



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE CHAPECÓ
CURSO DE PEDAGOGIA**

MICHELE C. R. SANTIAGO

**A “CULTURA DO BRINCAR” NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
DE NOVE ANOS**

**CHAPECÓ
2018**

MICHELE C. R. SANTIAGO

**A “CULTURA DO BRINCAR” NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
DE NOVE ANOS**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Lucia Marocco Maraschin

CHAPECÓ

2018

MICHELE C. R. SANTIAGO

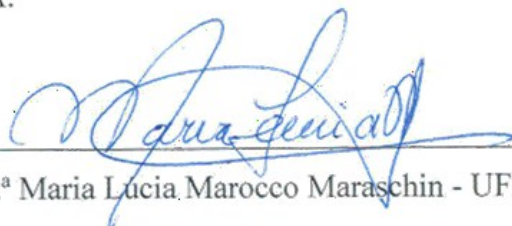
A "CULTURA DO BRINCAR" NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito
para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

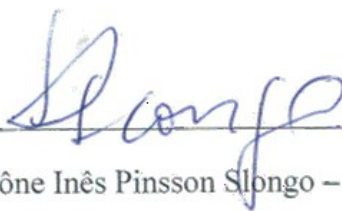
Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:

06 / 07 / 2018

BANCA EXAMINADORA:



Prof.^a Dr.^a Maria Lucia Marocco Maraschin - UFFS
Orientadora



Prof.^a Dr.^a Iône Inês Pinsson Slongo - UFFS



Prof. Dr.^a Silvia Maria Alves de Almeida - UNOCHAPECÓ

RESUMO

A presente pesquisa ocupou-se do seguinte problema: como a cultura do brincar tem sido instituída nos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, desde a implementação da Lei 11.274/2006? Este estudo/compromisso formativo com suporte bibliográfico e documental, configura-se em pesquisa do tipo “estado do conhecimento”, de acordo com Ferreira (2002). Objetivou analisar os sentidos e significados acerca da cultura do brincar para os Anos iniciais do Ensino Fundamental presentes nos documentos oficiais e nas produções *Stricto Sensu* no recorte temporal de 2006 à 2017. Consonante ao proposto foram realizados dois movimentos metodológicos: a análise dos documentos oficiais norteadores da política do Ensino Fundamental de nove anos, proposta pelo Ministério da Educação, e as produções decorrentes de programas de mestrado e doutorado da década definida. Para isso, acessamos o sítio da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), utilizando a expressão de busca “brincar”. Do total de trabalhos, 190 teses e 344 dissertações, foram selecionadas 11 teses e 41 dissertações, as quais circunscreveram diretamente o objeto de pesquisa na interface definida. A análise e interpretação dos resultados deu-se a partir das contribuições da Análise de Conteúdo de Bardin (1977) e da sintetização proposta por Triviños (1987); pré-análise, análise categorial e análise inferencial. Como resultados deste estudo, foi possível depreender dos documentos orientadores, publicados pelo Ministério da Educação, que a cultura do brincar em suas diferentes configurações deve ser garantida para a criança do Ensino Fundamental. Nas produções acadêmicas, emergiram vários destaques, presentes nas seguintes categorias: a) a negação do brincar e ou a sua utilização como pretexto, sob suspeita e de forma secundarizada; b) o brincar no Ensino Fundamental de nove anos, a transição da criança da Educação Infantil para os Anos Iniciais e a formação do professor para estas demandas; c) as vivências do brincar como desafios e/ou inovações que se fazem necessárias de acordo com os tempos, espaços e contextos vividos. Acreditamos que essas categorias contribuem para definir e compreender o cenário da cultura do brincar no primeiro ciclo do Ensino Fundamental de nove anos, seus sentidos e significados. Em virtude disso, destacamos que o brincar precisa ser assumido como eixo formativo, focado nas singularidades da criança, para além do desejo das instituições e suas organizações, e a formação do professor, dada a ressignificação da infância, precisa corroborar em defesa da criança e das suas necessidades no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Palavras-chave: Brincar. Infância. Inovações pedagógicas.

ABSTRACT

The present research focused on the following problem: as the culture of playing has been instituted and materialized in the initial years of the nine-year Primary School, since the implementation of the Law 11.274 / 2006, the path undertaken of a bibliographic support, documentary, and of the "state of knowledge" type, according to Ferreira (2002). This formative commitment/study aimed at analyzing the senses and meanings about the culture of playing, present in the official documents and in *Stricto Sensu* productions in the temporal cut from 2006 to 2017. Consonant to the proposed were achieved two methodological movements: the analysis of the official documents guiding the policy of nine-year Elementary School, proposed by the Ministry of Education, and of the productions derived from masters and doctoral programs. For that, we accessed the CAPES (Coordination for Improvement of Higher Education Personnel), using the search expression "playing". Out of the total number of papers, 190 theses and 344 dissertations, 11 theses and 41 dissertations were selected, which directly circumscribed the research object. The analysis and interpretation of the results came from those of the Content Analysis of Bardin (1977) and its synthesis with Triviños' contributions (1987); pre-analysis, categorical analysis and inferential analysis. As results of this study, it was possible to deduce from the guiding documents, published by the Education Ministry, that the culture of playing in its different configurations should be guaranteed for the Elementary School child. In the reading of the academic productions, the following categories emerged: a) the denial of playing and / or its use as a pretext, under suspicion and in a secondary way; b) playing in the nine-year Primary School, the transition from early childhood to primary education and the teacher training for these demands; c) the experiences of playing as challenges and / or innovations that are necessary according to the times, spaces and contexts lived. We believe that these categories contribute to define the scenario of the playing culture on the first cycle of nine-year Primary Education, their senses and meanings. Due to that, we assumed the playing as a formative axis, whose central focus is on the child, on the institutions and their organizations, and on the teacher training, given the re-signification of this process in the present time.

Keywords: Playing. Childhood. Pedagogical Innovations.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	5
1	A CRIANÇA, A INFÂNCIA E A VIGILÂNCIA NA E COM A CULTURA DO BRINCAR	8
1.1	A CULTURA DO BRINCAR COMO DESAFIO ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	10
2	INOVAÇÕES E DESAFIOS NA CULTURA DO BRINCAR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	16
2.1	COMPREENDENDO A "CULTURA DO BRINCAR".....	18
3	O CAMINHO INVESTIGATIVO E AS EVIDÊNCIAS DA CULTURA DO BRINCAR	20
4	ANÁLISES E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS/ RESULTADOS DO ESTUDO	25
4.1	A CULTURA DO BRINCAR NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 09 ANOS:	25
4.2	A CULTURA DO BRINCAR NOS ESTUDOS INVENTARIADOS	27
4.2.1	O Brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental	28
4.2.1.1	Que brincar seria esse? Como está caracterizado?	28
4.2.1.2	O Ensino fundamental de 09 (nove) anos e a formação de professores para o brincar	32
4.2.1.3	A vivência do brincar na escola: o que há de novo/inovador e quais desafios emergem?.....	35
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
	REFERÊNCIAS	43
	REFERÊNCIAS DAS PRODUÇÕES INVENTARIADAS	46
	APÊNDICE A- AS PESQUISAS INVENTARIADAS	53

INTRODUÇÃO

Nossa ocupação com o estudo da cultura do brincar, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, decorre do processo de observação inerente à prática do estágio curricular neste nível de ensino, dado que as crianças clamavam pelo brincar, assim como clamavam pelas práticas de leitura, escrita, em suas múltiplas linguagens. A atenção à temática em curso nos colocou em contato com inúmeras pesquisas que já foram realizadas a respeito da importância do brincar para o desenvolvimento de todas as funções psicológicas superiores e dimensões humanas da criança. Livros, artigos, monografias, dissertações, ou seja, pesquisas das mais diversas naturezas, em torno do tema brincar, tem nos desafiado nesta busca. Vale destacar que não são apenas pedagogos que se ocupam desta especificidade, mas profissionais das diversas e diferentes áreas de atuação profissional, tais como: psicólogos, antropólogos, pediatras, entre outros profissionais das mais diversas áreas, interessados em compreender as concepções e as implicações do brincar, como referenciais imprescindíveis para a vivência plena da infância nas diferentes formas e culturas existentes, tanto em práticas espontâneas, quanto dirigidas.

No entanto, mesmo que haja inúmeros estudos, esse tema se revela profícuo, não se esgotou, nem se esgota. Ainda há muito a ser feito, até porque há evidências de que, no cotidiano escolar, a cultura do brincar ainda suscita novos estudos em decorrência de sua marginalização, negação e/ou silenciamento, dada a exigência e conteúdos escolares. Realidade essa, que perpassa diversas pesquisas e relatos de experiência, entre os quais destacamos os estudos de Mello (2007) e Fortuna (2011).

O cerceamento do brincar, limitado aos minutos do recreio e restritos ao componente curricular da Educação Física, apresenta à criança a inversão do paradigma da leveza do brincar, pelo “aprender como algo sério, rígido”. Não é raro observarmos a negação de uma cultura tão “peculiar” das crianças de 0 a 5 anos. No entanto, para as crianças de 6 à 10/11 anos, há uma supressão visível, acerca da cultura do brincar, em nome da aprendizagem sistemática da leitura e da escrita particularizada na linguagem da matemática e da língua materna. No entanto, nossa intenção, na perspectiva observada, é de provocarmos a reflexão sobre a contradição que há entre o discurso acerca da importância do brincar e o seu silenciamento, o que, por extensão, alcança a fantasia, a criatividade, a mobilidade e as diversas formas de brincar.

Em razão disso, é que nos propomos compreender e apreender: “Como a cultura do brincar tem sido instituída e nos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos?” Em

decorrência do problema que mobiliza este estudo, apresentamos o objetivo geral: Analisar os sentidos e significados acerca da cultura do brincar em estudos do Ensino Fundamental de nove anos. Ensejamos, outrossim, depreender das produções inventariadas, mudanças e/ou perspectivas de inovação, relativas à cultura do brincar, presentes nestes estudos, realizados a partir da implementação do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, lei 11.274/2006 (BRASIL, 2006).

A caminhada empreendida por meio de pesquisa bibliográfica, do tipo estado do conhecimento (FERREIRA, 2002), nos permitiu estabelecer uma ancoragem teórica, junto aos interlocutores da área, os quais se ocupam das especificidades do brincar.

No primeiro capítulo, intitulado “A criança, a infância e a vigilância na e com a cultura do brincar”, apresentamos a fundamentação teórica. Situamos que, a partir dos autores estudados, a infância é uma construção histórica e social, e que a criança é um sujeito de direitos e deveres, que está em pleno desenvolvimento. E que, enquanto aprende, se apropria da cultura na qual está inserida. Para nós, professores, o “encurtamento da infância” frente às pressões de uma cultura capitalista e “produtiva” requer olhares atentos. Nesse mesmo capítulo, abordamos o brincar como desafio às práticas educativas nos anos iniciais do ensino fundamental.

No segundo capítulo, tratamos das “Inovações e desafios relativos a cultura do brincar dos anos iniciais do Ensino Fundamental”, trazemos as concepções de inovação e inovação pedagógica assumidas nessa pesquisa, bem como apresentamos o conceito de “cultura do brincar”, mais precisamente do termo “cultura” aqui utilizado, como fazer humano, maneira específica de ser e fazer de um determinado grupo ou seja, a cultura/modo de brincar que ocorre em turmas de anos iniciais, nas escolas de ensino fundamental, que se diferencia do brincar da educação infantil, da rua, da família e de outros espaços e instituições.

No terceiro capítulo, “O caminho investigativo e as evidências da cultura do brincar”, explicitamos as escolhas metodológicas e o caminho percorrido para alcançar os objetivos dessa pesquisa. A análise e interpretação dos dados está subsidiada na Análise de Conteúdo, amparada pelos estudos de Bardin (1979) e Triviños (1987).

No quarto capítulo, intitulado “Análises e interpretação dos dados/ resultados do estudo”, buscamos depreender de que forma a cultura do brincar aparece nos documentos orientadores do Ensino Fundamental de nove anos. Para isso, apresentamos as categorias de análise acerca dos sentidos e dos significados da cultura do brincar presentes nos estudos inventariados, destacando as perspectivas inovadoras.

Por fim, apresentamos as considerações finais, sintetizando as reflexões desse trabalho, bem como as contribuições e compreensões resultantes dessa pesquisa em outros espaços, contextos e lugares, repensando a cultura da infância.

1 A CRIANÇA, A INFÂNCIA E A VIGILÂNCIA NA E COM A CULTURA DO BRINCAR

Salientamos que as concepções de infância são culturais e históricas, em razão disso, não são universais nem consensuais, em quaisquer culturas do mundo. Isso posto, nos permite afirmar que cada cultura percebe a criança de uma forma diferenciada, o que determina o modo como ela vive e é tratada na sociedade em cada tempo histórico. Ariès (2011), ao estudar a construção histórica da infância na Europa, constatou que o sentimento de infância na idade medieval não existia e que as crianças eram consideradas adultos em miniaturas. Em razão disso, não havia apego a elas, particularmente em decorrência da mortalidade infantil, muito comum na época. O autor reitera também, que as ocupações com o desenvolvimento das crianças nos diferentes aspectos: cognitivo, físico e psicológico, também eram inexistentes.

Esse aparente sentimento frágil em relação à infância passou para uma fase de “paparicação”, ato viabilizado principalmente pelas amas ou das mães para com as crianças. Ao dar destaque e ao reconhecer esta polarização, o autor explica que esses mimos não eram bem vistos, dada a indiferença histórica destinada às crianças.

A maneira de ser das crianças deve ter sempre parecido encantadora às mães e amas, mas esse sentimento pertencia ao vasto domínio dos sentimentos não expressos. De agora em diante, porém, as pessoas não hesitariam mais em admitir o prazer provocado pelas maneiras das crianças pequenas, o prazer que sentiam em paparicá-las. (ARIÈS, 2011, p. 101).

As mudanças citadas foram constituindo as transformações do mundo moderno para o contemporâneo. A partir dos estudos da psicologia, pedagogia, antropologia, sociologia, pediatria, entre outras áreas do conhecimento, as relações foram mudando e dando lugar à perspectiva social da criança, ao seu cuidado e à sua educação.

Oficialmente, no Brasil, a partir dos anos 1990, com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, os entendimentos oficiais, ocuparam-se do acolhimento de uma concepção de infância que perdura até os dias atuais, sendo o que consta no capítulo II, Art. 15 e 16.

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais; II - opinião e expressão; III - crença e culto religioso; IV - **brincar**, praticar esportes e divertir-se; V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação; VI - participar da

vida política, na forma da lei; VII - buscar refúgio, auxílio e orientação. (BRASIL, 1990, grifo nosso).

Dessa forma, a criança passou a ser assumida como sujeito de direitos e de deveres e dentre eles, está o direito à liberdade, que engloba o brincar, praticar esportes e divertir-se. Neste documento, consta também a faixa etária da criança e do adolescente: “Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.”. Logo, o ensino fundamental é composto, majoritariamente, por crianças que possuem o direito de brincar. Atualmente, matriculada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a criança vive em decorrência das exigências do mundo capitalista, práticas de cerceamento desta fase, prioritariamente no que se refere ao brincar enquanto estratégia formativa. Mello (2007) problematiza a questão da infância e do processo de humanização sob a ótica da teoria histórico-cultural, chamando a atenção para a importância desta vivência de modo pleno e integral.

Mello (2007) destaca ainda o cuidado que se faz necessário para a vivência do direito à infância das crianças, frente ao processo de encurtamento desse período na vida, para submetê-las precocemente à vida produtiva de forma direta e indireta. Lê-se de forma direta, a preconização e de forma indireta a produção de uma alfabetização rígida para responder aos desejos dos pais e da sociedade produtiva.

No entanto, essa compreensão não deve levar ao equívoco de pensar que é possível acelerar o desenvolvimento psíquico da criança transformando precocemente a criança pequena em escolar. Essa aceleração artificial do desenvolvimento da criança por meio do desaparecimento paulatino da infância, que no âmbito do discurso neoliberal pode parecer progressista, é na essência, reacionária e comprometedor de esse desenvolvimento. (MELLO, 2007, p. 90).

Borges e Avila (2015, p. 113), afirmam que as crianças não estão passivas ante os recursos e processos tecnológicos, bem como à instabilidade que traz esse tempo de “estado líquido”, em que “[...] elas vivenciam e também o reproduzem [...]”. As crianças interagem com as mídias, acessam sites, redes sociais, fazem contatos, pesquisam, aprendem e tudo isso com muita rapidez. Lê-se que nossas crianças não mais estão brincando na rua, mas estão em sua maior parte, em salas, instituições privadas e, na maior parte do tempo, on-line. O que fazer diante disso? Como isso impacta e/ou vem impactando nos processos educativos? Como estas inovações são trazidas e discutidas no cotidiano da sala de aula, sob a mediação do professor?

[...] a educação, os adultos e os professores possuem um papel fundamental: o de auxiliar as crianças no desenvolvimento da sua criticidade, auxiliá-las na busca de

soluções em conjunto para os muitos desafios que se colocam à sua frente. Somos otimistas ao pensar que esta geração, por ter nascido na modernidade líquida e com as condições humanas descritas por Bauman, [...] podem se constituir em uma geração mais propensa a criar estratégias e habilidades para superar e lidar com o atual estilo de vida, principalmente quando a cultura participativa por meio das diferentes mídias e TDIC, vem se fortalecendo e, desta forma, possibilitando às crianças a criação de estratégias de forma coletiva e colaborativa. (BORGES; AVILA, 2015, p. 112).

É pois, a partir dessas e outras “infâncias”, que a escola precisa estar atenta. São crianças do século XXI e necessitam de uma educação que reconhece e respeita seu perfil, sem, no entanto, ignorar saberes e conhecimentos elaborados historicamente pela humanidade. Para tanto, é imprescindível olhar a criança em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem à luz das suas histórias, suas culturas, subsidiadas pelas teorias da educação.

Ao assumirmos a criança como sujeito histórico e a sua infância como uma fase a ser vivida de forma plena, independentemente do lugar e da condição social e econômica na qual esteja inserida, a vigilância com o brincar constituiu-se em condição *sine qua nom* para o desenvolvimento e a aprendizagem desta criança, agora também estudante a partir dos seis anos de idade, com a implementação da Lei do Ensino Fundamental de nove anos, Lei 11.274/2006, (BRASIL, 2006). Nesta perspectiva, nos ocupamos do brincar e das suas singularidades no que tange a inserção da criança de seis anos no E.F. de nove anos.

1.1 A CULTURA DO BRINCAR COMO DESAFIO ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A escola é reconhecida como um lugar de crianças (mesmo que não seja exclusivamente), porque neste lugar vivem grande parte da sua infância. Logo, esse seria, “em tese”, um espaço onde a liberdade para vivenciar a cultura do brincar deveria ser ampla e irrestrita. Porém, é na escola que, muitas vezes, vivencia-se o dilema, ou se brinca ou se estuda, como se isso fosse possível! Se o é, torna-se uma afronta para as crianças. (FORTUNA, 2011).

Brougère (1995) concebe a brincadeira como uma aprendizagem social e cultural, para ele aprende-se a brincar. Essa concepção contraria a visão naturalista, espontaneísta e inata da brincadeira e nos insere em outras discussões, como a iniciação à brincadeira, que ocorre na relação com o adulto ou com seus pares. Segundo Brougère (1995, p. 100), a brincadeira depende da livre escolha de quem dela participa.

É possível ver em que a brincadeira supõe comunicação e interpretação. Para que essa situação particular surja, existe uma decisão por parte daqueles que brincam:

decisão de entrar na brincadeira, mas também de construí-la segundo modalidades particulares.

Consideramos que não existe brincadeira imposta, pois a imposição descaracteriza a brincadeira e o brincar implica em decisão livre para apropriar-se ou construir regras. Visto que aprende-se a brincar e que “[...] o educador pode, portanto, construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados. Não se tem certeza de que a criança vá agir, com esse material [...] só podemos trabalhar com probabilidade”. (BROUGÈRE, 1995, p. 105).

É claro que o professor não poderá atuar apenas na possibilidade, ou ficar na dúvida se a criança vai ou não “entrar na brincadeira”, de acordo com Brougère (1995), a função da escola exige um planejamento que se estabelece para além do brincar. No entanto, esta discussão é pertinente para pensarmos sobre os modos como propomos brincadeiras quando não há protagonismo discente.

Nesta perspectiva, valemo-nos das contribuições de Fortuna (2011, p. 78) acerca do brincar, quando afirma:

Convencê-los da importância para a aprendizagem, no entanto, não é simples. Muitos educadores buscam sua identidade na oposição entre brincar e estudar: os educadores de crianças pequenas, recusando-se a admitir sua responsabilidade pedagógica, promovem o brincar; os educadores das demais séries, do ensino fundamental ao superior, promovem o estudar. Alguns professores, tentando ultrapassar esta dicotomia, acabam por reforçá-la, pois, com frequência, a relação jogo-aprendizagem invocada privilegia a influência do ensino dirigido pelo jogo, descaracterizando-o ao sufoca-lo.

Merece destaque nesta assertiva, a aparente incomensurabilidade entre o brincar e o estudar. Fortuna (2011), em seu estudo, relata que, para muitos professores, o brincar e o estudar, são vistos de maneira contraposta, quando não admitindo a possibilidade de promover intencionalmente aprendizagens através da cultura do brincar na escola. Há consciência de que o brincar é formativo, quer seja essa a intenção ou não, desde que a brincadeira continue sendo uma brincadeira, e não se torne apenas uma desculpa, um pretexto para ensinar algo às crianças. Para a autora, o valor do brincar na escola vai muito além do aprender determinado conteúdo. Ela afirma que:

[...] a abordagem lúdica do ensino não se reduz ensinar como agir, como ser, pela imitação e pelo ensaio através do jogo, tampouco a obnubilar o ensino e os conteúdos escolares, manipulando o aluno-jogador; trata-se, isso sim, de desenvolver a imaginação, o raciocínio, a expressão, a sociabilidade. Enfim, trata-se de forjar uma nova atitude em relação ao conhecimento, ao mundo, ao outro, a si mesmo e, por conseguinte, em relação à vida, com evidentes implicações para o sucesso escolar e a inclusão social. (FORTUNA, 2011, p. 319).

Dada a convicção da importância e do papel do brincar, parece contraditório reiterar que mesmo com tantos benefícios para a criança, insistamos em negligenciá-lo nas diferentes práticas e vivências escolares.

Vigotsky (2007), assevera o papel singular do brincar no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, quando aponta a importância da satisfação da necessidade das crianças nas diferentes fases, destacando que essa satisfação gera outras formas de motivação para a ação, o que possibilita avanços nos diferentes estágios de desenvolvimento.

Outra contribuição de Vigotsky (2007) acerca do tema, advém das fases do brincar infantil, nos denominados estágios de desenvolvimento. Para o autor, as crianças de faixas etárias distintas brincam de forma diferente, estabelecendo trocas entre o real e o imaginário. Dessa forma, as brincadeiras concebidas pelas crianças pequenas, inicialmente, partem das situações imaginárias que possuem as suas regras, e, posteriormente, centram-se no brincar na forma de “jogos com regras”, que também utilizam-se de situações imaginárias. Nisso ocorre a transição para o pensamento adulto que não mais necessita estar relacionado a situações reais. Ainda de acordo com este autor:

No brinquedo, a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, no brinquedo, ela inclui, também, ações reais e objetos reais. Isso caracteriza a natureza de transição da atividade do brinquedo: é um estágio entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais. (VIGOTSKY, 2007, p. 116).

O destaque significativo, nesta afirmação, é de que não existem situações imaginárias ou qualquer tipo de jogo ou brincadeira que não contenham regras, ocorre que às vezes são explícitas e outras implícitas. Logo, a criança em situações de brincadeira/jogo, submete-se às regras, desenvolvendo seu autocontrole e dominando o seu desejo de agir por impulso. Dessa forma, Vigotsky atribui ao brincar as influências constitutivas para a ação real e para a moralidade dos sujeitos.

Benjamin (1994) corrobora, evidenciando que a criança através do brincar recria a sua relação com o mundo e com os seus significados. O autor nos aponta o hábito que nós, adultos, temos de adaptarmos as coisas para as crianças, a indústria de brinquedos e de livros. Ao discorrer sobre a fabricação de brinquedos em outra obra, Benjamin (2002, p. 92) afirma: “[...] os adultos estão na verdade interpretando a seu modo a sensibilidade infantil [...]”. Então, abarrotam-se as crianças com brinquedos industrializados, coloridos, com luzes e sons, pensando que esses brinquedos serão atrativos e necessários ao brincar e ao desenvolvimento da criança, ledo engano!

Hoje talvez se possa esperar uma superação efetiva daquele equívoco básico que acreditava ser a brincadeira da criança determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo, quando, na verdade, dá-se o contrário. A criança quer puxar alguma coisa e tornar-se cavalo, quer brincar com areia e tornar-se padeiro, quer esconder-se e tornar-se bandido ou guarda. Conhecemos muito bem alguns instrumentos de brincar arcaicos, que desprezam toda máscara imaginária (possivelmente vinculados na época a rituais): bola, arco, roda de penas, pipa - autênticos brinquedos “tanto mais autênticos quanto menos parecem ao adulto”. (BENJAMIN, 2002, p. 93).

As diferentes vivências e impressões dos adultos, quando subjagam a compreensão das crianças, acabam por limitar as possibilidades que delas advêm. As brincadeiras “livres” com os recursos naturais disponibilizados na natureza, no meio ambiente, nos diferentes espaços de convivência das crianças, são por elas significadas de formas inesperadas pelos adultos.

Para Leontiev (2010), psicólogo e pesquisador das funções psíquicas superiores, o desenvolvimento da psique infantil, da função psicológica na personalidade se dá a partir da atividade principal de determinado estágio e não da atividade geral. Ele acredita também, que o pensamento abstrato surge a partir do brinquedo. Em razão disso, ao abordar a atividade principal da criança, destaca que:

Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividades e dentro da qual eles são diferenciados. Por exemplo, a instrução no sentido mais estreito do termo, que se desenvolve em primeiro lugar na infância pré-escolar, surge inicialmente no brinquedo, isto é, precisamente na atividade principal deste estágio do desenvolvimento. A criança começa a aprender de brincadeira. (LEONTIEV, 2010, p. 64).

“Em casos normais, a transição do período pré-escolar da infância para o estágio subsequente do desenvolvimento da vida psíquica ocorre em conexão com a presença da criança na escola” (LEONTIEV, 2010, p. 61). Segundo o autor, isso ocorre pois o papel social da criança se modifica. Antes da escola, ela se relacionava apenas com seu grupo íntimo formado por seus familiares e um segundo grupo mais amplo, também advindos dos relacionamentos do primeiro grupo. Já na escola, suas relações se modificam, e as exigências sobre ela também, o que a faz se sentir importante, e muito mais que isso, ela passa a ter consciência dos seus papéis nas relações e em consonância a isso, ocorrem mudanças nas motivações de suas atividades. Processos que ocorrem não somente em uma transição de estágio, mas também nas demais etapas do desenvolvimento e da aprendizagem humana, enquanto sujeito cognoscente.

De fato, as contribuições desses autores destacam-se pela importância atribuída ao brincar no e para o desenvolvimento psíquico, para o pensamento abstrato, para a apropriação de sentidos e a interpretação dos signos da cultura. Nesta tessitura, o brincar motiva a criança

a imaginar, a descobrir-se e a refletir as funções sociais, reproduzindo e produzindo a própria cultura em seu grupo; percebendo assim, as próprias potencialidades e promovendo aprendizagens essenciais para o seu crescimento em termos de raciocínio e transição de estágios de desenvolvimento. Esses estágios não dependem necessariamente da faixa etária, mas da própria reorganização dos interesses e necessidades das crianças, que na interação social se modificam e complexificam. (LEONTIEV, 2010).

Para Fortuna (2011, p. 317), quando brincamos “[...] entramos em contato com o que há de mais profundo e antigo em nós”. Segundo a autora, a brincadeira tanto para adultos, quanto para as crianças, faz com que se entre em contato com a própria dimensão psíquica. Em sua pesquisa sobre os professores que brincam, Fortuna (2011) conclui que professores que concebem a brincadeira em suas práticas pedagógicas, que tem em sua trajetória de vida pessoal a característica de uma vasta experiência com a brincadeira na sua infância, enquanto aluno, na escola básica e ao longo de sua vida, estabelecem identidade e vínculo como sujeito que brinca.

Em suma, as contribuições advindas dos interlocutores teóricos aqui trazidos nos permitem reconhecer e refletir o quanto as interações que ocorrem e decorrem do e no brincar, e a inserção da criança na escola são essenciais para o nosso desenvolvimento cognitivo, psíquico, moral, ou seja, para uma formação integral. Assim, destacamos que o ambiente e as atividades lúdicas na escola ampliam a motivação das crianças no seu processo emancipatório, pois possibilitam experiências leves no processo da aquisição da língua escrita, das demais linguagens, bem como na aquisição dos saberes historicamente construídos. Ao brincar, a criança não deixa de lado o desejo de aprender, bem pelo contrário, suas funções cognitivas e sua psique são estimuladas de forma que o aprender se torna muito mais fácil e intenso.

Sabemos que este é um campo vasto de investigação e que ainda necessita ser olhado, pesquisado, estudado com muito apreço e atenção. Por isso, nosso intuito foi contribuir depreendendo dos nossos interlocutores suas reflexões e análises acerca da(s) infância(s) e do brincar. Dessa forma, no decorrer deste estudo, iremos dar evidência a processos que se ocupam também das inovações educacionais relativas à cultura do brincar dos anos iniciais, por conta das demandas de qualificação que se fazem necessárias nos processos de ensino-aprendizagem. Por outro lado, precisamos explicitar que nossa ocupação com este recorte dá-se na perspectiva do brincar nos anos iniciais, em decorrência da inserção da criança com 06 (seis) anos, muito embora, o silenciamento do brincar já existisse antes desta prerrogativa legal.

Desejamos outrossim, buscar as intercorrências decorrentes da inserção da criança de seis anos no ensino fundamental de 09 anos, por acreditarmos que as mudanças legais, viessem acompanhadas de movimentos diferenciados, de inovações, de novos jeitos de fazer com que as vivências da infância fossem garantidas e priorizadas. Nesta perspectiva, acreditamos que o fazer humano, tenha sido alterado, tendo em vista as demandas das crianças, sua realidade e necessidades.

2 INOVAÇÕES E DESAFIOS RELATIVOS A CULTURA DO BRINCAR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ao buscarmos interlocutores teóricos para este objeto de estudo, o brincar nos anos iniciais e com o intuito de buscar as inovações pedagógicas a partir dos estudiosos desse objeto, nos deparamos com vários autores que se ocupam da educação superior e do lugar onde estão, na formação de professores, fazem alguns destaques sobre a temática da inovação. Leite, Genro e Braga (2011, p. 25) destacam que a inovação pedagógica e o termo “inovação” tem sido utilizado na literatura com diferentes ênfases e recortes: particularmente “[...] como inovação tecnológica ou inovação científica, o que quer dizer o mesmo que inserir o novo no sistema e obter resultados com maior ganho em custos, tempos, desempenhos, lucros ou outros”. Nesta perspectiva, a concepção de inovação em tela, constituiu-se num campo de disputa e de tensionamentos, quanto aos sentidos e valores aglutinados em torno deste, de modo particular, quando as inovações e mudanças estiverem em consonância com o mercado, com o mundo do trabalho. Entre os múltiplos olhares sistematizados e refletidos pelas autoras depreendemos que:

A inovação pedagógica vem para alterar [...] certezas, produzir dúvidas, gerar inquietação, para ajudar a pensar diferente do modo considerado normal, para ativar outras zonas do cérebro que não aquelas do caminho neural preferencial. A inovação pedagógica está para desestabilizar o pensar reprodutivo e instalar em seu lugar a inquietação, a ansiedade pelo saber mais, pelo entender o que não se entende, por compreender pontos de vista que à primeira vista podem parecer distanciados entre si. (LEITE; GENRO; BRAGA, 2011, p. 25).

Portanto, os estudos da inovação e da inovação pedagógica na educação emergem como possibilidades de questionamento, dos fazeres habituais e cotidianos. Ao gerar inquietude e ao buscar novas possibilidades, dá-se guarida ao novo, pela busca de referenciais teórico-práticos implicados em novas operações de pensamentos, permitindo outrossim, que o cotidiano escolar seja revisto à luz dos novos paradigmas. Embora na maioria das vezes as demandas de inovação venham de fora para dentro da escola, precisamos, na leitura do interno, verificar quais novas decisões precisam ser tomadas em relação à aprendizagem dos aprendentes, o que impacta nos processos e metodologias de ensino, em execução no contexto da sala de aula, da escola e dos demais espaços pedagógicos.

Em razão disso, a inquietação que circunscreve a nossa indagação acerca do brincar, particularmente acerca do seu silenciamento nos anos iniciais do ensino fundamental, forja a compreensão de que mudanças, alterações e inovações educacionais são requeridas. Mudanças essas, que possibilitem o brincar, sendo concebido, promovido e assumido como eixo fundante na e para a aprendizagem lúdica, ensejada como parâmetro para a qualidade de

vida das novas gerações. Libâneo (2001, p. 8) corrobora, destacando que a educação configura-se em “[...] prática cultural, forma de trabalho cultural, que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados [...]”.

Acreditamos igualmente, que nenhuma prática ou trabalho cultural, intencionalmente proposto, deva ser triste, deve ser desprovido de alegria, de descontração, de prazer em fazer o que se faz e/ou se deve fazer. Nesta direção indagamos: Quais práticas intencionais e inovadoras poderiam ser essas? Por que o ato de ensinar e aprender precisa ser silencioso, às vezes monótono e distante da realidade dos sujeitos? Estariam estas práticas, vinculadas aos processos de formação de professores? Se o currículo é uma seleção intencional de conteúdos vinculados à vida dos sujeitos, porque deixamos a alegria e o prazer fora disso?

Nesse sentido, os pesquisadores da área da inovação contribuem destacando que o trabalho educativo, como práxis intencional e inovadora, ocorre à medida que se compreende a educação enquanto um processo de ruptura paradigmática permanente e/ou sempre que necessário, dadas as mudanças da sociedade que legitima a escola, pelo viés da emancipação e da cidadania.

Tratar a inovação como ruptura epistemológica é dar-lhe uma dimensão emancipatória. Não em uma perspectiva de negação da história, mas tentando partir desta para fazer avançar o processo de mudança, assumindo a fluidez das fronteiras que se estabelecem entre os paradigmas em competição. (LUCARELLI; CUNHA, 2009, p. 87).

Outra contribuição das autoras em relação ao conceito de inovação, seria a produção das “[...] rupturas com as formas tradicionais de ensinar e aprender [...]” (LUCARELLI; CUNHA, 2009, p. 81). A principal ruptura por elas proposta, está centrada na possibilidade e na necessidade dos docentes serem protagonistas no seu fazer profissional, formando-se e constituindo-se de maneira autônoma, de tal modo que os discentes sejam sujeitos na própria formação, não sendo “formatados” nos padrões desejáveis para a reprodução social, para a lógica do mercado, para a concorrência e a meritocracia.

Ainda Lucarelli e Cunha (2009, p. 89), trazem resumidamente outros conceitos de inovação, percebidos por elas, nas análises de experiências relatadas por professores, os quais têm se movimentado em busca de uma pedagogia inovadora que responda às necessidades educacionais atuais. Entre os destaques efetuados pelas autoras, emergem alguns indicadores, tais como: gestão participativa com a propositura de protagonismo dos sujeitos; reconfiguração dos saberes, valorizando os saberes científicos e populares; perspectiva orgânica de construção de processos de ensino aprendizagem, ou seja, um acompanhamento reflexivo; mediação e constituições de laços de respeito e solidariedade humana nas relações.

Por fim, se considerarmos as concepções de inovação que essas autoras trazem implicadas no questionamento, na inquietude, nas rupturas epistemológicas e paradigmáticas, nas mudanças que se fazem necessárias, tomamos como parâmetro de inovação as práticas de estudos, que priorizam a infância e a cultura do brincar, como forma de enfrentamento da negação e do silenciamento destas práticas na infância, prioritariamente. Ao compreendermos e assumirmos o brincar como estratégia para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, tornaremos o ato de aprender e de ensinar como processos fundamentais à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, independentemente de qual nível e/ou fase da vida e do processo de ensino venha a ocorrer, isso por si só, será a grande inovação!

Retomamos aqui as reflexões já pontuadas de acordo com as contribuições de Mello (2007), as quais atentam para as preocupações do encurtamento da infância movidas pela lógica neoliberal que induz a criança precocemente ao empreendedorismo demandado pelo capital equiparando-a a vida de seus pais.

2.1 COMPREENDENDO A “CULTURA DO BRINCAR”?

O termo “cultura” segundo Sacconi (2010, p. 574) é conceituado como “maneira(s) de ver, sentir e fazer as coisas que orientam [...] o comportamento de um indivíduo ou de um grupo”. Na presente pesquisa a maneira de ver, “fazer” e considerar o brincar na escola é tomado como objeto de pesquisa, em decorrência do silenciamento desta perspectiva, no cotidiano da sala de aula, dos anos iniciais. O significado de “cultura” assumido refere-se às práticas costumeiras, presentes no processo de escolarização, construída historicamente. A ocupação com a forma como ocorre esse brincar e que elementos compõem a denominada “cultura do brincar”, são as razões deste estudo e desta definição temática. Muitas organizações e rotinas nas escolas parecem ser imutáveis, inquestionáveis, e nem sempre são objetos de reflexão, dadas as mudanças nos perfis das crianças na contemporaneidade. (BATISTA, 2008).

O que se percebe é que os universos das crianças são constituídos pela imprevisibilidade, espontaneidade, aleatoriedade, ludicidade, imaginação, criatividade, fantasia, pluralidade, brincadeira de faz-de-conta, linguagem artística, gestual, corporal, musical, entre tantas outras. Esse universo, na maioria das vezes, é secundarizado em uma estrutura cuja lógica de organização é linear, fragmentada, burocrática, homogênea, impessoal. (BATISTA, 2008, p. 61).

O brincar no cotidiano dos anos iniciais é percebido por diferentes atores (crianças, professores, etc.) de forma distinta e pode ser visto como uma cultura, dada a especificidade deste fazer, nesse contexto. A cultura/modo de brincar que ocorre em turmas de anos iniciais, nas escolas de ensino fundamental se diferencia do brincar da educação infantil, da rua, da família e de outros espaços e instituições, sob a alegação de que o estudo, não permite a vivência da brincadeira e suas interfaces. “Ledo engano”, a criança continua criança, requer um exercício de aprendizagem prazerosa e feliz, mesmo tendo o estudo como atividade principal.

Para Rocha, Almeida e Braga (2016, p.1), “[...] o brincar e o brinquedo são considerados como elementos da cultura historicamente determinada [...]”. Além disso, para esses autores o brincar faz parte da cultura infantil e auxilia na significação do mundo e na apropriação do arcabouço cultural da humanidade. Ainda para esses autores:

Se considerarmos cultura como sendo um conjunto de significações produzidas pelo homem, e o brincar, o brinquedo e os jogos como produtos sociais e históricos, temos que considerar que estes últimos revelam traços importantes da cultura que determinam o povo em um dado momento histórico (ROCHA, ALMEIDA E BRAGA, 2016, p.1).

São os elementos da cultura do brincar, seus significados e sua singularidade no cotidiano escolar que norteiam essa pesquisa. Assim, como a cultura do brincar vem sendo construída ao longo da história da educação e das pessoas que dela participam, particularmente as crianças, fica o questionamento: Será que com a inovação do Ensino Fundamental de nove anos seria possível inovar a cultura do brincar nessa etapa de ensino? Que inovações efetivamente vêm ocorrendo?

Para isso, metodologicamente construímos um caminho que nos permite dar visibilidade as ocupações com a infância, por meio do brincar no percurso formativo da infância.

3 O CAMINHO INVESTIGATIVO E AS EVIDÊNCIAS DA CULTURA DO BRINCAR

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica do tipo “estado do conhecimento” realizada na atualidade nas diversas áreas do conhecimento, com o propósito de dar visibilidade e circularidade ao conhecimento produzido (FERREIRA, 2002). De acordo com a autora, esse tipo de pesquisa tem contribuído no sentido de propiciar intercâmbio do que já foi construído e, desse modo, contribuir com o que está por ser construído, evidenciando tendências, lacunas e otimizando a pesquisa em seus diversos aspectos.

Soares e Maciel (2000, p. 9) afirmam que as pesquisas desse tipo conduzem “[...] à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema – sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas [...]”. Também afirma que:

Essa compreensão é necessária para o processo de evolução científica, a fim de ordenar periodicamente “o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses”. (SOARES; MACIEL, 2000, p. 9).

Nesta perspectiva, destacamos que os estudos aqui inventariados foram analisados e interpretados a partir das contribuições da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977) e sintetizados por Triviños (1987), a partir do processo da: pré-análise¹, análise categorial² e análise inferencial³.

Considerando as peculiaridades do objeto de pesquisa em tela, O brincar, coletamos os dados no sítio da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (<https://catalogodeteses.capes.gov.br>), a partir de uma única expressão de busca: “brincar”. Optamos por apenas uma expressão de busca, em decorrência da multiplicidade temática e da polarização do tema em destaque. A coleta efetuada ocorreu durante o mês de março de 2018 e corresponde ao recorte temporal definido no período de 2006-2017 e, justifica-se este recorte, por ser a década de implementação da Lei do Ensino Fundamental de nove anos, Lei (11.274/2006). Focamos a seleção nas singularidades do primeiro ciclo do ensino fundamental, por ser essa etapa educativa composta por crianças de 6 à 8 anos.

Foram localizados, com a palavra de busca “Brincar” no catálogo de teses e dissertações da CAPES, no recorte temporal citado, na área de avaliação dos trabalhos,

¹ A pré-análise compreendeu a organização do material e sua leitura prévia.

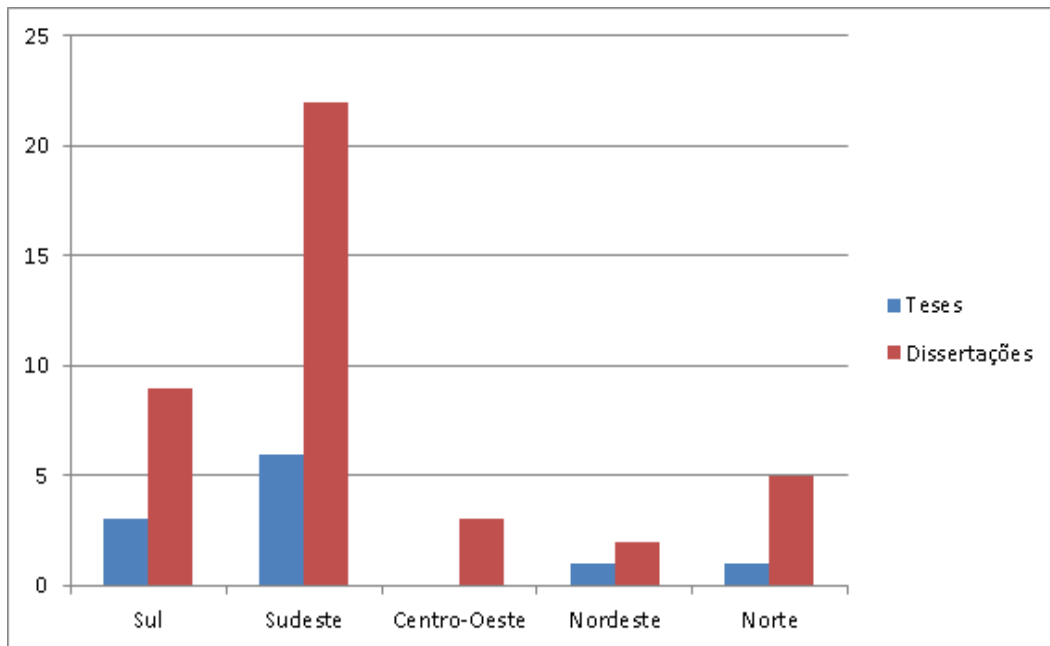
² A análise categorial refere-se a um estudo sistemático dos achados, constituindo quadros de referências.

³ A análise inferencial é a última fase e relaciona-se à reflexão e estabelecimento de conexões e relações entre as ideias e processos buscados por meio dos estudos.

optando apenas pela “educação”, 190 teses e 344 dissertações. Destas produções localizadas, selecionamos, após a leitura dos resumos: 11 teses e 41 dissertações, por abordarem o primeiro ciclo do ensino fundamental. Feita a seleção inicial, fizemos um segundo movimento de leitura: relendo o resumo e as considerações finais ou conclusões de cada estudo.

Na caminhada metodológica empreendida, depreendemos quais são as regiões do país que revelam ocupação com a temática, com que regularidade ocorre a produção, quais são os pesquisadores e com quais temáticas vêm se ocupando, no que se refere ao brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, particularmente no 1º Ciclo da alfabetização (1º, 2º e 3º anos).

Gráfico 01- Distribuição das teses e dissertações atentas ao foco de estudo “O brincar” por região do país.



Fonte: Dados organizados pela pesquisadora.

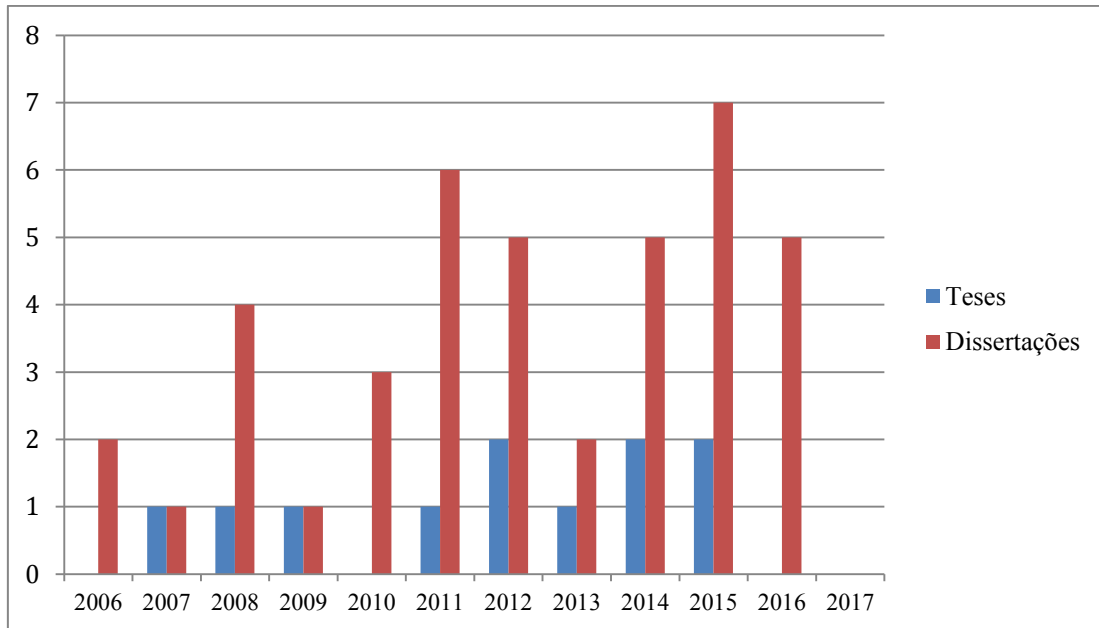
Há presença de produções atentas às singularidades do brincar, em todas as instituições do país, com destaque para a Região Sudeste, com vinte e oito trabalhos: vinte e duas dissertações e seis teses, seguida pela Região Sul com doze trabalhos: nove dissertações e três teses, o que evidencia a importância da temática e a evidência da necessidade de continuidade dos estudos. Nas regiões que se destacaram na produção, também situamos as instituições de origem: na região Sudeste a instituição que se destacou nas produções relativas ao tema foi a UNESP(SP) e na região Sul foi a UFSC(SC). Na mesma perspectiva além dos destaques efetuados, sistematizamos todas as instituições atentas às peculiaridades do brincar.

Quadro 01- Distribuições das teses e dissertações por IES.

IES	TESES	DISSERTAÇÕES	TOTAL
UNIVALI	0	1	1
UFSM	0	2	2
UNISC	0	1	1
UFSC	2	3	5
UNISINOS	1	0	1
UFPR	0	1	1
UEM	0	1	1
U.ESTÁCIO DE SÁ	0	1	1
UFF	0	2	2
UFRRJ	0	1	1
USP	0	3	3
PUC-SP	1	0	1
UNESP	2	3	5
UMESP	0	1	1
UNIMEP	1	0	1
UNICAMP	2	1	3
PUC-CAMPINAS	0	2	2
UNICID	0	2	2
UFSCAR	0	1	1
UNINOVE	0	1	1
UFJF	0	1	1
UFSJ	0	1	1
CUML	0	1	1
PUC-MINAS	0	1	1
UNICENTRO	0	1	1
UNEMAT	0	1	1
UFMT	0	1	1
UNEB	1	1	2
UFPE	0	1	1
UFRN	1	2	3
UEPA	0	1	1
UFAM	0	2	2
TOTAL:	11	41	52

A presença dessa ocupação revela, um certo espraiamento, o que significa que se faz presente do norte ao sul, do leste ao oeste e ao centro oeste do país a ocupação com o tema. As teses, embora em número menor, somente não foram localizados em instituições da região centro-oeste do país.

Gráfico 2 - Regularidade das produções no recorte temporal em destaque.



Fonte: Dados agrupados pela própria pesquisadora.

Outro aspecto interessante a ser depreendido dos dados, é a regularidade das produções. Em todos os anos, no recorte temporal efetuado, particularmente na década de 2006-2017, todos os anos, pode ser observada a presença de estudos. Inserimos o ano de 2017 na planilha da busca, porém não foram encontrados estudos no acervo do sítio utilizado. Possivelmente os trabalhos ainda não haviam sido disponibilizados.

Este levantamento em atenção aos objetivos que subsidiam este estudo relativo ao brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos permite afirmar que há muitas formas de perceber, sentir, promover e de dar sentido ao brincar das crianças. Os trabalhos desenvolvidos na ótica dos estudos da teoria histórico cultural têm indicado o brinquedo, o brincar, a alegria e a vivência da infância das crianças, como a máxima das possibilidades para a apropriação das qualidades humanas.

Há pois, novos conceitos de infância e do brincar que vêm sendo ressignificados a partir das contribuições que emanam da observação, do olhar e da escuta atenta aos clamores das crianças. As quais, a seu modo, sinalizam a ampliação do tempo e das possibilidades de ser criança, de viver sua infância, enquanto que a sociedade produtiva, no paralelo, a chama para o mundo do trabalho e para a construção de habilidades produtivas. Embora tenhamos observado contradições, o zelo com o brincar nos surpreendeu.

Após a coleta de dados, nos dedicamos à leitura do resumo, das bases teóricas, inerentes ao desenvolvimento e da conclusão de cada estudo. Em seguida, realizamos a segunda leitura, desta vez identificando as concepções da cultura do brincar e do brincar enquanto estratégia de desenvolvimento e aprendizagem, trazidas no decorrer de cada texto,

bem como as problematizações e ponderações dos pesquisadores de como os diferentes atores sociais: professores, crianças, pais, gestão escolar percebem o brincar e promovem (ou não promovem) essa cultura no primeiro ciclo do Ensino Fundamental de nove anos.

Na sequência, apresentamos a discussão dos achados que se constituíram em categorias de análise.

4 ANÁLISES E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS/ RESULTADOS DO ESTUDO

4.1 A CULTURA DO BRINCAR NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 09 ANOS:

Para compreendermos o brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos ocupamos, prioritariamente, dos ordenamentos legais efetuados pelo Ministério da Educação - MEC, buscando nos documentos oficiais as justificativas e razões da implementação do Ensino Fundamental de nove anos e concepção de brincar neles expressa.

O Ensino Fundamental de nove anos foi anunciado na promulgação da LDB - Lei nº 9.394/1996. Em 2001, por ocasião da aprovação do Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, novamente este compromisso veio à tona, como meta a ser implementada. Por conseguinte, em 2006 esta prerrogativa fora aprovada e implementada por meio da Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. O argumento fundante para esta implementação é de que esta decisão devia-se ao fato de que as crianças de classes média e alta, em sua maioria, já estavam inseridas no sistema de ensino, na pré-escola ou primeira série do ensino fundamental, ao passo que a criança pobre, filha da classe trabalhadora, estaria à margem deste processo (BRASIL, 2007). Sob o argumento da reparação e da justiça social, bem como a garantia do direito, sem as mínimas condições, o Estado, implementou este processo sem garantir recursos, a começar pela falta de infraestrutura física, didático pedagógica e, particularmente, na e para a formação dos professores.

Em 2007, fora publicado um documento orientador: “Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”. Tal documento ocupou-se das especificidades do “novo” ensino fundamental, salvaguardando a infância na escola; o brincar; o desenvolvimento da criança; o letramento e a alfabetização; e a avaliação, como se isso fosse o bastante para a garantia da equidade prevista. Nesse documento (BRASIL, 2007), já constavam alertas acerca do risco de negação da infância nos anos iniciais, dada a ansiedade da escolarização.

No que diz respeito à escola, estamos em um momento de questionarmos nossas concepções e nossas práticas escolares. Esse questionamento é fundamental, pois, algumas vezes, durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico, podemos correr o risco de desconsiderar que a infância está presente nos anos/séries iniciais do ensino fundamental e não só na educação infantil. (BRASIL, 2007, p. 28).

A desconsideração da infância nos anos iniciais do Ensino Fundamental, culturalmente, já vinha ocorrendo, dadas as particularidades da aparente dificuldade de

compreender que o brincar e o estudar podem ocorrer sincronicamente. Tanto nas escolas particulares, quanto na educação infantil, e mesmo nos anos iniciais, fora institucionalizado uma prática de negação do brincar, anteriormente aos novos ordenamentos.

Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento de Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (de) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos. (BRASIL, 2013, p. 121).

Ainda neste mesmo documento, lê-se que em parceria com a família e a comunidade, serão “[...] respeitadas as marcas singulares antropoculturais que as crianças de diferentes contextos adquirem, quanto aos objetivos da formação básica, definidos para a Educação Infantil, os quais prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental [...]”. (BRASIL, 2013, p. 38).

Além dos ordenamento legais já mencionados, o Ministério da Educação (MEC) publicou outros documentos com o propósito de subsidiar a implementação do ensino fundamental de 09 (nove) anos. Estes documentos continuam disponíveis no portal do MEC, tais como: “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental nove anos” (MACIEL; BAPTISTA; MONTEIRO, 2009); “Passo a passo da implementação do ensino fundamental de nove anos” (BRASIL, 2009); “Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: relatório do programa” (BRASIL, 2004); dentre outros relatórios sobre a ampliação dessa etapa da Educação Básica.

Ocorre que não basta a publicação de documentos orientadores, se estes não derivam de parcerias com as universidades, com as redes e particularmente com os professores, protagonistas centrais deste processo, mediadores da participação e envolvimento ativo das crianças desta faixa etária (6-8 anos). Outro agravante é a ausência de recursos financeiros para a implementação das adaptações físicas, de mobiliários, de materiais e recursais aliadas à formação de professores, dentre outras implicações. O que se observa no acesso aos documentos, é que os compromissos governamentais limitam-se à legislação e às cobranças de sua implementação. Tanto os professores quanto a criança, os principais sujeitos destas mudanças, raramente são considerados, tanto nas práticas educativas, quanto na gestão destas.

Concluída a busca nos/dos ordenamentos legais, deles depreendemos a concepção e necessidade da efetividade dos compromissos com o brincar, enquanto processo formador, enquanto estratégia de ensino e aprendizagem, enquanto exercício ímpar e permanente na vida da criança. Adentramos na sequência às produções acadêmicas, para delas abstrair

significações, representações e fazeres analítico-reflexivos acerca das práticas do brincar, enquanto referência cultural imprescindível ao desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

4.2 A CULTURA DO BRINCAR NOS ESTUDOS INVENTARIADOS

Esta busca fora orientada em atenção a uma das ocupações desta pesquisa: **Que estudos vêm sendo feitos na perspectiva do brincar enquanto estratégia de desenvolvimento e aprendizagem da criança em processo de alfabetização no Ensino Fundamental de 09 (nove) anos?**⁴ Este exercício de pesquisa nos possibilitou a realização de um inventário das produções acadêmicas (teses e dissertações disponíveis no catálogo da CAPES) ancorado na expressão de busca “brincar”. Atentando para as diferentes abordagens da cultura do brincar, o brincar enquanto estratégia de desenvolvimento e aprendizagem da criança em processo de alfabetização, para respaldar as discussões e as práticas inerentes às denominadas inovações, para o Ensino Fundamental de 09 anos.

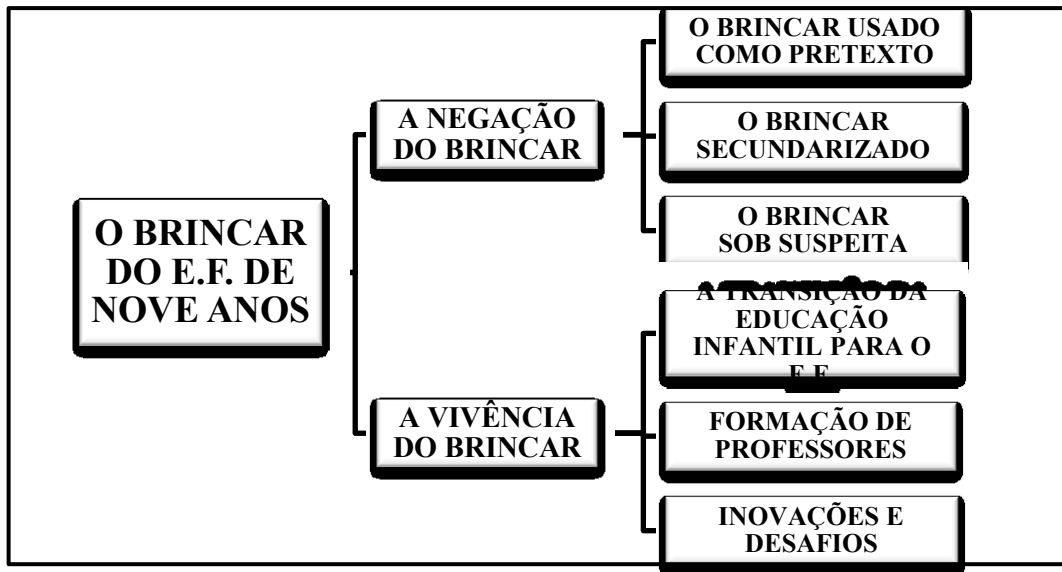
Neste sentido, na leitura do resumo, das bases teóricas e das considerações finais dos estudos inventariados, além dos aspectos que circunscreviam o brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscamos depreender perspectivas, indicadores de inovações pedagógicas, fazeres pedagógicos que vêm perpassando, o currículo, a organização da sala de aula, a inserção da criança com seis anos de idade, dentre outras.

Nesta perspectiva, elencamos as principais discussões acerca do brincar, contempladas pelos gêneros acadêmicos constitutivos do *corpus* deste estudo, sistematizados por meio de um mapa conceitual. De acordo com Grillo e Lima (2008, p. 145), “Mapas conceituais são representações gráficas de um conjunto de conceitos organizados sob a forma de diagramas que indicam relação entre esses conceitos”. As autoras dizem também que: “Os mapas são sempre representações pessoais, portanto não são autoexplicativos [...]”.

A representação gráfica efetuada nos permite problematizar as vivências do brincar na atualidade: da sua negação à vivência plena, sob a diversidade de argumentos. Há sobremaneira, mudanças substanciais no modo de ser e de viver a infância, por outro lado há destaques acerca das percepções e vivências das crianças cada vez mais intensas, no que se refere à vivência da imaginação, da criatividade expressas em diferentes perspectivas. Vale destacar que as modulações do brincar relevam vínculos com o brincar inerentes ao processo de desenvolvimento e aprendizagem do diferentes sujeitos envolvidos no processo.

⁴ Grifo nosso.

Quadro 2 - Mapa conceitual de categorias.



Fonte: Construído pela autora, como matriz de referência para compreender as abordagens e perspectivas do brincar.

A leitura das teses e dissertações, com os devidos recortes, nos permitiu construir a representação visual com seus destaques. Em relação ao brincar, nos possibilitaram aglutinar as elaborações em três grandes categorias: a) a negação do brincar e ou a sua utilização como pretexto, sob suspeita e de forma secundarizada; b) o brincar no ensino fundamental de 09 anos, a transição da criança, da Educação Infantil para o EF e a formação do professor para estas demandas; c) as vivências do brincar como desafios e/ou inovações. Acreditamos, igualmente, a partir da análise efetuada, que essas categorias na atualidade definem o cenário da cultura do brincar no primeiro ciclo do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos.

4.2.1 O Brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental

4.2.1.1 Que brincar seria esse? Como está caracterizado?

Os estudos aqui referenciados, subsidiados pelas leituras das teses e dissertações em seus anúncios e relatos, permitem compreensões e problematizações sobre a ação educativa e sobre o brincar (ou a sua ausência). Negar o brincar significa dizer objetiva e/ou subjetivamente que nos anos iniciais o tempo é outro, estuda-se, e não mais se brinca. Assim também, emergiu o brincar como pretexto, caracterizado pelo uso da atividade lúdica, apenas para fazer a inserção de uma atividade que induza o pensar, o refletir, o ler, o escrever para, na sequência, empregar práticas de raciocínio lógico matemático e/ou de qualquer outro componente curricular e/ou linguagem.

Outra caracterização acerca do brincar que emergiu dos estudos inventariados é o brincar sob suspeita. Signatário dos tradicionais xingamentos da direção, da equipe pedagógica, em decorrência da movimentação excessiva em sala de aula, do barulho, dos grupos, típicos das crianças quando há realização de atividades diferenciadas. A escola e a sala de aula pressupõe silêncio, não admite barulho, movimentação e agitação das crianças na sala de aula. Outrossim, o brincar sob suspeita, também está na desconfiança por parte de pais, responsáveis e pela gestão escolar, que veem o brincar como perda de tempo, como impeditivo para a aprendizagem, porque leva à dispersão e à distração das crianças.

A forma como está organizada a escola, o currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os demais espaços físicos, biblioteca, áreas livres, áreas de lazer, laboratórios, museus e a organização da escola, estão permitindo problematizações por parte das crianças. O estudo de Espiridião (2015, p. 141) aponta que:

As crianças investigadas disseram que gostam do espaço onde estudam, porém solicitaram uma área com brinquedos. Tal solicitação é fundamental para que elas possam interagir com os seus grupos de pares e aprenderem, pois não é o que tanto querem as escolas? O brinquedo é fonte de aprendizagem, mas é preciso oferecer à criança diversas brincadeiras, jogos, músicas, artes, brinquedos para aguçar a sua imaginação e, conseqüentemente, a aprendizagem aflora.

Os espaços escolares, cada vez mais restritos, murados e isolados da comunidade escolar, vêm se justificando pela ausência de diálogo entre os professores, entre as crianças e pela frieza da arquitetura focada na segurança. Podemos afirmar que espaços escolares demonstram negligência quanto às particularidades e especificidades da infância. Esses aspectos são notáveis pela ausência de parques infantis, campos de futebol, ambientes para expressão artística, musical e interativos acolhedores às crianças (SANTOS, 2015; AMORIM, 2009).

Diante da necessidade de se oferecer mais e melhores espaços para o brinquedo, a brincadeira e o jogo, situamos sua função social para estimular e prover a criatividade, a curiosidade e a imaginação fértil nas crianças. Ao assumirmos o brinquedo como fonte de aprendizagem, como estratégias ativadoras do desejo de aprender e dele fazer parte, isso se contrapõe ao constatado: a negação do brincar, o uso do brincar como pretexto, sua secundarização e suspeição.

Entre os estudos, destacamos uma contribuição de Santos (2015, p. 109), o qual buscou traduzir as expectativas das crianças, quanto a este fazer na escola, em que elas “[...] falam dos espaços que desejam brincar (...) porque, um espaço que pudessem dizer ali se brinca!”. Embora o apelo fica evidente,

Parece que a escola está a dizer que a criança que ali frequenta não brinca mais porque agora são alunos e alunos estudam. Consideramos urgente a necessidade de um repensar sobre a organização do espaço físico das nossas escolas com a finalidade de atender as crianças que estão chegando mais cedo nas instituições de ensino fundamental. (SANTOS, 2015, p. 113).

Em concordância com esta perspectiva, temos outro estudo cujo destaque evidencia:

[...] ao serem questionadas no primeiro dia de aula sobre o que gostariam de fazer na escola, as crianças proferiram as seguintes respostas: brincar com brinquedos; jogar; jogar basquete; desenhar; pintar; aprender letras; brincar com os colegas; ir ao escorregador. Enquanto os adultos responderam que as crianças deveriam: aprender as letras e os números; aprender a ler; aprender as regras. (AMARAL, 2008, p. 56).

Nota-se que as crianças participantes desta pesquisa se referem ao brincar e também a outras linguagens como o desenho, a pintura, as simulações do cotidiano da vida, o que dá a entender que para a criança, a escrita e os números são importantes, porém a aprendizagem dessas linguagens não inferioriza as demais. São pois, diferentes formas de expressão inerentes à cultura do brincar, que parece não alcançar os adultos. Ousamos afirmar que, se tudo der certo, temos muito mais tempo para sermos adultos e vivermos a seriedade deste tempo, do que o tempo de sermos e vivermos como crianças.

O brincar com brinquedos, o jogar, o teatralizar as práticas de leitura, as simulações da vida real com o teatro, a dramatização, não poderiam ser fortalecidas no currículo? Afinal, a vida é um jogo real de resolução de problemas. Isso posto, evidencia que são as expectativas dos adultos que configuram a organização das práticas e dos processos de aprendizagem, silenciando os corpos, as mentes e suas manifestações, em toda a ordem. Seguramente não estamos negando as contribuições das gerações adultas às gerações mais jovens e/ou a supervalorização de um referencial em detrimento do outro, o que estamos é problematizando, uma necessidade vital.

Santos (2015) nos remete à diversidade e às possibilidades de linguagens que podem vir a ser mais exploradas na escola, quanto ao uso do verbo brincar, na sua plenitude. “Por que o aprender, ler e estudar para as crianças é dissociado das brincadeiras, do faz-de-conta? Por que a musicalidade, as atividades lúdicas não estão presentes em sala de aula?” (SANTOS, 2015, p. 106). As indagações postas, ouvem o ruído do silêncio, em que buscamos respostas, já que historicamente o brincar, a música, as artes, parecem estar sumindo, ou ficando em segundo plano nos currículos e planejamentos escolares.

Outras caracterizações, significações do brincar trazidas pelas pesquisas forjam o rompimento com o “brincar-pretexo” e o “brincar secundarizado”. Martinati (2012, p. 164) destaca que

[...] o brincar torna-se um pretexto para a aprendizagem de conteúdos, indicando que existe a tendência priorizar os conteúdos que são culturalmente mais valorizados, como a alfabetização e o letramento. Os exemplos dados pela professora (bingo, jogos de alfabetização) dão claras indicações da ocorrência dessa valorização presente nos anos iniciais do E.F. Quanto à referência do brincar como pausa pedagógica durante a observação participante foi perceptível que a professora destinava os minutos finais da aula para brincar, após uma longa rotina, uma pausa para “descansar”.

Consideramos, de acordo com Fortuna (2011), que o brincar com fins pedagógicos pode ser de fato encarado pelas crianças como lúdico, ou seja, como algo prazeroso e envolvente, sem anular as características da brincadeira, o que para Brougère (1995) pressupõe o desejo de participar, o compartilhamento de regras e a livre escolha do grupo. Orlandi (2013, p. 220), no entanto, alerta que “as condições lúdicas precisam estar presentes de maneira clara e se estiverem ausentes, não teremos uma brincadeira, mas um exercício didático”.

Quanto à “pausa pedagógica”, o brincar se (...) der tempo, depois de concluída uma leva de muitas atividades de leitura e escrita, mencionada por Martinati (2012), nos parece triste que seja necessária, pois demonstra a realidade de uma metodologia de “aula” cansativa às crianças, quando se encara o estudo bem próximo ao conceito de labor, árduo e enfadonho. Quando o ideal seria que o estudo despertasse o interesse, a motivação da criança e a descoberta como ações típicas e consequentes da brincadeira.

O brincar “ao final da aula” ou secundarizado, também foi anunciado por diversos estudos. (ORLANDI, 2013; AMARAL, 2008; PONTE, 2014; AZEVEDO, 2006; LIBERALI, 2011; MEDEIROS, 2015; DELFIM 2012; GOUVÊA, 2011). Azevedo (2006, p. 82) assevera que:

O brincar tem sido mediado pela professora como forma de prêmio pelo “bom” comportamento dos alunos e o cumprimento das tarefas, quando esta propôs que se os alunos cumprissem as rotinas da semana e se comportassem bem teriam “o direito” de brincarem com os brinquedos trazidos de casa, nas sextas-feiras, durante a última meia hora antes da saída.

Deste modo, além de secundarizado no cotidiano escolar, em algumas realidades, o brincar ainda está condicionado ao “bom comportamento”, as crianças só brincam, quando se comportam! Fica implícita a manipulação das criança ao sistema de punição/recompensa e no contexto das relações escolares. Há então, uma relação de poder que transversaliza as relações, sem prescindir a autoridade do professor em relação ao processo e às práticas educativas necessárias, que, devido às competências inerentes ao exercício profissional, figuram outros exercícios de poder.

Entre as múltiplas demandas de reflexão que perpassam o brincar na escola, na sociedade e/ou em qualquer outro lugar onde a criança é, e não deixa de ser, criança, temos as impressões e concepções dos pais/responsáveis acerca do brincar, em que notamos, nas produções acadêmicas acessadas, que estas (independentemente de quais tenham sido sujeitos dessas pesquisas) revelam serem no paradigma de que a escola não é lugar de brincar e que, se lá ocorre, é considerado perda de tempo. Inerente a estas concepções e pensamentos está uma concepção de infância considerada como “[...] um período preparatório para a vida adulta, sentido este, embasado num conceito de criança e de infância como fator de preparação para o mercado de trabalho” (COUTO, 2007, p. 177). O que se evidencia é um (pré)conceito bastante comum no imaginário social e que tem sido compartilhado por muitos membros da comunidade escolar, afirmação essa, refletida em Couto (2007); Vargas (2010); Orlandi (2013); Martinati (2012); Mello (2008); Pereira (2016).

Fortuna (2011, p. 87) chama atenção para a necessidade de um ambiente propício ao brincar, o que denomina de “aula(s) lúdica(s)”, destaca igualmente que “não é preciso jogar o tempo todo para que uma aula seja lúdica [...]”. Para a autora é mister apenas “as características da brincadeira”, o que permite o prazer de fazer parte da aula, mesmo que, segundo a autora, a principal característica da brincadeira não se concretize, que é o fim em si mesma. (BROUGÈRE, 1995).

Amaral (2008), em seus estudos, fala da resistência das crianças em permanecerem imobilizadas de acordo com exigências de determinadas práticas pedagógicas. Em razão disso, apontar um lápis, buscar um material do colega, são “pretextos para se movimentar”, que “[...] retratam a forma que as crianças encontraram para satisfazer suas vontades e desejos, sem contrariar abertamente a ordem pré-estabelecida” (AMARAL, 2008, p. 84).

4.2.1.2 O Ensino fundamental de 09 (nove) anos: a transição da Educação Infantil para o E.F. e a formação de professores para o brincar

Ao tratarmos da cultura do brincar nos documentos orientadores do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos, focando os desafios e mudanças depreendidas, abordamos as justificativas e razões divulgadas pelo MEC, em relação à necessidade da ampliação dessa etapa da Educação Básica. Nesta categoria analítica, trazemos os olhares de alguns pesquisadores, tais como: Colombi (2012), Ferraresi (2015) e Ribeiro (2014), os quais problematizam a medida do MEC em relação à ampliação do Ensino Fundamental, afirmando que esse foi um ato de legitimação do que já estava ocorrendo nas escolas. Destacam, com veemência, que isso ocorreu porque as escolas já estavam matriculando crianças de seis anos

de idade (ou menos) para receberem os recursos financeiros vindos do FUNDEF⁵, que era repassado conforme o número de alunos matriculados.

Colombi (2012, p. 127) apresenta outra questão que repercutiu na época. “Muitas pesquisas demonstraram a preocupação da matrícula das crianças de cinco anos de idade, que completariam seis anos no decorrer do ano letivo, e o corte etário virou uma das maiores polêmicas na implantação da nova política”. Frente a isso, ficou definido nas DCNs⁶ (BRASIL, 2010), no Art. 8º, parágrafo 1º, a delimitação da faixa etária de inserção obrigatória no E.F., que seria 06 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março.

Com a implementação dessa política, Ferraresi (2015, p. 183) avalia que houve “[...] falta de planejamento, de garantia das condições necessárias para a realização das mudanças, e de envolvimento e formação dos docentes [...]”. Por conta disso, a autora conclui seu estudo desaprovando a política do E.F. de nove anos, que segundo ela, não representou uma ampliação de direitos e de qualidade na educação de crianças. Foi institucionalizada apenas para legitimar prerrogativas econômicas de acesso a recursos. Assim, Ferraresi (2015, p. 186) assevera que:

[...] é urgente a necessidade de repensar as práticas no ensino fundamental, repensar os currículos, repensar todo o modelo vigente nesta etapa de ensino, embasando-se na perspectiva de um ensino mais significativo para as crianças onde, seja garantido o seu direito de brincar.

Ribeiro (2014), em atenção a esta perspectiva de implementação do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos em uma cidade no estado de MG, verificou que logo que se efetivou a ampliação do E.F. percebeu-se a necessidade de modificar a forma como se dava o processo de ensino-aprendizado no primeiro ano, diferente da antiga “primeira série” por conta da faixa etária, agora de seis anos, colocou em cheque as especificidades da infância. Com este destaque, a autora, defende que essa postura de “olhar” para a criança ocorreu principalmente como resultado da formação inicial e continuada dos Coordenadores Pedagógicos, que diante de tantas contradições e dúvidas, passaram a reunir-se sistematicamente formando grupo de estudo para compreenderem a política, os desafios trazidos e as implicações para as crianças e para os professores.

Entre as principais repercussões, Ribeiro (2014) chama a atenção para as questões relativas ao currículo. Este chamamento já havia sido feito por Sacristán (2000, p. 10) ao

⁵ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que vigorou entre 1998 até 2006 e foi substituído pelo FUNDEB, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007.

⁶ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.

reiterar que “pouco adiantará fazer reformas curriculares se estas não forem ligadas à formação dos professores. Não existe política mais eficaz de aperfeiçoamento do professorado que aquela que conecta a nova formação àquele que motiva sua atividade diária: o currículo”.

Neste processo de reflexão sobre e a partir do currículo, Malta (2012, p. 80) observa que:

[...] o processo curricular do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos, possui contradições, tanto ao compararmos documentos federais e municipais, quanto ao analisarmos as concepções dos professores. Dentre as divergências, está a distância entre o que está prescrito no currículo, o que é cobrado dos professores e o que de fato estes realizam em suas salas de aula, quanto as áreas do conhecimento e o espaço do brincar na rotina do primeiro ano.

Vargas (2010) e Malta (2012) entendem que a lei e as orientações do E.F. ainda precisam ser estudadas e melhor compreendidas pelos professores e gestores, que não participaram dos debates. Como também, as políticas educacionais deveriam ser melhor conhecidas pelos pais e/ou responsáveis, levando em consideração que “[...] há uma exigência, principalmente dos pais, para que a alfabetização ocorra no primeiro ano do Ensino Fundamental, visto que é uma realidade instituída na sociedade” (VARGAS, 2010, p. 177). Neste recorte, gostaríamos de chamar à responsabilidade às instituições formadoras, quanto à consideração ou não das exigências provenientes dos pais, quanto à seleção dos currículos, das prática pedagógico/metodológicas movidas pelos interesses político/econômicos de uma sociedade competitiva que confunde aprendizagem e desenvolvimento, coerente com as necessidades e significações da criança, com as necessidades e significações dos seus pais.

Outros pesquisadores também apontam a formação do professor como um nó górdio, imprescindível à ampliação do Ensino Fundamental de nove anos e a respeito às atividades lúdicas demandadas, tais como: Leandro (2012), Vargas (2010), Neto (2014), Couto (2013), Santos (2015) e Zambelli (2014).

[...] a ludicidade na prática pedagógica, (...) depende muito do conhecimento e da criatividade do educador para transpor os obstáculos. Para tanto, conforme o material aqui coletado, os professores que na sua infância tiveram a oportunidade de brincar ou que ludicamente participaram de atividades dirigidas, têm maior facilidade de aplicar o lúdico nas suas práticas pedagógicas [...]. (ZAMBELLI, 2014, p. 58).

Fortuna (2011, p. 326) amplia essa reflexão afirmando que os professores que brincam não somente aprenderam a brincar durante a sua vida, mas “continuam a aprender brincando e são pessoas que brincam”. Logo, compreende-se que o brincar ultrapassa a infância, é característica do ser humano e do processo de humanização e que, portanto, assume na escola

uma condição fundante no e para o processo de relações sociais que ali se estabelecem. Corroborando com essa ideia, Leite, Genro e Braga (2011, p. 38) inserem as discussões da inovação pedagógica como processo que “[...] incentiva a participação dos sujeitos em um modo de vida [diferenciado] onde a escuta, a palavra, as decisões, os afetos e a produção de sentidos dos fazeres e dos conhecimentos constituem seres humanos mais humanos”.

Olhando e reolhando o brincar como condição humana, como movimento que, desde a concepção, faz parte da nossa vida, passamos a ler que o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos silenciou, com chancela oficial, o brincar nesta faixa etária, ao responder a uma demanda econômica antes de ouvir com atenção as demandas pedagógicas clamadas pelas próprias crianças. Há apelos provenientes das mais diversas fontes teóricas, profissionais da educação infantil e da alfabetização, pesquisadores do currículo, das metodologias, da infância, entre outros. O que vemos é a falta de acolhida e sintonia à estes apelos, de acordo com as discussões que constituíram o corpus deste estudo.

4.2.1.3 A vivência do brincar na escola: o que há de novo/inovador e quais desafios emergem?

Ao buscarmos vivências acerca do brincar na escola, o fazemos à luz das contribuições teóricas da inovação, caracterizadas pelos saberes e fazeres que surgem a partir da inquietação, da reflexão, da “desestabilização do pensar reprodutivo”, de novas compreensões acerca de pontos que parecem estar distanciados (LEITE; GENRO; BRAGA, 2011). Além desta lente teórica, atentamos para a diversidade de concepções do brincar na escola, trazidas para o interior deste estudo.

De igual modo, as discussões da inovação pedagógica aqui trazidas compreendem o processo educativo como ruptura epistemológica, fundamentada no pressuposto da emancipação sem negar a dimensão histórica, mas partindo desta, para estabelecer outros modos de pensar e organizar a cultura escolar que dê conta das crianças de hoje e de seus respectivos direitos. (LUCARELLI; CUNHA, 2009).

Salientamos, igualmente, que a vivência do brincar é aqui apresentada com uma diversidade de representações articuladas entre si, respaldadas pelos estudos acessados e inventariados. Diferentes espaços, contextos e lugares foram pesquisados, dentre eles destacamos: o recreio escolar, a brinquedoteca, a sala de aula, a sala de recursos, em escolas, comunidades indígenas e em diferentes cidades do país, com práticas de tempo parcial, integral e/ou eventuais. Quanto aos sujeitos participantes dos estudos, dos quais nos ocupamos, os que marcaram presença intensa foram as crianças, seguidas de professores,

gestores, pais, dentre outros. Quanto aos destaques, nossa opção foi a ocupação com os indicadores e indicativos das práticas do brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da inserção da criança de seis anos no 1º ano.

Entre a diversidade de estudos, uma temática, particularmente, ocupou nossa atenção: Na verdade, trata-se de dois estudos realizados, o primeiro por Barros (2012) na Aldeia Sahu-Apé, no município de Iranduba/AM e o segundo por Pinheiro (2016) na comunidade Ilha Michiles, em Maués/AM, ambos junto à etnia Sateré-Mawé. O destaque de Barros (2012) e Pinheiro (2016) é que estes percebem o brincar como um estilo de vida das comunidades pesquisadas. As brincadeiras são experienciadas tanto por crianças como por adultos. Pinheiro (2016, p. 67) observa que

A cultura dos Sateré-Mawé oferece para as crianças, a liberdade de ocuparem os espaços físicos na medida em que vão crescendo. Brincam, trabalham, estudam e participam de todos os acontecimentos da comunidade de maneira geral. É comum encontrá-las na beira do rio, brincando na água ou na areia, em grandes ou pequenos grupos, geralmente com os irmãos mais novos ou mais velhos, meninas ou meninos, primas e primos que se reúnem para compartilhar esse momento livre e praticar algo que aprenderam com os mais velhos, principalmente brincadeiras. Ao brincar também aprendem a conviver em harmonia com a natureza, se divertem imitando os animais ou cuidando deles [...].

O que está posto, na escola e na comunidade, é uma cultura do brincar que pode ser assumida como exemplo, em que há uma fusão entre o espaço/tempo para brincar com o envolvimento de todas as faixas etárias. Trata-se de uma prática cultural pertencente a todos e não como “coisa de criança”. A vivência cultural, bem como a relação com o outro e com a natureza, possibilita à criança vivências e experiências marcantes na infância, o que colabora para que se torne um adulto que brinca, independentemente do lugar no qual se encontra, com ou sem permissão de ninguém. (FORTUNA, 2011).

Ao contrário, também localizamos pesquisadores que, além de considerar o envolvimento do adulto no brincar, compreendem que há espaços propícios, ambientes planejados e com materiais que dão suporte às brincadeiras, destacando que estas são relevantes como proposições impulsionadoras de aprendizagens. (MEIRELLES, 2013; NUNES, 2011; SILVA 2011).

Um número também considerável de autores/pesquisadores trazem a relevância da “brincadeira de faz-de-conta”, ou “jogos de papéis” como fundamental para os anos iniciais do E.F., principalmente em relação ao primeiro ano. Entre os autores destacamos: Couto (2013), Bernardes (2011), Santos (2015), Amaral (2008), Stiger (2016), Couto (2001), Orlandi (2013), Martinati (2012), dentre outros. Consideramos a incursão dos jogos de papéis como algo inovador, por contrariar o que geralmente é habitual no primeiro ciclo, a

substituição da magia e do encantamento pelos jogos “pedagógicos” em prol da alfabetização sistemática, silenciando as múltiplas possibilidades que derivam da riqueza de fazeres que a cercam.

O jogos de papéis são amplamente incentivados por Leontiev (2010), o qual compreende que o faz-de-conta, ou “teatrinho”, como jogo antecessor dos jogos com regras (implícitas e/ou explícitas), mobiliza de toda e qualquer forma. Leontiev (2010, p. 130) valoriza amplamente essa forma de brincar e de vivenciar este ato criador, destacando que “Nos brinquedos do período pré-escolar, as operações e ações da criança são, assim, sempre reais e sociais, e nelas a criança assimila a realidade humana”.

Apesar de desejado e também essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança e do ser humano em geral, o brincar nem sempre é prazeroso, porque, às vezes, ocorrem conflitos que necessitam de mediação para resolução. Pereira (2014), em entrevista com um menino, sujeito de seu estudo, registrou em decorrência desta fala, que em determinados momentos de brincadeira, algumas vezes, sentia-se relaxado, tranquilo, outras vezes, chateado, porque aconteciam coisas que não eram legais, que estavam fora dos combinados da brincadeira, como empurrões, machucar o amigo, etc.

Com Duarte (2015) vemos reiteradas as relações entre crianças, muitas vezes, marcadas por disputas de interesses, conflitos e até mesmo opressões. Ora com realização de desejos, ora com injustiças. Por outro lado, é neste movimento de negociações e relações que há conquistas de autonomia, de iniciativa, de criatividade e de diálogo. Nestes casos, é fundamental a presença do mediador, seja ele professor ou não, alguém mais experiente que percebe a hora, o momento necessário de intervir, auxiliando a(s) criança(s) na resolução de seus problemas e o momento de apenas observar.

Esse adulto tem um papel importante no momento das brincadeiras, sendo, em alguns momentos, observador e, em outros, organizador, atuando como personagem que explicita, questiona e enriquece a brincadeira e, em outro momento, como elemento mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento (PEREIRA, 2014, p. 109).

Marega (2010) destaca também que as próprias crianças potencializam suas formas de brincar, a partir da aprendizagem presente nas atividades de estudo, principalmente ampliando os “conteúdos” com o brincar, tendo o processo mediado ou não, pelo educador. A autora estuda “A criança de seis anos na escola: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo”, discute e apresenta o objeto comum, neste processo - o conteúdo. “[...] É a partir do contato com os conteúdos escolares que a criança sente necessidade não só de fazer como os adultos fazem, mas também de saber o que os adultos sabem” (MAREGA, 2010, p. 154).

São subsidiários desta consideração da pesquisadora autores como Vygotsky, Leontiev e Elkonin, precursores da teoria histórico-cultural. O estudo consiste num experimento didático realizado numa turma de 1º ano do E.F. de 09 (nove) anos. Este consistiu na escolha de um tema, com caráter generalizador, com um conceito de Leontiev (2010, p. 130). O tema utilizado no experimento da pesquisa de Marega (2010) foram os “meios de transporte”. Com esta discussão, a pesquisadora oportunizou que as crianças pudessem comparar e abstrair diferenças e semelhanças dos meios de transporte trazidos pela professora/pesquisadora e, em seguida, pudessem brincar na interface com a temática. Nesta realização foi possível perceber a ampliação dos repertórios acerca do brincar das crianças participantes, bem como a complexificação dos papéis como conteúdo do seu brincar à medida em que se interessavam pela descoberta da temática (MAREGA, 2010).

Acreditamos que o estudo realizado por Marega (2010) corrobore com alguns dos indicativos de inovação, pactuados com Lucarelli e Cunha (2009, p. 89) apresentados como “ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender”, “mediação entre as subjetividades” e o “protagonismo, compreendido e empreendido como a participação dos alunos”.

Bernardes (2011) chama atenção e também observa a influência da mídia no conteúdo do brincar das crianças, contudo, faz uma deferência positiva. Evidencia que não é apenas a imitação e a réplica que dirigem as ações assistivas, mas a criação e a inovação também compreendem uma reinterpretação do visto.

Borba (2005), outrossim, alerta que a mídia televisiva transmite modelos de cultura e modela comportamentos, tornando-se referência para a infância por meio de mensagens explícitas e subliminares. Nesse sentido, é necessário perceber tais mensagens que estão sendo reproduzidas por meio dos enunciados no brincar, para contribuir com o desenvolvimento da criticidade da criança, quando “bombardeadas” pelos apelos de consumo e de preconceitos propagados pela mídia.

Outro aspecto, que mereceu muita atenção nas pesquisas acessadas, foi o processo de transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Estudos tais como: Marcondes (2012), Martinati (2012), Santos (2015), Orlandi (2013), Dutra (2014), Medeiros (2016), Fernandes (2015) e Silva (2010) discutem e propõem desafios constantes acerca do cuidado com as elaborações e vivências da cultura do brincar. Destacam ser este um campo de tensões, ambiguidades e descontinuidades, dadas as alterações de concepção e materialização das práticas curriculares assumidas no e pelo ensino fundamental.

Merece nossa atenção a afirmação de Medeiros (2016, p. 63), quando diz que os Anos Iniciais, se constituem num ambiente onde “[...] as crianças estão enfrentando [...] ou se

espera que elas, rapidamente, se transformem em “alunos” e para isso abandonem comportamentos e atitudes considerados imaturos tais como: brincar, conversar e se mexer em sala de aula”. Por mais impactante que possa parecer esta afirmação, sem termos a pretensão de generalizá-la, devemos levá-la a sério.

Na sequência, a autora Meirelles (2013) salienta que a entrada da criança de 06 anos de idade no E.F., apesar das contradições, tem possibilitado aprofundamentos e estudos por parte dos professores deste nível, acerca da relevância do brincar na escola. Esse fato também é inovador, diante da “inquietação”, das crises, dos conflitos desta inserção, os questionamentos estão trazendo mudanças benéficas, alterando os paradigmas vigentes. Este movimento de acolhida ao novo, segundo Orlandi (2013), tem no âmago o desafio de garantir que essa criança vivencie projetos coletivos, nos quais haja um genuíno protagonismo para a produção de conhecimentos sobre a própria realidade.

Essa tarefa inclui o grande desafio da escuta da criança, nas suas mais variadas formas de expressão, o que lhe possibilita, em suas diferentes formas, “[...] interagir, brincar, imitar, aprender, criar, compartilhar, enfim, exercitar suas múltiplas linguagens (AMARAL, 2008, p. 112). Essa atitude, ainda de acordo com Amaral (2008), não exige do professor que ele abdique do seu papel, mas que venha a assumir-se enquanto orientador dos processos de atuação nas zonas de desenvolvimento proximal, como indica Vygotsky (2007).

Concebendo e assumindo a ludicidade como um processo de aprender e do reaprender sempre com as crianças, pelas crianças, em razão da sociedade que temos e da sociedade que concebemos e também queremos, assumimos que a inovação pedagógica constituiu-se de “[...] rupturas com as formas tradicionais de ensinar e aprender [...]” (LUCARELLI; CUNHA, 2009, p. 81). Nesta perspectiva, novos e diferenciados movimentos educativos vemos nascer e renascer nas práticas educativas junto às crianças, apesar de contradições.

Quanto aos movimentos educativos evidenciados:

É notória a diferença dos discursos das professoras que aderem o brincar em sala de aula no seu cotidiano. Elas encaram a movimentação de uma aula lúdica como natural e compreensível, não permitindo que isso seja motivo de escassez ou ausência em seus planejamentos: “Tudo é combinado com eles. Não funciona mais o professor chegar e ditar regras.” “Não gera indisciplina porque eles adoram e ficam concentrados naquilo. Gera barulho. Aplaudem, gritam, vibram quando ganham, ficam em pé para torcer. Isso faz parte de uma aula lúdica, de uma aula dinâmica!” Onde há encantamento, o pensamento é aguçado, a curiosidade e o interesse despertados. Aprende-se mais e não se esquece. (MELLO, 2008, p. 75).

A afirmação em tela, se amplia numa multiplicidade de indagações: Quais as implicações da nossa adesão ao brincar? Que papel as crianças cumprem em processos e práticas educativas ludicamente planejadas? Quais concepções de autoridade como exercício

formador, temos institucionalizado em nossas escolas? No que se configura uma aula lúdica? Quais relações de encantamento ativam a curiosidade, o pensamento e o interesse em aprender das crianças e nas crianças?

Dessa forma, finaliza-se este estudo, neste tempo, ano de conclusão do curso de Pedagogia, com este exercício monográfico, decorrente de um sistemático exercício analítico/reflexivo, reiterando a importância e a vivência do brincar no primeiro ciclo dos anos iniciais como algo desejável e altamente necessário. Desejável, porque as crianças amam brincar; porque brincar é vida, é movimento, é atitude de busca e de ressignificação de si, do contexto, espaço/lugar que ocupa. Necessário, porque a mudança de atitude vem investida de conhecimento, de convicção acerca do fazer educação, como ato significativo, tendo em vista uma nova cidadania.

O brincar aqui, pôde ser visualizado enquanto experiência social e coletiva de uma cultura que, sempre que necessário, se faz, alimentado por novos e diferenciados materiais, estimulado por ambientes pensados e planejados, principalmente pelo novo do jogo de papéis os quais podem e devem fundamentar e fundamentar-se de conteúdos/temas/problemas advindos do arcabouço cultural acumulado pela humanidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o compromisso central deste estudo foi buscar os sentidos e significados do brincar para os anos iniciais, este exercício objetivamente quer alcançar o professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de modo que, no diálogo entre as produções acadêmicas e os ordenamentos legais, tenhamos conseguido refletir e situar pontos comuns de abordagem, de intervenção e de mudanças necessárias e que possam vir a ser o diferencial para o sujeito do processo educativo deste nível de ensino: a criança de 6 (seis) a 12 (doze) anos.

Em razão disso, apresentamos nossas contribuições com humildade e respeito, de modo que dadas às singularidades e os desafios que circunscrevem esta temática, tenhamos sempre em vista a criança real e não uma criança idealizada, inserida em uma escola, que precisar ser constantemente repensada. Destacamos outrossim, que o exercício analítico realizado em prol da ativação do brincar como atitude investigativa, em prol das turmas de alfabetização e demais turmas dos anos iniciais, vem nos mostrando o quão perverso foi/é o cerceamento do brincar para a criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que, por si só, nos credencia a continuar problematizando: Por que as crianças são pouco ouvidas, em relação às suas participações nos processos educativos, curricularmente dirigidos? Temos reiterado que a criança, junto com suas expectativas e necessidades, é a razão do currículo. No entanto, aonde as crianças entram e permanecem? Por que ao “nascer” o aluno, no processo de escolarização, temos tido constantemente a dificuldade de enxergar a criança que ali está? Qual a lógica do processo de alfabetização ser vivido às pressas esquecendo-se do encantamento, da magia, dos sentidos que emergem do brincar e das demais linguagens presentes na vida para além da escola?

Nossos referenciais teóricos nos permitiram evidenciar que o brincar é imprescindível para os Anos Iniciais do EF e que esta etapa possui o compromisso de preservar a infância e a criança que mora no sujeito aluno. No entanto, temos evidenciado nos estudos, o compromisso com iniciação conceitual das diferentes linguagens, como se isso necessitasse do abandono do brincar.

Nesta perspectiva, a necessidade de fortalecimento e manutenção do brincar, defendida por este estudo como necessária nas práticas escolares, não significa a negligência dos compromissos com o estudo, atividades que nos anos iniciais se diferenciam da Educação Infantil. A defesa é de que este processo ocorra de forma simultânea, com metodologias e

práticas lúdicas em ambientes propícios ao brincar como estratégia formativa e a aprendizagem como processo inerente ao desenvolvimento das crianças.

A leitura dos ordenamentos oficiais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, particularmente os documentos do MEC, nos permitiram perceber a constante preocupação com a proposição e a garantia da ludicidade como condição para a aprendizagem e para a vivência plena da infância, no seu tempo, espaço, lugar e contexto. Nestes documentos constam também alertas para a consideração da infância, tendo em vista superar a dualidade, ou brincar ou estudar, dada a necessidade de que a criança brinque e aprenda, aprenda e brinque. Nas produções acadêmicas, situamos estudos que apoiados em diferentes metodologias, reiteram a importância do brincar e sua utilização como possibilidade formativa, como estratégia de aprendizagem, dando ênfase aos cuidados com o cerceamento desta possibilidade.

Nas pesquisas inventariadas abstraímos as concepções de brincar descritas e aprofundadas nas categorias da negação do brincar e/ou a sua utilização como pretexto, de forma secundarizada e sob suspeita. Vimos a necessidade da formação do professor para melhor compreender as mudanças trazidas pela nova legislação do E.F. de nove anos, bem como a importância do brincar e sua vivência como condição humana

Entre estudos acessados acerca do tema, consta em destaque, o chamamento para a escuta atenta às expectativas e desejos das crianças. As crianças querem brincar, desejam o brincar. Por que há tentativas e práticas de cerceamento deste, nos Anos Iniciais? Para que as mudanças ocorram, faz-se necessário rever as elaborações, concepções e práticas dos envolvidos, profissionais que atuam junto às crianças dos Anos Iniciais em relação ao brincar, e por extensão alcançar a criança, vê-la e assumi-la como tal. Sendo o brinquedo, a brincadeira e o brincar objetos relacionais presentes na vida da criança precisamos assumi-los como estilos de vida.

Dado o exposto, há indagações que ainda permanecem: Quais movimentos são requeridos pela sociedade vigente, de modo que se atente para o encurtamento da infância? Como estas pesquisas e principalmente as inovações que delas emergem impactam ou ainda poderiam impactar as escolas, nos processos de formação de professores, tendo em vista produzir transformações significativas para as crianças quanto à vivência da infância?

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1977.

BATISTA, Rosa. Cotidiano da Educação Infantil: espaço acolhedor de emancipação das crianças. **Zero-a-Seis**, UFSC, Florianópolis, n. 18, ago./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/index>> Acesso em: 12 jun. 2018.

BENJAMIN, Walter, 1892, 1940. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura história da cultura. Obras escolhidas, v.1. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 253 p.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades; ed. 34, 2002. 176 p.

BORBA, Angela Meyer. Infância e Cultura nos tempos contemporâneos: um contexto de múltiplas relações. **Teias**: Rio de Janeiro, ano 6, n. 11-12, jan/dez. 2005. Disponível em: <www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23979> . Acesso em: 18 jun. 2018.

BORGES, Martha Kaschny; AVILA, Silviane de Luca. Modernidade líquida e infâncias na era digital. **Cadernos de Pesquisa**: São Luís, v.22, n.2, p.102, 114. mai./ago. 2015.

Disponível em:

<<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/3220/2053>>. Acesso em 18 nov. 2017.

BRASIL. Planalto do governo. **Lei nº 11.274**. 2006. Disponível em:<www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm> Acesso em: 05 mai. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. 562 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 7 dez. 2017.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm Acesso em: 18 nov. 2017.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p.

Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos**: relatório do programa. SEB/MEC: Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implementação**. Brasília, 2009.

BROGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. Revisão e adaptação de Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257 – 272. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>>. Acesso em 3 dez. 2017.

FORTUNA, Tânia Ramos. **A formação lúdica docente e a universidade: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica**. 2011. 425 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

GRILLO, Marlene Carrero; LIMA, Valderez Marina do Rosário. Mapa conceitual. In: GRILLO, Marlene Carrero, et al.(Orgs.) **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

LEITE, Denise; GENRO, Maria Elly Herz; BRAGA, Ana Maria e Souza. **Inovações e pedagogia universitária**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. 256 p.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOSTKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. Ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59–83.

LIBÂNEO. José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. UFPR, Educar, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Disponível em:<http://www.educarevista.ufpr.br/arquivos_17/libaneo.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2017.

LUCARELLI, Elisa; CUNHA, Maria Isabel. Inovações pedagógicas e saberes docentes: experiências de investigações e formação que aproximam Argentina e Brasil. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas; MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. **Pedagogia Universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: UFSM, 2009. p. 79 – 92.

MACIEL, Francisca Isabel Pereira; BAPTISTA, Mônica Correia; MONTEIRO, Sara Mourão. **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, 2009.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. Perspectiva, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83 – 104. jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/1630/1371>>. Acesso em: 2 out. 2017.

ROCHA, Alex Santos; ALMEIDA, Tânia Maria Alves de; BRAGA, Ennia Débora Pires. A cultura e o brincar: breve reflexão desta relação. In: VIII FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 2016, Imperatriz. **Anais Eletrônicos**...Imperatriz, Universidade Federal do Maranhão, 2016. Disponível em: <www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/anais.php>. Acesso em: 14 jun. 2018.

SACCONI, Luiz Antonio. Grande Dicionário Sacconi: da língua portuguesa: comentado, crítico e enciclopédico. São Paulo: Nova Geração, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000. 173 p. Disponível em: <[portal.inep.gov.br/alfabetização](http://portal.inep.gov.br/alfabetizacao)>. Acesso em: 04 dez. 2017.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. A produção acadêmica sobre alfabetização em análise. In: **33ª Reunião Anual da ANPED - Educação no Brasil**: o balanço de uma década, 2010, Caxambu. Educação no Brasil: o balanço de uma década. Rio de Janeiro: ANPED, 2010. v. 1. p. 1-17. Disponível em: <33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/.../GT10-6798--Int.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Org: Michael Cole, et al. trad: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

REFERÊNCIAS DAS PRODUÇÕES INVENTARIADAS

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba.** 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M08_amaral.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

AMORIM, Franciana Caon. **Não tem parquinho, mas eu adoro brincar aqui.** O uso do espaço escolar pelas crianças em uma escola da rede municipal de ensino de juiz de fora. 2009. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=160291>. Acesso em: 07 abr. 2018.

AZEVEDO, Mônica Maria de. **A produção de sentidos para o brincar em um contexto de educação formal e sua repercussão na aquisição da linguagem escrita.** 2006. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009. Disponível em: <www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories//Teses/azevedod2006.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2018.

BARROS, João Luiz da Costa. **Brincadeiras e relações interculturais na escola Indígena: um estudo de caso na etnia Sateré-Mawé.** 2012. 168 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2012. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/17092013_162250_joaoluiz.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2018.

BERNARDES, Elizabeth Lannes. **Crianças, televisão e brincadeiras: uma das histórias possíveis.** 2011. 155 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000839487>>. Acesso em: 31 mar. 2017.

COLOMBI, Gisela Maria Silveira. **O Ensino Fundamental de nove anos no Brasil: uma análise da produção discente (2006-2010).** 2012. 251 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/100699>>. Acesso em 05 jun. 2018.

CORDAZZO, Sheila Tatiana Duarte. **Influência do brincar no desempenho motor, cognitivo e social de crianças em idade escolar no Brasil e em Portugal.** 2008. 185 p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91645>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

CORRÊA, Renata Cleiton Piacesi. **"Vamos brincar?": continuidades e rupturas nas práticas curriculares da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.** 2011. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação,

Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011. Disponível em:
<<https://siaiap39.univali.br/repositorio/handle/repositorio/1852>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

COUTO, Nara Soares. **O faz-de-conta como atividade promotora de desenvolvimento infantil e algumas contribuições acerca de suas implicações para o aprender a ler e escrever.** 2007. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/91281>> . Acesso em: 19 jun. 2018.

COUTO, Nara Soares. **O papel regulador da linguagem no jogo de papéis:** alunos na escola, crianças na vida. 2013. 192 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/.../couto_ns_do_mar.pdf>. Acesso em 13 jun. 2018.

DELFIN, Andréa Soares. **A inclusão de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental:** Um estudo do brincar à luz das Políticas Públicas de Educação. 2012. 100 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/mestrado_educacao/dissertacoes/2012/dissertacao_andrea_soares_delfin.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2018.

DUARTE, Camila Tanure. **Relações educativas no brincar na educação infantil e no ensino fundamental:** construção de identidades e autonomia em crianças. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2878876>. Acesso em: 07 abr. 2018.

DUTRA, Andrea Silveira. **E, agora eu vou pra onde?** A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na rede de Mesquita – RJ, em jogo currículo e avaliação. 2014. 105p. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1366992>. Acesso em: 12 mai. 2018.

ESPIRIDIANO, Rosa Maria Vilas Boas. **A criança e o lúdico na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental em uma escola municipal.** 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2413204>. Acesso em: 02 jun. 2018.

ESTÁCIO, Mércia Maria de Santi. **Brincar, atividade humana e ferramenta pedagógica no contexto escolar da região metropolitana de Natal.** 2014. 205 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2266106>. Acesso em: 13 jun. 2018.

FERNANDES, Ieda Licurgo Gurgel. **Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental**: o que contam as crianças sobre essa travessia na cultura de escola. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21191>>. Acesso em: 17 mai. 2018.

FERRARESI, Paula Daniele. **Ensino fundamental de nove anos**: uma ampliação de direitos?. 2014. 214 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1590749>. Acesso em: 16 mai. 2018.

GOUVÊA, Elizabete Gaspar. **Cultura lúdica**: conformismo e resistência nas vivências das brincadeiras infantis na escola. 2011. 186 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Saberes Culturais e Educação na Amazônia, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011. Disponível em: <http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao/wp-content/uploads/dissertacoes/04/elizabete_gaspar_gouvea.pdf>. Acesso em 10 jun. 2018.

HERMES, Rosméri. **Docências, crianças e políticas de alfabetização/letramento**: entre capturas e possibilidades nas escolas municipais de Arroio do Tigre/RS. 2015. 119 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz Do Sul, Santa Cruz do Sul, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2682455>. Acesso em 23 mai. 2018.

LEANDRO, Tatiana Soares. **Discursos e práticas discursivas em favor dos Jogos Educativos nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública do Recife**. 2012. 133 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12902>>. Acesso em 15 abr. 2018.

LIBERALI, Andresa Cristina Damaceno. **É permitido brincar? Um estudo sobre o movimento lúdico no ensino fundamental**. 2011, 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011. Disponível em: <www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/.../fbab087bdeb4cfad3db9e508b0303385.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2018.

LUZ, Tagiane Maria da Rocha. **Sobre o espaço potencial instaurado em uma instituição escolar de ensino fundamental**. 2015. 212 f. Tese (Doutorado) - Curso de Psicologia Educacional, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3321100>. Acesso em: 13 jun. 2018.

MALTA, Maísa. **O ensino fundamental de nove anos**: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica. 2012. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2012. Disponível em:

<dissertacoes.mestrado.mouralacerda.edu.br/dissertacao?id=10/O-Ensino-Fundamental-de-nove-anos%3A-reflex%F5es-sobre-o-curr%EDculo-e-a-pr%Eltica-pedag%F3gica>. Acesso em: 12 abr. 2018.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato. **Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos**. 2012. 372 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101554>> . Acesso em: 13 jun. 2018.

MAREGA, Ágatha Marine Pontes. **A criança de seis anos na escola: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo**. 2010. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010. Disponível em: <www.ppe.uem.br/dissertacoes/2010_agatha.pdf> Acesso em: 13 jun. 2018.

MARTINATI, Adriana Zampieri. **Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental**. 2012. 231 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <<http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/706>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

MEDEIROS, Michele Hirsch de. **O brincar no primeiro ano do ensino fundamental: Expectativas, (in)compreensões e ausências**. 2015. 122 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3579870>. Acesso em: 02 abr. 2018.

MEDEIROS, Aline de Souza. **Narrativas de crianças de seis anos que estão entrando no primeiro ano do Ensino Fundamental**. 2016. 93 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Mestrado em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4856685>. Acesso em: 12 mai. 2018.

MEIRELLES, Valeria Aparecida da Silva Passos. **Repercussões da implementação do Ensino Fundamental de Nove Anos sobre as práticas de professores do 1º ano da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. 2013. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=275015>. Acesso em: 12 jun. 2018.

MELLO, Zilda Barbosa. **Representações de professores das séries iniciais do ensino fundamental sobre o brincar em sala de aula**. 2008. 88 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select_action=&co_obra=115931>. Acesso em: 15 abr. 2018.

NETO, Bruno Vitti. **A Visão das Professoras sobre o Jogo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2014. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1310579>. Acesso em: 16 mai. 2018.

NUNES, Cristine Manica. **O Ensino e o brincar na prática pedagógica dos anos iniciais: uma leitura através das teorias de Maria Montessori e Freinet**. 2011. 219 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/95030>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

NUNES, Rosa Bernardete Pinto Paes. **As diversas manifestações do brincar e as suas contribuições na construção da cultura escolar: um estudo de caso em uma escola pública da zona rural do município de Serrinha – BA**. 2008. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2008/rosa_bernadete_pinto_paes_nunes.pdf>. Acesso em 18 jun. 2018.

OLIVEIRA, Mariana de. **Entre o brincar e o estudar: o dilema da criança no primeiro ano do ensino fundamental**. 2011. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2011. Disponível em: <<https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Mariana%20de%20Oliveira.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

ORLANDI, Leonardo de Angelo. **A brincadeira e as atividades formais de ensino no primeiro ano do ensino fundamental: uma análise das manifestações das crianças de seis anos**. 2013. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=92533>. Acesso em: 10 mai. 2018.

PEREIRA, Fernando Silveira de Castro. **Política educacional e o direito de brincar: a proposta de educação integral na Zona Oeste de São Paulo**. 2016. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3745362> . Acesso em 18 jun. 2018.

PEREIRA, Uiliete Marcia Silva de Mendonça. **O olhar da criança sobre a brincadeira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2014. 164 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=151038>. Acesso em 17 jun. 2018.

PETERS, Leila Lira. **Brincar para quê? Escolar é lugar de aprender!** Estudo de caso de uma brinquedoteca no contexto escolar. 2009. 282 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92692>>. Acesso em: 05 mai. 2018.

PINHEIRO, Itamar de Medeiros. **O brincar da criança indígena Sateré-Mawé: elo entre a socialização e a formação cultural.** 2016. 110 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3561507>. Acesso em: 15 jun. 2018.

PONTE, Adriana Eugênio de Souza. **O brincar na escola da criança que cursa o 1º ano do ensino fundamental.** 2014. 152 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <www.cdi.uneb.br/site/?cat-trabalhos-academicos=teses-ppgeduc>. Acesso em: 05 jun. 2018.

RIBEIRO, Rosângela Benedita. **A criança de seis anos no ensino fundamental de 9 anos: o processo de implementação ao longo de uma década no município de Itajubá/MG.** 2014. 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2438682>. Acesso em: 10 mai. 2018.

SÁ, Ivo Ribeiro de. **O professor do primeiro ano do Ensino fundamental e as suas representações sociais sobre o movimento corporal.** 2015. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) - Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2683328>. Acesso em: 24 abr. 2018.

SANTOS, Fernando Ferrão dos. **Tempo de quê?: As percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da educação infantil para os anos iniciais.** 2016. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3077373>. Acesso em: 12 mai. 2018.

SANTOS, Rosemeire de Matos Barbosa. **A escola sob o ponto de vista da “criança de seis anos”.** 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3258879>. Acesso em 10 mai. 2018.

SILVA, Inajá Zaem da. **O espaço do brincar em uma escola municipal.** 2011. 167 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_b13cf8ba11d46da19f5ad68afe786de6>. Acesso em: 27 abr. 2018.

SILVA, Marcia Agostinho da. **Vai sentar, parece que tem um bicho 'forgulha' no corpo!**: o "lugar" das crianças no processo inicial da escolarização no Ensino Fundamental. 2010. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/93587>>. Acesso em: 23 mai. 2018.

SOUZA, Silene Moreira de. **Brinco, logo existo**: reflexões sobre a dimensão educativa do lúdico nas séries iniciais do ensino fundamental. 2006. 89 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3216>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

STIGERT, Vanessa Almeida. **“Nem passou 5 minutos”**: reflexões sobre o brincar no 1º ano do ensino fundamental. 2016. 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4188940>. Acesso em: 10 jun. 2018.

TEIXEIRA, Teresa Cristina Fernandes. **Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental**: com a palavra a criança: um estudo sobre a perspectiva infantil no início do percurso escolar. 2008. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17062008-104724/pt-br.php>>_. Acesso em 23 mai. 2018.

VARGAS, Jamily Charão. **Professoras alfabetizadoras e o Ensino Fundamental de nove anos**: concepções frente à infância e à ludicidade. 2010. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010. Disponível em: <<livros01.livrosgratis.com.br/cp126039.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

WÜRDIG, Rogério Costa. **O quebra-cabeça da cultura lúdica**: lugares, parcerias e brincadeiras das crianças: desafios para políticas da infância. 2007. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2007. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2080?show=full>> . Acesso em: 02 abr. 2018.

ZAMBELLI, Orlando Cesar. **O lúdico na educação**: a ruptura da ludicidade nos primeiros anos do ensino fundamental. 2014. 91 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014. Disponível em: <<http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/1528>>. Acesso em: 06 abr. 2018.

APÊNDICE A - AS PESQUISAS INVENTARIADAS.

IES	TÍTULO	AUTOR	ANO	GÊNERO ACADÊMICO
Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI	01 - "Vamos brincar?": continuidades e rupturas nas práticas curriculares da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental	Renata Cleiton Piacesi Correa	2011	Dissertação
Universidade Federal de Santa Maria - UFSM	02 - Tempo de quê?: As percepções das crianças sobre o tempo escolar na transição da educação infantil para os anos iniciais	Fernando Ferrão dos Santos	2016	Dissertação
	03 - Professoras alfabetizadoras e o Ensino Fundamental de nove anos: concepções frente à infância e à ludicidade	Jamily Charão Vargas	2010	Dissertação
Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC	04 - Docências, crianças e políticas de alfabetização/letramento: entre capturas e possibilidades nas escolas municipais de Arroio do Tigre/RS	Rosmeri Hermes	2015	Dissertação
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC	05 - Brincar para quê? Escolar é lugar de aprender! Estudo de caso de uma brinquedoteca no contexto escolar	Leila Lira Peters	2009	Tese
	06 - Influência do brincar no desempenho motor, cognitivo e social de crianças em idade escolar no Brasil e em Portugal	Sheila Tatiana Duarte Cordazzo	2008	Tese
	07 - O Ensino e o brincar na prática pedagógica dos anos iniciais: uma leitura através das teorias de Maria Montessori e Freinet	Cristine Manica Nunes	2011	Dissertação
	08 - O Ensino Fundamental de nove anos no Brasil: uma análise da produção discente (2006-2010)	Gisela Maria Silveira Colombi	2012	Dissertação
	09 - Vai sentar, parece que tem um bicho 'forgulha' no corpo!: o "lugar" das crianças no processo inicial da escolarização no Ensino Fundamental	Marcia Agostinho da Silva	2010	Dissertação
Universidade do Vale do Rio do Sinos – UNISINOS	10 - O quebra-cabeça da cultura lúdica: lugares, parcerias e brincadeiras das crianças: desafios para políticas da infância	Rogério Costa Würdig	2007	Tese

Universidade Federal do Paraná – UFPR	11 - Que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental numa escola municipal de Curitiba	Arleandra Cristina Talin do Amaral	2008	Dissertação
Universidade Estadual de Maringá – UEM	12 - A criança de seis anos na escola: transição da atividade lúdica para a atividade de estudo	Ágatha Marine Pontes Marega	2010	Dissertação
Universidade Estácio de Sá	13 - Representações de professores das séries iniciais do ensino fundamental sobre o brincar em sala de aula	Zilda Barbosa Mello	2008	Dissertação
Universidade Federal Fluminense – UFF	14 - A produção de sentidos para o brincar em um contexto de educação formal e sua repercussão na aquisição da linguagem escrita	Mônica Maria de Azevedo	2006	Dissertação
	15 - Não tem parquinho, mas eu adoro brincar aqui. O uso do espaço escolar pelas crianças em uma escola da rede municipal de ensino de Juiz de Fora	Franciana Caon Amorim	2009	Dissertação
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ	16 - E, agora eu vou pra onde? A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na rede de Mesquita – RJ, em jogo currículo e avaliação	Andrea Silveira Dutra	2014	Dissertação
Universidade de São Paulo – USP	17 - Política educacional e o direito de brincar: a proposta de educação integral na zona oeste de São Paulo	Fernando Silveira de Castro Pereira	2016	Dissertação
	18 - Ensino fundamental de nove anos: uma ampliação de direitos?	Paula Daniele Ferraresi	2015	Dissertação
	19 - Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: com a palavra a criança: um estudo sobre a perspectiva infantil no início do percurso escolar	Teresa Cristina Fernandes Teixeira	2008	Dissertação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP	20 - O professor do primeiro ano do Ensino Fundamental e suas representações sociais sobre o movimento corporal	Ivo Ribeiro de Sá	2015	Tese
Universidade Estadual Paulista – UNESP	21 - Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos de duração	Keila Hellen Barbato Marcondes	2012	Tese
	22 – O papel regulador da linguagem no jogo de papéis: alunos na escola, crianças na vida	Nara Soares Couto	2013	Tese

	23 - O faz-de-conta como atividade promotora de desenvolvimento infantil e algumas contribuições acerca de suas implicações para o aprender a ler e escrever	Nara Soares Couto	2007	Dissertação
	24 - A brincadeira e as atividades formais de ensino no primeiro ano do ensino fundamental: uma análise das manifestações das crianças de seis anos	Leonardo de Angelo Orlandi	2013	Dissertação
	25 - A Visão das Professoras sobre o Jogo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Bruno Vitti Neto	2014	Dissertação
Universidade Metodista de São Paulo - UMESP	26 - O lúdico na educação: a ruptura da ludicidade nos primeiros anos do ensino fundamental	Orlando Cesar Zambelli	2014	Dissertação
Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP	27 - Brincadeiras e relações interculturais na escola indígena: um estudo de caso na etnia Sateré-Mawé	João Luiz da Costa Barros	2012	Tese
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	28 - Crianças, televisão e brincadeiras: Uma das histórias possíveis	Elizabeth Lannes Bernardes	2011	Tese
	29 - Sobre o espaço potencial instaurado em uma instituição escolar de ensino fundamental	Tagiane Maria Da Rocha Luz	2015	Tese
	30 - "O espaço do brincar em uma escola municipal"	Inajá Zaem da Silva	2011	Dissertação
Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-CAMPINAS	31 - Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental	Adriana Zampieri Martinati	2012	Dissertação
	32 - A criança de seis anos no ensino fundamental de 9 anos: o processo de implementação ao longo de uma década no município de Itajubá/MG	Rosangela Benedita Ribeiro	2014	Dissertação
Universidade Cidade de São Paulo – UNICID	33 - A inclusão de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental: Um estudo do brincar à luz das Políticas Públicas de Educação	Andréa Soares Delfin	2012	Dissertação
	34 - Narrativas de crianças de seis anos que estão entrando no primeiro ano do Ensino Fundamental	Aline de Souza Medeiros	2016	Dissertação
Universidade Federal de São Carlos –UFSCAR	35 - Relações educativas no brincar na educação infantil e no ensino fundamental: construção de identidades e autonomia em crianças	Camila Tanure Duarte	2015	Dissertação

Universidade Nove de Julho – UNINOVE	36 - Repercussões da implementação do ensino fundamental de nove anos sobre as práticas de professores do 1º ano da Rede Municipal de Ensino de São Paulo	Valeria Aparecida da Silva Passos Meirelles	2013	Dissertação
Universidade Federal de Juiz De Fora – UFJF	37 - “Nem passou 5 minutos”: reflexões sobre o brincar no 1º ano do ensino fundamental	Vanessa Almeida Stigert	2016	Dissertação
Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ	38 - Entre o brincar e o estudar: o dilema da criança no primeiro ano do ensino fundamental	Mariana de Oliveira	2011	Dissertação
Centro Universitário Moura Lacerda – CUML	39 - O ensino fundamental de nove anos: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica	Maísa Malta	2012	Dissertação
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUCMINAS	40 - A criança e o lúdico na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental em uma escola municipal	Rosa Maria Vilas Boas Espiridião	2015	Dissertação
Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO	41 - O brincar no primeiro ano do ensino fundamental: expectativas, (in)compreensões e ausências	Michele Hirsch de Medeiros	2015	Dissertação
Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT	42 - A escola sob o ponto de vista da “criança de seis anos”	Rosemeire de Matos Barbosa Santos	2015	Dissertação
Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT	43 - É permitido brincar? Um estudo sobre o movimento lúdico no ensino fundamental	Andresa Cristina Damaceno Liberali	2011	Dissertação
Universidade do Estado da Bahia – UNEB	44 - O brincar na escola da criança que cursa o 1º ano do ensino fundamental	Adriana Eugenio de Souza Ponte	2014	Tese
	45 - As diversas manifestações do brincar e as suas contribuições na construção da cultura escolar: um estudo de caso em uma escola pública da zona rural do município de Serrinha – BA	Rosa Bernardete Pinto Paes Nunes	2008	Dissertação
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE	46 - Discursos e práticas discursivas em favor dos Jogos Educativos nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública do Recife	Tatiana Soares Leandro	2012	Dissertação
Universidade Federal do Rio	47 - Brincar, atividade humana e ferramenta pedagógica no contexto escolar da região metropolitana de Natal	Mercia Maria de Santí Estácio	2014	Tese

Grande do Norte – UFRN	48 - O olhar da criança sobre a brincadeira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Uiliete Marcia Silva de Mendonça Pereira	2014	Dissertação
	49 - Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: o que contam as crianças sobre essa travessia na cultura de escola	Ieda Licurgo Gurgel Fernandes	2015	Dissertação
Universidade do Estado do Pará – UEPA	50 - Cultura lúdica: conformismo e resistência nas vivências das brincadeiras infantis na escola	Elizabeth Gaspar Gouvêa	2011	Dissertação
Universidade Federal do Amazonas - UFAM	51 - O brincar da criança indígena Sateré-Mawé: elo entre a socialização e a formação cultural	Itemar de Medeiros Pinheiro	2016	Dissertação
	52 - Brinco, logo existo: reflexões sobre a dimensão educativa do lúdico nas séries iniciais do ensino fundamental	Silene Moreira de Souza	2006	Dissertação

Fonte: Inventário realizado pela autora, de acordo com a palavra de busca “brincar” no catálogo de teses e dissertações da Capes: www.catalogodeteses.capes.gov.br.