimilações e acomodações que levam à construção de uma nova forma de ver o processo de ensino e aprendizagem.

O que se observou na realização da pesquisa *in loco* e em algumas práticas observadas durante a experiência profissional do pesquisador, bem como nos estudos encontrados para bibliografia deste, é que as práticas docentes aproximam-se muito da escola tradicional, em que o brincar não era bem visto, até mesmo porque fazia parte do cotidiano das crianças fora da instituição. Com isso, a escola ainda se organiza como há algumas décadas, tendo o professor como centro do processo, enquanto aos alunos cabe obedecer, atentar e aprender fielmente o que lhe é passado.

Contudo, atualmente as crianças não têm mais seu espaço de brincar nas ruas, onde antes se experimentavam interações grupais, bem como muitas vezes estudam em período integral, permanecendo na instituição por longo período de tempo, submetidos às mesmas práticas, tendo destinado somente algum tempo do dia para brincar, geralmente de forma controlada.

Essa visão só pode ser mudada com conhecimento. Não se pretende, aqui, rebaixar aquele construído com a formação inicial, mas enriquecê-lo com discussões embasadas na comparação entre teoria e prática, que os professores não possuíam naquele momento. Com isso, a formação continuada, mais que um direito, configura-se uma necessidade para o aperfeiçoamento profissional daqueles que lidam diretamente com os alunos e, em se tratando do primeiro ano, que recebem crianças cujo simbolismo e estágio de desenvolvimento são diferenciados daquilo que esses professores foram na época de estudante, pois ingressavam mais tardiamente no ensino fundamental.

O planejamento prévio das atividades a serem realizadas permite melhor organizar o trabalho com os alunos, além de oferecer um panorama geral do que está sendo priorizado em sala de aula. Dessa forma, o professor pode analisar o quanto as práticas lúdicas estão presentes no cotidiano de seu trabalho, refletindo para ampliá-las.

Contudo, essa reflexão depende de embasamento teórico, o que se pretende trabalhar na formação oferecida com base nas considerações de autores que valorizam o lúdico e o brincar como forma de interação entre as crianças, influenciando positivamente em seu desenvolvimento de acordo com sua faixa etária. Assim, busca-se a oferta de atividades condizentes com o momento em que se encontram, oferecendo desafios possíveis de serem realizados.

Ao apresentar situações de interação constante, o professor permite que a criatividade seja desenvolvida, tanto ao lidar com situações e adversidades, quanto ao ter de encontrar soluções para os problemas delas advindos. Para que isso ocorra, faz-se necessária a observação da infraestrutura escolar, utilizando-a como um aliado para a aprendizagem. Dessa forma, onde o professor apoiado em uma pedagogia tradicional vê a necessidade de carteiras enfileiradas, direcionadas exclusivamente à lousa e inviabilizando o contato entre os alunos, espera-se que o docente, após a formação, observe espaços diferenciados pela escola, que transcendam a sala de aula, além de organizar esta de uma forma em que as crianças possam comunicar-se livremente e, até mesmo, brincar.

A formação continuada de professores é, assim, uma importante ferramenta para reflexão e aperfeiçoamento da educação. O docente que apenas replica aquilo que aprendeu inicialmente não consegue observar detalhes que colaboram para a aprendizagem de seus alunos. O trabalho em grupo permite expandir a visão e as concepções inerentes à educação de uma forma mais efetiva. Juntos, todos podem mais.

REFERÊNCIAS DA PROPOSTA

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 4ª ed. Campinas: Papirus, 2002. 120 p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14006**: Móveis escolares – Cadeiras e mesas para conjunto aluno individual. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 14006**: Móveis escolares – Cadeiras e mesas para conjunto aluno individual. Rio de Janeiro, 2008.

AURÉLIO. **Dicionário do Aurélio Online**. 2018a. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/ideal>>. Acesso em: 01 abr 2019.

_____. **Dicionário do Aurélio Online** 2018b. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/real>>. Acesso em: 02 abr 2019.

AZEVEDO, Nair Correia Salgado de. **Culturas lúdicas infantis na escola**: entre a proibição e a criação. 2016. 265 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP: Presidente Prudente, 2016.

BARBOSA, Rosemeire de Matos. **A escola sob o ponto de vista da “criança de seis anos”**. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Mato Grosso: Cáceres - MT, 2015.

BERGMILLER, Karl Heinz; SOUZA, Pedro Luiz Pereira de; BRANDÃO, Maria Beatriz Afflalo. **Ensino fundamental: mobiliário escolar**. Brasília: FUNDESCOLA - MEC, 1999. 70 p. (Série Cadernos Técnicos, n. 3). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000574.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2019.

BOMTEMPO, Edda. Brincar, fantasiar, criar e aprender. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (org.) **O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. 1ª Mesa de Debate: “A Brinquedoteca no Processo Educacional”. In: **SEMINÁRIO Nacional Brinquedoteca**: a importância do brinquedo na saúde e na educação. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2006, p. 39-66.

_____. Brincadeira Simbólica: imaginação e criatividade. In: BOMTEMPO, Edda; GOING, Luana Carramillo (Orgs). **Felizes e brincalhões**: uma reflexão sobre o lúdico na educação. Rio de Janeiro: Wak editora, 2012

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da

criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 ago. 2017.

_____. **Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001,** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 27 set. 2017.

_____. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005.** Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm>. Acesso em: 14 mar. 2017.

_____. **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. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Lei nº 12796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 02 nov. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CEB nº 24, de 15 de setembro de 2004.** Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb024_04.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 6, de 8 de junho de 2005.** Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. 2005a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2017.

_____. **Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005.** Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2017

_____. **Parecer CNE/CEB nº 18, de 15 de setembro de 2005.** Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e

87 da Lei nº 9.394/1996. 2005c. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb018_05.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2017

_____. **Parecer CNE/CEB nº39, de 8 de agosto de 2006.** Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb039_06.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 41, de 9 de agosto de 2006.** Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006. 2006b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb041_06.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 45, de 7 de dezembro de 2006.** Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274, de 6/2/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. 2006c. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2006/pceb045_06.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 5, de 1º de fevereiro de 2007.** Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. 2007a. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb005_07.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 7, de 19 de abril de 2007.** Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. 2007b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb007_07.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 4, de 20 de fevereiro de 2008.** Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009a. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 22, de 9 de dezembro de 2009.** Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2009b. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2464-parecer-ceb-22-2009&Itemid=30192>. Acesso em: 16 mar. 2017.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010.** Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2483-rceb001-10&Itemid=30192>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 7 de julho de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2006/pceb045_06.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

CÂMARA, Regina Célia dos Santos. **A alfabetização e o ensino fundamental de nove anos:** os desafios do 1º ano. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

CARDOSO, Dorenilda da Silva. **O Ensino Fundamental de nove anos:** os documentos oficiais e a prática pedagógica. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação - Universidade do Vale de Itajaí, Itajaí (SC), 2013.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención.** Barcelona: Paidós, 1998.

DE MASI, Domênico. **O ócio criativo.** Entrevista a Maria Serena Palieri. Tradução de Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DECLARAÇÃO DE DAKAR. **Educação para Todos.** Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação Em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>>. Acesso em 29 mar. 2018.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso em 23 mar. 2019.

FERRARESI, Paula Daniele. **Ensino Fundamental de nove anos:** uma ampliação de direitos? Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

FORTUNATO, Raquel Paula. **Ensino Fundamental de nove anos:** para além do ajuste legal. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Convocados, uma vez mais:** ruptura, continuidade e desafios do PDE. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. 136 p.

GOING, Luana Carramillo. **Contos para escrever-se: alfabetização por meio de contos de fadas.** São Paulo: Vetor, 1997.

KLEIN, Sylvie Bonifácio. **Ensino fundamental de nove anos no município de São Paulo: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MACHADO, Rosângela Aparecida dos Reis. **A implementação do ensino fundamental de nove anos na rede municipal de ensino de São Paulo.** 2016. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2016.

MEDEIROS, Aline de Souza. **Narrativas de crianças de seis anos que estão entrando no primeiro ano do ensino fundamental.** 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo: São Paulo, 2016.

MEDEIROS, Michele Hirsch. **O brincar no primeiro ano do ensino fundamental: expectativas, (in) compreensões e ausências.** 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO): Guarapuava, 2015.

MELIS, Vera. **Espaço em educação infantil.** 2 ed. rev. ampl. São Paulo: Scortecci, 2018.

OLIVEIRA, Juliana Mendes de; LUCIA, Ricardo Marius Della; SOUZA, Amaury Paulo de; MINETTE, Luciano José; NOCE, Rommel. **Ergonomia de carteiras escolares e sua influência no estresse físico de alunos do ensino fundamental.** Estudos em Design. Revista (online). Rio de Janeiro: v. 19, n. 2, 2011, p. 1 – 15.

OLIVEIRA, Luciana Dias. **Bem-vinda à escola: o ingresso da criança no primeiro ano do ensino fundamental sob o olhar docente e a perspectiva do brincar.** 2013, 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física e Sociedade). Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

OLIVEIRA, Vera Barros. O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. In: _____ (Org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** 5. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2000a.

_____. O brincar e o ingresso no tempo histórico e cultural. In: _____. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** 5. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2000b.

ORLANDI, Leonardo de Angelo. **A brincadeira e as atividades formais de ensino no primeiro ano do ensino fundamental: uma análise das manifestações das crianças de seis anos.** 2013. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2013.

PALMA FILHO, João Cardoso. Síntese LDB. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação: introdução à educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PIAGET, Jean [1964]. **Seis estudos de Psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

_____. [1951]. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zelia. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1998. (Coleção: Temas Básicos de Psicologia, v. 19).

SAKAMOTO, Cleuza Kazue. O brincar da criança: criatividade e saúde. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, ano XXVIII, n. 2, p. 267-277, São Paulo: 2008.

_____. Criatividade e a construção da realidade contemporânea. **Revista Trama Interdisciplinar**. V. 3, n.1, p. 86-96. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/5007/3820>>. Acesso em 10 abr. 2019.

SANTOS, Luiz César Teixeira dos. **Concepções, tempos e espaços do brincar no primeiro ano do ensino fundamental**. 2017, 200 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

SANTOS [Prefeitura]. Deliberação CME nº 004, de 19 de dezembro de 2006. Fixa normas para a implementação do Ensino Fundamental com duração de 9 anos e organização da Educação Infantil das Unidades Municipais de Educação. 2006. **Diário Oficial de Santos**. 21 dez. 2006. Ano XVIII, nº 4342, p.15.

_____. Lei complementar nº 752 de 30 de março de 2012. Dispõe sobre o estatuto e plano de cargos, carreira e vencimentos dos profissionais do magistério público municipal de Santos. **Diário Oficial de Santos**. 31 mar. 2012. Ano XXIII, nº 5621, p.8.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: polêmicas de nosso tempo**. 32. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008b. 153 p.

SILVEIRA, Matheus Rego. **Concepções e práticas docentes sobre o brincar em sala de aula no primeiro ano do Ensino Fundamental**. 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo: Ribeirão Preto, 2016.

SOUZA, Debora Gil. **Alcances e limites da ação formativa do coordenador pedagógico na escola**. 2017, 186 f. Dissertação (Mestrado em Práticas Docentes no Ensino Fundamental). Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2017.

STIGERT, Vanessa Almeida. “**Nem passou 5 minutos**”: reflexões sobre o brincar no 1º ano do ensino fundamental. 2016. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora: Juiz de Fora, 2016.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. A formação do professor reflexivo. In: _____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 112 p.

ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de (Org). **O jogo e o lúdico**: suas aplicações em diferentes contextos. Fortaleza: Prontograf, 2013.

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 4ª ed. Campinas: Papyrus, 2002. 120 p.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, v.37, n.1, p.35-51, jan./abr. 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14006**: Móveis escolares – Cadeiras e mesas para conjunto aluno individual. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 14006**: Móveis escolares – Cadeiras e mesas para conjunto aluno individual. Rio de Janeiro, 2008.

AURÉLIO. **Dicionário do Aurélio Online**. 2018a. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/ideal>>. Acesso em: 01 abr 2019.

_____. **Dicionário do Aurélio Online** 2018b. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/real>>. Acesso em: 02 abr 2019.

AZEVEDO, Nair Correia Salgado de. **Culturas lúdicas infantis na escola**: entre a proibição e a criação. 2016. 265 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP: Presidente Prudente, 2016.

BARBOSA, Rosemeire de Matos. **A escola sob o ponto de vista da “criança de seis anos”**. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Mato Grosso: Cáceres - MT, 2015.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach. **Cadê o brincar?**: da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 157 p.

BERGMILLER, Karl Heinz; SOUZA, Pedro Luiz Pereira de; BRANDÃO, Maria Beatriz Afflalo. **Ensino fundamental: mobiliário escolar**. Brasília: FUNDESCOLA - MEC, 1999. 70 p. (Série Cadernos Técnicos, n. 3). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000574.pdf>>. Acesso em 27 fev. 2019.

BOMTEMPO, Edda. Brinquedo e educação: na escola e no lar. **Psicol. Esc. Educ.** (Impr.). v. 3, n. 1, p.61-69, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v3n1/v3n1a07.pdf>>. Acesso em 04 out. 2018.

_____. Brincar, fantasiar, criar e aprender. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (org.) **O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. 1ª Mesa de Debate: “A Brinquedoteca no Processo Educacional”. In: **SEMINÁRIO Nacional Brinquedoteca: a importância do brinquedo na saúde e na educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2006, p. 39-66.

_____. A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Brincadeira Simbólica: imaginação e criatividade. In: BOMTEMPO, Edda; GOING, Luana Carramillo (Orgs). **Felizes e brincalhões: uma reflexão sobre o lúdico na educação**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2012

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL, LDBEN. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. 1971. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001**, Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 27 set. 2017.

_____. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm>. Acesso em: 14 mar. 2017.

_____. **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. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Lei nº 12796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em 02 nov. 2017.

_____. **Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 06 dez. 2017.

_____. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016.** Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm>. Acesso em: 06 jun. 2018.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CEB nº 20, de 02 de dezembro de 1998.** Consulta relativa ao Ensino Fundamental de 9 anos. 1998a. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0472-0480_c.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 22, de 17 de dezembro de 1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_ceb_22.98.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 24, de 15 de setembro de 2004.** Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb024_04.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 6, de 8 de junho de 2005.** Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. 2005a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2017.

_____. **Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005.** Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 18, de 15 de setembro de 2005.** Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. 2005c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb018_05.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº39, de 8 de agosto de 2006.** Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb039_06.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 41, de 9 de agosto de 2006.** Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006. 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb041_06.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 45, de 7 de dezembro de 2006.** Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274, de 6/2/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. 2006c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2006/pceb045_06.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 5, de 1º de fevereiro de 2007.** Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb005_07.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 7, de 19 de abril de 2007.** Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb007_07.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 4, de 20 de fevereiro de 2008.** Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 22, de 9 de dezembro de 2009.** Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2009b.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2464-parecer-ceb-22-2009&Itemid=30192>. Acesso em: 16 mar. 2017.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010.** Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2483-rceb001-10&Itemid=30192>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 7 de julho de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2006/pceb045_06.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil.**

Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Manda observar a Constituição Política do Imperio. oferecida e jurada por Sua Magestade o Imperador. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 06 dez. 2017.

_____. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Nós, os representantes do povo brasileiro, reunidos em Congresso Constituinte, para organizar um regime livre e democrático, estabelecemos, decretamos e promulgamos a seguinte. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 06 dez. 2017.

_____. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro: Assembleia Nacional Constituinte, 1934.

_____. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 08 set. 2017.

_____. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro: Assembleia Constituinte, 1946. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Congresso Nacional, 1967. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. **Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969.** Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Brasília: Ministros da

Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar, 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 227 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, 1996b.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura (MEC). **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**: relatório do programa. Brasília: MEC/SEB, 2004a. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000491.pdf>>. Acesso em 14/jun/2017.

_____. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília: MEC/SEB, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em 14 ago. 2018.

_____. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2ª ed. Brasília: MEC/SEB, 2007.

_____. **Ensino Fundamental de nove anos**: perguntas mais frequentes e respostas da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC). [s/d]a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensfund9_perfreq.pdf>. Acesso em 15/jun/2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2017.

BULHÕES, Raquel Recker Rabello. A educação nas constituições brasileiras. **Lex Humana**. Petrópolis, n.1, p. 179-188. 2009. Disponível em: <https://digitalisdsp.uc.pt/bitstream/10316.2/33904/1/LH1-1_artigo8.pdf?ln=pt-pt>. Acesso em: 13 set. 2017.

CÂMARA, Regina Célia dos Santos. **A alfabetização e o ensino fundamental de nove anos: os desafios do 1º ano**. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

CARDOSO, Dorenilda da Silva. **O Ensino Fundamental de nove anos: os documentos oficiais e a prática pedagógica**. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade do Vale de Itajaí, Itajaí (SC), 2013.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. Tradução de Guido de Almeida. São Paulo: Summus, 1987.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención**. Barcelona: Paidós, 1998.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. Abertura - Painel: “O Papel do Brinquedo na Educação e na Saúde”. In: **SEMINÁRIO Nacional Brinquedoteca: a importância do brinquedo na saúde e na educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2006, p. 19-26.

DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo, SP: Pioneira, 2002. 172p. p. 111-121

DE MASI, Domênico. **O ócio criativo**. Entrevista a Maria Serena Palieri. Tradução de Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DECLARAÇÃO DE DAKAR. **Educação para Todos**. Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação Em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>>. Acesso em 29 mar, 2018.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso em 23 mar. 2019.

DUARTE JUNIOR., João Francisco. **Brincar, jogar, tocar e atuar: conexões estéticas**. Transcrição da palestra proferida em 23/09/2011 em Aula Magna da USP, 2011.

FERNANDES, Francisco das Chagas. **Política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos** - Pela inclusão das crianças de seis anos de idade na educação obrigatória. [200-?]. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/chagas_ensfundnovanos.pdf>. Acesso em 10/jun/2017.

FERRARESI, Paula Daniele. **Ensino Fundamental de nove anos: uma ampliação de direitos?** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, Maria Luiza M.; DALLA ZEN, Maria Isabel H. (org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6), p. 147-164.

_____. **A Formação Lúdica Docente e a Universidade: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica**. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

_____. A Importância de Brincar na Infância. In: HORN, Cláudia Inês. (et al.). **Pedagogia do Brincar**. Porto Alegre, RS: Mediação, 2012.

FORTUNATO, Raquel Paula. **Ensino Fundamental de nove anos: para além do ajuste legal**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 38ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura)

_____. O compromisso do Profissional com a Sociedade. In: _____. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FUSARI, José Cerchi. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. 1990. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf>. Acesso em: 16/12/2018.

GADOTTI, Moacir. **Convocados, uma vez mais: ruptura, continuidade e desafios do PDE**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. 136 p.

GIL, Antônio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOING, Luana Carramillo. **Contos para escrever-se: alfabetização por meio de contos de fadas**. São Paulo: Vetor, 1997.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2008. 352 p.

IOSIF, Ranilce Mascarenhas Guimarães. **A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada: implicações para a situação de pobreza e desigualdade no Brasil**. 2007. 310 f. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

KAMII, Constance; DeVRIES, Rheta. **Jogos em grupo na educação infantil: Implicações da teoria de Piaget**. Tradução de Maria Célia Dias Carrasqueira. São Paulo: Editora Trajetória Cultural, 2009. 355 p.

_____; DeCLARK, Georgia. **Reinventando a aritmética: implicações da teoria de Piaget**. 12. ed. Campinas: Papirus, 1996.

KLEIN, Sylvie Bonifácio. **Ensino fundamental de nove anos no município de São Paulo: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 140 p.

LA TAYLLE, Yves de. Desenvolvimento do Juízo Moral e Afetividade na Teoria de Jean Piaget. In: _____, OLIVEIRA, Marta Kohl de, DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 27. ed. São Paulo: Summus, 2016. 117 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. 160 p.

LOPES, Maria da Conceição de Oliveira. Design de ludicidade: Uma entrevista com Conceição Lopes. **Aprender - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**. Ano IX, n.15, p.137-156. Vitória da Conquista, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/5482/pdf_35>. Acesso em: 05 abr. 2018.

MACEDO, Lino de. Jogo e projeto: irreduzíveis, complementares e indissociáveis. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.) **Jogo e projeto: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. 136 p.

_____; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MACHADO, Rosângela Aparecida dos Reis. **A implementação do ensino fundamental de nove anos na rede municipal de ensino de São Paulo**. 2016. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2016.

MAREGA, Ágatha Marine Pontes. **A Criança de Seis Anos na Escola**: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo. Dissertação (Mestrado em Educação). Maringá, PR: Universidade Estadual de Maringá, 2010.

MASSA, Monica de Souza. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. **Aprender - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**. Ano IX, n.15, p.111-130. Vitória da Conquista, 2015. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/5485/pdf_39>. Acesso em 03 abr. 2018.

MEDEIROS, Aline de Souza. **Narrativas de crianças de seis anos que estão entrando no primeiro ano do ensino fundamental**. 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo: São Paulo, 2016.

MEDEIROS, Michele Hirsch. **O brincar no primeiro ano do ensino fundamental: expectativas, (in) compreensões e ausências**. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO): Guarapuava, 2015.

MELIS, Vera. **Espaço em educação infantil**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Scortecci, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec – Abrasco, p. 19-269, 1998.

_____. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____ (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____, DESLANDES, Suely Ferreira Deslandes, GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 96 p.

NEVES, Vanessa Ferreira Almeida, GOUVÊA, Maria Cristina Soares de, CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Revista Educação e Pesquisa**, v.37, n.1. São Paulo: 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a08.pdf>>. Acesso em 23 jun. 2017.

OLIVEIRA, Juliana Mendes de; LUCIA, Ricardo Marius Della; SOUZA, Amaury Paulo de; MINETTE, Luciano José; NOCE, Rommel. **Ergonomia de carteiras escolares e sua influência no estresse físico de alunos do ensino fundamental**. Estudos em Design. Revista (online). Rio de Janeiro: v. 19, n. 2, 2011, p. 1 – 15.

OLIVEIRA, Luciana Dias. **Bem-vinda à escola**: o ingresso da criança no primeiro ano do ensino fundamental sob o olhar docente e a perspectiva do brincar. 2013, 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física e Sociedade). Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

OLIVEIRA, Vera Barros de. Introdução. In: _____ (Org.) **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000a.

_____. O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. In: (Org.) **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000b.

_____. O brincar e o ingresso no tempo histórico e cultural. In: (Org.) **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000c.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2017.

ORLANDI, Leonardo de Angelo. **A brincadeira e as atividades formais de ensino no primeiro ano do ensino fundamental**: uma análise das manifestações das crianças de seis anos. 2013. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2013.

PALMA FILHO, João Cardoso. Síntese LDB. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação**: introdução à educação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PEREIRA, Lúcia Helena Pena; BONFIM, Patrícia Vieira. Ludicidade e formação da criança no primeiro ano do ensino fundamental. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, n. 3, p. 215-236, fev. 2016.

PIAGET, Jean [1964]. **Seis estudos de Psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

_____. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

_____. [1951]. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zelia. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1998.

SAKAMOTO, Cleuza Kazue. O brincar da criança: criatividade e saúde. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, ano XXVIII, n. 2, p. 267-277, São Paulo: 2008.

_____. Criatividade e a construção da realidade contemporânea. **Revista Trama Interdisciplinar**. V. 3, n.1, p. 86-96. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/5007/3820>>. Acesso em 10 abr. 2019.

_____; SILVEIRA, Isabel Orestes. **Como fazer projetos de Iniciação Científica**. São Paulo: Paulus, 2014.

SANTOS, Luiz César Teixeira dos. **Concepções, tempos e espaços do brincar no primeiro ano do ensino fundamental**. 2017, 200 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

SANTOS [Prefeitura]. Parecer CME nº 002, de 19 de setembro de 2005. Proposta de Implantação na Rede Municipal de Ensino de Santos do previsto no art. 6º da Lei Federal 9.394/1996 alterada pela Lei Federal 11.114/2005, qual seja ensino fundamental de 9 anos. 2005a. **Diário Oficial de Santos**. 22/set/2005. Ano XVII, nº 4039, p.18.

_____. Fórum abre espaço para discussão sobre o Ensino Fundamental de nove anos. 2005b. **Diário Oficial de Santos**. 22/nov/2005. Ano XVII, nº 4077, p.5.

_____. Deliberação CME nº 004, de 19 de dezembro de 2006. Fixa normas para a implementação do Ensino Fundamental com duração de 9 anos e organização da Educação Infantil das Unidades Municipais de Educação. 2006. **Diário Oficial de Santos**. 21 dez. 2006. Ano XVIII, nº 4342, p.15.

_____. Lei complementar nº 752 de 30 de março de 2012. Dispõe sobre o estatuto e plano de cargos, carreira e vencimentos dos profissionais do magistério público municipal de Santos. **Diário Oficial de Santos**. 31 mar. 2012. Ano XXIII, nº 5621, p. 8.

_____. **Plano de Curso: Ensino Fundamental**. Santos: Prefeitura, 2016a.
Disponível em:
<<http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/download.php?view.2089>>. Acesso em:
20 nov. 2017.

_____. Portaria nº 17/2016-SEDUC. Aprova o Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação. 2016b. **Diário Oficial de Santos**. 25 fev. 2016. Ano XXVII, nº 6572, p.C1 - C7.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: polêmicas de nosso tempo**. 32. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008b. 153 p.

SELLTIZ, Claire et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1967.

SILVEIRA, Matheus Rego. **Concepções e práticas docentes sobre o brincar em sala de aula no primeiro ano do Ensino Fundamental**. 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo: Ribeirão Preto, 2016.

SOUZA, Debora Gil. **Alcances e limites da ação formativa do coordenador pedagógico na escola**. 2017, 186 f. Dissertação (Mestrado em Práticas Docentes no Ensino Fundamental). Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2017.

STIGERT, Vanessa Almeida. **“Nem passou 5 minutos”**: reflexões sobre o brincar no 1º ano do ensino fundamental. 2016. 196 f. Dissertação (Mestrado em

Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora: Juiz de Fora, 2016.

VIEIRA, Sophia Lersche. A Educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**. Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/749/725>>. Acesso em: 26 jul. 2013.

_____. Poder local e educação no Brasil: dimensões e tensões. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.27, n.1, p.123-133. UFRGS, jan./abr., 2011.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na educação infantil: uma história que se repete**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 127 p.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

ZANOTTI, Luiz Jorge. **Etapas históricas de la política educativa**. Buenos Aires: Eudeba, 1972.

ANEXOS

ANEXO A - Heteroavaliação da professora da educação infantil

O relato foi copiado para este trabalho, somente com a retirada do pronome “você” em algumas frases para manter certo distanciamento, inerente à estrutura textual, já que o original fora construído como uma conversa entre professora e aluno.

Hoje fui surpreendida com um pedido de um ex-aluno, que pelo visto tem a capacidade de me surpreender sempre! Ao verificar o aplicativo do celular, visualizei uma mensagem bem peculiar; meu aluno Tiago, solicitando que descrevesse algo que recordasse da época em que fui sua professora, pois atualmente está fazendo mestrado.

Mergulhei em meus pensamentos e fiz uma viagem no tempo, na busca destas recordações as quais descrevo com grande emoção.

Era uma sala de educação infantil de Pré-Escola nível II (Pré II), na Escola Municipal *⁶², situada na *⁶³. A sala era composta em sua maioria por alunos advindos do Pré I, com idade de 5 anos.

Quanto ao aluno Tiago, segundo sua mãe, era a primeira experiência na escola, o que me surpreendeu em face ao seu letramento de mundo, que logo na primeira atividade diagnóstica ficou visível, tendo em vista que a maioria dos alunos, apesar de terem frequentado a escola anteriormente, estavam galgando os primeiros níveis de escrita. Sua escrita alfabética estava muito além do restante da sala e este era um grande desafio.

A reflexão de como trabalhar com um aluno que já estava tendo se apropriado da escrita em relação ao grupo. Não queria de modo algum desperdiçar o seu conhecimento de mundo, não queria que minhas aulas fossem maçantes e sem atrativos, se tornando um desestímulo para a atividade de aprender.

Decidi realizar atividades para o grupo e formular de forma criteriosa atividades que buscassem estimular sua curiosidade em conhecer o mundo, principalmente da escrita. Com uma proposta geral, e com exigência direcionada percebi que suas atividades sempre foram desempenhadas com empenho e muito esmero.

Como era um aluno bem esperto e rápido para realizar suas atividades, resolvi aproveitar seu potencial para auxiliar outros alunos.

Em pouco tempo, começou a ler, e mais uma vez para estimulá-lo solicitava seu auxílio durante a leitura na roda de leitura. A maioria das vezes realizava a

⁶² Nome da escola suprimido para fins de sigilo.

⁶³ Supressão da localização da escola para fins de sigilo.

leitura das histórias escolhidas pelo grupo. Esta estratégia funcionou como estímulo para que outros alunos se interessassem pelo ato de ler. E a cada dia de forma gradual, sua leitura foi se aperfeiçoando.

Sempre me causou surpresa, e na finalização do projeto sobre a pré-história não foi diferente. Ao propor a atividade para a escrita de frase sobre o vídeo “Era do fogo”, trouxe-me uma resenha do filme. Foi surpreendente fazer a leitura de um relato perfeito de toda a história, utilizando a escrita ortográfica para fazer esse registro.

Tanto na área de matemática como nas outras disciplinas o seu desempenho se mostrou o mesmo, pois no teor de cada atividade estava a interpretação que fazia sem dificuldades.

No entanto, apesar do empenho em realizar todas as atividades, era uma criança muito tímida e sua maior dificuldade era participar das atividades que exigiam a expressão corporal, mas nada como a educação infantil para fazer esta potencialidade ser desenvolvida. O ato de brincar nunca deve ser preterido no campo escolar e neste sentido as brincadeiras o ajudaram muito.

Gostaria de esclarecer que nesta relação entre professor e aluno, eu tive a oportunidade de aprender com o seu desenvolvimento, pois tive que aprender a trabalhar com a diversidade de conhecimentos. Foram muitas horas de estudos, debates com as coordenadoras que nos auxiliavam.

De fato, ter um aluno como esse em minha sala, foi gratificante, demonstrou de forma real a teoria de Paulo Freire no que diz respeito à aprendizagem contínua do docente, afinal, professor não é aquele que ensina, mas quem de repente no ato generoso de ensinar acaba aprendendo cada vez mais...

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**UNIMES****MESTRADO PROFISSIONAL PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)****I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA****Dados de Identificação**

Nome:

Função que exerce dentro da unidade escolar:

Documento de Identidade Nº:..... Sexo: () M () F

Data de Nascimento:...../...../.....

Endereço: Nº: Complemento:

Bairro:..... Cidade:.....

CEP:..... Telefone:.....

II – DADOS SOBRE A PESQUISA

Título do Protocolo de Pesquisa: O LÚDICO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O REAL E O IDEAL

Pesquisador: TIAGO EFREM ANDREETA

Documento de Identidade Nº:

Sexo: MASCULINO

Cargo/Função: Professor

III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO SUJEITO DA PESQUISA SOBRE A PESQUISA, CONSIGNANDO:

A presente pesquisa tem o objetivo de analisar a importância de metodologias, espaços e mobiliários para crianças do primeiro ano do ensino fundamental que até há pouco mais de uma década estariam na etapa da educação infantil. O estudo sobre esse grupo leva em conta a diminuição da idade de entrada nessa etapa de ensino e como a escola passou a recebê-las.

IV – ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA

1. Acesso, a qualquer tempo, às informações sobre procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa, inclusive para dirimir eventuais dúvidas:

Pesquisador: Tiago Efrem Andreeta

E-mail: prof.tiagofrem@gmail.com

Comitê de Ética da Universidade Metropolitana de Santos

Av. Conselheiro Nébias, 536 – 5º - conjunto 53 Encruzilhada, Santos – SP – CEP: 11045-002 – fone:
(13) 3228.3400 e-mail: xandu@unimes.br

2. Liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem que isto traga prejuízo à continuidade da assistência;

3. Salvaguarda da confidencialidade, sigilo e privacidade;

V- CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa.

Santos, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Identidade:



Endereço:

Tel.:

Assinatura do pesquisador

(carimbo ou nome legível)

ANEXO C – Comitê de Ética

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA	
DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA	
Título da Pesquisa: O LÚDICO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: O REAL E O IDEAL Pesquisador Responsável: Luana Carramillo Going Área Temática: Versão: 1 CAAE: 04103418.1.0000.5509 Submetido em: 31/10/2018 Instituição Proponente: Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES Situação da Versão do Projeto: Aprovado Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável Patrocinador Principal: PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS ESTANCIA BALNEARIA	
Comprovante de Receção: 	PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1095790

ANEXO D – Teses e Dissertações Relacionadas por Descritor

Nome	Título	Tipo ⁶⁴	Repositório	Ano
LEGISLAÇÃO				
CÂMARA, Regina Célia dos Santos	A alfabetização e o ensino fundamental de nove anos: os desafios do 1º ano	D	Universidade Metodista de São Paulo	2012
FORTUNATO, Raquel Paula	Ensino fundamental de nove anos: para além do ajuste legal	D	Fundação Universidade de Passo Fundo	2014
MACHADO, Rosângela Aparecida dos Reis	A implementação do ensino fundamental de nove anos na rede municipal de ensino de São Paulo	T	Universidade Nove de Julho	2016
LEGISLAÇÃO; INFRAESTRUTURA				
CARDOSO, Dorenilda da Silva	O ensino fundamental de nove anos: os documentos oficiais e a prática pedagógica	D	Universidade do Vale do Itajaí	2013
LEGISLAÇÃO; PRÁTICAS DOCENTES				
FERRARESI, Paula Daniele	Ensino fundamental de nove anos: uma ampliação de direitos?	D	Universidade de São Paulo	2015
PRÁTICAS DOCENTES				
ORLANDI, Leonardo de Araújo	As brincadeiras e as atividades formais de ensino no primeiro ano do ensino fundamental: uma análise das manifestações das crianças de seis anos	D	Universidade Estadual Paulista	2013
SANTOS, Luiz Cesar Teixeira	Concepções, tempos e espaços do brincar no primeiro ano do ensino fundamental	T	Universidade Federal de Pelotas	2017
PRÁTICAS DOCENTES; LÚDICO (na visão dos professores)				
MEDEIROS, Michele Hirsch	O brincar no primeiro ano do ensino fundamental: expectativas, (in)compreensões e ausências	D	Universidade Estadual do Centro-Oeste	2015
STIGERT, Vanessa Almeida	Nem passou 5 minutos: reflexões sobre o brincar no 1º ano do ensino fundamental	D	Universidade Federal de Juiz de Fora	2016
PRÁTICAS DOCENTES; LÚDICO (na visão dos alunos)				
MEDEIROS, Aline de Souza	Narrativas de crianças de seis anos que estão entrando no primeiro ano do ensino fundamental	D	Universidade Cidade de São Paulo	2016

Continua na próxima página

⁶⁴ Legenda: T – Tese; D – Dissertação.

Continuação

LÚDICO (na visão dos professores)				
AZEVEDO, Nair Correia Salgado	Culturas lúdicas infantis na escola	T	Universidade Estadual Paulista	2016
OLIVEIRA, Luciana Dias de	Bem-vinda à escola: o ingresso da criança no primeiro ano do ensino fundamental sob o olhar docente e a perspectiva do brincar	D	Universidade Estadual de Campinas	2013
SILVEIRA, Matheus Rego	Concepções e práticas docentes sobre o brincar em sala de aula no primeiro ano do ensino fundamental	D	Universidade de São Paulo	2016
LÚDICO (na visão dos alunos)				
BARBOSA, Rosemeire de Matos	A escola sob o ponto de vista da “criança de seis anos”	D	Universidade do Estado de Mato Grosso	2015

Fonte: Elaboração do autor.