



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**O BRINCAR NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO  
FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS NARRATIVAS DE CRIANÇAS**

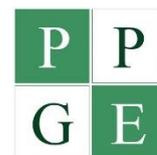
**Leticia Joia de Nois**

São Carlos – SP

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**O BRINCAR NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO  
FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE DAS NARRATIVAS DE CRIANÇAS**

**Leticia Joia de Nois**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, como parte da obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Aline Sommerhalder.

São Carlos – SP

2021





**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Letícia Joia de Nois, realizada em 09/06/2021.

**Comissão Julgadora:**

Profa. Dra. Aline Sommerhalder (UFSCar)

Profa. Dra. Maria Betanea Platzer (UNIARA)

Profa. Dra. Maevi Anabel Nono (UNESP)

Profa. Dra. Marcia Cristina Argenti Perez (UNESP)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

Aos meus pais, irmã e Felipe, que sempre me apoiaram e estiveram ao meu lado em todas as etapas do meu processo educativo e da minha vida.

Aos meus avós, que na simplicidade de cada um, conduziram a minha formação não escolar, em especial a José Denois (*in memoriam*), que muito se orgulhava da profissão que escolhi.

## **Agradecimentos**

À meus pais, por terem me dado a vida e por todo apoio e incentivo ao longo de todo meu processo educativo.

Ao Felipe, meu parceiro e companheiro da vida e dos estudos, por todo apoio, auxílio e compreensão.

À Professora Doutora Aline Sommerhalder, que me orientou ao longo desse trabalho e muito acrescentou à minha formação.

Ao CFEI e seus coordenadores, Professora Doutora Aline Sommerhalder e Professor Doutor Fernando Donizete Alves, e seus membros, que deram todo o apoio e incentivo para a conclusão desse trabalho

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro por meio de bolsa.

À Professora Doutora Marcia Cristina Argenti Perez, professora orientadora na pesquisa de iniciação científica e que me guiou nos primeiros passos da vida acadêmica.

Aos membros da banca pela disponibilidade de colaborar com a conclusão deste trabalho

Aos coordenadores pedagógicos e diretores das instituições de educação infantil e ensino fundamental onde a pesquisa foi realizada, pela disponibilidade e pela ajuda para enfrentarmos os desafios causados pela pandemia.

## Resumo

A presente pesquisa tem como foco o estudo da transição da educação infantil para o ensino fundamental e tem como objetivo conhecer, examinar e compreender por meio de narrativas de crianças, o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental no que se refere ao lúdico no ambiente escolar. Para fundamentar esse estudo trabalhou-se com autores da história da infância e da história da educação sobre o conceito de infância e criança desde a Idade Média, tanto na Europa como no Brasil, até os dias atuais e, como esses conceitos também são tratados nos documentos oficiais da educação brasileira. Além disso, os autores da psicologia histórico cultural contribuíram para uma elucidação sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Tal pesquisa pretende responder as seguintes questões: O que acontece em relação ao lúdico no ingresso da criança no primeiro ano do ensino fundamental? Existe diferenciação entre o brincar do último ano da Educação Infantil e o brincar do primeiro ano do Ensino Fundamental, a partir de depoimentos de narrativas de crianças? Para atingir os objetivos, a metodologia da pesquisa de campo foi qualitativa, com uso de entrevista semiestruturada com 13 crianças, que participaram do processo de coleta em duas etapas, sendo a primeira no último ano da educação infantil e a segunda no primeiro ano do ensino fundamental. A partir de entrevistas realizadas, na perspectiva de narrativas orais e com base na análise de conteúdo de Bardin (1979) foram formuladas 4 categorias *a posteriori*. A primeira categoria denominada de “Educação Física” apresenta e discute unidades de registro sobre as aulas de educação física que apareceram nas narrativas infantis, a segunda categoria, denominada “Cultura Lúdica”, organiza os resultados das unidades de registro: brincadeiras com água e/ou piscina, brincadeiras com fantasia, as brincadeiras de pega-pega, esconde-esconde e com areia e também o chamado “brinquedão de madeira”. A terceira foi denominada de “Componentes Curriculares” e aborda as unidades de registro referentes às atividades de ensino e de aprendizagem realizadas pelas crianças, usando a unidade de registro “atividade” e, por fim, a última categoria intitulada “Diferenças entre a educação infantil e o ensino fundamental” traz as unidades de registro que refletem as diferenças entre as etapas da educação básica de acordo com as narrativas de crianças, sendo essas unidades de registro: recreio; as aulas de informática; parquinho, e algumas outras unidades de registro, citadas apenas uma vez, mas que trazem mensagens importantes para responder as questões dessa pesquisa. Por fim, nas considerações finais, são tratadas as contribuições desse estudo à educação escolar de crianças e seus possíveis desdobramentos.

Palavras chaves: Escola – instituição; educação infantil; 1º ano do ensino fundamental; criança; lúdico.

## **Abstract**

This research is focused on or studying the transition from early childhood education to elementary education and aims to know, examine and understand through children's narratives or the transition process from early childhood education to elementary education with regard to playful none school environment. To support this study, authors of the history of childhood and the history of education were studied about the concept of childhood and child since the Middle Ages, both in Europe and Brazil, to the present day, and how these concepts are also treated in official documents of Brazilian education. In addition, the authors of cultural-historical psychology contributed to an elucidation about the child's learning and development process. This research intends to answer the following questions: What happens in relation to playful activities without a child's entry in the first year of elementary school? Is there a difference between playing in the last year of Kindergarten and playing in the first year of Elementary School, based on testimonies of children's narratives? To achieve the goals, the field research methodology was qualitative, using semi-structured interviews with 13 children, who participated in the collection process in two stages, the first in the last year of early childhood education and the second in the first year of teaching. fundamental. From interviews conducted, from the perspective of oral narratives and based on the content analysis of Bardin (1979), 4 categories were formulated a posteriori. The first category called "Physical Education" presents and discusses registration units about the physical education classes that appeared in children's narratives, the second category, called "Playful Culture", organizes the results of the registration units: playing with water and / or pool, games with fantasy, games of catch, hide and seek and with sand and also the so-called "wooden toy". The third was called "Curricular Components" and addresses the registration units for teaching and learning activities carried out by children, using the "activity" registration unit and, finally, the last category entitled "Differences between early childhood education" and elementary education "brings the registration units that reflect the differences between the stages of basic education according to the children's narratives, being these registration units: recreation; computer classes; playground, and some other registration units, mentioned only once, but which bring important messages to answer the questions of this research. Finally, in the final considerations, the contributions of this study to the school education of children and their possible consequences are treated.

Key - words: School – institution; chil education; elementar school; child; playfulness.

## **Lista de Quadros**

Quadro 1: Pesquisas encontradas em levantamento bibliográfico .....	16
Quadro 2: Participantes das entrevistas e tempo de duração – Educação Infantil .....	88
Quadro 3: Participantes das entrevistas e tempo de duração – Ensino Fundamental ....	89
Quadro 4: Caracterização dos participantes da pesquisa .....	90
Quadro 5: Categorias e unidades de registro .....	97

## Sumário

<b>Apresentação .....</b>	<b>11</b>
<b>1. Introdução .....</b>	<b>14</b>
<b>2. Referencial teórico .....</b>	<b>23</b>
2.1 Criança e Educação: da Idade Média aos dias atuais .....	23
2.2 Educação Infantil e suas finalidades .....	36
2.3 Ensino Fundamental e suas finalidades .....	48
2.4 A transição da educação infantil para o ensino fundamental.....	56
2.5 Como a criança aprende e se desenvolve .....	61
<b>3. Percurso metodológico .....</b>	<b>79</b>
3.1 Caracterização dos locais de pesquisa .....	80
3.1.1 A escola de Educação Infantil .....	80
3.1.2 A escola de Ensino Fundamental .....	81
3.2 Instrumento de coleta: Entrevista .....	85
3.3 Sobre a análise de dados .....	94
<b>4. Apresentação de dados e discussão .....</b>	<b>97</b>
4.1 Educação Física .....	98
4.2 Cultura Lúdica .....	106
4.3 Componentes Curriculares .....	117
4.4 Diferenças entre Educação Infantil e Ensino Fundamental .....	127
<b>5. Considerações Finais .....</b>	<b>146</b>
<b>Referências .....</b>	<b>150</b>
<b>Apêndices .....</b>	<b>165</b>
Apêndice I: Roteiro de entrevistas .....	165

## **Apresentação**

Nasci em 1996 em Araraquara, cidade do interior do estado de São Paulo. Minha mãe, Roseli estudou até a sétima série e, atualmente é do lar. Meu pai, Marco concluiu o ensino fundamental e desde os seus 18 anos trabalha na mesma metalúrgica, ocupando hoje o cargo de encarregado geral. Ambos, sempre buscaram fornecer o melhor que poderiam para a minha formação escolar.

Minha escolarização teve início na educação infantil, aos dois anos, quando comecei a frequentar uma creche municipal bem próxima da minha casa, no período da tarde. Nesse momento minha mãe trabalhava em uma grande empresa da cidade e por isso, no período da manhã, quem cuidava de mim eram meus avós paternos José (*in memorian*) e Inês (*in memorian*) e que, me possibilitaram viver experiências que até hoje guardo na memória. Dos dias na escola de educação infantil pouco me recordo, mas me lembro bem das professoras com quem estive e do carinho e da rigidez de cada uma delas.

Aos quatro anos ingressei no Sesi, na etapa que até então era chamada de jardim I, e nessa escola permaneci até a conclusão do ensino médio. Foram quatorze anos frequentando o mesmo lugar e um lugar que eu guardo com muito carinho nas minhas memórias. Lá, conheci muitas pessoas e algumas delas tenho presente em minha vida até hoje. Além disso, vivi experiências que, com certeza, me influenciaram na decisão de me tornar professora. Sempre tive muito orgulho da minha escola e principalmente dos meus professores e, diferente de muitas pessoas que optam pela formação em Pedagogia, eu não tenho nenhum professor na minha família. Por isso, acredito que minha opção pela educação foi devido ao profissionalismo dos professores que tive ao longo desses anos.

Desde criança sempre gostei muito de estar na escola e de participar de tudo o que era proposto e por isso, desde muito cedo, minha brincadeira favorita era brincar de escolinha. Quando chegou o momento de decidir qual carreira seguir, nunca tive outra opção além da educação. Fiquei em dúvida entre algumas outras licenciaturas, mas optei pela graduação em Pedagogia.

No ano de 2014, concluí o ensino médio e prestei diversos vestibulares, sendo aprovada em dois deles, optei por cursar na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) por possuir um campus na minha cidade. Dessa forma, em 2015 ingressei na universidade e durante quatro anos frequentei essa instituição e busquei aproveitar ao máximo tudo o que ela poderia me fornecer. Fui membro do

Programa de Educação Tutorial (PET) Pedagogia, de 2016 a 2018, e esse programa do Ministério da Educação possibilita aos alunos experiências no chamado tripé acadêmico, que envolve o ensino, a pesquisa e a extensão. Os três anos de permanência no grupo me possibilitaram a realização de uma iniciação científica e a possibilidade de viver diversas experiências diferentes daquelas que são oferecidas no curso de graduação, entre essas experiências, sem dúvida e a mais marcante foi a criação do Congresso de Educação Pet Pedagogia.

Na iniciação científica optei por estudar o brincar e a cultura lúdica transmitida entre as gerações, pois muito me incomodava a diferença entre as brincadeiras em um curto período de tempo entre uma geração e outra. Nessa trajetória, fui orientada pela professora doutora Marcia Cristina Argenti Perez. Essa pesquisa foi também realizada em parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Família e Escolarização, o GEPIFE, o qual fui membro pesquisadora entre os anos de 2016 a 2018.

Além do Pet Pedagogia, outra experiência importante para a minha formação foi o Programa Residência Pedagógica, que participei ao longo do meu último semestre de graduação, atuando como residente na Educação de Jovens e Adultos e que me possibilitou viver uma experiência diferente daquela que vinha vivendo nos estágios anteriores.

No entanto, diante de tantas experiências positivas na graduação, uma delas me trouxe a essa pesquisa. No curso de Pedagogia, é preciso cumprir 500 horas de estágio obrigatório e em um desses estágios, o de Ensino fundamental – Anos Iniciais, me deparei com uma realidade que muito me afligiu. Fui alocada em uma turma de segundo ano em que as crianças não participavam de nenhuma experiência lúdica, a não ser no recreio e nas aulas de educação física, e que ainda assim, eram usadas como “moeda de troca” para as crianças que não tinham o comportamento considerado adequado. Além disso, essas crianças eram acometidas a uma disciplina muito rígida, em que deveriam ficar sentadas durante a manhã toda na mesma posição e realizando atividades que tinham pouco interesse ou relação com o cotidiano de vida dessas crianças. Essa situação me fez comparar a realidade vista nos estágios de educação infantil e a grande mudança que ocorria ao ingressarem no ensino fundamental, fato que desencadeou um questionamento sobre como as crianças se sentiam e o que pensavam a respeito desse processo de transição.

A partir disso, surgiu o interesse em realizar essa pesquisa e no ano de 2019, após um longo processo seletivo, ingressei no mestrado na Universidade Federal de São Carlos, no Programa de Pós-Graduação em Educação, sob a orientação da professora doutora Aline Sommerhalder. A partir do ingresso no mestrado, também me tornei membro do Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância, o CFEI.

Ao longo dos anos de realização do mestrado, em parceria com CFEI, participei de diversos eventos promovidos pelo grupo e também de eventos para a apresentação de trabalhos. Além disso, participei como assistente de roteiro da produção da série documental “Sementes da Educação”, produzida pela Oz Produtora com parceria com o CFEI e que foi um dos trabalhos mais significativos ao longo do processo de obtenção do título de mestre.

Esse foi um período de muito aprendizado e diversas oportunidades de viver e estudar a educação. Devido a pandemia do novo Corona Vírus esse foi também um período de diversos desafios, principalmente para a finalização dessa dissertação, pois a nova realidade trouxe mudanças que, por vezes, afetavam diretamente a pesquisa.

## **Introdução**

A presente pesquisa tem como foco o estudo da transição da educação infantil para o ensino fundamental especialmente o brincar ao longo desse processo, buscando tratar da seguinte problemática: os últimos anos da educação infantil e o início do ensino fundamental não se estabelecem como processos relacionados no que tange viver o lúdico na escola e tomá-lo em consideração para os modos de ensinar e de aprender. Isso implica conhecer as diferenças entre a organização escolar por meio das vozes de crianças. Somado a isso, escutar a criança no que se refere às realidades escolares vividas, nesse âmbito temático, significa considerar o sujeito aprendiz neste processo e partir de suas constatações como um elemento variante para transformar os processos de ensino e de aprendizagem nestas duas etapas da educação básica.

O questionamento científico vinculado a esta problemática surgiu, tendo como base a vivência de uma pesquisa de iniciação científica sobre a cultura lúdica nas relações familiares intergeracionais e que examinou quatro gerações de uma mesma família, analisando traços da cultura lúdica que foram sendo transmitidos entre as gerações (NOIS E PEREZ, 2018; 2019). A realização dos Estágios obrigatórios do curso de Pedagogia também apresentou marcadores que alimentaram a evidência desta problemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ao realizar a pesquisa de iniciação científica foi constatada a relevância da transmissão do brincar às diferentes gerações e, ao entrar em contato com a realidade escolar, por meio dos estágios obrigatórios, foi encontrada uma realidade em que as crianças que ainda se encontram na fase pré-escolar eram submetidas constantemente a normas e regras que os faziam se comportar como seres imóveis dentro de sala de aula, sem brincar. Isso contraria a necessidade de que a criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental possui de brincar e não reconhece que esta é uma atividade dominante, muito importante para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Diante desta realidade, o questionamento posto diz respeito a transição da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental tomando o lúdico nesse cotidiano escolar em sala. Esta problemática se coloca como evidente com a emergência de resultados de pesquisa de iniciação científica realizada com uma criança de 4 anos, que frequentava uma escola de educação infantil e tinha uma rotina tomada pelo brincar. No estágio, o contato com as crianças com pouca diferença de idade em relação ao participante da pesquisa de iniciação científica, mas que já possuíam uma rotina escolar muito diferente, alimentou a visibilidade da problemática no temário transição entre a

educação infantil e ensino fundamental, na consideração do lúdico no cotidiano destas etapas.

A hipótese é de que existe uma grande diferença entre a organização da educação infantil e do ensino fundamental e que a transição entre essas etapas da educação básica causa uma ruptura no brincar da criança. Ou seja, na consideração do modo de aprender, de conhecer e interagir com a realidade, as pessoas e os objetos do conhecimento, exigindo que ela, ao ingressar no ensino fundamental, já esteja totalmente preparada para o exercício da atividade de estudo, de características abstratas, hipotéticas e não necessariamente sustentadas na ação, no simbólico e na representação, na concretude e no cotidiano de vida.

Para a realização dessa pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico a respeito do que foi estudado nos últimos cinco anos (2014 – 2018) assumindo a temática tratada. Para isso, foi feita uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)<sup>1</sup> e foram utilizados quatro tipos de descritores, para que abrangesse todos os conceitos trabalhados nessa pesquisa. O primeiro descritor utilizado foi “transição AND educação infantil AND ensino fundamental AND lúdico”, em que foram encontradas 7 pesquisas, já no segundo descritor “transição AND educação infantil AND ensino fundamental AND ludicidade” foram encontradas 5 pesquisas, porém, 4 já haviam sido encontradas no descritor anterior, de forma que apenas uma pesquisa desse descritor foi utilizada. No descritor “transição AND educação infantil AND ensino fundamental AND brincadeiras” foram encontradas 3 pesquisas e apenas 1 não havia aparecido em nenhum dos outros descritores, e, por fim, o último descritor utilizado foi “transição AND educação infantil AND ensino fundamental AND brincar” foram encontrados 10 trabalhos e desses, apenas 3 eram repetidos, de forma que foi possível analisar 7 trabalhos nesse último descritor.

Foram encontrados 16 trabalhos diferentes entre os quatro descritores utilizados excluindo, nesse primeiro momento, apenas aqueles que apareciam mais de uma vez em diferentes descritores. Em um segundo momento, como o foco dessa pesquisa são as crianças como principais participantes, foram selecionadas para aprofundamento, apenas aquelas que se enquadravam nesse corpo temático, selecionando 7 estudos.

---

<sup>1</sup> Acesso via: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

**Quadro 1: Pesquisas encontradas em levantamento bibliográfico**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano de defesa</b>
Rosa Maria Vilas Boas Espiridião	A criança e o lúdico na transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	2015
Fabiana Fiorim Checconi	A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a criança no foco das investigações	Centro Universitário de Araraquara	2016
Aline de Souza Medeiros	Narrativas de crianças de seis anos que estão entrando no primeiro ano do Ensino Fundamental	Universidade Cidade de São Paulo	2016
Fernando Ferrão	Tempo de quê?: As percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da Educação Infantil para os anos iniciais	Universidade Federal de Santa Maria	2016
Patrícia C. Campos-Ramos	Desenvolvimento das interpretações de si, do outro e do mundo por crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	Universidade de Brasília	2015
Edilamar Borges Dias	Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Outro Espaço, Outras Experiências? O que Dizem as Crianças?	Universidade da Região de Joinville – Univille	2014
Mônica Regina Colaço dos Santos	Dimensões lúdicas: prescrito, ensinado e vivido	Universidade de Brasília	2018

A pesquisa “A criança e o lúdico na transição da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal” (ESPIRIDIDÃO, 2015) tem como objetivo analisar práticas de crianças com idades entre 5 e 6 anos, em duas turmas, sendo uma na educação infantil e outra no primeiro ano do ensino fundamental de uma escola na rede pública de Mariana, no estado de Minas Gerais. A pesquisadora utilizou como recurso metodológico entrevistas com professores, diretor e coordenador pedagógico e grupo focal com crianças, tendo como base teórica autores da sociologia da infância.

O estudo de Espiridião (2015) revelou que, na educação infantil, as práticas educativas assumem a centralidade e, ao ingressar no ensino fundamental, essas práticas se estruturam tendo como foco a alfabetização e o letramento, reduzindo assim, o tempo

de brincar. Além disso, o estudo revelou que a prática cotidiana é controlada pelo adulto e pouco flexível, além de constatar que existe uma ruptura no processo de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, por isso, a autora ressalta a necessidade do brincar estar mais integrado e articulado as duas etapas da educação básica, e também dar mais espaço para ouvir o que as crianças têm a dizer.

A pesquisa de Santos (2018a) com o título “Dimensões lúdicas: prescrito, ensinado e vivido” teve por objetivo a análise da relação entre ludicidade e as estratégias pedagógicas desenvolvidas na escola no início do processo de escolarização, a partir do que propõe o currículo, as concepções dos professores e a vivência dos alunos. Foi realizada uma análise documental para encontrar o prescrito, entrevistas com os professores para encontrar o ensinado e, para analisar o vivido, foram coletados desenhos de 3 alunos.

Em relação ao prescrito, tal pesquisa identificou que elementos lúdicos estão presentes nos normativos e documentos oficiais. Em relação ao que é ensinado, a autora ressalta que foram encontradas práticas pedagógicas que utilizam com êxito o lúdico como estratégia, reconhecendo assim, o lúdico como facilitador de aprendizagens. E em relação ao que é vivido, os dois principais apontamentos relatados pelos participantes foi que a relação entre o aprender e o brincar não evoluiu e, além disso, o recreio escolar foi relatado como algo negativo quando relacionado a aspectos de controle e disciplina.

Já a pesquisa de Dias (2014) cujo título é: “Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Outro Espaço, Outras Experiências? O que Dizem as Crianças? ”, realizada em Joinville (SC) teve por objetivo investigar no último período da educação infantil e analisar no cotidiano do primeiro ano do ensino fundamental, as práticas educativas e investigar a organização dos tempos e espaços nesses dois períodos, analisando concepções das crianças a respeito do primeiro ano do ensino fundamental.

Tal estudo constatou que existe uma grande diferença entre as práticas existentes na educação e no ensino fundamental, e que as rotinas de cada etapa da educação básica seguem direções opostas. Na educação infantil as crianças circulavam livremente pelos espaços e tinham a possibilidade da brincadeira, o que proporcionava diversas interações, além de também existir o incentivo ao desenvolvimento da autonomia. No ensino fundamental, era exigido um maior controle corporal das crianças e também possui práticas que, diferente da educação infantil, são marcadas pela espera e dependências de um adulto. Portanto, esse estudo ressalta que na educação infantil, as

crianças interagem com mais liberdade entre seus pares e, no ensino fundamental, as práticas são planejadas, dirigidas e organizadas pelos adultos.

A pesquisa de Checconi (2016) realizada em um município do interior de São Paulo tem como título: “A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a criança no foco das investigações”. Se dedicou a compreender o que pensam e esperam as crianças que passarão pela transição da educação infantil para o ensino fundamental, investigando expectativas, especificadamente, de crianças da pré-escola, última etapa da Educação infantil, além de verificar também experiências e vivências de crianças que já passaram por essa transição. A autora também teve como sujeitos pais e professores das crianças participantes.

Tal pesquisa aponta que apesar da legislação vigente garantir um processo contínuo e de qualidade nessa transição, ainda existe uma ruptura e desconexão no processo. O estudo expõe que, quando no ensino fundamental, as crianças revelam que sentem falta de mais atividades lúdicas, mas gostam dos novos espaços que a escola possui, como a quadra e a biblioteca.

Já as professoras do ensino fundamental se dizem apreensivas em relação ao acolhimento das crianças que vêm da educação infantil, pois não se sentem preparadas para a execução das atividades do sistema apostilado. Além disso, essas professoras relatam que não têm contato estabelecido com as professoras da educação infantil.

Observou-se também que, as atividades ofertadas no ensino fundamental não dão continuidade ao que vinha sendo trabalhado na educação infantil. Em relação as atividades lúdicas, essas são integradas as atividades pedagógicas da educação infantil, porém, no ensino fundamental, essa realidade se mantém apenas no primeiro mês após o ingresso, quando ainda não utilizam apostila.

Já os pais, se mostraram seguros em relação a escola de educação infantil, mesmo não conhecendo a rotina e as propostas pedagógicas, no entanto, em relação a escola de ensino fundamental, existe uma insegurança em relação a nova rotina, o acolhimento das crianças e sobre a aquisição da linguagem e da escrita, e ainda, consideram rígidas as regras e que as crianças ainda são muito novas para assumir algumas responsabilidades que são pedidas.

Nesse levantamento bibliográfico foi encontrado também um estudo intitulado: “Narrativas de crianças de seis anos que estão entrando no primeiro ano do Ensino Fundamental”, de Medeiros (2016) que teve como sujeitos crianças do primeiro ano do

ensino fundamental investigando as percepções destes participantes sobre o processo de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A pesquisa de Medeiros (2016) constatou que aquilo que as crianças pensam e sentem ao longo do processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental afetam os modos de brincar e de aprender, além de causar uma mudança na forma como a criança se reconhece, pois, ela deixa de ser criança e se torna aluno, e o novo ambiente escolar espera que essa mudança ocorra de forma rápida.

A pesquisa que possui maior proximidade de objetivos com essa que aqui se apresenta é a de Ferrão (2016) com o título: “Tempo de quê?: As percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da Educação Infantil para os anos iniciais”, cujo objetivo foi a investigação de percepções de crianças de uma turma pré-escolar sobre a escola, em meio à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Nesse estudo, ressaltou-se a importância de reconhecer a criança enquanto sujeito de direitos, sendo necessário assegurar que ela tenha plenas condições para seu desenvolvimento, não apenas nos termos legais, mas também em relação ao que é real e concreto para a criança, como legitimar o direito ao brincar e o respeito ao seu tempo e espaço.

Por fim, a última pesquisa encontrada foi a de Campos - Ramos (2015) com o título “Desenvolvimento das interpretações de si, do outro e do mundo por crianças na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental” e teve como objetivo a compreensão de dinâmicas de *self*, através da descrição e análise da construção de significados de si, do outro e do mundo, por crianças que estão passando pela transição da educação infantil para o ensino fundamental, tanto em situações individuais como coletivas, analisando também como pais e professores compreendem a criança de 5 a 7 anos.

Tal estudo resultou na percepção de que, as ações orientadas ao brincar e ao aprender e as interpretações orientadas à pesquisa, à família e a escola, geraram diferentes atuações de identificação de si mesmo em relação aos outros, sendo que essas atuações se modificaram de acordo com o avanço no processo de escolarização, transitando da atuação informal para uma mais formalizada.

A partir do levantamento bibliográfico realizado nota-se que existe algumas pesquisas que se dedicaram a estudar a transição da educação infantil para o ensino fundamental, tendo como foco a criança. Porém, apenas 3 destas utilizaram apenas crianças como participantes do estudo, e destas, duas delas estudaram as crianças em

apenas uma das etapas da educação básica, sendo que a de Medeiros (2016) teve como foco as crianças do primeiro ano do ensino fundamental e a de Ferrão (2016) as crianças do último ano da educação infantil. Já a pesquisa de Dias (2014) mesmo tendo analisado crianças das duas etapas da educação básica, seu foco estava nas práticas pedagógicas. Além disso, as pesquisas de Espiridião (2015), Santos (2018a), Checconi (2016) e Campos - Ramos (2015), mesmo assumindo crianças como participantes, estas não foram os únicos sujeitos ou participantes de pesquisa. Além disso, nenhum destes estudos possuiu o lúdico ou o brincar como foco, apenas em alguma delas o mesmo foi posicionado como um recurso metodológico ao ensino.

Delgado e Müller (2005) afirmam que no Brasil, não se existe uma tradição de estudar as crianças e suas culturas por meio delas próprias, tendo as autoras como hipótese que, isso está relacionado ao processo de socialização, que considera a criança como um ser que apenas se adapta e consome a cultura já produzida pelo adulto.

Em um levantamento bibliográfico feito por Rodrigues, Borges e Silva (2014), procurando por grupos de trabalho sobre Educação de crianças de zero a seis anos nas reuniões anuais da ANPED entre os anos de 2000 a 2012, foram encontrados vinte e um trabalhos que tinham como sujeito principal as crianças. Desses trabalhos, apenas dois foram feitos com crianças de creche, onze eram com crianças de três a cinco anos, dois com crianças de zero a seis anos, três trabalhos não especificaram a idade e um é um estudo teórico sobre metodologia de pesquisas com crianças.

Cabe destacar que essa pesquisa se debruçará apenas na escuta das vozes por meio de narrativa de crianças, visto que essas também são seres culturais e históricos (LEONTIEV, 1978) e já possuem sua opinião, além de acompanhá-las em ambas as etapas da educação básica, para que se torne possível acompanhar e relacionar os depoimentos de crianças nos diferentes momentos de vida e do ensino em que estão vivendo.

A partir disso, a presente pesquisa pretende responder as questões: O que acontece em relação ao lúdico no ingresso da criança no primeiro ano do ensino fundamental? Existe diferenciação entre o brincar no último ano da Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental, a partir de depoimentos de narrativas de crianças?

Objetiva-se então conhecer, examinar e compreender por meio de narrativas de crianças, o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental no que se refere ao lúdico no ambiente escolar.

Os objetivos específicos são: apresentar as possíveis diferenças entre a organização de uma turma de último ano da educação infantil e de uma turma que ingressa no primeiro ano do ensino fundamental; identificar, descrever e analisar o lugar que o lúdico ocupa na rotina do último ano da educação infantil e do 1º ano do ensino fundamental; evidenciar se existe uma ruptura no brincar das crianças ingressantes no ensino fundamental em relação ao cotidiano da educação infantil; discutir de que modo esse lugar ocupado pelo lúdico no 1º ano do ensino fundamental pode implicar nos processos de ensino e de aprendizagem de crianças.

Para fundamentar esse estudo, a primeira seção dessa pesquisa traz uma explanação sobre a história da criança e da infância e a evolução desses conceitos tanto no mundo como no Brasil, sendo esse último estudado com maior profundidade. Para isso, autores como Ariès (2018), Postman (1999) e Del Priore (2018) foram usados como a base de investigação. Os dois primeiros contribuem para o entendimento do surgimento da infância na Europa e, mesmo possuindo teses diferentes sobre o aparecimento da infância, ambos concordavam que essa ainda não existia na era medieval, pois nesse período as crianças eram tratadas como adultos em miniatura.

No Brasil, o estudo de Del Priore (2018) foi usado como referência, visto que a autora faz um estudo detalhado sobre os documentos brasileiros e traz uma explanação de como as crianças europeias foram chegando ao país e como foi ocorrendo o processo educativo das mesmas.

Chegando aos dias atuais e ainda na primeira seção, tratando os conceitos de criança e infância, foi feita uma explanação sobre os principais documentos legais que já orientaram e/ou ainda orientam a educação brasileira, buscando compreender como as crianças de hoje em dia são vistas e como é organizado o processo educativo das mesmas. O estudo se apoiou principalmente na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Esses documentos também foram analisados de acordo com as etapas de ensino da educação brasileira que serão abordadas nesta investigação, ou seja, é apresentada uma seção responsável por tratar dos documentos e assuntos referentes à educação infantil, e uma seção com foco no ensino fundamental, tendo também uma sessão específica sobre a transição entre essas etapas da educação básica.

Para finalizar a fundamentação teórica, a partir dos preceitos da psicologia histórico cultural, buscou-se tratar sobre o processo de aprendizagem e de desenvolvimento do ser humano e seu processo de humanização, tratando de conceitos

como apropriação, objetivação, atividade dominante e zona de desenvolvimento proximal, conceitos necessários também para a compreensão da importância do brincar e da atividade de estudo na vida das crianças, pois são essas as atividades dominantes que as crianças em transição da educação infantil para o ensino fundamental estão vivenciando.

Após a fundamentação teórica é apresentada a seção de metodologia, em que é feita uma caracterização das instituições de educação infantil e de ensino fundamental onde a pesquisa foi realizada e também das 13 crianças participantes do estudo.

Além disso, na sessão de metodologia é também apresentada a abordagem de estudo, que no caso foram entrevistas semiestruturadas com crianças do último ano da educação infantil e que, no ano seguinte, voltam a ser entrevistadas no primeiro ano do ensino fundamental. Também é abordado o estudo de análise de conteúdo, feito por Bardin (1979).

Por fim, segue a seção de apresentação e discussão de resultados que são divididos em quatro sessões, de acordo com as categorias estabelecidas para análise. A primeira categoria é “Educação Física” e aborda discussões sobre as aulas de educação física que foram muito citadas nas narrativas infantis. A segunda categoria, denominada “Cultura Lúdica”, apresenta e discute sobre as unidades de registro referentes as brincadeiras preferidas citadas pelas crianças, sendo elas: brincadeiras com água e/ou piscina, brincadeiras com fantasia, pega-pega e esconde-esconde, tanque de areia e, brinquedão de madeira. A terceira categoria corresponde aos “Componentes curriculares”, e contempla a unidade de registro sobre as atividades realizadas pelas crianças. A última categoria apresenta as “Diferenças entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental” e trata das unidades de registro sobre: recreio, parquinho informática e espaços escolares.

## 1. Referencial teórico

### 2.1 Criança e educação: da Idade Média aos dias atuais.

Ao realizar um estudo, é muito importante compreender os conceitos que cercam o fenômeno estudado, por isso, esse capítulo tem como objetivo realizar uma descrição do conceito de criança e infância, fazendo um percurso histórico de diferentes pensamentos, desde a Idade Média (séculos V a XV) até os dias atuais, para compreender quem é a criança de hoje e como a mesma aprende e se desenvolve ressaltando que, discorrer sobre esses conceitos, de criança e infância, é uma atividade multidisciplinar, em que se encontram estudiosos de diversas áreas.

Essa pesquisa se apoiará em três autores da história da educação, sendo que Ariès (2018) e Postman (1999) tratarão sobre a infância europeia e Del Priore (2018) que trata especificamente sobre a infância brasileira. No entanto, é impossível estudar o conceito de criança e infância sem esbarrar na constituição e no funcionamento das escolas e da educação como um todo. Por isso, essa sessão também irá tratar sobre a evolução das ideias educacionais brasileiras, que servirão de aporte para a fundamentação teórica necessária realizada nesse trabalho.

O conceito de infância, tanto para Ariès (2018) como para Postman (1999) não existia na era medieval. Para esses autores, tal conceito foi sendo constituído no fim da Idade Média (séculos V a XV) e início da Idade Moderna (séculos XV a XVIII), e ambos afirmam que, as crianças desse período eram tratadas como os adultos e, um fator que muito influenciava essa visão sobre a infância está no fato de que, nesse período, as taxas de mortalidade infantil eram muito altas, o que não permitia que os adultos tivessem um apreço muito grande pelas crianças, visto que essas tinham grande chances de morrer. A grande diferença entre esses autores está no fato de como foi constituída essa percepção sobre as especificidades desse período da vida que chamamos de infância.

Ariès (2018) faz uma análise sobre o surgimento do sentimento de infância, que “não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde a consciência da particularidade infantil [...]” (ARIÈS, 2018, p. 99), tendo como objeto de estudo e análise as obras de artes e partindo disso, afirma que até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância, ou não a representava. Como essa consciência sobre a particularidade da infância não existia, as crianças, assim que tinham condições de viver sem o auxílio da mãe ou das amas, já passava a conviver com os adultos, da mesma forma que eles.

As crianças, nas obras de arte medievais eram representadas como adultos em miniatura, ou seja, eram seres humanos, com características e vestimentas de adultos, porém, em tamanho reduzido, como é possível notar nas falas do autor: “[...] não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido. Essa recusa em aceitar na arte a morfologia infantil é encontrada, aliás, na maioria das civilizações arcaicas” (ARIÈS, 2018, p. 18).

A primeira forma de representação realista de crianças em obras de arte aparece por volta do século XIII, representadas como anjos de aparência jovem e que aparentam ter a idade de crianças que já podiam ajudar na missa. Mas ainda no século XIII, já é possível reconhecer a segunda forma de representação das crianças em obras de arte, que seria através da representação do Menino Jesus, que aparecia sempre enrolado em cueiros ou vestindo camisola, para representar a castidade e, de Nossa Senhora menina. Um terceiro tipo de representação de crianças em obras de artes são encontradas na fase gótica, em que as crianças eram representadas nuas.

Nos séculos XIV e XV essas representações de crianças evoluem, mas sem perder o sentido daquilo que vinha sido apresentado no século XIII, porém a representação de uma infância sagrada se ampliou e diversificou, o que, segundo Ariès (2018), demonstra um progresso na consciência do sentimento de infância. Com isso, o século XIV é marcado pelo aprofundamento da ruptura em direção a uma representação realista da infância.

Já no século XV, é possível observar dois novos tipos de representação da criança, a primeira delas é o retrato, que se tornou algo inovador, visto que, na Idade Média, as crianças nunca eram representadas de maneira isolada e da maneira como ela realmente parecia; e a segunda forma é o *putto*, que seria o retrato da criança nua.

Até o século XVI e XVII havia um sentimento de desapego e de indiferença muito grande em relação as crianças, visto que as taxas de mortalidade infantil eram muito altas, por isso, não era comum ter um grande apego pelas crianças, pois logo elas poderiam morrer. Essa situação demográfica, segundo Ariès (2018), pode ser relacionada ao fato da valorização dos retratos infantis, pois esses poderiam manter na memória as crianças que não sobreviviam, tirando a criança do anonimato que se encontrava.

Assim, embora as condições não tenham mudado muito do século XIII ao XVII, embora a mortalidade infantil se tenha mantido num

nível muito elevado, uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. É certo que essa importância dada à personalidade da criança de ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes. (ARIÈS, 2018, p. 25)

Com isso, pode-se notar que os séculos XVI e XVII foi onde ocorreu a ruptura que causou uma nova sensibilidade em relação a infância, mas vale ressaltar que isso ocorreu apenas nas famílias burguesas. Essa ruptura pode estar relacionada com o fato de que, segundo Ariès (2018), foi nesse período que houve a invenção da vacina contra a varíola e também algumas outras, o que gerou uma grande preocupação com a higiene, tendendo a uma diminuição das taxas de mortalidade.

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIÈS, 2018, p. 28)

No século XVII começa a surgir o sentimento de infância, que via na criança, por conta de sua inocência e sua graça, uma maneira de distrair e relaxar o adulto, o que, segundo o autor, seria o primeiro sentimento de infância, denominado de “paparicação”. Porém, algum tempo depois, surgiram críticas de moralistas e educadores que eram contra o ato de paparicar, pois “[...] consideraram insuportável a atenção que se dispensava então às crianças” (ARIÈS, 2018, p. 101).

No fim do século XVII, ocorre o fim do sentimento de paparicação, e surge um novo sentimento de infância, constituído pelos moralistas e educadores da época, sentimento esse que influenciou toda a educação até o século XX: “O apego a infância e a sua particularidade não se exprimia mais por meio da distração e da brincadeira, mas por meio do interesse psicológico e da preocupação moral. ” (ARIÈS, 2018, p. 104). Esse novo sentimento de infância, gerou a disciplinarização dos costumes da infância. Com isso, o autor conclui:

Tudo o que se referia às crianças e à família tornara-se um assunto sério e digno de atenção. Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignos de preocupação – a criança havia assumido um lugar central dentro da família. (ARIÈS, 2018, p. 105)

Vale ressaltar que o trabalho de Philippe Ariès recebeu algumas críticas que alegam que o desenvolvimento da infância foi retratado pelo autor com uma visão linear e ocidental, fato esse que pode levar a conclusão de que o sentimento de infância surgiu na Europa, desconsiderando outras culturas.

Segundo Kuhlmann Jr. (1998) alguns desses trabalhos salientam o fato de Ariès não citar o sentimento de infância nos tempos antigos ou na Idade Média. Esses estudos evidenciam as diferentes variáveis de infância que podem ser determinadas de acordo com o meio em que está envolvido.

No entanto, não se pode negar a grande contribuição do trabalho de Ariès para a educação e para a história das crianças. Além disso, seu trabalho serviu de aporte teórico para outros trabalhos, como por exemplo “O desaparecimento da infância”, de Neil Postman (1999), que apresenta uma tese sobre o desaparecimento do sentimento de infância na modernidade e o qual será tratado a seguir.

Para Postman (1999) a infância não se resume a uma categoria biológica, mas sim a um artefato social, porém, o significado de criança enquanto uma classe de pessoas, que abrange a idade entre sete e dezessete anos e que requer cuidados e proteção diferenciados existe a menos de quatrocentos anos, isso porque “A ideia de infância é uma das grandes invenções da Renascença [...] [e] a infância, como estrutura social e como condição psicológica, surgiu por volta do século dezesseis e chegou refinada e fortalecida aos nossos dias” (POSTMAN, 1999, p. 12).

Para os gregos, não existem relatos sobre uma palavra que definisse a infância, porém existem algumas histórias em que é possível identificar características de pessoas menores. Mesmo não tendo essa caracterização específica para a infância, os gregos tinham grande foco na educação e foram os primeiros a constituir a ideia de escola. Contudo, essa preocupação com a educação e com as escolas, não quer dizer que os gregos possuíam um mesmo entendimento sobre infância como os dias atuais.

Pelo contrário, com base em alguns estudos, crianças que viveram antes do século XVIII eram, em grande parte, maltratadas. Diante disso, Postman (1994) afirma que os gregos “[...] certamente não inventaram a infância, mas chegaram suficientemente perto para que dois mil anos depois, quando ela foi inventada, pudéssemos reconhecer-lhe as raízes.” (p. 22).

Já os romanos, de acordo com Postman (1999), tomaram como base as ideias de escolarização dos gregos, mas os superaram no desenvolvimento de uma compreensão de infância, e isso pode ser notado nas artes, em que existe uma

preocupação com a idade e com as crianças. Além disso, são os romanos que estabelecem uma relação entre a criança e o sentimento de vergonha, que fez com que as crianças fossem protegidas de segredos adultos, principalmente os sexuais.

Porém, após os romanos, essas ideias desaparecem e na idade média, a escrita era algo destinado apenas a uma pequena parcela da sociedade, geralmente daqueles que eram do clero, por isso, a educação era feita de forma oral, e como a competência para a oralidade é algo biológico, não eram necessárias as escolas.

Nesse período histórico, a infância durava apenas até os 7 anos, “Porque é nesta idade que as crianças dominam a palavra” (POSTMAN, 1999, p. 28). Ou seja, na idade média, as crianças viviam, após os sete anos, assim como os adultos, por isso também não existia o conceito de vergonha, pois, como não havia uma diferenciação entre o adulto e a criança, essa última tinha acesso a todos os segredos, conversas e ações do primeiro.

A falta de alfabetização, a falta do conceito de educação, a falta do conceito de vergonha - essas são razões pelas quais o conceito de infância não existiu no mundo medieval. Devemos incluir na história, é claro, não só a dureza da vida, mas, em especial, a alta taxa de mortalidade infantil. (POSTMAN, 1999, p. 31)

Como citado, as taxas de mortalidade infantil na idade média eram muito altas, e talvez isso se deva ao fato de que, nesse período, os costumes em relação a higiene e a espaços privativos eram diferentes, por isso, não era comum ensinar para as crianças hábitos de higiene.

Porém, o autor não acredita muito na ideia de que as altas taxas de mortalidade influenciariam na concretização do conceito de infância. Para Postman (1999), foi a invenção da imprensa que criou uma nova definição de idade adulta e de infância. “E então, sem que ninguém esperasse, um ourives de Mogúncia, na Alemanha, com o auxílio de uma velha prensa usada no fabrico de vinho, fez nascer a infância” (POSTMAN, 1999, p.33).

Após a invenção da prensa tipográfica, no século XV, houve um grande aumento na impressão de livros, o que causou uma certa mudança na forma como se lia. A tradição da leitura oral foi passando para uma leitura mais individual, o que acabou gerando uma consciência de que o indivíduo é importante em si mesmo, de forma que essa consciência pode ter levado ao surgimento da infância. Esse individualismo não poderia, por si só, ter produzido a infância, porém, depois de 50 anos da invenção da

prensa topográfica, houve uma divisão na Europa entre aqueles que sabiam ler e os que não sabiam.

A publicação de livros de pediatria e também de boas maneiras é um forte indício de que o conceito de infância já começara a se formar, menos de um século depois da prensa tipográfica. Mas o ponto a salientar aqui é que a prensa tipográfica gerou o que chamamos hoje de “explosão de conhecimento” (POSTMAN, 1999, p. 43)

Dessa forma, ao longo do século XVI, havia se instituído um novo ambiente simbólico, que conseqüentemente, criou uma nova concepção de adulto. Essa nova concepção excluía as crianças, de forma que se tornou necessário encontrar um novo mundo para elas, que conhecemos como infância, ou seja, nas palavras de Postman (1999, p. 50) “O que aconteceu, simplesmente, foi que o Homem Letrado tinha sido criado”, isso porque, com a invenção da prensa tipográfica, a idade adulta foi inventada, e passou a ter que ser conquistada, tornando-se uma realização simbólica e não mais biológica. Antes disso, não era necessária a divisão entre crianças e adultos pois todo o conhecimento e informação que se tinha era compartilhado de forma oral, então, Postman (1999, p. 50) conclui que:

Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam de se *tornar* adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam de educação. Portanto, a civilização europeia reinventou as escolas. E, ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade. (POSTMAN, 1999, p. 50 - Grifos do autor)

O Brasil, quando descoberto em 1500 pelos portugueses, já era habitado por indígenas, e essa população começou a ser alterada em 1530 quando a população europeia começa a se mudar para a Terra de Santa Cruz. Ainda no século XVI, e levando em consideração os escritos de Ariès (2018), citados acima, esse é um período em que a taxa de mortalidade infantil é muito alta, e por isso ainda não se tem um sentimento de infância. Nesse sentido, as embarcações que vinham para o Brasil, contava com crianças, mas essas “[...] subiam a bordo somente na condição de grumetes ou pajens, como órfãs do Rei enviadas ao Brasil para se casarem com os súditos da Coroa, ou como passageiros embarcados em companhia dos pais ou algum parente” (RAMOS, 2018, p. 19).

Na epopeia marítima, as crianças tornaram-se indispensáveis, pois substituíam a mão de obra adulta, o que fez com que os grumetes, ou pajens, fossem vistos como

adultos em corpos de crianças, pois, desde o momento em que embarcavam até chegar ao destino final, essas crianças já se tornavam adultos, por conta da dor e do sofrimento que passavam a bordo dos navios. Nas condições em que eram feitas essas viagens, poucas crianças europeias conseguiam chegar ao Brasil. (RAMOS, 2018)

Alguns anos à frente, em 1549, desembarcam no Brasil alguns padres da Companhia de Jesus, que tinham como principal preocupação, a conversão dos índios e o ensino das crianças. Porém, mesmo a Companhia de Jesus tendo o papel central nesse processo, a mesma não teve exclusividade, pois a conversão e o ensino das crianças contou também com a Ordem dos Frades Menores.

[...] a Ordem dos Jesuítas pouco a pouco orientou seus esforços no sentido de se ocupar da formação, não só dos seus próprios membros, mas também da juventude, o que correspondia “ao desejo de formar jovens nas letras e virtude, a fim de fazê-los propagar eles mesmos, no mundo onde vivessem, os valores defendidos pela companhia. (CHAMBOULEYRON, 2018, p. 56)

Ainda nesse momento da história, a educação jesuítica não estava pronta e acabada, pois a *Ratio Studiorum*, documento que nortearia a educação da Companhia, só foi aprovado no fim do século XVI. No entanto, segundo Saviani (2004), a educação pública brasileira pode ter como marco inicial a chegada dos padres jesuítas, visto que esses instituíram uma educação religiosa com o apoio e subsídio da Coroa Portuguesa.

Além disso, a educação jesuíta, poderia ser considerada como pública pois era mantida com recursos públicos e possuía um caráter coletivo, por outro lado, as diretrizes pedagógicas, os mecanismos de avaliação e componentes curriculares, eram de responsabilidade dos padres, o que caracteriza a educação jesuíta como algo privado. (SAVIANI, 2004)

A Sociedade, ou Companhia de Jesus, procurou, desde a sua fundação, elaborar as bases teóricas da sua prática pedagógica, o método adotado e as regras que iriam nortear a ação educativa. Estas se consubstanciaram no que ficou conhecido por *Ratio Studiorum*, tendo como modelo as Constituições, em especial o seu capítulo IV, os Exercícios Espirituais de Inácio de Loyola, e o *modus parisiensis* como método capaz de ensinar de forma rápida e perfeita. Podemos dizer que a elaboração do *Ratio* definitivo, aquele que iria universalizar uma peculiar forma de educar, constituindo um sistema de ensino, é fruto de uma “caminhada” de meio século. (MESQUIDA, 2013, p. 240 – 241).

O período em que os jesuítas começam a educação no Brasil Colônia é marcado pelo início da descoberta da infância no Velho Mundo, e esse movimento marca a escolha da Companhia pelas crianças indígenas para ensinar, pois elas eram tidas como folhas em branco em que poderiam escrever o conhecimento que queriam transmitir e seguir o rumo da conversão dos nativos (CHAMBOULEYRON, 2018).

A educação proposta pelos jesuítas tinha por objetivo a conversão dos nativos e também o ensino do que, para eles, seriam os bons costumes, ou seja, a educação jesuítica, que perdurou dos anos 1500 a 1757, tinha como foco uma formação católica cristã tendo como base os ideários dos colonizadores, sem valorizar os aspectos socioculturais nos nativos e a preservação dos costumes e tradições dos indígenas (LINHARES, 2016).

Foi na segunda metade do século XIX que a Companhia de Jesus no Brasil se estabeleceu e, em decorrência das próprias vivências apostólicas e com a recente descoberta da infância, os padres da companhia decidiram que as crianças seriam os alvos para a impressão do conhecimento que desejavam propagar. A partir disso, foram elaborados projetos e estratégias para o ensino, que foram se modificando ao mesmo tempo em que a Coroa Portuguesa passava a conquistar a América (CHAMBOULEYRON, 2018).

No princípio, houve uma dificuldade na evangelização dos nativos, por isso o Padre Nóbrega escreve uma carta para Simão Rodrigues, que era o provincial de Portugal, atentando que talvez, pelo medo, fosse mais fácil de ensinar aos indígenas, isso porque, os adultos eram arredios em relação a educação, porém tinham toda a atenção voltada para os filhos, sendo que as crianças então, passaram a ser o foco dos padres jesuítas.

Com efeito, com o passar do tempo, consolidava-se a convicção inicial de que os meninos índios não somente se converteriam mais facilmente, como também seriam o “grande meio, e breve, para a conversão do gentio”, como escrevia Padre Nóbrega a Dom João III, em setembro de 1551 (CHAMBOULEYRON, 2018, p. 58).

Essa proposta também tinha o intuito de fazer acontecer o que Chambouleyron (2018) chama de “substituição das gerações”, ou seja, os padres ensinariam para as crianças as doutrinas cristãs e os bons costumes e as crianças acabariam sucedendo os seus pais e sendo exemplos para as gerações que ainda viriam. Porém, a educação das

crianças indígenas implicaria um uma transformação radical dos costumes e da vida desses indivíduos.

Com o passar dos anos, novas escolas foram sendo abertas por todo o território, mas, em alguns anos os padres se depararam com algo que foi tido como um problema: ao chegarem na fase da puberdade, os índios tinham grande tendências a se corromperem e voltarem para os antigos costumes. Esse fato levou os padres a optarem por uma conversão que fosse realizada através da sujeição e do temor, por isso os jesuítas apelavam para a Coroa por uma figura que fosse a autoridade perante os indígenas.

[...] a falta de padres implicava que os jesuítas do Brasil encontrassem outros meios possíveis para efetivar a conversão e manter a companhia. A alternativa apontada indicava a formação de sacerdotes a partir da população nativa, mestiça ou mesmo de portugueses nascidos no Brasil (o domínio da língua era essencial), ensinados desde crianças. [...]. Entretanto, como a experiência já havia demonstrado, os meninos, crescendo, davam poucas mostras de virtude, por isso o intercâmbio com a Europa era fundamental: mandar-se-iam os meninos ensinados, antes dos “anos de discrição”, pois no Velho Mundo teriam menos ocasiões de pecar. Passado esse tempo de perigo, voltariam para o Brasil, onde, pelo seu conhecimento de língua, seriam úteis obreiros da conversão. (CHAMBOULEYRON, 2018, p. 71).

A educação jesuíta no Brasil Colônia foi interrompida no final de 1760, quando o Reino de Portugal decretou definitivamente a saída dos padres do país. A saída dos jesuítas se deu devido a um conflito de interesses, sendo que, enquanto os padres tinham como foco os interesses da fé, o Marquês de Pombal, primeiro ministro de Portugal entre os anos de 1750 a 1777, tinha como preocupação central atender aos interesses do Estado. (BERNARDES, s/d)

Além da expulsão dos padres, o Marquês também exigiu que fossem fechadas todas as escolas que a Companhia de Jesus tinha o domínio, fatos esses que geraram uma ruptura no processo de consolidação do modelo educacional.

Nesse período em que os jesuítas atuaram no Brasil, mais especificamente entre os séculos XVI e XVII, a concepção de criança que se tinha era a mesma que estava presente nos manuais de medicina, como por exemplo, a definição feita por Galeano, que dizia:

[...] a “puerícia” tinha a qualidade de ser quente e úmida e durava do nascimento até os 14 anos. [...]. Esta por seu turno, dividia-se em três momentos que variavam de acordo com a condição social de pais e filhos. O primeiro ia até o final da amamentação, ou seja, findava-se por volta dos três ou quatro anos. No segundo, que ia até os sete anos, crianças cresciam à sombra dos pais, acompanhando-os nas tarefas do dia a dia. Daí em diante, as crianças iam trabalhar, desenvolvendo pequenas atividades, ou estudavam a domicílio, com preceptores ou na rede pública, por meio das escolas régias, criadas na segunda metade do século XVIII, ou ainda aprendiam algum ofício, tornando-se “aprendizes”. (DEL PRIORE, 2018, p. 84 – 85)

Após a saída dos jesuítas, a educação brasileira passa pelo período da pedagogia pombalina, marcada pelas “Aulas Régias”, que dura do ano de 1759 até 1827. Segundo Saviani (2004), essa pedagogia corresponde aos primeiros passos para a instituição de uma escola pública estatal, isso porque, nesse período, a escola começa a ser administrada pelo Estado e passa a ser laica, conseqüentemente, passam a ser elaboradas leis sobre o ensino, tendo sempre como objetivo acabar com qualquer influência vinda da Companhia de Jesus. (BERNARDES, s/d).

Essa mudança ocorre na educação brasileira pois, “As reformas pombalinas contrapõem-se ao predomínio das ideias religiosas e, com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução, surgindo assim, a nova versão da “educação pública estatal”” (SAVIANI, 2004, p. 17).

Contudo, nesse período da pedagogia pombalina, o Estado era responsável apenas pelas diretrizes curriculares daquilo que seria ensinado e também do pagamento do salário dos professores, sendo que eram os docentes que ficavam responsáveis por providenciar recursos pedagógicos e um local para que as aulas pudessem acontecer, que geralmente eram na casa dos próprios professores.

Já no período de 1800, após a abertura dos portos em 1808, o Brasil passou a receber muitas críticas em relação aos costumes e características das crianças brasileiras e, segundo Mauad (2018), isso ocorreria devido à falta de costumes dos estrangeiros aos hábitos de um país tropical e também pela grande influência da cultura negra.

Nesse período, século XIX, ocorre o marco da descoberta da infância e da adolescência como idades da vida e que possuem as suas especificidades (MAUAD, 2018). Anteriormente a isso, a palavra criança no dicionário não se remetia apenas à espécie humana, mas também a plantas e animais.

Já a infância, segundo Mauad (2018), possuía uma definição não muito clara, pois, no Brasil de 1800 essa era a primeira fase da vida, que iria do nascimento até os

três anos e era marcada pela distinção entre capacidade física e intelectual, ou seja, após o período da infância, vêm o período da puerícia, que vai dos três ou quatro anos até os dez ou doze anos e é também marcado apenas por atributos físicos.

Por outro lado, o período de desenvolvimento intelectual da criança era denominado *meninice*, cujo significado relacionava-se às ações próprias do menino, ou ainda, à falta de juízo numa pessoa adulta. É neste jogo de termos e significados, que se entrevê um conjunto de princípios e preceitos que nortearam as representações simbólicas e os cuidados em relação às crianças e aos adolescentes na sociedade oitocentista. (MAUAD, 2018, p. 141)

O termo *adolescente*, por sua vez, já existia, mas era usado com pouca frequência, sendo substituído por *juventude* ou *mocidade*. Essa era a fase que durava dos 14 aos 25 anos, era caracterizado pelo crescimento físico e era fase em que o indivíduo conquistava a maturidade (MAUAD, 2018).

Dentre todas as polêmicas e controvérsias que permeavam a especificidade da infância no século XIX no Brasil, uma questão central foi a diferença entre instrução e educação. A primeira era responsabilidade das escolas, que já ofereciam um ensino enciclopédico a partir dos sete anos e a segunda era da responsabilidade da família, ou seja, a educação doméstica, que tinha como objetivo e finalidade, estabelecer os princípios morais da criança. “Portanto era no lar que a base moral deveria ser plantada, sem confundir educação com instrução” (MAUAD, 2018, p. 150).

Em ambos os casos, tanto na instrução como na educação, meninos e meninas eram tratados de maneiras diferentes, sendo que eles possuíam uma educação mais longa e com o foco em atividades intelectuais, e elas tinham aulas que valorizavam atividades manuais e dotes sociais. Diferente da educação masculina, que se iniciava aos sete anos e acabava com um curso no exterior para obter o diploma de doutor, a educação feminina também se iniciava aos sete anos, mas era finalizada aos catorze anos, quando a menina já estaria pronta para o casamento.

Portanto, estabelecidos os devidos papéis sociais, caberia a família educar e à escola, instruir. Com isso estavam supostamente garantidas a manutenção e reprodução dos ideais propostos para a constituição do mundo adulto. Dentro dessa perspectiva, a criança era uma potencialidade, que deveria ser responsabilmente desenvolvida, mas até chegar a ser potencialidade, a criança era uma expectativa que, devido às condições de saúde da época, geralmente se frustrava. (MAUAD, 2018, p. 156).

Ainda no século XIX, quando a infância passa a ser reconhecida como uma fase específica da vida e a criança passa a ser considerada como a perpetuação da família, é que começam a se exigir melhores cuidados e mais carinho com elas. Com isso, as mães passam a ter um árduo trabalho para seguir cada conselho para proteger seus filhos em cada etapa da vida.

Mas já no final do século XVIII encontra-se manuais de como criar os filhos, incentivando a amamentação materna, que era tratada como uma condição para o crescimento saudável. Esses manuais, assim como expõe Mauad (2018, p. 161), também incentivavam “[...] a vida ao ar livre, a liberdade nos brinquedos e cuidados com a higiene infantil”, ideais esses baseados nos filósofos Rousseau e Buffon.

No século XIX, mais especificadamente em 1889, tem início o período da República e que, segundo Souza (1998), foi quando a escola pública foi instituída no Brasil, pois foi a partir daí que o poder público passou a organizar e também a manter as escolas, tendo como foco a oferta de ensino a toda a população.

Entre os anos de 1890 e 1896 ocorreu a pioneira reforma da instrução pública paulista, que teve como objetivo organizar o ensino primários e também reformar os grupos escolares. Essa reforma instituiu o Conselho Superior da Instrução Pública, a Diretoria Geral e os inspetores de distrito, e alcançou os ensinos primário, normal, secundário e superior. Essa reforma, mesmo que não tenha se consolidado, se tornou referência para diversos estados (SAVIANI, 2004).

Segundo Santos (2018b), no fim do século XIX, ocorre também um grande salto na urbanização e industrialização de São Paulo, resultante do fim da escravidão e a volumosa entrada da mão de obra imigrante, o que causou uma marcante e profunda transformação na cidade. O crescimento da população foi tão grande e rápido que as condições sociais e de habitação da cidade não acompanharam, o que facilitou a proliferação de pestes e epidemias, pois não havia condições de saneamento. Pode-se notar isso no seguinte trecho de Santos (2018b, p. 213):

Nesse contexto, verifica-se o surgimento ou o agravamento de crises sociais que outrora eram pouco relevantes no cotidiano da cidade. A criminalidade avolumara-se e tornara-se uma faceta importante daquele cotidiano, quer pela vivência dos fatos materiais, quer pela interiorização da insegurança que em maios ou menor grau atingia as pessoas.

Em 1930, com a vitória da Revolução, é criado no Brasil o Ministério da Educação e Saúde Pública, que fez com que a educação passasse a ser reconhecida institucionalmente, como uma questão nacional. Depois disso, o país teve diversas medidas que tiveram um alcance nacional, como por exemplo: as Reformas de Francisco Campos, em 1931, que era o ministro da Educação e Saúde Pública nesse período; em 1932 é publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, um documento assinado por 26 educadores que tinha por objetivo propor a construção de um sistema nacional de ensino, em que a educação seria uma obrigação do Estado e um direito de todos (MENEZES; SANTOS, 2001); em 1934, se institui a Constituição Federal, que exigiu a fixação de diretrizes nacionais e a elaboração de uma plano nacional de educação; e também as “leis orgânicas do ensino”, que foi uma iniciativa do ministro da Educação do Estado Novo, Gustavo Capanema, e que são reformas que foram promulgadas entre os anos de 1942 e 1946. (SAVIANI, 2004).

Com a Constituição de 1946, o país passa por um processo que pretende fixar as diretrizes e bases da educação brasileira, com isso, em 1947 um projeto é formulado e depois se converte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em dezembro de 1961, lei essa que, após sofrer diversas modificações em 1968 e 1971, foi substituída, em 1996, pela nova LDB, vigente até os dias atuais.

É no final do século XX, mais especificamente na Constituição Federal de 1988, que a criança de zero a seis anos de idade passa a ser considerada como um sujeito de direitos, o que influencia fortemente sobre os direitos educacionais dessa faixa etária.

A partir de então, se inicia um novo capítulo na educação no Brasil, gerando conquistas como a reafirmação da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996 e também a aprovação da lei nº 8.069 de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que é considerado um grande avanço político, por tratar de importantes assuntos relacionados a esses dois períodos, como é possível observar nos artigos 3º e 4º:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990).

Atualmente, a educação brasileira, de acordo com o artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e também com o artigo 208 da Constituição Federal de 1988, o Estado deve garantir uma educação escolar básica pública, gratuita e de qualidade, sendo obrigatória dos quatro aos dezessete anos, que equivale aos níveis da pré-escola na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, sendo esse um direito público subjetivo, ou seja, qualquer cidadão possui o direito de exigí-la (BRASIL, 1996; BRASIL, 1988).

A partir disso, serão estudadas com maior profundidade a constituição da educação infantil e do ensino fundamental no país e como, nos dias atuais, essas etapas estão organizadas, pois, diante de tudo o que foi exposto, nota-se que, a concepção de criança existente no mundo e, especificamente no Brasil é acompanhada pela transformação das ideias educacionais, políticas e históricas do país e, conseqüentemente, expandem essa evolução para o pensamento político em relação as crianças e a infância.

## **2.2 Educação Infantil e suas finalidades.**

A educação infantil, que até então não possuía essa denominação<sup>2</sup>, se constitui historicamente como uma instituição assistencialista, destinada principalmente para crianças pobres, pois a ideia era retirar essas crianças de locais em que elas pudessem ser “contaminadas”, ou seja, que as mesmas partissem para uma vida no crime.

Essa ideia assistencialista foi tida, inclusive, como proposta educacional, de forma que, segundo Kuhlmann Jr. (1996, p. 31), “[...] a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação”. Nesse primeiro momento, o público atendido por essas instituições eram as crianças desvalidas, ou seja, crianças desamparadas, e também os filhos de mulheres trabalhadoras. (KUHLMANN JR, 1998; DEL PRIORE, 2018).

---

<sup>2</sup> Foi só com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394/1996) que a etapa da educação destinada ao ensino das crianças menores de sete anos passou a ser denominada de educação infantil.

Se a primeira característica da educação assistencialista é a virtude pedagógica atribuída ao ato de se retirar a criança da rua, o segundo aspecto dessa proposta educacional é que a baixa qualidade do atendimento faz parte dos seus objetivos: previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro “que com maior probabilidade lhes esteja destinado”; não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar as crianças a pensarem mais sobre sua realidade, e a não se sentirem resignadas em sua posição social de submissão. Por isso uma educação mais moral do que intelectual, voltada para a profissionalização (KUHLMANN JR., 1996, p. 33)

Como a educação de crianças menores de sete anos não possuía um cunho educativo, mas sim voltado para a submissão e adaptação das crianças, as primeiras instituições responsáveis por esse processo foram os orfanatos ou salas de asilo, que recebiam crianças abandonadas, que em grande parte, eram deixadas na roda dos expostos<sup>3</sup> (STEMMER, 2012).

Segundo Stemmer (2012), com as transformações advindas do início do processo de industrialização, tornou-se necessário a criação de um espaço específico para a guarda das crianças, diferente dos lugares destinados para crianças abandonadas. No entanto, mesmo essas instituições sendo uma necessidade para atender as mães trabalhadoras, as que já existiam, não eram públicas.

As instituições públicas foram se instituindo aos poucos, principalmente quando surgem os jardins de infância, ou *kindergarden*, criados por Friedrich Froebel, que são tidos como referências para as instituições de educação infantil, pois, depois de um longo tempo tendo instituições de educação infantil com um caráter assistencialista, a proposta de Froebel traz um caráter educativo para essa etapa da educação. “A proposta pedagógica froebeliana foi uma das principais tendências a substanciar os fundamentos pedagógicos que passaram a orientar as práticas educacionais dirigidas às crianças pequenas” (STEMMER, 2012, p. 12).

No Brasil, segundo Kuhlmann Jr. (2005), foram poucos jardins de infância que atenderam aos setores menos privilegiados da população, porém, a influência da proposta froebeliana é indiscutível. De acordo com Kishimoto (1986) o primeiro jardim de infância brasileiro pertencia ao Colégio Menezes Vieira, no Rio de Janeiro, foi criado em 1875 e era particular.

---

<sup>3</sup> A roda dos expostos era um mecanismo existente nos orfanatos, que possuía uma forma cilíndrica e era presa no muro da instituição com uma abertura externa, onde a criança era colocada e, ao girar a roda, ela era colocada para dentro da instituição. Ao se afastar, o expositor tocava um sino para avisar que havia deixado a criança e, dessa forma, mantinha o anonimato (DAJEZ, 1994, p. 52-53).

Já o primeiro jardim de infância público no Brasil, foi criado no ano de 1896 e era anexo a Escola Normal Caetano de Campos, em São Paulo e foi organizado por Gabriel Prestes. No entanto, mesmo sendo uma escola pública, o público atendido não eram crianças de classes socioeconômicas baixas, mas sim, filhos de pessoas da elite da cidade, principalmente dos que pertenciam a cúpula do Partido Republicano.

Nessa escola, algumas professoras se dedicavam a traduzir as obras de Froebel, deixando assim um grande legado para a educação do país, visto que, entre os anos de 1896 e 1897, foi publicada a “Revista do Jardim de Infância”, que continha trechos desses textos e alguns trabalhos sobre o assunto (KUHLMANN JR., 1998).

Na década de 30, com o ápice da industrialização no Brasil, foi necessário que o país tivesse uma expansão da educação escolar, o que foi acontecer apenas em 1950 e 1960, e ainda assim, limitada ao ensino primário. Nesse período foi que, mais especificadamente em 1946, começaram a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi promulgada apenas em dezembro de 1961 (Lei nº 4.024/61), sendo que tal lei tornou obrigatório o ingresso da criança de sete anos no ensino primário, fase essa que tinha uma duração de 4 anos e que correspondia ao que hoje é chamado de primeiro ciclo do ensino fundamental.

Foi nessa primeira LDB (Lei 4.024/61) que a educação infantil, na época chamada de educação pré-primária foi contemplada pela primeira vez na legislação brasileira. No entanto, os únicos dois artigos existentes que se referiam a essa etapa da educação básica, propunham apenas que as empresas que possuíssem funcionárias mulheres com filhos de até sete anos, que organizassem e mantivessem instituições de educação para essas crianças (SAVIANI, 2012a; SAVIANI, 2012b).

Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores de sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.

Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961).

Segundo Saviani (2012b), em 1971, a LDB passa por uma reforma, através da promulgação da Lei nº 5.692, que institui o ensino de primeiro grau, que reuniu os níveis do primário e do ginásio, passando então a durar oito anos e com o ingresso do aluno aos sete anos. Essa lei, de acordo com Saviani (2012a), também cita a educação infantil, porém, de maneira ainda mais breve que a lei anterior, propondo que os

sistemas de ensino irão apenas velar pelas crianças menores de sete anos oferecendo-lhes uma educação conveniente, em escolas maternas, jardins de infância ou instituições equivalentes (BRASIL, 1971).

Com isso, Saviani (2012a) afirma que, como a demanda por essas instituições se tornou crescente, a iniciativa privada passou a atender essas crianças em um processo que o autor chama de “cursos livres”, pois não tinham a necessidade de autorização do poder público e, conseqüentemente, não tinham nem fiscalização e nem o controle, o que fez com que essas instituições não possuíssem um reconhecimento formal. Segundo o autor, essas instituições eram organizadas por igrejas, associações de bairros, clubes de mães, etc., e se destinavam as crianças das camadas populares.

Já em 1988 é promulgada a Constituição Federal e, com ela, o país passa a ser organizado de forma federativa, ou seja, ocorre uma descentralização para os estados e municípios, que, a partir de então, teriam responsabilidade sobre a educação básica, ficando dividido da seguinte maneira: os municípios têm a oferta de educação infantil como responsabilidade. Já o ensino fundamental fica sob responsabilidade compartilhada dos estados e municípios, e os estados também se responsabilizam pela oferta do ensino médio (BRASIL, 1988, art. 211)

O “regime de colaboração” entre os sistemas da União, dos Estados e dos municípios, previsto no artigo 211 da Constituição Federal, almeja evitar omissões ou sobreposição de ações dos mesmos, assegurando mais qualidade à educação escolar e melhor utilização dos recursos públicos destinados ao ensino. Colaborar, portanto, segundo pressupostos constitucionais, deve significar repartição de responsabilidades, de recursos e também de decisões tomadas em conjunto (MASCIOLO, 2012, p. 33)

A partir dessa nova Constituição (BRASIL, 1988), uma nova LDB passa a ser discutida, o que resulta na Lei nº 9.394 de dezembro de 1996 que institui a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vigente até os dias atuais. Segundo Saviani (2012b), essa lei “[...] avançou ao organizar a educação nacional em dois grandes níveis, a educação básica e a educação superior” (p.67).

Foi com essa nova LDB (Lei nº 9.394/96) que a educação para crianças menores de sete anos passa a ser chamada de educação infantil e passou a ser considerada como uma etapa da educação básica, sendo de responsabilidade do poder público municipal a organização, o mantimento e o desenvolvimento dessas instituições. Diante disso, as instituições de educação infantil não poderiam mais

funcionar ofertando apenas "cursos livres", "[...] mas devem se submeter às normas definidas pelo Poder Público, sujeitando-se ao processo de autorização, reconhecimento e fiscalização das autoridades educacionais" (SAVIANI, 2012a, p.VIII).

Com a nova LDB (Lei nº 9.394/96), a educação infantil passa a ser considerada como a primeira etapa da educação básica (art. 21), sendo que sua finalidade foi definida como “[...] o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, art. 29). Além disso, a educação infantil passa então a ser dividida em dois níveis, sendo o primeiro a creche, que atende as crianças de zero a três anos, e o segundo a pré-escola, que se responsabiliza pela faixa etária de quatro a seis anos (BRASIL, 1996, art. 30)<sup>4</sup>.

No entanto, segundo Saviani (2012b), mesmo com esse avanço que a promulgação da LDB de 1996 trouxe, também são encontrados alguns obstáculos, como por exemplo a não obrigatoriedade dessa etapa da educação básica e também a não especificidade da sua real função, o que faz com que essa etapa da educação, principalmente a segunda etapa da educação infantil, ou seja, a pré-escola, passe a ser considerada como uma preparação para o ensino fundamental e, conseqüentemente, para a alfabetização. Em relação a isso, Arce e Jacomeli (2012, p.1) afirmam que:

[...] a educação infantil não pode ser vista em oposição ao processo de escolarização, muito pelo contrário, ela constitui-se em uma forma de início da escolarização da criança pequena. Entretanto, gostaríamos de mais uma vez esclarecer que quando falamos em escolarização para as crianças pequenas o fazemos a partir do respeito às características que seu desenvolvimento traz. Também não pensamos ou propomos uma educação das crianças menores de 5 anos preparatória para o ensino fundamental [...]

Portanto, na educação infantil, o ensino intencional deve ter como centralidade promover práticas de educação e cuidados que integrem aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo, linguísticos e sociais da criança, compreendendo a criança como um ser total, completo e indivisível, desenvolvendo o trabalho a partir das características de cada etapa do seu desenvolvimento. Dessa forma, a escolarização será feita por meio de um processo de compreensão e apreensão sobre o mundo, possibilitando que a criança

---

<sup>4</sup> Aqui, por estarmos tratando do processo histórico, colocamos as faixas etárias referentes ao momento em que a lei foi instituída, porém, atualmente, as crianças ficam na educação infantil até os cinco anos e ingressam no ensino fundamental com seis anos, de acordo com a lei nº 11.114 de maio de 2005.

desenvolva todas as suas potencialidades e, conseqüentemente, desenvolver outras funções como a atenção, a memória, a linguagem, entre outras, que serão usadas durante toda a atividade de estudo que a criança fará nos próximos anos (SAVIANI, 2012a).

Ressalta-se então que, a educação infantil possui um tipo de conhecimento específico que deve ser priorizado, não sendo uma instituição assistencialista, assim como nos primórdios de sua constituição. Além disso, possuir na educação infantil um currículo, não significa que as crianças não terão mais direito a viver a infância, mas que essas atividades serão direcionadas para potencializar o seu desenvolvimento.

Mas como construir um currículo que leve em conta a heterogeneidade e que atue na direção de uma sociedade mais justa? Privilegiando fatores sociais e culturais, entendendo-os como sendo os mais relevantes para o processo educativo, porque implicam também a conquista da autonomia e da cooperação, princípios básicos da cidadania, garantindo, ainda, o enfrentamento e a solução de problemas, a responsabilidade, a criatividade, a formação de autoconceito, a vivência da linguagem nos seus vários modos de expressão. Ora, o desenvolvimento pleno e a construção/aquisição de conhecimentos acontecem simultaneamente à conquista da autonomia, à cooperação e à inserção crítica da criança na sociedade. Propor uma educação em que as crianças, os jovens e os adultos aprendam, construam/adquiram conhecimentos e se tornem autônomos e cooperativos implica pensar, ainda, a formação permanente dos profissionais que com eles atuam. Como os professores favorecerão a construção de conhecimentos se não forem desafiados a construir os seus? Como podem os professores se tornar construtores de conhecimentos quando são reduzidos a executores de propostas e projetos de cuja elaboração não participaram e que são chamados apenas a implantar? (KRAMER, 1997, p. 22 – 23)

Ainda sobre o currículo, Saviani (2012b) afirma que esse não seria um currículo no sentido de grade de matérias,

“[...] , mas como conjunto de atividades nucleares, intencionalmente planejadas e sistematicamente desenvolvidas, de acordo com as características da faixa etária e com as necessidades e condições concretas das crianças às quais se destinam” (p.72).

A partir disso, o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Educação Fundamental publicou, em 1998, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI) que tem por objetivo guiar as reflexões sobre os objetivos e conteúdos para essa etapa, além de orientações didáticas para os profissionais que ali

atuam. Esse documento foi formulado após um amplo debate nacional, que contou a opinião de professores e especialistas.

[...] o Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p.7 – grifos no original).

O RCNEI possui três volumes, sendo o primeiro, nomeado de “Introdução” e traz uma reflexão sobre as creches e pré-escolas do país, além de situar e fundamentar as concepções de criança, educação, instituição e também do profissional que atuará na educação infantil, sendo que, esses conceitos, foram usados para definir quais os objetivos gerais dessa etapa da educação básica e auxiliaram também, na organização dos eixos de trabalho, que são tratados nos outros dois volumes.

O segundo volume, chamado de “Formação Pessoal e Social”, abrange em seu conteúdo os processos de formação da identidade e autonomia da criança. E o terceiro volume, chamado de “Conhecimento de Mundo”, aborda seis documentos diferentes, que se referem aos eixos de trabalho que orientam para a construção das diferentes linguagens da criança e também para a relações que as mesmas estabelecem com os objetos de conhecimento, que são: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática (BRASIL, 1998).

Nesse documento (BRASIL, 1998), a criança é tida como um sujeito histórico e social, que possui capacidades próprias para agir e pensar o mundo, utilizando de diferentes linguagens no processo de construção do conhecimento que se adquire através de um processo de criação, significação e ressignificação.

Além disso, o RCNEI aponta para oito capacidades que as práticas da educação infantil devem desenvolver na criança e essas estão relacionadas à imagem que a criança tem de si mesma; descobrir sobre o seu corpo e sobre as possibilidades que ele oferece, visando o cuidado e a saúde; ao vínculo que é estabelecido com os adultos; ao estabelecimento e ampliação das relações sociais; à observação e exploração do meio; ao brincar; ao uso de diferentes linguagens e também o conhecimento de diferentes culturas.

Ainda nessa publicação (BRASIL, 1998), o educar é visto como o favorecimento de situações de aprendizagem orientadas, brincadeiras e também de cuidado, que devem ser trabalhados de maneira integrada, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades da criança e da construção de relações interpessoais.

Após a publicação do RCNEI, foram lançados, em 2006, os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, que possuíam uma concepção de infância próxima a do RCNEI, tendo a criança como um sujeito histórico e social, que é produto e também produtora de cultura. No entanto, os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil têm como objetivo a delimitação de parâmetros de qualidade amplos, que abranjam as diferenças culturais e regionais existentes no país e que auxiliariam na criação de uma base nacional que tivesse uma fácil consolidação, ou seja:

Esta publicação contém referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, por creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades de nosso imenso território e das muitas culturas nele presentes. (BRASIL, 2006a, p. 3).

Os parâmetros possuem dois volumes. O primeiro apresenta uma concepção sobre criança e também sobre uma pedagogia da educação infantil, além de expor, por meio de pesquisas feitas no Brasil e também no exterior, as principais tendências para essa etapa da educação, os desdobramentos previstos nas leis e alguns consensos e polêmicas nesse campo (BRASIL, 2006a).

No segundo volume, são apresentadas as competências dos sistemas de ensino e, a partir das definições legais, é feita uma caracterização das instituições de educação infantil, “[...] entendendo que um sistema educacional de qualidade é aquele em que as instâncias responsáveis pela gestão respeitam a legislação vigente” (BRASIL, 2006a, p. 10).

Em 2018, o Ministério da Educação lança um novo volume do Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil reunindo todos os volumes anteriores em um único documento e atualizando as questões legais que foram sendo criadas desde a última publicação (BRASIL, 2018)

Ainda em 2006 é lançado o documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação*, que possui o objetivo de

fornecer subsídios para implementar, de maneira democrática, políticas públicas para as crianças de zero a seis anos. Diferente dos outros documentos citados anteriormente, esse possui apenas um volume, em que são apresentados os objetivos, as metas e estratégias, recomendações e diretrizes da política nacional para a educação infantil (BRASIL, 2006b).

Além disso, nesse documento (2006b), a criança é vista como um sujeito de direitos, que é criador e tem a capacidade de estabelecer diversas relações, ou seja, a criança é um ser social e histórico, que produz cultura e também está inserido nela. Um ponto importante abordado nesse documento (BRASIL, 2006b), é a indissociabilidade entre a educação e o cuidado na educação infantil, que é apontado como o ponto norteador dessa etapa da educação. Além disso, ressalta a importância de o projeto político pedagógico de cada instituição considerar a criança em sua totalidade.

Em 2009, foi publicado o documento *Indicadores de Qualidade da Educação Infantil*, que buscou traduzir e detalhar os parâmetros curriculares em indicadores de qualidade para as instituições de educação infantil, caracterizando-se como um instrumento de autoavaliação da qualidade dessas instituições, sendo esse processo de avaliação participativo e aberto a toda a comunidade.

Este documento foi construído com o objetivo de auxiliar as equipes que atuam na educação infantil, juntamente com famílias e pessoas da comunidade, a participar de processos de autoavaliação da qualidade de creches e pré-escolas que tenham um potencial transformador. Pretende, assim, ser um instrumento que ajude os coletivos – equipes e comunidade – das instituições de educação infantil a encontrar seu próprio caminho na direção de práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e ajudem a construir uma sociedade mais democrática (BRASIL, 2009a, p. 14).

Esse foi um documento escrito de forma colaborativa e estabeleceu sete dimensões tidas como fundamentais para uma educação de qualidade para as crianças de zero a seis anos e que buscam promover uma reflexão coletiva. Essas dimensões são: dimensão de planejamento institucional; dimensão multiplicidade de experiências e linguagens; dimensão interações; dimensão promoção da saúde; dimensão espaços, materiais e mobiliários; dimensão formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais e; dimensão cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social (BRASIL, 2009a)

Em 2010 são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, fixadas por meio da Resolução nº 5 de dezembro de 2009. Essas diretrizes tem o objetivo de reunir princípios, fundamentos e procedimentos que auxiliem na organização, “[...] elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil.” (BRASIL, 2010, p. 11)

Esse documento considera a criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

Tal documento é dividido em 15 partes, de acordo com as diretrizes estabelecidas, e são elas: objetivos; definições; concepção da Educação Infantil; princípios; concepção de proposta pedagógica; objetivos da proposta pedagógica; organização de espaço, tempo e materiais; proposta pedagógica e diversidade; proposta pedagógica e crianças indígenas; proposta pedagógica e as infâncias do campo; práticas pedagógicas da educação infantil; avaliação; articulação com o ensino fundamental; implementação das diretrizes pelo Ministério da Educação e; o processo de concepção e elaboração das diretrizes (BRASIL, 2010).

No ano de 2015 começam as discussões a respeito da constituição de uma base nacional curricular e, ao fim desse ano, a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é publicada. Este documento normativo visa definir aprendizagens básicas para serem desenvolvidas ao longo de todas as etapas e modalidades da educação básica, buscando promover uma educação de qualidade e igualitária para todo o país. “O propósito da BNCC é definir os direitos e objetivos de aprendizagem das crianças. No entanto, ela não constitui um currículo, embora deva orientá-lo” (BRASIL, 2018a, p.5)

De acordo com o site específico da BNCC, “Seu principal objetivo é ser a balizadora da qualidade da educação no País por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito”. No entanto, as discussões a respeito desse novo documento foram amplas, e logo após a publicação da sua primeira versão, houve um movimento das escolas e profissionais da educação para ampliarem as discussões a respeito da BNCC.

Após essas discussões, em 2016 é publicada uma nova versão da BNCC que também passa por diversos debates, sendo, ao todo, 27 seminários estaduais com professores, gestores e especialistas que discutiram a respeito dessa segunda versão que foi disponibilizada. Em abril de 2017 é entregue a terceira versão da base, sendo que essa foi homologada pelo Ministério da Educação em dezembro desse mesmo ano.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) define aprendizagens essenciais que vão nortear os currículos dos três níveis de ensino da educação básica, que será organizado em competências, definida pelo próprio documento como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8).

Em relação a educação infantil, a BNCC entende essa etapa como a interação entre o educar e o cuidar, sendo que os cuidados nessa fase, são indissociáveis do ato de educar. Além disso, as responsabilidades sobre a educação e os cuidados dessas crianças devem ser divididas entre a escola de educação infantil e a família. Com base nisso, na BNCC, a educação infantil:

[...] têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017, p. 36)

Dessa forma, a BNCC apresenta campos de experiências para a educação infantil e, o objetivo de se estabelecer esse arranjo curricular para essa etapa da educação básica, é o de colocar as interações, brincadeiras e linguagens que permeiam a criança, como centro do processo educativo. Isso porque, essas experiências não acontecerão de modo isolado, mas são práticas que articulam os saberes e fazeres das crianças com o conhecimento já sistematizado pela humanidade.

Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em

cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2018a, p. 40).

No entanto, esses campos de experiências não são previstos no ensino fundamental, sendo que, essa etapa da educação básica é organizada por meio de campos de conhecimento, como será apresentado na próxima sessão. Essa diferença entre os arranjos curriculares de cada etapa, podem também ser uma forte questão de adaptação para as crianças que passam pelo processo de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental.

Além disso, para garantir e assegurar as condições essenciais para que a criança consiga aprender e se desenvolver, são propostos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos da educação infantil, e são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Por fim, a BNCC considera a criança como um ser que interage com o meio em que está inserida e que constrói e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da interação com o mundo físico e social e, por isso, a aprendizagem dessa criança não deve ser baseada em uma aprendizagem espontânea e um desenvolvimento natural (BRASIL, 2017)

Portanto, a educação infantil no Brasil compreende, atualmente, a faixa etária do zero aos cinco anos, sendo a creche responsável pelas crianças de zero a três anos e a pré-escola pelas crianças de quatro e cinco anos. Essa etapa da educação básica levou longos anos para se estabelecer e, ainda hoje, muitas são as dúvidas em relação a sua real função, pois, ainda se existe a visão da creche e pré-escola como uma instituição assistencialista, principalmente por parte do senso comum. Mas, mesmo dentro da Pedagogia, também existem divergências sobre a educação infantil e seus objetivos, como é o caso da dúvida sobre alfabetizar ou não nessa etapa de ensino.

Essa e outras questões fomentam as discussões a respeito da educação infantil, a instituição do ensino fundamental de nove anos e o ingresso da criança aos seis anos no ensino fundamental. Tendo então essa relação entre as duas etapas de ensino e visando a mudança ocorrida em ambos, a próxima sessão será sobre o ensino fundamental, para que posteriormente, seja possível discutir as duas etapas da educação básica.

### 2.3 Ensino fundamental e suas finalidades

Como foi visto na primeira seção desse estudo, a educação brasileira teve início com a chegada dos padres jesuítas ao país e esses, tinham como objetivo a catequização dos povos nativos, até que, em 1759, os padres são expulsos do Brasil por Marquês de Pombal, o que causou uma remodelação no sistema de ensino.

Essa remodelação teve como objetivo retirar a religião como disciplina do currículo e introduzir matérias mais práticas. Além disso, essa reforma, que ocorreu formalmente apenas em 1972, a chamada Reforma Pombalina, tinha como principal influência os princípios do Iluminismo.

Segundo Azevedo (2018), essa reforma, que tinha como foco as aulas régias, apresentou alguns problemas, como a falta de local adequado, a falta de formação adequada para os professores, e o fato de não abranger a quantidade de alunos que a Companhia de Jesus abrangia, deixando vários alunos sem ter acesso às aulas. Além disso, não havia uma uniformidade nas idades e no tempo de duração do ensino, pois eram atendidas crianças a partir dos sete anos e sem um limite estabelecido do tempo de estudo.

Em 1808, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, a educação do país passa por um momento importante, pois, um dos navios vindos da Europa, desembarcou no Rio de Janeiro com aproximadamente sessenta mil livros, que deram origem a Biblioteca Nacional, também no Rio de Janeiro. Além disso, a própria realeza investiu na área da educação, o que possibilitou a criação das primeiras escolas de ensino superior, que eram destinadas ao preparo acadêmico dos filhos das famílias nobres do Brasil (AZEVEDO, 2018).

Apesar de o país ter se tornado independente em 1822, a educação, durante o período Imperial, não contabilizou muitos avanços práticos. A gratuidade do ensino, estabelecida por determinação da corte portuguesa, não representou, de fato, investimentos em construção de escolas com espaços físicos adequados, muito menos contratação de professores bem formados e uso de métodos e materiais didáticos aprofundados. A falta de prioridade do investimento em educação prejudicou de forma mais significativa as classes populares do país. Os filhos das famílias mais ricas, por outro lado, tinham acesso facilitado ao colégio, e poderiam cursar universidades em Portugal. (AZEVEDO, 2018, s/p).

Em 1827 é sancionada a primeira lei que trata exclusivamente da educação, e afirmava que haveriam escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares

mais populosos. Além disso, essa lei permitiu que meninas e meninos frequentassem as mesmas escolas. No entanto, mesmo representando uma nova forma de organização do ensino brasileiro, ainda não havia definido um tempo de duração para o ensino primário (AZEVEDO, 2018).

Ainda segundo Azevedo (2018), após esse período, a educação brasileira pouco caminhou, tendo apenas algumas mudanças referentes a formação dos professores e o ensino superior que não serão aqui tratadas, por não ser o foco desse trabalho. Além disso, após a Proclamação da República em 1889, as escolas de educação básica não tinham prioridade no governo republicano, o que manteve uma característica do período imperial em que, as poucas escolas boas que existiam eram destinadas para os filhos da elite e as outras escolas, que não possuíam uma boa qualidade, acolhia aos demais.

No entanto, em 1920, o movimento da Escola Nova ganha força no Brasil e buscam alternativas para mudar essa realidade. A tentativa por adotar um modelo educativo mais moderno e mais inclusivo foi a grande marca desse movimento para o Brasil, tendo como base os ideais do educador John Dewey. O grande legado deixado pelos escolanovistas foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado em 1932 (AZEVEDO, 2018).

Em 1930, mesmo com o país tendo um governo ditatorial, por conta do golpe, é que tem início um movimento para criar um sistema de ensino organizado, começando pela criação do Ministério e das secretarias estaduais de educação, de acordo com o que Azevedo (2018) aponta.

Com isso, a Constituição Federal de 1934 é a primeira a ter um capítulo inteiro destinado à educação, mas foi só depois do governo de Getúlio Vargas (1930-1945 e 1950-1954), que a educação foi considerada um “direito de todos”. Até que, em 1961, é publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (AZEVEDO, 2018).

A primeira LDB estabeleceu diretrizes para o então chamado ensino primário, que era constituído por quatro séries, mas poderia ser estendido até a sexta série e, tinha por objetivo “[...] o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e sua integração no meio físico e social” (BRASIL, 1961, art. 25).

O artigo 27 dessa mesma lei (Lei nº 4.024/1961) previa que a partir dos sete anos de idade, essa etapa de ensino era obrigatória.

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 4024, de 20/12/61 – dá-se um importante passo no sentido da unificação do sistema de ensino e da eliminação do dualismo administrativo herdado do Império. Inicia-se pela primeira vez, uma relativa descentralização do sistema como um todo, concedendo-lhe considerável margem de autonomia aos estados e proporcionando-lhes as linhas gerais a serem seguidas na organização de seus sistemas, linhas estas que deveriam responder por uma certa unidade entre eles (MENEZES, 2002, p. 96)

Já a lei 5.692 de 1971, que reformulou a primeira LDB, passou a chamar esse nível da educação de primeiro grau e este, tinha como objetivo “[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1971, art. 1º).

Além da mudança na nomenclatura e nos objetivos, o primeiro grau também passou por uma alteração no tempo de duração, que a partir de então seria de oito anos, mantendo a matrícula obrigatória a partir dos sete anos.

Depois de alguns anos, e após longas discussões de profissionais da área da educação para que houvesse uma mudança no sistema de ensino, é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de dezembro de 1996 que, assim como no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, prevê a educação como: “[...] direito de todos e dever do Estado e da Família [...]”, e, assim sendo, “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, art. 205; BRASIL, 1996, art. 2º).

Essa nova LDB mantém a duração de oito anos e matrícula obrigatória aos sete anos, porém, essa etapa passa a ser chamada de ensino fundamental, nomenclatura usada até os dias atuais. A lei nº 9.394/96, no seu artigo 32, prevê que o ensino fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão, garantindo:

- I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, art. 32)

Diante disso, Abreu (2012) afirma que a educação brasileira foi marcada por diversas e profundas mudanças nas políticas educacionais, sendo que, essas mudanças são, em grande parte, advindas de um cenário em que o fracasso e a exclusão já se tornaram parte da história do país e que os vários sistemas de avaliação mostram altas taxas de analfabetismo, evasão e repetência. Diante disso, a autora afirma então que, “[...] as políticas educacionais revelam os conflitos de um modelo marginalizado de programas que tenta minimizar a questão do insucesso e da exclusão escolar. (ABREU, 2012, p.20).

A partir disso, como uma das propostas para se reverter essa realidade, começa a se constituir a política de ampliação do ensino fundamental em nove anos, com alterações não somente no tempo de duração, mas também na idade de ingresso.

Foram as leis nº 11.114/05 e nº 11.274/06 que alteraram essas questões na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). A lei nº 11.114 de maio de 2005 promulga que, a matrícula no primeiro ano do ensino fundamental, que antes era feita aos sete anos, passa a ser obrigatória para as crianças com seis anos de idade, no entanto, a duração dessa etapa da educação básica ainda é de oito anos, não sendo alterada.

O ensino fundamental de nove anos foi instituído pela lei nº 11.274 de fevereiro de 2006, que além de normatizar a duração mínima dessa etapa da educação básica, garante também ao Poder Público um prazo para a implementação da mesma, ou seja, a lei prevê que até o ano de 2010, todo o território nacional tenha se adequado aos termos exigidos na lei.

A implementação do ensino fundamental de nove anos já era uma meta no Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>5</sup> (Lei nº 10.172/2001), mais especificadamente a meta número dois, que previa que essa alteração iria corrigir a distorção entre idade-série decorrente dos altos níveis de repetência e, além disso, a meta tem como intenção “[...] oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização

---

<sup>5</sup> O Plano Nacional de Educação também está previsto na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 214, que prevê que tal plano será instituído e terá a duração de dez anos, tendo como objetivo “[...] articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino [...]”. As ações propostas pelo PNE devem ter como foco: “I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade de ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do país; VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto” (BRASIL, 1988).

obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos alcançando maior nível de escolaridade”.

Com base em informações do documento publicado pelo Ministério da Educação (MEC), chamado de *Ensino Fundamental de 9 anos – Orientações gerais* (BRASIL, 2004), essa implementação do ensino fundamental de nove anos e do ingresso da criança aos seis anos, tem como justificativa o fato que, já no Censo do ano de 2000, foi apontado que 81,7% das crianças de seis anos já frequentavam a escola, sendo 38,9% na educação infantil, 13,6% nas classes de alfabetização e 29,6% já no ensino fundamental.

Além disso, Brunetti (2007) afirma que essas medidas buscam também adequar a política educacional brasileira as políticas dos países do Mercosul, que já possuem um ensino obrigatório de doze anos, sendo nove anos do ensino fundamental e três anos do ensino médio.

O ensino obrigatório em todos os países do Mercosul e de grande parte dos países desenvolvidos é constituído de um período relativamente longo. Nesses países, os alunos cursam o ensino básico em média por um período de 12 anos. Na tentativa de combater os altos índices de insucesso escolar, o Brasil gradativamente tem se assemelhado a esses países, com relação a duração do período em que seus alunos estão na escola (ABREU, 2012).

Outro fator apresentado por Brunetti (2007) acerca dos motivos de implementação dessa nova política educacional está relacionado com o cumprimento de alguns acordos estabelecidos com o Banco Mundial, que foi criado em 1945, com o intuito de favorecer a implementação de projetos em diversos setores sociais que favorecessem o progresso econômico dos países menos desenvolvidos.

Esse acordo, propõe que se estabeleça um sistema de cooperação entre os países, melhorando a produtividade e as condições de vida da população, sendo que, os projetos criados com o auxílio financeiro do Banco Mundial, iriam refletir ações de combate à pobreza e a marginalização.

O Ministério da Educação (MEC), também afirma que essas medidas aumentariam a permanência da criança na escola, oferecendo maiores oportunidades de aprendizagem e, conseqüentemente, diminuindo os riscos, o que causaria um salto qualitativo na educação dessas crianças.

Essa implementação no ensino fundamental de nove anos começou a acontecer antes mesmo da promulgação das leis, quando, em 2004, o Ministério da Educação

(MEC) em parceria com o Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME), promoveram sete encontros regionais, em que foi discutido a questão de ampliação do ensino fundamental. Esses eventos tinham como pauta discussões a respeito das orientações pedagógicas, da fundamentação legal e também as avaliações do programa de implementação dessa nova política (ABREU, 2012).

No documento de Orientações gerais sobre o ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2004), são destacados alguns elementos importantes para a implementação da nova política, como por exemplo, considerar a criança como um ser total e, por conta disso, o professor e a escola precisam promover uma prática educativa e de cuidado que integre aspectos físicos, emocionais, afetivo, cognitivo, linguístico e social, além de buscar integrar também as diversas áreas do conhecimento com os aspectos da vida cidadã, tendo como objetivo a constituição não só de conhecimentos, mas também de valores.

Além disso, o cuidado e a educação devem acontecer de forma lúdica, evitando também a monotonia, o exagero de atividades acadêmicas ou exigir de maneira rígida que as crianças tenham disciplina. O diálogo e a interação entre os professores e os alunos devem favorecer a autonomia, a responsabilidade e a solidariedade e, por fim, o professor deve participar das atividades e não centralizar todo o processo em si mesmo (BRASIL, 2004). Tal documento também afirma que:

[...] não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um ensino fundamental de 9 anos, considerando o perfil dos seus alunos (BRASIL, 2004, p. 17)

Por isso, o documento (BRASIL, 2004) também ressalta que a escola deve sempre estar atenta para a transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental, para que esse processo não cause uma ruptura no processo de aprendizagem da criança e também no contexto socioafetivo que ela está incluída, mas sim, que seja um processo de continuação e ampliação dos conhecimentos e possibilidades do aprendiz.

Dando um salto para o ano de 2009, quando é publicado o documento *A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*,

que prevê que a criança necessita ser o eixo central do processo educativo e que por isso, deve ter acesso as diferentes dimensões de sua formação.

Esse documento tem como foco tratar de uma dessas dimensões do conhecimento, que é a linguagem escrita. O documento apresenta então, uma coletânea de texto que apresentam propostas ou diretrizes para o trabalho com a linguagem escrita para as crianças de 6 anos de idade, articulando-as com as teorias que se comunicam (BRASIL, 2009c).

Tal documento é composto por três partes. Na parte 1 apresenta apenas um texto que traz ao leitor uma explanação da situação da educação da linguagem escrita das crianças menores de sete anos e qual seu objeto de conhecimento. A segunda parte possui 4 textos e é destinada a discutir fundamentos teóricos e propostas pedagógicas que consideram algumas dimensões do processo de alfabetização. E por fim, a terceira parte, que contem 4 textos, traz relatos e situações de aprendizagem da linguagem escrita por crianças menores de 7 anos (BRASIL, 2009c).

Outro documento publicado em 2009 foi o *Passo a Passo do Processo de implantação* (BRASIL, 2009d) e que tem como objetivo servir de subsídio para gestores e todos os órgãos e instituições de educação, trazendo um passo a passo sobre como esse processo de implementação do ensino fundamental de nove anos deveria ocorrer, abordando assuntos relacionados a organização das escolas, dos seus currículos e propostas pedagógicas, as funções dos municípios, estados e do governo federal e também apresentam respostas para algumas perguntas frequentes sobre essa implantação (BRASIL, 2009c).

Por fim, em 2017 é publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) após diversas discussões que já foram explicitadas no capítulo anterior, sobre educação infantil. Tal documento, em relação ao ensino fundamental, aborda a questão sobre as diversas mudanças que as crianças passam nessa etapa da educação básica, além do fato de passar pela transição da educação infantil para o ensino fundamental.

A BNCC busca articular as experiências vividas em ambas as etapas da educação básica (educação infantil e ensino fundamental), partindo da valorização do lúdico no processo de aprendizagem e também da sistematização das novas experiências vivenciadas pelos alunos e suas novas formas de relação com o mundo (BRASIL, 2017)

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e

pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (BRASIL, 2017, p. 59).

Analisando esses documentos citados, com um olhar focado na atividade de brincar, apenas o documento *“A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade”* (BRASIL, 2009c), trata sobre essa questão, apontando que tanto a brincadeira, como o desenho, devem ser o foco da proposta pedagógica também do ensino fundamental

Tal documento, afirma que o brincar é um espaço onde as crianças compreendem o mundo e onde ela pode se apropriar de diversos significados ali presentes. Portanto, essa linguagem, assim como o desenho devem estar presentes nas propostas pedagógicas do ensino fundamental pois, auxiliam na apropriação da cultura e influenciam diretamente no processo de alfabetização e aquisição da linguagem escrita.

Considerando todos os documentos aqui citados, por se tratarem de orientar o ensino fundamental de nove anos e por afirmarem ser o primeiro ano do ensino fundamental um período de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, pouco se fala, oficialmente, sobre a importância do brincar nesse período.

A própria BNCC (BRASIL, 2017) ressalta a importância de se existir um processo de transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, porém, no tópico da educação infantil existe essa referência ao brincar como centro do processo de ensino e aprendizagem, e na sessão sobre ensino fundamental tal questão não é citada.

Vários documentos oficiais tratam dessa importância do brincar em todo o processo de ensino e aprendizagem, no entanto, a grande parte desses documentos tem como foco a educação infantil, e não o ensino fundamental, sendo que, principalmente no seu ingresso nessa etapa da educação básica, a criança ainda tem a necessidade de brincar. Essa centralidade do brincar na educação infantil ressalta uma separação já existente até mesmo no senso comum, que tratam da creche e pré-escola como lugar de brincar, e a escola de ensino fundamental como lugar de aprender.

Portanto, o estudo do brincar na transição entre educação infantil e ensino fundamental já pode ser evidenciada na diferença entre os documentos oficiais, pois eles

mesmos reforçam a diferença entre os objetivos e funções dessas etapas da educação básica.

#### **2.4 A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**

Quando se fala em transição entre etapas da educação básica, não está se referindo especificamente a um processo burocrático, em que são transferidos apenas prontuários de uma instituição a outra, mas está se falando da transição da criança enquanto sujeito, e de todo o processo existencial envolvido, em que ela deixa de ser criança e passa a ser estudante assumindo, assim, uma nova função social. No entanto, é preciso ressaltar que, mesmo se tornando estudante, ela não deixa de ser criança, como ressalta o vídeo da série “Cá entre nós” (CÁ, 2020).

Para estudar a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental é válido ressaltar que atualmente, no Brasil, essa transição ocorre quando a criança está com seis anos, conforme a lei nº 11.114/05. Após a alteração da LDB 9394 (1996) em relação ao ingresso da criança no ensino fundamental, a lei nº 11.274 de fevereiro de 2006 promulgou que, o ensino fundamental passaria a ter uma duração de nove anos, prevendo que até o ano de 2010 tal lei fosse implementada.

Como todo processo de transição é acompanhado de emoções, medos e expectativas e, quase sempre ocorrem perdas e separações daquilo que já era vivido e conhecido, no processo de transição entre as etapas da educação básica a criança também passa por esses sentimentos e sensações e, por isso, esse processo passa a ser estudado.

Isso porque, toda transição implica em uma mudança, seja na rotina, novas aprendizagens ou novas regras, e sempre resulta em um novo contexto, até então desconhecido. Por isso, a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental precisa ser estudada, pois, o adiantamento do ingresso da criança no ensino fundamental gera diversas dúvidas e questões que, mesmo depois de 10 anos do limite para a implantação, ainda não foram respondidas (SIM-SIM, 2010).

Questões como: o ingresso da criança de 6 anos no ensino fundamental é a melhor opção para o desenvolvimento da criança? O primeiro ano do ensino fundamental irá manter o mesmo currículo da última etapa da educação infantil? A criança que acaba de ingressar no ensino fundamental estará pronta para o processo de alfabetização? Ou esse processo será iniciado ainda na educação infantil? Como promover uma transição que não cause uma ruptura no processo de ensino e

aprendizagem? Os sentimentos e sensações da criança serão valorizados e compreendidos ao longo desse processo, visando a adaptação da mesma ao novo nível de ensino?

No estudo de Moss (2008) que trata sobre o processo de transição e também de associação entre as etapas da educação básica em questão, o autor apresenta quatro possíveis relações entre a educação infantil e o ensino fundamental, que levam em consideração o contexto em que estão inseridas essas instituições. A primeira relação citada por ele é baseada no conceito de escolarização, ou seja, consiste no preparo da criança para a escola sendo a função da educação infantil colocar a criança nos moldes e com certos padrões impostos pela cultura escolar. A segunda relação é baseada na divergência entre propostas e ações pedagógicas, que gera um distanciamento entre as duas etapas da educação básica, pois as professoras da educação infantil tentam se afastar de uma didática tradicional de educação.

Partindo para a terceira relação citada pelo autor, essa está baseada na preparação para receber as crianças na nova fase de ensino e questiona o modelo de organização das instituições de ensino fundamental, que estão recebendo estas crianças. Moss (2008) sugere que, quando possível, as escolas modifiquem a organização física dos espaços, alterando a organização dos materiais, da logística, da estrutura e, também, faça mudanças no currículo e na prática pedagógica.

Por fim, a quarta relação estabelecida pelo autor está relacionada com o compartilhamento da cultura escolar, pois propõe que na educação infantil e no ensino fundamental existam práticas comuns e integradas entre ambas, de forma que sejam parceiras igualitárias no processo de aprendizagem da criança (MOSS, 2008).

Para Kramer (2006) o questionamento sobre o melhor lugar para a criança de seis anos estar, se na educação infantil ou no ensino fundamental deve levar em consideração que esses níveis de ensino devem ser indissociáveis, pois, ambos possuem como objetivo a apropriação do conhecimento por todos. Por isso, a autora afirma que os adultos, de ambas as etapas da educação básica devem levar em consideração, nos momentos de acompanhamento e planejamento “[...] a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira [e] a produção cultural[...]” (KRAMER, 2006, p. 810). Além disso, a autora destaca a importância do diálogo entre as instituições, buscando sempre alternativas curriculares claras.

Em relação ao brincar, este ocupa espaços diferentes em cada etapa da educação básica sendo que na educação infantil, a brincadeira é a base orientadora à

organização do planejamento, da rotina, dos espaços e do tempo e, no ensino fundamental, o brincar costuma ficar em segundo plano, sendo uma ferramenta para tornar o processo menos cansativo (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011).

Porém, mesmo o brincar tendo papel central na educação infantil é comum que haja uma reprodução de algumas características do ensino fundamental, principalmente relacionadas à disciplina, as atitudes das crianças e ao controle do corpo (CARDOSO et al., 2013). Estas características estão relacionadas à uma maturidade que é exigida para o início do processo de alfabetização, que acontece nos primeiros anos do ensino fundamental (DIAS; CAMPOS, 2015).

Ao entender que é responsabilidade dos anos iniciais do ensino fundamental exercer a função de alfabetização e letramento, acaba tornando-se encargo da educação infantil o desenvolvimento da criança para a futura aprendizagem da leitura. Logo, as atividades de coordenação motora, entre outros aspectos, acabam sendo realizadas com o intuito de deixar a criança “pronta” para aprender a ler e a escrever (RASTELLI, 2020, p. 30-31)

Segundo Silvana Augusto, no vídeo do Instituto Chapada, o brincar pode potencializar o processo de aquisição da leitura e da escrita em três situações a serem investidas pelos professores. A primeira delas é o brincar em si, pois isso já envolve um importante trabalho com a linguagem. A segunda situação são as rodas de conversa após as brincadeiras, que geram um espaço de produção de linguagem em que a criança precisa lembrar e verbalizar aquilo que ela brincou. E por fim, a terceira situação é a pesquisa, que tem um papel fundamental para enriquecer a brincadeira de faz de conta, podendo também explorar diferentes contextos e culturas (CÁ, 2020).

Em relação a legislação, não há um documento ou lei específica que trate sobre esse período de transição, mas são encontrados alguns trechos que tratam do assunto de forma superficial, não se aprofundando nas orientações.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), por exemplo, a questão da transição é citada para apresentar as diferenças de quando ela ocorre dentro da mesma instituição, ou seja, quando a educação infantil e o ensino fundamental são no mesmo local, sendo que nesse caso os professores precisam articular e dar continuidade ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Ou, quando a transição ocorre entre diferentes instituições, o que geralmente causa um estranhamento, deve-se ter uma articulação cuidadosa. Para isso, é importante garantir que a nova escola tenha acesso a instrumentos de registros das crianças, que eram utilizados na antiga escola, para que seja possível conhecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem já vivenciados pela criança (BRASIL, 2013).

Em relação a isso, Silvana Augusto no vídeo do Instituto Chapada, ressalta que uma boa ação a ser adotada pelo professor da educação infantil, é elaborar uma síntese que contenha todas as aprendizagens que a criança teve nessa etapa da educação básica, para que assim, o professor do ensino fundamental, possa ajustar seu planejamento respeitando aquilo que a criança já sabe e aquilo que ainda é necessário aprender (CÁ, 2020).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), mesmo que de forma breve, apresenta algumas sugestões de práticas que podem auxiliar a articulação entre as duas etapas da educação básica, para que a transição entre elas ocorra sem tensões e rupturas. Essas sugestões vão ao encontro do que está presente nas Diretrizes para Educação Básica.

Prever formas de articulação entre os docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (encontros, visitas, reuniões) e providenciar instrumentos de registro – portfólios de turmas, relatórios de avaliação do trabalho pedagógico, documentação da frequência e das realizações alcançadas pelas crianças – que permitam aos docentes do Ensino Fundamental conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição ser feita no interior de uma mesma instituição ou entre instituições, para assegurar às crianças a continuidade de seus processos peculiares de desenvolvimento e a concretização de seu direito à educação (BRASIL, 2010, p. 98).

Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental ressalta-se que a falta de articulação entre as etapas é algo que precisa ser solucionado e, para isso, sugere que os anos iniciais do ensino fundamental incorporem algumas práticas que fazem parte da educação infantil. Da mesma forma, as Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade (BRASIL, 2007) sugere que as propostas de ambas as etapas da educação básica devem garantir “aprendizagens necessárias ao prosseguimento, com sucesso nos estudos” (p.7)

Partindo para a Base Nacional Comum Curricular (2017), essa traz apenas uma página sobre esse processo e aponta para um equilíbrio entre as mudanças que ocorrem, para que seja possível integrar e prosseguir com os processos de ensino e aprendizagem de cada criança, respeitando a relação que cada uma delas estabelece com o conhecimento e também as singularidades de cada etapa da educação básica.

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, p. 53).

Portanto, a transição para o ensino fundamental não deve significar um rompimento com a etapa anterior do processo educativo, mas deve representar uma continuidade das experiências e uma ampliação das possibilidades de aprender. Por isso, é preciso reconhecer a especificidade de cada faixa etária para, então, identificar as necessidades dessas crianças e legitimá-las enquanto cidadãos e pessoas de direito (BRASIL, 2004).

Os sistemas de ensino e as escolas deverão compatibilizar a nova situação de oferta e duração do ensino fundamental a uma proposta pedagógica apropriada à faixa etária dos 6 anos, especialmente em termos de recursos humanos, organização do tempo e do espaço escolar, considerando igualmente os materiais didáticos, mobiliário e outros equipamentos. (BRASIL, 2005b).

A partir disso, foi preciso que as escolas e secretarias da educação remodelassem esse período de transição de forma que não fosse visto como algo negativo às crianças, mas que mostrasse novas possibilidades para aprender.

Segundo Checconi (2016) a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental se tornou uma grande preocupação para os pesquisadores e também para a legislação brasileira, pois, foi preciso suprir a necessidade de integrar as etapas de uma forma que o rendimento escolar não fosse prejudicado, além de tornar a rotina do ensino fundamental mais prazerosa e desafiadora às crianças de seis anos. Para isso, é preciso recuperar o caráter lúdico da aprendizagem da educação infantil.

Rabinovich (2012) aponta que o contato entre as professoras da educação infantil e do ensino fundamental seria um meio eficaz para melhorar as propostas

pedagógicas para as crianças ingressantes, além de realizar uma reestruturação dos espaços e materiais que serão utilizados por elas. Em relação a isso, Peres (2011) ressalta que o:

[...] ingresso da criança aos seis anos no Ensino Fundamental não poder se restringir apenas às alterações estruturais, sem o acompanhamento de mudanças relacionadas à renovação das propostas pedagógicas a serem desenvolvidas nos anos iniciais nesse nível de ensino. Esta compreensão passa a ser emergencial, principalmente pelo histórico de distorções entre programas e ações governamentais e suas descontinuidades nas práticas escolares. (PEREZ, 2011, p. 36)

Diante do exposto, evidencia-se que o brincar deveria ser ponto chave na educação infantil e os processos de alfabetização objetivos do ensino fundamental. Porém, o ideal seria que em ambas as etapas da educação básica houvesse o exercício de práticas de letramento, ocorrendo de forma lúdica e estando em equilíbrio com o brincar, pois nesse período de desenvolvimento da criança, ambas são princípios essenciais da cultura infantil.

Partindo disso, na seguinte seção será apresentado como ocorre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, para entender a constituição dos seus processos psíquicos. Além disso, esses questionamentos foram guias também para o problema de pesquisa proposto, visando investigar a transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental.

## **2.5. Como a criança aprende e se desenvolve?**

Essa seção tratará sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, com base na Psicologia Histórico Cultural. Essa teoria é baseada no materialismo histórico dialético e entende o ser humano e a humanidade como o resultado da cultura criada ao longo da história. A transmissão da cultura para as pessoas se dá a partir das interações sociais, ou seja, segundo Leontiev (1978), o desenvolvimento humano é cultural e social. Nessa teoria, temos, como principais autores, Lev Semyonovich Vigotski<sup>6</sup>, Alexei Leontiev e Alexander Luria.

---

<sup>6</sup> A grafia do nome desse autor se encontra de diferentes formas na literatura, dependendo do idioma de origem das traduções. Segundo Duarte (2000), as traduções de edições norte-americanas adotam a grafia Vigotsky, os alemães utilizam a grafia Wygotski. As obras traduzidas do idioma russo para o espanhol, usam a grafia Vigotski e ainda, as obras traduzidas para o português, utilizam Vigotskii. Nesse trabalho, prezando pela padronização, utilizaremos a grafia Vigotski.

Segundo Leontiev (1978) a cultura é tudo aquilo produzido pelo ser humano a partir da natureza, ou seja, é considerado cultura tudo aquilo que o ser humano transforma e que não é dado já pronto. Essas transformações acontecem por meio do trabalho, que é a atividade pela qual os seres humanos produzem o que é necessário para sua sobrevivência.

Quando se fala em trabalho, não se trata da atividade remunerada exercida por uma pessoa denominada trabalhador, mas sim a atividade de transformação da natureza em objetos que são necessários para os seres humanos e, o trabalho é responsável pela evolução do homem, além de ser caracterizado como uma atividade social, visto que o ser humano sempre viveu em grupos, o trabalho também se tornou algo coletivo, e por isso, também foi importante para o desenvolvimento da linguagem (LEONTIEV, 1978).

Outra característica da atividade do trabalho é a transferência da atividade humana, ou seja, aquilo que são características do ser humano em movimento transformam-se em propriedades dos objetos. Esses objetos passam a ser portadores de novas funções, de novos significados e novas características que não possuíam quando estavam na natureza, por isso tornam-se objetos humanizados, sociais e culturais. Isso é o que se chama de processo de objetivação.

Segundo a psicologia histórico cultural, a objetivação, que é o oposto do processo de apropriação, é o processo de transferência por meio do qual a atividade das pessoas transforma-se em característica do objeto e é por meio desse processo que os resultados da atividade de trabalho passam a ser portadores de experiência humana. Já a apropriação, é o meio pelo qual os indivíduos se apropriam de toda atividade humana sintetizada nos objetos e fenômenos da cultura. (LEONTIEV, 1978)

Pode-se dizer então que a atividade humana é objetivada porque transmite a atividade do sujeito para o objeto, sendo que nesse, a atividade ficará em repouso até ser apropriada por outra pessoa. Segundo Marsiglia (2011), a atividade do trabalho se divide em duas categorias, o trabalho material, que corresponde a produção de objetos que possuem o homem como sujeito, e o trabalho não-material, que é caracterizado pela produção intelectual, ou seja, as ideias, valores, conceitos, etc. Com isso, qualquer produção humana, material ou não, é uma objetivação.

Dessa forma, ao nascer, o indivíduo não pode ser considerado humanizado (PINO, 1999), pois até então ele tem apenas aquilo que a natureza fornece para que ele consiga sobreviver. Torna-se a ser humano completo quando se estabelece uma interação com a sociedade e a partir daí passa a se apropriar da cultura. Portanto, o ser

humano não nasce dotado de todas as capacidades e funções psicológicas que ele pode adquirir ao longo da vida, mas ele precisa entrar em contato com o mundo para se apropriar dele.

É importante destacar que essas aquisições humanas não se fixam sob a forma de herança biológica ou genética, mas sob a forma de objetos externos da cultura material e intelectual. De tal modo que cada nova geração nasce num mundo pleno de objetos criados pelas gerações precedentes, e nesses objetos estão acumuladas as qualidades humanas história e socialmente criadas e desenvolvidas. (MELLO, 2007, p. 87).

O processo de apropriação possui três características. A primeira delas se refere ao fato do processo de apropriação ser um processo ativo, na qual o indivíduo precisa reproduzir as principais funções de um objeto, para se apropriar da atividade que foi objetivada. (LEONTIEV, 1978)

A segunda característica é gerada na primeira, pois, quando o indivíduo reproduz a atividade acumulada no objeto, ocorre também a reprodução nele, o indivíduo, das capacidades humanas que foram sendo formadas ao longo da experiência da humanidade, reproduzindo também, as funções psicológicas que foram utilizadas.

Além disso, Leontiev (1978) afirma que a experiência humana acumula cultura, porém, esse acúmulo é feito por meio de um processo de seleção, de síntese, em que o ser humano só irá se apropriar daquilo que de melhor já foi produzido pela humanidade, de forma que as experiências vividas pelos seres humanos ao longo dos anos, chegarão de maneira condensada e sintetiza para o novo indivíduo se apropriar delas.

Essa pode ser considerada a chave para o desenvolvimento dos seres humanos, visto que, quando nasce uma criança, ela não precisará passar por todas as etapas de desenvolvimento da cultura que a humanidade já passou, mas ela apenas irá se apropriar do melhor que já foi feito. (LEONTIEV, 1978)

Por fim, a terceira e última característica do processo de apropriação é que esse é sempre um processo educativo, sendo que nem sempre é uma educação escolar, mas uma educação social. Portanto, essas ações educativas podem ocorrer de forma espontânea, de forma assistemática ou de forma intencional e metódica.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas

*postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (LEONTIEV, 1978, p. 272).

Portanto, a humanização é composta pela apropriação da experiência humana, que ao longo da história foi sendo criada e foram se acumulando, para que, a partir das relações com pessoas mais experientes, pudessem ser aprendidas e internalizadas pelas novas gerações, se apropriando também das funções psíquicas como a fala, o pensamento, a imaginação, entre outras, para que também fosse possível a constituição da inteligência e da personalidade de cada indivíduo.

Para a psicologia histórico cultural, o processo de desenvolvimento do psiquismo não é então, um processo natural, mas ele depende das mediações que ocorrem entre o indivíduo e o mundo e que geram oportunidades de apropriação da cultura humana, por isso, Vigotski (1995, p. 89) afirma que “[...] é a sociedade e não a natureza a que deve figurar em primeiro lugar como fator determinante da conduta do homem”.

Segundo Vigotski (2016), essa mediação entre o homem e a sociedade deve ocorrer na zona de desenvolvimento proximal, que se refere ao nível de desenvolvimento da criança que é composto por aquilo que a criança ainda não sabe fazer, mas que consegue realizar com a ajuda de outra pessoa. Quando a criança passa a conseguir realizar algo sozinha, isso se inclui na zona de desenvolvimento efetivo.

O nível de desenvolvimento efetivo compreende as funções psicointelectuais da criança que já foram desenvolvidas, ou seja, os processos que já foram realizados. No entanto, o nível de desenvolvimento efetivo não aponta por completo o nível de desenvolvimento da criança, pois esse nível é medido de acordo com as atividades que a criança consegue realizar de maneira independente, sem o auxílio de outra pessoa ou por meio da imitação.

Vigotski (2016) afirma também que existe uma relação entre o nível de desenvolvimento da criança e a capacidade que a mesma tem para aprender, ou seja, suas potencialidades. A zona de desenvolvimento potencial compreende então aquelas atividades que a criança ainda não consegue realizar sozinha, mas consegue realiza-la com o auxílio de outra pessoa. Nesse nível, é possível mensurar não apenas os

processos de desenvolvimento que já estão completos e já se maturaram, mas é possível notar também os processos que ainda estão se desenvolvendo e amadurecendo

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial, permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. (VIGOTSKI, 2016, p. 113).

No entanto, é preciso ressaltar que o ser humano se relaciona com a sociedade de maneiras diferentes em determinadas fases da vida. Essa relação sujeito-meio é realizada através de atividades que geram essa mediação, ou seja, “[...] a atividade é então o elo que liga o sujeito ao mundo” (PASQUALINI, 2013, p. 76 – 77)

Por isso, para os autores da teoria histórico cultural, o desenvolvimento se dá em estágios que, mesmo tendo uma referência entre a faixa etária das crianças, essas não são um marco no desenvolvimento, mas o que vai definir os estágios são as necessidades e as condições sociais de cada criança.

Para Vigotski (1995), o desenvolvimento psíquico é uma combinação de diversos processos evolutivos e revolucionários, chamados pelo autor de “mudanças microscópicas”. Essas mudanças se acumulam em um determinado período do desenvolvimento, o que gera um salto qualitativo no psiquismo e, conseqüentemente, favorece a relação da criança com o mundo. Esse processo caracteriza uma transição para um novo nível ou estágio de desenvolvimento.

[...] o desenvolvimento psíquico é um processo que se caracteriza por *mudanças qualitativas*. Não se trata, portanto de uma mudança de grau, do menos para o mais, mas de uma mudança de tipo, isto é, mudança na qualidade da relação entre a criança e o mundo. A cada novo período do desenvolvimento infantil, muda a lógica de funcionamento do psiquismo. (PASQUALINI, 2013, p.74 – grifos do autor)

Dessa forma, pode-se afirmar que cada estágio de desenvolvimento da psique humana é caracterizado por uma relação entre o indivíduo, ou seja, a criança, e a realidade principal do estágio em que ela se encontra. Essa realidade é o que se chama de atividade dominante, atividade principal, ou atividade-guia.

Segundo Leontiev (1978), seriam essas atividades as responsáveis por formar e reorganizar os processos psíquicos, isso porque ela gera novos tipos de atividade e, as

mudanças psicológicas que ocorrem naquele determinado período do desenvolvimento dependem dessa atividade. Vale ressaltar que a atividade dominante não é aquela que é mais realizada pela criança naquele determinado período, mas é a atividade que irá produzir o desenvolvimento. “A atividade principal é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio do seu desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2016, p. 65)

A atividade dominante possui três características. A primeira característica diz que essa é uma atividade que, no seu interior, torna-se possível a realização de outras atividades que podem ser diferenciadas. A segunda característica diz que é na atividade dominante que os processos psíquicos se reorganizam ou tomam forma. E por fim, a terceira característica diz que as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil são dependentes da atividade dominante do período de desenvolvimento em que ela se encontra (VIGOTSKI, 2016).

Dentre os autores clássicos da psicologia histórico cultural, quem se destinou ao estudo da periodização do desenvolvimento foi Daniil B. Elkonin (1904 – 1984), com seu texto “*Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia*” (1987). Para o autor, desde o nascimento até a vida adulta, o ser humano passa por aproximadamente seis atividades dominantes.

Para compreender a teoria de Elkonin (1987), é preciso saber que existem quatro conceitos fundamentais sobre a periodização do desenvolvimento psíquico, e são eles: época, período, atividade dominante e crise. As épocas são divididas em três: primeira infância, infância e adolescência. Cada época se constitui por dois períodos, pois, para o autor, dentro de uma mesma época, o indivíduo tem dois tipos de relações diferentes com o mundo, sendo a primeira relacionada a esfera afetivo-emocional, que corresponde às relações entre a criança e adultos, e a segunda esfera que é a intelectual-cognitiva, representada pela relação da criança com o objeto social.

Assim, no desenvolvimento infantil, existem, por um lado, períodos em que predominam os objetivos, motivos e normas das relações entre as pessoas; nesta base, o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades; por outro lado, períodos em que predominam procedimentos de ação socialmente elaborados com objetos e, nessa base, a formação das forças intelectuais cognitivas das crianças, suas possibilidades operacionais técnicas (ELKONIN, 1987, p. 122 – tradução nossa).

Cada um desses períodos será marcado então por uma atividade dominante e, na transição entre esses períodos e a mudança de atividade irá gerar o que chamamos de crise, o quarto e último conceito. As crises marcam o período de um salto qualitativo no desenvolvimento, sendo então, considerado um momento de revolução, ou, nas palavras de Elkonin (1987, p.106 - 107), citando Vigotski (1991): “[...] o desenvolvimento infantil é um processo dialético no qual a passagem de um passo para o outro é realizado não através de uma evolução gradual, mas através da revolução (Tradução nossa).

Mas como ocorre a transição de uma atividade dominante para outra? Segundo Leontiev (2016b), o critério para definir a mudança entre as atividades virá da relação dominante da criança com a realidade, ou seja, a criança começa a notar que possui potencialidades que vão além da atividade que ela exercia e do lugar que ela ocupava nas relações sociais, por isso ela começa a se esforçar para modificar.

Surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, às quais já superaram este modo de vida. De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica. (LEONTIEV, 2016b, p. 66)

No entanto, as atividades dominantes, quando são superadas e o indivíduo faz a transição para um novo período não são eliminadas, mas são incorporadas como “conquistas” do psiquismo e passam a ser consideradas como novas capacidades da criança. (PASQUALINI, 2016)

A partir disso, serão estudados brevemente quais são as atividades dominantes de cada período de desenvolvimento, sendo que, será dado um foco nas atividades do período pré-escolar e do período escolar, que são o centro desse estudo. Vale ressaltar que, como essa teoria não segue um caminho natural, acredita-se que as fases do desenvolvimento são marcadas pelas condições históricas e sociais de cada indivíduo, por isso, as idades que serão citadas não são as mesmas para todas as crianças, são apenas uma aproximação da faixa etária em que ocorre.

A comunicação emocional direta é a primeira atividade dominante do ser humano e dura, aproximadamente, todo o primeiro ano de vida, correspondendo então, ao primeiro período da época “primeira infância”. No período após o nascimento, a criança não possui funções e mecanismos suficientes para satisfazer suas necessidades

de sobrevivência, e por isso, o bebê é totalmente dependente dos cuidados de um adulto. Para tanto, é preciso que a criança se expresse, para que o adulto possa atendê-la.

Inicialmente o bebê é incapaz de estabelecer uma efetiva comunicação com o adulto e apenas manifesta desconforto de forma difusa ou desorganizada, por meio do choro, de gritos, choramingos, gestos e movimentos. Mas paulatinamente vai construindo-se outro tipo de relação entre o bebê e o adulto. Mediante as ações do adulto dirigidas ao bebê, ele vai progressivamente tomando parte de uma atividade de comunicação com o adulto. (PASQUALINI, 2013, p. 82)

Quando essas condições de comunicação entre o bebê e o adulto são garantidas é que se formará a *comunicação emocional direta* no bebê, a primeira atividade dominante no processo de desenvolvimento humano. De acordo com Marsiglia (2011) quando essa comunicação for estabelecida, ela terá como resultado demonstrações do bebê diante das ações dos adultos, como o choro, sorriso, emissão de sons, entre outros. Essas relações afetivas que serão desenvolvidas são fundamentais na formação da personalidade.

Portanto, essa primeira comunicação do bebê possui um caráter emocional, e está estritamente relacionada as emoções que ocorre na relação entre o bebê e o adulto, sem existir uma comunicação verbal, ou seja, essa atividade dominante não está relacionada apenas ao que o adulto diz para o bebê, mas principalmente pelas trocas afetivas que ocorrem entre eles.

Ao mesmo tempo, se nos debruçarmos sobre a relação criança-adulto no primeiro ano de vida, facilmente percebemos que ela é mediada por objetos (seja pela fralda ou pelo brinquedo). O adulto não somente satisfaz as necessidades da criança, mas organiza também seu contato com a realidade. No processo de comunicação, o adulto apresenta objetos à criança, os movimentam, estimula sua manipulação e imitação. É no interior da atividade de comunicação emocional direta com o adulto, portanto, que tomam forma as *ações sensório-motoras, de orientação e manipulação*, ou seja, as ações com objetos começam a formar-se justamente a partir da comunicação com o adulto. (PASQUALINI, 2013, p.83 -84 – grifos da autora)

Com isso, ao fim do primeiro ano é que irá, segundo Marsiglia (2011), aparecer o primeiro período de crise, pois apenas a comunicação com o adulto não será suficiente, e o bebê passa a se interessar também pelos objetos utilizados pelos adultos.

Com essa crise a criança passa pela transição entre as atividades dominantes, e sua atividade passa a ser a objetal manipulatória.

A criança passa então para o segundo período da primeira infância, que é também denominado de primeira infância e compreende aproximadamente o segundo e terceiro ano de vida. Nesse período a criança começa a assimilar a maneira como os objetos são usados socialmente e passa a ter uma nova atitude sobre eles, pois no período anterior, mesmo que houvesse a manipulação de objetos, essa tinha como foco apenas as propriedades externas do objeto. Agora, no período da primeira infância a criança percebe que o objeto tem um uso específico e uma função (PASQUALINI, 2013).

Essas funções de cada objeto serão reproduzidas pelas crianças por meio da imitação e do ensino. Por meio disso, a criança irá passar a ter o domínio da ação e, conseqüentemente, essa ação irá se generalizar, fazendo com que a criança passe a fazer o uso desse objeto de maneira livre. Esse uso livre significa que a criança já dominou a ação e essa já se tornou automática. Quando isso passa a acontecer, chega um ponto em que a criança substitui um objeto por outro e, esse fato, possui uma importância muito grande, pois, como diz Pasqualini (2013, p. 86) com base em Elkonin (1998): “[...] a substituição do objeto pode ocorrer quando a criança transfere a ação aprendida em uma situação determinada para outra ou quando sente necessidade de completar a ação com algum objeto que esteja ausente, elegendo então um substituto”.

Segundo Marsiglia, (2011), na atividade objetal manipulatória, a criança tenta suprir a necessidade de pegar um objeto, usá-lo e examiná-lo, e para isso, coloca ele na boca, joga, bate, etc. Para conseguir isso, a criança começa a se mover pelo espaço. É também nessa fase que se inicia a comunicação verbal, porém, ainda como atividade acessória.

Portanto, como afirma Pasqualini (2013), nesse período, o papel do adulto como mediador é fundamental, pois é ele quem já possui a atividade humana objetivada e irá ensinar e deixar explícita para a criança como as ações precisam ser feitas, ou seja, é ele quem irá ensinar a criança a utilizar os objetos. Com isso, pode-se afirmar que apenas o fato de disponibilizar os objetos para a criança não irá fazer com que ela se aproprie de suas ações, mas é preciso que ocorra o processo de mediação entre o adulto, a criança e o objeto.

Durante o domínio de procedimentos de ação socialmente elaborados com objetos, ocorre a formação da criança como membro da sociedade, incluindo suas forças intelectuais, cognitivas e físicas. Para a própria criança (como, para o resto, para os adultos que não estão diretamente incluídos no processo organizado de educação e ensino), esse desenvolvimento é apresentado, sobretudo, como a expansão da esfera e a elevação do nível de domínio das ações com objetos. Precisamente para esse parâmetro, as crianças comparam seu nível, suas possibilidades com o nível e as possibilidades de outras crianças e adultos. Nessa comparação, o adulto aparece diante da criança não apenas como portador dos procedimentos sociais de ação com os objetos, mas também como um indivíduo que realiza determinadas tarefas sociais (ELKONIN, 1987, p. 113-114 – tradução nossa).

É nesse período de ação e manipulação com objetos que Lazaretti (2016, p.130) afirma estar o embrião do jogo protagonizado, isso porque, ao longo dessa fase de desenvolvimento, chegará um momento em que a criança começará a substituir um objeto por outro, e essa substituição indica o princípio da brincadeira de papéis sociais e das atividades lúdicas. Esse é o momento em que se torna possível identificar a transição de uma atividade para a outra, pois, a criança já explorou os objetos de diversas maneiras e se apropriou de suas operações e isso passa a se tornar insuficiente, porque agora, ela quer se apropriar também das relações humanas, pois ela pertence ao mundo humano e sente a necessidade de conhecer e se integrar cada vez mais, nesse sentido, Lazaretti afirma que “[...] brincar é representar o homem [...]” (2016, p. 132).

Após esse período de assimilação do mundo dos objetos, a criança passa pela crise dos três anos que, de acordo com Marsiglia (2011), é o momento em que ela começa a questionar as regras que são impostas pelos adultos e passa a querer fazer tudo sozinha. Nesse momento as atividades da criança voltam novamente a ter foco nas relações pessoais, pois a criança passa a querer fazer aquilo que o adulto faz.

De acordo com Pasqualini (2013), a criança entra então em um novo período e, conseqüentemente, passa a ter uma outra atividade dominante, a brincadeira de papéis sociais ou jogo simbólico ou atividade de faz de conta, que irá durar até os seis ou sete anos, aproximadamente, e corresponde ao primeiro período da infância, o período denominado de idade pré-escolar.

Depois de passar pela atividade de manipulação de objetos e ter um amplo conhecimento sobre as funções e o funcionamento desses objetos, isso passa a não ser mais suficiente e a criança passa a ter o interesse e a necessidade de usar esses objetos da mesma maneira que os adultos usam, porém, como não são todos os objetos que a criança pode utilizar, ela recorre ao jogo de papéis social para representar o uso desses

objetos, portanto, Facci (2004, p. 69) afirma que “Utilizando-se dessas atividades, a criança apossa-se do mundo concreto dos objetos humanos, por meio da reprodução das ações realizadas pelos adultos com esses objetos”.

O caminho de desenvolvimento do jogo vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sistematizada e, desta, à ação lúdica protagonizada: há a *colher*; dar de *comer* com a colher; dar de comer com a colher à *boneca*; dar de comer à boneca *como a mamãe*; tal é, de maneira esquemática, o caminho para o jogo protagonizado (ELKONIN, 1998, p. 258-259 –grifos do autor)

Em relação ao surgimento do jogo de papéis sociais, Elkonin (1987) afirma que a psicologia histórico cultural defende que o mesmo surgiu em um determinado momento da humanidade, quando ocorreu uma mudança na posição ocupada pela criança na sociedade, diferente de outras ideias naturalistas que acreditam que o jogo é inato e não está relacionado com a história.

Para Leontiev (2016b), pode-se dizer que a criança não percebe o motivo da atividade, mas é por meio dela que a criança poderá reproduzir as ações dos adultos que ela não domina e, devido à aspectos operacionais, não pode realizar. Consequentemente, na brincadeira, a criança também reproduz as relações sociais que já estabeleceu com os adultos, e também as relações que observa entre os adultos. “Nesse processo, ao desempenhar papéis adultos, ela apropria-se do sentido social das atividades produtivas humanas, internalizando determinados padrões sociais que formarão bases para sua própria conduta” (PASQUALINI, 2013, p.89)

Para estudar a brincadeira de papéis sociais, é preciso antes entender uma questão importante: a criança imagina porque brinca ou brinca porque imagina? Segundo a psicologia histórico cultural, não é a imaginação que causa a brincadeira, mas sim a brincadeira que gera a imaginação, pois, a própria estrutura e finalidade do brincar demanda a criação de uma situação imaginária (PASQUALINI, 2013).

Já sabemos como o brinquedo aparece na criança em idade pré-escolar. Ela surge a partir de sua necessidade de agir em relação não apenas ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela, mas também em relação ao mundo mais amplo dos adultos. Uma necessidade de agir como um adulto surge na criança, isto é, de agir da maneira que ela vê os outros agirem, da maneira que lhe disseram, e assim por diante. Ela deseja montar um cavalo, mas não sabe como fazê-lo e não é ainda capaz de aprender a fazê-lo; isto está além de sua capacidade. Ocorre, por isso, um tipo de substituição; um objeto

pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela toma o lugar do cavalo em suas brincadeiras (LEONTIEV, 2016a, p. 125).

Nesse período em que a atividade dominante é a brincadeira de papéis sociais, a criança apresenta um desenvolvimento perceptível em relação a algumas funções psíquicas superiores, pois essas funções se desenvolvem quando a demanda de funcionamento surge. Dentre elas, uma das principais funções desenvolvidas com o ato lúdico é o autodomínio da conduta, pois, em determinadas brincadeira, é exigido que a criança tenha comportamentos que não fazem parte da sua realidade, além disso, é nesse período que, pela primeira vez, a criança terá consciência de sua ação e, conseqüentemente, irá se esforçar para controlá-la. Além dessas, outras funções psicológicas superiores são desenvolvidas na brincadeira, como a percepção, a linguagem, a memória e o pensamento. (MARSIGLIA, 2011; PASQUALINI, 2013)

Outro fator importante da brincadeira de papéis sociais, segundo Arce (2004), e que é promotor de desenvolvimento é o fato de que, ao brincar, a criança consegue romper o sentido e o significado dos objetos, ou seja, a criança tem a sua disposição um objeto que, naquele momento não é útil para aquela brincadeira, porém, através da imaginação, ela consegue transformar esse objeto em outro que ela precise naquele momento. Contudo, essa ruptura não ocorre nem antes da brincadeira e nem depois que ela acaba, ela acontece apenas no tempo necessário para que a brincadeira aconteça.

Diante de tudo, Pasqualini (2013) afirma que, como a brincadeira tem como base as relações estabelecidas com os adultos e a necessidade de reprodução das ações dos adultos, pode-se afirmar que quanto mais amplo e diversificado o contato da criança com o mundo, maior será o repertório lúdico dela, gerando também um maior potencial de desenvolvimento, ou, nas palavras de Leontiev (2016a) “[...] a brincadeira da criança não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras” (p. 120)

Isso porque, segundo Lazaretti (2016), o conteúdo das brincadeiras tem origem social, cultural e histórica, pois está relacionada e depende das condições em que a criança vive. Além disso, para a autora, “o conteúdo dessas brincadeiras representa uma síntese de atitudes, de procedimentos, valores, regras de comportamento e conhecimento que medeiam a relação da criança com as demais pessoas” (2016, p. 134).

Em relação a isso, Pasqualini (2013) afirma que essa seria então uma das funções das escolas.

A brincadeira de papéis no contexto da educação escolar deve estar a serviço da apropriação da cultura e do desenvolvimento psíquico, cabendo ao professor não só ampliar o conhecimento de mundo da criança de modo que forneça matéria-prima para o faz de conta, mas enriquecer a atividade lúdica e promover sua complexificação (p. 91)

Vale ressaltar que o brincar não é inato, é preciso ensiná-la, desde a manipulação dos objetos e suas operações até a representação da vida adulta por meio do brincar, assim como ressalta Elkonin (1998, p. 270), “tudo isso acontece sob a direção de adultos e não de maneira espontânea”.

A transição para a próxima atividade dominante ocorre, pois, a criança não se satisfaz mais apenas com a representação simbólica da realidade dos adultos e por isso, passam a ter a necessidade de saber sobre o que eles sabem. Com isso, a atividade dominante do próximo período de desenvolvimento é a atividade de estudo.

Na época da infância existem dois períodos que possuem o mesmo motivo: introduzir-se ao mundo do adulto. Então, no período pré-escolar, a criança tem como atividade dominante a brincadeira de papéis sociais e, no período seguinte, a idade escolar, a atividade dominante passa a ser o estudo, pois, segundo Pasqualini (2013, p. 92), a criança passa do “[...] desejo de fazer o que o adulto faz” para “saber o que o adulto sabe”.

Na transição entre a brincadeira de papéis sociais e a atividade de estudo ocorre a chamada “crise dos sete anos” que, segundo Marsiglia (2011) é marcada pela desobediência da criança e rebeldia em relação as atividades mais infantis, pois agora ela está mais próxima da posição do adulto.

A partir disso, Pasqualini (2013) afirma que as crianças passam por um processo de diferenciação das atividades e passam a ter como foco as chamadas atividades produtivas, que tem como objetivo a produção de um produto. É por meio dessas atividades que é possível criar possibilidades para que a criança tenha como determinação, aprender alguma coisa que ainda não saiba.

Essas atividades produtivas não são atividades dominantes, mas elas fazem com que, progressivamente, a atividade de estudo vá se introduzindo e, ao final da idade pré-escolar, o estudo já surgiu como uma linha acessória, preparando a criança para o próximo período e para a próxima atividade dominante.

Até então, na brincadeira de papéis sociais, o produto ou o resultado da atividade não importava, mas, na idade escolar, a atividade dominante é guiada para que se obtenha um resultado. Essa orientação é própria da atividade de estudo, pois é preciso orientar o aluno para que ele possa assimilar o conhecimento.

O estudo, ou seja, a atividade em cujo processo ocorre a assimilação de novos conhecimentos e qual é a atividade norteadora nesse período. Durante isso, ocorre uma intensa formação das forças intelectuais e cognitivas da criança. A importância primária da atividade de estudo também é determinada pelo fato de que, através dela, é mediado todo o sistema de relações entre a criança e os adultos que a cercam, incluindo a comunicação pessoal dentro da família (ELKONIN, 1987, p. 119 – tradução nossa).

Então, a atividade dominante do segundo período da infância, período esse denominado de idade escolar, é a atividade de estudo. Segundo Vigotski (2016), quando a criança ingressa na escola, o seu desenvolvimento passa por diversas transformações, isso porque, nesse período, a criança irá produzir neoformações devido a atuação da aprendizagem na zona de desenvolvimento proximal. No entanto, o autor ressalta que a aprendizagem da criança não se inicia apenas nesse momento, mas sim, ela começa muito antes da entrada da criança na escola.

Para Davidov (1988), esse também é um momento de transformação significativa na vida da criança, pois também ocorre uma mudança no lugar que a criança ocupa na sociedade. Além disso, o autor diz que, quando a criança entra na escola, ela “[...] começa a assimilar os rudimentos das formas mais desenvolvidas da consciência social, ou seja, a ciência, a arte, a moral e o pensamento teórico das pessoas” (DAVIDOV, 1988, p. 158). Portanto, a especificidade da atividade de estudo é a constituição de neoformações psicológicas, como a consciência e o pensamento teórico.

Entender a atividade de estudo como a atividade principal nesse período significa compreendê-la como uma atividade que promove o desenvolvimento humano e que tem como característica produzir a constituição de uma neoformação psicológica essencial ao processo de humanização: a formação do pensamento teórico. Assim, não podemos confundir a atividade de estudo com as ações realizadas cotidianamente pelas crianças na escola. [...]. Tais ações podem compor a atividade de estudo se seus fins forem condizentes com os motivos dessa atividade no intuito da formação do pensamento teórico, mas podem, em contrapartida, serem meras operações que

pouco contribuem para a formação da criança (ASBAHR, 2016, p. 171)

Outro ponto importante do ingresso da criança na escola é que esse, é um momento socialmente valorizado, e por isso, já gera um interesse inicial na criança, porém, essa atividade não se forma de maneira natural e por isso, a criança precisa ser preparada e ensinada a como organizar a sua atividade cognoscitiva. Sendo assim, os anos iniciais do ensino fundamental teriam esse papel de ajudar a criança a se tornar um estudante, ou seja, que ele assuma suas novas obrigações e também os seus direitos e deveres, além de organizar seu trabalho da melhor forma possível. Essas questões tornam a escola, o centro da vida das crianças nesse período.

Vigotski (2016) afirma que os processos educativos escolares devem estar atentos para o nível de desenvolvimento dos alunos, visto que, a atuação do docente em atividades que os alunos já são capazes de realizar sozinhos, ou seja, na zona de desenvolvimento efetivo, não surtirá efeito e, portanto, será ineficaz. Dessa forma, o ideal da atividade de estudo é agir na zona de desenvolvimento proximal, pois dessa forma, estará agindo em processos que irá estimular a criança e, conseqüentemente, na relação com outras pessoas, irão se converter em ações internas da criança, passando a ser então, zona de desenvolvimento efetivo.

Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKI, 2016, p. 115).

Portanto, para a psicologia histórico cultural, a hipótese que se tem é que, o processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem não se coincidem, mas, na verdade, o desenvolvimento segue a aprendizagem, sendo que essa última é responsável pela criação da zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2016).

Saviani (2013), afirma que a educação é um processo direto e intencional que não fica restrito apenas ao ensino, mas esse seria um aspecto da educação e também faz parte do processo educativo. Além disso, o autor afirma que é através da educação que o indivíduo irá identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados e, necessariamente, descobrir a melhor forma para que essa assimilação ocorra.

Para Pinto (2000), a educação é um processo intencional, pois é preciso ter uma concepção de homem para que seja possível, então, formá-lo. Portanto, para o autor, a educação é a formação do próprio ser humano por meio da sociedade, sendo então um processo constante, em que os sujeitos interagem, conduzem e se formam pela sociedade.

Com isso, Pinto (2000) aponta algumas características que são próprias da educação, a começar pelo fato de defini-la como um fato histórico, pois como é um processo, demanda tempo e representa tanto a história individual de cada ser humano, como também o momento histórico vivido pela sociedade. Por isso, o processo educativo é também social, pois reflete as particularidades da sociedade em que se está inserida.

O autor também define a educação como sendo um fato existencial, pois é por meio dela que o homem irá se constituir e adquirir sua essência. Além de ser também um fenômeno cultural, pois a cultura de um povo é transmitida por meio do processo educativo, incluindo não apenas os conhecimentos científicos, mas os valores, hábitos, crenças, entre outros.

Outra definição que Pinto (2000) apresenta sobre o processo educativo é que ele se enquadra como uma modalidade de trabalho social, pois, no interior desse processo, existe o educador, que é um trabalhador e, o estudante, que segundo o autor, também desempenha uma função de trabalho na sociedade.

Por fim, o autor elenca a educação como um processo de ordem consciente, pois faz com que o educando desenvolva uma consciência social, ou seja, uma consciência sobre si e sobre o mundo, podendo chegar a plena autoconsciência, que, segundo ele seria a “máxima consciência historicamente possível” (PINTO, 2000, p. 33).

Além disso, Pinto (2000) também destaca que a educação é um processo econômico, pois é determinada pelos interesses da comunidade em geral, e também porque, o processo econômico da sociedade interfere e determina as condições, possibilidades e finalidades gerais do processo educativo

Portanto, a educação é um processo de criação e transmissão de cultura, em que a sociedade possui um papel de mediadora, no entanto, sua natureza pode ser considerada contraditória, pois, ao mesmo tempo em que busca conservar os conhecimentos clássicos, busca também a superação destes, para criar novos saberes (MASCIOLI, 2012).

Diante de tudo o que foi exposto, compreende-se que a educação é uma das fontes mais importantes do desenvolvimento humano, sendo que esse desenvolvimento não deve ser considerado como um requisito para o processo de aprendizagem, mas sim como um produto, pois o desenvolvimento é resultado de uma mediação que ocorre através de relações sociais que são estabelecidas ao longo da vida.

Além disso, no ambiente escolar, o ato de ensinar deve ser voltado para estimular as potencialidades da criança através da relação com o outro, que pode ser tanto o professor, como outras crianças. Então, a educação se trata de um complexo de ações que são mediadas, tendo o objetivo de favorecer a aprendizagem da criança, que será fonte do seu desenvolvimento, por isso, Vigotski afirma que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2016, p. 114).

Nesse período do desenvolvimento, a escola tem um papel fundamental enquanto transmissora da cultura que foi construída e acumulada ao longo da história pois, uma vez que o pensamento verbal abstrato é específico do ser humano e ele está vinculado ao que é produzido socialmente, é preciso que exista uma mediação entre a criança e a cultura para que ela possa se apropriar dos significados que são dados socialmente aos objetos e, conseqüentemente, desenvolver o pensamento abstrato (MARSIGLIA, 2011).

Após esse período da idade escolar a criança passa por um novo período de crise para entrar no período da adolescência. Esse é um período de transição em que o indivíduo já passou da infância, porém, ainda não está na fase adulta e isso pode fazer com que esse seja um momento conturbado.

Nessa fase, mesmo não sendo um período em que ocorrem mudanças nas condições gerais de vida da criança, pois a atividade de estudo ainda continua sendo muito importante, é um período em que ocorre a maturação sexual que influencia diretamente na formação da personalidade e também é um momento em que a criança começa a estabelecer suas próprias relações com o mundo, podendo, inclusive, ter a sua inserção no mercado de trabalho. Por isso, a atividade dominante desse período é a comunicação pessoal íntima (ELKONIN, 1987; MARSIGLIA, 2011).

Segundo Elkonin (1987), nesse período, a comunicação pessoal também é responsável pela formação das visões que o indivíduo tem sobre a vida, além da estruturação de um sentido pessoal para a vida, formando assim a autoconsciência. Essas formações são responsáveis por guiar a criança para as atividades futuras de estudo e trabalho.

A atividade de comunicação é aqui uma forma peculiar de reprodução, nas relações entre pares, das relações existentes entre os adultos. No processo de comunicação, ocorre uma orientação profunda em relação às normas que governam essas relações e seu domínio (ELKONIN, 1987, p. 120).

Nesse período, a educação escolar deve ter como foco a orientação para que os alunos consigam regular de modo consciente os seus atos e auxilia-los a entenderem e compreenderem seus sentimentos e interesses e também os sentimentos e interesses dos outros.

O fim da adolescência e o início da vida adulta é marcado pelo fato de o indivíduo já conseguir realizar aquilo que antes era só um desejo, mas que não poderia assumir. Com isso, ele passa a ser tratado como adulto e passa a buscar seu espaço na vida adulta, o que acaba gerando uma nova crise de transição. Na vida adulta, a atividade dominante é a atividade de trabalho, que será a atividade que incorpora socialmente esse indivíduo.

Portanto, pode-se observar que, como afirma Elkonin (1987), na vida surgem diversas novas atividades e também são instituídas novas relações, sendo que, algumas dessas atividades se tornam dominantes no processo de desenvolvimento do ser humano, porém, não eliminam aquelas atividades anteriores.

Ao se desenvolver, a criança está desenvolvendo também suas funções psicológicas superiores, que irão superar aquelas funções elementares. Segundo Arce e Martins (2007), as funções superiores são produzidas na história particular de cada ser humano e, portanto, dependem das condições de vida e aprendizagem das quais esse indivíduo viveu, tornando-se diferente para cada um.

Por fim, após o estudo do processo de humanização e desenvolvimento do ser humano, serão abordados os percursos metodológicos assumidos para esse estudo.

## 2. Percurso metodológico

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa (SANTOS FILHO; GAMBOA, 1995) e empírica (pesquisa de campo). É então uma pesquisa descritiva e exploratória, que tem como foco a escuta das crianças sobre o problema de pesquisa proposto.

Dessa forma, a técnica utilizada foi a entrevista semiestruturada (MINAYO, 1994; BOGDAN e BIKLEN, 1994; LÜDKE e ANDRÉ, 1986) para recolher narrativas infantis (OLIVEIRA-FORMOZINHO, 2008; CRUZ, 2008) e compreender o que crianças narram sobre esse momento de transição da educação infantil para o ensino fundamental e o papel do brincar nessa etapa do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

As instituições de ensino onde a pesquisa foi realizada foram indicadas pela Secretaria Municipal de Educação da cidade em que foi realizada a pesquisa, após uma reunião com a coordenadora executiva de políticas educacionais e com a gerente de educação infantil para tratar sobre a autorização da pesquisa e, conseqüentemente, explicar seus objetivos. A partir disso, essas instituições de ensino foram indicadas por atender aos objetivos da pesquisa e por possuir uma equipe gestora que acolhe bem tais iniciativas.

Após esse primeiro contato com a Secretaria Municipal de Educação, as escolas indicadas foram contatadas, e também autorizaram a realização da pesquisa. Então, foi requerido junto à Plataforma Brasil a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa para a realização da mesma. O projeto foi submetido na Plataforma Brasil no dia 20 de agosto de 2019 e um parecer positivo foi liberado no dia 13 de novembro de 2019, com o CAAE nº 19691719.9.0000.5504.

A coleta então se deu em dois momentos. O primeiro momento na escola de Educação Infantil, onde foram realizadas cinco inserções, sendo a primeira para a aplicação do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido; na segunda foi realizada uma entrevista piloto com todos os grupos. Depois foi realizada a primeira coleta, que se dividiu em três dias (26/11/2019, 27/11/2019 e 02/12/2019) e a segunda e última coleta da educação infantil foi feita no dia 02/12/2019, quando também foi finalizada a primeira etapa da coleta com as crianças que ainda não haviam participado.

No ensino fundamental, foi possível realizar apenas o primeiro momento da coleta pois, logo em seguida, se deu início a pandemia do novo Corona Vírus<sup>7</sup>. A primeira parte da coleta foi realizada nos dias 16 e 17 de março do ano de 2020, e logo em seguida as aulas já foram suspensas por conta do decreto nº 64.864 de 16 de março de 2020.

### **3.1 Caracterização dos locais da pesquisa**

#### **3.1.1 A escola de educação infantil<sup>8</sup>**

A escola de educação infantil foi inaugurada no ano de 1988 e atende crianças de zero a cinco anos divididos no período da manhã e tarde, possui a opção do atendimento em período integral e atualmente atende 284 crianças.

Essa clientela é dividida em 15 turmas, sendo dois berçários, que atende as crianças de zero a dois anos; quatro turmas de classe intermediária (CI), com crianças de dois anos e três meses até três anos; três terceiras etapas, atendendo crianças de três e quatro anos; três quartas etapas, com as crianças de quatro e cinco anos e; três quintas etapas atendendo as crianças de cinco e seis anos.

No que diz respeito as condições socioeconômicas da clientela atendida, a média da renda mensal está entre um salário mínimo e meio e quatro salários mínimos. A sua estrutura física é toda no térreo e contém nove salas de aula, entre elas a sala de recursos, sala multimeios, sala do berçário, sala do ciclo intermediário (CI), direção, além disso, a escola conta com um pátio com várias mesas, onde as crianças realizam as refeições e onde têm acesso aos banheiros, a cozinha, lavanderia e bebedouro, e também existe um bebedouro de água de uso exclusivo dos professores. O pátio também dá acesso à área externa, onde ficam os tanques de areia, o quiosque e um espaço reservado para os bebês.

A escola está localizada ao lado do Posto de Saúde da Família, que atende aos moradores do bairro e fica localizado entre a escola de educação infantil e a escola de ensino fundamental. Também fica próxima a diversos comércios e pequenas empresas, como lojas de vestuário, quitandas, serralherias, etc., além de um bolsão municipal e

---

<sup>7</sup> O primeiro caso de Covid-19 ou do novo Corona Vírus, como é popularmente chamado e causada pelo vírus SARS-Cov2, ocorreu em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China, e desde então começou a se espalhar rapidamente por todo o país. No Brasil, o primeiro caso registrado foi no dia 26 de fevereiro, na cidade de São Paulo. Após alguns dias, no dia 11 de março, a Organização Mundial da Saúde decreta o estado de pandemia, no entanto, as ações de isolamento e distanciamento social, no Brasil, passaram a ser indicados no dia 20 de março.

<sup>8</sup> As informações sobre a escola de educação foram informadas pelo próprio diretor da escola, por meio de aplicativo de mensagem instantânea, devido ao contexto de pandemia.

uma área de preservação ambiental. O transporte público está presente no bairro e existem alguns pontos de parada próximo da escola.

### **3.1.2 A escola de ensino fundamental<sup>9</sup>.**

A escola de ensino fundamental na qual foram realizadas as entrevistas é uma escola municipal e começou a funcionar em 1986. Desde então, seu nome já passou por duas alterações, e o nome atual foi definido em 1999, quando a escola passa a funcionar no prédio de uma extinta escola estadual que possuía o mesmo nome.

Desde 2013 funciona como Escola Interativa, de acordo com o projeto aprovado pelo Conselho Municipal de Educação em dezembro de 2012, que previa que todas as escolas que possuíssem o ensino fundamental completo seriam organizadas em Ciclos de Formação. A escola é dividida então em três ciclos, com três anos de duração cada e que organiza as crianças de acordo com a faixa etária, sendo o ciclo I dos seis aos oito anos, o ciclo II dos nove aos onze anos e o ciclo III dos doze aos quatorze anos de idade.

Esse projeto de Escola Interativa tinha também por objetivo incorporar as crianças de seis anos de idade no ensino fundamental, como era previsto no Plano Nacional de Educação (lei nº 13.005/2014). No entanto, o Projeto Político Pedagógico da escola afirma que:

Isso não significou, entretanto, uma mera antecipação do ensino fundamental, mas baseou-se no entendimento de que a criança de seis anos deve receber atenção educacional e pedagógica que facilita sua transição para uma crescente sistematização do conhecimento. (PPP, 2019-2021, p. 3)

Atualmente a escola é organizada da seguinte forma: as classes do primeiro ao quinto ano são organizadas no período da tarde e têm à disposição uma sala de referência e ainda utilizam outros espaços que possuem flexibilidade no horário para essas turmas, além disso, o intervalo é dividido de acordo com os ciclos. As classes do sexto ao nono ano são organizadas no período da manhã, em salas ambientes e também com os intervalos fracionados de acordo com os ciclos. Essa organização é feita desde 2011, quando a escola resolveu reorganizar o espaço, tendo como objetivo voltar os

---

<sup>9</sup> As informações apresentadas sobre a escola de ensino fundamental foram retiradas do Projeto Político Pedagógico da instituição, que esteve vigente dos anos de 2019 a 2021.

olhares para as dinâmicas de entrada, saída, circulação e convívio dos alunos, como também a disponibilidade de toda equipe para o suporte pedagógico em sala de aula.

Desde 2018, a escola passou a funcionar como polo de uma faculdade de graduação de ensino a distância, que atende a cidade e toda a região. Já em 2019, passou a receber uma turma multisseriada de ensino bilíngue, compreendendo do primeiro ao terceiro ano.

Ainda em 2019, a escola passou a ofertar o ensino integral, atendendo aos alunos do ensino fundamental I e que são divididos em três turmas, de acordo com o ano escolar, sendo a primeira turma os alunos do primeiro e segundo ano, a segunda turma os alunos do terceiro ano, e a última turma com os alunos de quarto e quinto ano.

Nessa modalidade de ensino integral, os alunos possuem aulas de: artes visuais, música, relações, T.I.C. (Tecnologia da informação e Comunicação), recreação/ jogos, literatura, teatro, O.E.P (Orientação aos Estudos e Pesquisas), P.O.C. (Prática de Organização do Cotidiano) e Libras.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola a comunidade escolar é composta por 55,4% de meninos e 44,6% de meninas, sendo que quase a totalidade dessas crianças frequentou a etapa da educação infantil. Destes, 65,2% são denominados por seus responsáveis brancos, 24,7% pardos, 6,7% negros, 1% indígena e o restante não declarou sua etnia.

Ainda segundo o PPP (2019 – 2021), metade (50%) dos alunos vivem com os pais e irmãos, 25% moram com apenas um dos responsáveis, 12% com um dos pais e seu novo (a) companheiro (a), e os demais (18%) moram com avós, familiares, abrigos, casais homossexuais, entre outros

Em relação a renda familiar dos alunos, 3% alegam receber de cinco e oito salários mínimos, 14% recebe entre três e cinco salários, 48% das famílias possuem uma renda de três salários mínimos, 23% recebe apenas um salário e 12% das famílias recebem apenas o auxílio do Bolsa Família.

O espaço físico da escola é totalmente térreo, com acessibilidade em todos os seus espaços. A escola possui, ao todo, seis blocos, sendo um deles destinado para a administração, que fica logo na entrada da escola. Este prédio é composto pela secretaria da escola, sala dos coordenadores, sala da direção, copa para funcionários, sala dos professores e banheiros masculinos e femininos.

Os outros cinco blocos são compostos por quatro salas cada, que são de uso dos alunos, sendo então, 12 salas de aula, 1 sala de jogos, 1 sala de Atendimento

Educacional Especializado (AEE), que divide espaço com a sala bilíngue (libras) e 2 laboratórios (de informática e ciências) com amplo espaço. Essas salas são compostas com diferentes recursos como, por exemplo, jogos pedagógicos, espelhos, projetores, telão, computadores, lousa digital, caixas de som, mapas, dicionários, cantinhos de leitura, dentre outros.

Na escola, também há um espaço denominado de Portal do Saber, que possui um acervo que ultrapassa 10.000 títulos, no qual é realizado um sistema de rodízio para leitura, retirada de livros e acesso a computadores conectados à internet.

Em relação a organização das salas de aula, essas são utilizadas por turmas fixas no período da tarde (fundamental I), que garante aos alunos melhores referências de espaço e no período da manhã (fundamental II) são organizadas por disciplinas, temáticas e são os alunos que circulam pelos diferentes espaços. Algumas salas também são utilizadas pelas turmas de período integral de manhã e pelas turmas regulares do fundamental I à tarde.

Na área externa, a escola dispõe de dois quiosques para o trabalho com jogos dirigidos e livres, uma quadra poliesportiva e um ginásio de esportes para as aulas de educação física, turmas de treinamento de outras atividades esportivas realizadas pela prefeitura ou pela comunidade. Existe um amplo refeitório, com banheiros e bebedouro de água gelada e um pátio externo, com bancos e sombra de árvores.

Além disso, como dito anteriormente, a escola funciona como polo de faculdade de ensino a distância. No bloco em que fica localizado, existe um laboratório de informática, uma biblioteca, uma sala de jogos e uma sala de aula, para realização das avaliações de seus alunos, sendo que, tanto a sala de jogos como a sala de aula podem também serem utilizadas pelos alunos da escola.

Em relação ao local em que a escola está inserida, ao seu lado possui o Posto de Saúde da Família que atende aos moradores do bairro e que também desenvolve diversas atividades em parceria com a escola, como palestras temáticas, controle de obesidade, saúde bucal, oftalmológica e acompanhamento de alunos encaminhados pela própria escola por diversas questões de saúde.

Ao lado do posto de saúde, fica localizada a escola de educação infantil na qual foi realizada a primeira etapa da coleta de pesquisa e de onde provêm os alunos do 1º ano. Segundo o PPP, durante o ano as duas escolas se unem para realizar momentos de integração com os alunos da 5ª etapa da educação infantil.

Além disso, o transporte público municipal passa pelo bairro e existem pontos de ônibus que são próximos da escola. Perto da escola ainda existe um bolsão municipal, uma área de preservação ambiental, e também quitandas, oficinas de automóveis, serralheria, pequenos restaurantes e comércio em geral.

Importante salientar que o próprio Projeto Político Pedagógico da escola em questão conta com um item reservado apenas para especificar ações de articulação entre os diferentes níveis e também modalidades de ensino. Dessa forma, o PPP retrata que, ao final de todo ano letivo, tendo como finalidade a integração dos alunos do último ano da educação infantil com o ensino fundamental, a escola promove um encontro desses alunos para visitar as dependências da escola de ensino fundamental.

Também promove reuniões de acolhida com os pais e responsáveis dos alunos, para explicarem sobre a dinâmica e os novos espaços que as crianças estarão participando. Essas reuniões são feitas na própria escola, para que os adultos já conheçam o espaço. Por fim, o PPP diz que toda a equipe pedagógica, com parceria e supervisão da Secretaria Municipal de Educação, realiza um trabalho conjunto para articular o currículo, fazendo também uma reflexão pedagógica para que, assim, possam ter um bom trabalho coletivo.

A escola conta com 55 funcionários, sendo uma diretora; dois coordenadores pedagógicos, sendo um para o ensino fundamental I e um para o ensino fundamental II; quatro agente sociais, responsáveis pela merenda; três agentes operacionais, responsáveis pela portaria; um agente de educação readaptada e um agente administrativo, sendo que ambos ficam na secretaria; dez agentes educacionais, sendo que desses, quatro são responsáveis pelo pátio, um pelo laboratório de informática, dois ficam com os alunos da modalidade Educação Especial, um é responsável pelo Portal do Saber e dois pelos alunos da educação integral; um intérprete de Libras; uma pessoa responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) e; ao todo, trinta e um professores, sendo quatorze professores do ensino fundamental I, chamados de PE I, e dezessete professores do ensino fundamental II, chamados PE II.

Os professores PE I são doze polivalentes e dois ficam responsáveis pelo apoio escolar, e dos professores PE II, a escola conta com a seguinte divisão: dois professores da educação integral, quatro professores de educação física, um de geografia, um de história, dois professores de português, um de arte, dois de ciências, dois de matemática, um de inglês e um professor de apoio em matemática.

### 3.2 Instrumento de coleta: Entrevista

O recurso das entrevistas é um dos mais utilizados para a realização de estudos e pesquisas qualitativos, inclusive aqueles na área da educação. Segundo Minayo (1994) a entrevista “[...] não significa uma conversa despreziosa e neutra [...]” (p. 57), mas é uma maneira do pesquisador se inserir na realidade em que ocorrem os fatos estudados por meio das falas dos sujeitos, ou seja, “Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas (Morgan, 1988), dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de obter informações sobre a outra” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 134).

Dessa forma, Lüdke e André (1986) afirmam que as entrevistas possuem a vantagem de proporcionar uma maior interação entre o sujeito entrevistado e o pesquisador, permitindo também que a informação desejada seja captada de maneira imediata e, principalmente, permite que se façam correções, esclarecimentos e adaptações, para que se consiga chegar a resultados mais eficazes.

Há uma série de exigências e de cuidados requeridos por qualquer tipo de entrevista. Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. [...]

Ao lado do respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado, o entrevistador tem que desenvolver uma grande capacidade de ouvir atentamente e de estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado. Essa estimulação não deve, entretanto, forçar o rumo das respostas para determinada direção. Deve apenas garantir um clima de confiança para que o informante se sinta à vontade para se expressar livremente. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 35).

Vale ressaltar a importância de atender também as exigências psicológicas, como nos afirma Lüdke e André (1986), pois é preciso ficar atento para evitar os saltos bruscos entre as questões, para que os entrevistados possam ir se aprofundando no assunto gradativamente, e impedindo que haja um rompimento no raciocínio que o entrevistado vem construindo, evitando também questões mais complexas e que possa haver um maior envolvimento pessoal, o que pode acabar gerando um bloqueio nas respostas.

A partir disso, para que fosse possível atingir todas as vantagens das entrevistas, e cumprir com as exigências que ela necessita, optou-se pelo uso de entrevistas semiestruturadas, na proposta de narrativas orais, pois esse modelo permite elaborar um roteiro básico sobre as questões que devem ser tratadas, mas que não necessita ser aplicado rigidamente.

Dois autores tentaram definir o que seriam as entrevistas semiestruturada. Triviños (1987) caracteriza esse procedimento como o uso de questionamentos básicos que se apoiam em teorias e hipóteses relacionadas ao tema do estudo, sendo que esses questionamentos dariam espaço para o surgimento de novas hipóteses por meio do que foi dito pelos entrevistados. Dessa forma, para o autor, a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Já para Manzini (1990/1991, p. 154), a entrevista semiestruturada se caracteriza como o uso de um roteiro com perguntas principais, confeccionado pelo pesquisador e que é completado por outras questões feitas ao longo da entrevista, em momento oportuno, podendo assim, possibilitar respostas mais livres e sem padronização, servindo também o roteiro como um meio do pesquisador organizar o processo de entrevista.

Dessa forma, com base nos objetivos e no percurso metodológico escolhido, foram entrevistadas crianças do último ano da Educação Infantil, da turma da tarde, de um centro de recreação e educação infantil localizado em um município do interior do estado de São Paulo e que, em um segundo momento, voltaram a responder a entrevista, quando já eram pertencentes ao primeiro ano do Ensino Fundamental do período da tarde em uma escola municipal de ensino fundamental, localizada no mesmo município.

Então, para esse estudo em específico, foram elaborados quatro modelos de roteiro, sendo dois para a educação infantil e dois para o ensino fundamental. Em ambos os roteiros, para cada etapa da educação básica, foram elaboradas perguntas semelhantes, sendo que a diferença entre eles estava apenas na formulação das perguntas, e não em seu conteúdo, visto que a repetição do mesmo roteiro nas duas entrevistas realizadas na etapa de ensino específica poderia causar um estranhamento nas crianças e até mesmo uma falta de vontade em narrar novamente.

Os roteiros elaborados para a educação infantil foram compostos por cinco questões cada, e nos roteiros para o ensino fundamental foram elaboradas quatro perguntas, assim como se pode observar no apêndice I. No entanto, em ambas as etapas de coleta, essas questões foram se desdobrando em outras ao longo da entrevista, dependendo das respostas de cada criança, ou seja, quando as crianças eram questionadas, por exemplo, sobre o que elas gostavam de fazer na escola, ao responderem, a pesquisadora sempre perguntava o porquê, ou era pedido que a criança falasse um pouco mais sobre aquele assunto, com o intuito de aprofundar as respostas.

Foram feitas cinco etapas na escola de Educação Infantil, sendo a primeira para a aplicação do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido; na segunda foi realizada uma entrevista piloto com todos os grupos, mas os dados obtidos nessa coleta não serão utilizados para análise; depois foi realizada a primeira coleta, que se dividiu em três dias (26/11/2019, 27/11/2019 e 02/12/2019). Foi preciso realizar a primeira etapa da coleta em vários dias por conta de um evento que aconteceria na escola. A segunda e última coleta da educação infantil foi feita no dia 02/12/2019, quando também foi finalizada a primeira etapa da coleta com as crianças que ainda não haviam participado.

Para a coleta de dados na escola de Educação Infantil foi acordado com o diretor da instituição o melhor horário e o melhor local para que as entrevistas fossem realizadas. A partir disso, o diretor disponibilizou a classe de CI (Ciclo Intermediário), que ficava próxima do refeitório, do berçário e da sala da diretoria. Essa sala era um pouco pequena e continha um armário de ferro, em que ficam caixas organizadoras com brinquedos de diferentes tipos; um armário de madeira embutido, onde as professoras guardam seus materiais, uma pequena mesa de apoio próximo ao armário de madeira e nas paredes haviam alguns trabalhos fixados.

As entrevistas foram realizadas em um dos cantos da sala, próximo do armário de ferro, e as crianças e a pesquisadora ficavam sentadas no chão, em círculo. O primeiro recurso de gravação foi em áudio, utilizando um smartphone, que ficou posicionado ao centro da roda, e o segundo foi o registro de imagem e som, que foi realizado por uma câmera digital fotográfica, que ficou posicionada em um armário de ferro, a uma altura de aproximadamente sessenta centímetros do chão, ficando nas costas da pesquisadora e tendo como foco o rosto dos entrevistados.

Para as entrevistas, os participantes foram indicados a se dividirem em grupos, e assim o fizeram de acordo com a afinidade, ou seja, eles mesmos escolheram os grupos de que fariam parte. Esse agrupamento resultou, no primeiro dia de coleta, em cinco grupos, sendo uma dupla e quatro trios. No segundo dia de coleta na educação infantil tivemos um total de quatro grupos, sendo todos duplas.

No momento da entrevista, e conforme combinado com a direção e a professora responsável pela turma, a pesquisadora foi chamando um grupo por vez, dirigindo os mesmos até a sala onde ocorreram as entrevistas, e depois, as crianças voltavam até a sala de atividade ou espaço onde a professora estava com o restante da turma, e chamavam o grupo seguinte.

Ao todo, as entrevistas da educação infantil tiveram aproximadamente 77 minutos, sendo 51 minutos para a primeira etapa da coleta e 26 minutos para a segunda etapa de coleta, com uma duração média de 10 minutos para as entrevistas da primeira etapa e 6 minutos e meio para as entrevistas da segunda etapa.

Após realizadas as entrevistas, a transcrição na íntegra foi feita pela própria pesquisadora, seguindo quatro etapas de transcrição para cada grupo entrevistado. As etapas de transcrição foram as seguintes: no primeiro momento foram transcritas apenas as informações de áudio; em seguida, foram registradas as informações retiradas do vídeo e áudio, tendo como foco as expressões, pausas, momentos de constrangimento ou entusiasmo dos entrevistados; num terceiro momento foi feita a análise apenas das imagens, para ter um foco apenas nos gestos e expressões, sem ter mais de um sentido sendo usado ao mesmo tempo na transcrição, e por fim, foi feita a análise do vídeo em câmera lenta, para uma maior riqueza de detalhes. Para o primeiro momento da transcrição em áudio, foi utilizado um intervalo de transcrição de 5 segundos, e para a transcrição das imagens, os intervalos foram de 15 segundos.

**Quadro 2: Participantes das entrevistas e tempo de duração – Educação Infantil**

<b>Educação infantil – Coleta 1</b>					
<i>Grupo</i>	<i>Grupo 1/ diário 1</i>	<i>Grupo 2/ diário 2</i>	<i>Grupo 3/ diário 3</i>	<i>Grupo 4/ diário 4</i>	<i>Grupo 5/ diário 5</i>
<i>Participantes</i>	Julinha Manoela	Alice B. Jhulia Maria Joaquina	Lavinia Yasmin	Alice A. Juliana Rafaela	Daniel Murilo Rex
<i>Duração</i>	5:56 min	10:08 min	10:43 min	18:58 min	6 min
<b>Educação infantil – Coleta 2</b>					
<i>Grupo</i>	<i>Grupo 1/ diário 1</i>	<i>Grupo 2/ diário 2</i>	<i>Grupo 3/ diário 3</i>	<i>Grupo 4/ diário 4</i>	
<i>Participantes</i>	Julinha Manoela	Lavinia Yasmin	Alice A. Juliana	Alice B. Jhulia	
<i>Duração</i>	04:33 min	07:14 min	05:46 min	07:52 min	

Na segunda etapa da pesquisa, em que foram realizadas as entrevistas com as crianças já no ensino fundamental, foi possível realizar apenas o primeiro momento da coleta pois, no momento em que estava sendo realizada essa pesquisa, o país e o mundo, enfrentou a pandemia do novo Corona Vírus. Devido a isso, o Governo do Estado de São Paulo, por meio do decreto nº 64.864 de 16 de março de 2020, que “Dispõe sobre a

adoção de medidas adicionais, de caráter temporário e emergencial, de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências correlatas” (SÃO PAULO, 2020), interrompeu o funcionamento presencial das escolas, buscando evitar a proliferação do novo vírus.

A primeira parte da coleta foi realizada nos dias 16 e 17 de março do ano de 2020. No primeiro dia, as entrevistas foram realizadas no laboratório de informática, que é uma sala ampla, bem iluminada e que possui trinta computadores que ficam encostados nas paredes, um ao lado do outro, deixando o centro da sala livre. Foi colocada uma mesa no centro da sala, onde as crianças se sentaram de um lado e a entrevistadora do outro.

As gravações de áudio e vídeo foram realizadas da mesma maneira que a coleta da educação infantil, ou seja, os áudios foram gravados por um smartphone e o vídeo por uma câmera digital. O smartphone ficou posicionado no centro da mesa, para ter uma boa captura do áudio e a câmera ficou posicionado em uma outra mesa, própria para o uso de retroprojetores e notebooks, que ficou atrás da entrevistadora, tendo como foco as crianças. Por estar em um laboratório, a agente educacional responsável pelo mesmo ficou na sala enquanto as entrevistas eram realizadas, mas não houve interferência de nenhuma maneira.

No segundo dia de coleta, essa foi realizada na sala de jogos do polo de educação a distância que fica dentro da escola. Essa sala possui diversas carteiras e cadeiras, que são organizadas em duas fileiras no formato de U. Na frente da sala tem um quadro negro e um cartaz com o alfabeto em Libras. Ao fundo da sala tem quatro armários de ferro que são fechados, um espelho e alguns carrinhos de supermercado de brinquedo, que ficam espalhados na frente do espelho.

Ao todo, foram quatro grupos entrevistados no ensino fundamental, sendo três duplas e um trio, gerando aproximadamente 42 minutos de entrevistas, ao todo, apresentando uma média de duração de 10 minutos e meio para cada entrevista.

**Quadro 3: Participantes das entrevistas e tempo de duração – Ensino Fundamental.**

<i>Grupo</i>	<i>Grupo 1/ diário 1</i>	<i>Grupo 2/ diário 2</i>	<i>Grupo 3/ diário 3</i>	<i>Grupo 4/ diário 4</i>
<i>Participantes</i>	Julinha Manoela	Lavinia Yasmin	Daniel Murilo Rex	Alice A. Juliana
<i>Duração</i>	09:42 min	10:22 min	15:25 min	07:10 min

Ao todo, participaram do processo de coleta 21 crianças que corresponde ao total de alunos da turma da quinta etapa da educação infantil escolhida para participar da pesquisa, no entanto, apenas 13 crianças participaram da análise da pesquisa, pois foram as que se enquadraram nos critérios de inclusão e exclusão, ou seja, foram crianças que participaram de pelo menos, 50% das atividades realizadas com cada turma participante.

Os critérios de escolha para as crianças que participaram da análise dos dados foram: estudantes ingressantes da turma do 1º ano do período da tarde do ensino fundamental da escola municipal selecionada e que foram também estudantes da turma de 5ª etapa da educação infantil, do período da tarde, do centro de recreação e educação selecionado para a realização do estudo, além disso, esses estudantes participaram de, no mínimo, 50% das atividades realizadas pela pesquisadora.

Já os participantes excluídos do estudo foram crianças advindos de outra escola de educação infantil, diferente do centro de recreação e educação selecionado, a qual foi realizada a primeira etapa da pesquisa e estudantes que, no ensino fundamental, mudaram de escola ou de período ou que não estavam ingressando no ensino fundamental. Também foram excluídos da análise, crianças de outras turmas que não a do 1º ano B do ensino fundamental do período da tarde da escola municipal selecionada e os estudantes que se ausentaram de, no mínimo 50% das atividades realizadas.

A seguir, será apresentado um quadro com a caracterização dos sujeitos e algumas informações sobre as suas famílias. Esse quadro tem o intuito de apresentar informações sobre o contexto familiar das crianças, que podem interferir nas ideias e, conseqüentemente, nas respostas das mesmas ao longo das entrevistas.

**Quadro 4 – Caracterização dos participantes da pesquisa<sup>10</sup>**

<b>Sujeitos<sup>11</sup></b>	<b>Idade</b>	<b>Formação Escolar Mãe</b>	<b>Formação Escolar Pai</b>	<b>Idade Mãe</b>	<b>Idade Pai</b>	<b>Quantas pessoas moram com a criança</b>	<b>Possui irmão (ã)</b>
------------------------------	--------------	-----------------------------	-----------------------------	------------------	------------------	--	-------------------------

<sup>10</sup> Os dados obtidos para a construção desse quadro foram fornecidos pelos pais e responsáveis das crianças participantes da pesquisa no momento de assinatura dos termos de consentimento livre e esclarecido. Ressalta-se que foi realizada uma padronização nos dados sobre os níveis de escolarização informados pelos pais e responsáveis, visto que houve uma variação nos termos utilizados para denominar cada etapa de ensino, usados de acordo com a época em que estudaram.

<sup>11</sup> Os nomes aqui citados são nomes fictícios, escolhidos pelas próprias crianças no momento de assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, assinado pelas próprias crianças.

Alice A.	7	Superior incompleto	Superior incompleto	28	36	3	Não possui
Alice B.	7	Superior incompleto	Superior incompleto	28	36	2	Não possui
Daniel	7	Superior incompleto	Ensino fundamental incompleto	24	25	3	Não possui
Jhulia	7	Ensino médio	Ensino médio	30	37	4	Um irmão de 3 anos e a mãe está grávida
Juliana	6	Ensino médio	Ensino médio	25	30	4	Um - um ano e três meses
Julinha	7	Ensino fundamental completo	Ensino fundamental completo	51	62	3	4 irmãos adultos
Lavinia	7	Superior	-	33		2	Não possui
Manoela	6	Superior completo	Superior completo	28	34	6	Não possui
Maria Joaquina	7	Ensino fundamental incompleto (avó tutora)	Ensino fundamental completo	49 (avó)	30	6	Não, apenas duas primas de 9 anos e 7 meses
Murilo	6	Ensino fundamental completo	Superior	29	42	3	Um - 9 anos
Rafaela	6	Ensino médio	Ensino médio	36	37	4	Um - 9 anos
Rex	7	Ensino fundamental incompleto	Ensino médio	36	39	3	Não possui
Yasmin	7	Ensino fundamental incompleto	Ensino fundamental incompleto	41	53	4	Um - um ano e quatro meses

Das 13 crianças participantes, 10 eram meninas e 3 meninos. Vale ressaltar que essa diferença entre o número de meninas e meninos que participaram se deve ao fato de que, a própria turma possuía uma diferença em relação a essa quantidade, tendo um baixo número de meninos na turma, e após o processo de exclusão de algumas crianças para a etapa de análise, outros meninos acabaram sendo excluídos, deixando essa grande diferença.

Certamente que toda pesquisa realizada pode trazer benefícios e também riscos para aqueles que dela participam. Os possíveis riscos que esta atividade trouxe para as crianças foram: a) Constrangimento das crianças ao serem questionados; b) estranhamento por serem retirados da sala de aula.

Ao participarem da pesquisa, as crianças também foram beneficiadas durante o processo com: a) o desenvolvimento da linguagem oral; b) a possibilidade de expressar sentimentos, emoções e pensamentos; c) a possibilidade de estabelecer novas relação de amizade; d) o desenvolvimento do pensamento crítico sobre a realidade em que vive; e) a retomada de conhecimentos já adquiridos; f) a oportunidade de dialogar sobre as práticas pedagógicas e; g) a auto avaliação sobre a prática.

Diante disso, para que fossem evitados ao máximo o constrangimento das crianças, foi utilizado o recurso de roda de conversa, em um momento anterior ao momento da coleta, para conseguir uma interação com as crianças e também para expor como ocorreria cada etapa do processo, sendo que, nesse espaço, também foi aplicado o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido. Também foram respeitadas as respostas dadas pelas crianças, não pedindo para que os mesmos respondessem aquilo que não queriam responder, aceitando respostas como “não sei” ou “não quero responder”, e respeitando o tempo de cada criança para que pensassem em suas respostas e falassem sobre elas.

Além disso, buscou-se estabelecer um local nas escolas, em que as crianças pudessem se sentir à vontade, e que não sentissem o estranhamento por estar em um local desconhecido. Nesse caso, o local selecionado foi a sala do CI (ciclo intermediário) na escola de educação infantil e também, em duas das entrevistas, a sala do berçário e, na escola de ensino fundamental, foi utilizado tanto o laboratório de informática como a sala de jogos do polo da faculdade de graduação de ensino a distância.

Como a coleta se deu por meio de entrevista com crianças, essa foi realizada de maneira mais apropriada, o que evitou ao máximo o constrangimento das mesmas, buscando assim obter a maior fidedignidade possível, pois, “privilegiar a voz da criança requer uma metodologia de pesquisa que contemple as múltiplas manifestações do mundo infantil” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p.7)

Cruz (2008) afirma que desde o século XX as crianças começaram a aparecer como objetos de estudo que, em sua maioria, têm a psicologia como base. No entanto, segundo a autora, esses estudos não possuem o objetivo de esclarecer opiniões, desejos, preferências de crianças, o que revela que, mesmo a criança sendo objeto de estudo, ela não é vista e nem compreendida enquanto um indivíduo que possui a capacidade de se comunicar.

Ao assumir a criança como participante deste estudo, existe também uma tentativa de a reconhecer enquanto ser social e histórico, que além de ser formada pela cultura, também é produtora dela, e pode se relacionar e expressar sobre ela.

As possibilidades de considerar as percepções sobre seus processos de vida e seus contextos particulares de desenvolvimento e aprendizagens, mediante manifestações verbais ou diferentes produções, faz da criança um importante sujeito nas investigações relativas às questões da infância [...]. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008, p. 7)

Essa possibilidade de ouvir o que as crianças têm a dizer busca, além das respostas para o problema de pesquisa proposto, também dar a criança a possibilidade de estar envolvida nas discussões a respeito de suas vivências e sobre a sociedade que a rodeia.

Trabalhar com a escuta das crianças é de grande importância pois, segundo Delgado e Muller (2005), essas ainda se encontram em um mundo em que todas as decisões educativas são tomadas por adultos, colocando muitas vezes, visões estereotipadas sobre o ser criança nos programas e políticas curriculares. Muito se pesquisa sobre escola e educação, mas quase sempre são feitas análises indiretas sobre as crianças, tendo como foco o currículo, a avaliação, os professores, etc., mas as crianças deixam de ser incluídas como atores principais nesses processos.

A Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 assegura que a criança possui o direito de ser escutada, e também de participar e ter controle sobre sua vida. Aliás, de acordo com Oliveira-Formosinho (2008) é preciso também acreditar que as mesmas possuem competências para compreender, refletir, dar respostas válidas e participar da vida social, pois é um ser que tem competência cognitiva, moral, social, emocional e racional.

Diante do exposto anteriormente, na sessão sobre a concepção de criança e infância, e pensando no recurso metodológico utilizado, pode-se dizer que existe uma nova forma de se ver a infância, pois, com todo ganho político tido em relação a ela, ainda existe uma lacuna entre o que é direito da criança e o que de fato é colocado em prática no contexto educativo.

Existe também uma heterogeneidade na condição de ser criança, por isso, não basta apenas conhece-las, mas é preciso também ouvi-las. Por isso existe a necessidade de envolver as crianças nas pesquisas e dar a elas o espaço de fala, dando, portanto,

“[...] visibilidade às crianças, às suas falas, expressões, sentimentos gostos, gestos e frustrações” (MAFRA, 2015, p.118).

Dessa forma, para que fosse possível alcançar todas as competências das crianças que estão envolvidas nesse trabalho, alguns cuidados foram tomados para a execução das entrevistas como, por exemplo: os locais onde foram realizadas as entrevistas são na própria escola, por se tratar de um local onde a criança já está acostumada e não possui receios, pois isso pode influenciar a maneira como a criança responde. Nos momentos da entrevista, a organização do espaço e as perguntas foram feitas de uma maneira não formal, para que as crianças se sentissem à vontade e não pressionadas. O agrupamento das crianças foi em duplas ou trios, organizados por escolha das mesmas, para que elas se sentissem mais à vontade e não passassem pelo receio ou constrangimento de estarem sozinhas em um momento diferente daqueles que estão acostumadas.

Ainda, para que fosse possível atingir consistência e validade das informações prestadas pelas crianças, foi seguido alguns passos proposto por Oliveira-Formosinho (2008), sendo eles: verificar se as perguntas propostas atenderam aquilo que se quer descobrir, se não são ambíguas e se a criança entendeu aquilo que se está pedindo e, para isso, foi feita uma coleta de dados piloto com quinze crianças, divididas em seis grupos, que não foi utilizada na análise.

### **3.3. Sobre a análise dos dados**

Para realização da análise de dados, foi utilizado o método da análise de conteúdo, proposto por Laurence Bardin (1979) e que pode ser definido como “[...] uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação.” (BARDIN, 1979, p. 19), ou seja, a análise de conteúdo pode ser descrita como um procedimento que, partindo dos conteúdos das mensagens adquiridas com os procedimentos metodológicos, possam gerar indicadores, quantitativos ou qualitativos, que permita compreender aquilo que os participantes da pesquisa produziram, ou, nas palavras de Oliveira et al (2003, p. 5 e 6):

Pode-se dizer que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto. Ela começa, geralmente, por uma leitura flutuante por meio da qual o pesquisador, num trabalho gradual de apropriação do texto, estabelece várias idas e vindas entre o documento analisado e as suas próprias

anotações, até que comecem a emergir os contornos de suas primeiras unidades de sentido. Estas unidades de sentidos – palavras, conjunto de palavras formando uma locução ou temas – são definidas passo a passo e guiam o pesquisador na busca das informações contidas no texto.

O objetivo de toda análise de conteúdo é o de assinalar e classificar de maneira exaustiva e objetiva todas as unidades de sentido existentes no texto. Além de permitir que sobressaiam do documento suas grandes linhas, suas principais regularidades.

A escolha da organização e análise dos resultados se baseando no método de análise de conteúdo se deu pelo fato de que esse estudo está buscando:

[...] ultrapassar as incertezas e o enriquecimento da leitura, tendo por base um modelo formal, calcado na necessidade de descobrir, pelo questionamento: o que vejo, por exemplo na mensagem, está realmente contido nela? Outros podem compartilhar a minha visão ou ela é muito pessoal? Ela vai além das aparências? (OLIVEIRA et al, 2003, p. 3)

Para conseguir uma avaliação fidedigna dos materiais adquiridos com os recursos metodológicos, foram seguidas as etapas de execução propostas pelo método de Bardin (1979), sendo eles: a organização do material de trabalho, a definição das unidades de registros, definição e delimitação do tema, definição de categorias e a enumeração e análise de frequência.

A segunda etapa, que diz respeito a definição das unidades de registros que foram utilizadas, diz respeito as palavras, conjuntos de palavras ou temas que, pela organização dos achados científicos, o pesquisador buscou e os reconheceu no texto, situando-os. A terceira etapa complementou a segunda, e diz respeito a delimitação do tema, e o tema, por sua vez, teve a função de delimitar e resumir o conteúdo, tornando-se também um mediador entre as unidades de registro.

A etapa seguinte é a de definição das categorias, que consistiu na classificação dos elementos pesquisados em grupos relacionados, sendo que depois, esses elementos foram reagrupados segundo analogias. Para que fosse possível classificar esses elementos em categorias, foi preciso investigar quais características que eles possuíam em comum.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais

reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 1979, p.117 – grifos do autor).

Bardin (1979) também relata sobre a possibilidade de estabelecer categorias *a priori* e *a posteriori*, sendo as primeiras estabelecidas com base no referencial teórico e as outras elaboradas com base nos materiais coletados, porém, sem excluir aquelas propostas pelo referencial teórico. Nesse caso, a opção escolhida para esse estudo foi a de estabelecimento das categorias *a posteriori*.

Bardin (1979) indica que uma boa categoria deve suscitar a exclusão mútua, a homogeneidade, a pertinência, a objetividade e fidelidade e a produtividade. Bauer (2000) sugere princípios para aquilo que ele chama de qualidade na análise de conteúdo, destacando: a) coerência e simplicidade do referencial de codificação, b) transparência da documentação, c) fidedignidade, d) validação, e) boa resolução dos três principais dilemas estabelecidos na análise de conteúdo (OLIVEIRA et al, 2003, p. 9)

A última etapa foi a de enumeração e análise de frequência das unidades de registro, ou seja, foram contabilizadas a quantidade de vezes que determinado tema ou palavra apareceu nos materiais coletados, o que permitiu mensurar a importância ou o foco que foi dado para cada um desses elementos.

Com isso, a opção pelo uso da análise de conteúdo de Bardin (1979) se dá pelo fato de que:

A análise de conteúdo oferece um modelo experimental bem definido, que parte de uma concepção orientada ao entendimento do objeto de estudo, e, para tanto, se utiliza de modelos que garantem uma interpretação formal dos resultados com espaço para a criatividade, mas sem abrir mão do ideal de reprodutibilidade e transparência das condições experimentais. Sem ser um método perfeito, se configura como um procedimento confiável para atingir as linhas mestras de um texto. (OLIVEIRA et al, 2003, p. 15 e 16)

Portanto, nesse estudo, a partir do que foi proposto, o material de trabalho disponível para análise foram as transcrições das entrevistas com as crianças nas duas etapas da educação básica, decorrentes das gravações de áudio e vídeo.

#### 4. Apresentação de dados e discussão

Essa seção do estudo tem como objetivo apresentar, analisar e discutir os resultados derivados das entrevistas realizadas, na perspectiva de narrativas orais. No quadro abaixo foi feita uma explanação das categorias (BARDIN, 1979) constituídas após a coleta de dados e as unidades de registros pertencentes a cada uma destas categorias. Cabe aqui ressaltar que, devido ao pouco tempo de coleta de dados realizada no ensino fundamental, por conta da pandemia do novo Corona Vírus e, portanto, pelo pouco tempo de convívio das crianças nessa nova etapa da educação básica, considera-se que as falas das crianças ainda estejam pautadas na novidade e nas descobertas da nova escola.

**Quadro 5: Categorias e unidades de registro**

<b>Categorias</b>	<b>Unidades de registro</b>	<b>Descrição</b>
1. Educação Física	1.a. Aulas de educação física	Aqui serão apresentados os relatos das crianças referentes às aulas de educação física e que foram frequentes ao longo das entrevistas.
2. Cultura Lúdica	2.a. Atividades com água e/ou piscina 2.b. Brincadeiras com fantasia 2.c. Pega-pega e esconde-esconde 2.d. Tanques de areia 2.e. Brinquedão de madeira	Nessa categoria serão abordadas as principais brincadeiras citadas pelas crianças ao longo das entrevistas e que refletem a cultura lúdica escolar dessas crianças e também a percepção que as mesmas têm de alguns espaços e momentos que vivenciam.
3. Componentes curriculares	3.a. Atividades curriculares 3.b. Exercícios	Essa categoria está destinada à organização das respostas das crianças referente as atividades que são realizadas que compõem o currículo escolar. Essas unidades de registro foram

		encontradas na etapa de entrevistas realizadas no ensino fundamental, porém, a grande parte foi citada na educação infantil.
4.Educação infantil e ensino fundamental: diferenças	4.a. Recreio 4.b. Parquinho 4.c. Informática 4.d. Espaços escolares	Aqui, serão apresentadas as diferenças citadas pelas crianças em relação às duas etapas estudadas, a educação infantil e o ensino fundamental, e a percepção das crianças em relação ao cotidiano e a rotina escolar e também em relação aos espaços das escolas.

#### 4.1 Educação Física

Nessa categoria, serão apresentadas as unidades de registro referentes as aulas de educação física, que apareceram com diversas mensagens ao longo das entrevistas e que merecem uma análise e discussão mais aprofundada.

<b>Categorias</b>	<b>Unidades de registro</b>
1.Educação Física	1.a. Aulas de educação física

##### *1.a. Aulas de educação física*

A disciplina de educação física passa a integrar as propostas pedagógicas das escolas a partir da publicação da LDB nº 9.394/1996, em que a mesma passa a ser considerada como um componente curricular. É a partir dessa lei também, que a educação infantil passa a ser considerada como parte da educação básica e, como a educação física se tornou componente curricular obrigatório de toda a educação básica, a educação infantil também se enquadrando nessa nova realidade.

No município em que a pesquisa foi realizada, a disciplina de educação física compõe o quadro de componentes curriculares e conta com um professor específico de área, desde a educação infantil. No entanto, neste estudo, a educação física não compõe uma categoria sobre os componentes curriculares pois, os conteúdos das mensagens que

esta unidade de registro engloba é de que, essas aulas, foram consideradas pelas crianças como momentos para brincar.

Aqui, encontra-se relação com a ideia que as crianças possuem sobre o brincar, pois, nas narrativas infantis, esse também foi considerado como algo que é legal e divertido. Portanto, entende-se que as crianças consideram as aulas de educação física legais e divertidas, pois, como relataram, são momentos em que realizam diversas brincadeiras.

Pesquisadora: Então vamos lá, posso fazer a primeira pergunta?

Alice B.: Sim

Jhulia: Pode

Pesquisadora: Posso? Então vamos lá, o que que é brincar pra vocês?

Alice B.: Legal

Jhulia [dá um suspiro antes de começar a falar, demonstrando empolgação]: Brincar é uma coisa bem divertida pra gente.

Alice B. [falando ao mesmo tempo que Jhulia]: Muito legal, a gente se diverte muito

Maria Joaquina [falando bem baixo]: Muito divertido (Coleta 1, diário 2, Jhulia, Maria Joaquina e Alice B.).

Como já se encontra nas narrativas das crianças resquícios de um modelo escolarizante na educação infantil e, com grande frequência no ensino fundamental, é possível que essa opinião das crianças sobre as aulas de educação física esteja também relacionada ao movimento, pois é um momento em que este se torna quase que obrigatório, e para essa fase de desenvolvimento, ele é necessário. Diferente do que as crianças apontam, a pesquisa de Mello *et al* (2012), evidencia que para os professores polivalentes, o momento da aula de educação física é um momento de descanso.

Partindo dessas informações, os questionamentos que surgem são a respeito da falta de participação do professor polivalente também nas aulas de educação física, visto que, por ser um momento onde as crianças estabelecem várias relações e também onde podem brincar, o que torna, para elas, essas aulas como algo legal e divertido, é então um campo de observação para o professor perceber quais os processos de socialização e desenvolvimento que ali ocorrem.

Neste caso, as crianças tanto da educação infantil, como do ensino fundamental, citaram as aulas de educação física como momentos lúdicos, em que realizavam diversas brincadeiras, grande parte das vezes escolhidas pela professora, sendo que, através das narrativas das crianças, apenas uma vez elas puderam escolher as brincadeiras realizadas.

*Pesquisadora:* E o que mais vocês pensam do brincar?

*Alice A.:* Eu penso de brincar na aula da tia Natalia, hoje eu achei de manhã tinha aula da tia Natalia, só que não tem.

*Pesquisadora:* E o que que vocês fazem na aula da tia Natalia?

*Alice A.:* A gente brinca de algumas brincadeiras, pega a bruxa [agarra o braço da colega, e dão risada], peguei, pega [ com tom animado, como se estivesse jogando]

*Pesquisadora:* E o que mais?

Juliana se levanta, deita no chão de bruços, e levanta o quadril ficando apoiada pelas mãos e pelas pontas dos pés.

[Risadas]

*Alice A.:* A ponte, a ponte é assim [se referindo ao movimento feito pela amiga]

*Pesquisadora:* Viu, e quem que escolhe essas brincadeiras, é vocês?

*Alice A.:* A tia Natalia [fazendo uma expressão de decepção].

*Pesquisadora:* Às vezes vocês podem escolher as brincadeiras?

*Alice A.:* Não, porque hora que termina a aula da tia Natalia, a gente vai embora, um porquinho, aí depois a gente brinca de pega-pega bruxa, peguei você, aí depois a gente brinca de pega-pega normal, pega-pega ponte, pega-pega na perna, aí depois a gente corre, aí depois alguém pula a perna e tem que sentar no lugar do outro [enquanto está falando, ela se levanta e começa a engatinhar ao redor da amiga que continua sentada] (Coleta 2, diário 3, Juliana e Alice A., 2019)

Partindo disso, ter a educação física enquanto disciplina desde a educação infantil, apresenta uma grande contribuição para essa etapa da educação básica, pois é um espaço de desenvolvimento da linguagem corporal e também do brincar, visto que, segundo Kishimoto (2010), o brincar faz parte do cotidiano da criança e é uma das principais atividades do seu dia a dia.

Isso porque, quando se pensa em educação, é preciso pensar a criança como o centro do processo e a colocá-la como ponto de partida. Além disso, é preciso pensar em todas as linguagens que são fundamentais e precisam ser trabalhadas ao longo da infância. Uma dessas linguagens é a expressão corporal e, segundo Ayoub (2001, p. 57) pode-se dizer que a “criança é quase sinônimo de movimento”, e também de brincar, e é esse movimento e esse brincar que possibilitam que a criança se descubra e descubra também o mundo a sua volta, incluindo a descoberta e o desenvolvimento de novas linguagens.

Portanto, a educação física tem como objetivo trabalhar a linguagem corporal, buscando desenvolver as manifestações corporais já existentes na vida da criança, e que irão ser usadas não apenas nestas aulas, mas também em outros momentos da vida.

Voltando as narrativas das crianças, os resultados indicaram que as crianças gostavam das aulas de educação física e das brincadeiras realizadas; elas citaram também a repetição destas brincadeiras.

*Pesquisadora:* E o que vocês gostariam de fazer aqui na escola enquanto vocês estão aqui?

*Alice A.:* Ah, eu gostaria que a tia Natalia fizesse umas brincadeiras novas que a gente nunca fez, que ela sempre faz as mesmas, mas também ela tem o diário de atividades, mas ela já fez todas e agora ela não sabe o que fazer, mas a gente está dando umas ideias pra ela que é mais fácil. Tipo aquele dia [pausa], tipo, a Jhulia deu até uma ideia pra ela, de bambolê, de girar assim, e a Maria Joaquina também deu uma ideia, que na verdade fui eu, dei uma ideia da gente pular corda, e também a ideia do bambolê foi da Jhulia, porque a gente adora [é interrompida]

*Juliana [interrompendo Valentina]:* Eu consigo pular corda de mentira

*Alice A.:* Eu também consigo pular corda de bambolê. (Coleta 1, diário 4, Alice A. e Juliana, 2019).

Essa repetição de brincadeiras pode estar relacionada com uma preocupação existente em relação à formação dos profissionais da educação física que, segundo Sayão (1999) não existe, nos cursos de licenciatura uma formação específica para o trabalho com crianças de 0 a 6 anos sendo que, quando se tem uma preocupação com esta formação, ela se reduz ao “[...] aprendizado de um conjunto de atividades corporais (especialmente jogos e brincadeiras)” (AYOUB, 2001, p. 57).

Com base nisso, Ayoub (2001) ressalta que essa falta de formação pode interferir na qualidade das aulas de educação física, em que o professor passa a ser visto como um “aplicador de jogos”, responsável por divertir as crianças e fazer com que elas brinquem, sendo que é responsável pelas atividades com corpo e movimento e, a professora generalista (polivalente) é vista como a responsável pela formação do intelecto.

Nesse ponto, pode-se encontrar uma provável concepção de lúdico das crianças, que vêem o brincar como algo legal e divertido e, o fato dessas crianças considerarem as aulas de educação física como algo divertido, leva a relacioná-la como momento lúdico. Então, o questionamento que se faz é se essa problemática da falta de formação profissional pode estar relacionada com essa percepção das crianças, ou elas enxergam essas aulas como momentos divertidos pelo fato de poderem explorar o corpo e seus movimentos? O que se sabe é que:

[...] a presença do (a) profissional da educação física na educação infantil pode colaborar muito positivamente na educação das crianças, desde que essa presença seja compreendida como uma possibilidade de desenvolvimento de trabalhos em parceria, sem hierarquização, de “mãos dadas”. (AYOUB, 2001, p. 59)

É importante ressaltar que a diversidade de atividades que são propostas pelo professor de educação física é necessária, pois, é preciso que as crianças experimentem e vivenciem diversas situações, para que possam ter diferentes possibilidades em relação à sua cultura corporal de movimento (SOUZA, 2020).

Como as aulas de educação física são consideradas legais e divertidas pelas crianças, e, segundo estudos de Darido (2004) essa é, em disparada, a disciplina preferida dos estudantes, foi recorrente nas narrativas que essas aulas passaram a ser usadas como “moeda de troca” para o bom comportamento das crianças. Ou seja, quando as mesmas não se comportavam da maneira como as professoras de classe (polivalentes) gostariam ou esperavam, elas recebiam avisos de que podiam ficar sem participar dessa aula. Essa realidade é citada em diferentes sessões de entrevista narrativa, como é possível observar nos trechos a seguir:

*Pesquisadora:* E do que vocês brincam? Você falou do brinquedão de madeira, das salas, do que vocês brincam nesses lugares?

*Juliana:* A gente, quando a tia fala pra gente fazer a aula da tia Natalia, ai uma criança faz uma bagunça, e que a tia fala vai todo mundo ficar de castigo, que a gente estava com a outra tia [fazendo gestos com as mãos enquanto explica].

*Alice A:* É, mas também, lá na aula da tia Natalia, a gente brinca, ai uma pessoa mostra o que a tia Natalia pede, ai uma pessoa mostra, a gente brinca, ai depois hora que acaba a gente já vai, mas também a gente brinca de novo no brinquedo e hora que chega a aula da tia Natália, a gente já vai embora, porque já está na hora de ir embora e a gente já fez muita coisa [gesticulando com as mãos]

*Juliana:* É [concordando com o que a colega estava falando]. Mas alguns dias a gente não faz atividade nenhuma, né meninas?

*Rafaela:* É [fazendo sinal de positivo com a cabeça] (Coleta 1, diário 4, Alice A., Rafaela e Juliana, 2019).

Em relação ao uso da educação física como punição para a falta de disciplina dos alunos, é preciso ressaltar que o problema da indisciplina na escola vem sendo amplamente estudado, seja pelo fato do aumento de casos e das interferências que isso pode ocasionar nos processos de ensino e de aprendizagem, ou pelo fato da mudança de foco na função da escola, que deixou de ser apenas a instituição que dá acesso ao

conhecimento científico, para ser aquela que educa, cuida e prepara para o mercado de trabalho (SAVIANI, 2013; ESTRELA, 1992; BRITO, 2012).

Segundo Aquino (1998) antes de conceituar a indisciplina, é preciso compreender o que é disciplina e, para o autor a disciplina está relacionada com “[...] comportamentos regidos por um conjunto de normas [...]” (p.10). O autor afirma então que a indisciplina pode ser o descumprimento dessas normas ou até mesmo o não conhecimento delas, ou, nas palavras de La Taille, Pedro-Silva e Justo (2013, p. 60), a indisciplina é “[...] toda ação moral executada pelo sujeito e que está em desacordo com as leis impostas ou construídas coletivamente, tendo o indisciplinado consciência ou não deste processo de elaboração”.

Em relação a indisciplina no ambiente escolar, Souza (2020) afirma que existe um “jogo de empurra-empurra”, em que os professores culpam os estudantes, as famílias, a sociedade ou até mesmo a cultura escolar e/ou dos estudantes. Já os alunos apontam a escola, que tem aulas que não geram interesse e professores sem compromisso.

Segundo Strazzacappa (2001, p. 70) a “noção de disciplina na escola sempre foi entendida como ‘não movimento’. As crianças educadas e comportadas eram aquelas que simplesmente não se moviam”. Essa é a visão que predomina nos ambientes escolares, a crença de que a imobilidade está intimamente ligada ao comportamento positivo, característica muito importante e definidora de horizonte, pois agindo assim, a escola que de nossos estudantes um comportamento que não lhes proporciona prazer. (SOUZA, 2020, p.23)

Partindo desse pressuposto que a disciplina na escola é vista como o “não movimento”, o uso da educação física como moeda de troca para um bom comportamento seria o mesmo que retirar da criança um dos poucos momentos em que o movimento é realmente o foco, isso, levando em consideração que a disciplina da educação física na escola, “[...] tem por finalidade propiciar aos alunos a apropriação crítica da cultura corporal de movimento [...]” (BETTI, 2009, p.64).

[o] movimento corporal sempre funcionou como uma moeda de troca. Se observarmos brevemente as atitudes disciplinares que continuam sendo utilizadas hoje em dia nas escolas, percebemos que não nos diferenciamos muito das famosas ‘palmatórias’ da época de nossos avós. Professores e diretores lançam mão da imobilidade física como punição e da liberdade de se movimentar como prêmio. Constantemente, os alunos indisciplinados (lembrando que muitas vezes o que define uma criança indisciplinada é exatamente seu

excesso de movimento) são impedidos de realizar atividades no pátio, seja através do impedimento de participar da aula de educação física, enquanto que aquele que se comporta pode ir ao pátio mais cedo para brincar. Estas atitudes evidenciam que o movimento é sinônimo de prazer e a imobilidade, de desconforto (STRAZZACAPPA, 2001, p. 69)

No entanto, o estudo de De Paula, Paixão e Oliveira (2015) aponta que 85% das crianças identificam que, mesmo após o castigo de não participar da aula de educação física, ainda existe uma reincidência nas atitudes que levaram a tal castigo. Diante disso, pode-se dizer que tal punição não está atingindo seu objetivo, mas ainda assim continua sendo utilizada, além de demonstrar que tal punição não apresenta um sentido pedagógico e também não apresenta sentido para a criança.

Portanto, os questionamentos que ficam são: porque esse ainda é um tipo de punição que acontece frequentemente nas escolas, tanto de educação infantil, como no ensino fundamental? Os motivos que levam à educação física ser usada como moeda de troca para um bom comportamento é algo útil na visão das crianças ou dos adultos? Ou as crianças interiorizam essas narrativas adultas, tomando isso como algo correto de ser feito?

O que se pode ressaltar é que, retirar a criança da aula de educação física como forma de punição, apresenta uma desvalorização da disciplina e até mesmo da falta de compreensão dos estudantes a respeito de seu direito em participar dessas aulas e de aprender este componente curricular.

Outro ponto citado em relação às aulas de educação física estava relacionado com as atividades que eles realizavam pois, foi possível evidenciar que as crianças faziam uma diferenciação entre as atividades físicas específicas da área, como alongamento e esportes, e com as brincadeiras que eram realizadas na aula. Sendo que, pelas narrativas infantis, nota-se que o grande foco das aulas de educação física eram as brincadeiras, no entanto, devido à importância que o brincar tem nessa faixa etária, pode ser que as crianças apenas evidenciam as brincadeiras, não podendo então, confirmar que as atividades específicas da área não aconteçam com frequência.

Essa diferenciação feita pelas crianças vai ao encontro do que a BNCC (2018) propõe como unidades temáticas para as aulas de educação física, que são: Brincadeiras e jogos, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Aventura. No entanto, de acordo com as narrativas percebe-se que o grande foco da professora desta turma está nos conteúdos de

ginásticas, jogos e brincadeiras sendo esse último, o que as crianças manifestam maior interesse.

*Alice A.:* É, mas também, lá na aula da tia Natalia, a gente brincar, ai uma pessoa mostra o que a tia Natalia pede, ai uma pessoa mostra, a gente brinca, ai depois hora que acaba a gente já vai, mas também a gente brinca de novo no brinquedo e hora que chega a aula da tia Natália, a gente já vai embora, porque já está na hora de ir embora e a gente já fez muita coisa [gesticulando com as mãos]

*Juliana:* É [concordando com o que a colega estava falando]. Mas alguns dias a gente não faz atividade nenhuma, né meninas?

*Rafaela:* É [fazendo sinal de positivo com a cabeça]

*Pesquisadora:* E quem é a tia Natália?

*Alice A.:* A tia Natalia é aquela lá, que tem blusa preta [segura na própria camiseta com a ponta dos dedos].

*Pesquisadora:* Ela é professora do que?

*Alice A.:* É professora de educação física. E também é de fazer exercício assim, assim, assim, com todo tipo [dando ênfase nas últimas duas palavras e, enquanto fala, vai colocando os braços em diferentes posições para demonstrar a variedade de exercícios que realizam]. (Coleta 1, diário 4, Alice A., Rafaela e Juliana, 2019)

Vale ressaltar que, na BNCC (BRASIL, 2017), a disciplina de educação física corresponde às práticas corporais que tematizam e refletem sobre as diversas formas dessa prática e como ela é um meio de produção de sentido e significados para o praticante. Sendo que, o movimento humano é algo cultural e que, portanto, deve ser interpretado de acordo com o contexto social e histórico de quem está envolvido. Por isso, esse documento afirma que:

As crianças possuem conhecimentos que precisam ser, por um lado, reconhecidos e problematizados nas vivências escolares com vistas a proporcionar a compreensão do mundo e, por outro, ampliados de maneira a potencializar a inserção e o trânsito dessas crianças nas várias esferas da vida social (BRASIL, 2017, p. 224).

As aulas de educação física também foram citadas nas narrativas realizadas no 1º ano do ensino fundamental, com um conteúdo bem próximo ao narrado na educação infantil, ou seja, considerando essas aulas como momentos de brincar. Inclusive, as brincadeiras que aconteceram nas aulas de educação física no ensino fundamental foram as mesmas citadas na educação infantil que são, principalmente, o pega-pega e também o esconde-esconde.

*Manoela:* A gente gosta da tia Aline  
*Pesquisadora:* Qual tia?  
*Julinha:* Da tia Aline, que é de educação física  
*Pesquisadora:* Ah, a professora de educação física. E o que vocês fazem na aula de educação física?  
*Julinha:* Ah, é [pensando], a gente faz uma roda e fica fazendo as coisas lá [fica rodando uma mão em volta da outra]  
*Manoela* [fazendo os mesmos gestos que a colega]: As coisas, pega-pega de perna  
*Julinha:* Pega-pega gelo  
*Manoela:* É  
*Julinha:* Esconde-esconde  
*Manoela* [gesticulando bastante]: Tem vez que a gente só faz um pouquinho de, é, como que é mesmo? [Começa a estralar os dedos tentando se lembrar, pois se esquece da palavra, então é interrompida pela colega, que tenta auxiliar]  
*Julinha:* Matemática [a colega tenta completar a frase]  
*Manoela:* Educação física [completando a frase anterior], aí depois a gente vai, vai [não consegue se lembrar e começa a estralar os dedos, até que a amiga tenta ajudar]  
*Julinha:* Brincar [tentando completar a frase da colega]  
*Manoela:* Não, pra biblioteca (Coleta 3, diário 1, Julinha e Manoela, 2020)

Ressalta-se a importância que as aulas de educação física possuem enquanto espaço e tempo de brincar. Essa importância se dá, pois o brincar possui grande valor no processo de desenvolvimento da criança e, no caso dessa instituição de educação infantil nota-se pelas falas das crianças que, a educação física se constituiu em espaço para brincar.

#### 4.2 Cultura lúdica

Nessa categoria são analisadas as unidades de registro que transmitem um conteúdo relacionado ao lúdico, nas mensagens. Estas unidades de registro são: as atividades com água e/ou piscina, brincadeiras com fantasia, pega-pega, esconde-esconde, os tanques de areia e o chamado ‘brinquedão de madeira’.

<b>Categorias</b>	<b>Unidades de registro</b>
Cultura Lúdica	2.a. Atividades com água e/ou piscina 2.b. Brincadeiras com fantasia 2.c. Pega-pega e esconde-esconde 2.e. Tanques de areia 2.f. Brinquedão de madeira

A unidade de registro sobre a cultura lúdica escolar contempla as brincadeiras preferidas das crianças e aquelas que elas mais realizavam e que, por isso, pode-se dizer que compõem a cultura lúdica escolar dessas crianças (BROUGÈRE, 2015).

Em relação a cultura lúdica, esse foi um termo proposto por Brougère, um autor francês que desenvolve estudos sobre infância e ludicidade desde 1970 e, para ele, a cultura lúdica é uma cultura específica do brincar ou um conjunto de procedimentos que tornam possível a realização do jogo. Segundo Brougère (2011, p. 23) ela corresponde a um “conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto do seu jogo”.

A cultura lúdica é formada por várias dinâmicas, tais como: a realização de atividades lúdicas; a transmissão da cultura que foi sendo acumulada ao longo dos anos, ou seja, quando ensinam alguma brincadeira para a criança; a participação e observação em jogos com outras crianças e; ela também é formada pela manipulação de objetos de brincar. A cultura lúdica é formada no contexto das relações interpessoais que o sujeito participa.

Afirma-se que apenas o desenvolvimento da criança não irá gerar uma cultura lúdica, mas ele vai determinar quais experiências são possíveis, isso porque, a cultura lúdica irá se formar nas relações sociais que a criança irá estabelecer. É preciso ressaltar ainda que a criança não nasce sabendo brincar, pois isso não é algo natural do desenvolvimento. Brougère (1997, p. 104) afirma que “aprende-se a brincar”.

Para este autor (2015) todo contexto que a criança participa determina a formação da sua cultura lúdica, isto porque, brincar é um fato social. Portanto, afirma que além da criança ser um receptor da cultura, ela é também um agente, pois ao se apropriar de algo, a criança é modificada socialmente, mas também pode modificar.

Como a cultura lúdica é definida pelas relações interpessoais, cada sociedade terá também a sua própria cultura lúdica sendo que, desta forma, ninguém terá uma cultura como a do outro. Por isso, Brougère (2011, p. 25) afirma que “A cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais”, como veremos nas unidades de registro a seguir.

### *2.a Atividades com água e/ou piscina*

A interferência climática pode ser percebida na unidade de registro que trata sobre as brincadeiras com água e/ou piscina, que foi organizada considerando os

conteúdos nas mensagens relacionadas à pergunta de como seria uma escola onde elas gostariam de estudar ou como seria a escola dos sonhos de cada uma delas. Estas atividades com água ou piscina apareceram como brincadeiras que as crianças gostariam de realizar no ambiente escolar.

Essa unidade de registro foi bastante citada devido ao fato de que, ambas as etapas da coleta de dados, foram realizadas no verão e a temperatura estava alta. Estas atividades não foram citadas apenas nas entrevistas realizadas na educação infantil, mas também no ensino fundamental, como é possível evidenciar nos seguintes excertos:

*Jhulia:* Eu gostava que tivesse na escola um monte de piscina [Dá ênfase na palavra ‘monte’ e abre os braços para demonstrar amplitude]

*Alice B.* [se deitando no chão]: Mas eu só ia na piscina funda e ia ficar relaxando

*Jhulia:* Tinha uma piscina relaxante, pra relaxar

*Alice B.* [se levantando e erguendo a mão, demonstrando ser sua vez]:  
Massagem

*Jhulia:* E tinha spa, na escola

*Alice B.:* Também tinha um parque de diversões [Lavinia fala junto, tentando finalizar a frase da colega]

*Pesquisadora:* Um parque de diversões?

*Jhulia:* De água

*Alice B.:* Tudo é de água? (Coleta 1, diário 2, Jhulia, Alice B. e Maria Joaquina, 2019)

*Pesquisadora:* Ah, legal. Viu, e me contem como seria a escola dos sonhos de vocês? Como seria a escola que vocês gostariam de estudar?

*Lavinia* [responde imediatamente e com a voz animada, dando risada]:  
Que tem uma piscina

*Yasmin* [concordando com a colega]: Piscina

*Pesquisadora:* E o que mais?

*Lavinia:* Uma piscina que, uma piscina com ar, que dentro tinha bolinha e também [pausa para pensar], bóias. (Coleta 3, diário 2, Lavinia e Yasmin, 2020)

Além das condições do clima, a cultura lúdica é diversificada por vários outros fatores. Um deles é a sociedade e a cultura em que o indivíduo está inserido, pois o brincar e a cultura de cada lugar é diferente. O meio social também interfere, pois, uma criança de classe social mais alta, por exemplo, não brinca da mesma forma que uma criança de classe social mais baixa. A idade de cada criança também é um fator, visto que, uma criança de dois anos não brinca da mesma forma que uma criança de sete anos.

A cultura lúdica também é diversificada pelos valores que permeiam a sociedade em que o indivíduo vive, e um desses valores, por exemplo, são as questões de gênero que são estabelecidas no brincar, pois ainda existe uma diferença e uma separação entre as brincadeiras de meninos e as brincadeiras de meninas. Essas questões de gênero foram identificadas e organizadas na unidade de registro das brincadeiras com fantasias, que será tratada a seguir.

### *2.b. Brincadeiras com fantasia*

As brincadeiras com fantasias foram evidenciadas como as favoritas pelo grupo de crianças entrevistadas, mas apenas apareceu nas narrativas da educação infantil. Essa preferência pode estar relacionada com o fato de que, como apresentado no aporte teórico, nesta idade a criança possui como atividade dominante a brincadeira de papéis sociais ou de faz-de-conta e, segundo Facci (2004) são estas atividades que permitem que a criança tome posse do mundo concreto que os humanos vivem, por meio da imitação das ações realizadas pelos adultos.

*Pesquisadora:* E o que mais vocês brincam aqui?

*Julinha:* Ân [pensando e mexendo no cabelo], a gente se diverte.

*Manoela* [balançando a cabeça em sinal de positivo enquanto falava]: A gente, vai na sala de brinquedo, na sala de brinquedo, as outras fantasias a gente gosta também

*Julinha:* Aii, eu amo fantasia.

*Pesquisadora:* E do que vocês brincam quando estão de fantasia?

*Manoela:* Ah [é interrompida]

*Julinha:* Ah a gente brinca de princesa, porque a gente fica vestida de princesa [jogando os cabelos para trás imitando as princesas].

*Manoela:* A gente roda, a gente faz qualquer coisa.

*Julinha:* A gente brinca de roda-roda

*Manoela:* Tem vários vestido bonito e a escola também é legal

*Julinha:* Ai eu gosto mais daqueles compridos e com brilho [passa a mão pela perna para demonstrar até onde vai o vestido] (Coleta 2, diário 1, Julinha e Manoela, 2019)

A criança, na idade pré-escolar, usa da fantasia e da imaginação para satisfazer suas necessidades e desejos, portanto, Vigotski (1998) considera a imaginação como uma característica que define o brincar. É também na brincadeira de faz-de-conta que a criança aprenderá sobre regras, pois, ao brincar, precisa obedecer às regras que fazem parte da função daquele papel que está sendo representado.

Além disso, a brincadeira com imaginação permite também que a criança separe o pensamento do objeto real utilizado no brincar, ressignificando então os objetos e potencializando a situação imaginária.

Portanto, de acordo com os autores da psicologia histórico cultural, os jogos de faz-de-conta são atividades que contribuem para constituir e desenvolver processos psicológicos que são fundamentais, como por exemplo, conseguir operar no plano simbólico, se apropriar da cultura e das ações do mundo a sua volta, e também desenvolver a linguagem e a imaginação.

No jogo do faz de conta, a criança destaca o objeto de seu significado e da sua função, atuando com ele no plano imaginário como se fosse outro. Dessa forma, a criança liberta-se do plano imediato de sua percepção, criando um novo plano de ação, com novas fronteiras de significação. Assim, a brincadeira é uma atividade propícia ao processo de significação por envolver uma flexibilização na forma de compreender os signos e suas relações. Ela ajuda a criança a passar de ações concretas com objetos para ações com outros significados. Por meio do jogo de faz de conta, os significados e as ações relacionadas aos objetos convencionalmente podem ser libertados, possibilitando avançar em direção ao pensamento abstrato (BRASIL, 2009C, p. 65).

Por meio do brincar, a criança consegue se apropriar de conteúdos reais, impulsionando também a internalização de conceitos e no desenvolvimento das funções psíquicas. Porém, vale ressaltar que, quando se fala no brincar enquanto promotor de desenvolvimento, não se fala apenas da atividade lúdica que tem fins educativos, mas também e, principalmente, do brincar livre e espontâneo.

O brincar, atividade essencial para o desenvolvimento infantil, não pode ser visto somente como fins didáticos para a alfabetização. Tem que ser percebido como uma atividade essencial e potencializadora do desenvolvimento, e que proporciona à criança durante seu processo a capacidade de ler o mundo adulto, opinando e criticando (BARROS, 2009, p.38).

Voltando para a unidade de registro em questão, essas brincadeiras com fantasia foram citadas apenas pelas meninas e, ao serem questionadas sobre quais fantasias a escola possuía, elas citaram apenas fantasias de princesas ou de personagens femininas. Porém, de acordo com os relatos, a maioria dessas fantasias ficam guardadas em lugares altos, onde as crianças não tinham alcance.

Essas informações geram questionamentos sobre o motivo de não se deixar essas fantasias ao alcance das crianças, limitando essa brincadeira apenas aos dias permitidos pela professora, sendo que, nessa idade, a brincadeira de papéis sociais tem grande importância no desenvolvimento infantil e, conseqüentemente, o brincar com fantasias explora a imaginação e criatividade das crianças.

Questiona-se também o fato de a maioria das fantasias serem femininas, podendo então excluir os meninos dessa brincadeira. Tal fato pode estar relacionado a antiga visão de que o brincar com a imaginação é algo voltado para as meninas, e os meninos devem brincar de coisas voltadas ao universo do trabalho, como médico, polícia ou bombeiro (profissões mais intelectuais e não sonhadoras/fantásticas).

*Pesquisadora:* Posso? Então vamos lá, o que é brincar pra vocês?

*Alice B.:* Legal

*Jhulia* [dá um suspiro antes de começar a falar, demonstrando empolgação]: Brincar é uma coisa bem divertida pra gente.

*Alice B.* [falando ao mesmo tempo que Jhulia]: Muito legal, a gente se diverte muito

*Maria Joaquina* [falando bem baixo]: Muito divertido

*Pesquisadora:* Oi? Fala de novo? [pedindo para Alice B. repetir o que foi falado, pois não ficou claro]

*Jhulia* [falando ao mesmo tempo que Alice B.]: A gente adora brincar de fantasia

*Alice B.* [abraça Maria Joaquina e fala bem baixo]: A gente se diverte

*Pesquisadora:* Vocês se divertem e gostam de brincar de fantasia?

*Alice B.:* Sim, é a nossa brincadeira mais legal

*Pesquisadora:* E como que é essa brincadeira de vocês?

*Alice B.:* A gente põe a fantasia e ai gente vira princesa

*Jhulia* [falando ao mesmo tempo, pois começa a falar tentando completar a fala de Alice B.]: Ai a gente brinca

*Pesquisadora:* E é sempre fantasia de princesa ou vocês colocam outras fantasias?

*Alice B.:* Sempre de princesa [Jhulia fica tentando repetir a fala da colega]

*Pesquisadora:* Você também Jhulia?

[Jhulia faz um sinal de positivo com a cabeça]

*Alice B.:* Ela só gosta de pegar uma mochila colorida (Coleta 1, diário 2, Alice B, Jhulia e Maria Joaquina, 2019)

*Pesquisadora:* Meninas, e o que vocês gostariam de fazer enquanto vocês estão aqui na escola?

[As crianças voltam a sentar]

*Jhulia:* [responde euforicamente] a gente gostaria [pausa para respirar], brincar de fantasia o dia inteiro até amanhecer [fala pausadamente e com bastante entusiasmo]

*Alice B.* [apontando para a colega]: Ó, essa menina, ela não, ela, porque ela, porque tem uma fantasia de flores que ela ama

*Jhulia:* É a minha preferida

*Alice B.*: E eu quero pegar pra ela, e por, e por a tiara, eu quero usar ela o tempo todo

*Jhulia* [fazendo uma expressão de desprezo para a colega, mas brincando]: Eu vou levar ela embora

*Alice B.* [batendo levemente sobre o peito]: Não, é eu que vou levar

*Jhulia*: E se eu vou levar quem faz o bolo?

*Pesquisadora*: Viu, e porque vocês gostam tanto de brincar de fantasia?

*Jhulia*: [responde com muita euforia] Porque muito legal, é a nossa coisa mais preferida, a gente se veste de linda rosa juvenil, é [pensando]

*Alice B.*: Não, a linda rosa juvenil é minha, você é o sapo

*Jhulia*: Que? [falando alto e questionando a resposta da colega] Que sapo o quê? [demonstrando indignação]. É, tem a fantasia da Rapunzel, da Sininho, da Cinderela

*Alice B.* [levantando o braço, pedindo a vez de falar]: Ai eu falo as outras, tem da Alice no País das Maravilhas, pra saber se a menina é má

*Jhulia*: Tem da Iara, só que [é interrompida]

*Alice B.*: [levanta o braço e fala alto, demonstrando que acabou de lembrar]: Da Minnie, da Minnie

*Jhulia*: Tem da Minnie, tem da Iara [é interrompida]

*Alice B.* [apontando para cima]: Ta lá em cima

*Jhulia* [continua a fala]: Só que a da Iara [é interrompida novamente]

*Alice B.*: Guardaram

*Jhulia* [continuando]: Só está com a tiara

*Alice B.* [interrompendo novamente]: Embaixo

*Jhulia*: Só que em cima [aponta para cima] está a fantasia da Iara. É assim ó [joga o peso do tronco para trás, apoiando o peso nos braços e com as pernas esticadas na frente do corpo, cruzadas], é uma cauda da Iara, é toda dourada e é cortado aqui pra uma pessoa, ai tem aquele body e se quiser pode ir até pelada assim [vai passando a mão pelo corpo enquanto vai falando].

[Gargalhadas] (Coleta 2, diário 4, Alice B. e Jhulia, 2019).

Segundo Lucchini (2008) a diferenciação das brincadeiras entre as que são de meninos e as que são de meninas não existe, ou seja, essa separação é cultural. Para o autor, não é possível que o brincar tenha influência sobre a opção sexual de alguma criança pois, para elas, essa conotação não existe.

Além disso, de acordo com Kishimoto (2011) quando não é feita essa separação entre as brincadeiras de meninos e meninas, o resultado é uma maior aquisição de toda a cultura lúdica já produzida.

Essa diferença entre as brincadeiras, geralmente está relacionada a questões sociais e aos papéis que cada gênero desempenhava na sociedade como, por exemplo, as meninas brincarem de casinha e os meninos terem um emprego. No entanto, sabe-se que atualmente, essas divisões sociais já não são uma regra (LUCCHINHI, 2008).

É por conta disso, que Pasqualini (2013) afirma que no processo da brincadeira de papéis sociais é que a criança irá se apropriar do sentido social que existe nas atividades humanas e, a partir disso, ela irá internalizar alguns padrões sociais que serão a base para a própria conduta desse indivíduo.

Geralmente, são as brincadeiras de papéis sociais que sofrem com essa separação entre gêneros, o que faz com que as crianças deixem de ter experiências e aprendizagens que são próprias da infância, e que são um direito da criança. Vale ressaltar que “É por meio destas brincadeiras que as crianças aprendem a lidar com os próprios sentimentos, buscando compreender o mundo, os valores e a identidade” (LUCCHINI, 2008, p. 121).

### *2.c. Pega-pegas e esconde-esconde*

Brincar de pega-pegas e esconde-esconde também foram abordadas com intensidade como brincadeiras favoritas e as brincadeiras mais realizadas pelas crianças, tanto na educação infantil, como no ensino fundamental. O pega-pegas também foi evidenciado, como visto anteriormente, como uma das brincadeiras mais realizadas nas aulas de educação física mostrando a influência que as aulas de educação física possuem na formação da cultura lúdica das crianças.

A frequência com que essas brincadeiras apareceram revelou a preferência das crianças por elas. A brincadeira de pega-pegas foi narrada pelas crianças da educação infantil e no ensino fundamental com um total de 15 aparições e a brincadeira de esconde-esconde totalizou 6 citações.

*Pesquisadora:* Legal, e aqui na escola, do que vocês brincam?  
*Murilo:* Ah [é interrompido]  
*Rex:* A gente brinca de quase tudo  
*Murilo:* Tudo [com bastante ênfase]  
*Pesquisadora:* Tudo? Mas vocês precisam me contar o que é esse tudo, porque eu não conheço a escola. O que é esse tudo?  
*Murilo:* Olha [é interrompido]  
*Rex:* A gente brinca lá no brinquedão de madeira, a gente brinca de esconde-esconde [enquanto Rex fala, Murilo vai falando ao mesmo tempo, tentando falar as mesmas coisas que Rex está falando].  
*Murilo:* A gente brinca de pega-pegas  
*Rex:* Um monte de coisa [fazendo um movimento com a mão, para demonstrar que tem várias coisas]. Mas eu corro pra perder caloria.  
*Daniel:* Na areia  
*Murilo:* Na areia, areia  
*Rex:* Na areia [concordando com o que os colegas falaram]. (Coleta 1, diário 5, Daniel, Murilo e Rex, 2019)

O pega-pega também foi realizado com variações, como é possível notar no relato a seguir, e essas variações demonstraram a importância que as brincadeiras tradicionais possuem na formação da cultura lúdica de cada criança. Possivelmente, essas brincadeiras foram aprendidas com a participação, observação ou pela transmissão da cultura lúdica deste jogo, e como cada criança pode ter aprendido de uma forma e com diferentes regras, no ambiente escolar elas socializam e ampliam a sua cultura.

*Alice A.:* É, mas também a gente brinca de pega-pega normal, e hora que está com alguém, esse alguém grita para toda a turma escutar [fazendo um sinal de amplitude com as mãos], porque a turma está espalhada, espalhada, porque aí depois a gente troca de pegador, e todo mundo. Ai depois quem escuta né, sabe, e fala, aí depois alguém tem que salvar desse pega-pega bruxa ai depois a gente também brinca de pega-pega normal, pega-pega de todo tipo. E [é interrompida pela colega]

*Rafaela:* Até pega-pega alturinha

*Alice A.:* É, pega-pega perna que é assim [se afasta um pouco da roda e senta com as pernas esticadas na frente do corpo], ai depois a gente vai correndo pular alguém, e depois esse alguém que a gente pulou senta, e a gente levanta e vai correr atrás do outro [volta a sentar próxima das outras entrevistadas]. Mas se ele pegar o outro, eles tem que trocar. E pra gente brincar, a gente adora brincar [dando bastante ênfase na palavra adoro]. (Coleta 1, diário 4, Alice A., Juliana e Rafaela, 2019)

O documento Campos de Experiência: Efetivando direitos de aprendizagem (BRASIL, 2018a) retrata, quando aborda o campo de experiência sobre “Corpo, Gestos e Movimentos”, afirma que as brincadeiras tradicionais trazem consigo a possibilidade de diversas explorações corporais, por isso, é fundamental que na educação infantil, as crianças tenham a possibilidade de recriá-las e, até mesmo, ampliar seu repertório de brincadeiras por meio da pesquisa bibliográfica para levantar quais são os repertórios lúdicos da família, dos professores e de toda a comunidade.

Ainda em relação as brincadeiras tradicionais, são frequentes as queixas dos adultos de que as crianças não brincam como antigamente e que a infância atual é diferente (NOIS, PEREZ, 2019). No entanto, se a criança é vista como um ser cultural e histórico, que produz e é produzido pela cultura, pode-se então dizer que é inevitável que ocorra uma mudança na infância conforme a sociedade vai se transformando (FANTIN, 2006).

Assim, pensar o brincar implica pensar a criança que brinca, e pensar a criança que brinca implica pensar também todo o contexto sociocultural em que a brincadeira acontece. Considerando o brincar como atividade universal encontrada em diferentes grupos humanos e em diferentes períodos históricos, diversas modalidades lúdicas não existiram em todas as épocas nem permaneceram imutáveis através dos tempos. Como toda atividade humana, o brincar constitui-se pela interação de vários fatores presentes em determinados contextos históricos e é transformado continuamente pela própria ação dos indivíduos e por suas produções culturais e tecnológicas (FANTIN, 2006, p. 10)

Pensando nisso, Fantin (2006) apresenta alguns questionamentos a respeito do repertório lúdico das crianças: esse se forma espontaneamente? As brincadeiras feitas pelas crianças hoje, são as mesmas ensinadas pelos pais? Pensando então no conceito de cultura lúdica, o brincar não é inato e nem surge de forma espontânea, portanto, é uma atividade social que precisa então ser ensinada. Esse ensino pode ser mediado pela família, pela cultura e, na sociedade atual, também pela mídia.

Dessa forma, por ser um elemento cultural, é possível fazer uma busca de brincadeiras tradicionais, recuperando o passado com o intuito de compreender o presente e, através disso “[...] contextualizar as diferentes formas de viver a infância e recuperar a história sociocultural, familiar e a trajetória pessoal dos adultos, bem como as mediações aí realizadas pode indicar pistas para uma maior compreensão da infância atual” (FANTIN, 2006, p. 12).

Portanto, mesmo que algumas brincadeiras tradicionais já façam parte do repertório lúdica da criança, esse só será ampliado se houver a mediação de um outro sujeito mais experiente que ensine diferentes brincadeiras para essa criança.

#### *2.d. Tanque de areia*

Além das brincadeiras de pega-pega e de esconde-esconde, outra brincadeira evidenciada nas narrativas foram as brincadeiras no tanque de areia. Nas escolas de educação infantil desse município é feito um sistema de rodízio entre os espaços da escola, para que todas as turmas tenham acesso a todos eles. Por isso, ao longo das entrevistas, as brincadeiras com areia foram intensamente citadas, mas cada momento elas narravam o acontecimento em um local diferente, pois esta instituição de educação infantil em específico, possui diversos tanques de areia e os nomes variavam de acordo com o brinquedo que estava disponível em cada tanque.

As entrevistas das crianças também revelaram que, ao brincarem nos tanques de areia, não eram apenas as brincadeiras com areia que se realizavam, mas outras brincadeiras também foram narradas, sendo em sua maioria, atividades caracterizadas como brincadeiras de papéis sociais, o que ressalta novamente a atividade dominante dessa turma.

*Pesquisadora:* E o que mais que vocês brincam aqui na escola?

*Jhulia:* Areia [respondendo rapidamente]

*Alice B.:* Areia [respondendo da mesma forma que a outra colega]

*Jhulia:* Areia e agora a gente ta brincando de massinha

*Alice B.:* É quando [a outra criança tenta falar alguma coisa, mas ela começa a falar baixo, pois a outra já está falando]

*Alice B.:* Massinha é a nossa coisa mais favorita e calma que eu gosto

*Jhulia* [colocando as mãos no ombro da colega]: Eu gosto de fantasia

*Pesquisadora:* E como são essas brincadeiras aqui na escola?

*Alice B.:* Ela é muito legal

*Jhulia* [começa repetindo o que Alice B. falou, e depois complementa]: Ela é muito legal, muito divertido.

*Pesquisadora:* E do que vocês brincam quando vocês estão na areia?

*Jhulia:* A gente brinca de mamãe, ‘filinha’.

*Alice B.:* Confeitaria

*Jhulia:* A gente faz bolo

*Alice B.:* A minha nossa coisa favorita é brincar de mamãe e filhinha

*Jhulia:* A gente faz caminha quando a gente brinca de mamãe e bebê

*Alice B.:* Tem que dormir na areia. A gente sempre brinca de cobrir na areia

*Jhulia:* É

[As crianças ficam em silêncio] (Coleta 2, diário 4, Alice B. e Jhulia, 2019)

As brincadeiras com areia apareceram, ao todo, 20 vezes nas narrativas, mas, diferente das brincadeiras de pega-pega e de esconde-esconde, a areia foi citada apenas nas entrevistas da educação infantil, pois na escola de ensino fundamental participante da pesquisa não existem tanques de areia.

### *2.e. Brinquedão de madeira*

Outra unidade de registro referente a cultura lúdica das crianças e que apareceu de forma intensa nas narrativas foi o que eles chamavam de ‘brinquedão de madeira’. Esse é um brinquedo que fica em um tanque de areia, e é um playground todo feito de madeira que possui diferentes tipos de balanço, escorregador, gangorra, rede para subir, etc.

*Pesquisadora:* E o que mais que vocês brincam? Do que vocês brincam?

*Manoela:* Brinquedão de madeira

*Pesquisadora:* E do que vocês brincam lá no brinquedão de madeira?

*Manoela:* A gente [faz pausa para pensar e é interrompida pela colega]

*Julinha:* A gente escorrega, balança e [pausa], e sobe, desce, sobe, desce, sobe, desce [dando risada e fazendo com a mão um movimento de subir e descer]. (Coleta 2, diário 1, Julinha e Manoela, 2019)

Esse brinquedo, sempre que citado, estava relacionado ao que gostavam de fazer na escola e quais eram as brincadeiras e brinquedos favoritos, sendo que esse conteúdo apareceu nas narrativas de crianças da educação infantil, pois se tratava de um brinquedo exclusivamente presente nessa instituição de ensino.

### 4.3 Componentes Curriculares

Essa categoria compreende a organização e discussão dos relatos de crianças referentes às atividades que contemplam o currículo escolar e que apareceram com intensidade ao longo das entrevistas. O termo atividade foi assumido, pois esse foi o utilizado pelas crianças para se referirem as atividades pedagógicas que realizavam.

3.Componentes curriculares	3.a. Atividades curriculares
----------------------------	------------------------------

#### 3.a. Atividades curriculares

Segundo Kishimoto (2010) a discussão sobre o currículo da educação infantil teve início após a inserção da mesma no sistema de ensino, com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDB de (BRASIL, 1996), porém, ainda na década de 90, as creches não possuíam um currículo, e adotavam o termo de proposta pedagógica, pois acreditava-se que o currículo seria apenas para etapas de ensino acima da educação infantil.

Essas discussões sobre a instituição de um projeto pedagógico que se especifique a função da educação infantil, surge também com o intuito de anular as ideias assistencialistas que existiam, pois, esse espaço se expandiu tendo como meta suprir carências sociais existentes. Porém, conforme a educação infantil foi se expandindo enquanto espaço institucional, ela foi contaminada, principalmente a pré-escola, por um processo de escolarização, geralmente voltado para a alfabetização (ARAGÃO; GARMS, 2015).

As atividades relativas ao desenvolvimento do currículo foram muito citadas pelas crianças aparecendo de forma prevalente como algo negativo, do qual as crianças não gostavam de realizar, como foi possível evidenciar nos seguintes excertos:

*Pesquisadora:* É. Tem mais alguma coisa que vocês gostariam de fazer aqui? Ou alguma coisa que vocês fazem e que não queria fazer?

*Julinha:* [com uma expressão envergonhada] Eu não queria fazer atividade, mas tem que fazer né [falando com entonação de brava]

*Manoela:* É muitas atividades que tem que fazer

*Pesquisadora:* Tem que fazer muitas atividades?

*Manoela:* [sinal de positivo com a cabeça]

*Pesquisadora:* E vocês não queriam fazer tantas?

*Manoela:* Não

*Julinha:* Não, só uma.

*Pesquisadora:* E o resto do dia vocês queriam fazer o que?

*Julinha:* Brincar

[Pausa]. (Coleta 1, diário 1, Julinha e Manoela, 2019)

*Pesquisadora:* [Pede para uma das meninas se sentar]: Viu, e vocês me falaram que não gostam de fazer atividades, por quê?

*Jhulia* [falando com voz de choro e colocando o rosto para frente, apoiando nos braços]: Ai, é muito difícil

*Alice B.* [começa a engatinhar pela sala enquanto fala]: Eu tenho que ficar te ajudando que alguém me ajude

*Pesquisadora:* E como são essas atividades?

*Jhulia* [com uma expressão de decepção]: Matemática

*Alice B.* [falando do fundo da sala e ao mesmo tempo que L]: Difíceis, difíceis

*Pesquisadora:* E o que mais?

*Jhulia* [com uma expressão desanimada]: Tem atividade no caderno, ai tem atividade na pasta, que a gente tem que levar a pasta embora, fazer a atividade, trazer a pasta, fazer atividade e devolver a atividade

*Pesquisadora:* É tarefa?

*Alice B.* [voltando para próximo da pesquisadora, ajoelha com apenas um joelho, e gesticula com movimentos amplos do braço, para cima e para baixo]: A coisa mais difícil, eu não gosto de nenhuma atividade, nem caderno nem nada.

*Pesquisadora:* Porque não?

*Alice B.* [ainda fazendo gestos amplos com os braços, e falando com tom de sofrimento]: Porque é muito chato, tem que ficar escrevendo, até dorme, e a tia vai manda pra diretoria [aponta na direção da diretoria], é tão chato.

[Jhulia dá risada, depois as duas ficam em silêncio, Jhulia com uma mão em cada bochecha e Alice B. com os braços cruzados e com uma expressão de braveza]. (Coleta 2, diário 4, Alice B. e Jhulia, 2019)

Essas citações sobre o não gostar de atividades caracterizadas como pedagógicas apareceu frequentemente. Porém, houve uma atividade que as crianças relatam que gostariam que fosse repetida, pois não era realizada frequentemente, a saber: atividades com tinta narradas pelas crianças como brincadeira.

*Pesquisadora:* E aqui na escola, o que mais vocês gostam de brincar?  
*Maria Joaquina* [respondendo rapidamente e empolgada]: De tinta  
*Jhulia e Alice B.:* Tinta [as outras duas repetem juntas e com as vozes animadas]  
*Pesquisadora:* E vocês brincam bastante com tinta?  
*Alice B.:* Não  
*Jhulia:* Mais ou menos  
*Pesquisadora:* Mais ou menos? Vocês queriam brincar mais?  
*Jhulia:* A gente só brincou uma vez  
*Pesquisadora:* E como foi essa atividade?  
*Jhulia:* Foi bem legal  
*Maria Joaquina:* Foi de flor  
*Alice B.:* Eu faltei  
*Jhulia:* De flor e atividade de artes  
*Alice B.:* Eu faltei  
*Pesquisadora:* E o que era essa atividade de flor? Vocês tinham que fazer o que nela?  
*Jhulia:* A gente tinha que pintar a flor de tinta  
*Pesquisadora:* E como que vocês pintaram, com o dedinho com o pincel?  
*Jhulia e Alice B.* [respondendo ao mesmo tempo: Pincel  
*Pesquisadora:* Entendi! E mais alguma coisa que vocês brincam aqui? (Coleta 1, diário 2, Alice B., Jhulia e Maria Joaquina, 2019).

Essa queixa feita pelas crianças sobre as atividades que são realizadas e a fala sobre as atividades que elas gostariam que fosse realizada com maior frequência, vem ao encontro daquilo que era previsto já nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010) e agora é também proposto na BNCC (BRASIL, 2017).

A BNCC (BRASIL, 2017) é organizada, na educação infantil, por campos de experiência, e parte daquilo que é proposto nas diretrizes, que define o que é currículo e o que ele deve atender, definindo também como deve ser o funcionamento das escolas de educação infantil.

O que se avança então, no que é proposto pela BNCC em relação ao que propõe as DCNEI's é a articulação dos campos de experiências com os direitos de aprendizagem que, segundo Fochi (2016), expressam os modos de aprender da criança. Dessa forma, trabalhar com os campos de experiência é, segundo Zuccoli (2015), uma forma de dar sentido as experiências que as crianças vivenciam na escola.

A proposição desse modo de organizar o currículo na educação infantil brasileira fortalece a identidade e o compromisso pedagógico, político e social que essa etapa da educação tem na sociedade, especialmente com bebês e crianças pequenas. Os campos de

experiência subvertem a lógica disciplinar e artificial de estruturar o conhecimento, centrando-se em uma perspectiva mais complexa de produção dos saberes em que a criança, sustentada “nas relações, nas interações e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem plural da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas individuais e coletivas, através de diferentes linguagens” (MEC, 2009, p. 14), elabora formas de atribuir sentido a se mesma e ao mundo (FOCHI, 2016, p. 1)

Nesse sentido, o termo “didática”, que significa “a arte de ensinar”, acaba não atendendo as especificidades da educação infantil, por isso, segundo Fochi (2016), é possível atualizá-lo para uma perspectiva de didática que tem como foco a construção de contextos e estratégias que causem na criança um constante estado de surpresa, de forma que gere nela o desejo de experimentar e descobrir tudo aquilo que está ao seu redor.

Bondioli e Mantovani (1998) ressaltam então a importância de uma “didática do fazer”, que se refere a produção do conhecimento estar envolvida com a experiência que a criança tem na sua relação com o mundo. Essa didática possui três princípios: a ludicidade, que é uma forma da criança descobrir e construir sentidos; a continuidade, que é uma forma de garantir o crescimento e a qualidade das experiências vivenciadas pela criança e; a significatividade, que corresponde ao fato de que a produção do significado para a criança se dá por meio da experiência e não da transmissão.

Por isso, Fochi (2016) afirma que, em relação aos campos de experiência, não se pode confundir com uma reorganização do currículo por disciplinas, mas na verdade, a organização dos campos de experiência deve articular as dimensões do conhecimento, das práticas sociais e das linguagens, devendo também considerar, segundo Barbosa e Fochi (2015), as experiências concretas da vida cotidiana, a aprendizagem da cultura e a produção de narrativas individuais e coletivas por meio de diferentes linguagens.

Organizar a escola de educação infantil a partir dos campos de experiência significa reconhecer que as crianças têm em si o desejo de aprender. Por isso, o adulto deve ficar atento a fim de descobrir para onde meninos e meninas estão canalizando sua energia e, a partir dessa descoberta, criar condições externas para que eles possam coloca à prova suas “teorias provisórias” (FOCHI, 2016, p. 3)

No entanto, de acordo com Aragão e Garms (2015), mesmo que a realidade da educação infantil vem sofrendo diversas modificações, as crianças ainda não são

consideradas como centro do planejamento e do processo de ensino e aprendizagem, como pode-se notar no relato das crianças desse estudo, que disseram gostar de determinada atividade, mas essa é pouco realizada, demonstrando que pouco se escuta as opiniões e vontades das crianças.

Desta forma, compreendemos através das análises realizadas que os profissionais ainda não consideram a criança como sendo protagonista de seu desenvolvimento, sujeito de direito e capaz de produzir cultura. Daí inferir que a concepção de criança presente nas ações observadas entende a natureza infantil como um organismo passivo que aprende se o professor ensinar diretamente, portanto, reprodutor de informações e não co-autor ou protagonista do seu conhecimento (ARAGÃO; GARMS, 2015, p. 24041).

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a brincadeira é muito valorizada e o documento a coloca como parte importante da formação pessoal e social da criança e não como área de conhecimento. Dessa forma, o documento coloca o brincar como modo da criança pequena pensar o mundo. Essa ideia se apresenta de forma repaginada na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), quando o brincar e as interações aparecem como eixo de todos os currículos.

Criança se interessa pelo mundo e não se deve negar a elas o direito de aprender, por isso, desde a publicação do referencial até hoje, o centro do currículo da educação infantil deve ser a experiência, o foco não deve ser na estruturação dos objetos de conhecimento.

A pesquisa de Aragão e Garms (2015), constata que os professores pouco exploram o brincar e os mesmos relatam que, mesmo tendo consciência que o brincar deve estar presente na educação infantil, ele não se faz uma atividade diária, pois, é preciso cumprir com a rotina que muitas vezes é padronizada e acaba tirando o espaço para as brincadeiras livres e do diálogo com as crianças. No entanto, as rotinas possuem grande importância no currículo da educação infantil, pois, é uma forma de garantir que as especificidades das crianças sejam respeitadas, considerando o contexto de cada escola.

No entanto, a pesquisa de Aragão e Garms (2015) apresenta resultados um pouco diferentes dos que as crianças participantes desse estudo narraram, pois, no contexto onde essa pesquisa foi realizada, as escolas de educação infantil possuem uma rotina que é sustentada pela rodízio entre os espaços escolares, portanto, as crianças estão sempre ocupando diferentes espaços da escola e, conseguem assim, viver

diferentes experiências, como foi possível notar na categoria anterior, onde foi tratada a cultura lúdica escolar das crianças participantes.

Outros relatos das crianças apresentaram dados sobre a rotina de atividades que eram realizadas, em que as crianças falaram sobre o uso dos cadernos e também sobre uma atividade que aparenta ser de rodízio de pastas entre os estudantes sendo que essa atividade aparece como uma queixa ao fato de que algumas crianças não devolvem a atividade no prazo correto, o que acarreta e influencia na realização da atividade pelos outros alunos, impossibilitando, inclusive, que alguns estudantes realizem essas atividades.

*Pesquisadora:* Jhulia, você estava me contando dos cadernos. Como são os cadernos?

*Jhulia* [gesticulando]: Tem um caderno do ABCD, que a gente faz todas as letras [é interrompida]

*Alice B.* [interrompendo]: São 5, 6, 7, 8

*Jhulia* [continuando a fala]: A gente faz ou 5 ou 6 ou 7 palavras com a letra que começa. Que nem por exemplo, a gente vai fazer hoje a letra A, a gente tem que escrever tudo com a letra A

*Alice B.:* Tipo até anel, que eu to olhando ali [aponta para um dos trabalhos da parede]

*Jhulia:* Ai a gente tem o caderno de texto, que a gente cola todos os textos

[Todas ficam em silêncio]

*Pesquisadora:* E deixa eu perguntar pra vocês. Tem tarefa pra vocês levarem pra casa ou não?

*Jhulia e Alice B.* [respondendo ao mesmo tempo]: Quarta-feira

*Pesquisadora:* Quarta feira é dia de tarefa?

*Alice B.:* Sim

[Jhulia faz sinal de positivo com a cabeça] (Coleta 1, diário 2, Alice B., Jhulia e Maria Joaquina, 2019).

*Pesquisadora:* Ah, mas você gosta de vir pra escola?

*Juliana:* Sim! [Com um sorriso no rosto].

*Pesquisadora:* Gosta? Por quê?

*Juliana* [voltando a se sentar]: Porque se faltar, [fica gaguejando um pouco para conseguir montar a frase] quando eu tinha falado pra ir pra escola, porque ele tinha aula da tia Natalia, dai outro falta, dai tem que ir pra não perder aula da tia Natalia.

*Alice A.:* É, mas também, ninguém falta todo dia, só umas pessoas Alguém concorda: É!

[As três entrevistadas se deitam de bruços e apoiam o queixo nas mãos]

*Alice A.* [continuando]: Que essas pessoas estão doentes, machucadas muito séria, que não pode andar, não consegue andar, tipo o L., ele quebrou a perna, e o M. [uma professora entra na sala para guardar alguns materiais, Juliana e Rafaela olham, mas logo em seguida já voltam a prestar atenção no que a amiga estava falando], a gente não sabe o que está acontecendo e mais nada. Ah, e também o, como que é

mesmo, o Daniel, a gente nunca viu a pasta do rinoceronte [com um pouco de dificuldade de falar o nome do animal]

*Juliana* [interrompe para completar o pensamento]: Só que eu acho que ele não vem mais, porque ele tá de férias [professora sai da sala].

*Alice A.* [concorda com Juliana e volta a falar]: É, e tem pessoa que ainda não levou a pasta do ‘receronte’ [se referindo ao animal rinoceronte], e tá querendo muito [falando com tom de tristeza]

*Pesquisadora:* E o que é a pasta do rinoceronte?

*Alice A.* [antes de começar a explicar, se senta]: Ela é amarela, e tem um negócio grande e roxo, porque, era uma menininha, que cuida do rinoceronte aí depois ele come só panqueca. Então, no final também apareceu o [palavra incompreensível, tanto no áudio como no vídeo], depois ficou quieto, e eles devolvem. Então, também a pasta do rinoceronte é um amor com a gente, porque a gente adora essas pastas, a gente sempre quis levar, a gente não sabe como que é

*Juliana* [interrompendo Alice A.]: Daí a gente tem três pastas, um do monstro, um do rinoceronte [a aluna não conseguiu falar], aquele ursinho, e tem o que é, que tem, que é [gaguejando um pouco] a pasta dele

*Alice A.* [interrompe falando]: Aquele vermelho, que é outra pasta.

*Juliana:* Igual daquela peça vermelha ali [apontando para uma caixa organizadora que continha alguns jogos de encaixe].

*Alice A.:* É, e também não tem isso, mas tem outro mais grande, e também a vontade também. Continuando, a gente adorava [com ênfase no ‘adorava’], adora essas pastas, por quê? Tem gente, igual a Rafaela, que já levou todas, eu não levei todas, eu só levei duas

*Rafaela:* [interrompendo V]: Não [com bastante ênfase], eu só levei duas.

*Alice A.:* Eu também, só levei a azul e a amarela, só falta a do monstro, que eu to muito [com ênfase] curiosa.

*Juliana:* Eu também levei duas [fazendo o número dois com os dedos].

*Rafaela:* Eu só levei a do monstro e a... [Interrompida]

*Alice A.:* E a gente já sabe quem tá com [pausa para corrigir a frase], e a do monstro já foi devolvida hoje, que a nossa amiguinha preferida, que é a G., que já veio aqui né, então, ela levou e traz no dia certo, mas algumas pessoas não, que as pessoas ficam triste, chorando, que queriam muito levar as pastas [fazendo um tom de voz de tristeza].

*Rafaela:* Mas você não levou a vermelha [batendo as mãos sobre o joelho da Alice A., enquanto Alice A. batia as mãos na cabeça de Rafaela].

*Alice A.:* É. Peraí, peraí [fazendo sinal com as mãos para Rafaela, que estava tentando falar], tem a azul, tem a amarela, e tem a vermelha, e tem a [faz uma pausa para tentar lembrar, Juliana se lembra e responde]

*Juliana:* a preta

*Alice A.* [continuando]: A preta, virou quatro [faz o número quatro com os dedos das mãos], e aí depois tem uma verde que parece com aquele “Baby Shark” [aponta para a parede, onde tem uma atividade com algumas imagens desse personagem], ou depois, depois a gente ganha outra pasta, aí depois a vez passa, aí vai em um, depois em um, depois a gente, cada um vai dar banho na sua turma, aí [pausa e depois para de falar] [falando bem rápido, alto e gesticulando bastante, demonstrando empolgação – Rafaela e Juliana dão risada da maneira

como Alice A. está falando]. (Coleta 1, diário 4, Alice A., Juliana e Rafaela, 2019)

Aqui, dois pontos podem ser discutidos. O primeiro diz respeito ao fato de que essa atividade de rodizio entre as pastas favorecem uma atividade lúdica onde as crianças podem desenvolver a capacidade de ouvir, contar e ler histórias, pois as coloca em contato direto com a linguagem oral e escrita produzida pelas outras crianças, favorecendo assim o processo de alfabetização e letramento (BRASIL, 2012, p. 20).

O segundo ponto está relacionado a realização de atividades coletivas que atuam na zona de desenvolvimento proximal, que corresponde à zona onde, no caso da educação, o professor deve atuar, mediando a criança com a cultura, possibilitando que a criança possa fazer com que esse conhecimento se torne parte da zona de desenvolvimento real, que corresponde àquilo que ela já domina.

Além disso, nas entrevistas realizadas com as crianças do 1º ano do ensino fundamental, a questão das atividades também foi citada, em algumas narrativas como algo semelhante com o que realizavam na etapa anterior e em outras narrativas como atividades diferentes daquelas realizadas na educação infantil, como é possível notar nos trechos a seguir:

*Pesquisadora:* Entendi. E tem mais alguma coisa que vocês queiram me contar?

[Curto silêncio]

*Daniel:* Fazer muitas atividades

*Pesquisadora:* Fazer muitas atividades?

*Daniel:* É, diferentes

*Pesquisadora:* As atividades que vocês fazem aqui são diferentes?

*Rex:* É, muito diferente

*Daniel* [olhando para Rex]: Mais ou menos, porque tem umas que é da creche, igual da creche

*Pesquisadora:* E como são essas atividades que eram iguais da creche?

*Daniel:* Ah, tem uma de procurar a mesma letra, junta tudo as letras que completa

*Rex:* Tem uma, tem aquela [pensando]

*Daniel:* Tem aquela lá Rex, como que chama aquela lá?

*Rex:* Aquela lá? Esqueci o nome. Faz tanto tempo que nós esquecemos (Coleta 3, diário 3, *Daniel*, Murilo e Rex, 2020)

*Pesquisadora:* Posso? Então vamos lá! Eu queria saber o que vocês fazem nessa escola?

*Alice A.:* Ah, a gente faz um monte [com ênfase no ‘monte’] de coisa, ó, a gente vai contar desde o começo [faz um sinal com as mãos, demonstrando que vai falar sobre algo do passado].

*Pesquisadora:* Ta bom!

*Alice A.:* Perai, é a Juliana que sabe, porque desde que ela entrou na escola ela que sabe. Juliana vai primeiro.

*Juliana* [ela da uma risada meio sem graça, mas concorda]: É, na hora que minha mãe deixa eu na escola, aí eu vou almoçar.

*Alice A.* [interrompendo a colega]: É, almoçar primeiro, aí cada dia é uma coisa, mas aí a gente almoça primeiro, aí depois a gente faz uma fila perto da porta que a gente sai, aí a tia aparece lá, pega assim, aí depois a gente anda, anda, anda

*Juliana* [interrompendo a colega e falando com tom de brava]: Perto da porta? Que perto da porta Alice A.? É na parede.

*Alice A.:* É, na parede, quer dizer. Aí a gente vai andando, aí hora que a gente chega na sala, a tia, ela fala, ela pede pra um aluno dar a folhinha, aí ele dá a folhinha, porque também, aqui é a mesma coisa lá da “escola de educação infantil”, quase a mesma coisa, que é diferente alguma coisa.

*Juliana:* É. [Ela tem falar, mas a Alice A. continua falando e não permite. I coloca as mãos na cabeça e faz uma careta como se estivesse nervosa, pelas interrupções da colega]

*Alice A.:* É, porque também é quase a mesma coisa, tem um monte de sala na “escola de educação infantil”, mas também não é grande, mas a “escola de educação infantil” é pequena, mas também é grande, aí e é assim. (Coleta 3, diário 4, Alice A e Juliana, 2020)

Outro ponto em relação às atividades do ensino fundamental, houve uma queixa das crianças em relação ao auxílio da professora nas dificuldades, indo na contramão da zona de desenvolvimento proximal, visto que, esse conceito “[...] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário” (VIGOTSKI, 1984, p. 97).

Portanto, o auxílio da professora nas dificuldades dos alunos também atua diretamente na Zona de Desenvolvimento Proximal, pois faz com que a criança consiga elevar seu conhecimento que, até então está na Zona de Desenvolvimento Potencial, para a Zona de Desenvolvimento Real, que é quando o conhecimento já foi consolidado.

*Pesquisadora:* Viu, e Yasmin, porque você não gosta de vir pra escola? Você me falou que não gosta de vir, porque que você não gosta?

*Yasmin:* E quando eu não fico, fico, fico escrevendo eu fico fácil. Mais fácil.

*Pesquisadora:* Fica mais fácil quando você fica escrevendo?

*Lavínia:* Um dia ela falou pra minha outra professora: “aí não consigo fazer essa atividade” [simulando voz de choro e batendo a palma da mão sobre a mesa]

*Pesquisadora:* É? Você não conseguia fazer a atividade e aí a professora te ajudou?

*Yasmin:* Ajudou [é interrompida]

*Lavínia* [interrompendo e fazendo sinal de negativo com a cabeça]:  
Não  
*Yasmin* [agora concordando com a fala da colega]: Não  
*Lavínia*: Ah! Professora, eu que tinha que ajudar um pouquinho  
(Coleta 3, diário 2, Lavinia e Yasmin, 2020).

Por isso, Vigotski (1984) dá grande importância ao ensino no desenvolvimento humano, pois, é onde são apropriados os conteúdos humanos, onde as crianças estabelecem uma variedade de relações interpessoais, e que, conseqüentemente, auxilia na formação das funções psicológicas superiores.

O conceito de zona de desenvolvimento proximal proposto por Vigotski, traz grandes contribuições na medida em que mostra a importância das interações sociais para o desenvolvimento da criança, comprovando também que mesmo os indivíduos tendo o mesmo nível de desenvolvimento real, pode haver uma grande diferença no desenvolvimento potencial, sendo que esse último dependerá das relações estabelecidas por cada um (ZANELLA, 1994).

As atividades coletivas narradas pelas crianças na educação infantil possuem também uma mediação entre pares, ou seja, existe uma mediação da criança com o mundo por meio de outra criança que, em determinado contexto, possui mais experiência que a outra. Porém, Vigotski, ao desenvolver o conceito de zona de desenvolvimento proximal, analisou apenas as interações entre adultos e crianças, não tendo então, mencionado a questão da mediação entre pares (ZANELLA, 2001).

Mas, de acordo com Zanella (2001), alguns estudos posteriores ao do autor, começaram a trazer uma maior abrangência do conceito, tratando-o de forma mais branda e considerando as diversas formas de mediação pelas quais as crianças podem se apropriar do mundo. Portanto, a autora afirma que as relações que envolvem a zona de desenvolvimento proximal: “[...]podem ser tanto relações adulto/criança, relações de pares ou mesmo relações com um interlocutor ausente: o que caracteriza a ZDP é a confrontação ativa e cooperativa de compreensões variadas a respeito de uma dada situação” (ZANELLA, 2001, p. 113).

Essas interações entre os pares, quando ocorrem de forma espontânea, são tão benéficas ao desenvolvimento quanto as relações adulto/criança, como afirmam Oliveira e Rossetti-Ferreira (1993). Isso porque, existe a possibilidade de um confronto entre pontos de vista, sem existir uma postura tutorial, possibilitando também a vivência de novas práticas sociais.

Deve ficar claro, por outro lado, que Vygotsky nunca especificou as modalidades de auxílio social que os professores devem dar às crianças e que constituem a ZDP. Sem dúvida, ele mencionou a colaboração e orientação bem como o fornecimento de assistência às crianças “via demonstração, questões norteadoras e introdução dos elementos iniciais de solução da tarefa” (VYGOTSKY, 1987). Mas em nenhum momento vai além desses enunciados genéricos. O central, para esse autor, parecem ser as habilidades intelectuais construídas e diretamente relacionadas a como as crianças interagem com outras em determinados contextos de solução de problemas. Coloca, ainda, que as crianças internalizam e transformam a ajuda que recebem podendo, eventualmente, usá-las como guia para direcionar a solução subsequente de outros problemas. Fica evidente, portanto, que o central para uma análise da ZDP é a natureza das transações sociais. Ao que tudo indica, a ZDP não pode ser caracterizada como sendo meramente da criança ou do ensino, mas como o da criança envolvida em atividade colaborativa num contexto social específico. (ZANELLA, 1994, p. 107)

Diante das narrativas infantis, percebe-se que as crianças acabam tendo uma preferência pela ajuda entre pares, ressaltando que a teoria de Vigotski sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal não despreza essa relação, tal teoria apenas reforça que o docente ou o adulto possui uma maior experiência que outra criança. Diante disso, fica o questionamento sobre o porquê as crianças preferem a ajuda de outras crianças? Seria pela amizade e confiança entre as crianças? Ou essa prática faz parte do encaminhamento didático proposto pela professora?

Zanella (1994) conclui que as interações que constituem a zona de desenvolvimento proximal podem também causar um retrocesso no desenvolvimento da criança, sendo que isso irá depender do contexto social e do nível de confiança entre os envolvidos no processo. Dessa forma, a autora ressalta que para evitar essa regressão no desenvolvimento, a intervenção do adulto deve ser de “[...] organizar o espaço interativo (formando grupos compostos por indivíduos com diferentes níveis de conhecimento), apresentar problemas desafiadores e, fundamentalmente, prover *feedback* ao longo da realização do trabalho “ (ZANELLA, 1994, p. 108).

#### **4.4 Diferenças entre Educação Infantil e Ensino Fundamental**

Essa categoria compreende a apresentação das unidades de registro que evidenciaram resultados de quando as crianças eram questionadas sobre a diferença entre a escola de educação infantil e a escola de ensino fundamental. As unidades de registro foram recreio, parquinho e sala de informática. No entanto, outros achados, sem

intensidade não serão desprezados nesse estudo, uma vez que são colaborativos na compreensão da centralidade dos resultados.

4. Educação infantil e ensino fundamental: diferenças	4.a. Recreio 4.b. Parquinho 4.c. Informática 4.d. Espaços escolares 4.e. Conteúdos extras
---	---

Por se tratar de diferenças entre as etapas da educação básica, essa categoria trará apenas as narrativas das entrevistas realizadas no ensino fundamental, visto que é a partir dessa etapa que as crianças conseguiram perceber a diferença entre as escolas.

#### *4.a. Recreio*

O recreio foi construído historicamente, baseado em ideias médicas, higienistas e científico pedagógicas que diziam ser necessário um tempo para gasto de energia, pois o excesso dessa pode impedir a concentração e também para o descanso das aulas. Já no dicionário Michaelis (2021), o recreio é definido como espaço e tempo para as crianças brincarem, se divertirem e se distraírem. Porém, o recreio é muito mais que isso, ele é também um espaço sociocultural, de produção de cultura, onde as crianças têm a possibilidade de construir novas relações sociais (FARIA, 2002).

O recreio foi a unidade de registro com maior prevalência nessa categoria. Segundo os participantes, os horários destinados às refeições eram diferentes entre as duas escolas, principalmente por dois motivos: no ensino fundamental as crianças podiam pegar a comida sozinhas (se servirem sozinhas) e, após terminarem, elas podiam brincar no pátio da escola, o que não acontecia na educação infantil, pois eram as professoras que serviam os lanches (merenda) e depois de esperarem toda a turma terminar a refeição, já voltavam para a sala.

*Pesquisadora:* Então está bom. E o que vocês acham do que vocês fazem aqui na escola?

*Manoela:* A gente acha legal

*Julinha:* Bem legal

*Pesquisadora:* Porque vocês acham legal?

Porque [falando juntas]

*Manoela:* Porque a gente brinca bastante

*Julinha:* É porque na hora do almoço, lá na escola né, a gente só almoçava, não ficava um tempo brincando, sabe?

*Pesquisadora:* La na creche?

*Julinha:* É

*Pesquisadora:* Ou aqui?

*Julinha:* Aqui a gente come, depois espera um pouquinho pros outros acabarem, aí a gente vai tudo descendo pro parquinho, correndo [fica batendo uma das mãos na mesa para enumerar as coisas que estavam falando].

*Pesquisadora:* E lá na outra escola vocês não faziam isso?

*Julinha e Manoela:* Não [ambas respondem e fazem sinal de negativo com a cabeça]

*Julinha:* A gente comia e já fazia fila

*Manoela:* É, e já voltava pra sala

*Pesquisadora:* Entendi (Coleta 3, diário 1, Julinha e Manoela, 2020).

*Pesquisadora:* Você gosta de estudar aqui então?

*Juliana:* Sim

*Alice A.:* É, porque ela sonha com isso, eu também sonho com a mesma coisa daqui, mas agora eu vou sonhar com essa sala, que eu tenho certeza, e também [faz uma pausa]. Perai que eu to falando rápido né?

*Pesquisadora:* Pode falar

*Alice A.:* Então a segunda coisa também que eu acho que é mais legal de tudo é as horas, porque as horas do recreio, a hora do recreio é pouquinho hora, isso que é diferente, porque na “escola de educação infantil” é mais hora que daqui, aqui é pouquinho. Hora que você chegou, você viu né, você viu a gente na parede né, então, então é lá que, a gente é o primeiro B, com A e o I, o I não, o I não, o I não [tentando lembrar o que seria correto]

*Juliana:* Um [ajudando a colega a se lembrar]

*Alice A.:* É, brigada. E tem uma bolinha, que é desse tamanho [falando com a voz bem fina]

*Pesquisadora:* Que significa primeiro.

*Juliana* [completando o que a pesquisadora disse]: Ano B

*Pesquisadora:* Isso.

*Alice A.:* Primeiro ano B (Coleta 3, diário 4, Alice A. e Juliana, 2020)

Esse ambiente diferente da sala de aula, no ambiente externo, proporciona novas experiências à criança e a possibilidade de instituir diversos processos de socialização, pois ela pode se relacionar tanto com outras crianças, como também com outros adultos. Existe também a possibilidade do brincar livre, onde as crianças podem estar em contato com diferentes materiais, objetos e elementos da natureza e, também, do desenvolvimento de habilidades motoras (CARVALHO, 2011).

[...] cada criança possa ser ela própria num trajecto permanente de liberdade e responsabilidade, de modo a permitir: a sua criatividade, liberdade de expressão, comunicação e liberdade de expressão

corporal; para além de permitir a sua capacidade crítica e reflexão sobre o que se vive. (NETO, 1995, p. 103)

Diversas organizações educacionais e também de saúde pública vêem o recreio como algo essencial no desenvolvimento da criança, tanto o desenvolvimento motor e físico, como também o social, emocional e cognitivo, sendo importante também para a saúde da criança (NASPE, 2006; ISA/USA; CDC, 1997).

A Naspe (2006) elenca que o recreio beneficia então, o desenvolvimento social por conta da interação entre os pares, que nem sempre se torna possível na sala de aula; no desenvolvimento emocional os benefícios se encontram na redução da ansiedade e controle do stress, além de desenvolver o autocontrole. Já no desenvolvimento físico, além de desenvolver as habilidades motoras, que aumentam a atenção e concentração, o recreio é também um momento de liberação de energia; e por fim, em relação ao desenvolvimento cognitivo, o recreio traz benefícios por conta do brincar.

O recreio é contexto educativo privilegiado, quer por permitir interações significativas entre as crianças, espaços maiores para exploração ou mais oportunidades de ação e movimentos corporais, a partir de seus interesses. Interações significativas, que implicam entrar em contato com a diversidade/ a pluralidade de crianças no pátio, compartilhando experiências e brinquedos com seres humanos que se encontram em equivalente nível de desenvolvimento físico-cognitivo e emocional. O espaço do pátio é outra riqueza que abarca múltiplas possibilidades de locomoção, das quais, muitas crianças não encontram no próprio lar ou outros espaços cotidianos de viver a vida. (MAXIMO, 2020, p. 40)

Por isso, Neto (1992) afirma que o recreio deve ser aproveitado ao máximo pela criança, pois esse tempo de atividade livre oportuniza e estimula não só o desenvolvimento de competências motoras, mas também promove a interação entre as crianças e, conseqüentemente estrutura seus relacionamentos sociais.

Pensando também na questão da transição, o momento do recreio tem ainda uma maior importância, pois, na educação infantil, a criança se encontra em uma realidade onde o trabalho com o lúdico é frequente e, ao ingressar no ensino fundamental, essas atividades passam a ser limitadas e a criança precisa se concentrar em atividades consideradas sérias, sendo então o recreio, o único momento de brincar da criança (MAXIMO, 2020). Gebien (2012) ressalta ainda que, esses momentos de brincar livre estão destinados ao momento do recreio, pois, as brincadeiras livres e espontâneas são associadas a bagunça e desordem

Em relação ao tempo do recreio, as crianças também relataram sobre a questão do sinal, usado para avisar sobre o início e término do recreio e que, após tocar o sinal, elas precisam se organizar na fila de sua turma, para que a professora pudesse levá-las até a sala de aula.

*Pesquisadora:* E o que mais vocês fazem aqui?

*Juliana:* Ai a gente coloca o crachá [mas novamente é interrompida por Alice A.]

*Alice A.:* Agora eu vou contar a segunda coisa, a segunda coisa é tipo assim ó, depois que a gente faz, ai toca um sinal assim ‘nhéééé’ [imitando o som do sinal e fazendo um movimento com as mãos representando algo que está crescendo], a gente vai comer, ai depois toca um outro sinal assim ‘nhéééé’ [imitando o som do sinal e fazendo um movimento com as mãos representando algo que está crescendo], ai a gente vai brincar, ai outro sinal assim ‘nhéééé’ [imitando o som do sinal e fazendo um movimento com as mãos representando algo que está crescendo], a gente vai la pra sala, ai depois outro sinal assim ‘nhéééé’ [imitando o som do sinal e fazendo um movimento com as mãos representando algo que está crescendo], hora de embora, ai outro sinal assim ‘nhéééé’ [imitando o som do sinal e fazendo um movimento com as mãos representando algo que está crescendo], quer dizer as pessoas da van, as pessoas da van vai andando até a van, e chega na van, e sobe a van e pronto.

*Juliana* tenta falar, mas *Alice A.* começa a falar.

*Alice A.:* Tudo quando toca o sinal. Mas toca um sinal bem agudo, é assim: ‘nhiiiiiii’ [fazendo uma voz bem fina para imitar o som do sinal], mas agudo que isso. (Coleta 3, diário 4, Alice A. e Juliana, 2020)

O sinal apareceu nas narrativas, mas sem intensidade de frequência, no entanto, tal narrativa demonstra que as crianças percebem a nova forma de organização do tempo da escola e sobre a sua responsabilidade em cumpri-lo e, segundo Checconi (2016), os pais acreditam que os horários mais rigorosos do ensino fundamental estejam relacionados ao processo de alfabetização.

As grandes frequências da unidade de registro sobre o recreio nas narrativas das crianças podem estar relacionadas ao fato da importância social, por conta dos vínculos de amizade, motora e cognitiva que esse momento possibilita, pois, ao falarem sobre isso, as crianças ressaltam as interações sociais que estabelecem, a execução das brincadeiras e também sobre a nova liberdade de serem responsáveis pela organização do seu tempo no recreio.

Atualmente, o tempo do recreio vem sendo cada vez mais reduzido e, além disso, vem sendo criadas formas de controlar o corpo e as atividades que são realizadas nesse período, como é o caso do recreio dirigido. Há o questionamento sobre qual o

impacto que esse controle e diminuição do tempo do recreio pode causar no desenvolvimento da criança? Visto que esse é um período onde são favorecidas as relações sociais das crianças e também o momento onde podem brincar de forma livre, proporcionando um maior desenvolvimento físico, motor e cognitivo.

#### *4.b. Parquinho*

Os resultados envolvendo o conteúdo parquinho foram organizados em uma segunda unidade de registro dessa quarta categoria. Isso porque esse era um dos poucos espaços em que as crianças podiam brincar sozinhas. O fato da escola de ensino fundamental possuir esse espaço já se torna um diferencial, pois na grande maioria das escolas de ensino fundamental da cidade onde a pesquisa foi realizada não há parquinhos.

Dentre as falas das crianças em que citam esse lugar, é falado sobre a estrutura do parque, sobre os brinquedos que ele possui, e também sobre as brincadeiras que elas realizavam, sendo que esse espaço foi muito citado em relação às brincadeiras que aconteciam no recreio:

*Pesquisadora:* E o que vocês brincam no recreio? Me contem!

*Julinha:* É [pensando], de pega pega, a gente vai brincar no parquinho [enquanto fala, vai enumerando nos dedos a quantidade de coisas que foi falando, e ao final da fala, olha para a colega, como se estivesse pedindo para que ela continue falando]

*Manoela* [completando a fala da colega]: A gente brinca no balanço

*Pesquisadora:* E como que é o parquinho daqui?

*Manoela:* É [pausa, e depois risadas envergonhadas], como que é o parquinho daqui? [em tom pensativo]  
[silêncio, pois não souberam responder]

*Pesquisadora:* Como que ele é? O que tem no parquinho?

*Manoela* [demonstrando que agora havia entendido a pergunta]: Tem uma casinha [falando ao mesmo tempo]

*Julinha:* Tem uma casinha [falando ao mesmo tempo]

*Manoela:* Um escorregador, uma ponte

*Julinha* [expressando dúvida]: Uma ponte também?

*Manoela* [afirmando]: Uma ponte [risadas]

*Pesquisadora:* E o que mais?

*Manoela:* Um balanço, é [fica pensando e olha para a colega]

*Julinha* [colaborando com a fala da colega]: Gangorra também né

*Manoela* [fazendo sinal de positivo com a cabeça]: É, gangorra

*Julinha:* Uma casinha

*Manoela* [gesticulando]: Outra casinha

*Julinha:* Ela é amarela

*Manoela:* É

*Pesquisadora:* E o que mais vocês brincam no recreio?

*Julinha:* É [pensando], às vezes [faz um gesto chacoalhando a mão] a gente brinca de esconde-esconde né?

*Manoela:* É

*Julinha:* Às vezes [fazendo novamente o gesto com as mãos] (Coleta 3, diário 1, Julinha e Manoela, 2020)

*Pesquisadora:* Viu, e do que vocês brincam aqui na escola Lavinia? Porque você me falou que gosta de brincar aqui na escola e fazer atividade, e você já me contou das atividades, e as brincadeiras?

*Lavinia:* Eu disse que eu também gosto de brincar no parquinho

*Pesquisadora:* Como que é o parquinho daqui?

*Yasmin:* É ali [aponta na direção do parque]

*Lavinia:* hum [pensando], como, o que tem? Eu esqueci. Tem a gangorra. Gangorra? É Gangorra que tem? [questionando a colega para saber se estava certa]. Tem gangorra, balanço e escorrega. E também tem uma árvore

*Yasmin:* E tem o de fazer assim, sabe? Né? [faz um movimento com os dois braços dobrado em 90° e balança eles, alternadamente, para cima e para baixo, imitando o movimento da gangorra]

*Lavinia:* Sim, é a gangorra.

*Yasmin:* E tem casinha, sabe? Casinha [com os braços para cima, próximos da cabeça, une as pontas dos dedos, representando o telhado da casinha]. E tem balanço, mas eu não consigo balançar.

*Pesquisadora:* Não consegue?

*Yasmin:* Eu fico fazendo assim ó [com a palma da mão aberta, estica todo o braço à frente do corpo e depois volta ele para trás]

*Lavinia* [falando, ao mesmo tempo, que a pesquisadora e vitória]: Ah, eu esqueci, eu esqueci, eu esqueci, eu esqueci que tinha a casinha. Também tem uma árvore, que também a gente fica subindo na árvore, igual macaquinho. (Coleta 3, diário 2, Lavinia e Yasmin, 2020).

A intensidade de narrativas sobre o parque pode ser compreendida devido ao fato de esse ser um dos poucos espaços para brincar livre da escola de ensino fundamental e, isso pode ser evidenciado com a fala de uma das alunas que abordou sobre a diferença os espaços para brincar nas duas escolas.

Tal espaço apresenta grande importância nas narrativas infantis, pois, segundo Agostinho (2013, p. 95), “Nele as crianças encontram a chance instituída, permitida da brincadeira livre, oportunidades para movimentos amplos, convívio/confronto com as diferenças, onde o adulto é fugazmente um olho vigilante”.

*Pesquisadora:* Nossa, quanta coisa. [Pausa]. E ai, me contem se há algo que é diferente dessa escola para a outra, pra creche que vocês iam.

*Lavinia:* Porque lá tinha a areia da gaiola, a areia do balanço e a areia [pausa para lembrar], a areia que tinha o escorrega

*Pesquisadora:* E aqui não tem areia?

*Lavinia:* Sim

*Yasmin:* Não [faz sinal de negativo com a cabeça]

*Lavinia:* Não, não tem areia [agora concordando com a colega] (Coleta 3, diário 2, Lavinia e Yasmin, 2020).

Por meio das narrativas, percebe-se que, em relação a rotina de uso do parquinho, eles podem usá-lo todos os dias durante o recreio e, também, algumas vezes no fim das aulas de educação física, quando liberado pela professora. Não foi possível, por meio das narrativas, saber se existe algum horário ao longo da semana, onde as crianças podem frequentar esse espaço apenas com sua turma.

#### *4.c. Sala de Informática*

A sala de informática também foi evidenciada com frequência nas narrativas das crianças. Tal unidade de registro tem importância, pois, o mundo atual sofre diversas transformações devido a revolução tecnológica, tanto no âmbito social, como também no cultural, político e econômico, além do fato de que a informação adquiriu uma maior importância, pois, por estar vinculada com a capacidade que uma sociedade tem de gerar e aplicar conhecimento, ela se tornou recurso de poder (CASTELLS, 2003).

As crianças expressaram que na antiga escola não possuíam tantos computadores e também explicaram um pouco sobre as atividades realizadas nesse espaço. Esse resultado pode ter sido influenciado pelo fato de algumas entrevistas serem realizadas na sala de informática. No entanto, nas entrevistas que foram realizadas em outros lugares, a sala de informática ou os computadores também foram citados.

*Pesquisadora:* E tem mais alguma coisa que vocês fazem aqui?

Todos fazendo alguns sons com a boca, demonstrando que estão pensando

[Pequena pausa enquanto pensam, Rex fica olhando para baixo e Murilo e Daniel olham ao redor]

*Daniel:* [sorrindo e apontando para os computadores]: Mexe no computador

*Pesquisadora:* Vocês mexem no computador?

[Daniel faz sinal de positivo com a cabeça]

*Pesquisadora:* O que vocês fazem quando estão mexendo no computador?

*Murilo:* Jogando [falando ao mesmo tempo que Daniel]

*Daniel:* Desenha, joga [falando ao mesmo tempo que Murilo]

*Pesquisadora:* Jogando e o que mais que faz? [tentando entender o que foi dito ao mesmo tempo]

*Daniel:* Desenha (Coleta 3, diário 3, Daniel, Murilo e Rex, 2020).

*Pesquisadora:* E o que mais vocês gostam de fazer aqui?

*Manoela:* Hum [pensando], mexer aqui, no computador [com a mão, faz um movimento apontando para a sala toda]

*Pesquisadora:* Na sala de informática, vocês gostam de vir?

*Manoela* [fazendo sinal de positivo com a cabeça]: É

*Pesquisadora:* Vocês vêm bastante pra cá?

*Julinha* [gesticula chacoalhando as mãos]: Mais ou menos né?

*Pesquisadora:* E quando vocês vêm pra cá, o que que vocês fazem?

*Manoela:* A gente joga no computador

*Pesquisadora:* Joga?

*Manoela* [fazendo sinal de positivo com a cabeça]: Joga

*Pesquisadora:* E o que mais?

*Julinha:* E a gente pinta

*Pesquisadora:* No computador?

*Julinha:* Uhum

*Manoela:* É, a gente pinta os desenhos que aparece lá.

*Pesquisadora:* E o que mais vocês gostam de fazer aqui?

*Manoela* [apontando para os computadores]: Aí a gente coloca as palavrinhas no negócio que aparece

*Pesquisadora:* Vocês fazem atividade também no computador?

*Manoela* [fazendo sinal de positivo com a cabeça]: Sim

*Pesquisadora:* E vocês gostam de vir aqui então?

*Julinha* [fazendo sinal de positivo com a cabeça]: Sim, bastante

*Pesquisadora:* Por que que vocês gostam de vir aqui?

*Manoela:* Porque a gente mexe no computador e eu nunca mexi, porque é legal.

*Julinha:* Eu tinha um computador, mas ai quebrou  
[silêncio]  
[...]

*Pesquisadora:* Que vocês gostam de fazer? Não? Então ta bom. E vocês acham que essa escola daqui é diferente da outra que você ia, lá da creche?

*Julinha e Manoela:* Sim [ambas respondem de maneira bem imponente].

*Pesquisadora:* é diferente?

*Julinha:* Bastante

*Pesquisadora:* O que é diferente?

*Manoela:* É diferente o computador, e o parquinho

*Julinha:* Na verdade, nem tinha computador

*Pesquisadora:* Não tinha computador na outra?

*Manoela:* É, só tinha aqueles computador da outra sala [faz um gesto apontando para outro lugar]

*Julinha:* Ai sim (Coleta 3, diário 1, Julinha e Manoela, 2020)

Cysneiros (2000) ressalta que a inclusão da informática na escola é uma forma de garantir aos indivíduos um acesso aos bens culturais que já foram produzidos. Além disso, as aulas de informática podem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem na medida em que promove uma maior participação e interesse dos alunos, tornando as aulas mais prazerosas. Auxilia também o professor no uso de novos recursos didáticos, como os jogos e possibilita aos alunos o acesso à informação e tecnologia (BORGES, 2008).

Em relação ao acesso à informação, Takahashi (2000) salienta a importância de se incluir a população mundial digitalmente, tendo como objetivo ir contra uma nova forma de domínio e controle pela falta de informação. Dessa forma, o autor considera a inclusão digital uma forma de inclusão social, sendo então um direito de cada cidadão e um dever do poder público.

As aulas de informática desde os primeiros anos do ensino fundamental trazem grandes contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, como também para a emancipação dos alunos, mas Borges (2008), também ressalta que, apenas reconhecer a importância dessas aulas no currículo pedagógico não é suficiente, pois, a mediação do professor é essencial para possibilitar e potencializar o aprendizado dos alunos com o uso dos computadores.

Para Kenski (2008), por exemplo, a educação e tecnologia são indissociáveis, pois a segunda gerou, ao longo do tempo, mudanças na forma de fazer e pensar a educação. No entanto, a autora reforça que a tecnologia não deve ser vista como a solução para todos os problemas da educação e deve-se atentar para não a usar com exageros.

Além disso, a autora ressalta que o uso de novas tecnologias pode requerer também o uso de novas abordagens, pois, manter a abordagem tradicional para o uso de determinados aparatos tecnológicos, pode gerar resultados negativos. Por isso, Kenski (2008) afirma:

A formação de qualidade dos docentes deve ser vista em um amplo quadro de complementação às tradicionais disciplinas pedagógicas e que inclui, entre outros, um razoável conhecimento de uso do computador, das redes e de demais suportes midiáticos [...] em variadas e diferenciadas atividades de aprendizagem. É preciso saber utilizá-los adequadamente. Identificar quais as melhores maneiras de usar as tecnologias para abordar um determinado tema ou projeto específico ou refletir sobre eles, de maneira a aliar as especificidades do “suporte” pedagógico [...] ao objetivo maior da qualidade de aprendizagem dos alunos (KENSKI, 2008, p. 106).

Portanto, apenas possibilitar que as crianças tenham acesso aos computadores não irá garantir o bom uso dessa ferramenta e nem o acesso à informação, pois, para atingir isso, é preciso que ocorra a mediação do professor. No entanto, nem sempre os professores estão preparados para o uso desses novos recursos necessitando de formação continuada para que essas ferramentas possam trazer todos os benefícios dos quais ela tem capacidade.

#### 4.d. Espaços Escolares

Outros conteúdos apareceram nas entrevistas, porém sem apresentar uma frequência. Quando as crianças foram questionadas sobre as escolas, grande parte das respostas estavam relacionadas aos espaços físicos, principalmente as salas e, a grande diferença indicada pelas crianças estava em relação à organização destes ambientes, uma vez que, na educação infantil ocorria um rodízio entre todas as sala e espaços da escola e no ensino fundamental as crianças permaneciam em uma sala fixa sendo que nesta sala, elas se sentavam em carteiras individuais, diferente da educação infantil em que as mesas eram compostas por quatro ou cinco lugares e compartilhadas com outras crianças.

*Pesquisadora:* E o que mais?

[Longo silêncio. Murilo fica olhando para o teto, mexendo apenas os olhos. Rex fica com o olhar fixo na porta da sala e Daniel fica olhando ao redor da sala]

*Pesquisadora:* As salas de aula são diferentes?

[Daniel afirma com a cabeça]

*Murilo:* São

*Rex:* São muito

*Pesquisadora:* São?

*Murilo:* São

*Daniel:* Porque as mesas, as cadeiras

*Murilo:* Porque as carteiras são tudo juntas [faz um movimento, unindo as duas mãos e formando um círculo], essa aqui não é [depois separa as mãos]

*Daniel:* A mesa, a mesa, a cadeira, a mesa é pequena, as outras são grandes

*Murilo:* Ai era grande assim [une os dedos polegar e indicador das duas mãos, formando um círculo, para demonstrar o tamanho], ai três [mostra o número 3 com os dedos, e depois o número 4], quatro pessoas ficava em uma [faz o número 1 com o dedo], ai depois fica só uma pessoa

*Pesquisadora:* Aqui vocês sentam sozinhos?

*Rex:* É

*Murilo:* Sim. É, todo mundo (Coleta 3, diário 3, Daniel, Murilo e Rex, 2020).

*Juliana* [começa a chamar a amiga]: Alice, Alice, sabe as carteiras que a gente tem lá na nossa sala, olha lá, igual a nossa [apontando para uma cadeira diferente que tem na sala].

*Alice A.:* O, verdade. É, olha eu vou te mostrar uma coisa, ta vendo aquela cadeira vermelha [se levanta para ir mostrar para a pesquisadora]. Ó, essa daqui.

*Pesquisadora:* To vendo.

*Alice A.:* São as mesmas coisas

*Pesquisadora:* Ah tá, a cadeira e a carteira. Sim, é verdade.

*Alice A.:* São a mesma coisa que a gente estuda [se volta para o seu lugar].

*Pesquisadora:* E isso é diferente da “escola de educação infantil”?

*Alice A.:* É, porque na “escola de educação infantil” não tem.

*Juliana:* Porque na “escola de educação infantil” não é assim.

*Pesquisadora:* Não? Como que era na “escola de educação infantil”, me contem.

*Alice A.:* A mesa da “escola de educação infantil”, é uma mesa assim [faz o desenho de um círculo na mesa com as mãos], que cabem 4, 4 pessoas, aí é diferente, porque aqui só cabe uma. Isso que é diferente também. (Coleta 3, diário 4, Alice A. e Juliana, 2020).

Partindo da premissa de que a educação acontece por meio das relações com outros sujeitos pode-se dizer que tudo o que ocorre ao redor do indivíduo é considerado um momento de aprendizagem. O espaço é também um educador e pode sim interferir nos processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Lima (2018) a organização do ambiente educativo constitui a base do currículo que será desenvolvido, pois, a forma como se organiza as crianças e a maneira como se disponibiliza os materiais, influenciam nas escolhas da criança que, conseqüentemente, implica no processo de ensino e de aprendizagem.

Por isso, assim como as atividades curriculares, o espaço educativo também deve ser planejado, pois, “[...] um ambiente bem pensado promove o progresso das crianças em termos de desenvolvimento físico, comunicação, competências cognitivas e interações sociais” (POST; HOHMANN, 2011, p. 101).

Vale ressaltar que os termos ‘espaço’ e ‘ambiente’ não são sinônimos, pois, o primeiro corresponde ao espaço físico e aos objetos, materiais e equipamentos que ali se encontram, e o segundo diz respeito as relações que são estabelecidas dentro de um espaço físico.

Forneiro (1998) estrutura então, o ambiente educativo em quatro dimensões. A primeira delas é a dimensão física, que corresponde as condições de estrutura e dos móveis, materiais e objetos desse espaço. A dimensão funcional está relacionada aos objetivos e a forma de utilização do espaço. A terceira dimensão é a temporal e compreende a organização do tempo e dos momentos vivenciados no espaço. E, por fim, a última dimensão é a relacional, que diz respeito às relações que são estabelecidas em determinado espaço, bem como, os modos de uso, as regras e a participação do educador. Portanto “[...] o espaço educativo é mais do que um aglomerado de materiais, é um espaço que estimula as crianças, potencializa as suas aprendizagens e as desafia diariamente” (LIMA, 2018, p. 23).

Em relação aos espaços escolares na educação infantil, Faria (1999) ressalta que esse é um elemento fundamental, sendo que a autora critica escolas que atendam a essa etapa da educação básica que usam um modelo “escolarizante”, ou seja, uma configuração do espaço centrado no professor. Ainda salienta que o modo de organizar e configurar esses espaços pode influenciar nas relações humanas que são estabelecidas.

Segundo Kishimoto (1999) a organização e o modo como se configura o ambiente escolar já demonstra quais as concepções de criança e o que se tem por objetivo e função nessa escola. Maximo (2020) afirma que “O papel do adulto na organização da geografia escolar é extremamente importante para conectar as crianças com as mais diversas e potenciais experiências de aprendizagens” (p.41).

A escola de educação infantil com função preparatória para o ensino fundamental, por exemplo, tem como foco o conteúdo que precisa ser adquirido e deixa de lado a criança, esquecendo então de alguns processos que são essenciais para a aprendizagem e desenvolvimento que ocorrem no espaço e tempo livre da criança.

Na formação dos espaços, a escola deve considerar alguns pontos, dos quais se encontram: o fator multissensorial (fomentar percepções sensoriais infantis para construção da memória e aprendizagem); cultivar ambiente flexível, manipulável à criança, levando “[...] em consideração seus interesses e habilidades na construção de lugares [...]”; tal como, buscar harmonia entre as cores, a qualidade dos objetos, o tamanho do espaço, respeitando os valores culturais compartilhados (CEPPI; ZINI, 2013, p. 26). (MAXIMO, 2020, p.41)

Kishimoto (1999) afirma que a forma como o espaço é organizado não é neutra, pois, o modo como fica disposto tem uma justificativa e tem influência no comportamento de quem usa o espaço. Quando se encontra uma sala onde os alunos são agrupados em mesas com quatro lugares, espera-se que haja atividades que aproximem as crianças e às façam trabalhar juntas, no entanto a autora relata que, o que se percebe na maioria das vezes é que são quatro crianças sentadas na mesma mesa, trabalhando de forma individual.

Assim como nesse estudo, na pesquisa de Nova e Machado (2013), as crianças destacaram como espaços importantes na escola, a sala de aula, de informática e a biblioteca, ou seja, são espaços voltados para a aprendizagem, o que reforça a ideia de que a função social da escola é de garantir o acesso ao conhecimento. As crianças da pesquisa de Nova e Machado (2013) destacaram também o professor como algo

importante, pois é ele o responsável para transmitir os conhecimentos e desenvolver as habilidades valorizadas pela sociedade.

Além dessas diferenças na organização dos ambientes, as questões de rotina e de higiene também ficaram evidentes. Um grupo de crianças afirmou que na escola de ensino fundamental elas não tem o hábito de escovar os dentes, assim como na escola de educação infantil. Nesse ponto, ressalta-se a grande questão referente à função da educação infantil pois, muito se discute sobre o cuidar e o educar nessa etapa da educação básica.

A partir das narrativas fica claro que o cuidar ainda é algo muito presente na educação infantil, mas que, quando a criança ingressa no ensino fundamental, espera-se total autonomia e, os momentos destinados a higiene pessoal presentes na educação infantil, são deixados de lado no ensino fundamental, revelando que essa não é a função da escola de ensino fundamental, apenas da educação infantil.

Essas narrativas demonstram também que o ingresso no primeiro ano do ensino fundamental traz uma ideia brusca de que a criança já é um ser autônomo e independente, rompendo com a mediação que ocorria na educação infantil não apenas nas atividades escolares, mas em todas as atividades diárias, como é o caso dos cuidados com a higiene pessoal, citado pelas crianças. Dessa forma, fica notável a diferença entre essas etapas da educação básica, onde a educação infantil é responsável pelo ensinar e pelo cuidar das crianças e, no ensino fundamental, o foco é apenas no processo de escolarização propriamente dito.

Também na escola de ensino fundamental as crianças falaram sobre o fato de já começarem a escrever usando letra cursiva. Brito (2013) afirma que existe uma falta de consenso em relação à quando se deve iniciar esse processo. Essa falta de consenso pode estar relacionada com a falta de publicação de documentos oficiais que não indicam um tempo correto para isso.

Em relação a opinião dos professores, segundo o autor, elas se dividem principalmente em dois grupos. O primeiro defende a letra cursiva deve ser ensinada após o processo de alfabetização, pois, para trabalhar a escrita e os sons das letras, é mais fácil identificar as letras e sílabas quando essas são escritas de forma individual e separadas. O segundo grupo defende o início da letra cursiva logo no início da alfabetização, pois é uma forma mais rápida e ágil de escrever.

No entanto, Brito (2013) revela que quando escritos em letra cursiva, as crianças encontram maiores dificuldades em ler até mesmo suas próprias produções, pelo fato das letras ficarem emendadas.

[...] pesquisas que apontam a necessidade de relativizar a relação entre cursiva e agilidade da escrita. Características pessoais sobre a forma de apoiar a mão e o objeto utilizado para escrita, bem como a maneira de posicionar o papel, influenciam diretamente no tipo de fonte que garantirá maior agilidade para a escrita de cada sujeito. (BRITO, 2013, p. 14).

Em relação a alfabetização, Soares (2003) apresenta duas formas de ensinar a escrita para a criança, sendo que, a primeira delas seria através do aprendizado de uma técnica, em que a criança irá aprender a relacionar os fonemas com os grafemas, para que consiga codificar e decodificar a escrita, que aprenda como segurar o lápis e que é preciso escrever de baixo para cima e da esquerda para a direita, entre outros aspectos. Já a segunda forma de se ensinar a escrita consiste em aprender a usar essa técnica enquanto prática social.

Esses dois processos são simultâneos, interdependentes e indissociáveis, mas também são diferentes em relação ao processo cognitivo, isso porque, a primeira forma de ensino da escrita, ou seja, a técnica, está relacionada à alfabetização e, a segunda forma, o uso social, diz respeito ao letramento (SOARES, 2003).

Soares (2003) afirma que um não é pré-requisito do outro e, portanto, acreditar que o letramento depende do processo de alfabetização é um engano. Da mesma forma, diluir o processo de alfabetização no processo de letramento é, segundo a autora, “[...] abandonar, esquecer, desprezar a especificidade do processo de alfabetização” (SOARES, 2003, p.16).

Ainda segundo a autora, essa falta de especificidade do processo de alfabetização pode ter se disseminado nos anos 80, junto com a errônea difusão do construtivismo, onde esse processo passou a ser entendido como um processo de construção feito pela criança por meio da sua interação com a escrita, porém, “[...] O problema é que, atrelada a essa mudança de concepção, veio a ideia de que não seria preciso haver método de alfabetização” (SOARES, 2003, p. 17), no entanto, a autora defende que “Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto do letramento” (SOARES, 2003, p 19)

Pensando então na relação entre a alfabetização e o ensino da letra cursiva que aqui vem sendo tratada, entra-se em um dilema, pois, segundo Soares (2003) o processo de alfabetização tem perdido sua especificidade e, o ensino da letra cursiva se enquadra nessa parte técnica do processo. Então, se ainda não existe um consenso sobre a melhor forma de ensinar a escrita como um todo, como existirá um consenso sobre a melhor forma e o melhor momento de se ensinar a letra cursiva?

Ainda, indo ao encontro da crítica de Soares (2003) sobre o aprender por meio da interação com o objeto do conhecimento, pode-se destacar essa questão nas narrativas das crianças sobre a letra cursiva, pois, elas narram que a professora apenas escreve o cabeçalho e eles precisam copiar, sem ter, aparentemente, um ensino sobre essa técnica, assim como o exposto abaixo.

*Pesquisadora:* E as salas daqui, são diferentes das salas de lá?  
*Julinha* [falando com bastante entonação e fazendo sinal de positivo com a cabeça]: Sim, muitas  
*Manoela:* Muitas  
*Pesquisadora:* Porque?  
*Julinha e Manoela:* Porque [falando juntas e pensando]  
*Manoela:* Tem as letras diferentes, as letras de mão  
*Pesquisadora:* Ah, vocês já estão escrevendo em letra de mão?  
 [Ambas fazem sinal de positivo com a cabeça]  
*Pesquisadora:* Estão aprendendo já?  
*Manoela:* Eu já aprendi em casa  
*Julinha* Eu também (Coleta 3, diário 1, Julinha e Manoela, 2020)

*Juliana:* Alice A. [batendo as mãos sobre a mesa e chamando a atenção da colega para conseguir falar], daí a gente chega na sala, a gente coloca o crachá, daí a gente pega o estojo, faz “nome da cidade onde a pesquisa foi realizada”, daí  
*Alice A.* [interrompendo]: Ela que conta as outras, eu já contei [coloca as mãos na parte de trás da cabeça e joga a cabeça para trás, como se estivesse descansando].  
*Juliana:* Daí quando a tia fala pra tirar o crachá já é a hora do lanchinho  
*Alice A.:* [ao mesmo tempo que a colega fala, fica contando repetidas vezes]: um, dois, um, dois.  
*Pesquisadora:* E o que é fazer “nome da cidade onde a pesquisa foi realizada”?  
*Juliana:* “nome da cidade onde a pesquisa foi realizada”? [Pensando na resposta]  
*Alice A.:* É o que a tia explica, pra gente saber logo, pra gente fazer sozinho, porque a tia disse que a gente já está ficando grande né, então ela disse pra gente ir fazendo todo dia a gente faz, “nome da cidade onde a pesquisa foi realizada”, aí ela fala: “que cidade estamos”, “nome da cidade onde a pesquisa foi realizada” [fazendo um tom de voz como se várias pessoas estivessem respondendo junto], aí depois ela fala, que mês estamos, aí a gente fala.

*Juliana:* Março

*Alice A.:* Ai depois ela fala “que dia?”, “que semana?”, ai a gente responde, fala tudo.

*Juliana:* Daí, a gente [não consegue finalizar porque Alice A. começa a falar]

*Alice A.:* Ai depois que a gente faz, hora que a gente acaba, ela faz na lousa as coisas pra gente fazer né, ai depois a gente estuda hora que a gente acaba de estudar, ai hoje vai ter educação física, sabe porque? Porque hoje, hora que eu estava indo pra aula, sabe o que aconteceu? Eu encontrei a tia da educação física. (Coleta 3, diário 4, Alice A. e Juliana, 2020)

*Pesquisadora:* Entendi. E o que que vocês fazem na sala de aula?

*Manoela:* A gente estuda, assim [é interrompida]

*Julinha* [interrompendo e completando a frase da colega]: A contar os números

*Manoela:* É, tem vez que a gente [é interrompida enquanto pensa]

*Julinha:* Riscar os números que é o dia de hoje

*Manoela:* É [concordando com o que a amiga estava falando, e depois continua com a sua fala]. Tem vez que a gente, que, como que é mesmo? [Tentando se lembrar]. Tem vez que a gente faz prova também, mas eu acertei em todas [gesticula bastante enquanto fala e quando consegue se lembrar do que queria falar, bate uma palma e, quando fala que acertou todas demonstra uma expressão de tranquilidade].

*Pesquisadora:* Vocês fazem prova?

*Julinha:* [fazendo sinal de positivo com a cabeça e respondendo com ênfase]: Sim

*Pesquisadora:* E la na outra escola vocês faziam prova?

*Não* [ambas respondem e fazem sinal de negativo com a cabeça]

*Julinha:* Nunca

*Pesquisadora:* E é legal fazer prova?

*Julinha:* [Movimenta a mão espalmada no sentido horizontal e dando risadas]: Mais ou menos

*Manoela:* Mas, está muito legal, as outras coisas (Coleta 3, diário 1, Julinha e Manoela, 2020)

Em relação as avaliações, as narrativas infantis não trouxeram informações suficientes para compreender a forma como são realizadas, no entanto, o que se espera é que as avaliações educativas tenham como meta articular os diversos fatores que são responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem e usá-los para alcançar uma maior qualidade na educação. Portanto, o que se espera das avaliações é que elas possam ir além do medir, testar e examinar os alunos, mas seguir um caminho que avalie para incluir, confirmar o que foi aprendido e, dessa forma, buscar superar novos desafios (BRASIL, 2012, p. 31).

No Ciclo de Alfabetização, que corresponde aos três primeiros anos do ensino fundamental, a avaliação deve ser formativa, tendo aspectos qualitativos que permite

promover, guiar e otimizar o processo de aprendizagem dos alunos. Por isso, esse tipo de avaliação “[...] possibilita que as próprias crianças-alunos, em parceria com familiares, professores e colegas, ressignifiquem suas experiências e seus processos de apropriação e produção de conhecimento de forma autônoma e autoral” (BRASIL, 2012, p. 31).

Outro diferencial entre os espaços das escolas, as crianças citam o próprio tamanho da escola e a quantidade de alunos, visto que, a escola de ensino fundamental onde a pesquisa foi realizada atende crianças do primeiro ao nono ano. Com essa mudança em relação ao espaço e quantidade de alunos, se exige da criança que ela aprenda a estudar em uma escola de jovens, e não mais de crianças. Tal exigência se amplia na medida em que a escola atenda uma maior faixa etária dentro de um mesmo prédio, como é o caso da escola em questão, que atende de primeiro a nono ano.

*Pesquisadora:* E aqui tem mais salas do que lá?

*Julinha:* Tem

*Pesquisadora:* E vocês ficam em bastante salas ou vocês ficam em uma sala só?

*Julinha:* Não, só fica numa sala só.

*Pesquisadora:* E lá vocês tinham várias salas né?

*Manoela:* Sim

*Julinha:* A gente só fica uma sala só, porque [pausa para pensar, a outra colega completa]

*Manoela:* Porque tem outros alunos usando as outras salas, porque a gente é do primeiro ano B

*Julinha* [apontando para a direção das salas]: E a outra sala que tá perto de nós é a do [é interrompida]

*Manoela:* Primeiro ano

*Julinha:* Que é o primeiro ano A

*Manoela:* É. [Começa a gesticular bastante] Ai tem a dos grandes, é do nono ano B e do nono ano A

*Pesquisadora:* E aqui vocês estudam com as pessoas mais velhas né?

*Manoela:* É

*Pesquisadora:* E vocês gostam disso?

*Julinha* [fazendo sinal de positivo com a cabeça]: Sim. (Coleta 3, diário 1, Julinha e Manoela, 2020)

*Pesquisadora:* Então, deixa eu perguntar, vocês acham essa escola diferente da outra escola que vocês estudavam, lá da creche?

*Alice A.:* Eu ainda não acostumei muito, porque eu ainda não sei muito os lugares, mas eu to quase acostumando. Tá, na verdade quase nada.

*Pesquisadora:* O que mais que ela tem de diferente dos outros lugares?

*Alice A.:* Ó, tem um monte de corredores, tem, olha, hora que a gente chega eu tenho uma coisa muito diferente, muito [com muita ênfase], e essa coisa diferente é essa coisa [batendo com os dedos indicadores

na mesa, essa coisa, é um monte de coisa, e também esse monte de coisa, é quase tudo. Ó, eu vou falar o que é igual da “escola de educação infantil” [é interrompida por Juliana].

*Juliana:* Eu falei que era a sala de jogos da caneta na porta

[Silêncio]

[...]

*Alice A.:* Tem uma coisa que é diferente da “escola de educação infantil” que eu acho muito diferente e ainda não acostumei

*Pesquisadora:* O que?

*Alice A.:* As agentes são mesma coisa da “escola de educação infantil”, e também não entendo porquê. Porque uma coisa tem muita coisa de diferente da “escola de educação infantil”, sabe por que? Porque as tias ficam vigiando a gente, mas também agora a diferença também é que a gente fica [dá uma gaguejada e emenda em outra frase]. Na “escola de educação infantil” tinha um monte de lugar de brincar, mas aqui tem um monte de lugar de estudar, e isso é diferente.

*Pesquisadora:* E por que você acha que isso é diferente?

*Alice A.:* Porque, porque são coisa ué, cada um é diferente também, e também a mais importante é que as janelas são igual da “escola de educação infantil”

*Pesquisadora:* As janelas?

*Alice A.:* É, as janelas são né?

*Pesquisadora:* Você me falou que aqui tem muito lugar pra estudar e lá tem muito lugar pra brincar. Certo?

*Alice A.:* É.

*Pesquisadora:* Por que você acha que essa escola tem mais lugar estudar e aquela lá tem mais lugar pra brincar?

*Alice A.:* É, porque aqui tem mais corredor, que tem um monte de sala de estudar e aqui só tem pouquinho de brincar, lá fora é o único, tem dois lugares, aqui e lá fora, e na “escola de educação infantil” tem sala de brinquedos, tem onde que a gente brinca, tem um monte de lugares, tem na sala de bebê que a gente fica vendo os bebês as vezes, e também as vezes a gente fica brincando lá. [Juliana interrompe para chamar a atenção da colega]

*Juliana:* Bebês aqui na escola grandona, não tem bebês aqui

*Alice A.:* Não, to falando da outra escola. (Coleta 3, diário 4, Alice A. e Juliana, 2020)

Evidencia-se, assim, que as crianças narraram diferenças entre as escolas, no que diz respeito aos espaços ocupados e também referentes à algumas questões de rotina e que esses espaços podem interferir direta e indiretamente nos processos de ensino e aprendizagem das crianças.

## 5. Considerações Finais

Retoma-se as questões e os objetivos da pesquisa ressaltando que a discussão realizada não busca findar a problemática proposta, mas traçar ideias para outras discussões e estudos futuros. Através das narrativas infantis evidenciou-se que a escola de educação infantil investigada possui um foco nos processos de alfabetização, que deveriam ser o foco dos dois primeiros anos do ensino fundamental, pois, as crianças narraram com intensidade a realização de atividades focadas na alfabetização. No entanto, é possível perceber que o lúdico não foi excluído da rotina destas crianças de educação infantil.

Ressalta-se que as atividades de preparação para o ensino fundamental e alfabetização não deveriam ser o foco da educação infantil pois, nesse período do desenvolvimento, as crianças precisam vivenciar diversas experiências que são necessárias para desenvolver noções do seu corpo e do espaço em que vive, diferentes habilidades e valores e também estabelecer diferentes relações sociais, como aquilo que é proposto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Para que assim, a criança possa desenvolver funções psíquicas que serão necessárias no processo de alfabetização, sendo que o brincar é o grande propulsor desse desenvolvimento.

Com a ampliação do ensino fundamental de nove anos e o ingresso da criança de seis anos de idade nessa etapa da educação básica, muito se discutiu sobre qual seria o foco do primeiro ano do ensino fundamental para que, com a antecipação da matrícula, não fossem também antecipados os conteúdos e as metodologias de ensino da antiga pré-escola. Porém, pelas narrativas das crianças, é exatamente o que acontecia

Até 2006, quando as crianças frequentavam a pré-escola até os seis anos, estavam realizando atividades preparatórias para o ensino fundamental e agora essas atividades começam a ser realizadas com as crianças da quinta etapa. Ressaltando que esse processo preparatório para a alfabetização deveria ser o foco dos primeiros anos do ensino fundamental.

O recreio, as aulas de educação física e o parquinho são momentos e espaços de grande importância na constituição do lúdico nos anos iniciais do ensino fundamental. As crianças participantes deste estudo narraram que esses eram os principais momentos onde elas podiam brincar livremente.

As aulas de educação física, especificamente, apareceram nas narrativas das crianças em ambas as etapas da educação básica e evidenciou a relevância e a significância que tal disciplina possui no processo educativo das crianças, sendo que

isso, pode estar relacionado ao modo de ensino estático, em que as crianças precisam ficar quietas e imóveis para ter uma boa aquisição de conhecimento, não podendo se movimentar, dialogar ou até mesmo brincar fora do horário estabelecido.

No entanto, o movimento do corpo e as relações que são estabelecidas nesses momentos são de extrema importância para o desenvolvimento, visto que a criança aprende e se desenvolve por meio da sua interação com os objetos produzidos pela cultura humana e pelas relações sociais que são estabelecidas ao longo da vida.

Ressalta-se também a influência da educação física na formação da cultura lúdica das crianças, pois, por se constituir um espaço de brincar, muito do que ali é vivenciado passa a fazer parte da vida da criança em outros momentos da sua vida. Visto que as brincadeiras são originárias das culturas e podem, portanto, serem incorporadas à uma cultura lúdica já existente ou também serem ressignificadas pela criança no conjunto de brincadeiras que já são vivenciadas por ela, ampliando assim seu repertório lúdico, trazendo inclusive, a busca pelas brincadeiras tradicionais.

Em relação ao recreio, esse se apresentou com grande frequência e, por meio das narrativas, foi possível evidenciar que ele influencia dois grandes fatores no processo de desenvolvimento da criança. O primeiro é o brincar, pois esse é um espaço em que elas podem desenvolver o seu brincar livre e espontâneo e, o segundo, diz respeito as relações que podem ser exercidas nesse momento. Trata-se do momento em que a criança pode estar em interação com diversas pessoas, seja crianças ou adultos.

O grande questionamento a respeito do recreio vai em direção a disseminação da ideia do recreio dirigido ou assistido. Sendo esse um ambiente e momento tão rico de possibilidades, direcionar e incrementar brincadeiras para serem desenvolvidas, não seria também uma forma de controle sobre as vontades, o espontâneo, a autonomia e a autoria de brincar, as necessidades e até mesmo sobre o corpo da criança?

O parquinho é um espaço e equipamento lúdico que pouco se encontra nas escolas de ensino fundamental. Pensando que o brincar não é apenas uma necessidade da criança, mas também um direito, ter um parquinho na escola de ensino fundamental se mostra um grande avanço nas melhorias da transição entre essas etapas da educação básica.

Outra questão deste estudo se refere ao que acontece em relação ao lúdico no ingresso da criança no primeiro ano do ensino fundamental. Existe diferenciação entre o brincar do último ano da Educação Infantil e do primeiro ano do Ensino Fundamental, a partir de depoimentos de narrativas de crianças? As crianças apresentaram diferenças

entre a organização das duas etapas da educação básica e relataram estas diferenças nos momentos de brincar, mas para além do tempo de brincar, o que mais foi narrado pelas crianças foi a diferença dos espaços.

Para as crianças é clara a diferença entre o tamanho das duas escolas, sendo a de ensino fundamental bem maior do que a de educação infantil e, a organização e divisão desses espaços também é relatada. As crianças notaram que, na escola de ensino fundamental existem mais espaços destinados ao estudo, pois são mais salas de aulas, a biblioteca é maior e eles têm acesso ao laboratório de informática, enquanto que, na educação infantil, a grande maioria dos espaços era destinada ao brincar. É preciso ressaltar que no período em que foram realizadas as coletas no ensino fundamental, possivelmente as narrativas infantis ainda estavam pautadas na novidade, pois haviam frequentado por poucas semanas a nova escola.

Ainda sobre a questão dos espaços, as crianças ressaltaram a diferença na organização das salas relatando que, na escola de educação infantil, eles se sentavam de forma agrupada e no ensino fundamental as carteiras eram organizadas de forma individual. Questiona-se como essa mudança pode interferir nas relações das crianças e, conseqüentemente na forma como irão aprender? E de que forma, esses espaços podem ser organizados, buscando auxiliar no processo de transição dessas crianças entre as etapas da educação básica investigadas?

Tomando o objetivo que é conhecer, examinar e compreender por meio de narrativas de crianças, o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental no que se refere ao lúdico no ambiente escolar, ressalta-se que as narrativas infantis trouxeram grandes contribuições na medida em que evidenciaram que o processo de transição não vem ocorrendo da forma mais adequada da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. É uma transição que ocorre já na educação infantil quando, ainda na pré-escola, as crianças já começam com o processo de alfabetização por meio de um modelo escolarizante tradicional, com atividades curriculares.

Considera-se que as principais diferenças que existem entre as escolas de educação infantil e de ensino fundamental eram em relação ao espaço físico e a organização das mesmas sendo que, a partir dessa organização, foi possível identificar que o foco do ensino fundamental é quase que totalmente voltado à aprendizagem de conteúdos clássicos. Na educação infantil, existe uma divisão entre os momentos de brincar e os momentos de realizar atividades que preparam para o processo de

alfabetização, destacando que no ensino fundamental o brincar apareceu nas narrativas apenas em momentos específicos direcionados para isso.

Portanto, é possível evidenciar que, ao ingressarem no ensino fundamental, as crianças não sofreram grandes mudanças em relação ao brincar na escola pois, desde a educação infantil, o tempo destinado ao brincar e a vivência de experiências é diminuído, dando espaço às atividades pedagógicas com foco no processo de alfabetização. Ao ingressarem no ensino fundamental reconheceram a diferença entre os espaços institucionais destinados ao brincar e ao estudo, mas não relataram essa diferença nas suas vivências.

Evidencia-se que pode haver uma ruptura com o brincar na escola ocorrendo antes mesmo do ingresso no ensino fundamental, mas ainda na educação infantil. Com a inserção de atividades pedagógicas preparatórias para o processo de alfabetização desde a pré-escola, o tempo e o espaço do brincar da criança em idade pré-escolar já é diminuído desde essa etapa. Tal afirmação, apresenta subsídios para o desenvolvimento de novos estudos que investiguem se realmente existe uma ruptura na transição entre a creche e a pré-escola.

O presente estudo contribui para a valorização das vozes das crianças, pois suas narrativas evidenciaram diversos pontos em relação à educação escolar brasileira que podem ser melhorados e, revelou também alguns pontos que devem ser valorizados, como é o caso das aulas de educação física.

As narrativas infantis sobre as aulas de educação física podem também se desdobrar em novos estudos que busquem entender a real influência que tal disciplina possui na formação da cultura lúdica das crianças. Além disso, examinar como essas aulas podem colaborar com uma educação, seja na educação infantil ou no ensino fundamental, que seja mais pautada no movimento e nas vivências que são necessárias para às crianças nesse período de suas vidas.

Essa pesquisa também trouxe para os adultos as percepções das crianças que estavam em processo de transição, possibilitando um novo modo de pensar e organizar essa transição. No ensino fundamental, os professores e equipe gestora podem organizar de forma diferente os espaços, valorizando as relações que essas crianças já haviam estabelecido na escola de educação infantil e, organizando também o tempo, para que aquelas crianças que não conseguiram se alfabetizar na educação infantil, possam fazê-lo no ensino fundamental, para que assim se cumpra o direito a uma educação de qualidade para todos os alunos.

## Referências

- ABREU, M. M. O. **Ensino fundamental de nove anos: implicações no processo de alfabetização e letramento.** Araraquara: Junqueira&Marin; Belo Horizonte, FAPEMIG, 2012, 176p.
- AGOSTINHO, K. A. **O espaço da creche: que lugar é este?** Dissertação (mestrado em Educação) PPGE-UFSC, Florianópolis, 2003
- AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, 1998.
- ARAGÃO, I. A. S., GARMS, G. M. Z. A contribuição das propostas pedagógicas em práticas que contribuam para uma educação infantil de qualidade. **Anais do XII EDUCERE – XII Congresso Nacional de Educação**, p. 26234 – 26249, 2015.
- ARCE, A. & MARTINS, L. M. (orgs.) **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?: em defesa do ato de ensinar.** Campinas, Alínes, 2007.
- ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas: Autores Associados, 2004.
- ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. Introdução. In: ARCE, A. & JACOMELI, M. R. M. (orgs.). **Educação infantil versus educação escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 1 - 4. Coleção educação contemporânea.
- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- ASBAHR, F. S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A.; FACCI, M. G. D. (orgs.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice.** Campinas: Autores Associados, 2016, p. 171 – 192.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.
- AZEVEDO, R. **A história da Educação no Brasil: uma longa jornada rumo à universalização.** Gazeta do Povo: 2018. Disponível em:

<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/a-historia-da-educacao-no-brasil-uma-longa-jornada-rumo-a-universalizacao-84npcihyra8yzs2j8nnqn8d91/>. <Acesso em julho de 2020>.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y Estratégias para la Educación**: Estúdio Setorial de Banco Mundial. Washington, 1995.

BARBOSA, M.C.S.; FOCHI, P.S. Os bebês no berçário: ideias-chave. In: ALBUQUERQUE, S.S. de; FLORES, M.L.R. (orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BARROS, F. C. O. M de. **Cadê o brincar?** Da educação infantil para o ensino fundamental. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BERNARDES, L. Escolas jesuítas. **Todo Estudo**. Disponível em: <https://www.todoestudo.com.br/historia/escolas-jesuitas>. Acesso em: agosto de 2019

BETTI, M. **Educação Física escolar**: ensino e pesquisa-ação. Ijuí: Unijuí, 2009. 344 p.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. Introdução. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. (orgs.). **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BORGES, M. de F. V. Inserção da informática no ambiente escolar: inclusão digital e laboratórios de informática numa rede municipal de ensino. **Anais do Workshop de Informática na Escola**, [S.l.], jan. 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Campos de experiências**: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil. Ministério da Educação; texto final Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. São Paulo: Fundação Santillana, 2018a.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. – 2ª ed. Brasília, 2007.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: passo a passo do processo de implantação. Brasília: 2009d.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei nº 8.069**, de 13 de junho de 1990.

BRASIL. **Lei 13.005** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano nacional de Educação – PNE e dá outras providencias. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2.001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. In: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

BRASIL. **Lei nº 11.114**, de 16 de maio de 2.005a. Altera os artigos 6º, 30º, 32º e 87º da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1.996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. In. [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

BRASIL. Lei nº **11.274**, de 06 de fevereiro de 2.006. Altera os artigos 29º, 30º, 32º e 87º da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1.996, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade. In: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

BRASIL. **Lei nº 4.024** de 20 de dezembro de 1961 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: junho de 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692** de 11 de agosto de 1971 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1971. Disponível em:[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: junho de 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1.996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In:[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: Orientações Gerais. Brasília/DF, 2.004. In: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**, Brasília: 1.998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** Secretaria de Educação Básica. – Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização** (1º, 2º e 3º anos). Secretaria de Educação Básica, Brasília – DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Indicadores de qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. MACIEL, F. I. P. BAPTISTA M. C. MONTEIRO, S. M. (orgs.) **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009c. 122 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica, Brasília – DF, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: Pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília, DF, 2006b, 32 p.

BRASIL. Ministério da Educação; UNDIME. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 18**, de 15 de setembro de 2.005. Orientações para a matrícula das crianças de seis anos no ensino fundamental obrigatório em atendimento à lei n.º11.114/2.005. 2005b. In: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)

BRITO, A. A. **Reflexões acerca do ensino da letra cursiva em uma escola pública de Porto Alegre**. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Alfabetização e Letramento nos anos iniciais da Escolarização). Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

BRITO, C. **Indisciplina Escolar: antigo problema, novas discussões**. Rio de Janeiro: Shape, 2012, 121 p.

BROUGÈRE, G. Brinquedo e cultura. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2015, p. 19 – 32.

BRUNETTI, G. C. **O trabalho docente face ao atendimento da faixa etária de 6 anos no ensino fundamental**: um estudo a partir das manifestações de um grupo de professoras alfabetizadoras no município de Araraquara. Araraquara, 2007, p.160, Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”.

CÁ entre nós #01 Os caminhos da experiência infantil na transição para o ensino fundamental. Produzido por: Secretaria Municipal de Ensino de Curaçá/BA e Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP). **Instituto Chapada**. 23/out/2020. 1 vídeo (7min.). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yFFP8tnMXsM> <acesso: 16/02/2021>.

CAMPOS - RAMOS, P. C. **Desenvolvimento das interpretações de si, do outro e do mundo por crianças na transição da educação infantil para o ensino fundamental**. Tese de Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde – Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2015. 200p.

CARDOSO, V. N.; RICHTER, A. C.; VAZ, A. F.; BASSANI, J. J. A brincadeira: eixo pedagógico da educação infantil e abordagens na educação física. **Poiesis Pedagógica**, Catalão, v.11, n.1, p.68-85, 2013.

CARVALHO, S. D. G. A. de S. **Brincar no recreio colorido: um projecto de intervenção no contexto pré-escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-escolar). Instituto Politécnico de Viana do Castelo, 2011, 89 p.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura. v.1. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CDC. Guidelines for school and community programs to promote lifelong physical activity among young people. **Morbidity and Mortality Weekly Report** 46, (no. RR-6), 12, 1997.

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018, p. 55 - 83.

CHECCONI, F. F. **A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a criança no foco das investigações**. 2016. 170f. Dissertação de Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação – Centro Universitário de Araraquara, Araraquara – SP.

CRUZ, S. H. V. **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CYSNEIROS, P. G. A gestão da informática na escola pública. In: XI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação. Maceió-AL: Anais SBIE, 2000.

DAJEZ, F. **Les origines de l'école maternelle**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista brasileira de educação física e esporte**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 61-80, janeiro 2004.

DAVIDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Investigación psicológica teórica e experiencial. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DE PAULA, E. J.; PAIXÃO, J. A.; OLIVEIRA, E. C. Suspensão de aulas de educação física como forma de punição: a percepção discente. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 18, n. 2, p. 461-471, abr/jun, 2015.

DEL PRIORE, M. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PRIORE, M. (org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018, p. 84 - 106.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005.

DIAS, E. B. **Da educação infantil para o ensino fundamental: outro espaço, outras experiências? O que dizem as crianças?** 2014. 190f. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville, Joinville – SC.

DIAS, E. B., CAMPOS, R. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos** (online), Brasília, v. 96, n. 244, p. 635-649, set./dez. 2015.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotiskiana. Campinas: Autores associados, 2000.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. SP: Martins Fontes, 1998.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. Moscou: Progreso, 1987, p. 104- 124.

ESPIRIDIANO, R. M. V. B. **A criança e o lúdico na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental em uma escola municipal**. Dissertação de Mestrado em Educação – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, 2015. 158f..

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. Porto: Porto, 1992.

FACCI, M. G. D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Caderno CEDES, Campinas: CEDES, v. 24, n. 62, p. 64 – 81, 2004.

FANTIN, M. As crianças e o repertório lúdico contemporâneo: entre as brincadeiras tradicionais e os jogos eletrônicos. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 13, n. 2, p. 9-24, 6 ago. 2006.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs.).

**Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios.** Campinas: Autores Associados. FE – Unicamp, 1999.

FARIA, E. L. Apesar de você: O brincar no cotidiano da escola. **Licere**, Belo Horizonte, 2002.

FERRÃO, F. **Tempo de quê?:** as percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da educação infantil para os anos iniciais. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, 2016. 92f.

FOCHI, P. A didática dos campos de experiência. **Revista Pátio Educação Infantil**, n. 49, 2016.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In Zabalza, M. A. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

GEBIEN, J. **Brincadeira no ensino fundamental -** o que dizem as crianças. Blumenau: Nova Letra, 2012.

ISA/USA, & American Association for the Child's Right to Play. **The case for elementary school recess**, (s.d.).

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação.** Campinas: Papirus, 2008.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo** (das origens a 1940). São Paulo: Loyola, 1986.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: **SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO**, 1, Belo Horizonte, 2010. Anais [...] Belo Horizonte, 2010. p. 1-20, 1 nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedosbrincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 28 maio 2019.

KISHIMOTO, T. M. Salas de aula de escolas infantil: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança. **Nuances**, v. V, jul/1999.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Revista Educação & sociedade**. Campinas, v.27, n.96, out. 2006. p.797-818.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 18, n. 60, pág. 15-35, dezembro de 1997.

KUHLMANN JR., M. A educação infantil no século XIX. In: STEPHANOU, M. & BASTOS, M. H. C. (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 182-194, vol. III – séc. XIX.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., M. **As Grandes festas didáticas**: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922). Tese de doutorado. USP-FFLCH. São Paulo, 1996.

LA TAILLE, Y. de; PEDRO-SILVA, N.; JUSTO, J. S. Indisciplina/disciplina: ética, moral e ação do professor. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. 120 p.

LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A.; FACCI, M. G. D. (orgs.) **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. De Manuel Dias Duarte. São Paulo: Moraes, 1978.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEN, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. De Maria da Penha Villa-lobos. São Paulo: Ícone, 2016a, p.119-142.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEN, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. De Maria da Penha Villa-lobos. São Paulo: Ícone, 2016b, p.59-83.

LIMA, M. R. S. **A organização do ambiente educativo**: o espaço e os materiais (Dissertação de mestrado). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa, 2018

LINHARES, J. M. **História Social da Infância**. Sobral: INTA, 2016, 65p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAFRA, A. H. Metodologias de pesquisa com crianças: desafios e perspectivas. In: **Zero-a-Seis**, v. 14, n. 31, p. 107-119, Florianópolis, jan-jun/2015.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARSIGLIA, A. C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011. Coleção Educação contemporânea.

MASCIOLI, S. A. Z. **Cotidiano escolar e infância: interfaces da educação infantil e do ensino fundamental nas vozes de seus protagonistas**. Araraquara. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, 2012, 310 f.

MAUAD, A. M. A vida das crianças de elite durante o Império. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018, p. 137 - 176.

MAXIMO, H. C. **Recreio escolar de crianças do ensino fundamental: contexto educativo para participação, brincadeiras e aprendizagens**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2020, 248 f.

MEDEIROS, A. S. **Narrativas de crianças de seis anos que estão entrando no primeiro ano do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Cidade de São Paulo – São Paulo, 2016. 96f.

MELLO, A. da S.; RODRIGUES, K. S.; SANTOS, W. dos; COSTA, F. R. d; VOTRE, S. J. Representações sociais sobre a educação física na educação infantil. **Revista Educação Física: UEM**, v. 23, n.3, p. 443 – 455, 3 trim. 2012.

MELLO, S. A. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. Florianópolis: Perspectiva, v. 25, n. 1, 83-104, jan/jun. 2007

MENESES, J. G. de C. et al. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. Leituras. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 2002

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>>. Acesso em: 06 de março. 2020.

MESQUIDA, P. Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 235-249, abr./jun. 2013. Editora UFPR 241

MICHAELLIS. **Recreio**. 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=recreio>. Acesso em maio de 2021.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOSS, P. What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling? In: **Research in Comparative and International Education**, 3 (3), 2008.

NASPE. Recess for Elementary School Students (Position Paper). Reston (VA): **National Association of Physical Education and Sports**, 2006.

NETO, C. A influência do contexto na atividade de jogo livre em criança de idade pré-escolar – perspectivas de estudo. **Ludens**, 9 (2), p. 5-9, 1995.

NETO, C. Desenvolvimento e adaptação motora. Projecto e actividades de formação e investigação. **Ludens**, 12, ¾, p. 5-16, 1992.

NEVES, V. F. A., GOUVÊA, M. C. S. de, CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 121-140, jan./abr. 2011

NOIS, L. J.; PEREZ, M. C. A. Infância e Cultura Lúdica na perspectiva de Gilles Brougère. In: ALFERES, M. A. (org.). **Qualidade e Políticas Públicas na Educação**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2018, v. 4, p. 58 – 63

NOIS, L. J.; PEREZ, M. C. A. Infância e Cultura Lúdica: a percepção do brincar nas relações familiares intergeracionais. In: PEREZ, M. C. A. (org.). **Pesquisa e Educação: PET Pedagogia**. Araraquara: FCL – UNESP, 2019, p. 32-52.

OLIVEIRA, E.; ENS, R. T.; ANDRADE, D. B. S. F.; MUSSIS, C. R. Análise de Conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 4, p. 11 - 27, maio/ago 2003.

OLIVEIRA, Z. de M. R.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. **Cadernos de Pesquisa**, 87, p. 62-80. Cortez: São Paulo, 1993.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia (org.). **A Escola Vista pelas Crianças**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2008. 143 p.

PASQUALINI, J. C. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, L. M., ABRANTES, A. A., FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 63 – 90.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013, p. 71 – 97.

PEREZ, M. C. A. Infância e escola: desafios no ingresso da criança no ensino fundamental. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 6, n. 3, p. 36-45, 2011.

PINO, A. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a Educação. **Psicologia da Educação**, São Paulo, 1999, 7/8, pp. 29-52.

PINTO, V. A. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2000

POST, J.; HOHMANN, M. Educação de bebês em infantários. **Cuidados e primeiras aprendizagens** (4ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

POSTMAN, N. **Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia**. São Paulo: Nobel, 1994

RABINOVICH, S. B. **A articulação da Educação Infantil e o Ensino Fundamental: a voz das crianças, dos educadores e da família em relação ao ingresso no 1º ano**.

2012. 357f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018, p. 19 - 54.

RASTELLI, G. **Do parquinho para a quadra**: um estudo sobre a inserção escolar a partir da Educação Física. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2020, 139 p.

RODRIGUES, S. A.; BORGES, T. F. P.; SILVA, A. S. “Com olhos de criança”: a metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 2, p. 270-290, maio/ago. 2014.

SANTOS FILHO, J.C.; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional; quantidade – qualidade**. São Paulo: Cortez, 1995. (Col. Questões da Nossa Época, v. 42).

SANTOS, M. A. C. Criança e criminalidade no início do século XX. In: DEL PRIORE, M. (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2018b, p. 210 - 230.

SANTOS, M. R. C. **Dimensões lúdicas**: prescrito, ensinado e vivido. 2018a. 212f. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade de Brasília, Brasília – DF.

SÃO PAULO. **Decreto nº 64.864** de 16 de março de 2020. Dispõe sobre a adoção de medidas adicionais, de caráter temporário e emergencial, de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Corona vírus), e dá providências correlatas. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-64864-16.03.2020.html> <Acesso em: 07/10/2020>.

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004 – Coleção Educação Contemporânea. p. 9 – 57.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2013. (Coleção Educação Contemporânea)

SAVIANI, D. Prefácio. In: ARCE, A. & JACOMELI, M. R. M. (orgs). **Educação infantil versus educação escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012a. p. vii – xi. Coleção educação contemporânea.

SAVIANI, N. Educação infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, A. & JACOMELI, M. R. M. (orgs). **Educação infantil versus educação escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012b. p. 53 - 79. Coleção educação contemporânea.

SAYÃO, D. T. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, v. 11, n. 13, p. 221-238, 1999.

SIM-SIM, I. Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica. **Exedra**, n. 9, p. 111-118, março, 2010.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, v. 9, n.52, jul/ago 2003, p. 15 – 21.

SOUZA, Hadamo Fernandes de. Indisciplina na escola: a educação física como mecanismo de castigo. 2020. 171 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação Física)— Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SOUZA, S. J. **Educação ou tutela?:** a criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1998.

STEMMER, M. R. G. Educação infantil gênese e perspectivas. In: ARCE, A. & JACOMELI, M. R. M. (orgs). **Educação infantil versus educação escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 5 - 32. Coleção educação contemporânea.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedes**, [s.1], ano XXI, n. 53, p. 69 – 83, abr/2001.

TAKAHASHI, T (org.). **Sociedade da Informação no Brasil:** Livro Verde. Brasília, Ministério da Ciência e Tecnologia. 2000. Disponível em: [http://www.sbc.org.br/p\\_d/livroverde.html](http://www.sbc.org.br/p_d/livroverde.html)

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEN, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. De Maria da Penha Villa-lobos. São Paulo: Ícone, 2016, p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madrid: Aprendizaje Visor y Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Problemas del desarrollo de La psique. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZANELLA, A. V. **Vygotski**: contexto, contribuições a psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Itajai: UNIVALI, 2001.

ZANELLA, A. V. Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto , v. 2, n. 2, p. 97-110, ago. 1994 .

ZUCCOLI, F. As indicações nacionais italianas: campos de experiência e artes. In: FINCO, D.; BARBOSA, M.C.S.; FARIA, A.L.G. de (orgs.). **Campos de experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015.

## Apêndices

### Apêndice I – Roteiro de entrevistas<sup>12</sup>

#### Coleta 1

##### Educação infantil

- O que é brincar para você?
- Do que você gosta de brincar na escola?
- Você gosta de vir para a escola? Por que?
- Como você gostaria que fosse a escola?
- O que gostaria de fazer durante seu horário na escola?

##### Ensino fundamental

- Do que você gosta de brincar na escola?
- Mudou alguma coisa da creche<sup>13</sup> para essa escola? Comente
- O que você faz na escola? O que acha disso?
- Como você gostaria que fosse a escola?

#### Coleta 2

##### Educação infantil

- Me fale sobre brincar
- Conte para mim sobre suas brincadeiras na escola. Elas acontecem? Me conte.
- O que você acha da escola? Me fale
- Qual seria a escola dos seus sonhos? Como seria a escola que você gostaria de ficar?
- O que gostaria de fazer na escola? Me conte

##### Ensino Fundamental:

- O que mais gosta de fazer na escola? Me conte
- Você acha que essa escola é diferente da outra que você ia todo dia (na creche?)
- E o que você faz na escola? E o que acha disso?
- Qual seria a escola dos seus sonhos? Como seria a escola que você gostaria de ficar?

---

<sup>12</sup> Ressalta-se que, por se tratar de entrevistas semiestruturadas, ao longo da fala das crianças participantes novas questões foram sendo feitas, buscando aprofundamento das questões.

<sup>13</sup> Optamos por utilizar o termo “creche”, pois essa é a maneira como geralmente as crianças reconhecem as escolas de Educação Infantil.