

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA

O DIREITO DE APRENDIZAGEM E DO BRINCAR NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: FORMAÇÃO LÚDICA DOCENTE

MARY STELA SAKAMOTO LOPES

BAURU

2018

MARY STELA SAKAMOTO LOPES

O DIREITO DE APRENDIZAGEM E DO BRINCAR NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: FORMAÇÃO LÚDICA DOCENTE

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Monteiro Kobayashi.

BAURU

2018

Lopes, Mary Stela Sakamoto.

O direito de aprendizagem e do brincar nos anos iniciais do ensino fundamental: formação lúdica docente/ Mary Stela Sakamoto Lopes, 2018
107 f.

Orientador: Maria do Carmo Monteiro Kobayashi

Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018

1. Direito de aprendizagem. 2. Direito do brincar.
3. Formação lúdica docente. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de MARY STELA SAKAMOTO LOPES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS.

Aos 25 dias do mês de janeiro do ano de 2018, às 15:00 horas, no(a) Anfiteatro da Pós-Graduação da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, PROFESSORA DOUTORA TANIA RAMOS FORTUNA do(a) Departamento de Estudos Básicos / UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Profa. Dra. ROSA MARIA MANZONI do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - UNESP/Campus de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de MARY STELA SAKAMOTO LOPES, intitulada "**O direito de aprendizagem e do brincar nos anos iniciais do ensino fundamental: formação lúdica docente e produto educacional "Orientações pedagógicas para aplicação da ludicidade em sala de aula"**". Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: aprovada do _____. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI

PROFESSORA DOUTORA TANIA RAMOS FORTUNA

Profa. Dra. ROSA MARIA MANZONI

*Dedico este trabalho aos meus pais, Ana
e Minoro (in memoriam), pelos
ensinamentos dos valores éticos e morais.*

*Aos meus irmãos, por me proporcionarem
uma infância feliz.*

*Ao meu esposo e à minha filha, por
fazerem parte das minhas conquistas.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, por me conceder o dom da vida, a saúde e a capacidade de enfrentar os desafios que encontrei pelo caminho.

A esta Universidade, seu corpo docente, direção, administração e funcionários que viabilizaram meus estudos, minha pesquisa, e proporcionaram a vinda da Prof.^a Dr.^a Tânia Ramos Fortuna à banca do exame de qualificação desta pesquisa. De modo particular, à Caroline Etane Bolla Rogeri por prontamente atender as minhas dúvidas, necessidades e dificuldades.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Monteiro Kobayashi, por tudo que me ensinou, e por acreditar e incentivar meu trabalho. Agradeço-a, também, por ser um exemplo a ser seguido, e pelo apoio nos momentos difíceis. Receba o meu eterno agradecimento por semear conhecimentos, por abraçar com amor e determinação este sublime dom que Deus lhe concedeu. Você exerce com carinho e amor a sua linda e desafiante missão de Professora. Possa Deus recompensá-la por todo esforço e dedicação aos seus orientandos.

À querida Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Mazoni, por todas as contribuições valorosas na banca de qualificação, pelas correções e pelo encorajamento.

À querida Prof.^a Dr.^a Tânia Ramos Fortuna, pelos ricos ensinamentos na banca de qualificação, pela disponibilidade e prontidão em atender as minhas dúvidas. Não tenho palavras para agradecer tudo o que fez para mim. Receba o meu carinho, respeito e admiração!

Aos meus alunos da E.M.E.F. Nacilda de Campos, que compreenderam a minha ausência nos dias de estudos e contribuíram com exemplos significativos para o desenvolvimento da teoria.

À minha amiga Josilaine, por todo o apoio, incentivo e parceria ao longo dos anos que trabalhamos juntas.

Às professoras voluntárias, que gentilmente responderam ao questionário e tornaram o trabalho possível.

À Direção e Coordenação das escolas participantes da pesquisa, por acreditarem na seriedade do trabalho, meu muito obrigada.

Ao Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais, em especial à Prof.^a Me. Kelli Cristina do Prado Corrêa, por oportunizar o desenvolvimento da pesquisa nas escolas municipais.

À minha família, razão da minha vida. Ao meu amado esposo, Antônio César, por todo amor, compreensão e paciência durante as minhas horas de dedicação ao estudo e desenvolvimento da pesquisa. À minha querida e amada filha Mayara, por compreender, incentivar e estar ao meu lado sempre. Amo muito vocês!

À minha querida mãe, tão dedicada e atenciosa, sempre pronta a me ajudar no que for preciso, principalmente nas orações.

Ao meu querido sobrinho Henrique, que, com o seu dom artístico, ilustrou maravilhosamente este trabalho.

A todos os meus familiares, por compreenderem a minha ausência em muitos encontros. Valeu a pena!

*Criança que não brinca não é feliz.
Ao adulto que quando criança não brincou,
Falta-lhe um pedaço no coração.*

(Ivan Cruz).

RESUMO

Analisando as ações docentes, é evidente que a infância vem sendo retirada das crianças, em nível crescente e precoce. Nesse contexto, a priorização de conteúdos curriculares ganha espaço, enquanto que os momentos lúdicos passam a ser menos frequentes. Assim, os jogos, as brincadeiras e os brinquedos são interpretados como desnecessários, e, por isso, devem ser deixados de lado na escola – um ambiente sério, local de aprender. Contudo, tais práticas vão de encontro aos próprios direitos da criança, preconizados na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2010b), que ressaltam o dever de toda a sociedade em zelar pela infância, oportunizando o brincar, de modo a assegurar às crianças os seus direitos, e de aprender sem a antecipação de conteúdos curriculares. É diante dessas contradições, que se tem discutido sobre a inserção de brincadeiras no processo de aprendizagem, inclusive em cursos de formação continuada, como, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012a). Objetiva-se, então, avaliar se o direito à infância e o direito de aprendizagem e do brincar estão assegurados nos anos iniciais do Ensino Fundamental – EF em escolas públicas de Bauru – SP, e se o desenvolvimento de práticas pedagógicas se relaciona à formação lúdica docente. Além disso, avaliar-se-á como a ludicidade em sala de aula é inserida nas práticas pedagógicas. Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa documental e bibliográfica sobre a legislação da Educação Básica brasileira, com enfoque para fundamentar a infância, o direito à infância e o brincar no ambiente escolar. A par com as ações anteriores, ocorreu uma pesquisa de campo quali-quantitativa, com a aplicação de questionários a vinte e seis docentes dos anos iniciais (1º ao 3º ano) do EF, em três escolas municipais de Bauru. Ademais, elaborou-se o Acervo da Caixa de jogos do PNAIC, disponibilizada pelo MEC. Os resultados indicam que as brincadeiras em sala de aula não são reconhecidas como um direito fundamental da criança; e que professores com e sem formação lúdica utilizam, frequentemente, a ludicidade apenas como recurso pedagógico para facilitar a aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Direito à infância. Direito de aprendizagem. Direito do brincar. Ludicidade. Formação lúdica docente.

ABSTRACT

When analysing teaching actions, it becomes evident that childhood has been taken away from children, in a precocious and increasing level. In this context, the prioritisation of curricular content gets increasing attention while ludic moments become less frequent. Thus, games, plays and toys are interpreted as unnecessary, and, therefore, should be left aside in the school – a serious environment and a place of learning. However, such actions go against the Children's Rights, which are present in the Federal Constitution (BRASIL, 1988) and in the National Curricular Guidelines for Basic Education (BRASIL, 2010b). Both emphasise the obligation of every society to watch over childhood, creating opportunities for play, in order to ensure their rights, learning without the anticipation of curricular content. In the light of those contradictions, the insertion of plays in the learning process has been discussed, including the courses of continued formation, like the National Pact for Literacy in the Right Age (BRASIL, 2012a). Therefore, it is objective of the present study to evaluate if the right to childhood and the right to learn and play are secured during the initial years of the Elementary School – ES of the public schools in Bauru – SP, and if the development of pedagogical practices is related to the teacher's ludic formation. Besides that, it is evaluated how the ludic moments in the classroom are inserted in pedagogical practices. This study is characterised as a documented and bibliographical research on the Brazilian Basic Education legislation, focused on sustaining childhood and the right to both childhood and play in the school environment. Taking into account the previously presented actions, a qualitative fieldwork research was conducted and consisted of the application of questionnaires on twenty-six first to third grade teachers from ES, in three municipal schools in Bauru. In addition, the Game Box Collection from PNAIC was elaborated, that being provided by MEC. The results indicate that children plays and games in the classroom are not really recognised as a fundamental children right; and that teachers with and without ludic formation frequently make use of ludic moments only as a pedagogical resource in order to facilitate the students' learning.

Keywords: Right to childhood. Right to learn. Right to play. Ludic moments. Teacher's ludic formation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Formação continuada dos docentes.....	17
Figura 2. Porcentagem de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola.....	23
Figura 3. Porcentagem de crianças de 6 a 14 anos no Ensino Fundamental.....	25
Figura 4. Índice de proficiência em Leitura de crianças no 3º ano do Ensino Fundamental.....	26
Figura 5. Índice de proficiência em Escrita de crianças no 3º ano do Ensino Fundamental.....	28
Figura 6. Índice de proficiência em Matemática de crianças no 3º ano do Ensino Fundamental.....	29
Figura 7. Porcentagem de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental em nível adequado.....	31
Figura 8. Notas do IDEB nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.....	32
Figura 9. Quantidade de municípios participantes do PNAIC.....	38
Figura 10. Modelo de currículo escolar mecanicista.....	53
Figura 11. Modelo de currículo escolar proposto por Moyles para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental.....	54
Figura 12. Perfil dos professores voluntários.....	62
Figura 13. Participação em curso de formação sobre a ludicidade na sala de aula.....	63
Figura 14. Participação no PNAIC.....	64
Figura 15. Conhecimento e utilização da Caixa de jogos do PNAIC.....	66
Figura 16. Contribuição da Caixa de jogos para a formação lúdica dos professores.....	67
Figura 17. Uso da Caixa de jogos e sua contribuição para a formação lúdica dos professores.....	68
Figura 18. Atividades fundamentais às crianças ingressantes no Ensino Fundamental.....	69
Figura 19. Objetivos das brincadeiras em sala de aula.....	70
Figura 20. Momentos de brincadeira proporcionados aos alunos.....	71
Figura 21. O brincar na sala de aula sob a percepção da criança.....	73
Figura 22. Caixa de jogos do PNAIC.....	75
Quadro 1. Acervo da Caixa de jogos do PNAIC.....	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO
CEEL	CENTRO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
CEP	COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA
CNE	CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONEP	CONSELHO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA
CONSED	CONSELHO NACIONAL DOS SECRETÁRIOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO
DCN	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
DCNEB	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA
DCNEF	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
DCNEI	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
FNDE	FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
IBGE	INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA
IDEB	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
LDB	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
PCN	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PIB	PRODUTO INTERNO BRUTO

PNAIC	PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
PNBE	PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA NA ESCOLA
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PNLD	PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO
SEB	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
UFPE	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
Undime	UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
INTRODUÇÃO.....	5
1 A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: UM DIREITO LEGALMENTE ASSEGURADO.....	7
1.1 A Educação Infantil.....	8
1.2 O Ensino Fundamental	10
1.3 A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental	13
1.4 Os documentos oficiais.....	18
1.4.1 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	18
1.4.2 Plano Nacional de Educação.....	21
1.4.3 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	33
2 UM OLHAR SOBRE A TEORIA: O DIREITO DO BRINCAR NA INFÂNCIA....	39
2.1 A infância	39
2.1.1 O direito à infância.....	42
2.2 O brincar	44
2.3 A importância do brincar no contexto escolar	49
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	58
3.1 Etapas da Pesquisa.....	59
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	62
4.1 Questionário aplicado aos professores	62
4.2 Acervo da Caixa de jogos do PNAIC	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS.....	80
APÊNDICES	87
ANEXOS	93

APRESENTAÇÃO

Voltar a estudar em 2005 significou uma enorme mudança em minha vida. Realizando um sonho antigo, iniciei o curso de Pedagogia em uma universidade privada de Bauru, e me formei em 2008. Logo após a conclusão da graduação, fui efetivada na escola particular onde estagiei, e, concomitantemente, assumi o cargo público de docente do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Bauru.

Essas novas experiências foram demasiadamente enriquecedoras para mim, pois tive ao meu lado excelentes profissionais que me ensinaram muito do que sei hoje, e porque meus alunos me estimulavam a sempre dar o meu melhor, despertando ainda mais a minha paixão por educar.

Desde então, os estudos não cessaram. Em 2009, concluí a Especialização em Psicopedagogia Institucional, e, em 2015, a Especialização em Gestão Escolar. Ingressei no Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica, da Unesp, câmpus de Bauru em 2016. Em conversas com a minha querida orientadora, Maria do Carmo, sempre discutíamos a relevância da inserção da ludicidade no ambiente escolar. Assim, na disciplina de “Múltiplas Linguagens na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Arte”, nos foi proposto a escrita da nossa própria memória lúdica, de modo a conhecer as histórias de vida de cada um, em relação à infância.

Na construção do memorial lúdico, constatee, mais uma vez, que a formação de um professor é feita não somente pelo ensino universitário, mas também por suas próprias experiências pessoais, familiares, escolares e profissionais. Dessa forma, gostaria de compartilhar as vivências da minha infância, por acreditar que essas boas lembranças contribuem para a visão que tenho sobre a importância do brincar.

Fui cercada de amor, carinho e atenção pelos meus queridos pais e por meus irmãos mais velhos (sou a quinta filha entre seis irmãos). Eram outros tempos... Não me lembro da existência de brinquedos sofisticados e caros; se havia, não os tive. Mas isso não me fez falta, pois me lembro de muitas brincadeiras e brinquedos que meus irmãos inventavam a todo momento.

Em tudo o que era para ser feito, a minha irmã “Mimi” colocava uma brincadeira no meio, e até os serviços domésticos que tínhamos que realizar se tornavam uma alegria. Ao arrumarmos a cozinha do jantar, minha irmã inventava histórias que nos envolvia (meu irmão caçula e eu) na arrumação e na brincadeira,

cheia de aventuras e muita imaginação. Uma das histórias inventadas era a que estávamos em uma cabana, no meio da floresta, e tínhamos que arrumar tudo rapidamente para fugir, pois índios, com muitas flechas, nos atacariam se ficássemos demorando para terminar a arrumação. Ela narrava com uma entonação convincente:

“- Os índios estão chegando à nossa cabana! Corram, sequem e guardem rapidamente todo o nosso material de acampamento (era a louça do jantar) e vamos nos abrigar em um local seguro!”.

Essa fala repetia-se muitas vezes, até a cozinha estar completamente em ordem. Sentíamos como se estivéssemos realmente correndo dos índios!

E como era ela quem nos colocava para dormir, durante as noites em que minha mãe ficava costurando e bordando, adivinhem: éramos atingidos pelas flechas com soníferos dos índios. Ao lembrar-me disso, vi-me sorrindo e pensando o quão a criança é inocente e como a brincadeira dá asas à imaginação...

E, por falar na hora de dormir, era com muita alegria que meu irmão “Cellu” e eu esperávamos às sextas-feiras. Meu pai chegava de viagem e minha mãe permitia que nós dormíssemos em sua cama, ouvindo as histórias que ela contava. Muitas delas são lendas de nossa rica cultura japonesa. Como ela sempre trabalhava muito, normalmente ela dormia durante as narrativas, e, então, a cutucávamos, dizendo: “- Mãe, você começou a falar coisas sem sentido na história. Não é assim!”.

Sabíamos de cor e salteado as lendas e outras histórias, mas era uma riqueza ouvi-las sempre. A nossa preferida era a do “Momotaro”, que conta a história de um menino vindo à Terra, dentro de um pêssigo gigante. Ele foi encontrado em um rio por uma senhora que não podia ter filhos, enquanto lavava roupas. Ao tentar abrir o pêssigo para comê-lo, ela e o marido se depararam com um menino. Criaram-no como filho e, ao atingir a idade adulta, partiu para lutar contra inimigos que atormentavam o povo de sua aldeia. Venceu a batalha e voltou como herói. Como toda criança, nós adorávamos o final em que ele derrota os inimigos!

Neste presente momento, estou me sentido como se estivesse abrindo uma porta para o passado. Vejo o fundo do quintal de nossa casa. Muito espaçoso, com terra para brincarmos e um enorme balanço feito pelo meu pai. Cheguei até a sentir a brisa de quando balançava sem preocupações e sem nenhuma responsabilidade da vida adulta. Ao balançar, fantasiava muitas coisas: o balanço era o carro que nos levava para o supermercado e para o centro da cidade comprar KALKITOS (um

passatempo delicioso que minha irmã Marie, a nossa “Tata”, presenteou-nos na época). Era como se fosse um álbum de figurinhas com imagens ambientadas em cenas de histórias diversas, com imagens para serem decalcadas nas cenas impressas.

Na época, os quintais dos vizinhos eram divididos por cercas de madeiras, e, mesmo assim, as crianças não eram contidas. Brincávamos muito, todos juntos. Ora na casa de um, ora na casa de outro.

Em casa (e na vizinhança), sempre tivemos pés de frutas, o que tornava as brincadeiras ainda mais realistas: a nossa “casinha” tinha comidinha de verdade. Nosso “fogão” era de tijolos, construído pelo meu irmão Marcos, e nossas “panelinhas” eram os medidores que vinham na lata de leite em pó. Nossa! Como era divertido!

Os pés de fruta serviam também para fazer nossos brinquedos: boizinhos e outros bichinhos feitos de abacate derrubados pelo vento e palitos de fósforos usados. Essa brincadeira foi ensinada pela minha irmã “Maga”, garantindo muita diversão, pois, nesse universo imaginário, passávamos horas a fio.

Quando entrei na escola, pensei que minhas horas de brincadeiras haviam acabado, mas gostei muito de ir para a escola, para estudar e aprender a ler e a escrever. Lembro-me que, ao chegar em casa, corria para fazer a minha tarefa na “Cartilha Caminho Suave”, e ficava muito animada com isso, pois queria muito ler os livros que ficavam na estante da sala. Dessa forma, rapidamente fui alfabetizada, e, assim, ganhei meu primeiro livro de histórias (“Os músicos de Bremen”). Que felicidade!

Minhas brincadeiras mudaram um pouco: passei a brincar de escolinha e “dava aulas” para as minhas amigas, Rita e Sandra, e para algumas bonecas que colocávamos para aumentar a classe. Meu giz era o carvão vegetal e minha lousa, o muro de placas que tinha sido recentemente colocado pela Tia Jaci, nossa vizinha. Acredito que a forma como minha Professora, D. Terezinha, me acolheu e me ensinou com tanta dedicação e carinho influenciou positivamente na minha escolha de ser uma professora alfabetizadora no presente.

Além disso, a volta da escola era uma alegria recheada com peraltices: tocávamos todas as campainhas no trajeto escola-casa. Ríamos muito! Ah, se meu pai soubesse disso!

Hoje, lendo o texto “Linguagens e Culturas Infantis”, tenho que concordar com a autora, Adriana Friedmann, ao afirmar que, nos dias atuais, o modismo, a tecnologia e o incentivo ao consumo imediatista provoca o “encurtamento da infância” (FRIEDMANN, 2013). Felizmente, minha infância foi respeitada e preservada por meus pais e meus irmãos! Não sofri essas interferências e pude ser criança de verdade: aquela que brincou de amarelinha na calçada, ralou (e muito!) o joelho ao brincar de corrida, esconde-esconde e pega-pega, soltou pipa, jogou bolinhas de gude, bateu bafo, brincou de “Bets” (para o desespero de meus pais), carrinho de rolimã e estilingue com mamonas. Outra época, outros tempos!

Minhas lembranças são ainda mais enriquecidas pelos cheiros que me veem à mente quando me recordo de fatos acontecidos nesse período da minha vida. Cheiro de um pinheiro, por exemplo, tem cheiro de Natal e da lembrança de ir ao Horto Florestal com meus pais, para comprar a ponteira de pinheiros que eram vendidas. Chegávamos em casa e tudo já estava preparado para receber a nossa árvore de natal: a lata em que a colocaríamos e os enfeites que, cuidadosamente, haviam sido guardados anos após anos. O pisca-pisca era o auge do momento! Aos poucos, nossos presentes iam sendo colocados embaixo da árvore, e esperávamos ansiosamente para abri-los somente no dia 25 de dezembro.

Enfim, com todas essas lembranças, fico muito satisfeita em saber que o amor dos meus pais e irmãos contribuiu para que eu me tornasse uma pessoa de princípios e valores, e que, em minhas memórias, haja recordações de uma infância feliz!

INTRODUÇÃO

O interesse pela presente pesquisa iniciou-se com a participação da pesquisadora em todos os módulos da formação continuada do PNAIC, oferecidos pelo Governo Federal em parceria com as Universidades Públicas em âmbito nacional e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Ensino. Nessa capacitação, houve intenso debate sobre os direitos de aprendizagem e a ludicidade no contexto escolar; entretanto, as divergências sobre a sua aplicabilidade nas práticas docentes instigaram maior aprofundamento sobre o tema.

As brincadeiras permeiam o universo infantil espontaneamente. Porém, no ambiente escolar, entende-se, na maioria das vezes, que o brincar deve ser colocado em segundo plano, para priorizar o ensino-aprendizado do currículo. Isso vai de encontro à própria Constituição Federal (BRASIL, 1988), visto que, segundo esse documento, é dever da família, da sociedade e do Estado priorizar a infância e os direitos das crianças, entre eles o de brincar.

Essas práticas, além de estarem em desacordo com a legislação, também negligenciam a importância das atividades lúdicas no desenvolvimento pleno da criança. Isso decorre do fato de que as brincadeiras são fundamentais para estimular a criação, as habilidades perceptuais, a investigação e os relacionamentos interpessoais; e, conseqüentemente, o desenvolvimento pedagógico da criança, mediando, assim, o aprendizado da leitura, da escrita e da Matemática.

Conforme Kishimoto (2008), a aprendizagem ocorre por meio da construção do sujeito na interação com o outro e com o conhecimento. Nos próprios documentos oficiais (BRASIL, 2012d), relata-se que as atividades lúdicas induzem à motivação, ao desenvolvimento de expressão corporal e das habilidades motoras das crianças e, por isso, podem ser utilizadas para envolvê-las nas atividades didáticas.

Assim, é evidente que as práticas pedagógicas devem contemplar não apenas os conteúdos curriculares, mas também a ludicidade. Isso é fundamental em todas as etapas de ensino, sobretudo no período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, de modo a garantir a continuidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem que ocorra antecipação de conteúdos a serem abordados em fases posteriores (BRASIL, 2009).

Ressalta-se que a ação lúdica é reconhecida como a linguagem da criança. Entretanto, a sociedade ainda não valoriza a sua inserção no ambiente escolar, inclusive negligenciando-a e depreciando-a, muitas vezes. É justamente por isso que os temas sobre a formação lúdica docente, os direitos de aprendizagem e do brincar são atuais e inovadores, do ponto de vista científico.

Diante das considerações expostas, busca-se responder às seguintes perguntas: Como os professores reconhecem a importância das atividades lúdicas como recurso de aprendizagem? De que forma os docentes inserem a ludicidade em suas práticas pedagógicas? Qual o papel da formação lúdica docente na inserção da ludicidade em sala de aula?

É nesse contexto que os objetivos desta pesquisa são avaliar se o direito à infância e o direito de aprendizagem e do brincar estão sendo assegurados nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas da Rede Municipal de Ensino de Bauru (SP), e se o desenvolvimento de práticas pedagógicas se relaciona à formação lúdica docente.

O presente trabalho estrutura-se em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresenta-se a pesquisa documental acerca dos Documentos Oficiais Nacionais sobre a Educação Básica no Brasil, com ênfase na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, e no período de transição entre as duas etapas. O segundo capítulo consiste na pesquisa bibliográfica sobre a infância, o direito à infância, o brincar, e a sua importância no ambiente escolar. No terceiro capítulo, são apresentados os caminhos metodológicos adotados, no qual descrevem-se, detalhadamente, as diferentes etapas da pesquisa (i.e., pesquisa documental, pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, levantamento de recursos pedagógicos, tratamento de dados e discussão de resultados). No quarto capítulo, os resultados da pesquisa de campo e do levantamento de recursos pedagógicos são apresentados e discutidos no âmbito teórico-prático, considerando as pesquisas documental e bibliográfica apresentadas no Capítulo 1 e 2, respectivamente. Por fim, no capítulo de Considerações Finais, são apresentadas, sinteticamente, as principais conclusões obtidas e discutidas neste estudo.

1 A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL: UM DIREITO LEGALMENTE ASSEGURADO

A educação brasileira vem recebendo especial atenção, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), por ter sido instituída como direito social dos cidadãos brasileiros e, portanto, é de interesse público desde então.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), a educação:

Abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p. 1).

Ademais, é capaz de promover a formação cidadã e o desenvolvimento do potencial humano, assegurando, assim, os direitos civis, políticos, sociais e o direito à diferença (BRASIL, 2010c). Conforme a LDB (BRASIL, 1996), a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o indivíduo, dando-lhe condições necessárias para a sua progressão nos estudos subsequentes e no progresso profissional.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) estabelecem que o Estado e a família, em conjunto com a sociedade, devem promover e incentivar a educação, de modo a garantir o pleno desenvolvimento do indivíduo, a prepará-lo para exercer a cidadania e a qualificá-lo para o trabalho.

Dentre os deveres do Estado, destacam-se os de garantir: i) a Educação Infantil (em creche e pré-escola) às crianças de até cinco anos, ii) a Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos, iii) o atendimento ao educando de todas as etapas da Educação Básica (inclusive por meio de programas suplementares de material didático) e iv) os padrões mínimos de qualidade de ensino (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996).

No Brasil, o sistema de educação é composto da Educação Básica e do Ensino Superior. O ciclo básico, por sua vez, é organizado em Ensino Infantil, em Ensino Fundamental e em Ensino Médio (BRASIL, 1996).

O presente trabalho aborda o período de transição do Ensino Infantil para o Ensino Fundamental, e por isso, ambos serão descritos nos subcapítulos apresentados a seguir.

1.1 A Educação Infantil

Até meados do Século XVIII, a educação da criança era feita apenas no ambiente familiar, de modo que aprendessem o necessário para a sua sobrevivência na vida em sociedade. Bujes (2001, p. 13) afirma que “[...] por um bom período na história da humanidade, não houve nenhuma instituição responsável por compartilhar esta responsabilidade pela criança com seus pais e com a comunidade da qual estes faziam parte”.

Tal realidade mudou no período da Revolução Industrial, com a inserção das mulheres no mercado de trabalho. Como consequência, surgiram as instituições escolares da Educação Infantil, de modo a atender à nova percepção da infância e às atuais necessidades familiares. Conforme Bujes (2001, p. 15):

[...] creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado [...]. Mas, também, por razões que se identificam com um conjunto de ideias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torná-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social (BUJES, 2007, p. 15).

Após esse período, as crianças passaram a ser vistas como objeto de tutela do Estado, mas ainda não eram detentoras de direitos; por essa razão, as entidades de Educação Infantil eram apenas unidades assistencialistas. Com a implantação da Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), as instituições de Educação Infantil deixaram de estar vinculadas às Secretarias de Assistência Social e passaram, então, a fazer parte da Educação Básica, da mesma forma que os Ensinos Fundamental e Médio.

Assim, a Educação Infantil tornou-se um direito da criança somente após a promulgação da Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), com um caráter de educação e cuidado de forma integral e indissociável. Diante dessa nova percepção, as instituições de Educação Infantil passaram a cumprir também um papel socializador, sendo responsáveis inclusive pelo desenvolvimento da identidade das crianças (BRASIL, 1998a).

Dessa forma, começou a existir uma preocupação com a criança e com a qualidade do ensino. Isso está evidenciado na Resolução nº 5/2009 (BRASIL, 2009), que preconiza que “as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças [...]”. Além disso, na Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996)

fica estabelecido que “[...] a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objeto de promoção [...]”.

Diante do exposto, pode-se afirmar que, do ponto de vista prático, a Educação Infantil pode ser entendida como “[...] toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que vive” (KUHLMANN JÚNIOR, 2011, p. 469). Entretanto, sob o aspecto legal, é compreendida como a primeira etapa da Educação Básica, antecedendo os Ensinos Fundamental e Médio.

Essa etapa deve atender às crianças de 0 a 5 anos e deve ser ofertada pelo Estado, de forma gratuita, com qualidade e sem requisito de seleção (BRASIL, 2009), sendo que o atendimento pode ser feito em tempo parcial (mínimo de 4 horas diárias), ou integral (mínimo de 7 horas diárias) (BRASIL, 2010a).

A Educação Infantil deve ser oferecida em creches (para crianças de até três anos) e pré-escolas (para crianças de quatro a seis anos), as quais caracterizam-se como:

Espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade [...], regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009, p. 1).

De acordo com a Resolução nº 5/2009 (BRASIL, 2009), todas as crianças de 4 e 5 anos, ou com 6 anos completos após o dia 31 de março do ano corrente, devem obrigatoriamente estar matriculadas nesse ciclo, embora a frequência não seja pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

Visto que o desenvolvimento da inteligência, da linguagem, da personalidade e da socialização ocorre, principalmente, ao longo dos primeiros anos de vida, busca-se, nesse ciclo, o “[...] desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2013b).

É por isso que, na elaboração das propostas pedagógicas da Educação Infantil, as crianças devem ser o centro do planejamento curricular, e devem ser consideradas como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, p. 1).

Assim, de modo a assegurar o desenvolvimento integral das crianças, o currículo da Educação Infantil precisa contemplar as experiências e os conhecimentos intrínsecos do meio onde estão inseridas (BRASIL, 2009). Essa proposta deve, ainda, promover a interação entre adultos e crianças em diversas situações, para que adquiram o autoconhecimento, desenvolvam a autonomia e compreendam a sociedade em que vivem (OLIVEIRA, 2010).

Conforme a Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), o plano pedagógico deve ser elaborado pelos educadores da própria instituição de ensino, os quais devem possuir, no mínimo, especialização em Educação Infantil.

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar, então, os seguintes princípios (BRASIL, 2009, p. 2):

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009, p. 2).

Os objetivos da Proposta Pedagógica dessas instituições são garantir às crianças o acesso aos processos de articulação, apropriação e renovação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, e assegurar o direito à brincadeira, à confiança, à convivência social, à dignidade, à liberdade, à proteção, ao respeito, à saúde e à interação com seus pares (BRASIL, 2010a). Deve-se ressaltar que os objetivos da Educação Infantil devem ser alcançados sem que haja antecipação de conteúdos didáticos que serão posteriormente trabalhados no Ensino Fundamental.

1.2 O Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental obrigatório, de acordo com a Resolução nº 7/2010 (BRASIL, 2010c), deve ser capaz de assegurar a cada um e a todos:

O acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade, assim como os benefícios de uma formação comum, independentemente da grande diversidade da população escolar e das demandas sociais (BRASIL, 2010c, p. 1).

O principal objetivo desse ciclo é assegurar a formação básica do cidadão, mediante:

O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; e o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, p. 11).

Para tanto, faz-se necessário uma ação conjunta entre as diversas esferas:

i) pais e/ou responsáveis legais, que devem matricular a criança e garantir a assiduidade e compromisso com a escolarização; ii) o poder público, que deve garantir a todos vaga na escola pública e zelar pela frequência à escola; e iii) a sociedade, por fazer valer a própria obrigatoriedade da Educação Básica.

Atualmente, o Ensino Fundamental tem a duração de nove anos, sendo que todas as crianças com idade mínima de seis anos, completos ou a completar até o dia 31 de março do ano vigente da matrícula, devem, obrigatoriamente, estar matriculadas nesse segundo ciclo da Educação Básica. Entretanto, crianças que completarem seis anos após a referida data deverão ser matriculadas na Educação Infantil (BRASIL, 2010c).

Originado a partir da fusão do então curso primário¹ com o curso ginásial², o Ensino Fundamental, em cumprimento à Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006a), passou a ter duração de nove anos, e não mais oito anos. Com isso, o último ano da Educação Infantil foi transferido para o primeiro ano do Ensino Fundamental.

A Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006a) visou a estruturar um novo Ensino Fundamental e teve como objetivos promover educação igualitária e de qualidade, e assegurar um tempo maior para que os alunos adquiram os conteúdos necessários para alfabetização e letramento (BRASIL, 2013a).

Os sistemas de ensino normalmente o desdobram em dois ciclos: i) anos iniciais (1º ao 5º ano), geralmente com um único docente para as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências; e ii) anos finais (6º ao 9º ano), com professores especialistas nas áreas específicas. Visto que a presente pesquisa contempla o período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, será feito aprofundamento bibliográfico sobre os anos iniciais desse ciclo.

¹ O antigo curso primário tinha a duração de quatro anos (1ª a 4ª série) e corresponde aos atuais 2º ao 5º anos.

² Curso ginásial tinha a duração de quatro anos (5ª a 8ª série) e corresponde aos atuais 6º ao 9º anos.

De acordo com a Resolução nº 7/2010 (BRASIL, 2010c), os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I – a alfabetização e o letramento; II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia; III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2010c, p. 8).

Na Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), determina-se que os currículos do Ensino Fundamental devem, obrigatoriamente, ter o ensino de Língua Portuguesa, Matemática, Conhecimento do Mundo Físico e Natural e da Realidade Social e Política (com ênfase no Brasil), Educação Física e Artes (inclusive com a integração da Música). Devem ser estruturados com base em um projeto educativo coerente, articulado e integrado, respeitando a individualidade de cada um e considerando a sua inserção social (BRASIL, 2010c).

Conforme a Resolução nº 7/2010 (BRASIL/2010c), o currículo do Ensino Fundamental é constituído pelas:

Experiências escolares, que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes (BRASIL, 2010c, p. 3).

Tais experiências abrangem todas as vivências que o ambiente escolar proporciona, desde os ensinamentos teóricos até os práticos. Os ensinamentos práticos podem ser transmitidos, por exemplo, por meio de datas comemorativas, da distribuição do tempo, da organização do espaço educativo, das regras de convívio social, dos recursos didáticos, ações pedagógicas, entre outros (BRASIL, 2010c).

As ações pedagógicas pautadas nessa obrigatoriedade visam, então, ao desenvolvimento da capacidade de aprender, de modo que as crianças dominem a leitura, a escrita, a autonomia para os cálculos e a formação de atitudes e valores. Contudo, deve-se ressaltar que, para, de fato, concretizar as orientações e as propostas curriculares, são necessárias ações educativas que envolvam os discentes. Diante disso, é recomendável que, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, haja estímulos por meio de atividades lúdicas, brincadeiras, jogos, leituras, imagens e sons.

1.3 A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental inicia-se aos seis anos de idade, sendo que o 1º ano desse período corresponde à transição da Educação Infantil e, por isso, requer atenção de toda a equipe escolar.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013a), o período de transição deve ser articulado e sequencial, devendo ser garantido por instrumentos de registro (p.e. relatórios e portfólios). Dessa forma, assegura-se que os professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental conheçam os processos de aprendizagem e desenvolvimento vivenciados pela criança na Educação Infantil.

Assim, é de suma importância que a Educação Infantil esteja intimamente integrada ao Ensino Fundamental, de modo a evitar a ruptura de um período a outro, e a garantir o respeito às culturas infantis e à política de temporalidade da infância. Deve ficar claro, então, que o ingresso nessa nova etapa não deve suprimir o conceito central de infância³, e por isso as propostas pedagógicas do Ensino Fundamental devem abordar a brincadeira e, principalmente, preservar o direito à infância.

Segundo Kramer (2007, p. 20):

Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis; ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso. O cuidado, a atenção e o acolhimento estão presentes na Educação Infantil; a alegria e a brincadeira também. E, nas práticas realizadas, as crianças aprendem. Elas gostam de aprender. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o objetivo é atuar com a liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos (KRAMER, 2007, p. 20).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010a) também preconizam que os processos de aprendizagem e desenvolvimento devem ser assegurados pelas instituições de ensino em todas as etapas. Isso deve ocorrer inclusive na transição escolar, o qual compreende a adaptação do aluno que conclui a Educação Infantil para, então, ingressar no primeiro ano do Ensino Fundamental. Nessa fase, ocorrem as primeiras vivências em instituições educacionais, e, portanto, é fundamental para a formação pessoal e pedagógica da criança. Conforme Mathias e De Paula (2009, p. 16):

³ A infância é a parte da vida em que se dão as primeiras descobertas do mundo das relações que, a partir do ambiente e do sujeito, possam acontecer (NUNES e SILVA, 2000, p. 10).

As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade. (MATHIAS e DE PAULA, 2009, p. 16).

É por essa razão que deve haver um entendimento afetivo e pedagógico entre os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Somente dessa forma é possível evitar que a criança passe por um possível período de estresse, insegurança e desequilíbrio emocional, e, conseqüentemente, impactar negativamente sua vida acadêmica.

Na Educação Infantil, a criança protagoniza, na maior parte do tempo, momentos de sonhos, fantasias e brincadeiras; porém, na realidade do Ensino Fundamental, tais vivências são negligenciadas, sendo que o foco é principalmente nos conteúdos curriculares, na autonomia, independência e responsabilidades que devem ser adquiridas pelas crianças.

De acordo com Trivellato-Ferreira e Marturano (2008, p. 549):

Nesse momento [ingresso no Ensino Fundamental], ao mesmo tempo em que ganham certa independência, aumentam também para elas [crianças] as demandas por auto regulação, cooperação com os colegas, hábitos de trabalho e adequação às regras de conduta determinadas pelos adultos. (TRIVELLATO-FERREIRA e MARTURANO, 2008, p. 549).

Além disso, as próprias instituições de ensino possuem propósitos distintos, segundo elucidado por Rocha (2001, p. 31):

[...] Enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola) (ROCHA, 2001, p. 31, grifos nosso).

Embora comumente aplicadas, essas práticas estão em desacordo com o preconizado pela Resolução nº 5/2009 (BRASIL, 2009), visto que, conforme estabelecido no artigo 11, as propostas pedagógicas do período transicional devem ser elaboradas para assegurar o pleno desenvolvimento no processo de aprendizagem da criança, de maneira contínua e integrada, sem que haja antecipação dos conteúdos didáticos.

Ademais, no artigo 9º (BRASIL, 2009), fica estabelecido que:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo as experiências que: [...] III – possibilitem às crianças

experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais e orais e escritos; [...] VI – possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem estar [...] (BRASIL, 2009, p. 4).

Para garantir essa continuidade e integração, devem-se valorizar os conhecimentos prévios das crianças e desenvolver a ludicidade nas práticas de ensino, para, então, aprimorar a ação pedagógica, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010c).

Deve-se, ainda, considerar que a criança é um ser em contínuo desenvolvimento nos aspectos biológico, psicológico e social, e por isso as ações pedagógicas devem ser flexíveis e passíveis de interferências e adequações possivelmente necessárias. Assim, haverá condições suficientes para que haja o desenvolvimento emocional, físico, intelectual e social, permitindo, portanto, que a transição ocorra com naturalidade, sem interrupções ou desgastes emocionais.

Vale ressaltar que as particularidades de cada criança devem ser levadas em consideração não somente na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas, mas também na composição dos espaços físicos, na aquisição de materiais didáticos e nos relacionamentos interpessoais (criança-adulto e criança-criança) que são desenvolvidos na escola.

Dessa forma, o aluno deixa de ser um mero espectador para tornar-se o protagonista de todas as ações que ocorrem no ambiente escolar, já que “o desenvolvimento do aluno é a principal referência na organização do tempo e do espaço da escola” (BRASIL, 2004, p.13).

Na Educação Infantil, a convivência entre as crianças caracteriza-se principalmente pelas diversas atividades em grupo e pelo amplo horário de brincar. Isso propicia um ambiente mais acolhedor e permite que as diferentes áreas do currículo – corporal, musical, verbal, etc. – sejam exploradas profundamente, contribuindo, portanto, para o desenvolvimento da criança como um todo.

O foco do Ensino Fundamental, por outro lado, passa a ser na alfabetização das crianças e no ensinamento dos conteúdos didáticos, de modo a cumprir todo o currículo escolar. Segundo Teixeira (2008, p. 31), nessa etapa:

A amplitude das manifestações expressivas (para além da linguagem verbal lógico-racional) tende a ser menos valorizada, e as brincadeiras em geral têm lugar apenas no exíguo tempo de recreio previsto na rotina diária escolar da criança (TEIXEIRA, 2008, p. 31).

As escolas de Ensino Fundamental possuem um caráter mais formal, centrado no desenvolvimento de atividades de caráter pedagógico. Essas atividades são centralizadas no professor e, normalmente, são realizadas individualmente, e de modo praticamente mecânico (TEIXEIRA, 2008). A autora relata, ainda, que essa formalidade é evidenciada até mesmo no espaço físico da escola, pela disposição das carteiras escolares (umas atrás das outras), fazendo com que a sala de aula seja um ambiente de “silêncio e ordem”.

Como observado, existem divergências significativas entre os dois ciclos, as quais são notórias inclusive para as crianças, conforme constatado por Saretta (2004) e por Marcondes e Sigolo (2011). Elas, de maneira geral, possuem expectativas positivas em relação à entrada no primeiro ano do Ensino Fundamental, porém, podem apresentar sentimentos de insegurança ao se depararem com as novas atribuições e responsabilidades dessa etapa (SARETTA, 2004).

Marcondes e Sigolo (2011) relataram que as crianças têm consciência que a sua principal função na sala de aula é a de realizar atividades com o objetivo de aprender a ler e escrever. No que concerne à ludicidade, os autores observaram que:

As atividades de brincadeiras, música e desenho não aparecem nas falas das crianças, e quando há alguma menção sobre tal atividade, os colegas intervêm informando que não é uma função da escola de Ensino Fundamental [...]. Elas destacam que no Ensino Fundamental existirão momentos para brincar, mas serão bastante diminuídos e com quantidade de tempo muito delimitada [...], no momento do recreio ou quando terminarem as atividades propostas pelos professores, se esses permitirem (MARCONDES e SIGOLO, 2011, p. 11 – 12).

Assim, para evitar essas mudanças abruptas e minimizar as sensações de insegurança e medo, é fundamental que toda a equipe escolar atue cuidadosamente durante o período da transição, sobretudo no primeiro ano do Ensino Fundamental. Para isso, os professores e funcionários precisam considerar não só os aspectos de desenvolvimento educacional, mas também de desenvolvimento humano, visto que o indivíduo é um ser em constante modificação nos aspectos afetivo, cognitivo, emocional, físico e social.

Além dessas considerações, os docentes precisam ser cômicos sobre a extrema importância de respeitar o direito à infância e as individualidades de cada

um, para promover diversas situações de aprendizagem e, assim, facilitar o processo de transição escolar.

Todavia, tem-se verificado que, na prática, as escolas têm priorizado o desenvolvimento cognitivo das crianças. Isso ocorre, inclusive, nas instituições de Educação Infantil, na tentativa de prepará-las para as etapas subsequentes.

Diante disso, destaca-se a importância de cursos de capacitação voltados à formação de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo a aperfeiçoar as ações pedagógicas e, assim, garantir a continuidade entre os ciclos.

A natureza do trabalho docente requer um continuado processo de formação dos sujeitos sociais historicamente envolvidos com a ação pedagógica, sendo indispensável o desenvolvimento de atitudes investigativas, de alternativas pedagógicas e metodológicas na busca de uma qualidade social da educação. (BRASIL, 2004, p. 25).

A formação continuada apoia-se na premissa de que a docência não se finda em um determinado momento, visto que a espécie humana está em constante evolução. Por isso, as práticas pedagógicas devem ser constantemente atualizadas (Figura 1), visando sempre a maximizar o desenvolvimento do aluno.

Figura 1. Formação continuada dos docentes



Fonte: Extraído de Brasil (2004, p. 25).

A importância dessas ações pedagógicas e das práticas de formação continuada é, inclusive, abordada em requisitos legais, que serão discutidos nas seções subsequentes.

1.4 Os documentos oficiais

Iremos estudar os documentos oficiais, visando elencar o direito de aprendizagem e o direito de brincar.

A Educação Básica no Brasil é assistida pela Secretaria da Educação, e é regida, principalmente, pela LDB (BRASIL, 1996), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2010b) – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF) –, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014a).

Os PCN (BRASIL, 1997) integram orientações de qualidade para o sistema de Ensino Fundamental em toda a extensão territorial brasileira e tem como principal objetivo promover a conformidade da aplicação de recursos na educação nacional (BRASIL, 1997). Por não constituírem objeto de estudo do presente trabalho, não serão abordados mais detalhadamente. Ressalta-se, ainda, que a LDB (BRASIL, 1996) já foi previamente discutida nos itens 1.1 (A Educação Infantil) e 1.2 (O Ensino Fundamental).

Na seção a seguir, serão discutidas as DCNEB (BRASIL, 2010b) e o PNE (BRASIL, 2014a), por contemplarem a base nacional comum das propostas pedagógicas do sistema de educação, e por definirem diretrizes, estratégias e metas para a política educacional brasileira, respectivamente. Além disso, também abordar-se-á o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

1.4.1 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2010b) são normas obrigatórias elaboradas e estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), as quais orientam o planejamento curricular das escolas em todo o território nacional. A LDB de 1996 (BRASIL, 1996) originou as DCNEB (BRASIL, 2010b), incumbindo à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios o estabelecimento das competências e diretrizes que deverão nortear e assegurar a formação curricular básica comum da Educação Infantil e dos Ensinos Fundamental e Médio.

As DCNEB (BRASIL, 2013a) foram instituídas pela Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 (BRASIL, 2010b), com os seguintes objetivos: (1) sistematizar os

princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB (BRASIL, 1996) e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; (2) estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica; (3) orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (BRASIL, 2010b).

Em suma, pode-se afirmar que o objetivo principal das DCNEB (BRASIL, 2013a) é promover a educação igualitária por meio da exigência do ensino de conteúdos básicos aos estudantes da rede pública e privada em todo o território nacional.

Como visto anteriormente, as DCNEB (BRASIL, 2013a) regem toda a legislação referente aos documentos curriculares das diversas etapas da educação brasileira: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

As DCNEI foram instituídas no ano de 2010 (BRASIL, 2010a), e têm como objetivo orientar as respectivas propostas pedagógicas, nos aspectos éticos, políticos e estéticos.

De acordo com elas, a criança é considerada como:

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

A criança desenvolve interações sociais em todos os âmbitos nos quais está inserida, sobretudo na escola, visto que, ao ingressar nesse espaço, passa a conviver com diferentes culturas e, conseqüentemente, aprende as regras sociais, as hierarquias e os conceitos básicos da vida em sociedade.

O principal objetivo da Educação Infantil, como discutido anteriormente, é propiciar condições para que as crianças se desenvolvam em seus aspectos (físico, intelectual, psicológico e social). Para garantir que isso seja efetivamente cumprido, as ações desenvolvidas devem ser interpretadas como ação educativa, isto é, como o objetivo de ensino.

As DCNEF foram instituídas no ano de 1998 (BRASIL, 1998b) e atualizadas em 2006 (BRASIL, 2006b). Elas preconizam que as ações pedagógicas das escolas devem ser norteadas pelos:

a) Princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; b) Princípios dos Direitos e Deveres da Cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; c) Princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 1998b, p. 1).

Na elaboração de tais propostas, devem-se considerar as particularidades da identidade pessoal de cada indivíduo da unidade escolar. É por isso que o desenvolvimento do trabalho pedagógico, no que tange à construção da identidade, deve envolver diferentes aprendizagens, considerando, inclusive, o contexto social no qual está inserido.

As escolas de Ensino Fundamental devem compreender que as aprendizagens advêm não somente dos conteúdos curriculares, mas também das interações afetivas e sociais. Conforme as DCNEF (BRASIL, 1998b), as experiências de vida de cada um são expressas pelas múltiplas formas de diálogo, as quais contribuem “para a constituição de identidade afirmativas, persistentes e capazes de protagonizar ações autônomas e solidárias em relação a conhecimentos e valores indispensáveis à vida cidadã” (BRASIL, 1998b, p. 1).

Ademais, nas DCNEF (BRASIL, 1998b) consta que:

Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e: a) a vida cidadã da articulação entre vários dos seus aspectos, como a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, o trabalho, a ciência e a tecnologia, a cultura e as linguagens; b) as áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Língua Materna (para populações indígenas e migrantes), Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física e Educação Religiosa (BRASIL, 1998b, p. 1 – 2).

Diante do contexto apresentado, é evidente a necessidade de entender que as crianças são indivíduos em formação, amparadas pela Legislação Brasileira e detentoras de direitos civis. Portanto, os profissionais que atuam, direta ou indiretamente, com as crianças devem compreender que todo o trabalho desenvolvido na instituição escolar deve considerar a infância como o tempo de ser criança, caracterizada principalmente pelo ato de brincar.

1.4.2 Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014a) é uma exigência constitucional, de periodicidade decenal, que estabelece as diretrizes, estratégias e metas da educação no Brasil.

No artigo 2º da Lei nº 13005/2014 (BRASIL, 2014a), estão definidas suas dez diretrizes:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014a, p. 1).

Como observado, essas diretrizes têm como principal objetivo aprimorar a educação em todo o território nacional, sem que ocorram quaisquer distinções ou discriminações, proporcionando, assim, um futuro letrado para as crianças matriculadas em toda a Educação Básica.

No PNE (BRASIL, 2014a), são previstas 20 metas a serem cumpridas até 2024:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PNE;

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE;

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%;

Meta 4: universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados;

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental;

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica;

Meta 7: fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB⁴): 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio;

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE);

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional;

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional;

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público;

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas, no segmento público;

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores;

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores;

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996⁵, assegurado que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a

⁴ O IDEB foi criado em 2007 para monitorar a qualidade da educação pela população por meio de dados concretos, e para estabelecer metas para melhoria do ensino (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016a).

⁵ Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I. Professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II. Trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III. Trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim;

IV. Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V. Profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo CNE.

todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino;

Meta 17: valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE;

Meta 18: assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de Carreira para os profissionais da Educação Básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal;

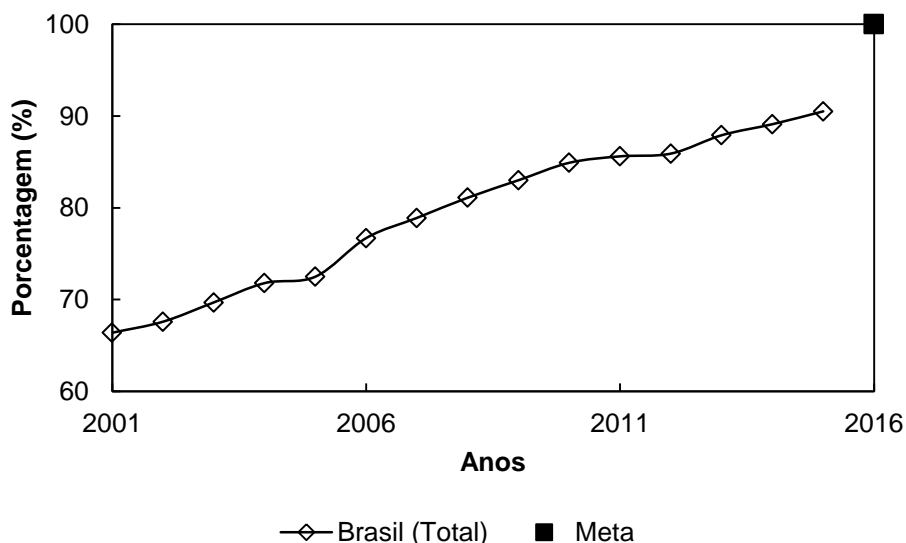
Meta 19: assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto;

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do PIB do País no 5º ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014a, p. 3 – 15).

Neste trabalho, serão abordadas mais detalhadamente as Metas 1, 2, 5 e 7 e suas respectivas estratégias. Além disso, os indicadores de cada meta serão apresentados graficamente, cabendo ressaltar que os dados referentes ao ano de 2016 ainda não foram divulgados pelo órgão competente.

A Educação Infantil tem chamado à atenção tanto da sociedade quanto do governo, devido sua significativa relevância nos processos formativo e educacional das crianças, e por isso constitui a primeira meta do PNE (BRASIL, 2014a). Na Figura 2, é apresentado o percentual de crianças de 4 e 5 anos matriculadas na escola de Educação Infantil, no período de 2001 a 2015.

Figura 2. Porcentagem de crianças de 4 e 5 anos na pré-escola



Fonte: Dados do Observatório do PNE (2015).

Analisando a Figura 2, observa-se que o índice de crianças matriculadas na Educação Infantil está aumentando continuamente, atingindo 90,5% em 2015. Tal desempenho pode ser atribuído, dentre outros fatores, pela incorporação da Educação Infantil à Educação Básica e pela normalização de sua obrigatoriedade.

Dentre as principais estratégias adotadas para se atingir a Meta 1, destaca-se a de:

[...] Preservar as especificidades da Educação Infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 a 5 anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do aluno de seis anos de idade no Ensino Fundamental [...] (BRASIL, 2014a, p. 3).

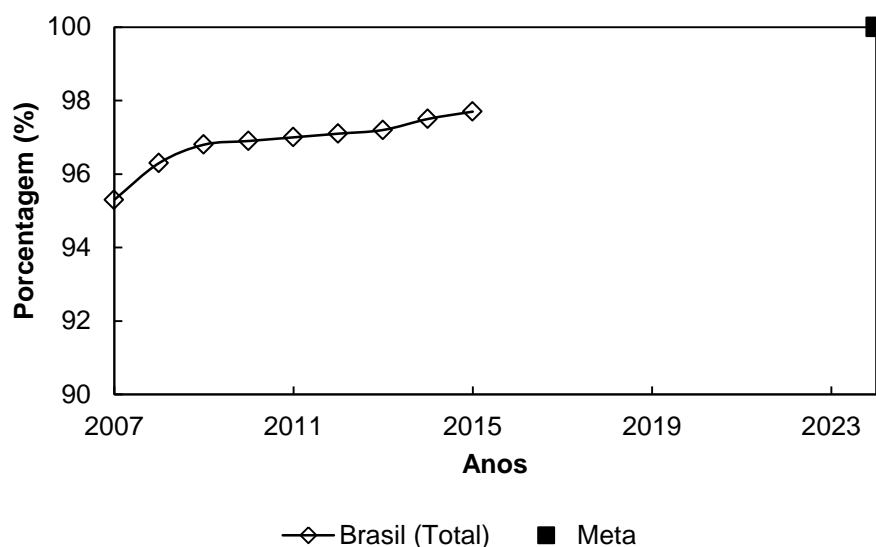
Por meio de pesquisas correlacionando idade de ingresso escolar ao desempenho dos alunos, verificou-se que os ingressantes na pré-escola (menos de 7 anos) apresentam resultados superiores àqueles que ingressam apenas aos 7 anos, já no Ensino Fundamental. Além disso, notou-se que, em comparação à rede pública, na instituição privada de ensino, é mais comum o ingresso precoce das crianças.

Assim, para assegurar a equidade e melhorar a qualidade dos processos de escolarização, estabeleceu-se a Meta 2 do PNE (BRASIL, 2014a), que deve considerar também as especificidades intrínsecas ao tempo da infância. Contudo, é preciso compreender que o aumento do tempo de permanência na escola não garante, isoladamente, melhor aprendizagem. Para isso, é fundamental atentar-se para:

O processo de desenvolvimento e aprendizagem, o que significa respeitar as características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas das crianças, bem como adotar orientações pedagógicas que levem em consideração essas características, para que elas sejam respeitadas como sujeitos do aprendizado (BRASIL, 2014b, p. 19).

Na Figura 3, é apresentada a porcentagem de crianças de 6 a 14 anos matriculadas no Ensino Fundamental, no período de 2007 a 2015.

Figura 3. Porcentagem de crianças de 6 a 14 anos no Ensino Fundamental



Fonte: Dados do Observatório do PNE (2015).

Analisando a Figura 3, verifica-se que, assim como na Educação Infantil, a quantidade de crianças matriculadas no Ensino Fundamental aumenta a cada ano, atingindo 97,7% em 2015. De acordo com Brasil (2014b), o alcance dessa Meta:

Constitui-se em um grande desafio para os Municípios, o Distrito Federal, os Estados e a União. Mesmo a oferta da Educação Básica sendo de responsabilidade de Estados e Municípios, o alcance dessa Meta, com a devida qualidade, implica considerar a organização federativa e o regime de colaboração entre os sistemas de ensino (BRASIL, 2014b, p. 20).

Porém, diante desse cenário (Figura 3), a Meta 2 possivelmente será atingida antes do último ano de vigência do PNE (BRASIL, 2014a). Para alcançá-la com êxito, elaboraram-se 13 estratégias, dentre as quais destaca-se a de “[...] criar mecanismos para o acompanhamento individualizado dos alunos do Ensino Fundamental [...]” (BRASIL, 2014a, p. 4).

Vinculada à Meta 2, tem-se a Meta 5, que visa a alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental. Essa Meta está em consonância com as deliberações oficiais – Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007) e DCNEF (BRASIL, 2010c) –, as quais dispõem que as unidades federativas devem se comprometer a alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, que corresponde aos três anos iniciais do Ensino Fundamental.

Tal Meta foi proposta para reduzir o alto índice de analfabetos encontrados em todo o território nacional, sobretudo nas regiões Norte (27,3%) e Nordeste

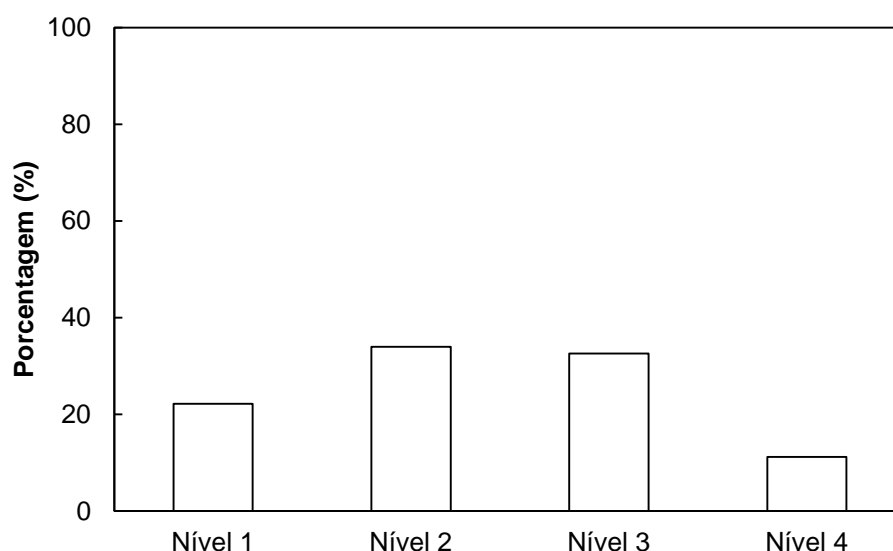
(25,4%)⁶. Apesar de as demais regiões terem apresentado percentuais inferiores, a realidade nacional ainda está aquém do desejável. Outro importante dado revela que 15,2% das crianças brasileiras com 8 anos, cursando o Ensino Fundamental, são analfabetas (BRASIL, 2014b).

Diante disso, justifica-se a extrema importância dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os quais devem ser dedicados à:

[...] inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do seu universo de referências culturais nas diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2014b, p. 26).

Nas Figuras 4, 5 e 6 são apresentados, respectivamente, os índices de proficiência em Leitura, Escrita e Matemática de crianças no 3º ano do Ensino Fundamental, avaliados por meio da segunda edição da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)⁷, em 2014.

Figura 4. Índice de proficiência em Leitura de crianças no 3º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Dados do Observatório do PNE (2015).

Na escala de Leitura, os níveis significam que os estudantes provavelmente são capazes de:

⁶ Dados do Censo Demográfico de 2010.

⁷ A ANA é um dos instrumentos que avalia os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização em Matemática, e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas; é aplicada a todos os estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental matriculados nas escolas públicas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017).

Nível 1: Ler palavras com estrutura silábica canônica⁸, não canônica e ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas.

Nível 2: Localizar informações explícitas em textos curtos (p.e. piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica) e em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto; Reconhecer a finalidade de texto (convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio), com ou sem apoio de imagem; Identificar assunto de um cartaz apresentado em sua forma original e em textos cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha; Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal.

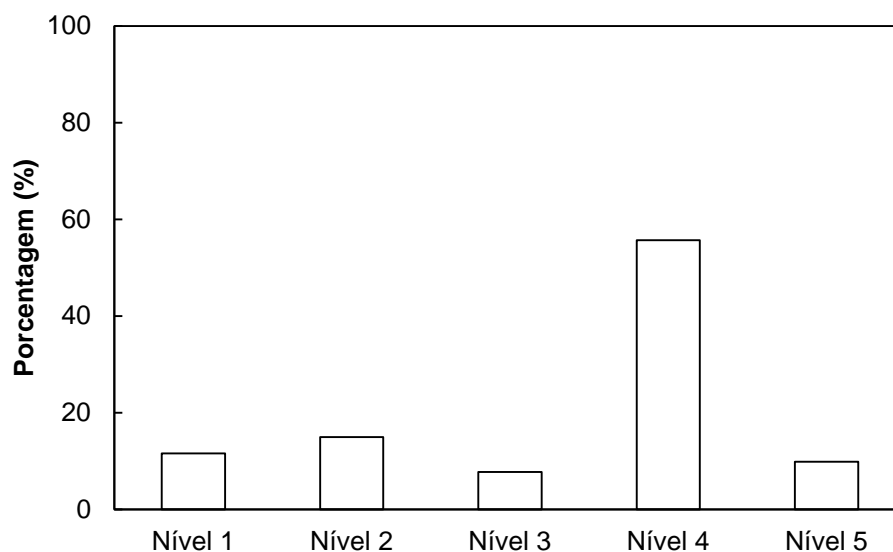
Nível 3: Localizar informação explícita em textos de maior extensão (p.e. fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema), quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto; Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo; Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais (p.e. piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica) com base na progressão textual, e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal (p.e. tirinha); Inferir sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal com vocabulário específico de textos de divulgação científica ou que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis; Inferir o assunto de texto de extensão média de divulgação científica para crianças, com base nos elementos que aparecem no início do texto; Inferir o significado de expressão de linguagem figurada em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.

Nível 4: Reconhecer relação de tempo em texto verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional; Identificar o referente de pronome possessivo em poema, o referente de advérbio de lugar em reportagem, o referente de expressão formada por pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil; Inferir sentido em fragmento de conto; Inferir sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil; Inferir assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros como divulgação científica, curiosidade histórica para criança e biografia (MEC e INEP, 2015, p. 1).

Ressalta-se que, em todos os casos (Leitura, Escrita e Matemática), os estudantes de níveis mais avançados devem ter, também, as habilidades descritas nos níveis antecessores.

⁸ Sílabas canônicas são as sílabas constituídas por uma consoante e por uma vogal, nesta ordem; como, por exemplo, nas duas sílabas da palavra mato (CEALE, [201-?]).

Figura 5. Índice de proficiência em Escrita de crianças no 3º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Dados do Observatório do PNE (2015).

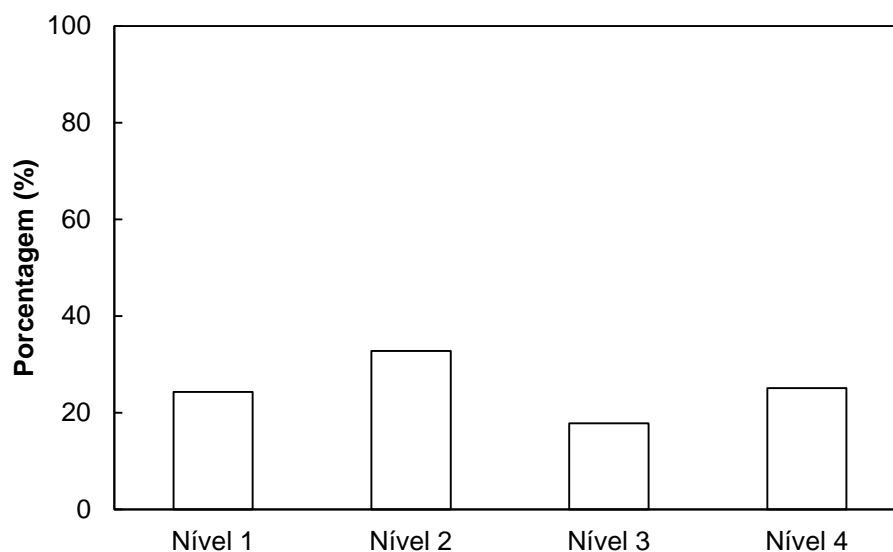
Na escala de Escrita, os níveis significam que os estudantes provavelmente:

Nível 1: Não escrevem as palavras ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente; **Nível 2:** Escrevem alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos; **Nível 3:** Escrevem ortograficamente palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas; **Nível 4:** Escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas; **Nível 5:** Escrevem ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas (MEC e INEP, 2015, p. 3).

E em relação à produção de textos, provavelmente:

Nível 1: Não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis; **Nível 2:** Não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis; **Nível 3:** Escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto; Apresentam ainda grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto; **Nível 4:** Atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada; Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado; Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e de segmentação que não comprometem a compreensão; **Nível 5:** atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão (MEC e INEP, 2015, p. 3).

Figura 6. Índice de proficiência em Matemática de crianças no 3º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Dados do Observatório do PNE (2015).

Na escala de Matemática, os níveis significam que os estudantes provavelmente são capazes de:

Nível 1: Ler horas e minutos em relógio digital, medida em instrumento (termômetro, régua) com valor procurado explícito; Associar figura geométrica espacial ou plana a imagem de um objeto, contagem de até 20 objetos dispostos em forma organizada ou desorganizada à sua representação por algarismos; Reconhecer planificação de figura geométrica espacial (paralelepípedo); Identificar maior frequência em gráfico de colunas, ordenadas da maior para a menor; Comparar comprimento de imagens de objetos; quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos organizados.

Nível 2: Ler medida em instrumento (balança analógica) identificando o intervalo em que se encontra a medida; Associar a escrita por extenso de números naturais com até três ordens à sua representação por algarismos; Reconhecer figura geométrica plana a partir de sua nomenclatura, valor monetário de cédulas ou de agrupamento de cédulas e moedas; Identificar registro de tempo em calendário, uma figura geométrica plana em uma composição com várias outras; Identificar frequência associada a uma categoria em gráfico de colunas ou de barras; Identificar frequência associada a uma categoria em tabela simples ou de dupla entrada (com o máximo de 3 linhas e 4 colunas, ou 4 linhas e 3 colunas); Comparar quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos desorganizados; quantidades pela contagem, identificando quantidades iguais; números naturais não ordenados com até três algarismos; Completar sequências numéricas crescentes de números naturais, de 2 em 2, de 5 em 5 ou de 10 em 10; Compôr número de dois algarismos a partir de suas ordens; Calcular adição (até 3 algarismos) ou subtração (até 2 algarismos) sem reagrupamento; Resolver problema com as ideias de acrescentar, retirar ou completar com números até 20, problema com a ideia de metade, com dividendo até 10.

Nível 3: Associar um agrupamento de cédulas e/ou moedas, com apoio de imagem ou dado por meio de um texto, a outro com mesmo valor monetário; Identificar frequências iguais em gráfico de colunas; Identificar gráfico que representa um conjunto de informações dadas em um texto; Identificar frequência associada a uma categoria em tabela de dupla entrada (com

mais de 4 colunas, ou mais de 4 linhas); Completar sequência numérica decrescente de números naturais não consecutivos; Calcular adição de duas parcelas de até 3 algarismos com apenas um reagrupamento (na unidade ou na dezena), subtração sem reagrupamento envolvendo pelo menos um valor com 3 algarismos; Resolver problema, com números naturais maiores do que 20, com a ideia de retirar; problema de divisão com ideia de repartir em partes iguais, com apoio de imagem, envolvendo algarismos até 20.

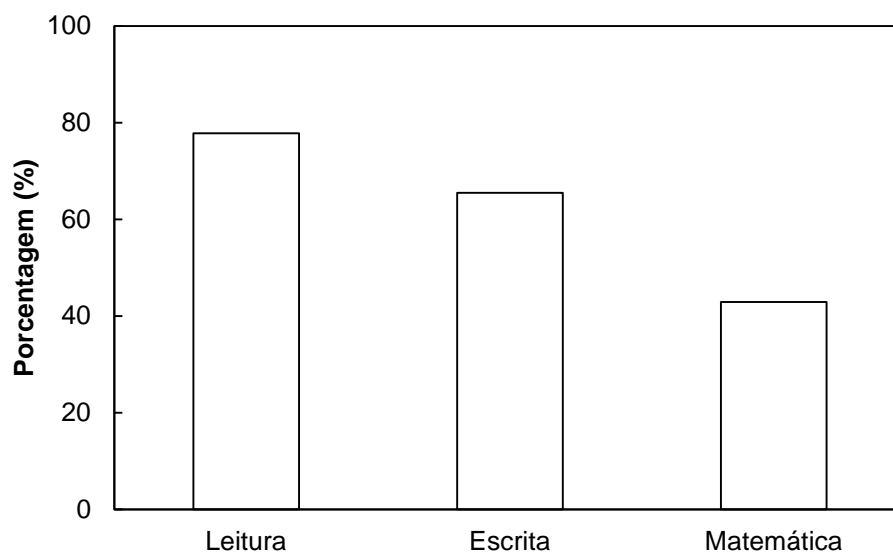
Nível 4: Ler medida em instrumento (termômetro) com valor procurado não explícito, horas e minutos em relógios analógicos, identificando marcações de 10, 30 e 45 minutos, além de horas exatas; Reconhecer decomposição canônica (mais usual) de números naturais com três algarismos, composição ou decomposição não canônica (pouco usual) aditiva de números naturais com até três algarismos; Identificar uma categoria associada a uma frequência específica em gráfico de barra; Calcular adição de duas parcelas de até 3 algarismos com mais de um reagrupamento (na unidade e na dezena), subtração de números naturais com até três algarismos com reagrupamento; Resolver problema, com números naturais de até três algarismos, com as ideias de comparar, não envolvendo reagrupamento; com números naturais de até três algarismos, com as ideias de comparar ou completar, envolvendo reagrupamento; de subtração como operação inversa da adição, com números naturais; de multiplicação com a ideia de adição de parcelas iguais, de dobro ou triplo, de combinação ou com a ideia de proporcionalidade, envolvendo fatores de 1 algarismo ou fatores de 1 e 2 algarismos; de divisão com ideia de repartir em partes iguais, de medida ou de proporcionalidade (terça e quarta parte), sem apoio de imagem, envolvendo números de até 2 algarismos (MEC e INEP, 2015, p. 5).

O critério estabelecido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) consideram que são inadequados os Níveis: 1, no quesito Leitura; 1, 2 e 3 em Escrita; e 1 e 2 em Matemática.

Os resultados da ANA, em 2014, indicam que, dos alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, 22,2% apresentam índices insatisfatórios de proficiência em Leitura (Figura 4), 34,4% em Escrita (Figura 5) e 57,1% em Matemática (Figura 6).

Na Figura 7, são apresentados os percentuais de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental com nível adequado nas diferentes modalidades.

Figura 7. Porcentagem de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental em nível adequado



Fonte: Dados do Observatório do PNE (2015).

Analisando a Figura 7, verifica-se que a porcentagem de alunos em nível adequado é maior no quesito Leitura e menor em Matemática. Dentre as principais estratégias adotadas para se atingir a Meta 5, destacam-se as de:

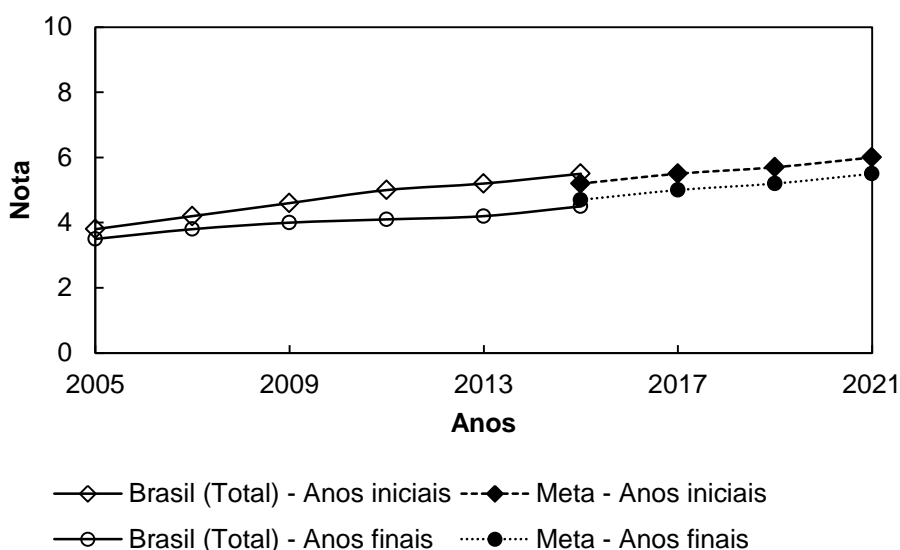
[...] Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos professores alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças; [...] Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores para a alfabetização [...] (BRASIL, 2014a, p. 6).

A Meta 7 está intimamente ligada à Meta 5, pois a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental implicará, conseqüentemente, a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. Dessa forma, é possível maximizar, nos diferentes níveis de ensino, as médias nacionais do IDEB, atingindo as notas estipuladas.

Assim, durante o processo de alfabetização das crianças, é fundamental que estratégias pedagógicas significativas e contextualizadas sejam desenvolvidas e utilizadas, de modo que os conhecimentos adquiridos possam ser aplicados não somente nas avaliações previstas, mas também em toda a sua vida.

Na Figura 8, são apresentadas as notas do IDEB nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, bem como as metas previstas por essa Meta.

Figura 8. Notas do IDEB nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental



Fonte: Dados do Observatório do PNE (2015).

Analisando a Figura 8, nota-se que o IDEB nacional, tanto dos anos iniciais, quanto dos anos finais do Ensino Fundamental, indica um crescimento continuado. Contudo, verifica-se que a meta prevista para 2015 foi alcançada apenas nos anos iniciais, havendo, nesse caso, superação em 0,3 pontos do projetado.

Para alcançar a Meta 7, foram elaboradas 36 estratégias, dentre as quais destaca-se a de:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; [...] Induzir processo contínuo de auto avaliação das escolas de Educação Básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática; [...] Formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a Educação Básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar [...] (BRASIL, 2014a, p. 7).

Todas essas atividades e estratégias relacionadas ao PNE serão acompanhadas por avaliações periódicas e por monitoramento contínuo, executados pelo MEC, pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, pelo CNE e pelo Fórum Nacional de Educação (BRASIL, 2014a). Sendo que as referidas instâncias deverão:

Divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet; analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas; analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação (BRASIL, 2014a, p. 1).

1.4.3 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Nas últimas décadas, a preocupação com o rumo que a educação estava tomando no país chamou a atenção de educadores e governantes para atender hegemonicamente alunos ingressantes na Educação Básica. Assim, ocorreram mudanças significativas no cenário educacional, como, por exemplo, o ingresso de crianças aos seis anos no Ensino Fundamental, decorrente da implementação da Lei nº 11274/2006 (BRASIL, 2006a), a qual dispõe sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Diante disso, fez-se necessária a adoção de algumas medidas que visassem garantir o direito efetivo e igualitário de alfabetização às crianças de todo o Território Nacional. Dentre essas medidas, destaca-se a criação do PNAIC (BRASIL, 2012a), o qual é um acordo estabelecido entre o Governo Federal, Estados, Municípios e demais entidades educacionais, objetivando alfabetizar as crianças até o final do ciclo de alfabetização (3º ano do Ensino Fundamental).

O PNAIC foi instituído pela Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012 (BRASIL, 2012a), com os seguintes objetivos:

I. Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental; II. Reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III. Melhorar o IDEB; IV. Contribuir para o aperfeiçoamento da alfabetização dos professores alfabetizadores; V. Construir propostas para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012a, p. 2).

Além disso, o PNAIC (BRASIL, 2012a) também visa a dar apoio técnico aos programas de fomento à extensão da jornada escolar e de incentivo e iniciação à docência nas questões relativas à alfabetização e ao letramento no Ensino Fundamental, nas escolas com baixo desempenho na Prova Brasil⁹, identificadas pelo MEC.

⁹ A Prova Brasil é uma avaliação para diagnóstico em larga escala, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionadores socioeconômicos; é aplicada a todos os alunos dos quinto e nono anos do Ensino Fundamental das escolas públicas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016b).

O PNAIC (BRASIL, 2012a) está estruturado em quatro eixos de atuação:

1. **Eixo Formação continuada de professores alfabetizadores**, caracterizado por: I formação, inclusive em serviço, dos professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos das escolas das redes públicas de ensino participantes das ações de alfabetização; II formação e constituição de uma rede de professores orientadores de estudo; III formação dos coordenadores estaduais, regionais e locais participantes das ações de formação em serviço de professores alfabetizadores e coordenadores pedagógicos.

2. **Eixo materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais** caracteriza-se pela disponibilização pelo MEC, para as escolas participantes, de: I livros didáticos de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, e respectivos manuais do professor, a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); II obras pedagógicas complementares aos livros didáticos distribuídos pelo PNLD - Obras Complementares; III jogos pedagógicos para apoio à alfabetização; IV obras de referência, de literatura e de pesquisa distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE); V obras de apoio pedagógico aos professores, distribuídas por meio do PNBE; VI tecnologias educacionais de apoio à alfabetização.

3. **Eixo avaliação**, caracterizado por: I avaliação do nível de alfabetização, mediante a aplicação anual da Provinha Brasil¹⁰ aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano do Ensino Fundamental; II disponibilização pelo INEP, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil; III - análise amostral, pelo INEP, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano; IV avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, aplicada pelo INEP; V avaliações periódicas, aplicadas pelas próprias redes de ensino, a partir de instrumentos padronizados e o registro dos dados sobre a aprendizagem dos alunos em sistema adequado ao monitoramento das ações aprovadas no Plano de Gestão; VI avaliação de aprendizagem realizada periodicamente pelas próprias escolas, para orientar ações de apoio e reforço pedagógico aos alunos nas dimensões de Leitura, Escrita e Matemática.

4. **Eixo gestão, controle e mobilização social**, caracterizado por: I constituição de Comitês de Gestão Nacional, Estadual e do Distrito Federal, organizados na seguinte forma: a) Comitê Gestor Nacional: responsável pela coordenação e avaliação em âmbito nacional, presidido pelo Secretário Executivo do Ministério da Educação, com participação dos titulares e suplentes da Secretária de Educação Básica (SEB), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do INEP, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), bem como de representantes de outros órgãos e entidades que o Comitê julgar conveniente, b) Comitê Gestor Estadual para a Alfabetização e o Letramento: comitê instituído em cada estado, composto por titulares e suplentes da Secretaria de Estado da Educação, da Undime, representação das instituições formadoras, e representantes de outros órgãos e entidades que o Comitê julgar conveniente; e responsável por identificar os resultados das escolas da rede da UF na ANA, Provinha Brasil, Prova Brasil e outras avaliações conduzidas pelas unidades federadas, municípios ou pelas próprias escolas, pelo estabelecimento de metas de desempenho dos alunos, pelo

¹⁰ A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica praticada em nível nacional, com o objetivo de medir o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização, Língua Portuguesa e Matemática; é aplicada a crianças do segundo ano do Ensino Fundamental das escolas públicas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

acompanhamento, pela aprovação e pelo monitoramento das estratégias de gestão dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, denominadas Plano de Gestão, e das ações de apoio didático-pedagógico organizadas pelas instituições formadoras, denominadas Plano, de Formação, que integrarão o Plano de Gestão, no seu compromisso solidário de elevar a qualidade do processo de alfabetização e letramento dos estudantes e por decidir os casos de substituição dos coordenadores estaduais, Undime, regionais e locais; II definição e disponibilização, pelo MEC, de um sistema de monitoramento das ações pactuadas, sem prejuízo do uso integrado com ferramentas e protocolos instituídos por estados, municípios e Distrito Federal, com a mesma finalidade; III promoção, por meio do Conselho Municipal, dos conselhos escolares, dos conselhos de acompanhamento e controle social da educação e organizações da sociedade civil, do acompanhamento e monitoramento das ações do Pacto, bem como de todas as demais ações de caráter suplementar com impacto direto na aprendizagem e permanência da criança na escola; IV fortalecimento dos conselhos de educação e escolares envolvidos no acompanhamento e monitoramento das ações do Pacto, visando garantir as condições necessárias para o seu pleno e eficaz desenvolvimento; V mobilização da comunidade escolar, dos conselhos de educação e da sociedade local em torno das ações do Pacto; VI fortalecimento das estruturas estaduais e regionais de gestão do programa, bem como de sua capacidade de prestar assistência técnica a redes municipais (BRASIL, 2012a, p. 2 – 5).

A formação dos professores alfabetizadores (público alvo do programa) é feita pela integração das ações, dos materiais e dos referenciais curriculares e pedagógicos ofertados pelo MEC, e visa a determinar o que se espera das instituições de Ensino Fundamental.

Para garantir que todas as crianças brasileiras sejam satisfatoriamente alfabetizadas até os oito anos de idade, as Instituições de Ensino Superior e da Educação Básica devem planejar suas ações e devem assumir o “compromisso de unirem suas reflexões para pensar nas estratégias para melhoria da Educação Brasileira” (BRASIL, 2012b, p. 6).

Os professores e gestores devem aproveitar o espaço multicultural e a diversidade existente na escola, de modo a torná-lo o mais propício possível para aprendizagem, socialização e inclusão de todos os alunos.

De modo a cumprir o principal objetivo do Pacto – alfabetizar em língua portuguesa e em matemática todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental – devem-se adotar medidas para inserir o ensino do sistema de escrita desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e meios para garantir que os conhecimentos relativos às correspondências grafofônicas sejam consolidados nos dois anos subsequentes. Entretanto, ressalta-se que o aluno, além de dominar o Sistema de Escrita Alfabética, deve estar apto a utilizar a habilidade da escrita em diferentes situações do cotidiano (BRASIL, 2012d).

As propostas do PNAIC (BRASIL, 2012a) apresentam relevância no âmbito educacional, e devem estar em plena consonância com o preconizado pelos documentos nacionais que asseguram a infância, como, por exemplo, as DCNEI (BRASIL, 2010a), que preveem:

A proposta pedagógica na transição para o Ensino Fundamental deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009, p. 5).

Dessa forma, é importante que as brincadeiras do universo infantil sejam contempladas em todas as ações pedagógicas da escola, sobretudo no currículo do primeiro ano, por corresponder ao período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

É nesse contexto que os cursos de formação continuada são de extrema importância, pois capacitam os docentes para desenvolver práticas pedagógicas efetivas, que, de fato, promovam a aprendizagem dos alunos. Por meio desse processo, é possível, também, “consolidar o processo de acompanhamento sistemático das Redes de Ensino Estaduais e Municipais, mediante discussões com os profissionais docentes” (BRASIL, 2004, p. 26).

De acordo com Brasil (2014b, p. 48):

A formação, portanto, é um requisito indispensável ao exercício profissional docente e em atividades correlatas. A conjugação desse requisito com outros fatores que incidem na profissão contribuiu, ao longo do tempo, para que a formação acadêmica passasse a ser vista como um direito do professor (BRASIL, 2014b, p. 48).

Como previamente abordado, um dos eixos de atuação do PNAIC (BRASIL, 2012a) contempla a formação continuada de professores alfabetizadores. Esses cursos contribuem para que os educadores possam (BRASIL, 2012b, p. 31):

1. Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC;
2. Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas do conhecimento;
3. Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
4. Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula;

5. Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;
6. Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento;
7. Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;
8. Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças;
9. Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC;
10. Compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula;
11. Conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos;
12. Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes, integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita (BRASIL, 2012b, p. 31, grifos nosso).

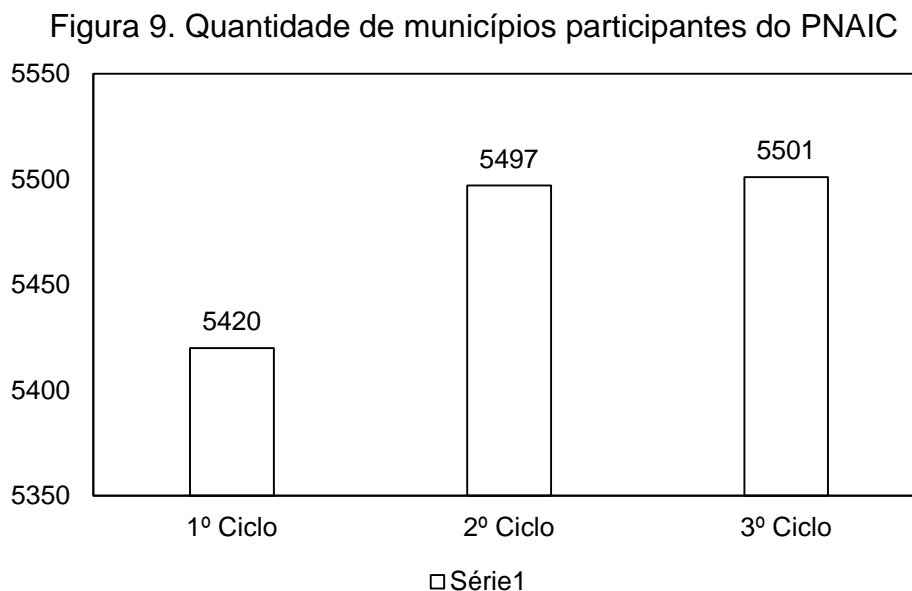
Contudo, a formação do PNAIC não se limita a um método específico, mas sim em propostas de sugestões metodológicas, as quais são embasadas em trabalhos acadêmicos e em relatos de experiências realizados por pesquisadores e profissionais da área. Conforme Brasil (2015, p. 21):

Todo o processo de formação está organizado de modo a subsidiar o professor alfabetizador a desenvolver estratégias de trabalho que atendam diretamente às necessidades de sua turma e de cada aluno em particular, em função do desenvolvimento e domínio da língua escrita apresentada por esses alunos, no decorrer do ano letivo (BRASIL, 2015b, p. 21)

Dentre as sugestões metodológicas propostas, destacam-se aquelas que favorecem a aprendizagem, como, por exemplo, o uso de jogos de alfabetização (inclusive os kits enviados pelo MEC às escolas), materiais de leitura, obras literárias e materiais produzidos pelo próprio professor de acordo com a demanda da turma (abecedários, fichas de pares de palavras/figuras, envelopes contendo figuras e letras ou sílabas que compõem as palavras que representam as figuras).

Ressalta-se que, embora os resultados esperados ainda não tenham sido alcançados, o PNAIC possui uma grande importância nacional, visto que foi “o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo MEC” (BRASIL, 2015b, p. 8).

Na Figura 9, estão apresentadas as quantidades de municípios participantes do PNAIC nos anos de 2013 (Ciclo I – Língua Portuguesa), 2014 (Ciclo II – Matemática) e 2015 (Ciclo III – Gestão e Interdisciplinaridade).



Nota: Segundo o IBGE, existem 5570 municípios brasileiros.
Fonte: Plataforma do Letramento (2016).

Os dados apresentados na Figura 9 indicam a credibilidade no Programa, visto que o índice de adesão dos municípios foi elevado (97,3%) já no primeiro ano, e que aumentou nos anos subseqüentes, atingindo 98,7% e 98,8% de adesão em 2014 e 2015, respectivamente.

2 UM OLHAR SOBRE A TEORIA: O DIREITO DO BRINCAR NA INFÂNCIA

2.1 A infância

Para compreendermos a criança com quem estamos trabalhando hoje, faz-se necessário reconstruir historicamente o conceito infância, buscando suas origens, as mudanças e transformações ocorridas no decorrer da história da humanidade. Cabe ressaltar que esse conceito não é natural, mas sim construído ao longo do tempo.

A palavra infância origina-se do latim e etimologicamente significa “a incapacidade de falar” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998). Comumente, é utilizada para designar o período de crescimento do ser humano, que se estende do nascimento à puberdade. Kuhlmann Júnior (1998) afirma:

[...] Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 16).

As diferenças mais notáveis entre os tempos atual e passado são o lugar da criança na sociedade e a própria ideia de infância. Ariès (1981) afirma que a infância passou a ser reconhecida somente após o século XII; antes disso, era uma fase sem importância, cuja sobrevivência era irrelevante, e a criança era considerada como um adulto em um pequeno corpo apenas aguardando o crescimento.

O autor também relata que “[...] a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade [...]” (ARIÈS, 1981, p. X). Isso, aliado à alta demografia da época, justifica a indiferença com a morte de uma criança, pois logo seria substituída por outra.

No século XIII, a criança começou a sair do anonimato, mas não passavam de um mero entretenimento para o adulto, como observado por Ariès (1981, p. 22 – 23):

[...] Ainda se compreende o gosto pelo pitoresco e pela graça desse pequeno ser, ou o sentimento da infância “engraçadinha”, com que nós, adultos, nos divertimos “para nosso passatempo, assim como nos divertimos com os macacos [...]” (ARIÈS, 1981, p. 22 – 23).

No século XVI e início do XVII, o termo infância era desprezado, e as crianças, por sua vez, eram vítimas de brincadeiras indecentes; os adultos não

acreditavam em sua inocência, desrespeitando-as e inserindo-as no mundo libertino dos adultos.

Diante de inúmeras críticas por parte dos educadores da época, as perspectivas e ações referentes à infância passam a considerar, no século XVII, os campos moral e psicológico. Isso originou um cuidado crescente com a vida da criança, passando a existir “uma preocupação, antes desconhecida, de preservar sua moralidade e também de educá-la, proibindo-lhe os jogos então classificados como maus, e recomendando-lhes os jogos então conhecidos como bons” (ARIÈS, 1981, p. 59).

Essas mudanças foram estendidas à educação, visto que os termos utilizados em livros, o pudor e os cuidados com a castidade também passaram a ser revistos.

Diante dessa nova perspectiva, novas instituições educacionais foram implantadas, com o objetivo de mudar os hábitos e promover uma disciplina moral e rigorosa. Dentre esses princípios, tem-se, por exemplo, o de nunca deixar as crianças sozinhas; porém:

[...] essa vigilância contínua deve ser feita com doçura e uma certa confiança, que faça a criança pensar que é amada, e que os adultos só estão a seu lado pelo prazer de sua companhia. Isso faz com que elas amem essa vigilância, ao invés de temê-la (ARIÈS, 1981, p. 88).

Contudo, mesmo com o surgimento das instituições educacionais, o termo infância ainda não tinha relevância, o que mudou apenas no decorrer do tempo. A Igreja foi de suma importância para essa mudança, ao relacionar, por meio da iconografia, a figura da criança com a imagem de anjos.

Isso estabelecia uma associação de inocência divina e angelical, o que contribuiu para que o período da infância passasse a ser conceituado como a fase para desenvolver práticas de higiene e vacinação, visando à diminuição da mortalidade infantil.

No Século XIX, as mulheres inseriram-se no mercado de trabalho, e, como consequência, as crianças precisavam frequentar uma instituição educacional que zelasse pela sua integridade. Nesse contexto, a infância passa a ser vista como:

[...] o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas. Isso permite às novas gerações subir nos ombros das gerações anteriores para superá-las no caminho do

desenvolvimento tecnológico, científico e do progresso social (MELLO, 2007, p. 90).

A infância moderna começou a surgir entre os séculos XVII e XIX no Ocidente, sendo caracterizada por três mudanças culturais: a) proibição da mão de obra infantil; b) redução do tamanho da família; c) redução da mortalidade infantil (STEARNS, 2006).

Até esse período, o trabalho infantil era visto como fundamental para garantir o sustento familiar; contudo, o sentido e a natureza da infância passaram, então, a priorizar a proteção das crianças, o que contribuiu para que deixassem de trabalhar e começassem a frequentar escolas (STEARNS, 2006). Além dessa nova visão, a urbanização e a preocupação com a qualidade de vida das crianças também contribuíram para que essas mudanças sociais acontecessem.

Dessa forma, é evidente que no modelo moderno, a proteção e o zelo em prol da criança foram incorporadas no conceito infância.

Atualmente, o termo infância não se limita apenas à definição “uma das fases do desenvolvimento humano”, mas contempla diferentes conceitos, os quais consideram o espaço e o tempo nos quais a criança está inserida e dependem de fatores culturais, econômicos, políticos e sociais (PRESTES, 2008).

Portanto, é evidente que, para estudar a infância, deve-se considerar todo o meio (p.e. época, classe social e etnia) em que a criança vive. De acordo com Souza (2007, p. 131):

[...] A infância, por sua vez, é entendida não como um acontecimento estático, mergulhado em um vazio social, mas sim como um fenômeno concreto (material e imaterial) e, por isso, mediatizado por temas sociais, políticos e econômicos do mundo contemporâneo (SOUZA, 2007, p.131).

É nesse sentido que as crianças são consideradas como sujeitos históricos e sociais, devendo sempre ser inseridas nas relações sociais, o que contribui para o seu desenvolvimento. Conforme Kuhlmann Júnior (1998), a participação das crianças nas relações sociais constitui um processo cultural, histórico, psicológico e social, o que contribui para a apropriação de comportamentos e valores próprios de seu lugar e tempo.

Kramer (2007) afirma que:

[...] Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e nela são produzidas. [...] A infância, mais que estágio, é categoria

histórica: existe história humana porque o homem tem infância [...] (KRAMER, 2007, p.15).

Segundo Araujo e Reis (2010), ao interagir com as pessoas e com o meio ao seu redor, as crianças se apropriam e criam uma visão particular de mundo, e por isso são sujeitos de sua própria história.

Conhecer os direitos da infância é, portanto, de suma importância para validar essa premissa. Além disso, somente assim será possível assegurar sua efetivação pelos órgãos públicos, pela sociedade, e principalmente por aqueles que lidam, direta ou indiretamente, com as crianças.

2.1.1 O direito à infância

Como previamente discutido, a infância passou a ser reconhecida socialmente, e, como consequência, as crianças foram adquirindo direitos ao longo da história da humanidade. Esses direitos evidenciam suas especificidades características e, ao mesmo tempo, protegem e resguardam a infância.

Um dos grandes marcos em prol dos direitos da infância foi a declaração dos “Dez Direitos das Crianças”, pela Organização das Nações Unidas (ONU)¹¹:

1. Todas as crianças, independentemente de cor, sexo, língua, religião ou opinião, têm os direitos garantidos.
2. A criança será protegida e terá desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social adequados.
3. Crianças têm direito a nome e a nacionalidade.
4. A criança terá direito a alimentação, recreação e assistência médica.
5. Crianças deficientes terão tratamento, educação e cuidados especiais.
6. A criança precisa de amor e compreensão.
7. A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e ao lazer infantil.
8. As crianças estarão, em quaisquer circunstâncias, entre os primeiros a receber proteção e socorro.
9. A criança será protegida contra qualquer crueldade e exploração. Não será permitido que ela trabalhe ou tenha ocupação que prejudique os estudos ou a saúde.
10. Toda criança terá proteção contra atos de discriminação (COSTA, 2015, p. 1).

Com a declaração desses direitos em 1959, a criança passou a ser de fato reconhecida. Embora todos esses sejam importantes, apenas os direitos 2, 4 e 7 serão discutidos mais detalhadamente, devido o objetivo do presente trabalho.

Os referidos direitos têm em comum as questões do desenvolvimento, da educação e da recreação da criança.

¹¹ A ONU foi criada em 1945 e, dentre seus objetivos, destaca-se o de proteger os direitos humanos.

Pesquisadores como Piaget, Vygotsky e Wallon demonstraram que as interações entre o sujeito e o meio social são fundamentais para sustentar a capacidade de conhecer e aprender.

[...] Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. A articulação entre os diferentes níveis de desenvolvimento (motor, afetivo e cognitivo) não se dá de forma isolada, mas sim de forma simultânea e integrada (FELIPE, 2001, p. 27).

Essas constatações influenciam a compreensão do desenvolvimento infantil e contribuem para que haja mudanças nas ações pedagógicas das instituições de ensino do país.

Em decorrência do progresso social, esses direitos passaram por mudanças em 1989, após a aprovação de um novo acordo entre a ONU e 193 países, inclusive o Brasil.

Nacionalmente, a Convenção sobre os Direitos da Criança foi promulgada pelo Decreto nº 99710/1990 (BRASIL, 1990). Em seu Artigo 31, fica estabelecido que:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística.
2. Os Estados Partes respeitarão e promoverão o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e encorajarão a criação de oportunidades adequadas, em condições de igualdade, para que participem da vida cultural, artística, recreativa e de lazer.

Esse artigo explicita o desenvolvimento da criança nas diferentes esferas, ressaltando a importância de assegurar o direito de brincar.

A nível nacional, destaca-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)¹² (BRASIL, 1990b), que regulamenta os direitos das crianças e dos adolescentes previstos na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

¹² O ECA foi instituído pela Lei nº 8069/1990 no dia 13 de julho de 1990. Tem como objetivo regulamentar os direitos das crianças e dos adolescentes e internalizar as normativas internacionais.

2.2 O brincar

Embora a legislação brasileira preconize que a criança tem o direito de brincar, pesquisas indicam que o adulto não reconhece esse direito, e, em muitos casos, até desvaloriza sua importância na formação cognitiva, física e social das crianças.

Fortuna (2004) afirma que os adultos também brincaram em alguma fase de suas vidas, porém parecem ter se distanciado dessa prática com o passar do tempo. Para a autora, o educador deve, primeiramente, reconciliar-se com a criança que existe em si mesmo, para ser capaz de compreender e interagir criativa e produtivamente com seus alunos.

Os conceitos de ludicidade, brincar, objetos lúdicos, brinquedo e jogo são muito complexos e controversos, e por isso serão discutidos a seguir, de modo a estabelecermos, posteriormente, algumas relações entre brincar, ensinar e aprender.

Os termos “**lúdico**” e “**ludicidade**” são sinônimos, e possuem um significado abrangente. Referem-se ao brincar, jogar, contar e ouvir histórias, ilustrar, pintar, cantar e dançar, soltar a imaginação, e se aventurar pelo mundo da fantasia e da magia.

Por meio da ludicidade, novos sentimentos e conhecimentos são formados de modo criativo; assim, criam-se novas possibilidades de interpretação e de representação do real, de acordo com os critérios particulares de cada um (BRASIL, 2012d).

Kobayashi e Antônio Junior (2017, p. 67) relatam que:

A linguagem lúdica é a forma privilegiada de entrar no mundo adulto, das outras crianças e de si mesma. Nas ações de brincar, ela nos oportuniza a expressão das suas ideias, dos seus sentimentos e medos (KOBAYASHI e ANTÔNIO JUNIOR, 2017, p. 67).

Ademais, auxilia a criança a se manifestar com criatividade e liberdade por meio da diversão e da motivação.

De acordo com Gutton (2013), o **brincar** é:

Uma atividade. Brincar é agir. Brincar deixa uma marca dupla, na criança que brinca e no ambiente. O ato e a percepção estão inscritos no nível corporal. O brinquedo, instrumento para brincar, está no espaço, enquanto a brincadeira se desenvolve no tempo. Operação complexa, dialética entre o

mundo simbólico e o mundo fantasístico, o brincar tem um duplo lugar corporal e espaço temporal envolvente (GUTTON, 2013, p. 248-249).

Toda criança sabe o que significa brincar, mas, para os adultos, as definições não passam de meras especulações (SUTTON-SMITH, 2017). Para o autor, a brincadeira é muito mais do que o desenvolvimento de uma ação, ou de uma experiência vivenciada, pois é sempre marcada por suas “próprias performances e estilizações distintas”.

Moyles (2006, p. 13) afirma que:

O termo “*play*” (em português, “brincar” ou “jogar”) pode ser considerado um substantivo, um verbo, um advérbio e um adjetivo – um jogo ou um objeto para brincar, como uma peça de teatro ou um brinquedo; agir em relação a um método ou modo; realizar alguma coisa de forma divertida.

Ainda segundo a autora, o brincar abrange em si mesmo diversos comportamentos, entendimentos, habilidades, motivações, oportunidades e práticas, sendo assim, a melhor maneira de aprender, visto que tanto a autoestima quanto a autoimagem são asseguradas.

Isso é justificado pelo fato de que o brincar possibilita que a criança adentre no mundo simbólico, por meio da repetição e recriação de ações prazerosas, imaginárias, criativas e de socialização (GUTTON, 2013).

De acordo com Heaslip (2006, p. 123):

[...] O brincar é o principal meio de aprendizagem na primeira infância. É a maneira pela qual as crianças harmonizam sua vida interior com a realidade externa. No brincar, as crianças gradualmente desenvolvem conceitos de relações causais, poder de discriminar, de fazer julgamentos, de analisar e sintetizar, de imaginar e formular. As crianças ficam absorvidas em seu brincar, e a satisfação de leva-lo a uma conclusão satisfatória fixa hábitos de concentração, que podem ser transferidos para outras aprendizagens (HEASLIP, 2006, p. 123).

Huizinga (1938 apud FORTUNA, 2004) relata que dependendo do valor social que o jogo representa em uma determinada sociedade, os termos “brincar” e “jogar” são equivalentes ou distintos entre si, sob o ponto de vista linguístico.

Os **objetos lúdicos** são aqueles que proporcionam momentos de envolvimento e entretenimento, em espaços nos quais as crianças podem experimentar situações e vivência. São os:

Brinquedos, jogos, livros, histórias, músicas, danças, trava-línguas, desenhos, entre outros que apoiam a relação da criança com o ambiente, por meio das linguagens simbólicas com base nas suas experiências no mundo ao seu redor (KOBAYASHI e ANTÔNIO JUNIOR, 2017, p. 67).

O **brinquedo** é um objeto simbólico caracterizado pela presença de sua manipulação e ausência de seu significado (GUTTON, 2013, p. 70). É um objeto destinado à criança, que o manuseia com liberdade, sem estar atrelado às regras (BROUGÈRE, 2001, p. 13).

Conforme Leontiev (1988, p. 122 apud SANTOS, 2015, p. 15):

[...] no brinquedo, a criança sempre se porta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade (LEONTIEV, 1988, p. 122).

Segundo Kishimoto (2013), os brinquedos são objetos utilizados com a finalidade de brincar, servindo como suporte à brincadeira. Benjamin (2002) afirma que é a ação da criança que irá caracterizar um objeto como brinquedo, sendo que “a própria capacidade criativa é herdeira da brincadeira infantil”, como destacado por Winnicott (FORTUNA, 2013a, p. 72).

Fortuna (2004, p. 54) ressalta, ainda, que:

[...] é preciso agir para transformar um objeto em brinquedo, ou uma situação qualquer em brincadeira. Na infância, isso adquire maior eloquência se considerarmos sua capacidade simbólica e as características de sua inteligência, já que as crianças precisam interagir fisicamente com o mundo para compreendê-lo [...]. (FORTUNA, 2004, p. 54).

Esse assunto é tão importante, que é, inclusive, abordado nos livros paradidáticos destinados às crianças. Neles, o brincar é retratado como parte da sua natureza, apresentando-lhes um mundo de imaginação e criação de inúmeros significados para o mesmo objeto, dando-lhes, então, “vida própria”. Como exemplo, podemos mencionar o livro “Isso não é brinquedo”, do autor Ilan Brenman (2007):

[...] Um dia peguei um balde na área de limpeza. Minha mãe foi logo falando: - Lilica, isso não é brinquedo! – Ela não entende nada!... Para mim, aquilo era uma cesta mágica! Outro dia, abri uma gaveta da cozinha e tirei um coador. Meu pai foi logo dizendo: - Lilica, isso não é brinquedo! Ele não sabe de nada!... Para mim aquilo era um chapéu com furinhos para o cabelo respirar [...]. (BRENMAN, 2007).

Originado do latim “*jocus*”, **jogo** significa “brinquedo, folguedo, divertimento, passatempo sujeito a regras, aquilo que é divertido, risível” (FORTUNA, 2013a, p. 70). Huizinga (2001) define jogo como sendo:

Uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (HUIZINGA, 2001, p. 33).

Além disso, também são meios de transmitir a cultura de um povo, seja pelo jogo em si, ou pela forma como é jogado. Kishimoto (2008) avalia que, como forma de manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais visam a perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social, por meio das regras, critérios e sentidos que proporcionam.

Na Língua Portuguesa, normalmente, o termo brincadeira refere-se a “atividades preferencialmente infantis, enquanto que jogo está associado a atividades lúdicas com regras” (BROUGÈRE, 1998, p. 4). Kobayashi e Antônio Junior (2017, p. 63) diferenciam “brinquedos” de “jogos” da seguinte forma:

Os brinquedos impulsionam o potencial lúdico das crianças, capazes de transformar um objeto em outro usando apenas a imaginação. Já os jogos de regras levam a desenvolver habilidades, organizar o pensamento e ação e promovem a socialização. Com a tecnologia, brinquedos e jogos ampliam habilidades e desafiam a Educação (KOBAYASHI e ANTÔNIO JUNIOR, 2017, p. 63).

Kishimoto (2008), por outro lado, retrata “brinquedo” como todo objeto que sustenta a “brincadeira”, designando, então, uma atividade livre predominantemente realizada por crianças; e o termo “jogo” refere-se, normalmente, às atividades estruturadas, com definição de regras, não restritas ao universo infantil.

Cabe ressaltar que, embora existam diferenças entre os termos “brincadeira”, “brinquedo” e “jogo”, muitos autores os consideram como indissociáveis, até porque a incessante busca pela distinção entre esses termos pode causar mais obscuridade do que a própria elucidação (FORTUNA, 2013a e SUTTON-SMITH, 2017).

Embora existam as distinções, tanto a brincadeira quanto o jogo têm em comum o fato de possibilitar a criação de vínculos entre os participantes, conforme elucidado por Fortuna (2004). Ambos possibilitam às crianças:

[...] o desenvolvimento dos conceitos mais elaborados, como as relações com os outros, tais como a amizade e o respeito, e consigo mesmos, como a imagem corporal, a lateralidade, a orientação espacial e temporal. Isso irá ajudá-los no processo de inserção no mundo e dos sucessivos e importantes aprendizados (KOBAYASHI e ANTÔNIO JUNIOR, 2017, p. 68).

As crianças se expressam por meios verbais e não verbais, como por exemplo, brincadeiras, desenhos, expressões corporais (careta, choro, sorriso, etc.) e jogos. Kramer (2007) diz que a brincadeira, a criação, a fantasia e o poder de imaginação são experiências de cultura específicas da infância.

Kramer (2007) relata, ainda, que:

[...] As crianças brincam, isso é o que as caracteriza. Construindo com pedaços, refazendo a partir de resíduos ou sobras, na brincadeira, elas estabelecem novas relações e combinações. As crianças viram as coisas pelo avesso e, assim, revelam a possibilidade de criar. Uma cadeira de cabeça para baixo se torna barco, foguete, navio, trem, caminhão. Aprendemos, assim, com as crianças, que é possível mudar o rumo estabelecido das coisas (KRAMER, 2007, p.15).

A importância da brincadeira é ressaltada inclusive nos documentos oficiais (BRASIL, 2012a; BRASIL, 2013a; BRASIL, 2014a), por ser a principal ferramenta de imaginação e conhecimento. O brincar é “a maneira pela qual as crianças estruturam o seu tempo, ou seja, a sua vida. Portanto, estamos falando de direitos humanos; e brincar é, antes de tudo, um direito de criança!” (IPA, 2013, p.8).

Dessa forma, é notório que, ao brincar, a criança desenvolve o seu ser interior, descobrindo emoções e sensações que dão sentido para a sua vida. Ao interagir por meio de uma brincadeira, a criança aprende sobre o convívio social, no qual normas e regras devem ser cumpridas e respeitadas.

Fortuna (2013, p. 78-79), ao retratar a Hermenêutica Filosófica, é categórica ao afirmar que:

Jogando [e brincando], não apenas nos mostramos quem somos, mas, sobretudo, tornamo-nos quem somos, isto é, formamo-nos. Logo, o ato de brincar [e jogar] é fundamentalmente formativo. [...] O jogo, como atividade fundamental que é, simultaneamente, forma de expressão e forma de construção do ser, está intimamente relacionado ao desenvolvimento e à aprendizagem. (FORTUNA, 2013a, p.78-79).

Estudos do PNAIC (BRASIL, 2012d) confirmam que as brincadeiras realmente proporcionam benefícios para as crianças em diferentes aspectos: a) físico, desenvolvendo as habilidades motoras e melhorando o desempenho da expressão corporal das crianças; b) cognitivo, estimulando a atenção, concentração e memorização; c) social, pois os pares se socializam por meio do lúdico; e, conseqüentemente, d) pedagógico, o que aumenta o interesse pelos conteúdos didáticos e, portanto, favorece a aprendizagem.

É nesse contexto que podemos afirmar que proporcionar o brincar nas ações pedagógicas é promover possibilidades reais de aprendizagem.

Várias situações experimentais indicam que quando as crianças brincam, aprendem. A espontaneidade dos seus atos e a oportunidade de demonstrá-los favorecem situações em que elas não se sintam com medo de errar ou pressionadas a realizar tarefas obrigatórias. Nesse sentido,

diversos estudos abordam a ludicidade e a aprendizagem como ações complementares, ressaltando a ideia de que o lúdico, no seu papel de instrumento auxiliar e complementar da educação, representa um recurso facilitador e motivador da aprendizagem escolar (BRASIL, 2012d).

Entretanto, não basta apenas introduzi-las no currículo escolar do 1º ano. É preciso comprometer-se com o conceito de que o brincar é uma atividade que melhora o nível de aprendizagem da criança.

[...] Reconhecer o brincar e seu papel na aprendizagem infantil não é, necessariamente, um problema. Vários educadores e pesquisadores dão incontáveis exemplos e variadas evidências de que o brincar é a maneira de a criança aprender, e que negligenciar ou ignorar o papel do brincar como meio educacional é negar a resposta natural da criança ao ambiente e, na verdade, à própria vida! (ABBOTT, 2006, p. 94).

Kishimoto (2017, p. 13) também concorda que “o brincar e o aprender têm a mesma raiz”, sendo necessária a adequação física dos espaços, o planejamento e o uso de materiais e recursos diversos, para potencializar seus resultados.

É nesse sentido que, a seguir, será discutida a importância do brincar no âmbito escolar.

2.3 A importância do brincar no contexto escolar

É evidente que o direito de brincar das crianças deve ser obrigatoriamente respeitado, em prol do seu desenvolvimento. É por isso que os adultos devem propor situações que envolvam o brincar no cotidiano escolar, como afirmam Kobayashi e Antônio Junior (2017, p. 64):

[...] para que a brincadeira ocorra, é necessário o planejamento de ambientes, de tempos, espaços e objetos, sendo que um dos requisitos para isso é a parceria de adultos – professor e demais componentes da equipe escolar –, que tenha se reconciliado com a criança que foram e se vejam como parte importante na estruturação do brincar de alta qualidade (KOBAYASHI e ANTÔNIO JUNIOR, 2017, p. 64).

Contudo, deve-se evidenciar que as brincadeiras proporcionadas no ambiente escolar nem sempre são adequadas, pois, muitas vezes, são atividades pedagógicas “mascaradas” pelo caráter lúdico, sendo ofertadas apenas nos momentos finais da aula, e caso “haja oportunidades”.

Isso pode decorrer da crença de que o brincar é perda de tempo, e também da exigência de cumprir todos os conteúdos estabelecidos pelo Currículo Escolar. Assim, é importante que os profissionais envolvidos sejam capazes de identificar as

atividades lúdicas e as atividades ludiformes, de modo a utilizá-las com maior propriedade.

Iremos, agora, abordar as **atividades ludiformes**, visto que as atividades lúdicas já foram discutidas previamente (Item 2.2). O termo foi utilizado pela primeira vez em 1966 por Aldo Visalberghi (1919 – 2007)¹³, referindo-se às atividades que, apesar de possuírem algumas das características lúdicas (p.e. comprometimento, estabilidade e progressividade), não apresentam o caráter não-funcional da ludicidade (i.e. o fim em si mesmo) (FORTUNA, 2013b).

Fortuna (2013a, p. 88), em seu estudo sobre a Pedagogia do Brincar, traduz o termo proposto por Di Pietro (2003): “uma ação ludiforme, se bem que prazerosa, pode ser produtiva e dirigida, tal como ocorre na didática, enquanto o jogo, no sentido próprio, é uma ação com o fim em si mesma”.

Embora os termos lúdico e ludiforme possuam distinções em sua essência, Braga (2005 apud FORTUNA, 2013b) acredita que não devem ser abordados de modo oposto; pelo contrário, os educadores devem encontrar o equilíbrio entre ambos. Isso pode ser justificado pelo fato de que o adulto é o responsável pela condução das atividades, tendendo, geralmente, a valorizar mais os processos do que os produtos.

Assim, é necessário, primeiramente, redefinir o papel que a escola e os adultos (pais, professores e toda a equipe) desempenham na vida da criança, considerando a importância do brincar no ambiente escolar. É nesse sentido que os educadores devem ser cômicos ao que se refere à aula lúdica, pois a escola é de fato um lugar de brincar.

Fortuna (2014, p. 28-29) defende que:

A escola é um lugar de brincar se o professor consegue conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno. Para isso, é necessário encontrar o equilíbrio sempre móvel entre o cumprimento de suas funções pedagógicas – ensinar conteúdos e habilidades, ensinar a aprender – e psicológicas – contribuir para o desenvolvimento da subjetividade para a construção do ser humano autônomo e criativo, na moldura do desempenho das funções sociais (FORTUNA, 2014, p. 28-29).

Uma aula lúdica é aquela na qual as características do brincar estão presentes, ou seja, os professores e os alunos são colocados como sujeitos ativos da aula, e por isso podem vivenciar momentos de alegria, prazer e satisfação em

¹³ Pedagogo italiano.

ensinar e aprender. Para Fortuna (2013b, p. 33), a aula lúdica “é uma aula ludicamente inspirada [...], podendo, eventualmente, configurar-se em uma aula ludiforme”. Todavia, para garantir a ludicidade em sala de aula, não é preciso jogar a todo momento, conforme ressaltado pela autora.

Além disso, diversos materiais e acessórios adequados para o brincar devem ser ofertados e colocados à plena disposição das crianças. Isso favorece o desenvolvimento espontâneo, tão valorizado por alguns escritores (p.e. Comenius e Rousseau) e educadores, como, por exemplo, Fröbel, Montessori, Owen e Pestalozzi (SMITH, 2006).

O brincar espontâneo começou a se destacar, a partir do Século XX, como fator essencial ao desenvolvimento da criança como um todo, segundo destacado por Smith (2006):

O brincar espontâneo passou a ser visto não só como importante, mas também como um componente essencial do desenvolvimento social e intelectual da criança, e de desenvolvimento criativo e pessoal. [...] O brincar, na verdade, é o trabalho da criança e o meio pelo qual ela cresce e se desenvolve. [...] É vital para a aprendizagem das crianças e, portanto, vital na escola (SMITH, 2006, p. 29).

Isso é justamente o que Smith (1988) conceitua como **etos do brincar**, considerado por ele mesmo como uma “avaliação particularmente forte do brincar livre”. O etos do brincar vem influenciando, desde a década de 20, a educação dos primeiros anos, embora, atualmente, o currículo tenha voltado a ser o foco em diversos países, inclusive no Brasil.

Na prática em que o etos do brincar é desvalorizado, o professor normalmente desconsidera a importância do brincar na sala de aula, e não adota parâmetros de qualidade da brincadeira que será proposta.

Conforme Katz (1992 apud HEASLIP, 2006), os professores devem utilizar índices que qualifiquem o brincar. A autora sugere, então, duas perspectivas que atendam essa necessidade:

1. A perspectiva de cima para baixo, que leva em conta aspectos como a proporção de adultos e crianças, a adequação da equipe, a qualidade e a segurança dos recursos e do ambiente.
2. A perspectiva de baixo para cima, que tem como base de avaliação a pergunta: “Como se sente uma criança neste ambiente?” (KATZ, 1992 apud HEASLIP, 2006, p. 121).

A segunda perspectiva (i.e., de baixo para cima) enaltece a criança como protagonista da situação, e por isso proporciona maior qualidade do brincar no ambiente educativo (HEASLIP, 2006).

Pinazza e Festa (2017, p. 93) afirmam que:

É fundamental compreender e assumir, em nossas instituições, a urgência do brincar onde as crianças sejam as protagonistas, para que elas possam criar variadas realidades, para que imaginem possibilidades de ação e aprendam no universo da cultura, em colaboração com seus pares e outros parceiros, e para que também criem culturas (PINAZZA e FESTA, 2017 p. 93).

Atribuir qualidade ao brincar significa reconhecê-lo como instrumento de aprendizagem. Todavia, é constante a necessidade de justificar aos pais e à sociedade o porquê da inserção das brincadeiras no currículo, pois “o brincar frequentemente é visto como o oposto do trabalho” (SMITH, 2006, p. 25).

Moyles (2006, p. 12) relata que são frequentes os questionamentos:

[...] O brincar proporciona algum tipo de “excelência”, em comparação com a “verdadeira” aprendizagem nas situações educacionais dos primeiros anos? Com um currículo nacional que, aparentemente, prioriza atividades escritas e ameaça esmagar todos os envolvidos sob montanhas de papel, o ônus da prova em relação a tudo o que o brincar tem a oferecer às crianças e aos professores cabe aos profissionais dedicados que trabalham com as crianças em seus primeiros anos, em vários campos (MOYLES, 2006, p. 12).

Em um consenso social, a criança é matriculada na escola principalmente para receber a formação acadêmica, priorizando a aprendizagem dos conteúdos curriculares, em detrimento das brincadeiras. Isso ocorre devido o entendimento equivocado de que o brincar é algo banal e divertido, o qual deve ser praticado apenas em casa, sem “perder tempo” nas escolas.

Moyles (2006, p. 14) afirma que:

Em algum lugar, bem lá no fundo de cada um de nós, parece haver um sentimento de que aquilo que não dói não vai nos fazer bem, tipo “tudo o que arde cura”! Portanto, algo como o brincar, com seus altos níveis de motivação e potencial divertimento, parece, de certa maneira, não ser apropriado em ambientes institucionais [...] (MOYLES, 2006, p. 14).

Assim, as instituições de ensino trabalham, na maioria das vezes, com atividades repetitivas e “sem sentido”, apenas para cumprir com as exigências do currículo, e para garantir que os alunos obtenham índices satisfatórios em avaliações de âmbito nacional.

Fortuna (2000) relata que as atuais práticas pedagógicas, em sua maioria, não englobam o uso de brinquedos e momentos para brincar na escola. Ainda de acordo com a autora, os professores de crianças pequenas promovem o brincar para isentar-se de responsabilidade pedagógica, enquanto que os demais educadores limitam-se à promoção do estudar.

De acordo com Kishimoto (2017, p. 14), “as crianças querem o brincar e as escolas querem o aprender”; no entanto, sabe-se que “não se brinca sem tomar decisão e não se aprende sem querer se envolver”.

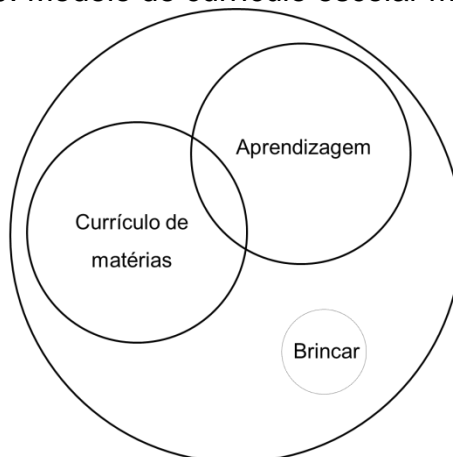
A temática é de tamanha relevância, que até mesmo o poeta Carlos Drummond de Andrade (1902 – 1987) ressaltou que:

Brincar com a criança não é perder tempo, é ganha-lo; se é triste ver um menino sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados, tolhidos e enfileirados em uma sala de aula sem ar, com atividades mecanizadas, exercícios estéreis, sem valor para a formação dos homens críticos e transformadores de uma sociedade (CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE).

Com a finalidade de orientar as ações educativas, o currículo escolar é um documento que determina o que o aluno deve aprender ao longo do ano. Embora tente contemplar os diferentes direitos de aprendizagem, na maioria das vezes, possui uma visão mecanicista, na qual “as crianças e os professores não são valorizados por si mesmos, mas pelo que produzem” (MOYLES, 2016, p. 12).

Nesse modelo de currículo (Figura 10), o brincar não é considerado como propulsor de aprendizagem, e por isso é proposto apenas quando, e se houver tempo.

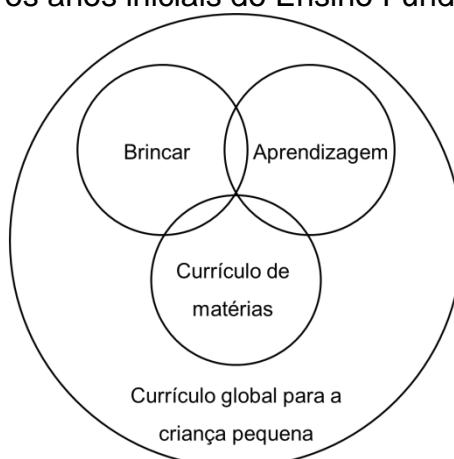
Figura 10. Modelo de currículo escolar mecanicista



Fonte: O autor (2017).

Entretanto, o modelo mecanicista (Figura 10) tem-se mostrado incompatível com as necessidades individuais da criança. Moyles (2006), por outro lado, propõe um modelo de currículo que atribui a devida importância ao brincar e interliga todos os elementos fundamentais que devem ser contemplados (Figura 11).

Figura 11. Modelo de currículo escolar proposto por Moyles para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: Moyles (2006).

De acordo com a autora:

[...] Há muitas evidências indicando que experiências curriculares infantis baseadas no brincar geram e estimulam a elevação dos padrões na Educação Infantil e posterior. Parece haver três elementos principais na discussão: a qualidade da provisão, o valor associado aos processos do brincar e o envolvimento dos adultos (MOYLES, 2006, p. 15).

Os educadores que introduzem o brincar como ferramenta de aprendizagem elevam a qualidade do currículo, contribuindo dessa forma, para que as crianças sejam capazes de construir sua própria visão do mundo e de relacionar-se entre si (MOYLES, 2006).

A preocupação em utilizar as brincadeiras no contexto escolar vem desde o século XIX. Friedrich Fröbel (1782 – 1852)¹⁴ defendia o uso de jogos e a prática de brincadeiras nas salas de aulas, argumentando que, assim, o desenvolvimento espontâneo na criança atinge seu ápice, e, conseqüentemente, são despertadas sensações prazerosas (p.e. alegria, harmonia, liberdade, paz e satisfação com o mundo, etc.).

Heiland (2010) constatou em seus estudos sobre Fröbel, que:

¹⁴ Pedagogo alemão que fundou o primeiro jardim de infância (KOBAYASHI e ANTÔNIO JUNIOR, 2017).

[...] o jogo dirige essa idade e desenvolve o menino, enriquecendo de tal maneira sua própria vida, escolar e livre, fazendo com que se desenvolva e manifeste seu interior, como as folhas brotam de um botão, adquirindo alegria e mais alegria; a alegria que é a alma de todos os meninos (HEILAND, 2010, p. 65).

Na atualidade, muitos pesquisadores e cursos de formação de professores reforçam o que Fröbel propagou sobre as contribuições positivas do brincar no desenvolvimento infantil.

Embasada na tese de Piaget (1995), Fortuna (2013) destaca que os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento, embora relacionados, são distintos. Enquanto a aprendizagem decorre de situações do meio no qual o indivíduo está inserido, o desenvolvimento é espontâneo (mas não pré-programado) e influenciado por fatores como experiência, maturação, transmissão social e equilíbrio entre si.

De acordo com a autora, Piaget defende que:

O desenvolvimento promove a aprendizagem, explicando-a, tendo em vista que cada elemento da aprendizagem ocorre em função do desenvolvimento, e não o contrário, isto é, uma soma de aprendizagens que resultam em conhecimento (FORTUNA, 2013a, p. 79).

A organização, formação e evolução dos fatores supracitados possibilita, portanto, a construção do conhecimento e da aprendizagem. Esse processo pode ser favorecido pela brincadeira, visto que, além de ser uma ação por excelência, é atividade fundamental do ser, e, por extensão, é também aprendizagem (FORTUNA, 2013a).

É evidente que o brincar, então, correlaciona-se tanto com o desenvolvimento quanto com o aprender. É nesse sentido que o lúdico representa um recurso facilitador e motivador da aprendizagem, visto que auxilia e complementa a educação escolar.

Considerando que a aprendizagem da criança pequena fundamenta-se principalmente no ato de brincar, é necessário introduzir o quanto antes a ludicidade na educação formal. Andrade (2010, p. 15) destaca que:

A importância do brincar e do brinquedo pode ser justificada na Educação Infantil pelos seguintes motivos: – é condição de todo o processo evolutivo neuropsicológico saudável; – manifesta a forma como a criança está organizando sua realidade e lidando com suas possibilidades, limitações e conflitos, já que, muitas vezes, ela não sabe, ou não pode, falar a respeito deles; – introduz a criança de forma gradativa, prazerosa e eficiente ao universo sócio-histórico-cultural; – abre caminho e embasa o processo de ensino/aprendizagem favorecendo a construção da reflexão da autonomia e da criatividade (ANDRADE, 2010, p.124).

Todavia, ressalta-se que o brincar não deve ser restrito somente à Educação Infantil; deve ser contemplado também no Ensino Fundamental, sobretudo no 1º ano. Isso porque corresponde ao período da transição escolar, caracterizada por mudanças significativas, inclusive na abordagem curricular de conteúdos.

No curso de formação de professores do PNAIC (BRASIL, 2012a), discute-se que o brincar nos conteúdos curriculares:

[...] pode propiciar a construção de conhecimentos novos, um aprofundamento do que foi trabalhado ou ainda, a revisão de conceitos já aprendidos, servindo como um momento de avaliação processual pelo professor e de auto avaliação pelo aluno. Trabalhado de forma adequada, além dos conceitos, o jogo possibilita aos alunos desenvolver a capacidade de organização, análise, reflexão e argumentação, uma série de atitudes como: aprender a ganhar e a lidar com o perder, aprender a trabalhar em equipe, respeitar regras, entre outras [...] (BRASIL, 2014c, p. 5).

Isso corrobora que o lúdico, além de motivar os envolvidos e gerar prazer, é extremamente importante para assegurar a excelência do conhecimento. Entretanto, cabe ressaltar que os jogos e brincadeiras não são suficientes no processo de ensino-aprendizagem, como abordado no próprio curso de formação do PNAIC (BRASIL, 2012a):

Para que o ato de jogar na sala de aula se caracterize como uma metodologia que favoreça a aprendizagem, o papel do professor é essencial. Sem a intencionalidade pedagógica do professor, corre-se o risco de se utilizar o jogo sem explorar seus aspectos educativos, perdendo grande parte de sua potencialidade (BRASIL, 2014c, p. 5).

É nesse contexto que se evidencia o papel fundamental do professor, para garantir a aprendizagem. Kishimoto (2008) afirma que o docente pode mediar as ações lúdicas, e que seu modo de trabalhar e de apresentá-las aos alunos é de extrema importância, por influenciarem na aquisição dos conhecimentos e linguagens e no desenvolvimento cognitivo e sócio relacional.

É por isso que todas as ações pedagógicas devem ser cuidadosamente planejadas, visto que:

[...] Entrega, dedicação e positividade são as três qualidades que não podem faltar no professor que busca no educando um sujeito ativo, interativo e inventivo, sem esquecer, no entanto, de propiciar-lhe liberdade de ação (BRASIL, 2012d, p. 24).

Além disso, toda a equipe escolar deve ser envolvida, pois conforme Abbott (2006):

O papel do brincar no currículo do Ensino Fundamental não deve ser do interesse dos educadores individualmente: é essencial que ele seja discutido entre os profissionais em um contexto compartilhado, para que se desenvolvam crenças compartilhadas, entendimento mútuo, coerência e consistência de abordagem (ABBOTT, 2006, p. 95).

Contudo, esses profissionais frequentemente enfrentam desafios para justificar para outrem a seriedade e importância do brincar nas ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Isso pode ser atribuído principalmente ao fato de que “a própria natureza do brincar é complicada, multifacetada e variada em suas funções” (PELLEGRINI, 1987).

Para vencer esses obstáculos, é preciso considerar que “educar” é muito mais do que apenas cumprir o currículo, mas também:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural [...] (BRASIL, 1998a).

Considerar esses apontamentos é primordial para garantir, simultaneamente, a real aprendizagem, o direito das crianças e o respeito à infância.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS: A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Nesse capítulo, objetiva-se delinear a metodologia desta pesquisa, contemplando as pesquisas documental, bibliográfica e de campo, que inclui a caracterização dos voluntários e das respectivas escolas, e os procedimentos de coleta, tratamento e análise dos dados.

Ressalta-se que esta pesquisa atende aos requisitos do Programa de Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica, da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FC/UNESP), câmpus de Bauru – SP. O objetivo primordial deste Programa é, em síntese, formar pesquisadores e professores atuantes em diferentes modalidades de formação inicial, que sejam aptos a contribuir para a melhoria do ensino básico.

O Projeto desta pesquisa foi submetido¹⁵ ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Unesp, junto à Faculdade de Ciências, conforme Resolução nº 466 (BRASIL, 2012e), do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (Conep); sendo que o respectivo código CAAE é 76947617.5.0000.5398 e o número do Parecer é 2316254. O resultado da sua aprovação ocorreu em 05 de outubro de 2017 (Anexo A).

Além disso, foi enviado à Secretaria Municipal de Educação de Bauru (SMEB) o pedido de autorização para a aplicação da pesquisa¹⁶ em três unidades escolares de Ensino Fundamental onde a coleta de dados foi realizada. A autorização para a coleta de dados aconteceu em 21 de novembro de 2017, por meio do Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais, Divisão de Pesquisas e Projetos Educacionais da SMEB (Anexo B).

A coleta de dados com a participação de terceiros foi executada somente com os professores voluntários que assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido aos Professores (TCLE), constante no Apêndice A, e que preencheram o Termo de Identificação do Voluntário (Apêndice B).

¹⁵ O trabalho submetido ao CEP tinha o título inicial “Direitos de aprendizagem e do Brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental I: um estudo sobre o PNAIC”. No decorrer do estudo, o título foi alterado para “O Direito de aprendizagem e do brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: formação lúdica docente” por abranger de forma mais completa o conteúdo da pesquisa.

¹⁶ Assim, como na submissão ao CEP, o pedido de autorização à SMEB contava com o título inicial “Direitos de aprendizagem e do Brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental I: um estudo sobre o PNAIC”, alterado no decorrer do trabalho.

O trabalho foi realizado em Bauru, cidade interiorana de porte médio do Estado de São Paulo. Em 2015, o valor atingido no IDEB foi de 5,9, superior à meta prevista para o município (de 5,7), mas inferior à meta nacional prevista para 2024 (6,0) (IDEB e INEP, 2015).

3.1 Etapas da Pesquisa

Esta pesquisa foi dividida em cinco etapas distintas: 1) Pesquisa documental; 2) Pesquisa bibliográfica; 3) Pesquisa de campo, por meio de aplicação de questionário; 4) Levantamento de recursos pedagógicos disponibilizados pelo MEC por meio do PNAIC; 5) Tratamento de dados e discussão de resultados.

A primeira etapa deste trabalho envolveu uma extensa pesquisa documental acerca dos Documentos Oficiais Nacionais sobre a Educação Básica que continham as seguintes palavras-chave: “Direito à infância”; “Direito de aprendizagem”; “Ludicidade”; “PNAIC” e “Práticas pedagógicas”. Realizou-se, ainda, um estudo sobre a Educação Básica no Brasil, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, e o período de transição entre ambas as etapas, de modo a contextualizar a situação educacional atual do país.

Ademais, buscaram-se, em literatura nacional e internacional, estudos bibliográficos relacionados à infância, o direito à infância, o brincar, e também a sua importância no ambiente escolar (Etapa 2).

Esta pesquisa consistiu em uma pesquisa de campo, de caráter quali-quantitativo, para avaliar como docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental desenvolvem suas práticas pedagógicas referentes à ludicidade em sala de aula (Etapa 3).

Para isso, aplicou-se questionário (Apêndice C) a vinte e seis docentes dos anos iniciais (1º ao 3º ano) do Ensino Fundamental de Escolas Municipais de Bauru, sendo todos concursados e, portanto, pertencentes ao quadro do funcionalismo público municipal. Todavia, apenas 73% foram respondidos.

Embora todos tenham sido respondidos sem a intervenção, direta ou indireta, da pesquisadora, a coleta de dados do questionário divergiu de escola para escola, em função das determinações de cada uma. Assim, alguns foram aplicados pela própria pesquisadora, em horário de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), enquanto outros foram entregues pessoalmente à Coordenação Pedagógica das unidades escolares, para que aplicassem aos professores.

Foram aplicados em três escolas distintas, denominadas genericamente de “A”, “B” e “C”, e caracterizadas a seguir:

- A **Escola A** localiza-se na Região Norte de Bauru (SP). Essa unidade escolar atende turmas do 1º ao 9º ano, totalizando 525 alunos matriculados no ano de 2017 (268 matriculados no 1º ao 5º ano e 257 alunos do 6º ao 9º ano), e possui 45 funcionários. A população atendida é, em sua maioria, caracterizada pela condição socioeconômica desfavorecida. O bairro no qual essa escola está inserida não possui espaços culturais e/ou de lazer e convívio social, sendo que a quadra poliesportiva da Escola A é utilizada, fora do período escolar, também por moradores locais. A infraestrutura da escola contempla biblioteca, laboratório de informática, sala de leitura, quadra de esportes e outras dependências.
- A **Escola B** está localizada na Região Leste de Bauru (SP). Essa unidade escolar atende turmas do 1º ao 5º ano, totalizando 573 alunos matriculados no ano de 2017, e possui 46 funcionários. Ao contrário do que ocorre na Escola A, o bairro caracteriza-se pela presença da classe média-baixa, contando, inclusive com a existência de espaços de lazer. A infraestrutura da escola contempla biblioteca, laboratório de ciências, sala de leitura, quadra de esportes e outras dependências.
- A **Escola C** localiza-se na Região Sudeste de Bauru (SP). Essa unidade escolar atende turmas do 1º ao 9º ano, totalizando 464 alunos matriculados no ano de 2017 (261 matriculados no 1º ao 5º ano e 203 alunos do 6º ao 9º ano), e possui 50 funcionários. Assim como na Escola B, a população do bairro pertence à classe média-baixa, e tem acesso a diversos espaços de convivência social. A infraestrutura da escola contempla laboratório de informática, sala de leitura, quadra de esportes e outras dependências.

O questionário contém onze questões, as quais podem ser agrupadas, de modo geral, em perguntas sobre a identificação pessoal, formação lúdica docente e práticas de ludicidade em sala de aula. Como recurso exemplificativo, utilizou-se a Caixa de jogos do PNAIC, fornecida pelo MEC por meio do PNAIC.

Cabe ressaltar que os professores participaram voluntariamente, possuindo o direito de interromper sua participação a qualquer momento, sem prejuízos. Além disso, foi-lhes garantido completo sigilo, evitando, assim, que suas respostas sejam expostas em qualquer tipo de publicação e/ou trabalho.

Na Etapa 4, apresentou-se o acervo da Caixa de jogos do PNAIC (BRASIL, 2012a), elaborado com base no manual didático proposto conjuntamente pelo MEC, pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

A Etapa 5 consistiu no tratamento de dados e discussão de resultados das Etapas 3 e 4. Os dados coletados na pesquisa de campo foram tabulados, analisados graficamente e discutidos no âmbito teórico-prático, os quais serão apresentados na Seção 4.1.; e o levantamento de recursos pedagógicos estão apresentados na Seção 4.2.

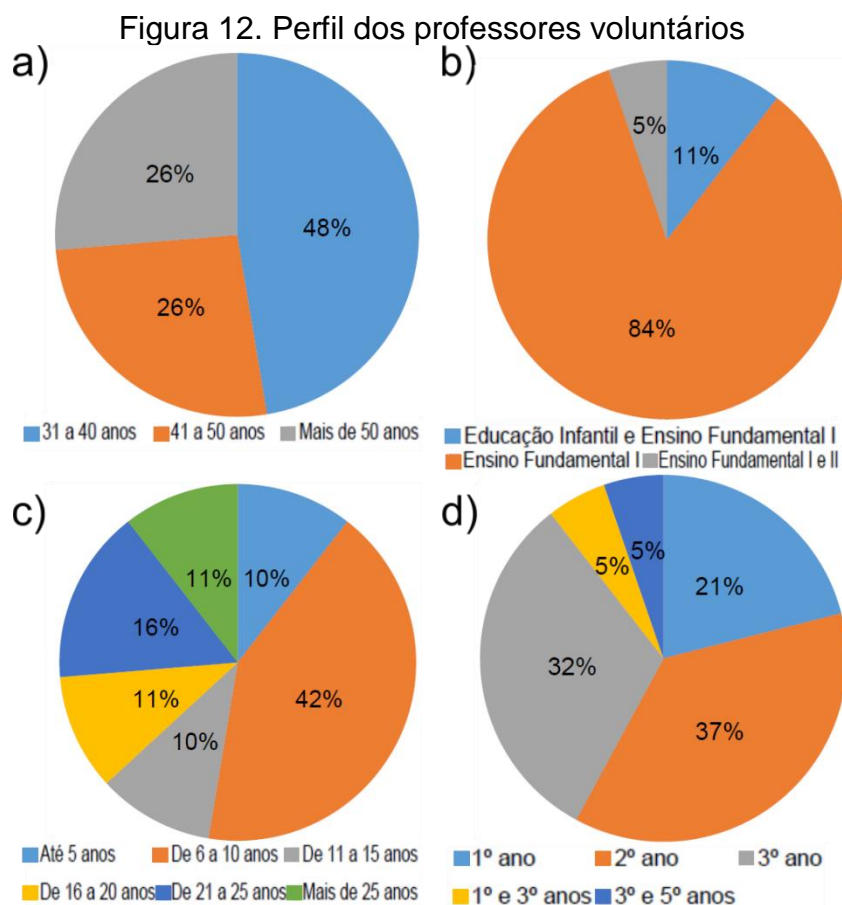
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa seção, serão apresentadas a tabulação das respostas dos professores às perguntas do questionário, as respectivas representações gráficas e as análises decorrentes (Item 4.1.). Além disso, apresentar-se-á o acervo da Caixa de jogos do PNAIC (Item 4.2.).

4.1 Questionário aplicado aos professores

Em relação à formação profissional dos professores (Pergunta 1), 11% dos voluntários possuem apenas a Graduação (Pedagogia e Psicologia), e 89% possuem Especialização, sendo a maioria na área de Psicopedagogia.

Todos os participantes declararam atuar apenas na Rede Pública de Ensino (Pergunta 2). O perfil dos professores voluntários desta pesquisa está representado na Figura 12, em termos de faixa etária (Figura 12a), segmento de atuação (Figura 12b) (Pergunta 2), tempo de exercício de professor de Ensino Fundamental I (Figura 12c) (Pergunta 3) e atuação no Ensino Fundamental I (Figura 12d) (Pergunta 4).



Notas: a) Faixa etária dos participantes; b) Segmento de atuação; c) Tempo de exercício profissional no Ensino Fundamental I; d) Ano em que leciona atualmente.

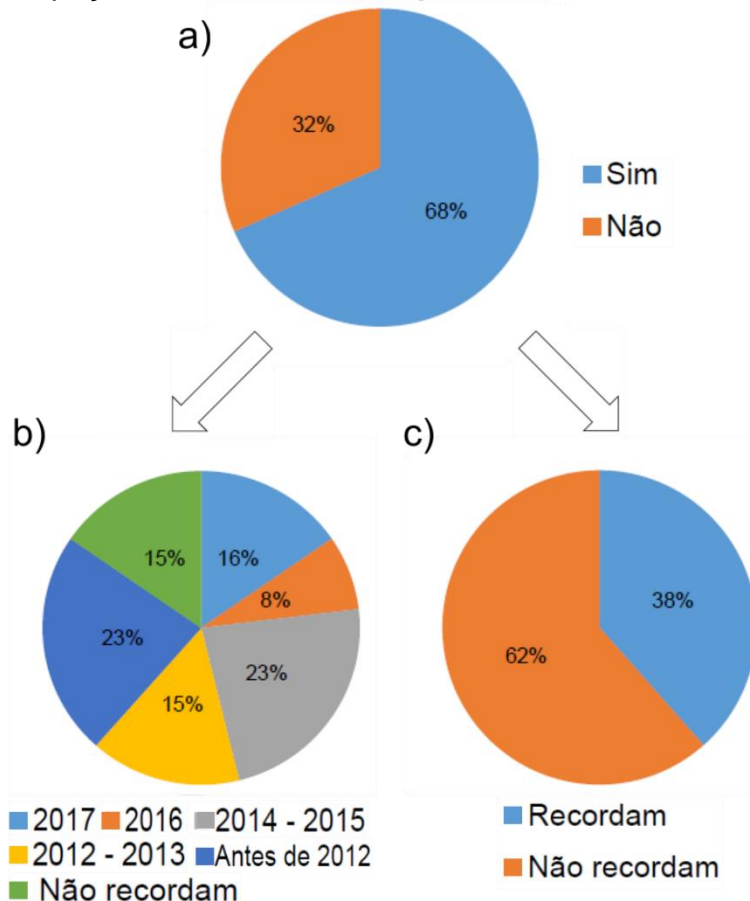
Conforme observamos na Figura 12a, 48% dos participantes encontram-se na faixa etária de 31 a 40 anos, 26% na de 41 a 50 anos e 26% possuem mais de 51 anos. Na Figura 12b, verifica-se que 11% dos professores são atuantes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, 5% atuam no Ensino Fundamental I e II e 84% são exclusivos do Ensino Fundamental I.

Analisando a Figura 12c, nota-se que o tempo de exercício profissional no Ensino Fundamental I é, em sua maioria, de 6 a 10 anos (42%), seguido por 21 a 25 anos (16%), 16 a 20 anos (11%), mais de 25 anos (11%), até 5 anos (10%) e de 11 a 15 anos (10%).

Na Figura 12d, constata-se que 37% dos professores entrevistados lecionam atualmente no 2º ano do Ensino Fundamental I, 32% no 3º ano, 21% no 1º ano, 5% no 1º e 3º anos e 5% no 3º e 5º anos.

As informações sobre a participação em Cursos de Formação que contemplam a Ludicidade na sala de aula (Pergunta 5) estão apresentadas na Figura 13.

Figura 13. Participação em curso de formação sobre a ludicidade na sala de aula



Notas: a) Participação em curso de formação; b) Ano da última formação; c) Nome do último curso de formação.

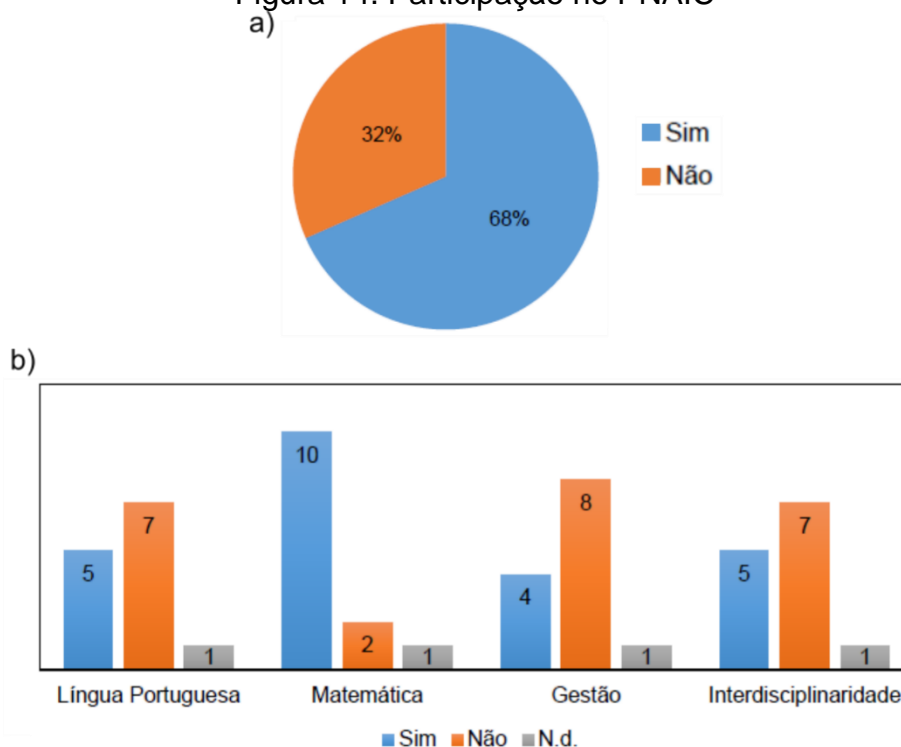
Na Figura 13a, é possível verificar que 68% dos professores declararam que já fizeram cursos de formação sobre a ludicidade em sala de aula e os 32% restantes não participaram desse tipo de capacitação. Quanto ao ano da última realização (Figura 13b), 16% foram em 2017, 8% em 2016, 23% no período de 2014 a 2015, 15% no período de 2012 a 2013, 23% anterior a 2012 e 15% não se recordam do ano de quando o curso foi realizado.

Dentre os docentes que já participaram de cursos de formação, apenas 38% se recordam do nome do curso, enquanto que 62% não se recordam (Figura 13c). Esses resultados podem sugerir que a formação lúdica é, muitas vezes, desvalorizada, inclusive pelos próprios professores participantes desse tipo de capacitação. Isso pode resultar na adoção de práticas lúdicas ineficientes e sem significados, tanto para o aluno como para o professor, pois:

[...] a formação de professor capaz de jogar passa pela vivência de situações lúdicas e pela observação do brincar. Sem isso, o professor não se capacita a entender o significado e a extensão da brincadeira; logo não sabe como conviver com ela em seu trabalho pedagógico (FORTUNA, 2014, p. 28).

Na Figura 14, são apresentadas informações sobre a participação no PNAIC (Pergunta 6).

Figura 14. Participação no PNAIC



Notas: a) Participação no PNAIC; b) Módulo da formação
N.d. significa não declarado.

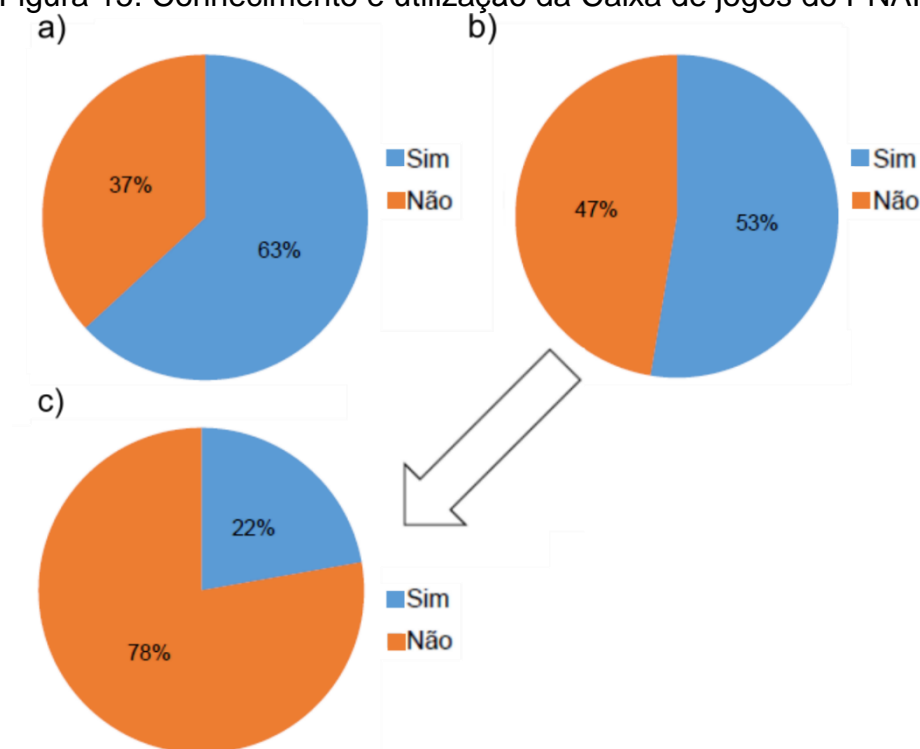
Observando a Figura 14a, nota-se que 68% dos pesquisados participaram do PNAIC, distribuídos nos módulos de Língua Portuguesa, Matemática, Gestão e Interdisciplinaridade, conforme demonstrado na Figura 14b. Por outro lado, 32% declararam não ter participado de nenhum módulo do PNAIC. Essas porcentagens evidenciam que a adesão ao Programa do Governo Federal é expressiva, corroborando a sua importância, em âmbito nacional, para garantir os direitos de aprendizagem.

Ao interpretar conjuntamente as respostas das Perguntas 5 e 6, constata-se que aproximadamente 67% dos professores que declararam nunca terem feito curso de formação sobre a ludicidade participaram do PNAIC. Contudo, as sugestões metodológicas propostas no Pacto incluíam a inserção de jogos e brincadeiras em sala de aula. Isso sugere que a formação lúdica foi negligenciada nos encontros, o que possivelmente pode ser justificado pela própria amplitude e extensão do Programa.

Conforme discutido previamente (Item 1.4.3), o PNAIC estrutura-se em quatro eixos de atuação, sendo um deles o “eixo materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais”, caracterizado pela disponibilização de recursos didáticos pelo MEC. Dentre esses materiais ofertados às escolas, tem-se a Caixa de jogos, a qual será detalhada na seção subsequente (Item 4.2.).

Todas as escolas onde a pesquisa foi realizada receberam a Caixa de jogos. Entretanto, não são todos os professores que a conhece e a utiliza (Pergunta 7), como apresentado na Figura 15.

Figura 15. Conhecimento e utilização da Caixa de jogos do PNAIC



Notas: a) Conhecimento sobre a Caixa de jogos e seus objetivos; b) Uso da Caixa de jogos na sala de aula; c) Conhecimento sobre a Caixa de jogos dentre os que não a utilizam.

Analisando a Figura 15a, notamos que apenas 63% dos professores pesquisados conhecem os jogos da caixa do PNAIC bem como os seus objetivos. Porém, quanto a sua utilização em sala de aula (Figura 15b), apenas 53% declararam fazer uso desse material, principalmente com a finalidade pedagógica. Isso é evidenciado pelas justificativas apresentadas pelos professores: “uso alguns jogos como reforçador nas atividades e no processo de alfabetização de alguns alunos”, “utilizo para enriquecer os conteúdos estudados em sala de aula”, “acredito que de maneira lúdica, a criança concretiza a aprendizagem que sentiu dificuldades no abstrato”, “as crianças gostam muito e aprendem brincando, além de ser mais uma estratégia de aprendizagem”, “uso porque auxiliam no aprendizado de forma lúdica e significativa. Sendo assim, os alunos se apropriam do que é ensinado”.

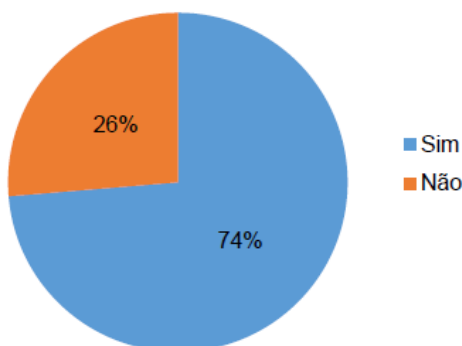
Todavia, 47% dos docentes assumiram não utilizar a Caixa de jogos (Figura 15b), sendo que 78% desses não a usam justamente por não a conhecer (Figura 15c) e 22% a conhecem, mas optam por não a utilizar por diversos motivos, como, por exemplo, “inacessibilidade ao material”, “utilizo outros recursos sobre os quais tenho maior domínio”, “não uso pela quantidade incompatível com o número de alunos”, “não consigo fazer o uso, pois minha turma é agitada e indisciplinada”.

Dentre as dificuldades em utilizar a Caixa de jogos do PNAIC, predominaram as justificativas referentes à “indisciplina” dos alunos. Porém, é importante ressaltar que, além de propor a atividade, o professor deve adequá-la particularmente a cada situação, seja em relação ao espaço físico, ao tempo, ou à própria organização da atividade, levando sempre em conta a escolha dos membros participantes. Rodrigues (2004), em seus estudos, reforça que:

Se, por um lado, é preciso um ambiente tranquilo para o estudo, isto não deve levar a práticas que resultem em alunos passivos e servis. Em algumas situações, um ambiente de estudo é um ambiente de conversa, de movimentação. O trabalho em pequenos grupos pode ilustrar tal afirmação. Daí, a importância de a professora, ao promover atividades em pequenos grupos, ter clareza da proposta de atividade a ser realizada por cada grupo, orientá-los, prevendo materiais adequados e o tempo da atividade, variando a composição dos grupos, etc. Tais ações evitarão a algazarra e promoverão o convívio em grupo (RODRIGUES, 2004, p. 29).

Na Figura 16, são apresentados os percentuais dos professores participantes desta pesquisa que acreditam que a Caixa de jogos do PNAIC contribui para a formação lúdica dos professores (Pergunta 8).

Figura 16. Contribuição da Caixa de jogos para a formação lúdica dos professores



Conforme a Figura 16, verifica-se que 74% dos voluntários concordam que a Caixa de jogos do PNAIC contribui efetivamente para a sua formação lúdica, por “ser uma maneira de tirar o professor da sua zona de conforto (deixando de utilizar apenas livros, xerox e lousa), e proporcionando a reinvenção de suas aulas” e por “favorecer a troca de ideias e a relação entre o professor e o aluno”.

A maioria das justificativas embasa-se no fato de que, assim, o processo de ensino aprendizagem é facilitado, como pode ser evidenciado a seguir: “através dos jogos, alguns alunos aprendem com mais facilidade e internalizam os conteúdos”, “por meio dos jogos, as crianças aprendem o conteúdo brincando”, “por se tratar de

uma ferramenta lúdica que facilita a aprendizagem”, “é um recurso positivo para utilizar estratégias pedagógicas”.

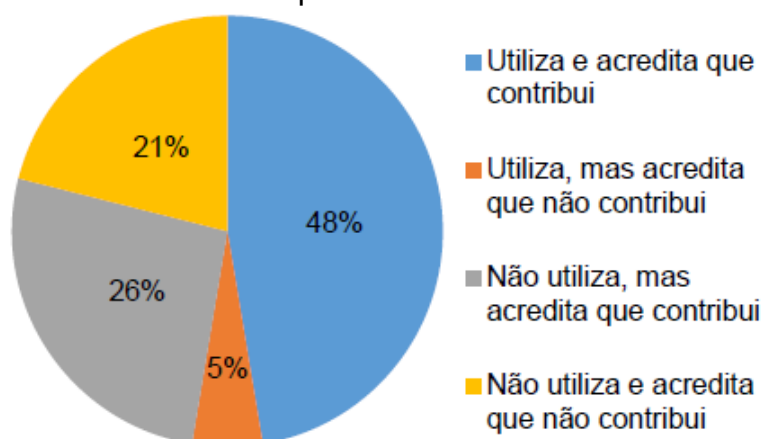
Entretanto, cabe ressaltar que, ao introduzir o brincar apenas como instrumento de ensino visando à aprendizagem, o próprio caráter lúdico é descaracterizado. Nessas situações, o brincar pelo brincar deixa de existir, surgindo, assim, as atividades ludiformes, as quais visam à produtividade e ao cumprimento de objetivos pré-estabelecidos pelo adulto.

[...] O comportamento de brincar é motivado intrinsecamente, pela própria atividade, e não por suas presumidas funções adaptativas ou por suas consequências imediatas. Aliás, são precisamente características como liberdade, gratuidade e imprevisibilidade que distingue essa atividade de outras, consideradas não jogo. Portanto, para quem brinca, brinca-se por brincar, e não para aprender ou desenvolver-se [...] (FORTUNA, 2013a, p. 67).

Por outro lado, 26% dos professores discordam sobre a importância da Caixa de jogos do PNAIC para a formação lúdica dos professores (Figura 16). De acordo com eles, isso decorre da ausência de conhecimento sobre esses jogos, da sua inacessibilidade e ao fato de que “os jogos não despertam o encantamento nas crianças”.

Ao analisar conjuntamente as respostas referentes ao uso da Caixa de jogos (Pergunta 7) e à contribuição para a formação lúdica dos professores (Pergunta 8), observou-se que houve divergência entre os participantes, conforme apresentado na Figura 17.

Figura 17. Uso da Caixa de jogos e sua contribuição para a formação lúdica dos professores



Como observado na Figura 17, 48% dos voluntários acreditam que a Caixa de jogos do PNAIC contribui para a formação lúdica do professor, e por isso a

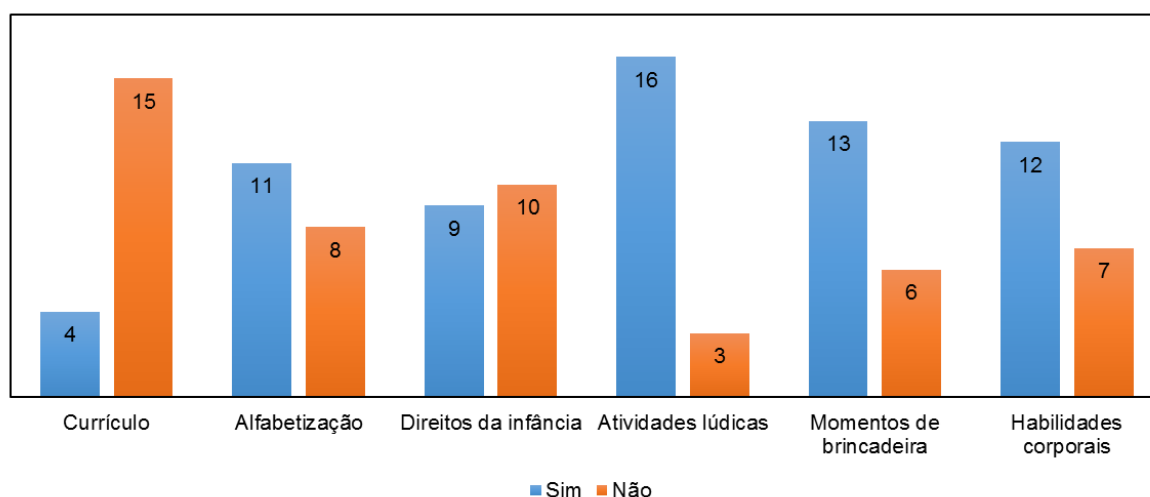
utilizam, 5% a usam, mesmo acreditando que não contribuem, 26% acreditam que contribui, mas mesmo assim não a utilizam e 21% acreditam que não contribui, e por isso não a utilizam.

Esses resultados indicam a necessidade de debater a formação lúdica nos cursos de capacitação docente, pois não basta que as atividades lúdicas sejam inseridas na sala de aula, é preciso que a equipe escolar tenha propriedade sobre o assunto. É justamente nesse sentido que se destaca a importância da formação continuada, visto que, de acordo com o Art. 16 da Resolução nº 2¹⁷ (BRASIL, 2015a):

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015a, p. 13).

As atividades consideradas fundamentais às crianças ingressantes no Ensino Fundamental (Pergunta 9), segundo a percepção dos professores, estão apresentadas na Figura 18.

Figura 18. Atividades fundamentais às crianças ingressantes no Ensino Fundamental



Observando a Figura 18, nota-se que as atividades lúdicas são consideradas pelos professores como o elemento mais relevante às crianças ingressantes no

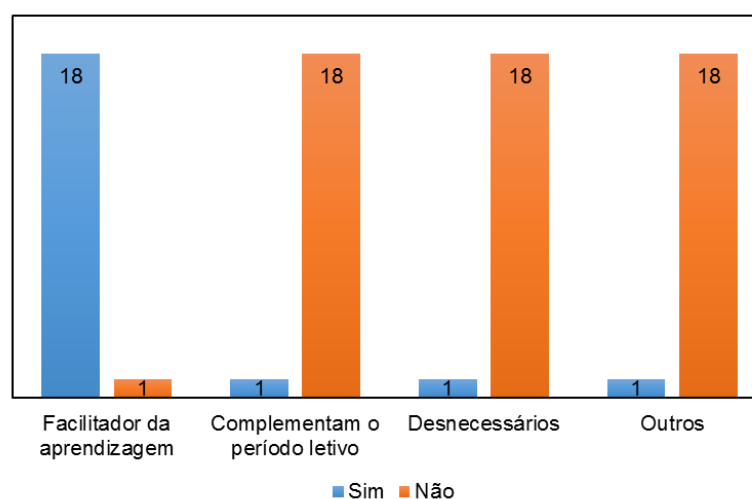
¹⁷ A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Ensino Fundamental, seguidas por momentos de brincadeira, atividades que desenvolvem as habilidades corporais, a alfabetização, a garantia dos direitos da infância e, por fim, o cumprimento do currículo.

Atenta-se ao fato de que 53% dos docentes declararam que a garantia dos direitos da infância não é fundamental no período da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Isso significa que, na prática, os interesses das crianças são colocados em segundo plano, o que pode, inclusive, dificultar a aprendizagem.

Na Figura 19, são apresentadas as respostas dos participantes em relação aos objetivos dos momentos de brincadeiras em sala de aula (Pergunta 10).

Figura 19. Objetivos das brincadeiras em sala de aula

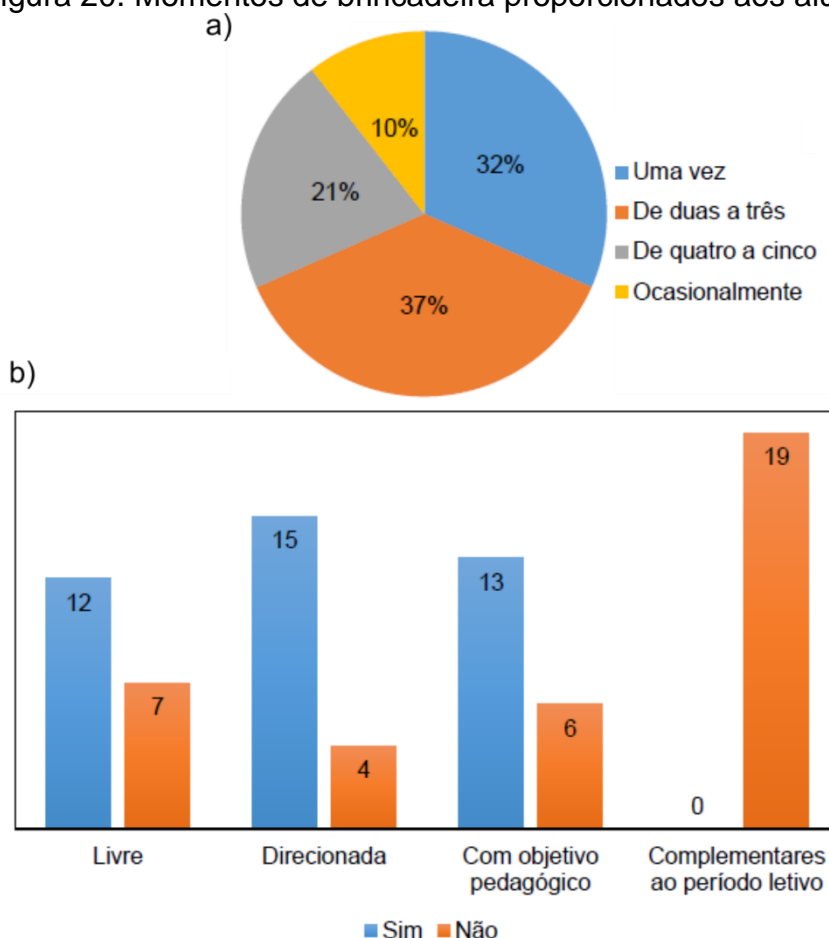


Por meio da Figura 19, corrobora-se que, para os docentes, os momentos de brincadeiras em sala de aula visam, majoritariamente, ao ensino aprendizagem. Destaca-se que uma professora declarou que as brincadeiras, além de facilitarem a aprendizagem, são um direito da criança (opção “outros”). Nesse caso, parece haver a compreensão de que:

O brincar ou a brincadeira é a atividade principal da criança. Sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive (BRASIL, 2012f, p. 11).

Todos os professores declararam que proporcionam momentos de brincadeira para seus alunos, embora a frequência e a sua empregabilidade sejam distintas (Pergunta 11), de acordo com o mostrado na Figura 20.

Figura 20. Momentos de brincadeira proporcionados aos alunos



Notas: a) Frequência com que o brincar é ofertado; b) Empregabilidade do brincar.

Um número expressivo de professores (37%) declarou que os momentos de brincadeira são proporcionados de duas a três vezes na semana, enquanto que 32% proporcionam apenas uma vez por semana, 21%, de quatro a cinco vezes, e 10% ofertam brincadeiras aos seus alunos apenas ocasionalmente (Figura 20a).

Na Figura 20b, verifica-se que as brincadeiras proporcionadas caracterizam-se, em sua maioria, por serem direcionadas pelo adulto. Em seguida, aparecem aquelas com intencionalidade pedagógica e, apenas por último, as brincadeiras livres, i.e., com ênfase no processo, e não no resultado ou produto, denominadas como improdutivas por Caillois (1990).

Tal resultado reitera que, no ambiente escolar, o professor frequentemente interfere na ação da criança, reprimindo sua ação livre. Para Fortuna (2004):

As crianças precisam interagir fisicamente com o mundo para compreendê-lo. Essa interação, ademais, para ser lúdica, implica ação livre, o que é francamente colidente com as instruções restritivas presentes em muitos brinquedos e jogos, tais como: só pode brincar “assim” ou “assado”, é “deste” jeito que se brinca, etc. (FORTUNA, 2004, p. 54).

Para a autora, os educadores consideram que a interferência no brincar é primordial, pois, somente assim, estão cumprindo seu papel educativo. Apesar de, muitas vezes, os docentes serem bem-intencionados, a percepção do brincar diverge do ponto de vista do professor e dos alunos, fazendo com que os resultados esperados por ambas as partes sejam frustrados.

Isso pode ser verificado pelo que a criança expressa em relação ao “o que é o brincar na sala de aula” (Figura 21).

um aluno representou as atividades didatizadas (ou ludiformes) como momentos de brincadeira (Figura 21b).

Esse ponto de vista expressado pelas crianças pode ser justificado pelo fato de que a própria intervenção do adulto no brincar acaba com as brincadeiras, suprimindo a liberdade ao utilizar os objetos (FORTUNA, 2004).

4.2 Acervo da Caixa de jogos do PNAIC

Como abordado anteriormente, um dos eixos de atuação do PNAIC (Eixo 2 – Materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais) refere-se à disponibilização, pelo MEC, de jogos pedagógicos para as escolas participantes do Programa do Governo Federal.

As escolas onde esta pesquisa foi realizada receberam a Caixa de jogos do PNAIC (Figura 22), cujo objetivo principal é melhorar o desempenho dos alunos e contribuir com o trabalho docente em sala de aula. Entretanto, nem todos os professores conhecem o conteúdo dessa caixa, apesar de saberem da sua existência em sua unidade escolar.

Figura 22. Caixa de jogos do PNAIC



Notas: a) Caixa de jogos do PNAIC; b) Conteúdo da Caixa de jogos.
Fonte: O autor (2017).

Diante disso, elaborou-se um acervo da Caixa de jogos do PNAIC (Quadro 1), de modo que seu conteúdo e objetivos sejam de conhecimento de todos.

Quadro 1. Acervo da Caixa de jogos do PNAIC

Jogo	Tipo	Objetivos	Público alvo	Número de participantes	
Bingo dos sons iniciais	Análise fonológica	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar a reflexão sobre sons e significados das palavras; • Mostrar que as palavras são formadas por unidades sonoras menores; • Permitir a segmentação de palavras em sílabas; • Apresentar a sílaba como unidade fonológica; • Estimular o desenvolvimento da consciência fonológica; • Explorar os sons iniciais (aliteração) e finais (rimas) das palavras; • Comparar as palavras quanto às semelhanças e diferenças sonoras; • Comparar palavras quanto ao tamanho, por meio da contagem do número de sílabas; • Mostrar que palavras diferentes podem possuir partes sonoras iguais. 	Alunos em processo de alfabetização que precisam compreender que a palavra é constituída de significado e sequência sonoras; e que precisam refletir sobre as propriedades sonoras das palavras, desenvolvendo consciência fonológica.	2 a 15 jogadores (ou duplas)	
Caça rimas				4 jogadores (ou duplas)	
Dado sonoro				2 a 4 jogadores	
Trinca mágica				4 jogadores	
Batalha de palavras				2 jogadores (ou duplas)	
Mais uma	Reflexão sobre o sistema alfabético	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar que a escrita representa a pauta sonora; • Apresentar as letras do alfabeto; • Mostrar que as palavras são compostas por sílabas; • Mostrar que cada fonema corresponde a uma letra ou conjunto de letras (dígrafos); • Mostrar que palavras diferentes podem ter partes sonoras iguais; • Mostrar que as sílabas variam quanto à composição e número de letras; • Mostrar que ao acrescentar ou substituir uma letra em uma palavra, poderá ser formada uma nova palavra; • Mostrar que em cada sílaba existe ao menos uma vogal; • Mostrar que a ordem em que os fonemas são pronunciados corresponde à ordem de escrita (esquerda-direita); • Comparar as palavras quanto às semelhanças e 	Alunos em processo de alfabetização que percebem que a escrita tem relação com a pauta sonora; mas que não compreendem que é necessário representar todos os segmentos sonoros por meio de letras, ou que não tenham consolidado as correspondências grafofônicas.	4 jogadores (ou duplas)	
Troca letras				Alunos em processo de alfabetização que percebem que a escrita tem relação com a pauta sonora; mas que não percebem que palavras diferentes são escritas com letras diferentes, ou que não tenham consolidado as correspondências grafofônicas.	2 a 4 grupos
Bingo da letra inicial				Alunos em processo de alfabetização que não compreendem que há unidades sonoras menores que as sílabas, ou que não percebem que segmentos sonoros semelhantes são grafados pelo mesmo conjunto de letras em uma mesma ordem, ou que tenham dificuldades em aprender o nome das letras, ou que precisem consolidar as correspondências grafofônicas.	4 a 7 jogadores (ou duplas)

Palavra dentro de palavra		<p>diferenças gráficas e sonoras, às letras utilizadas e à respectiva ordem de aparição;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer correspondência grafofônica. 	<p>Alunos em processo de alfabetização que não compreendem que há unidades sonoras menores que as sílabas, ou que não percebiam que segmentos sonoros semelhantes possuem sequência de letras semelhantes, ou que precisem consolidar a correspondência entre a escrita e a pauta sonora.</p>	2 a 4 jogadores (ou grupos)
Quem escreve sou eu	Consolidação das correspondências grafofônicas	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar as letras e suas respectivas correspondências sonoras; • Permitir que a criança leia e escreva fluentemente as palavras. 	<p>Alunos em processo de alfabetização que tenham consolidado algumas correspondências grafofônicas, mas que precisem refletir sobre todas as correspondências a serem registradas na escrita da palavra.</p>	4 jogadores (ou duplas)

No Quadro 1, observa-se que todos os jogos contidos na Caixa do PNAIC possuem objetivos pedagógicos bem definidos, e são destinados a auxiliar as crianças no processo de alfabetização. Assim, é evidente que, mesmo em cursos de formação lúdica, o brincar é concebido apenas como ferramenta de aprendizagem, visando à produtividade.

Esses jogos são de regras, nos quais os participantes se prendem ao cumprimento das normas pré-determinadas, desenvolvendo, conseqüentemente, atitudes morais e sociais. Para Brandão et al. (2009):

Participando de jogos como esses, as pessoas aprendem que regras são compartilhadas e são mutáveis, desde que haja um acordo entre os participantes. Leontiev (1988, p. 139) salienta que “dominar as regras significa dominar seu próprio comportamento, aprendendo a controlá-lo, aprendendo a subordiná-lo a um propósito definido” (BRANDÃO et al., 2009, p. 12).

A escolha pelos jogos de regras justifica-se, de acordo com o CEEL e a UFPE, pela capacidade de potencializar o aprendizado em sala de aula, além de possuírem caráter lúdico, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento humano. Segundo os organizadores da Caixa de jogos do PNAIC:

O uso dos jogos de alfabetização aqui apresentados visa, portanto, garantir a todos os alunos oportunidades para, ludicamente, atuarem como sujeitos da linguagem, numa dimensão mais reflexiva, num contexto que não exclui os usos pragmáticos e de puro deleite da língua escrita, através da leitura e exploração de textos... e de palavras (BRANDÃO et al., 2009, p. 16).

Além disso, nota-se que a maioria dos jogos são destinados a no máximo 4 participantes (ou duplas), quantidade inferior ao número de alunos presentes em uma sala de aula. Isso justifica, muitas vezes, a não-utilização da Caixa de jogos do PNAIC, conforme já discutido na Pergunta 7 e na Figura 15.

Todavia, os professores devem ter sempre em mente que a principal característica da brincadeira é a liberdade, e, por isso, os recursos devem ser utilizados de modo criativo e diverso. Assim, ao invés de utilizar apenas um jogo em determinado momento, pode-se trabalhar simultaneamente com diferentes atividades; ou, a Caixa de jogos do PNAIC pode ser, também, empregada para a criação de outros jogos e brincadeiras, em parceria com os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades lúdicas, apesar de serem consideradas fundamentais pela maioria dos professores, não protagonizam as práticas pedagógicas. Isso pode ser justificado pelo fato de que as brincadeiras em sala de aula ainda não são reconhecidas como um direito fundamental da criança.

Tal condição pode ser atribuída à depreciação, pela sociedade em geral, ao próprio ato do brincar; o qual, frequentemente, é considerado “improdutivo” e, portanto, desnecessário à aprendizagem escolar. Dessa forma, a ludicidade é utilizada, na maioria das vezes, de forma “mascarada”, ou seja, como um recurso pedagógico para conduzir o ensino ou facilitar a aprendizagem do aluno.

Ademais, os momentos de brincadeiras, se proporcionados, são uma raridade, e com dia, tempo e espaço pré-determinados. É diante disso, que se pode afirmar que a brincadeira livre, sem fins didáticos, está se extinguindo no ambiente escolar. Isso condiz, inclusive, com o descrito na literatura.

É interessante observar que tais ações são praticadas por professores com e sem formação lúdica docente, o que indica que, para a inserção da ludicidade em sala de aula, não basta a formação teórica, é preciso ir muito além disso. Assim, é fundamental que, durante os cursos de capacitação, situações reais sejam proporcionadas, fazendo com que o docente seja o sujeito ativo das suas práticas.

Dessa forma, é de suma importância que os profissionais compreendam que a brincadeira é uma ação espontânea da criança, o que significa que ela brinca por brincar, sem se preocupar com a produtividade decorrente.

Porém, isso não implica, de forma alguma, que brincar e aprender são mutuamente excludentes. Apresentar, incentivar e trabalhar o brincar na escola é justamente o oposto: é assumir a responsabilidade sobre o ensino, a aprendizagem, o desenvolvimento e sobre os direitos da infância!

Faz-se, então, necessário que haja equilíbrio no âmbito educativo, de modo que, tanto os interesses dos alunos, quanto os objetivos pedagógicos a serem alcançados sejam plenamente assegurados.

REFERÊNCIAS

- ABBOTT, L. "Brincar é bom!" Desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aula. In: MOYLES, J. R. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre Educação Infantil e anos iniciais**. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 94-107.
- ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- ARAUJO, R. M.; REIS, C. O ECA e a Educação: a criança e a infância nos caminhos do direito brasileiro. In: Simpósio Nacional de Educação, 2, Cascavel.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades Ed. 34, 2002.
- BRANDÃO, A. C. P. A.; FERREIRA, A. T. B.; DE MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Jogos de alfabetização**. Brasília: MEC e UFPE/CEEL, 2009.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 05 out. 1988.
- BRASIL. Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 5.
- BRASIL. Decreto nº 99710, de 21 de novembro de 1990. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 22 nov. 1990. Seção 1, p. 22256. 1990a.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010a.
- BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Gerais**. Brasília: MEC, SEB, 2004.
- BRASIL. Lei nº 11274, de 6 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 7 fev. 2006. Seção 1. 2006a.
- BRASIL. Lei nº 12796, de 4 de abril de 2013. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 5 abr. 2013. Seção 1. 2013b.
- BRASIL. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 de jun. 2014. 2014a.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563. 1990b.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília: MEC, SASE, 2014b.

BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília, DF, 05 jul. 2012. Seção 1. 2012a.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a. v. 1.

BRASIL. Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998. **Diário Oficial da União**. Brasília, 15 de abril de 1998. Seção 1. p. 31. 1998b.

BRASIL. Resolução nº 1, de 31 de janeiro de 2006. **Diário Oficial da União**. Brasília, 02 de fevereiro de 2006. Seção 1. p. 9. 2006b.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 14 de julho de 2010. Seção 1. p. 824. 2010b.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 13 jun. 2013. Seção 1. p. 59. 2012e.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1. p. 18.

BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 15 dez. 2010. Seção 1, p. 34. 2010c.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12. 2015a.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches**: manual de orientação pedagógica. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2012f.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. **Caderno de Apresentação**. Ministério da Educação, Secretaria de

Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: caderno de apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2012b. 40 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios**. Ano 1, Unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012c. 57 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: jogos na alfabetização matemática**. Brasília: MEC, SEB, 2014c. 72 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: ludicidade na sala de aula**. Ano 1, Unidade 4. Brasília: MEC, SEB, 2012d. 47 p.

BRENMAN, I. **Isso não é brinquedo**. São Paulo: Scipione, 2007.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001. 110 p.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BUJES, M. I. E. Escola Infantil: Pra que te Quero? In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil: Pra que te quero?**. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 13-22.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CEALE. **Glossário**. 201-?. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/silaba-canonica>>. Acesso em: 10 set. 2017.

COSTA, M. R. **Os 10 Direitos da Criança aprovados pela ONU em 1959**. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/asmais/2015/10/1697593-os-10-direitos-da-crianca-aprovados-pela-onu-em-1959.shtml>>. Acesso em: 13 set. 2017.

FELIPE, J. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil: Pra que te quero?**. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 27-37.

FORTUNA, T. R. A importância de brincar na infância. In: HORN, C. I.; VIDAL, F. F.; DA SILVA, J. S.; POTHIN, J.; FORTUNA, T. R.; DOS SANTOS, V. L. B. **Pedagogia do brincar**. Porto Alegre: Mediação. 2014. p. 13-44.

FORTUNA, T. R. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013a. p. 63-97.

FORTUNA, T. T. Por uma pedagogia do brincar. **Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, ano 19, n. 109, p. 30-35. 2013b.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164.

FORTUNA, T. R. Vida e morte do brincar. In: ÁVILA, I. S.; SEFTON, A. P.; DE OLIVEIRA, H. D. L.; RODRIGUES, M. B. C.; ZEN, M. I. H. D.; SILVA, M.; DA ROSA, P. B.; BARDEN, P.; FORTUNA, T. R. **Escola e sala de aula – mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 47-59.

FRIEDMANN, A. **Linguagens e Culturas Infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

GUTTON, P. **O brincar da criança: um estudo sobre o desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 2013.

HEASLIP, P. Fazendo com que o brincar funcione em sala de aula. In: MOYLES, J. R. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre Educação Infantil e anos iniciais**. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 121-132.

HEILAND, H. **Friedrich Fröbel**. Recife: Massangana, 2010. 136 p.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Bauru: Ideb 2015**. 2015. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/5187-bauru/ideb>>.

IPA. **Artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança: O desenvolvimento infantil e o direito de brincar**. São Paulo, 2013.

KISHIMOTO, T. M. Brincar é para todos: um tema em oito abordagens. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Caderno Brincar: propostas de reflexão sobre brincadeiras e práticas inclusivas para professores de Educação Infantil**. Fundação Volkswagen, 2017. p. 6-19.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2013.

KOBAYASHI, M. C.; ANTÔNIO JUNIOR, W. Brincar e as tecnologias na Educação Infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Caderno Brincar: propostas de reflexão sobre brincadeiras e práticas inclusivas para professores de Educação Infantil**. Fundação Volkswagen, 2017. p. 62-87.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Ministério da Educação. Brasília, 2007.

KUHLMANN JR., M. Educando a infância brasileira. In: LOPES, E. M. T. et al. **500 anos de educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

KUHLMANN JR., M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LUZ, A. F. S.; GUARNIERI JUNIOR, E.; ROCHA, M. S. P. M. L. Projeto Metamorfoseando: A transição para o Ensino Fundamental. In: **CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL**, 10., Maringá.

MARCONDES, K. H. B.; SIGOLO, S. R. R. L. Transição para o Ensino Fundamental de nove anos: concepções das crianças. In: **CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL**, 10., Maringá.

MATHIAS, E. C. B.; DE PAULA, S. N. A Educação Infantil no Brasil: avanços, desafios e políticas públicas. **Interfaces: ensino, pesquisa e extensão**, Suzano, n. 1, p. 13 – 16, 2009.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p.83 – 104, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Interpretação das escalas e resumo por UF da ANA 2014**. 2015. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/saiba-mais/ana-2014-interpretacao-das-escalas-e-resumo-por-uf>>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Avaliação de alfabetização divulgará resultados em maio**. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/47851-avaliacao-de-alfabetizacao-divulgara-resultados-em-maio>>. Acesso em: 05 jul. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Escolas podem enviar dados sobre a aplicação da Provinha Brasil**. 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/4-noticias/avaliacao-910956319/20581-escolas-podem-enviar-dados-sobre-a-aplicacao-da-provinha-brasil?Itemid=164>>. Acesso em: 05 jul. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **IDEB**: Apresentação. 2016a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>>. Acesso em: 05 jul. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Prova Brasil**: Apresentação. 2016b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em: 05 jul. 2017.

MOYLES, J. R. **A excelência do brincar**: a importância da brincadeira na transição entre Educação Infantil e anos iniciais. 1 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 248 p.

NUNES, C.; SILVA, E. **A educação sexual da criança**: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas: Autores Associados, 2000.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Metas do PNE**, 2015. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne>>. Acesso em: 09 ago. 2017.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PELLEGRINI, A. **Applied child study: a development approach**. Hilisdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987.

PINAZZA, M. A.; FESTA, M. Formação do brincante para uma pedagogia lúdica. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Caderno Brincar: propostas de reflexão sobre brincadeiras e práticas inclusivas para professores de Educação Infantil**. Fundação Volkswagen, 2017. p. 89-101.

PLATAFORMA DO LETRAMENTO. **PNAIC chega à reta final acenando resultados e desafios**, 2016. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista/972/pnaic-chega-a-reta-final-acenando-resultadose-desafios.html>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

PRESTES, R. I. **A educação da criança de 0 a 6 anos no município de Ponta Grossa: Fundação PROAMOR**. 2008. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008.

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p. 27 – 34, 2001.

RODRIGUES, M. B. C. Inclusão, humana docência e alegria cultural como finalidades da prática pedagógica. In: ÁVILA, I. S.; SEFTON, A. P.; DE OLIVEIRA, H. D. L.; RODRIGUES, M. B. C.; ZEN, M. I. H. D.; SILVA, M.; DA ROSA, P. B.; BARDEN, P.; FORTUNA, T. R. **Escola e sala de aula – mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 23-46.

SANTOS, K. R. **O lúdico no desenvolvimento infantil: um estudo teórico**. 2015. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2015.

SARETTA, P. **A um passo do Ensino Fundamental: dando voz aos sentimentos das crianças**. 2004. 173 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2004.

SMITH, P. K. Children's play and its role in early development: a reevaluation of the “play ethos”. In: PELLEGRINI, A. D. **Psychological bases for early education**. Chichester: John Wiley & Sons. 1988.

SMITH, P. K. O brincar e os usos do brincar. In: MOYLES, J. R. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre Educação Infantil e anos iniciais**, 2006, p. 25-38.

SOUZA, M. C. B. R. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural.** 2007. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2007.

STEARNS, P. N. **A infância.** São Paulo: Contexto, 2006.

SUTTON-SMITH, B. **A ambiguidade da brincadeira.** Petrópolis: Vozes, 2017.

TEIXEIRA, T. C. F. **Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: com a palavra, a criança: um estudo sobre a perspectiva infantil no início do percurso escolar.** 2008. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

TRIVELLATO-FERREIRA, M. C.; MARTURANO, E. M. Recursos da criança, da família e da escola predizem na competência na transição da 1ª série. **Revista Interamericana de Psicologia**, v. 42, n. 3, p. 549 – 558, 2008.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido aos professores

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: O DIREITO DE APRENDIZAGEM E DO BRINCAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: FORMAÇÃO LÚDICA DOCENTE.	
Orientadora: Maria do Carmo Monteiro Kobayashi	Instituição/Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 3234 4544	E-mail: kobayashifc2@gmail.com
Aluna: Mary Stela Sakamoto Lopes	Instituição/Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 99746 9131	E-mail: sakamotolopes@hotmail.com
<p>Justificativa: Diante dos inúmeros documentos nacionais que asseguram às crianças brasileiras os seus direitos, é de extrema importância a definição de percursos e estratégias didáticas direcionadas ao professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de forma que seja possível contemplar os direitos de aprendizagem e do brincar.</p> <p>Benefícios: Os resultados obtidos nesse estudo apoiarão os trabalhos de planejamento, realização e avaliação das ações dos docentes.</p> <p>Riscos: Aparentemente, a pesquisa não oferece riscos. Entretanto, caso haja algum tipo de desconforto no decorrer da coleta de dados, os participantes possuem o direito de interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos.</p> <p>Observações: Ressalta-se que não haverá qualquer forma de pagamento pela participação na pesquisa.</p>	
<p>Objetivos: Conhecer o posicionamento dos professores frente às atividades lúdicas como recurso de aprendizagem; Analisar de que forma os docentes inserem a ludicidade em suas práticas pedagógicas; Avaliar qual o papel da formação lúdica docente na inserção da ludicidade em sala de aula.</p>	
<p>Metodologia: Será realizada uma pesquisa quanti-qualitativa com pesquisa de campo para coleta e análise dos dados. Além disso, realizar-se-á levantamento bibliográfico o qual dará sustentação teórica. O instrumento de coleta de dados será</p>	

um questionário a ser respondido por professores de Ensino Fundamental. O procedimento e instrumento para coleta e análises dos dados têm por base as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2010), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e as orientações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Outras informações: As identificações dos participantes desta pesquisa serão mantidas em sigilo, estando apenas presentes na publicação deste trabalho os resultados obtidos na coleta de dados, cumprindo as exigências éticas da resolução CNS 466/2012. Explicitamos que não se prevê riscos ou desconfortos aos participantes para a realização deste estudo, entretanto, espera-se contribuir para que os direitos da infância e da aprendizagem sejam assegurados.

Apêndice B – Termo de Identificação do Voluntário

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO
Nome do participante:
RG:
<p>Declaro ter sido informado (a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada O DIREITO DE APRENDIZAGEM E DO BRINCAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: FORMAÇÃO LÚDICA DOCENTE, bem como as atividades envolvidas. Estou ciente de que a minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar serão mantidos em sigilo.</p> <p>Estou ciente de que posso me recusar a participar, retirar meu consentimento ou interromper minha participação a qualquer momento, sem precisar justificar. Não haverá custo ou pagamento de qualquer ordem.</p> <p>Estou ciente de que a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade, e que não há risco previsto na participação.</p> <p>Estou ciente de que não serei identificado (a) em nenhuma publicação, palestra, curso, etc., que possam resultar deste trabalho.</p> <p>Declaro que concordo com a minha participação, como voluntário (a), da pesquisa acima descrita.</p> <p>Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.</p> <p style="text-align: right;">Bauru , ____/____/____</p> <p style="text-align: center;">_____ Assinatura</p>

Apêndice C – Questionário aplicado aos professores

Prezadas (os), por ocasião de pesquisa de mestrado intitulada “O DIREITO DE APRENDIZAGEM E DO BRINCAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: FORMAÇÃO LÚDICA DOCENTE”, programa de Pós-graduação “Docência para Educação Básica”, da Universidade Estadual Paulista-UNESP/ Câmpus Bauru, Faculdade de Ciências, convidamos a participar a fim de alcançarmos os objetivos: i) conhecer o posicionamento dos professores frente às atividades lúdicas como recurso de aprendizagem; ii) Analisar de que forma os docentes inserem a ludicidade em suas práticas pedagógicas; iii) Avaliar qual o papel da formação lúdica docente na inserção da ludicidade em sala de aula. O procedimento e instrumento para coleta e análises dos dados têm por base as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica - DCNEB (BRASIL, 2013), o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) e as orientações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC (BRASIL, 2012). Solicitamos, por gentileza, o seu preenchimento, pois suas respostas contribuirão para o avanço deste estudo. Ressaltamos que a identidade dos participantes será preservada e que esta pesquisa foi submetida e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Plataforma Brasil, CAAE Nº 76947617.5.0000.5398 e Parecer Nº 2316254.

Antecipadamente agradecemos sua atenção.

Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Monteiro Kobayashi.

Contato (14) 3103-6081 Ramal: 9574 kobayashi@fc.unesp.br

Mestranda Mary Stela Sakamoto Lopes.

Contato (14) 997469131 sakamotolopes@hotmail.com

Contato Comitê Ética: cepesquisa@fc.unesp.br Fone: (14) 3103-9400

Atenciosamente.

Nome (opcional):

Faixa etária:

() 20 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () mais de 51 anos

1. Qual seu nível de formação profissional?

- () Magistério. Há quantos anos? _____
- () Graduação. Qual? _____ Há quantos anos? _____
- () Especialização. Qual? _____ Há quantos anos? _____
- () Mestrado. Qual? _____ Há quantos anos? _____
- () Doutorado. Qual? _____ Há quantos anos? _____

2. Exerce a profissão de professor de:

- | | | |
|--|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Educação Infantil | <input type="checkbox"/> Rede pública | <input type="checkbox"/> Rede particular |
| <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental I | <input type="checkbox"/> Rede pública | <input type="checkbox"/> Rede particular |
| <input type="checkbox"/> Ensino Fundamental II | <input type="checkbox"/> Rede pública | <input type="checkbox"/> Rede particular |

3. Há quanto tempo exerce a profissão de professor de Ensino Fundamental I?

_____.

4. Atualmente, leciona em qual (ou quais) anos? _____.

5. Você já participou de algum curso de formação que contemple a ludicidade na sala de aula?

- Sim Não

Se sim, quando foi a última vez?

- 2017 2016 2014 – 2015 2012 – 2013 Antes de 2012

Qual o nome do curso? _____.

6. Você participou do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)?

- Sim Não

Se sim, qual?

- Língua Portuguesa Matemática Gestão
 Interdisciplinaridade

7. Sua escola recebeu a Caixa de jogos do PNAIC?

- Sim Não

Você conhece os jogos contidos nessa caixa, bem como seus objetivos?

- Sim Não

Você a utiliza em sala de aula?

- Sim Não

Explique o porquê você utiliza (ou não) a Caixa de jogos.

_____.

8. Você acredita que a Caixa de jogos do PNAIC contribui para a formação lúdica dos professores?

Sim Não

Por quê?

9. O que você considera fundamental no trabalho com as crianças ingressantes no Ensino Fundamental (1º ano)?

- Cumprir o currículo
- Priorizar a alfabetização
- Garantir os direitos da infância
- Proporcionar atividades lúdicas
- Assegurar momentos de brincadeira
- Proporcionar atividades que desenvolvam as habilidades corporais
- Outros. Especifique:_____.

10. Você acredita que os momentos de brincadeiras em sala de aula:

- São um facilitador da aprendizagem
- Complementam o período letivo
- São desnecessários aos processos educacionais escolares
- Outro:_____.

11. Você proporciona momentos de brincadeira para os seus alunos?

Sim Não

Se sim, quantas vezes por semana?

Uma vez De duas a três De quatro a cinco


Se sim, são momentos de brincadeira:

- Livre
- Direcionada
- Com objetivo pedagógico
- Com objetivo de complementar o período letivo
- Outros:_____.

Atenciosamente,
Maria do Carmo Monteiro Kobayashi
Mary Stela Sakamoto Lopes

ANEXOS**Anexo A – Aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética e Pesquisa****DETALHAMENTO**

Título do Projeto de Pesquisa:

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DO BRINCAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: UM 

Número do CAAE:

76947617.5.0000.5398

Número do Parecer:

2316254

Quem Assinou o Parecer:

Mário Lázaro Camargo

Pesquisador Responsável:

MARY STELA SAKAMOTO LOPES

Data Início do Cronograma: Data Fim do Cronograma:

25/09/2017

30/01/2018

Contato Público:

MARY STELA SAKAMOTO LOPES

Anexo B – Autorização ao desenvolvimento da pesquisa nas unidades escolares



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE BAURU
Estado de São Paulo

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
Fone – (014) 3234-1977
End: Rua Padre João nº 8-48 – Vila Régis
CEP- 17014-003



Bauru, 21 de novembro de 2017.

AUTORIZAÇÃO

A Secretaria Municipal da Educação, por meio do Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais, Divisão de Pesquisas e Projetos Educacionais autoriza a Profª. Drª. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi (orientadora) e a estudante Mary Stela Sakamoto Lopes, do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica para o curso de Mestrado Profissional da Faculdade de Ciências da UNESP – Campus Bauru, a desenvolverem o projeto de pesquisa intitulado “**Direitos de Aprendizagem e do Brincar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I: Um Estudo Sobre o PNAIC**”, junto aos professores das unidades escolares de ensino fundamental de Bauru.

Salientamos que a equipe da Unidade Escolar tem autonomia para analisar e autorizar o desenvolvimento do projeto, de acordo com a disponibilidade da escola.

Atenciosamente,

Profa. Me. Kelli Cristina do Prado Corrêa
Respondendo pela Divisão de Projetos e Pesquisas Educacionais
Departamento de Planejamento, Projetos e Pesquisas Educacionais