

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Filosofia e Ciências

Campus de Marília

ANA CAROLINA TATTARO

**QUANDO E ONDE SE BRINCA NO PRIMEIRO ANO? UM ESTUDO SOBRE O JOGO  
SIMBÓLICO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

**MARÍLIA**

**2019**

ANA CAROLINA TATTARO

**QUANDO E ONDE SE BRINCA NO PRIMEIRO ANO? UM ESTUDO SOBRE O JOGO SIMBÓLICO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Psicologia da Educação: processos educativos e desenvolvimento humano

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliane Giachetto Saravali

**MARÍLIA-SP  
2019**

T221q      Tattaro, Ana Carolina  
Quando e onde se brinca no primeiro ano? : Um estudo sobre o jogo simbólico no ensino fundamental de uma escola de tempo integral / Ana Carolina Tattaro. -- Marília, 2019  
128 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília  
Orientadora: Eliane Giachetto Saravali

1. Jogos. 2. Jogos infantis simbólicos. 3. Brincadeiras. 4. Ensino Fundamental. 5. Escola de tempo integral. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

**ANA CAROLINA TATTARO**

**QUANDO E ONDE SE BRINCA NO PRIMEIRO ANO? UM ESTUDO SOBRE O JOGO SIMBÓLICO NO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL**

Dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília. Linha de pesquisa:  
Psicologia da Educação: processos educativos e desenvolvimento humano

**BANCA EXAMINADORA**

Orientador: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Eliane Giachetto Saravali  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP

2º Examinador: Prof. Dr. Raul Aragão Martins  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP

3º Examinador: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Cristiane Pereira Marquezini  
FAP/Tupã

MARÍLIA-SP  
2019

Dedico àquele que me ensina todos os dias:  
meu filho Bento!

## **Agradecimentos**

Gratidão à minha orientadora Eliane Giachetto Saravali, por inicialmente me abrir a oportunidade de participar sem vínculo institucional do Grupo de pesquisa GEADEC e por me escolher como sua orientanda. Gratidão maior por toda troca que tivemos ao longo do curso.

Durante o mestrado eu estive grávida, por este motivo, prosseguir até o fim foi desafiador. No entanto, os professores das disciplinas que cursei foram extremamente maravilhosos e se dispuseram em me ajudar e me apoiar. Aos professores doutores Adrián Dongo Montoya, Patrícia Bataglia e Simone Capellini, minha eterna Gratidão pela compreensão de minha situação e por todos os ensinamentos! Após a gestação, o desafio se tornou multiplamente maior com a chegada do meu pequeno príncipe. Sou extremamente Grata à professora Cynthia Giroto por compreender minha limitação e disponibilidade em participar integralmente de algumas aulas para que eu pudesse prover os cuidados com meu filho. Na mesma oportunidade, Gratidão ao professor Raul Aragão pela sua contribuição com meu trabalho no seminário de pesquisa e agora, como banca.

Gratidão a uma ex-professora de graduação e inspiração pelo meu gosto com a Psicologia da Educação: Cristiane Marquezini. Cris, gratidão por toda ajuda e boas energias desde o comecinho quando demonstrei vontade em ingressar no mestrado. Você fez toda diferença! Que bom que nosso vínculo transcendeu os muros da FAP!

Gratidão à querida Amanda de Matos, por toda boa vontade em me orientar nos primeiros passos da caminhada acadêmica.

Gratidão aos queridos colegas de sala de todas as disciplinas que cursei, pelas experiências compartilhadas, pelos artigos escritos em parceria, pelos sentimentos divididos e por cada palavra de força. Gratidão ainda pelos colegas que não foram de sala, mas que encontrei no meio do percurso.

Gratidão aos parceiros do GEADEC!

Gratidão à escola que me abriu a oportunidade de desenvolver minha pesquisa. À Direção, Coordenação, aos professores e demais colaboradores, por toda receptividade, paciência, pró atividade e vontade em contribuir com meu trabalho.

Gratidão especialmente às crianças da escola pesquisada, pela vivência única e inesquecível, por gravarem em mim as mais belas memórias de que se valeu (e muito!), passar pelo mestrado. Gratidão por fazerem meus olhos brilharem para a esperança que tenho de um mundo melhor para vivermos.

Gratidão à toda equipe administrativa da pós-graduação, da biblioteca e de todos os

setores da Unesp de Marília que precisei recorrer. Meu muito obrigada pelas dúvidas sanadas, pela prontidão e disposição de atendimento.

Gratidão também à Unimar, por disponibilizar sua biblioteca para consulta e empréstimo de livros.

Gratidão à minha família, por me incentivar a seguir com os estudos. Sou Grata aos meus pais Ana e Mauro, por não medirem esforços para me ajudar na graduação. Gratidão à minha irmã Karine (que é uma grande professora!), pois, suas contribuições acerca da Educação foram fundamentais para que eu pudesse realizar meu estudo piloto. Gratidão ao meu irmão Fabiano, pelo orgulho que senti quando contei que havia passado no processo seletivo.

Gratidão aos meus demais familiares e amigos de vida.

Gratidão ao meu bem maior: meu filho Bento! Ele quem participou de todo meu itinerário, dentro e fora da Universidade. Foi o maior e melhor parceiro! Quando não foi possível me ausentar de compromissos acadêmicos e não havia quem pudesse me auxiliar nos cuidados com ele, carreguei-o junto para assistir aulas, para apresentar trabalho em Congresso (com ele no colo!), para participar de grupo de pesquisa, para providenciar obrigações burocráticas... Em casa, foram muitas leituras enquanto amamentava e muitas madrugadas em frente ao computador enquanto vigiava seu soninho... Hoje eu preciso assumir que essa foi a melhor parte! Acredito que não teria tanta graça passar pelo mestrado sem todos esses desafios que a maternidade me colocou.

Gratidão ao meu marido Mário Henrique, por me dar o Bento, por “segurar as pontas” financeiramente em casa para que eu pudesse concluir este curso com tranquilidade, por compreender minhas ausências, por aceitar desmarcar compromissos... Gratidão por tudo! Não seria possível chegar ao final se não fosse seu apoio!

Gratidão à escola de educação infantil municipal de tempo integral que meu filho estuda. Na educação infantil a importância ao brincar é muito valorizada e priorizada, além dos cuidados básicos com crianças tão pequenas. À todos os educadores da EMEI Mãe Cristina, que cuidaram tão bem do meu pequeno enquanto eu desenvolvia esta pesquisa, meu muitíssimo obrigada!

Gratidão à energia da Natureza!

Gratidão por todas as Bênçãos!

Gratidão ao meu Deus!

## RESUMO

Há várias contribuições científicas de estudiosos do desenvolvimento infantil sobre o brincar e sua importância para o desenvolvimento cognitivo, social, físico e afetivo da criança. No entanto, observa-se que, muitas vezes, o brincar não possui uma efetiva presença na matriz curricular das escolas. Tendo como referência o jogo simbólico fundamentado na teoria piagetiana, esta pesquisa foi realizada em uma Escola de Tempo Integral no interior paulista, objetivando analisar como é a inserção das brincadeiras dentro deste formato de ensino, mais especificamente do jogo simbólico no 1º ano do Ensino Fundamental I. Buscamos, ainda, analisar as concepções que professores do 1º ano possuem acerca do brincar, relacionando-as ao espaço e tempo que essa atividade ocupa na rotina escolar, bem como analisar a perspectiva da criança em relação ao faz de conta. Participaram do estudo 39 crianças (entre 6 e 7 anos de idade) regularmente matriculadas em duas salas de 1º ano e suas respectivas professoras. Os instrumentos utilizados foram: roteiro de observação, hora de jogo e entrevistas pautadas no método clínico-crítico piagetiano, realizadas com as crianças e as professoras. Os resultados apontaram a presença de jogo simbólico em situações criadas pelas próprias crianças, mas não valorizadas pela escola, inclusive reprimidas por seus profissionais. Observamos total ausência de brinquedos e materiais que favorecem este tipo de jogo nas salas de aula e espaços da escola. Na hora do jogo, as crianças demonstraram-se satisfeitas em brincar de faz de conta com os recursos disponibilizados, evidenciando a importância desse jogo para o seu desenvolvimento. Na entrevista realizada com as crianças, 71% confirmaram a ausência de brinquedos e brincadeiras na escola. As professoras demonstraram não conhecer o jogo simbólico e, ao mencionarem questões e ações lúdicas, evidenciaram a transformação de brincadeiras nas aulas em momentos de aprendizagem de conteúdos específicos, descaracterizando o jogo simbólico e apresentando uma desvalorização do contexto lúdico em relação à aprendizagem. Buscou-se com essa pesquisa sustentar que o brincar é, por excelência, uma necessidade infantil que precisa ser compreendida por educadores e autoridades públicas, de forma a se promover ambientes que o tenham como eixo norteador do trabalho desenvolvido na escola.

**Palavras-Chave:** Jogo Simbólico. Escola de Tempo Integral. Ensino Fundamental I; Teoria piagetiana.

## ABSTRACT

There are several scientific contributions of children's development scholars about playing and its importance to the cognitive, social, physical and affective development of the child. However, it is observed that eventually play does not have an effective presence in the curricular matrix of the schools. The symbolic game based on Piaget's theory was considered as the reference of this research which was carried out in a Full Time School in the countryside of São Paulo. The goal was to analyze how the insertion of the symbolic game occurs within this teaching format in the first year of elementary School. Also, the research aimed to analyze the first-year teachers' conceptions of play relating them to space and time that this activity occupies among the school routine, as well as analyze the child's perspective in relation to the pretend play. The study included 39 children (between 6 and 7 years old) who are regularly enrolled in two classrooms and their respective teachers. The instruments used were: observation script, game time and interviews based on Piaget's clinical-critical method which were carried out with the children and the teachers. The results pointed out the presence of symbolic play in situations created by the children themselves, but not valued by the school, even repressed by its professionals. It was possible to observe a total absence of toys and materials that could benefit this type of game in classrooms and school spaces. During game time, the children appeared to be satisfied to play pretend game with the resources available, which highlights the importance of this game for their development. In the interview with children, 71% confirmed the absence of toys and games at school. Teachers demonstrated they didn't know the symbolic game and when they mentioned some questions regarding this issue, they showed that they changed some playing moments during classes in a situation to children learn some specific contents. That transformation modifies the symbolic game and devaluate of the playful context in relation to learning. With this research it was sought to sustain that play is a child's need and it should to be understood by educators and public authorities, in order to promote environments that have it as an axis to guide the work developed in the school.

**Keywords:** Symbolic Game. Full time school. Elementary School. Piaget's theory.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Pesquisas encontradas nas bases até o ano de 2018	35
--	----

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Alteração das leis	52
Quadro 2 - Nomenclatura para Educação Infantil e Ensino Fundamental	53
Quadro 3 - Roteiro de observação da organização física do ambiente	66
Quadro 4 - Roteiro de observação dos momentos de brincadeira	66

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Escolarização anterior	80
Gráfico 2 - Descrição sobre a escola anterior	81
Gráfico 3 - O que menos gostavam de fazer na escola anterior	82
Gráfico 4 - O que mais gostavam de fazer na escola anterior	83
Gráfico 5 - O que mais gostam de fazer na escola atual	84
Gráfico 6 - Gostariam que tivesse na escola atual	88
Gráfico 7 - O que falta na escola atual	89
Gráfico 8 - Brincadeiras que as crianças mais realizam no lar	91
Gráfico 9 - Companhias das crianças em suas brincadeiras no lar	91
Gráfico 10 - Locais onde as crianças costumam brincar	92

## SUMÁRIO

<b>1. Introdução.....</b>	<b>13</b>
<b>2. O Jogo Simbólico na teoria de Jean Piaget.....</b>	<b>19</b>
2.1.A classificação do Jogo Simbólico na teoria de Piaget.....	29
<b>3. Revisão bibliográfica: o Jogo Simbólico em pesquisas.....</b>	<b>35</b>
<b>4. O Ensino Fundamental de 9 anos.....</b>	<b>51</b>
<b>5. A Escola de Tempo Integral.....</b>	<b>58</b>
<b>6. Aspectos Metodológicos.....</b>	<b>63</b>
6.1. Problema.....	63
6.2. Objetivos.....	63
6.2.1. Objetivo geral.....	63
6.2.2. Objetivos específicos.....	63
6.3. Método.....	63
6.4. Local da pesquisa.....	64
6.5. Participantes.....	65
6.6. Instrumentos.....	65
6.6.1. Roteiro de Observação.....	65
6.6.2. A hora do Jogo e Roteiro de entrevista com as crianças.....	67
6.6.3. Roteiro de entrevista com as professoras.....	68
6.7. Análise dos dados.....	69
6.8. Aspectos éticos.....	70
<b>7. Resultados.....</b>	<b>71</b>
7.1. Resultados do Roteiro de observação.....	71
7.1.1. Observação em ambiente interno.....	71
7.1.2. Observação em ambiente externo.....	75
7.2. Observação A hora do Jogo.....	76
7.3. Resultados da entrevista com as crianças.....	79
7.4. Resultado da entrevista com as professoras.....	97
<b>8. Considerações Finais.....</b>	<b>111</b>
<b>Referências.....</b>	<b>114</b>
<b>Apêndice A.....</b>	<b>124</b>
<b>Apêndice B.....</b>	<b>125</b>



## 1 Introdução

Inicialmente, pensamos em analisar o jogo simbólico em escola de educação infantil com salas de pré I e pré II (crianças entre 4 e 5 anos de idade), quando nos veio a seguinte indagação: “Como será a inserção do jogo simbólico na educação infantil e qual a concepção dos professores acerca da importância do faz de conta no desenvolvimento dos alunos?” De acordo com a teoria piagetiana, estas crianças se encontram no estágio pré-operatório, momento em que se evidencia o jogo simbólico. Dessa forma, tal pesquisa foi então denominada como: “O jogo simbólico em uma escola de educação infantil da rede municipal do interior paulista”. No entanto, ao buscarmos por trabalhos que explorassem o faz de conta, encontramos diversos que foram desenvolvidos com turmas de educação infantil e nos desafiamos a pensar além, pois, poderia ser um tanto previsível trabalhar com jogo simbólico antes do primeiro ciclo do ensino fundamental. Nossos resultados poderiam não ser tão satisfatórios ou inovadores. Assim, decidimos manter nossa pesquisa com relação ao faz de conta, porém, estendendo para o ensino fundamental, mais especificamente, para o primeiro ano, já que, de acordo com a lei nº 11.274 de 2006 (BRASIL, 2006a), a criança entra mais cedo no primeiro ano, aos 6 anos de idade, justamente na fase de declínio do pré-operatório, onde o simbolismo ainda é muito presente.

Estas reflexões partiram de nossas observações ao longo de nossa carreira lidando com crianças, constatando o quanto os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental ainda necessitam brincar e anseiam pelo momento da brincadeira na escola para driblar a rotina maçante de lousa, carteira, livros e professor transmissor. Principalmente por terem vindo da educação infantil e terem de se adaptar a uma nova rotina, disciplinas e obrigações estudantis, os pequenos ainda carecem do brincar.

Retirada das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, destacamos a definição de “criança” como um:

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, 2010b, p.12)

Se a criança é um ser com direitos, assim como qualquer adulto, passamos então a vê-la em sua peculiaridade, considerando-a nesse seu processo de construção. Verificamos, então, com relação à proposta pedagógica destinada à criança, o que dizem as mesmas Diretrizes:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo

garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010b, p.18)

Embora não estejamos tratando de crianças da educação infantil neste trabalho, ressaltamos que as crianças do primeiro ano do ensino fundamental, nos tempos atuais, são da mesma idade daquelas que tempos atrás ainda estavam na pré-escola, ainda brincavam mais do que permaneciam enfileiradas, ainda eram vistas em sua essência lúdica, ao menos legalmente.

Permeando nessa abstração, retiramos a justificativa da inserção da criança de 6 anos no Ensino Fundamental do documento Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.

A criança de seis anos de idade que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos da educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental. Reafirmamos que essa criança está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos para essa etapa de ensino. (BRASIL, 2007a, p. 8)

Consideramos que ao rever o currículo para esta nova proposta de ensino, é necessário que a criança seja vista em sua singularidade. O mesmo documento afirma ainda que:

Se assim entendermos, estaremos convencidos de que este é o momento de recolocarmos no currículo dessa etapa da educação básica o brincar como um modo de ser e estar no mundo; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos. (BRASIL, 2007a, p. 9)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), faz uma consideração importante a respeito da transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, pois, para que essa mudança na vida da criança seja bem sucedida e ela consiga superar com sucesso os desafios dessa nova etapa, é indispensável que haja um acolhimento afetivo do novo professor, que este a ajude a se construir com base no que sabem e são capazes de fazer, sendo responsável pela continuidade do trabalho pedagógico na educação básica. Essa transição “requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças” (BRASIL, 2018, p. 51).

A BNCC aponta ainda que para os anos iniciais do ensino fundamental, seja necessária uma articulação com as experiências vivenciadas na educação infantil, uma vez que as crianças

estão vivendo mudanças que são importantes em seu desenvolvimento que irão repercutir em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo, torna-se mais importante que haja uma valorização das atividades lúdicas nesses anos iniciais para que contribuam neste processo (BRASIL, 2018). Brincar é a forma da criança se expressar, reproduzir, imitar exatamente conforme sua vivência, criando sua própria linguagem imaginativa e criativa na escola. As brincadeiras fornecem importantes observações aos professores para constituir os processos de desenvolvimento das crianças e todos os recursos sociais e afetivos que dispõem para, então, auxiliar no processo de aprendizagem.

Audaciosamente, transcendemos nosso desafio em pesquisar o jogo simbólico no primeiro ano do ensino fundamental e, de maneira diversa, tencionamos nossos esforços em buscar não uma escola comum, digamos de ensino parcial, mas uma outra modalidade de ensino: uma escola de tempo integral. Partindo dessa definição e expectativa de produzirmos um trabalho, considerando que a criança além de permanecer mais tempo na escola em anos, também permanece diariamente em período integral, relacionando-se com a dicotomia turno e contraturno, ou seja, com atividades curriculares e extracurriculares. Posto isso, firmamos a pesquisa conclusivamente denominada agora como: “Quando e onde se brinca no primeiro ano? Um estudo sobre o jogo simbólico no ensino fundamental de uma escola de tempo integral”, fundada em analisar como ocorre o jogo simbólico numa escola de tempo integral, quais são as concepções que professores desta modalidade de ensino possuem a respeito do brincar, bem como analisar as ideias que os alunos do primeiro ano possuem sobre a brincadeira.

Embasada no Programa Estadual sobre a implantação do Ensino Integral nas escolas (SÃO PAULO, 2005, 2014), a prefeitura do município onde a pesquisa foi desenvolvida, criou a modalidade educacional escolas de tempo integral voltadas para o ensino fundamental do ciclo I, no ano de 2014, com o objetivo dos alunos permanecerem na escola por mais tempo, a fim de garantir a ampliação do currículo escolar. Dessa forma, o turno da manhã é destinado aos conteúdos das áreas do conhecimento comum e o turno da tarde voltado aos conteúdos que envolvem atividades para enriquecimento do currículo, tais como o ensino artístico, atividades esportivas, motoras e jogos educativos, hora da leitura, qualidade de vida e direitos humanos, língua estrangeira (inglês), matemática recreativa e inclusão digital (informática).

As brincadeiras fazem com que as crianças explorem o mundo ao seu redor e, por intermédio delas, é possível descobrir cada vez mais seu próprio “eu” e a forma de lidar com os envolvidos nesse processo do brincar: os colegas, a família, o espaço físico. Ela também proporciona desenvolver capacidades de demonstração da compreensão, opinião, ponto de vista em relação aos das outras pessoas e o enfrentamento de regras.

Por essa vertente, a BNCC destaca que as características das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que dessa forma, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (BRASIL, 2018). As pesquisas de Ramozzi-Chiarottino (2010), embasadas pela teoria piagetiana, nos confirmam o conteúdo da BNCC, pois o ser humano constrói as próprias estruturas mentais nas trocas do organismo com o meio, a partir dos esquemas motores. De um lado a ação organiza o meio e de outro ela permite a construção das estruturas mentais e por essa organização do meio permitir-se-á a construção do espaço, do tempo e da causalidade, mas para isto, a criança precisa agir sobre o meio.

Na realidade atual, a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas, conforme também é apontado pelo documento da BNCC (BRASIL, 2018). Vemos crianças distraíndo-se com equipamentos eletrônicos de tela, como *smartphones*, *tablets* e computadores, e no contato com esses aparelhos ou qualquer meio eletrônico, a criança não traz para a realidade o que vivencia nesse objeto, justamente porque não a constrói, pois, confunde o que é a representação e o que é real. Antigamente, não havia uma gama tão ampliada de dispositivos eletrônicos que fizessem as crianças permanecerem dentro de suas casas. Com exceção de quando surgiram as novidades em *vídeo-game*, que mesmo assim tinham cabos e não podiam ser levados a qualquer lugar. Assim, para jogar com outra pessoa era preciso convidar amigos ou ir à casa de alguém. Hoje, para jogar *vídeo-game* com adversário pode ser *online*, formato que não obriga a interação pessoal ao vivo. A programação televisiva era um tanto restrita, pois não havia tantos canais de conteúdos infantis como hoje. Em tal grau, crianças e rua eram uma dualidade. As crianças eram vistas brincando na rua as mais diversas brincadeiras que ora possuíam regras, ora eram livres ou adaptadas, ou criadas (jogo simbólico), ou o que a imaginação permitisse. Sendo assim, não somente o uso das telas influenciou na mudança dos tipos de brincadeiras das crianças, mas também a formação das cidades que tiraram as crianças da rua. Silva (1989) cita em sua obra: esconde-esconde, amarelinha, pula corda, bola de gude, passa anel, salada mista, queimada, gato-mia, batata quente, cabra-cega, pega-pega, peteca, roda pião, *bets*, dentre algumas das brincadeiras de rua de antigamente, se podemos denominar assim. Certamente, qualquer criança daquela época, leia-se adultos de hoje com mais de 25 anos de idade, possui prazerosas lembranças sobre elas.

Nos tempos atuais, as brincadeiras mais antigas foram ofuscadas ou substituídas pelas

brincadeiras modernas e que nem sempre envolvem o contato com outras crianças. Acreditamos e vemos que ainda há crianças que brinquem na rua, porém, são os pais ou quaisquer outros responsáveis que as acompanham. Brincar na rua agora é andar de patinete, pedalar bicicleta, ir ao parquinho do bairro ou do condomínio.

Aguiar (2001) realizou uma pesquisa com 30 crianças de 9 a 12 anos de idade, sendo 15 moradoras do centro de uma cidade do interior do Paraná e 15 que residiam em periferia. O autor verificou, por meio de um questionário/entrevista, quais eram os conhecimentos das crianças sobre as brincadeiras de rua e suas vivências na prática destas. Os resultados mostraram que 40% dos que residem no centro da cidade praticam as brincadeiras de rua pelo privilégio da localização de suas casas, 27% somente quando vão à locais apropriados, 20% brincam nas redondezas dos prédios onde moram e 13% não conheciam as brincadeiras de rua. Estas crianças que residem no centro da cidade, em sua maioria são de classe média alta e no tempo em que estão fora da escola, se ocupam com atividades extracurriculares como: curso de inglês, música, informática, entre outros, e no tempo que resta para lazer, estão dentro de casa em frente à TV, computador ou *video-game*. Já na coleta com as crianças da periferia, a amostra foi de 100% de conhecimento e vivência em brincadeiras de rua.

Mesmo após anos da publicação destes dados, acreditamos que a pesquisa desenvolvida ainda é atual. Obviamente, a preocupação com a segurança foi criando uma dimensão tão grande que as famílias observaram-se no dever de protegerem os pequenos, situação em função da qual os aparelhos eletrônicos foram ganhando cada vez mais espaço. Vieram os computadores com jogos e as possibilidades de jogos *online*. Após, celulares com jogos já instalados ganharam vez, e no momento, são *smartphones* e *tablets* que se “instalaram” no bolso da calça de qualquer pessoa, tornando assim mais acentuado o declínio da convivência nas ruas para brincar, pois pelos aplicativos, é possível ter adversários *online*. Um exemplo desse tipo de jogo entre crianças e adolescentes, como colocado por Cavalcanti (2014), é o *Minecraft*. Há ainda o *YouTube*, visto que este está repleto de canais que mostram pessoas jogando, onde as crianças consideram divertido apenas assistirem vídeos de como jogar, passar de fase ou construir lugares.

Citamos tal pesquisa e mencionamos a trajetória das formas de brincadeira mais comuns do passado para as modernas, com o intuito de percorrermos o tempo e revelarmos a importância do brincar no desenvolvimento afetivo e cognitivo do sujeito, circunscrevendo o simbolismo como uma forma de jogo presente nos primeiros anos de vida. É o simbolismo que intermediará a atribuição de um objeto a outro ou uma função do objeto equivalente à sua ação.

No jogo simbólico, sua importância se dá pela possibilidade de construir símbolos, que

são essenciais para a representação, e caracteriza-se pelo predomínio da assimilação sobre a acomodação (PIAGET, 2013). As crianças possuem uma fonte de conhecimentos anteriores e nas brincadeiras, podem estabelecer as relações de acordo com as suas vivências, tomando consciência de outros papéis e formando atitudes para novas situações.

Desta forma, o problema de pesquisa que esta dissertação procura responder é: Qual o espaço e o tempo que o jogo simbólico ocupa em salas de aula do primeiro ano do ensino fundamental em uma escola de tempo integral?

O presente texto está dividido em 8 capítulos: após esta introdução, iniciamos com o capítulo 2 onde abordamos as diferentes formas de jogar ao longo do desenvolvimento, apresentando a classificação dos jogos segundo a teoria piagetiana.

No capítulo 3, a revisão bibliográfica, a qual levantamos os trabalhos científicos realizados especificamente com jogo simbólico nas mais diversas bases de pesquisa, como: BDTD, SCIELO, USP, UNESP, CAPES, UNICAMP, Anpepp e Index Psi Teses. Dado nossa dificuldade em encontrar produções acadêmicas com as palavras “jogo simbólico”, ampliamos nossa busca utilizando “brincar”, “jogos”, “brincadeiras”, “simbólicos”. Destacamos aqueles que mais se aproximavam de nossa linha de pesquisa dentro da teoria piagetiana.

No quarto capítulo, discorremos sobre o ensino fundamental de 9 anos e as principais discussões acerca do início da introdução escolar da criança de 6 anos de idade. Além de trazermos alguns pontos a respeito da proposta que envolve a mudança de oito para nove anos do ensino fundamental, sem a intenção de gerar maiores discussões quanto as implicações trazidas por essa nova definição, porém, apontando uma possibilidade de refletirmos sobre seus impactos para o primeiro ano do ensino fundamental, alunos e professores.

No quinto capítulo, abordamos a conceitualização da escola de tempo integral, embasadas pelos documentos oficiais do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação do Município em que a pesquisa foi desenvolvida.

Os aspectos metodológicos são explicitados no sexto capítulo, com o qual apresentamos nosso problema de pesquisa, objetivos gerais e específicos, percurso metodológico, local e aspectos éticos de nosso estudo.

Por fim, apresentamos nossa discussão no capítulo 7 com os resultados da pesquisa, seguido pelas considerações finais no capítulo 8.

## 2 O Jogo Simbólico na teoria de Jean Piaget

Piaget não foi um pesquisador especificamente sobre jogos, porém, buscou explicar como o indivíduo se desenvolve num sistema de interação com o outro ou com objetos.

Em sua epistemologia genética, o autor define o sujeito como um construtor do conhecimento, de modo que a maximização deste não é mero crescimento, mas um processo de construção da inteligência que se dá por sua adaptação ao meio e sua capacidade de organização de processos. Por este motivo, o desenvolvimento da inteligência do homem não é um acúmulo de informações e sim uma reorganização. Esse progresso psicológico e cognitivo se dá por meio dessas construções que vão evoluindo e permitindo aquisições mais elaboradas.

Segundo Piaget (1995), existem quatro fatores que influenciam o desenvolvimento cognitivo: maturação, experiência, transmissão social e equilíbrio.

O primeiro desses fatores, a maturação, é a manifestação da hereditariedade herdada, uma continuação da embriogênese. No entanto, a maturação não é responsável pelo desenvolvimento cognitivo, porém, permite que este ocorra. O segundo, a experiência, corresponde ao papel dos efeitos do meio na estrutura cognitiva, isto é, a ação do sujeito sobre o objeto. Esta experiência pode ser física ou empírica, ou de cunho lógico-matemático e refere-se às ações que executamos materialmente e às coordenações que estabelecemos entre essas ações. O terceiro fator, a transmissão social, não se conclui a interação interindividual. Esta última, é importante porque torna possível o desenvolvimento de novos conhecimentos e de inovações. É pela interação que vemos os sujeitos se libertarem de um pensamento egocêntrico, centrado em sua própria perspectiva, e passando a coordenar diferentes pontos de vista, processo do qual faz parte de sua socialização (SARAVALI, GUIMARAES, SILVA, 2018). Ainda que a transmissão social esteja ligada às questões culturais e educacionais que causam influência no sujeito, precisamos compreender que o desenvolvimento não se dá por transmissão. O desenvolvimento se constrói. Um professor pode ensinar a matéria ao aluno sem que este aprenda-a de fato, pois, para aprendê-la, é preciso que construa estruturas que o capacite a assimilar o conteúdo. Destarte, apesar de ser condição essencial, apenas a transmissão social não é o suficiente para explicar o desenvolvimento cognitivo (BECKER, 2011). E o quarto fator, este sim, importante para o desenvolvimento cognitivo, é aquele que coordena os outros três: a equilíbrio, da qual também faz parte um mecanismo autorregulador (PIAGET, 1995). A equilíbrio ocorre em razão do processo contínuo de assimilação e acomodação. Há três tipos de equilíbrio descritas por Piaget (1975b): 1 – Equilíbrio entre os esquemas do sujeito e dos objetos exteriores, onde há uma conservação mútua, uma vez que o objeto é

necessário ao desenrolar da ação e, reciprocamente, é o esquema da assimilação do sujeito que irá conferir sua significação ao objeto transformando-o; 2 – Equilibração que assegura as interações entre os subsistemas, da qual acrescenta-se a primeira uma estrutura de intersecção que exige por si própria a necessidade de uma equilibração; 3 – Equilibração da integração e da diferenciação, logo das relações que unem os subsistemas a uma totalidade que os engloba, diferenciando-se da segunda por constituir-se de um ciclo de operações interdependentes e de ordem superior aos caracteres particulares dos subsistemas.

Assim, para explicar que as estruturas cognitivas não são herdadas, mas são construídas no decorrer do desenvolvimento, Piaget emprestou da biologia o termo invariantes funcionais, que correspondem aos mecanismos comuns que possuímos e nos permitirão atuar e interagir. Há duas invariantes funcionais básicas: a organização e a adaptação, sendo esta última dividida em assimilação e acomodação (FLAVELL, 1996).

Para entendermos este processo dinâmico da construção do conhecimento em Piaget, é importante apresentarmos primeiramente os esquemas. Os esquemas são os padrões de comportamento que organizam as ações que vão se modificando e dando lugar a novas estruturas na interação com o meio. São pelos esquemas que o organismo está apto a diferenciar estímulos ou a generalizá-los. No entanto, todo esquema é, por um lado, o produto de assimilações anteriores, pois são a reprodução ativa das condutas (PIAGET, 1974), mas por outro lado, toda assimilação é a incorporação de um objeto conhecido, ou novo, num esquema anterior. Por exemplo, os primeiros esquemas reflexos de um bebê são sugar, agarrar, chupar. Pela interação com o meio é que ele irá utilizar tais esquemas captando o ambiente e coordenando novos esquemas, possibilitando sua ampliação e a ampliação das condições de interação. Este processo Piaget (2008) chamou de **Assimilação**: o sujeito incorpora um elemento do meio externo aos seus esquemas de ação e age se apropriando do objeto de conhecimento para atender suas necessidades, seja biológica, psicológica ou sociais. Quando o sujeito modifica um esquema em função da resistência oferecida pelo objeto, ao ser assimilado há, também, possibilidade de criação de um novo esquema. Esta é a **Acomodação**, que trata-se de uma modificação, ou seja, alteração dos esquemas em razão do objeto onde o sujeito age para entrar em equilíbrio com o meio (PIAGET, 1975b).

Em contato com o meio, o sujeito se depara com um objeto ou elemento específico e utiliza seus esquemas – que é um conceito prático – realizando uma coordenação destes, e então, seu esquema de preensão, por exemplo, transforma-se num puxar um objeto que esteja fixo (PIAGET, 1974). Esta é a assimilação onde o sujeito incorpora elementos e age sobre eles, notando que puxando o objeto outra reação irá ocorrer, sendo por tentativas e erros ou uma

reação imediata pela sua ação da qual esta modificação da ação define a acomodação. No entanto,

Não podemos pois dizer que todo esquema tende a se acomodar a todo o objeto: ele tende a assimilar todo objeto, mas, não conseguindo devido a resistências exteriores, ou ele não se aplica, por falta de acomodação possível, ou ele se diferencia, mas a título de compensação dessa resistência não desejada inicialmente. Em compensação, mas na sucessão somente e em função da experiência dessas resistências sofridas pela assimilação, a criança virá a se interessar por essas resistências como obstáculos a serem vencidos ou, de forma geral, aos imprevistos que os objetos reservam. (PIAGET, 1974, p. 63)

Quando notamos um automatismo referente ao que foi assimilado e acomodado, a consolidação da atividade reflexa ainda necessita de exercício para adaptar-se verdadeiramente. Temos assim o que o autor explica referente à **Adaptação**, onde o sujeito ainda é capaz de acomodar-se gradualmente para responder a um excitante externo. A **Organização** é inerente a adaptação, pois são processos complementares de um único mecanismo, uma vez que a adaptação pressupõe uma coerência subjacente, as organizações são criadas por meio das adaptações (FLAVELL, 1996).

Piaget (1974) faz alusão relacionada a dois tipos de adaptações: as hereditárias e as adquiridas (não-inatas), as primeiras não comportam aprendizagem fora do seu próprio exercício e as segundas implicam uma “aprendizagem relativa aos novos dados do meio externo, assim como uma incorporação dos objetos aos esquemas que assim\ foram diferenciados” (p. 56). Teoricamente, em toda e qualquer conduta, cuja adaptação é hereditariamente determinada, a assimilação e a acomodação constituem um todo único e diferenciado, ao passo que, com a adaptação elas começam a dissociar-se. A adaptação é, então, uma espécie de intercâmbio “entre o organismo e o ambiente nos quais a assimilação e a acomodação estão em equilíbrio, não havendo predomínio de nenhuma delas” (FLAVELL, 1996, p. 47).

A criança pode tanto utilizar seus esquemas reflexos assimilados como mecanismo para acomodar-se a uma nova situação, como reter algo de exterior a ela transformando em experiência, e então haver uma acomodação adquirida.

Tomamos um exemplo paradigmático: a sucção do seio para obtenção de leite materno, o ato de mamar. Mamar é reflexo e não está previsto uma mama em particular, pois a mulher mãe possui um seio de seu biotipo. Dessa forma, a criança terá que realizar ajustamentos a esse objeto (seio) em particular, transformando esse ato num esquema de ação. Esses ajustamentos se referem ao processo de acomodação com o objetivo de melhorar, otimizar, qualificar o ato de assimilar. O bebê em aleitamento materno precisa acomodar o tempo todo, visto que ora está

na mama direita, ora na esquerda. Se o peito estiver ingurgitado, o bebê terá que investir mais força ao mamar neste seio, porém se o fluxo de leite da mãe estiver mais favorável, a acomodação que a criança terá que fazer é outra. Poderíamos chamar de desafiador todo processo que envolve essa ampliação dos esquemas (assimilação) ao mecanismo de modificar (se esforçando para isto) os elementos do meio externo, mas não é simplesmente modificar os elementos do meio externo, mas sim a si próprio, o esquema assimilador (acomodação) em razão da aquisição de uma nova habilidade (adaptação) que não cessa por vez, está em constante busca.

Por outras palavras, tudo o que corresponde a uma necessidade do organismo é matéria a assimilar, sendo essa necessidade a própria expressão da atividade assimiladora como tal; quanto às pressões exercidas pelo meio, sem que correspondam a qualquer necessidade, não dão lugar à assimilação na medida em que o organismo não estiver adaptado àquelas; mas, como a adaptação consiste precisamente, em transformar as pressões em necessidades tudo se presta, afinal de contas, a ser assimilado. (PIAGET, 1974, p. 380)

Nesse sentido, Piaget (1975b, 2008) demonstra que a cada descoberta e construção do indivíduo, a inteligência humana renova-se. Uma vez que o objetivo do organismo é atingido, após a coordenação dos esquemas, o indivíduo utiliza esse mecanismo de busca por um equilíbrio entre assimilação e acomodação para ocorrer uma adaptação, de modo que esta última, ao ser bem-sucedida e permanecer compatível com a função de suas particularidades, pode ser modificada ou não. Desse modo, para construir conhecimento, são necessárias contínuas e renovadas interações com o meio, exigindo uma construção e reconstrução da inteligência para sua re/ou equilibração majorante. De outro modo, o organismo assimila, incorpora elementos que lhe são exteriores e age sobre o objeto com a obrigatoriedade de modificá-lo, ou enriquecer-se de compreensão assim conservando-se, porém, quando há acomodação e comporta transformações exigindo uma constante adaptação ao meio, há um organismo em conflito com seu esquema antigo e o novo objeto que acabara de entrar em contato.

Piaget (1999) explicou o desenvolvimento humano, partindo de inúmeras pesquisas desde a mais tenra idade até a vida adulta, identificando aquilo que denominou de estádios do desenvolvimento. Conforme os apontamentos de Delval (1998), os estádios são invariáveis, porém as idades são flexíveis e dependem de todo processo de interação que o indivíduo pertence. Dessa forma, é um grande equívoco afirmar que um sujeito se encontra no período das operações formais somente em função de ter 12 anos, por exemplo. Ao se encontrar em um estado atual do desenvolvimento, o sujeito irá avançar qualitativamente para o próximo após

vencidas as construções necessárias para aquele determinado estágio. Vejamos as particularidades de jogo que cada estágio apresenta:

**Estádio sensório-motor** (0 a 2 anos) é caracterizado pela inteligência prática, precedendo o pensamento. A criança irá exercitar seus reflexos na interação com os estímulos do meio externo. Piaget (2013) coloca que é nesse nível que as estruturas cognitivas em conjunto servirão de pontos de partida para construções perceptivas e intelectuais ulteriores. “O bebê ainda não apresenta pensamento, nem afetividade ligada a representações que permitam evocar pessoas ou objetos na ausência deles” (PIAGET, 2013, p. 11). Neste período, a forma primitiva de jogo é o “jogo de exercício”. Não há simbolismo, nem nenhuma intenção de técnica lúdica, porém este jogo consiste na repetição das movimentações adquiridas pelo simples prazer funcional ou por reafirmar um saber recentemente adquirido.

Embora não haja alguma propensão ao Jogo Simbólico no sensório-motor, o nascimento do simbolismo na criança decorre neste estágio em seis subdivisões, conforme Piaget (1975b):

**Primeira fase:** a preparação reflexa – recém-nascidos – não há ainda imitação. O seu funcionamento implica em processos que tornarão possíveis a imitação nas fases posteriores. Nesta fase, a criança inicia o desenvolvimento da noção de objeto, onde o primeiro objeto que ela tem contato é o seio da mãe e seu primeiro ato é o de sucção, assim como com o passar das semanas, qualquer objeto que se toque em sua mão, o ato é a preensão. Vejamos que são atos reflexos, se um bebê é colocado em posição de amamentação, automaticamente irá procurar o bico do seio de sua mãe, da mesma forma se o bico lhe escapar, também fará o exercício de localizá-lo com a sua boca.

**Segunda fase:** imitação esporádica – 1º ao 4º mês. Esta fase Piaget (1975b) chamou de reações circulares diferenciadas (primárias), ou seja, há uma repetição de esquemas de ação. Aqui o esquema reflexo enriquece-se com novos gestos, do qual os esquemas incorporam elementos novos que a acomodação é suscetível de prolongar-se em imitação que ocorre a partir do segundo mês de vida. Na preensão dos objetos, se algo que está em sua mão escapa-lhe, espera rever-lhe para segurá-lo novamente. Por exemplo, o pai dá um molho de chaves na mão da criança, ela observa que este objeto faz barulhos e logo solta na intenção de pegá-lo novamente e fazer chacoalhar para obter o mesmo som. Já não observamos apenas esquemas reflexos, mas esquemas de ação, pois a criança fará uma organização das ações que serão coordenadas até dar origem a novos esquemas, ou seja, é um processo de acomodação aos novos elementos.

**Terceira fase:** imitação sistemática de sons já pertinentes à fonação da criança e de movimentos executados anteriormente pelos sujeitos de maneira visível para ela – Ocorre a

partir do quarto mês até o sétimo mês, tem início as novas reações circulares (secundárias), da qual a repetição de condutas se dá menos próxima ao corpo e mais próxima ao ambiente. Ainda não há nessa fase acomodação precedendo a assimilação e procurando novas explorações. A criança aprende a imitação vocal e a imitar os movimentos dos outros. Quando o bebê começa a fazer som com a boca parecido com o som de um caminhão, se a mãe reproduz esse mesmo som e a criança por sua vez o repete sorrindo, caracteriza-se uma assimilação reprodutiva. Há também o início da coordenação do espaço tátil e o espaço visual. Nesta fase, se a criança deixar cair o molho de chaves no chão, sistematicamente já consegue procurar com os olhos no chão o objeto caído. Se um adulto lhe der um chocalho em suas mãos e depois toma este objeto, a criança é capaz de acompanhar com os olhos o objeto que lhe foi retirado.

**Quarta fase:** imitação dos movimentos já executados pelo sujeito, mas de maneira invisível para ele e a imitação de modelos sonoros ou visuais novos – 8 a 11 meses. Caracteriza-se pela coordenação dos esquemas e a constituição de “indícios” que permitem à criança assimilar os gestos de outras pessoas aos de seu próprio corpo, mesmo quando esses gestos permanecem invisíveis para ela. Nesta fase, a criança não se limita apenas a buscar os objetos dentro de seu campo visual, mas procura-o mesmo fora de seu campo de percepção. No entanto, ela somente conseguirá assimilar a localização do objeto ao local quando este foi encontrado pela primeira vez, como se permanecesse lá o tempo todo. Quanto ao espaço, quando a criança acompanha com os olhos o objeto em um segundo lugar, se o procura e não o encontra (caso o objeto esteja escondido no fundo), ela volta para o primeiro local. No que se refere a causalidade, dar-se-á as primeiras aplicações de meios conhecidos às novas circunstâncias, por exemplo, afastar ou puxar.

**Quinta fase:** imitação sistemática dos novos modelos, incluindo os que correspondem a movimentos invisíveis do próprio corpo. Reação circular terciária – sucede as simples explorações, onde a criança é capaz de experimentar para descobrir as novas propriedades dos objetos. Nesta fase, que acontece por volta dos 12 aos 17 meses, os esquemas presentes já se constituem em jogos, porém sem a consciência de fazer de conta, pois a criança ainda limita-se a imitar fielmente os esquemas em questão, sem aplicá-los simbolicamente a novos objetos. No que diz respeito ao campo espacial, a criança fará importante relação dos deslocamentos visíveis dos objetos, levar um objeto de um lugar a outro, afastá-los, deixá-los cair, jogá-los no chão, reaproximá-los, enfim, realizar todas as ações que a interessa, despertando também o interesse pelas relações espaciais e condições de equilíbrio dos objetos. Por exemplo: uma criança alinha as bolinhas de gude uma ao lado da outra e depois desfaz repetindo a série. No campo da causalidade, dar-se-á a aprendizagem por experimentação ativa e da reação circular terciária,

isto é, como se dá a espacialização das séries causais dos objetos entre si, não se limita apenas aos seus atos (de empurrar, por exemplo), mas aos fenômenos de deslocamento que se aplicam, neste ponto já no campo temporal. Assim como utilizará de instrumentos como meios para apoderar-se de outros objetos, por exemplo, na utilização de um bastão para alcançar algo localizado distante de si.

**Sexta fase:** princípios da imitação representativa e a evolução ulterior da imitação. É nesta fase que o esquema simbólico começa a aparecer, conforme Piaget (1975b) chamou de forma mais primitiva de Jogo Simbólico e que ocorre de 1 ano e meio a 2 anos de idade. Vemos a passagem do jogo de exercício para o jogo simbólico na reprodução de um esquema de ação que se exerce longe de seu objetivo habitual. Observamos que é também nessa fase a introdução da representação e a constituição do objeto. A criança encontrará o objeto não pelo acompanhamento dos deslocamentos, mas pelas relações diretas que estão em jogo na experiência. No campo espacial, irá relacionar não apenas os objetos em si, mas os conjuntos espaciais entre si, assim como o mundo (espaço) se constitui um meio imóvel do qual ela própria se reconhece nesse espaço e se situa. Para ilustrar, Piaget (1975b) citou a observação de Lucienne que estava empurrando um carrinho de boneca até a parede e depois não conseguia recuar na mesma posição, como se fosse dar ré, mas passou para o outro lado e conseguiu empurrar o carrinho de maneira contrária. São esses desvios que o autor chamou de representação das relações espaciais entre os objetos e a si mesmo como estando no espaço. No que se refere a causalidade, há aqui o desenvolvimento da dedução prática, ou combinação mental dos esquemas.

Conforme temos uma estruturação da inteligência sensório-motora de acordo com toda essa organização de categorias de espaço e tempo, a causalidade vai proporcionar o reconhecimento de causas pelo sujeito não apenas na ação, mas no resultado de ações diversas. Ao que se segue no campo temporal, a criança conseguirá evocar lembranças fora de seu campo de percepção e as situar em um tempo que engloba toda história de seu universo.

Desta forma, não se pode desconsiderar que a construção das capacidades intelectuais e, conseqüentemente, da linguagem, é o resultado de um processo de interação do sujeito com o meio social e físico, pois é pela troca entre o sujeito e o meio que a inteligência se estrutura. A linguagem é, assim, produto da influência destes diversos fatores. “A coordenação dos esquemas emancipa-se suficientemente da percepção imediata e da experiência empírica para dar lugar agora a combinações mentais” (PIAGET, 1975b, p. 81). Aqui, a imitação também ocorre, no entanto é a imitação diferida quando a criança é capaz de imitar interiormente uma série de modelos sem precisar da presença destes, alcançando assim os primeiros níveis de

representação. Há o emprego dos significantes para representar os significados, onde o significante é o objeto escolhido (qualquer) para aplicar como se desenvolveria na realidade (significado).

Em sua capacidade de representar o mundo e os objetos, a criança começa a utilizar a linguagem para se relacionar com os objetos de conhecimento, caracterizando a passagem do sensorio-motor para o pré-operatório e o nascimento do pensamento, a imitação passa a ser a acomodação dos modelos exteriores. No jogo simbólico, a criança já é capaz de fazer de conta que está fazendo algo, por exemplo, fazer de conta que está dormindo. Essa função simbólica incide na capacidade que a criança adquire de representar um objeto por meio de uma significação diferenciada e apropriada para essa representação. Nesse estágio, a criança irá adaptar-se a uma nova realidade e iniciar a construção do seu eu de acordo com suas próprias necessidades, por meio de assimilação egocêntrica.

Ainda, segundo o autor (1975b), devido à função simbólica, é na primeira infância que a criança começa a representar suas ações, os fatos e situações da vida e passa a manifestá-la por intermédio de uma construção mental, da imitação, da imaginação, da imagem mental, do Jogo Simbólico, da linguagem e do desenho. É o período no qual encontra-se a inteligência constituída pelo pensamento que passa a ter sua representação por meio da linguagem e símbolos. O jogo simbólico é uma deformação do real em função das necessidades infantis, pois nele a criança vai poder criar um mundo onde não existem sanções, nem relações de coação, nem regras, estas que são provenientes da relação com os adultos, possibilitando a ela que transforme e compreenda melhor a realidade. Portanto, o jogo é importantíssimo para processo de adaptação ao meio e a liberdade da criança expressar seus desejos.

**Estádio Pré-Operatório (2 a 7 anos):** com o aparecimento da linguagem, a criança terá suas condutas profundamente modificadas no aspecto afetivo e no intelectual (PIAGET, 1999).

Nesta segunda parte da primeira infância, graças a linguagem, a criança é capaz de reconstituir suas ações passadas em formas de narrativas e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal (PIAGET, 1999), resultando assim três consequências do desenvolvimento mental, conforme indica o autor:

- 1 – O início da socialização da ação, isto é, uma possível troca entre os indivíduos;
- 2 – A interiorização da palavra, ou seja, o pensamento propriamente dito que tem como base a linguagem interior o sistema de signos;
- 3 – A interiorização da ação reconstituída no plano intuitivo das imagens e das experiências mentais.

Este estágio é marcado pelo advento da função simbólica ou semiótica, a qual permite

representar os objetos ou ocasiões atualmente não perceptíveis invocando-os por meio de símbolos, podendo ser o jogo simbólico, a imitação diferida, a imagem mental, o desenho ou a própria linguagem (PIAGET, 1970).

A imitação diferida caracteriza a prefiguração sensório-motora da representação e da passagem do nível sensório-motor para o das condutas representativas. Primeiramente, a criança começa a imitar em presença de um modelo (imitação generalizada), por exemplo, quando vê alguém fazendo um movimento de *tchau* com a mão, ela poderá repetir este gesto na ausência do modelo (imitação diferida – representações mentais daquilo que imita), ou seja, não é somente percepção, mas revelação de ações que anteriormente eram possíveis no plano prático e agora se encontra no plano do pensamento.

O jogo simbólico é o apogeu do jogo infantil. A criança dispõe igualmente de um meio de expressão próprio, ou seja, um conjunto de significantes que são construídos por ela própria e favoráveis aos seus desejos. Em outras palavras, é a assimilação do real ao eu, a assimilação que atenda às necessidades do eu. Se uma criança faz de conta que está dormindo, mas está conversando e de olhos fechados segurando a sua naninha, mais tarde fará dormir sua boneca brincando de mamãe. O que ocorre é uma nítida representação acompanhada de um significante diferenciado, por meio de um gesto imitativo, porém acompanhado de objetos que vão se tornando simbólicos. No próximo subitem a este capítulo, iremos descrever com mais detalhes a evolução do jogo simbólico, conforme Piaget (1975b).

O desenho (ou imagem gráfica) está a meio caminho entre o jogo simbólico – por prazer funcional sem um propósito – e a imagem mental, partilhando o esforço da imitação da realidade (PIAGET, 2013). Começando a se apresentar após os 2 anos ou 2 anos e meio de idade e se instalando até os 8-9 anos de idade, o desenho é essencialmente realista na intenção. Conforme Piaget (2013) explica, embasado nos estudos de Luquet, há 4 fases do realismo: realismo fortuito (2 anos – 2 anos e meio), realismo gorado (cerca de 3 anos), realismo intelectual (após 4 anos até 7-8 anos) e por fim, o realismo visual, a partir dos 9-10 anos, onde o desenho somente representa o que lhe é visível do ponto de vista particular.

A imagem mental organiza uma forma de representação, porém não tem presença no sensório-motor. Piaget (2013) nomeou como imitação interiorizada e distinguiu as imagens mentais em duas categorias: imagens reprodutivas, em que a criança se limita a evocar aquilo que já conhece ou, já tenha percebido anteriormente. Estas se subdividem em estáticas (imagem sem mudança), cinéticas (imagens que muda de posição) e de transformações (imagens que mudam de formas). A segunda categoria é a das imagens antecipadoras, em que as crianças podem imaginar movimentos ou transformações sem que antes tenham vivenciado, ou

realizado. Por exemplo, se pedirmos para uma criança desenhar o nível de líquido contido em uma garrafa que está vendo a sua frente e depois, pedir para que desenhe como ficará se tombarmos a garrafa, porém mantendo-a em pé.

Ao iniciar a linguagem, as crianças classificam as primeiras palavras em função das atividades que fazem. O “au-au”, “papai”, “mamãe”, “panana” (oriundo do francês que significa avô) que Piaget (1975b) descreve nas suas observações, são elementos articulados entre si de uma linguagem já organizada. Essas primeiras palavras permanecem intermediárias entre o símbolo individual ou imagem imitativa e o signo propriamente social. Uma criança que diz “miau”, imitando um gato, apresenta a representação verbal, além da própria imitação. A linguagem faz com que o sujeito coloque o mundo de maneira diferenciada, concebe uma competência discursiva e é por meio dela que a criança irá começar a descrever os objetos de conhecimento.

Logo, a função simbólica ou semiótica (PIAGET, 2013) possui um importante marco no curso do desenvolvimento por evocar a representatividade de um objeto ou acontecimento ausente, envolvendo a construção ou o emprego de significantes diferenciados, tanto a elementos perceptíveis, quanto a ausentes.

O estágio pré-operatório é constituído também pelo pensamento intuitivo, apresentando a construção das estruturas lógicas-elementares ainda com caráter intuitivo e sem reversibilidade operatória. A criança ainda tem dificuldade para sair de seu próprio ponto de vista, o que se denominou de egocentrismo (PIAGET, 2013). Por exemplo, se ela sabe de algo, para ela, outra pessoa também deveria saber, ou seja, se procura um carrinho e pergunta a alguém, é como se esse alguém obrigatoriamente devesse saber de qual carrinho se trata, ainda que a criança tenha inúmeros carrinhos diferentes, mas quer um em específico. Se no sensório-motor a criança passava por uma espécie de revolução copernicana, conduzindo tudo para ela e seu próprio corpo, no pré-operatório ela está inserida numa imensa rede de relações que o superam, porém, o egocentrismo permanece no plano do pensamento (PIAGET, 2013).

**Período Operatório Concreto (7 a 11 anos):** aos 7-8 anos, é o início das interiorizações, coordenações e descentralizações crescentes que irão conduzir a uma forma geral de equilíbrio que constitui a reversibilidade operatória (PIAGET, 2013). Neste período, acentua-se a passagem do pensamento pré-lógico para as soluções lógicas de problemas concretos e também se caracteriza pelas condições do pensamento para operações mentais e a capacidade de conversão e reversibilidade do pensamento, isto é, a capacidade de pensar na ação e pensar na anulação da ação. Há aqui a presença de um pensamento com uma qualidade diferenciada, que conserva, reverte e é capaz de lidar com as operações matemáticas básicas. Ao que se refere ao

jogo, o simbolismo declina e o jogo de regras ganha espaço.

No último período, das **Operações Formais** (a partir dos 11-12 anos a 14-15 anos), o sujeito tem a capacidade de construir o pensamento hipotético. Passa a operar simplesmente num mundo abstrato e tem a noção de fazer operações neste mundo e de uma maneira que não é mais necessário o conteúdo concreto, ou seja, o sujeito consegue libertar-se do concreto e situar o real num conjunto de transformações possíveis (PIAGET, 2013). Segundo o autor (2013), neste período, o carácter geral do indivíduo é a conquista de um novo modelo de raciocínio, que não irá incidir de forma exclusiva aos objetos, mas também às hipóteses, pois a relação do sujeito com os objetos passa a ser uma relação abstrata e o objeto do qual ele opera é simplesmente o objeto do pensamento que são conceitos abstratos.

Notamos que um estágio do desenvolvimento engloba o outro e vai acumulando aquelas características que foram sendo desenvolvidas anteriormente e assim ampliando-se. Estes estádios são grandes estruturas que contemplam subestruturas. Como vimos, no sensório motor: objeto, espaço, tempo e causalidade; no pré-operatório: a função simbólica; no operatório concreto: operações simples (classificação, seriação, etc.); no operatório formal: estruturas lógicas e combinatórias.

Continuamente um novo estágio será alcançado quando as competências do estágio anterior tiverem sido assimiladas e adquiridas, sendo assim, avançar para um novo estágio não significa desenvolvimento linear, mas a mudança de qualidade nesses saltos.

## 2.1 A Classificação do Jogo Simbólico na teoria de Piaget

Conforme descrito anteriormente, o jogo simbólico tem seu apogeu no estágio pré-operatório, no entanto, sua evolução tem início no sensório-motor. O jogo simbólico implica a representação de um objeto ausente e uma representação fictícia, porquanto essa comparação consiste numa assimilação deformante. Durante o segundo período de desenvolvimento da criança (a partir de 18 meses a 7 anos de idade), evidencia-se o sucessivo aparecimento de novas formas de símbolo lúdico (PIAGET, 1975b). Piaget (1975b) procurou classificar e analisar essas variedades simbólicas da representação infantil em 3 fases, sendo a primeira a fase do esquema simbólico (**Fase I. Tipos I A e I B**), a segunda fase da representação imitativa da realidade (**Tipos II A, II B, III A, III B, III C e IV D**) e a última fase do declínio do simbolismo (**Fase II e Fase III**).

Na Fase I Tipo I A – **Projeção dos esquemas simbólicos nos objetos novos**: a criança realiza uma projeção dos esquemas simbólicos nos objetos novos, ou seja, ela começa a atribuir

a outrem e às próprias coisas o esquema que se tornou familiar. Conforme Piaget (1975b) observou em sua filha Jacqueline (1;6)<sup>1</sup>, nesse período, ao invés dela fazer de conta que dorme, passa a fazer com que seu urso e seu cão façam “nanã”. Notamos que enquanto os esquemas simbólicos reproduzem ficticiamente a ação do sujeito, esses jogos de projeção do esquema simbólico se desligam da ação habitual para se aplicarem a outros objetos, projetando-o a título de representação independente.

O Tipo I B – **Projeção de esquemas de imitação em novos objetos**: é semelhante ao anterior, porém em caráter de imitação de novos modelos não mais da ação do sujeito. Piaget (1975b) explica alguns comportamentos de Jacqueline quando ao 1 ano e 8 meses, finge que telefona e depois faz a sua boneca falar ao telefone e dias depois utiliza outros objetos para imitar o telefone. Observamos, nesses jogos, que sua estrutura é semelhante aos anteriores, no entanto, tratam-se de esquemas aplicados simbolicamente a novos objetivos substituindo seus objetivos habituais, porém esquemas aplicados por imitação não mais na ação. Tanto em I A quanto em I B, os esquemas simbólicos desligados da ação habitual produzem uma dissociação entre significante e significado, assim como a ação do jogo aplicado ao objeto desempenha o papel de simbolizante, a ação representada desempenha o papel de simbolizado. No caso da imitação, esta desempenha o papel de simbolizante, enquanto o simbolizado é o próprio modelo.

A Fase I tipo II A denomina-se **assimilação simples de um objeto a outro**. Já vimos que essa assimilação está presente nas fases anteriores, no entanto, intervêm reprodução de cenas inteiras ou novas combinações simbólicas. Uma caixa de fósforos, por exemplo, pode servir para fazer de carrinho que passeia pela pia da cozinha enquanto a criança espera a mãe cozinhando, logo essa mesma caixa se torna um avião e depois pode funcionar como um banquinho que fará sua boneca se sentar, observamos assim a funcionalidade e assimilação mútuas dos objetos.

O Tipo II B, **assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos**, prolonga o tipo I B no emprego dos esquemas de imitação, o que foi chamado de “jogo de imitação”.

Observamos que essa assimilação do corpo do sujeito é uma assimilação simbólica que se dirige a pessoas ausentes. A criança se transforma nos objetos ou nas pessoas que imita. Isso pode ser explicado pela identificação que a criança tem com esses objetos ou pessoas. Mas essa imitação não se limita a copiar outrem permanecendo ele próprio: assimila-se inteiramente a outrem. Por exemplo: “Eu sou a mamãe”, do mesmo modo que assimila um objeto a outro,

---

<sup>1</sup> Referência da idade da criança conforme Piaget descreve em suas obras, onde o primeiro algarismo corresponde a idade em anos e o segundo em meses.

exemplo: “Eu sou uma igreja”.

Na fase I tipo III, **combinações simbólicas**, há uma subdivisão em A, B, C e D. Essa fase já pode ser percebida no período pré-operatório, a partir dos três a quatro anos de idade. Vejamos a divisão a seguir:

Tipo III A, **combinações simples**: prolongamento do tipo II (A e B), mas agora com a construção de cenas inteiras, em vez de assimilações simples de objetos a objetos ou de imitações isoladas. São essas imitações que se situam numa simples transposição da vida real por assimilação deformante da qual a criança constrói situações simbolicamente. Piaget (1975b) descreve uma transposição da vida real, mas dessa vez para situações imaginárias, sem necessariamente a presença de um modelo atributivo. Quando Jaqueline com 3 anos e 11 meses inventa um animal com o nome “pumbo” e o imita, correndo, batendo asas, como se fosse um cão, ou um grande pássaro, mas altera sua morfologia colocando asas, patas e cabelos longos (PIAGET, 1975b). Nessa história do “pumbo”, a transposição existe, porém, a montagem deste é imaginária. Piaget nos chama atenção para a importância desse momento em que a criança cria personagens fictícios do qual esse jogo permite a ela dar-se por seus companheiros e só adquirem existência na medida em que servem de ouvintes ou de espelhos para o eu, ou ainda podemos dizer para ajudá-la a reviver situações da vida real que a ela são prazerosas ou não. Conforme ainda colocado pelo autor (1975b), esses companheiros fictícios herdam também algo da atividade moralizadora dos pais, mas na medida em que se trata precisamente de incorporá-la mais agradavelmente do que na realidade. Não podemos ainda supor a existência de imaginação, mas essas combinações simbólicas são um meio de expressão e de ampliação num fim em si, dada por meio da assimilação subjetiva, nada mais sendo um símbolo imaginativo.

O elemento imitativo de seu jogo é comparável aos desenhos dessa idade: cópia do real, mas por justaposição de alusões sem representação adequada. Quanto ao conteúdo (ao simbolizado), é a própria vida da criança. (PIAGET, 1975b).

No tipo III B, **combinações compensatórias** – o real é mais a corrigir do que a reproduzir por prazer. Para tentar resolver seus conflitos afetivos, um ciclo de combinações simbólicas se desencadeia por necessidade de compensação, ou seja, a criança recria a realidade de modo a relatar transformando-a conforme ela gostaria que fosse, isto é, procura revivê-la mediante uma transposição simbólica.

No tipo III C, o jogo simbólico é caracterizado pelas **combinações liquidantes**. Quando na presença de situações penosas ou desagradáveis, a criança pode compensá-las, como precedentemente, ou então aceitá-las; mas, nesse último caso, procura revivê-las mediante uma

transposição simbólica. As formas como vemos ocorrer esses jogos, consistem em fazer a criança reviver de maneira fictícia uma situação não muito agradável a ela, mostrando-nos a função de assimilação ao real do Jogo Simbólico, libertando-as da necessidade de acomodação.

Encontramos na última fase I, tipo IV D, uma das formas externas do simbolismo lúdico que foi chamada de **combinações antecipatórias**. Quando a criança aceita uma ordem ou um conselho antecipando simbolicamente as consequências de uma desobediência. Essa antecipação continua sendo lúdica, porém a reconstituição do ato reproduzido é atribuída a um companheiro imaginário, ou seja, observamos que é uma representação adaptada, sendo mais uma reprodução do real, mas sim uma antecipação exata ou até mesmo exagerada das consequências do ato reproduzido. O símbolo do jogo preenche a sua função de assimilação ao eu.

Dos 4 aos 7 anos, o jogo simbólico começa a declinar, mas isto não significa que ele diminua em número ou intensidade, porém começa a aproximar-se mais do real. Essa é a característica que iremos encontrar nessa Fase II. O símbolo acaba perdendo o seu caráter de deformação lúdica para se avizinhar de uma simples representação imitativa da realidade. Vejamos três características que diferenciam o jogo simbólico, neste momento: a primeira característica irá se referir a uma ordem relativa das construções lúdicas. Nesta fase, há um progresso na coerência das cenas, na ordem em que elas se apresentam. Piaget (1975b) chamou isso de **Combinação Simbólica Ordenada** e por meio do método clínico, é possível perceber no diálogo com a criança a apresentação de uma relativa continuidade de ideias. Ela pode não saber ordenar um relato simplesmente verbal ou reconstituir à vontade uma sequência de acontecimentos, mas ela sabe ordenar intuitivamente.

Numa segunda característica, Piaget (1975b) preocupou-se com a imitação exata do real, o que observou crescente detalhe e exatidão nas próprias construções materiais que acompanham o jogo: casas, berços, mesas, cozinhas, desenhos e modelagens etc. Essas construções coordenam cada vez mais o exercício lúdico sensório-motor e intelectual com o próprio símbolo. A assimilação simbólica vai sendo cada vez menos deformante e aproximando-se cada vez mais de uma reprodução imitativa, constituindo uma recriação das experiências vividas pela criança, mas com transposições imaginárias. O símbolo lúdico, no que lhe concerne, evolui no sentido de uma simples cópia do real. A terceira característica dessa fase é a diferenciação e ajustamento de papéis, marcando o início do simbolismo coletivo, que são jogos que procedem do progresso da socialização. Nas fases anteriores, notamos que a criança gosta também de jogar a dois ou mais, mas não tem uma participação relevante ou ainda apenas incorpora o outro em sua brincadeira, como se fizesse com qualquer objeto. Piaget

(1975b) assinala que essa organização do simbolismo coletivo supõe os progressos de ordem e coerência e podemos dizer também uma sequência de ideias. Destacando que quanto ao simbolismo lúdico, todo esse progresso não culmina apenas no reforço desse simbolismo, mas na sua transformação, mais ou menos rápida, no sentido de imitação objetiva do real.

Com relação ao simbolismo lúdico, vamos estudar na Fase III, que vai de 7 a 8 e 11 e 12 anos um declínio deste para dar espaço aos jogos de regras, que perdurará pela vida adulta.

A construção simbólica, nessa fase, já não constitui uma reprodução imitativa direta da realidade correspondente. O símbolo tornou-se imagem, e esta já não serve mais para assimilação ao eu, mas para a adaptação ao real. Após a manifestação do Jogo Simbólico, os jogos de regras, que também começam a surgir no decorrer da Fase II, terão presença mais efetiva e pode-se dizer até definitiva da vida do sujeito, pois é este que irá propor as relações sociais por meio das regras impostas pelo grupo. Mas é a partir dos 7 anos que a criança terá a noção de cooperação, compreensão das regras e coordenação de pontos de vista, pois destacamos a importância desse jogo para a elaboração de estratégias e os progressos no desenvolvimento sócio-afetivo, cognitivo e moral. Jogos de dama, xadrez, cartas se inserem no campo das combinações intelectuais e os jogos de corridas, esportes em geral, no campo das combinações sensório motoras.

O jogo simbólico assinala o apogeu do jogo infantil, conforme colocado anteriormente, o que corresponde à função essencial que o jogo exerce na vida da criança. Piaget e Inhelder (2013) descrevem a esse tipo de jogo onde a criança vê-se “obrigada a adaptar-se, sem cessar, a um mundo social de mais velhos, cujos interesses e cujas regras lhe permanecem exteriores, e a um mundo físico que ela ainda mal compreende” (p. 56). Tal jogo é a busca da transformação do real por assimilação mais ou menos pura às necessidades do eu, pois a criança não consegue, como os adultos, satisfazer as necessidades afetivas e até intelectuais do seu eu nessas adaptações.

Tomamos o jogo simbólico como importante para o desenvolvimento infantil, simplesmente por propiciar expressões espontâneas que permitirão à criança vivenciar diferentes papéis e experimentar novas experiências. De modo geral, o jogo simbólico pode servir ainda para a liquidação de conflitos, mas também para a compensação de necessidades não satisfeitas, quando a criança realiza uma inversão de papéis, colocando-se no lugar de autoridade da figura materna ou paterna, por exemplo, e para a liberação e extensão do seu (PIAGET; INHELDER, 2013).

Consideramos assim, que o ambiente escolar poderá favorecer essa manifestação do simbolismo lúdico já que a criança está inserida nesse meio social. Por conseguinte, ressaltamos

que a partir do Jogo Simbólico se desenvolvem os jogos de construção, que se encontram ainda impregnados no simbolismo lúdico, mas que como tempo vão construindo suas adaptações, buscando soluções para novos desafios e criações inteligentes, funcionando como uma transição entre o jogo simbólico e as adaptações “sérias” (PIAGET; INHELDER, 2013) e paralelamente a este vemos os jogos de regras (bolinhas de gude, amarelinha, etc.) sobressaindo como última categoria de jogo, aumentando sua importância com o progresso da vida social da criança.

### **3 Revisão bibliográfica: o jogo simbólico em pesquisas**

Preocupadas em buscar trabalhos acadêmicos que emparelhassem com nossa ideia de projeto e que ainda tivessem sido norteadas pela teoria piagetiana, realizamos uma revisão bibliográfica buscando artigos científicos, teses e dissertações nos repositórios da CAPES, UNESP, USP, UNICAMP, INDEX PSI TESES, SCIELO e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). No entanto, não encontramos produções que tratassem especificamente o jogo simbólico no ensino fundamental. Por conseguinte, ampliamos nossa busca unicamente com as palavras-chave “jogo simbólico” sem refinar para ensino fundamental, e a fim de encontrarmos mais pesquisas que pudessem ser compatíveis com nossa perspectiva, utilizamos as palavras “brincar”, “jogos”, “brincadeiras” e “simbólicos” separadamente, porém mantendo a área de concentração da Educação para que pudessemos conhecer aqueles que foram desenvolvidos em escolas ou de cunho mais pedagógico.

Destacamos que ao pesquisarmos “jogo simbólico” automaticamente, éramos direcionadas também para os trabalhos cujo título não apresentava este termo, mas sim o “faz de conta”. Para que a pesquisa não ficasse tão longa, a princípio havíamos estabelecido procurar trabalhos sobre o jogo simbólico dos últimos 10 anos. Tendo colhido poucos dados, ampliamos para os últimos 20 anos, do qual ainda assim não foi suficiente e por fim, decidimos não estabelecer limites, sendo o trabalho mais antigo encontrado dentro da nossa pesquisa no ano de 1989.

A tabela 1 representa o total de teses, dissertações e artigos científicos encontrados em cada base até o ano de 2018, considerando as palavras-chave citadas dentro da área de concentração da Educação.

Tabela 1 – Pesquisas encontradas nas bases até o ano de 2018

<b>Base</b>	<b>Quantidade de trabalho encontrada</b>
BDTD	35
Capes	16
IndexPsi Teses	3
Scielo	4
Unesp	19
UNICAMP	23
USP	24
<b>Total</b>	<b>124</b>

Fonte: dados da pesquisa

Destas 124 produções científicas encontradas, selecionamos apenas aquelas que trabalharam o jogo simbólico dentro da perspectiva piagetiana, sendo então o resultado final deste levantamento correspondente a 22 produções apresentadas a seguir por base e em ordem crescente de data de publicação.

As pesquisas aproveitadas da base da USP foram: OLIVEIRA (1989), CAMPOS (1996), COSTA (2005) e LUCISANO (2016).

A pesquisadora Oliveira (1989) teve por finalidade observar, descrever e analisar, num contexto teórico piagetiano, como se dão a emergência e a evolução das manifestações da função simbólica, com enfoque no que denominou Interação-Brincadeira-Desenho (I-B-D) em uma escola da cidade de São Paulo que tem atuação psicopedagógica inspirada em Piaget. A I-B-D consiste na observação ativa do comportamento das crianças frente a alguns brinquedos como: boneca de plástico, urso de pano, caixa de sapato sem tampa, alguns trapos (panos) de tamanhos e cores diferentes, bacia com água e dois tapetinhos, alguns materiais de desenho como giz-de-cera e papel sulfite. Foram participantes da pesquisa 144 crianças de 1 ano e 6 meses a 1 ano e 11 meses. A pesquisadora interagiu com as crianças através de situações criadas com a intenção de lhes dar condição de ação e representação – quer do dia-a-dia na creche orientada pela pesquisadora ou das situações de observação ativa IBD. Como resultados: o material de desenho foi muito mais usado como brinquedo do que para desenhar, predominando o por e tirar lápis da caixa. Algumas crianças preocuparam-se em arrumar o lápis, mas a ênfase maior estava na descoberta das aberturas da caixa e na exploração das diversas possibilidades de ação sobre os objetos. A criança estudou a combinatória das ações sobre os objetos,

brincando e explorando ao mesmo tempo. A autora evidenciou por meio de suas observações a força contínua de dois movimentos opostos e complementares: o de querer garantir, conservar o que já foi conquistado e o de se arriscar em busca do novo. A autora relacionou ainda sua pesquisa com outros autores que levantaram teses sobre o brincar simbólico em conceitos de área clínica, constatando, que independente da área, as pesquisas relacionadas ao desenho ou brincadeira simbólica exploram dois aspectos complementares do símbolo, o de expressão pessoal e comunicação social.

A pesquisa de Campos (1996), investigou as narrativas, a partir de reprodução de histórias e de jogo simbólico, de seis crianças de 6 anos de idade de uma creche da Universidade de São Paulo, para identificar possíveis diferenças do desenvolvimento da linguagem em crianças da mesma idade. Como metodologia, em um primeiro momento, utilizou histórias onde eram lidas para uma criança em específico e após era reproduzida a mesma história pela criança com suas palavras. Num segundo momento, disponibilizou materiais como: carrinhos, bonecos, animais, objetos e mobiliários domésticos, lego e materiais não figurativos como: rolo de papelão, palitos de madeira, entre outras sucatas, onde era solicitado que a criança contasse sua própria história a partir de seu próprio jogo. Essas narrativas foram filmadas e fotografadas. A pesquisadora analisou os aspectos da compreensão global e verbal de forma quantitativa e qualitativa, considerando os aspectos da estrutura da narrativa convencional, conforme Rojo; e das categorias de linguagem e Jogo Simbólico, conforme Piaget. Constatou quanto a narrativa, que esta dependeu de alguns fatores, como: vivência pessoal, conhecimento anterior da história e recursos linguísticos/extensão do vocabulário; quanto ao Jogo Simbólico, o que dependeu foram condições cognitivas. De uma forma geral, constatou que a narração (tanto a reprodução das histórias, quanto a narração de seu jogo) variou muito de criança para criança. Três crianças apresentaram dificuldade de uma comunicação socializada, enquanto as outras três demonstraram mais facilidade e apresentaram histórias com começo, meio e fim. A pesquisadora constatou ainda uma defasagem de atividades lúdicas como metodologia de ensino nesta escola, sugerindo então, com seu trabalho, a inserção de práticas mais condizentes para favorecer a aprendizagem do pré-escolar.

Costa (2005), investigou o papel do jogo de ficção nas produções discursivas em oito crianças entre 4 e 5 anos de idade de uma escola de Educação Infantil. Como metodologia, disponibilizou materiais recicláveis para que as próprias crianças construíssem fantoches. Os materiais recicláveis foram: sacos de pipoca, bola de isopor, tirinhas de papel e copo plástico. A construção dos fantoches foi realizada pelas crianças com o auxílio da pesquisadora. Fantoches e dedoches industrializados também foram disponibilizados para as crianças, como:

animais e personagem de menino e menina. A intenção da construção dos próprios fantoches foi a de interação social entre os pares e com a pesquisadora. Em um primeiro momento, foi solicitado para que cada criança contasse uma história com os fantoches (confeccionados por elas e fantoches prontos) a partir de temas elaborados pela pesquisadora e reproduzisse em forma de espetáculo para as demais crianças que estavam participando da pesquisa. As encenações foram gravadas em vídeo. Analisou a partir dessas dramatizações das crianças as condutas explicativas e justificativas que apareceram durante o jogo, assim como a presença marcante do simbolismo na criação dos fantoches e a qualidade de interação entre elas. Quanto ao tema proposto para cada criança, uma delas se demonstrou resistente e tentou negociar um outro tema de sua preferência, sendo analisada também a capacidade de argumentação da criança frente a desafios considerados relevantes para ela. A pesquisadora constatou a motivação e o prazer lúdico envolvido em todas as etapas da pesquisa e que, pelo imaginário, a criança é capaz de ampliar suas possibilidades de interação e partilha com os outros e com o mundo. A pesquisadora propõe que os jogos de ficção sejam um recurso mais utilizado na dinâmica escolar, pois favorece simultaneamente as linguagens corporal, sonora, escrita e dramática, tão importantes para o desenvolvimento de crianças na Educação Infantil, promovendo seu crescimento individual, coletivo, levando-as também a refletir sobre o mundo social e adquirir conhecimentos psicossociais e linguísticos.

Outra importante contribuição sobre o faz de conta foi o trabalho de Lucisano (2016), que utilizou o instrumento Avaliação do Faz de Conta Iniciado pela Criança (ChIPPA, do inglês *Child-Initiated Pretend Play Assessment*), criado nos Estados Unidos e adaptado transculturalmente no Brasil para avaliar o brincar imaginativo-convencional de crianças de pré-escolas. A autora utilizou os estudos de Piaget para abordar teoricamente sua pesquisa, porém seu foco maior foi o instrumento utilizado. Por meio de um estudo transversal, não experimental (quantitativo), utilizou os seguintes materiais: caminhão, trailer, bonecos, ovelhas, vacas, cavalos, xícaras, prato e colheres, e para avaliar o brincar simbólico alguns materiais não-estruturados: caixas grande e pequena, pedaço de madeira, lata, cone, prato, toalha de rosto, bonecas de pano. Cada criança foi avaliada em um ambiente neutro sem a interferência de outros adultos, sendo observados apenas pela pesquisadora. Em cada sessão, por 9 minutos a criança brincava de forma imaginativo-convencional e por mais 9 minutos brincava simbolicamente. A autora concluiu que o instrumento utilizado forneceu indicadores valiosos para a análise do brincar de faz de conta das crianças, que não somente auxiliou na compreensão de estatísticas referentes à habilidade e à pontuação em alguns quesitos quantitativos do brincar simbólico, como também forneceu dados mais qualitativos referentes

a situações vividas no cotidiano delas e que por fim, a ChIPPA é confiável e pode ser aplicado em crianças brasileiras de 3 anos de idade.

Na base da UNICAMP encontramos os seguintes trabalhos: AVEIRO (1995), MONTANINI (1997), MAGNANI (1998), TEIXEIRA (1998), MARTINS (2002), FONTES (2004), FREITAS (2006) e MAGNANI (2012).

Aveiro (1995) discorreu sobre as expressões simbólicas nas atividades lúdicas com crianças em duas pré-escolas da cidade de Campinas/SP, sendo uma da rede pública e outra da rede particular. Pautada na teoria piagetiana, a pesquisadora realizou um estudo de caso, utilizando 3 diferentes técnicas para coleta de dados sendo: observação participante, análise documental e entrevista oral livre com as crianças. Na escola particular, as experiências lúdicas foram: brincando com as roupas dos pais, representação da história Chapeuzinho Vermelho e brincadeiras com caixa de papelão e sucata. Na escola pública, as atividades lúdicas foram: brincando de faz de conta, brincando no bosque, brincando de Circo de México e representação da história Chapeuzinho Vermelho. A pesquisadora concluiu que as expressões simbólicas observadas nos jogos das crianças foram muito diversificadas; na pré-escola particular, houve uma contribuição para a melhoria do projeto pedagógico. Já na escola pública, os resultados da pesquisa foram considerados pelos participantes como importantes, mas não contribuíram para modificações curriculares. Isso se deu em função do projeto pedagógico para a pré-escola já estar definido e amadurecido há vários anos e por contemplar os espaços e tempos necessários para a manifestação da cultura lúdica das crianças. Outra vantagem desta escola foi que as pedagogas que contribuíram com o trabalho, eram conhecedoras da importância do brincar das crianças. Finalizando, a pesquisadora pode comprovar a importância do brincar simbólico e o significado dessa atividade no interior das pré-escolas, além de verificar a validade e atualidade da teoria da formação do símbolo, pautada em Piaget, para a explicação do jogo simbólico das crianças.

Montanini (1997) verificou as relações existentes entre a evolução das formas de símbolo lúdico e a evolução do desenho em crianças de idade pré-escolar, tendo como referenciais a teoria de Jean Piaget sobre o Jogo Simbólico e Luquet sobre o desenho. A pesquisa foi realizada com 20 crianças entre 3 e 7 anos de idade de uma pré-escola da cidade de Campinas/SP. Os participantes foram submetidos a uma sessão de 40 minutos, envolvendo duas atividades: situações de brincadeira simbólica e de desenho livre. Os resultados apontaram que dessas 20 crianças, 3 com idade entre 3,0 e 3,4 anos, apresentaram a classificação realismo fortuito e a fase I do símbolo lúdico no jogo (IA – Projeção dos esquemas simbólicos em novos objetos; IB – Projeção de esquemas de imitação em novos objetos; IIA – Assimilação simples

de um objeto a outro; IIB – Assimilação do corpo do sujeito ao de outro ou a qualquer objeto – imitação) e outras 3 crianças com idade entre 3,7 a 4,9 anos apresentaram o realismo falhado no desenho. As demais 14 crianças com idade de 4,10 a 7,0 anos, se encontram na fase II do jogo (combinações simbólicas ordenadas) e estão no auge do desenho infantil – realismo intelectual. Constatou-se que há uma clara relação entre essas duas atividades e um envolvimento de prazer e entusiasmo, sendo a situação lúdica favorável ao desenvolvimento perceptivo-motor, intelectual e afetivo da criança. Dessa forma, a pesquisadora defende que seu estudo oferece importante contribuição para a compreensão da evolução representativa da criança, sendo o jogo simbólico e o desenho essenciais na educação infantil.

Em 1998, Magnani (1998) realizou um estudo de caso em 12 escolas entre públicas e particulares do interior do Paraná e um estudo comparativo em duas escolas municipais (EMEI) da região de Campinas/SP vinculadas ao PROEPRE<sup>2</sup> a fim de verificar se as crianças brincam de maneira espontânea, como brincam, quais são os materiais disponíveis para as brincadeiras e se há incentivo da escola para brincarem. Os resultados de sua pesquisa mostraram que as escolas do interior do Paraná não foram estruturadas para possibilitarem às crianças o exercício de suas atividades lúdicas, enquanto as EMEIs desenvolvem um trabalho em que o lúdico é muito enfatizado, porém anuncia um dado alarmante sobre o pouco conhecimento que os educadores dão ao brincar em todas as escolas que participaram da pesquisa. No estudo de Marques (2013), objetivou-se compreender as expressões simbólicas presentes nas atividades lúdicas desenvolvidas na brinquedoteca de uma escola municipal de São Luís/MA, tendo como referenciais Winnicott e Piaget. Os sujeitos foram crianças da sala do Infantil II (5 a 6 anos de idade). A pesquisadora realizou entrevista semi-estruturada com o brinquedista da escola e de um especialista em educação da Secretaria Municipal de Educação e por um período observou as crianças procurando investigar como se dava o brincar espontâneo no espaço destinado para tal, registrando as atividades, suas falas e comportamentos. Como resultado, apontou que as crianças não viam a brinquedoteca como simples espaço de passatempo e de distração, mas sim como um espaço afetivo e aconchegante.

O estudo de Teixeira (1998) teve por objetivo analisar e classificar o Jogo Simbólico e o tipo de linguagem (egocêntrica e socializada) que fluem no faz de conta, além de uma reflexão e análise de ambientes educacionais de educação pré-escolar em período parcial e integral dos participantes, segundo os estudos de Piaget. Para tanto, realizou um estudo de caso associado a classificação do Jogo Simbólico da teoria piagetiana, do qual investigou 32 crianças entre 5 e 6

---

<sup>2</sup>Programa de Educação Infantil e de Ensino Fundamental desenvolvido pela Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis, da Faculdade de Educação da UNICAMP desde 1980, calcado na teoria piagetiana.

anos de uma EMEI da cidade de Itatiba/SP, que funcionava em período parcial, e mais 32 crianças de uma creche localizada na cidade de Campinas/SP, que funcionava em período integral. A metodologia utilizada foi observação e filmagem das crianças que por 20 minutos brincavam livremente. Os materiais disponibilizados pela pesquisadora foram: bonecas, animais domésticos e selvagens de plástico, jogos de chá, automóveis, mamadeiras, entre outros. Os resultados demonstraram diferenças quanto aos tipos de jogos e suas fases, sendo uma maior porcentagem de jogos referentes à fase II do Jogo Simbólico nos sujeitos da EMEI, enquanto entre os sujeitos da creche houve uma frequência maior de jogos característicos da fase I.

Martins (2002) nomeou como “Vivência Simbólica”, sua estratégia em conduzir os alunos a vivenciarem uma história, realizando ações motoras significativas dentro do contexto em que se inserem, tendo o professor atuante como elemento facilitador e orientador do processo. À luz das teorias de Winnicott, Piaget, Freire, Sérgio, Moreira e Trigo, fundamentou três temas fortemente inter-relacionados: a Motricidade, o Simbolismo e o Lúdico nas aulas de educação física, a partir das vivências simbólicas. Partindo dos princípios das teorias apresentadas, a pesquisadora elaborou cada um dos temas, inter-relacionando-os ao cotidiano escolar da criança e aos comentários interpretativos relativos às vivências simbólicas trabalhadas. Por grupo de crianças foram separadas três histórias para o desenvolvimento dessas vivências simbólicas, sendo: 30 crianças de 4 a 5 anos de idade – história da Rapunzel; 33 crianças de 5 a 6 anos de idade – história do Peter Pan e 35 crianças de 6 a 7 anos de idade – história do Circo. Esta pesquisa teve caráter exploratório, partindo de um diário de campo construído através da observação da pesquisadora, que pode constatar que a Motricidade, o Simbolismo e o Lúdico apresentaram-se fortemente relacionados e principalmente a importância de considerar o jogo e a linguagem simbólica, por estarem presentes na Educação Infantil, além de concluir que o desenvolvimento deste tipo e estratégia de ensino proporcionou um desenvolvimento gradativo das crianças que antes estavam numa posição autocentrada e foram direcionadas a uma posição mais socializada.

Fontes (2004), realizou um estudo de caso com 48 crianças de 5 e 6 anos de idade da educação infantil de uma EMEI e de uma CEMEI de Campinas/SP, a fim de verificar a evolução do Jogo Simbólico do sensorio motor ao pré-operatório. Utilizou a teoria do desenvolvimento cognitivo de Selman e os Níveis de compreensão interpessoal ou da tomada de perspectiva social (TPS) para analisar as interações ocorridas durante a brincadeira. Realizou 16 sessões de filmagem sendo 8 em cada instituição. Os brinquedos foram: balde com fantasias, roupas, calçados, computador quebrado, maleta médica, entre outros. Já na CEMEI havia uma “casa do

faz de conta” pronta, montada na área externa, com fogão, mesa, pia, cadeiras, sofá. Nas crianças de 5 anos verificou um índice maior de compreensão interpessoal no nível 0. No nível 1 observou-se crianças tanto de 5 quanto de 6 anos e o de nível 2 aparece nas duas idades num menor índice. Concluiu que não era possível analisar diferenças de respostas entre os sujeitos de EMEI e de CEMEI, pois os níveis de compreensão interpessoal estão mais relacionados a experiências do que a idade. A autora evidenciou que o momento do brincar espontâneo, do Jogo Simbólico, com materiais que favoreçam essa brincadeira, contribuem para ampliar os horizontes da compreensão do comportamento infantil. Dessa forma, é possível proporcionar às crianças a oportunidade de uma vivência mais significativa, que serão transferidas para seus relacionamentos interpessoais.

Freitas (2006) investigou o uso das condutas de representação da função simbólica que a criança manifesta no estágio de desenvolvimento pré-operatório, como um meio de avaliação e intervenção em atendimentos psicopedagógicos de crianças. Para tanto, valeu-se de um estudo de caso, com um participante de cinco anos de idade. Dentre seus objetivos específicos, podemos destacar: propiciar a manifestação das condutas de representação da criança; verificar quais condutas de representação são manifestadas por ela; classificar e analisar as condutas de representação quanto à estrutura e o tipo de representação; realizar a avaliação do desenvolvimento cognitivo e afetivo e realizar intervenções visando favorecer o desencadeamento do processo de equilíbrio cognitiva e seu desenvolvimento afetivo. Como metodologia, realizou anamnese com os pais, após aplicou as provas piagetianas de diagnóstico do pensamento operatório adaptadas e, baseada nestas informações, a criança foi encaminhada para atendimento psicopedagógico. A avaliação e a intervenção foram realizadas enquanto a criança interagia com o material diversificado e manifestava as condutas de representação. Quanto aos resultados obtidos, sobre espaço, verificou-se que a criança apresenta uma noção compatível com a fase pré-operatória de desenvolvimento, a qual compreende o espaço próximo e demonstra indícios de noção de espaço longínquo. Sendo assim, a criança apresenta características que revelam a sua capacidade de ver uma coisa em relação à outra, de compreender as relações de proximidade, separação, ordem e continuidade existentes entre os objetos. Com relação à noção de tempo, verifica-se que a criança demonstra uma noção condizente com o estágio em que se encontra, consegue narrar as histórias que cria por meio de uma sequência lógica de acontecimentos, lembra-se de fatos relacionados à sua vida e os narra demonstrando sua capacidade de evocar o passado e prever acontecimentos futuros e ordena figuras sobre histórias respeitando a ordem dos acontecimentos. Os relatos das observações apontaram também que a criança organiza as relações causais no campo das representações,

por meio das manifestações da função simbólica. Os resultados com relação a avaliação afetiva demonstraram que os estados afetivos da criança, quanto aos acontecimentos de sua vida, transpareceram por meio das condutas de representação, ao expressar seus sentimentos, e, ao mesmo tempo, ao demonstrar sua motivação, curiosidade e criatividade.

Em 2012, Magnani (2012) ampliou seus estudos na intenção de compreender a práxis ludo-pedagógica dentro de brinquedotecas das professoras de 4 pré-escolas dos Centros Municipais de uma cidade do sudoeste do Paraná. Dentre seus objetivos também podemos destacar e identificar para que(m) servem/serviam e/ou estão sendo implantados e reimplantados esses ambientes nesses Centros, como são selecionados e adquiridos os brinquedos e verificar do que e como as crianças brincavam. A pesquisa foi realizada com 4 diretoras, 8 professoras e 16 pais por meio de entrevistas semiestruturadas, questionários, observações e filmagem da prática lúdica das professoras. A autora pode constatar 3 concepções referentes ao brincar: dirigido (atividades direcionadas: ensinar a brincar, a compartilhar, a conviver, a emprestar brinquedos, confeccionar os brinquedos, trabalhar em currículo), livre (brincar espontâneo: expressões de desejos e sentimentos, explorar a imaginação e criatividade, (re)construir brincadeira) e mediado (observar e mediar as brincadeiras das crianças; auxiliá-las em suas escolhas; planejar com as crianças o que vão fazer; brincar junto com elas. Diagnosticou que as concepções das professoras acerca do brincar e da brinquedoteca estavam permeadas de ideias empiristas e eram um tanto quanto negligentes a isso e que suas formações não correspondiam aos interesses individuais e sociais das crianças.

No repositório de teses e dissertações da UNESP, encontramos os trabalhos de MARQUEZINI (2005) e BATISTA (2014).

Preocupada em verificar o processo precoce de pedagogização formal na educação infantil, no qual o brincar vinha sendo substituído, Marquezini (2005) não investigou necessariamente o jogo simbólico, porém analisou as relações que os professores que ministram aulas na educação infantil fazem entre o brincar e o desenvolvimento psicológico, pautada na teoria de Piaget. Participaram da pesquisa 10 professores de instituições municipais de educação infantil das salas de berçário, maternal, jardim I, II e III e pré-escola, da cidade de Assis/SP. Os professores foram submetidos a um questionário composto de questões abertas e fechadas, com a finalidade de identificar as concepções que possuem acerca da relação entre brincar e desenvolvimento psicológico. Seus resultados apontaram que esses professores consideram o brincar como um fator importante para o desenvolvimento psicológico, entretanto, não demonstram clareza sobre o conhecimento do desenvolvimento infantil e desconhecem qualquer teoria que evidencie a importância do brincar no desenvolvimento.

Constatou também que os educadores possuem uma formação precária, demonstrando assim a necessidade de uma melhor formação para a ocorrência de uma prática educativa de qualidade.

Batista (2014) trabalhou com o juízo moral em crianças da Educação Infantil e teve o propósito de analisar como o jogo simbólico se manifestava. Participaram da pesquisa 120 crianças entre 4 e 5 anos de uma Escola de Educação Infantil. A pesquisadora realizou observações e filmagens do jogo livre e do jogo simbólico “A nossa escola” proposto por si própria. Este último tinha como objetivo solicitar às crianças participantes que brincassem de escolinha, imaginando-se nos papéis desejados. Os resultados demonstraram que entre as manifestações do juízo moral que surgem durante os jogos livres e dirigidos estão a justiça, cooperação, relação com as regras e mentira/delação. Foi possível verificar que os educadores não realizam ou pouco realizam intervenções durante os momentos de jogos e que as crianças tendem a repetir os comportamentos estereotipados desses quando assumem o papel de professores. Diante deste cenário, concluiu que a intervenção do educador é necessária para auxiliar na construção da moralidade infantil já que o jogo simbólico é importante para o desenvolvimento integral das crianças da Educação Infantil, podendo se configurar como um recurso facilitador para o trabalho pedagógico e o desenvolvimento da autonomia moral.

A pesquisa na base SCIELO nos forneceu a pesquisa de QUINTAS (2009), cujo seu estudo comparativo relacionou o jogo simbólico – da teoria piagetiana – e aspectos do desenvolvimento infantil em crianças deficientes auditivas com seus pares ouvintes. Os sujeitos foram 32 crianças, de ambos os sexos, de 2 a 6 anos de idade, submetidas à Avaliação da Maturidade Simbólica e ao Teste de Triagem do Desenvolvimento de Denver II. A autora trabalhou com 16 deficientes auditivos neurosensorial em grau moderado como Grupo de pesquisa (GP) e 16 normo-ouvintes como Grupo controle (GC). Os resultados de sua pesquisa constatarem simbolismo na brincadeira de 81,25% do GP, enquanto que no GC isto ocorreu em 87,5%. Quanto ao Teste de Denver II 100% do GP foi classificado como risco, e o GC apresentou 94% de crianças normais e 6% de risco. Desse modo, o GP apresentou brincadeiras menos complexas que o GC. Em suma, sua pesquisa observou desempenho semelhante nos dois grupos quanto ao Jogo Simbólico, com ressalva, numa análise qualitativa, o GP apresentou brincadeiras menos complexas que o GC.

Na base BDTD, não tivemos a opção em refinar nossa busca pela área de concentração. Sendo assim, a pesquisa nesta base nos forneceu além dos trabalhos que estávamos buscando, quatro produções acadêmicas sobre o jogo simbólico na perspectiva piagetiana, porém não aplicados ao contexto escolar. São eles: BATISTA (2003), CHARONE (2004), ARAÚJO (2007) e CONCEIÇÃO (2010), descritos a seguir.

A pesquisa de Batista (2003) investigou a importância dos jogos e brincadeiras no ambiente hospitalar. Seus principais objetivos foram: verificar os efeitos do jogo simbólico em crianças hospitalizadas de 18 meses a 6 anos; e elaborar uma intervenção pedagógica a fim de estimular o desenvolvimento psicológico de uma criança de 5 anos com diagnóstico de câncer que frequentava a ONG ligada ao Instituto do Câncer da cidade de Londrina/PR. A metodologia utilizada fundamentou-se no contato direto da pesquisadora com o sujeito por meio de observações de modo a investigar sua experiência cotidiana com o jogo simbólico, disponibilizando materiais que favoreciam o faz de conta, tais como: boneca, bolsa com roupas variadas e bolsa com aparelhos (de brinquedo) utilizados em hospital. Posteriormente, foi realizada uma entrevista semi-estruturada envolvendo o acompanhante da criança com o objetivo de investigar como era o relacionamento dela com a família antes e depois do diagnóstico e também foi necessária a análise documental do prontuário da criança com os pareceres de todos os membros da equipe multidisciplinar que forneceram informações para o processo de intervenção da pesquisadora. Em sua pesquisa, a autora relacionou as possíveis brincadeiras para cada faixa etária no contexto hospitalar, propondo um trabalho que envolvia o lúdico e que contribuía no tratamento das crianças de forma positiva. Como resultados, a pesquisadora enfatiza que, por meio da interação com a brincadeira, a criança conseguia exprimir seus medos, falar sobre a doença, o tratamento e o hospital, dos quais esses medos, dúvidas, acontecimentos e condutas eram elaborados e explicados e ressaltou ainda que a criança foco da pesquisa muitas vezes convidava outras crianças para brincar junto dela, demonstrando que seu sofrimento com relação à doença e ao ambiente era amenizado. A pesquisadora concluiu que a brincadeira simbólica no contexto hospitalar permite à criança dizer e viver, possibilitando abertura de campo onde os aspectos da subjetividade se encontram com os elementos da realidade externa, dessa forma, permitindo a criança enferma liquidar seu sofrimento através do brincar.

O trabalho desenvolvido por Charone (2004) foi realizado na Fundação Curro Velho que acolhe crianças de 6 a 14 anos, com o objetivo de desenvolver expressão e representação através do processo sócio-educativo, do qual visou analisar o desempenho da criança-intérprete e sua compreensão no processo de criação do espetáculo João e Maria – Uma Aventura na Amazônia. O jogo simbólico de Piaget fundamentou sua análise junto com os estudos de Stanislavski. Seus resultados revelaram o requisito indispensável para que se tenha teatro infantil, colocando a criança como elemento prioritário, respeitando-a em toda a dimensão de sua realidade e como criança-intérprete, ela sintetiza dramaticamente o jogo lúdico, o jogo simbólico, o jogo dramático, a improvisação e o teatro, integrando as poéticas teatrais. A

pesquisadora evidenciou o jogo simbólico atrelando-o a dramatização, pois defende que há uma propriedade com que as crianças narram as suas ações nos jogos de faz de conta, jogos dramáticos e teatrais, revelando uma capacidade de imaginação dramática, se apropriando do lúdico ao participar nas atividades.

Buscando compreender o jogo simbólico em criança com deficiência visual, Araújo (2007) desenvolveu sua pesquisa com seis crianças de 2 a 4 anos de idade no Centro de Intervenção Precoce (CIP) do Instituto de Cegos da Bahia (ICB). A pesquisadora, que também é Terapeuta Ocupacional do local, buscou tratar a cegueira a partir da fenomenologia das percepções. Utilizou sessões de filmagem de 20 minutos, disponibilizando uma caixa de brinquedos com telefone, caminhão, boneca, cavalos, prato, jarra, espada, blocos de madeira e boneco. Realizou entrevista semi-estruturada com os pais ou responsáveis da criança acerca da importância do brincar. Concluiu que as crianças que vivem em ambientes menos favorecidos fazem jogo simbólico com menor complexidade, já as crianças que convivem com outras propõem mais jogos de representação. Esta pesquisa não foi comparativa em relação à crianças com visão saudável, porém destacou a importância da intervenção precoce para o bom desenvolvimento do sujeito.

Apoiada nas teorias de Winnicott, Piaget e Vygotski sobre o desenvolvimento infantil, Conceição (2010) procurou detectar nas atividades lúdicas, fatores que podem influenciar o desenvolvimento de crianças em vulnerabilidade social e que possam facilitar propostas de intervenções de profissionais nas áreas da saúde, educação e Terapia Ocupacional e ainda entender de que forma o contexto onde as crianças estão inseridas influenciam seu desenvolvimento. Na pesquisa, de caráter qualitativo, participaram 2 meninos e 3 meninas entre 6 e 10 anos que frequentavam um grupo de atividades que nasceu de atendimentos de Terapia Ocupacional de uma Unidade Básica de Saúde na zona Oeste de São Paulo. Foram realizados encontros individuais onde as crianças brincavam com alguns materiais disponibilizados para que montassem uma história e, após, entrevista semi-estruturada com os responsáveis, de modo a investigar seu ambiente familiar. Na montagem das histórias, trabalhando com o faz de conta, a intenção principal da pesquisadora não era a aproximação dos processos simbólicos, mas uma estratégia utilizada para conhecer em forma de discurso os diferentes contextos que pertenciam. A autora concluiu que o trabalho forneceu subsídios na ampliação do entendimento das atividades lúdicas enquanto potente instrumento de intervenção, pois, segundo ela, são em seus espaços potenciais que se desenvolvem novas possibilidades de produção de vida.

Ainda dentro da BDTD, apresentaremos os trabalhos encontrados em contexto educacional na teoria piagetiana. São eles: FELDMAN (2011), NEITZEL (2012) e

TANCREDE (2017).

Feldman (2011) foi além na investigação sobre jogo simbólico associando-o à linguagem. Buscou investigar a relação entre o jogo simbólico coletivo e o desenvolvimento da linguagem em 4 crianças do último ano da educação infantil, entre 5 e 6 anos de idade, do Município de Vitória/ES. Realizou 6 encontros com o grupo, com intervalo de, aproximadamente, quinze dias entre eles. Em cada situação as crianças foram convidadas a brincar de faz de conta em um espaço que simulava uma casa (oficina de jogo simbólico), por 20 minutos. A pesquisadora diagnosticou que houve uma estrita relação entre os aspectos evolutivos do jogo simbólico e da linguagem em todos os participantes, destacando uma predominância de ações próprias da Fase II do jogo simbólico e de falas do Estágio II de conversação. Seu trabalho contribuiu para demonstrar a importância da preservação do espaço lúdico e simbólico nas escolas de educação infantil e o quanto se envolver no jogo simbólico coletivo, em um espaço que estimule a representação, pode desenvolver a linguagem socializada nas crianças.

Neitzel (2012), utilizando como principal referencial teórico a “A formação do símbolo na criança” de Jean Piaget, realizou observações nas salas de educação infantil (Maternal, Jardim A e Jardim B) com crianças de 3 a 6 anos de idade de uma escola pública na periferia de Porto Alegre/RS, para verificar como a brincadeira estava inserida na rotina escolar e nas atividades livres e dirigidas. Valeu-se, também, de entrevistas pautadas no método clínico piagetiano com as professoras, interessada em investigar suas concepções sobre as relações estabelecidas entre a brincadeira e a aprendizagem. Nos momentos de observação, a autora formulou quatro categorias com base nos seguintes períodos da rotina escolar: hora dos jogos (de regra) – quando houve situações em que as professoras distribuíram os jogos com a finalidade de jogá-los conforme as regras; hora da pracinha – quando as crianças eram levadas para a pracinha da escola na qual havia casinha de madeira com alguns utensílios domésticos de brinquedos; hora do brinquedo livre – momento pelo qual havia disponibilidade de tempo dentro da sala de aula para as crianças brincarem com os jogos e brinquedos disponíveis dentro da sala (bonecas, carrinhos, jogo da memória, quebra-cabeças, entre outros) e hora da brincadeira em grupo – quando as professoras propuseram a brincadeira em grupo sem uso de materiais para atingir algum objetivo. Durante o período de observação, a pesquisadora constatou que o Jogo Simbólico ficou bem evidente nos momentos da Hora da pracinha e da Hora do brinquedo livre, porém não observou qualquer relevância dada pelas professoras sobre o faz de conta. Neitzel constatou ainda que as professoras relacionam a brincadeira à aprendizagem de conteúdos escolares atrelados aos jogos estruturados, o que conduz a

didatização da brincadeira, descaracterizando-o de sua essência lúdica e enfatizando o brincar livre apenas nos momentos de recreio ou nas “sobras” de tempo dentro da rotina de sala de aula. Ainda, observou, também, que os professores utilizam os momentos em que as crianças brincavam para realizar outras atividades e se faziam presentes apenas para solucionarem possíveis conflitos entre os alunos, não havendo participação ativa nas brincadeiras.

A pesquisadora Tancrede (2017) não realizou estudo de campo, porém investigou como os aspectos metodológicos dos jogos teatrais de Viola Spolin e as reflexões do Jogo Simbólico e pensamento intuitivo de Jean Piaget poderiam influir na condução de propostas para o ensino de teatro em escola pública. Tomando como pressuposto a proposta de ensino conforme consta na BNCC a respeito do ensino do teatro no Ensino Fundamental anos iniciais e finais, sua investigação constatou que o conhecimento das características das funções simbólicas do Jogo Simbólico de Piaget podem influir sobre a metodologia do jogo teatral de Spolin como prática pedagógica dos educandos/jogadores na intrínseca relação entre (significado/significante), elemento dado (cadeiras, bolas, cabo de vassoura, etc.) e o elemento imaginado (portas, pedras, bengalas, e outros). Os dados de sua pesquisa revelaram que o jogo teatral, a partir do exercício da função simbólica no espaço escolar, promove o desenvolvimento do educando pela experimentação em um processo intuitivo com a possibilidade de tornar o ausente presente. Concluindo assim que, para ambos autores, a inteligência intuitiva é um potente conceito para que se possa ir além do que se vê, e que o jogo teatral no ambiente escolar proporciona uma retomada das experiências vividas e garante a emancipação dos educandos e educadores em busca de dias melhores.

A base BDTD, dentre os resultados de nossa pesquisa, nos forneceu ainda mais dois trabalhos: PEREIRA (2014) e SILVEIRA (2016). Ambos não pesquisaram o jogo simbólico, porém seus trabalhos sobre a valorização do olhar da criança sobre a brincadeira nos anos iniciais do ensino fundamental e as concepções e práticas docentes sobre o brincar em sala de aula, no primeiro ano do Ensino Fundamental, nos chamaram atenção, uma vez que os temas estão relacionados com nosso objetivo de estudo, já que pretendemos analisar o que crianças e professores pensam a respeito do brincar, no nosso caso mais especificamente, o brincar simbólico.

A pesquisa de Pereira (2014) investigou o olhar da criança sobre a brincadeira com 15 crianças dos três anos iniciais do Ensino Fundamental do Núcleo de Educação Infantil (criado para atender filhos de funcionárias, alunas e professoras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte) com idade entre 6 e 8 anos. Como procedimentos, realizou observação ao longo de cinco encontros em que foram aplicadas várias brincadeiras em grupos livres ou organizados,

realizadas na brinquedoteca, com duração de 30 a 50 minutos; entrevista narrativa com trechos da história “Alice no país das Maravilhas”; análise documental e pesquisa bibliográfica. Para análise dos dados, utilizou a Análise de Conteúdo de Bardin, procurando transitar pela relação teoria/prática, estabelecendo diálogos com os sujeitos da pesquisa e outros autores consultados. Em sua análise de dados, emergiu a temática “Brincar/Brincadeiras: apreciações de crianças do Ensino Fundamental” onde pode levantar as razões pelas quais as crianças brincam, o modo como brincam, os brinquedos e brincadeiras preferidos delas, os sentimentos experienciados no brincar, o brincar nas diferentes faixas etárias, as relações brincar-aprender, os locais que preferem brincar, a parceria de professores e outros adultos na brincadeira e a importância do brincar para elas. A autora definiu em subcategorias a temática principal, onde pode constatar que com relação a “Compreensão de brincar/brincadeiras”, para eles é sinônimo de liberdade, é imaginação e diversão; quanto as “Brincadeiras/brinquedos preferidos”, constatou que há uma predominância para os brinquedos industrializados, como: carrinho de controle remoto, carrinhos em geral, bonecas e bonecos diversos. Com relação às brincadeiras, as mais evidentes citadas pelas crianças foram esconde-esconde, passa-passa, rabo no burro; sobre os “modos de brincar”, constatou que para as crianças, as brincadeiras são um tempo de diversão, de interação com os amigos e de comunicação. A autora procurou investigar ainda as “razões para brincar”, procurando identificar qual a maior motivação que as crianças encontram para brincarem. As respostas mais comuns evidenciaram que elas brincam porque se sentem felizes, porque é legal, porque se divertem e porque faz bem, segundo suas próprias falas. De modo geral, os dados revelaram que as crianças brincam para se divertirem, preferem brincar com os amigos nos diversos lugares da NEI, como: parque, brinquedoteca, solário, quadro e gostam muito da companhia dos professores quando estão brincando na escola e dos pais, irmãos e outros familiares quando brincam em casa. Fundamentada na pesquisa com os sujeitos e outros autores, a pesquisadora ressalta que ainda há um olhar privilegiado do adulto sobre a brincadeira e pouca importância para as crianças revelarem sua relevância para as brincadeiras, sua compreensão, características e especificidades.

Silveira (2016) procurou conhecer a percepção do professor sobre a importância da brincadeira no processo de ensino aprendizagem, identificando os momentos em que a brincadeira é utilizada em sala de aula e observando como a brincadeira é utilizada por 30 professoras de primeiro ano do Ensino Fundamental de uma rede municipal do interior paulista. O autor dividiu os seguintes temas para levantar os dados de sua pesquisa: Tema I – Minha formação e minhas experiências anteriores; Tema II – Minhas práticas nas aulas de alfabetização; Tema III – Meu emprego atual; Tema IV – A importância da brincadeira e do

lúdico para a formação do professor; Tema V – O brinquedo como estratégia de alfabetização; Tema VI – O lúdico e a brincadeira em minhas aulas. Após, realizou estudo de caso com 3 destas professoras para entender diferentes formas e ocasiões em que a brincadeira se apresenta em sala de aula. Sobre o Tema I, ficou claro que a escolha das professoras pela profissão foi por gostarem de crianças e por incentivo de amigos e familiares. No Tema II, evidenciou as estratégias para alfabetização contando com a abordagem sócio-construtivista. Com relação ao Tema III, o autor notou muita satisfação e felicidade nas falas das professoras sobre quando se atinge o objetivo de fazer as crianças aprenderem, o quanto se sentem gratas e isto torna a profissão gratificante. O Tema IV apontou algumas lacunas na formação do professor sobre a relevância da utilização do lúdico na educação e ausência do tema brincadeira e brinquedo na graduação. Sobre o Tema V, todas as professoras reconhecem a importância do brinquedo como estratégia de alfabetização e fazem uso desse recurso em sala de aula. No Tema VI, as professoras apontaram em quais momentos utilizam o lúdico e a brincadeira em sala de aula, ficando evidente essas estratégias para ensinar o alfabeto, matemática, além de utilizarem na hora da leitura e para realizarem jogos de competição para incentivar o trabalho em equipe e aprender a perder. Na observação participante com as 3 professoras que participaram do estudo de caso, pode constatar de perto que o ambiente escolar não é desprovido do brincar. Como conclusão geral, o lúdico e a brincadeira possui uma efetiva presença na escola, porém verificou que as professoras reconhecem falha em suas formações, e sentem necessidade de aprimorar seus conhecimentos.

Estas pesquisas apontam a importância da brincadeira no desenvolvimento e o quanto a teoria piagetiana é assertiva contribuindo com nosso processo de entendimento acerca do faz de conta, foco de nossa pesquisa, e sua importância para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança. Os trabalhos com os quais nos deparamos contribuem de maneira efetiva na afirmação dessa necessidade e nos mostram dialeticamente a relação brincar e escola na maioria das pesquisas encontradas. Nas pesquisas que trataram diretamente o jogo simbólico, notamos a possibilidade de levar a brincadeira simbólica para outros âmbitos, porém com o mesmo intuito de auxiliar no desenvolvimento infantil seja qual for a necessidade da criança no momento.

Por essa razão, decidimos investigar o jogo simbólico no contexto escolar, porém numa modalidade de ensino de tempo integral, em que as crianças passam mais tempo dentro da escola, com o objetivo de entendermos se está inserido dentro da proposta curricular e se no contraturno há esse espaço para a brincadeira no primeiro ano do ensino fundamental na rede municipal.

#### **4 O ensino fundamental de 9 anos**

A partir da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988 (BRASIL, 2016), que no capítulo III, sessão I trata da Educação, estabeleceu os princípios que são consolidados na Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional de 1996 - LDBEN/96 - Lei nº 9.394- (BRASIL, 1996), foram determinadas leis gerais para o Ensino Fundamental, de modo a assegurar formação básica comum a todas as crianças. Ao longo do tempo as reformas, pautadas em estudos sobre infância desenvolvidos no país, alteraram alguns aspectos.

Conforme consta no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001), do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, já havia sinalização para permissão da matrícula da criança de 6 anos de idade no Ensino Fundamental: “No período dos dez anos coberto por este plano, o Brasil poderá chegar a uma educação infantil que abarque o segmento etário 0 a 6 anos (ou 0 a 5, na medida em que as crianças de 6 anos ingressem no ensino fundamental)” (BRASIL, 2001).

Da mesma forma que a Constituição Federal, a LDB - Lei nº 9.394- (BRASIL, 1996), garantiam o pertencimento das crianças de 6 anos no nível da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica.

Considerando a alteração desta última lei citada, nos artigos 6º, 32º e 87º, por meio da Lei nº 11.114 de 16 de Maio de 2005 (BRASIL, 2005c), ocorrida no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, a obrigatoriedade da matrícula de crianças de 6 anos de idade no Ensino Fundamental já havia sido determinada. Em 6 de Fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006a) manteve a proposta da inclusão de crianças na escola regular aos 6 anos e ampliou a educação fundamental de 8 para 9 anos, conforme Projeto de Lei 5.452/2005 do Ministério da Educação que tramitou no Congresso Nacional (BRASIL, 2005a). Dessa forma, oficialmente, foi decretado que as crianças brasileiras teriam seu ingresso no ensino regular a partir dos 6 anos de idade e permaneceriam na escola por, no mínimo, 9 anos.

O quadro 1, a seguir apresentado compreende melhor a alteração destas três leis supracitadas:

Quadro 1 – Alteração das leis

LDBEN. 9.394/96	LEI 11.114/05	LEI 11.274/06
Art. 6º - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.	Art. 6º - É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental. (NR)	Art. 6º - .....(mantido)
Art. 30 - A educação infantil será oferecida em: I - creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade.	Art. 30 - ..... (mantido) I - .....(mantido)	Art. 30 - ..... (mantido) I - .....(mantido)
II - pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. *	Vetado o inciso II por inconstitucionalidade.	Vetado o inciso II
Art. 32 - O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: ..... ..	Art. 32 - O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, a partir dos seis anos, terá por objetivo a formação básica do cidadão mediante: ..... (NR)	Art. 32 - O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: ..... (NR)
Art. 87 - § 2º - O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade. § 3º - ..... I - matricular todos os educandos a partir de sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental.	Art. 87 - ..... (mantido) § 3º - ..... I - matricular todos os educandos a partir dos 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental, atendidas as seguintes condições no âmbito de cada sistema de ensino: a) plena observância das condições de oferta fixadas por esta Lei, no caso de todas as redes escolares; b) atingimento de taxa líquida de escolarização de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) da faixa etária de 07 (sete) a 14 (quatorze) anos, no caso das redes escolares públicas; e c) não redução média de recursos por aluno do ensino fundamental na respectiva rede pública, resultante da incorporação dos alunos de 06 (seis) anos de idade;	Art. 87 - § 2º - O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de seis a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade. § 3º - ..... I - matricular todos os educandos a partir de seis anos de idade no ensino fundamental. a) (REVOGADO)  b) (REVOGADO)  c) (REVOGADO)

		Art. 5º - Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3º desta lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei.
--	--	--

Fonte: BRASIL (2009a)

A Resolução Nº 7, de 14 de Dezembro 2010, publicada no Diário Oficial da União (Brasília/DF), fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos e estabelece:

Art. 8º O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo. § 1º É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes. § 2º As crianças que completarem 6 (seis) anos após essa data deverão ser matriculadas na Educação Infantil (Pré-Escola). § 3º A carga horária mínima anual do Ensino Fundamental regular será de 800 (oitocentas) horas relógio, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar. (BRASIL, 2010a, p.3)

De acordo com as normas nacionais, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a Resolução CNE/CEB nº 3, de 03/08/2005, em seu art.1º estabelece que “a antecipação da obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental aos 6 anos de idade implica a ampliação da duração do Ensino Fundamental para nove anos” e o Art. 2º estabelece que a organização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da Educação Infantil adotará a seguinte nomenclatura, conforme o quadro 2:

Quadro 2: Nomenclatura para Educação Infantil e Ensino Fundamental

<b>Etapa de ensino</b>	<b>Faixa etária prevista</b>	<b>Duração</b>
<b>Educação Infantil</b>	<b>até 5 anos de idade</b>	
Creche	até 3 anos de idade	
Pré-escola	4 e 5 anos de idade	
<b>Ensino Fundamental</b>	<b>até 14 anos de idade</b>	<b>9 anos</b>
Anos iniciais	de 6 a 10 anos de idade	5 anos
Anos finais	de 11 a 14 anos de idade	4 anos

Fonte: BRASIL (2006b)

O documento (BRASIL, 2009a) justifica que o Ensino Fundamental de 9 anos favorece um aumento do número de crianças incluídas no sistema educacional e que isso pode contribuir para uma mudança na estrutura e na cultura escolar, assegurando a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla.

Os objetivos gerais dessa ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos são:

- a) melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica;
- b) estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade;
- c) assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento. (BRASIL, 2009a, p.5)

Como as mudanças do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos renderam algumas discussões, a Câmara de Educação Básica pronunciou esclarecimentos por meio de pareceres e resolução tais como: Brasil (2005e, 2005f, 2005h, 2006c, 2006d, 2007b, 2007c, 2007d, 2007e). No entanto, algumas ocorrências foram observadas e então esclarecidas pelo Parecer 4/2008 (BRASIL, 2008), que reafirmou alguns princípios e normas sobre os quais ainda ocorreram controvérsias ou inadequação dos procedimentos pedagógicos recomendados para os primeiros 3 anos do ensino fundamental que contempla as idades entre 6 e 8 anos.

O documento destaca que o novo ensino fundamental exige um projeto político-pedagógico próprio para ser desenvolvido em cada escola; esclarece que a matrícula é obrigatória para crianças a partir dos 6 anos – completos ou a completar até o início do ano –; define que haja uma reorganização da educação infantil destinada, agora, a crianças de 4 e 5 anos de idade. Define, ainda, que “O antigo terceiro período da pré-escola não pode se confundir com o primeiro ano do ensino fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar de “ciclo da infância”. (BRASIL, 2008, p.2). O parecer 4/2008 ainda é claro quanto a exigência da necessidade de se considerar esses três anos iniciais como um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino, pois são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, destacando que é necessário que a ação pedagógica assegure, nesse período, o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento, conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2008).

Dessa forma, compreende-se que o documento estabelece a alfabetização nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, contudo, no que se refere a avaliação dos alunos desse período deve assumir forma processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto,

redimensionadora da ação pedagógica, não devendo repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os resultados finais traduzidos em notas ou conceitos nem a verificação de conhecimentos visando ao caráter classificatório, mas torna-se indispensável a elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, de acompanhamento contínuo, de registro e de reflexão permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem, favorecendo a construção de conhecimentos pelas crianças no processo de alfabetização (BRASIL, 2012).

O mesmo documento (BRASIL, 2012) confere que os professores de áreas específicas, no caso da Educação Física e de Artes, por exemplo, devem estar preparados para planejar adequadamente o trabalho com crianças dos 3 anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto no que se refere ao desenvolvimento humano, cognitivo e corporal, como às habilidades e interesses demonstrados pelos alunos e exige ainda, a formação de professores preferentemente licenciados em Pedagogia ou Curso Normal Superior.

Retomando a discussão a respeito dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC (2018), oficializada no governo do presidente Michel Temer, traz a grande temática do reconhecimento do “Eu”, do “Outro” e do “Nós” como um objetivo primordial destes primeiros anos, mas enfatiza que principalmente nos dois primeiros anos, o que se busca, de início, é o conhecimento de si, das referências imediatas do círculo pessoal, da noção de comunidade e da vida em sociedade. O mesmo documento (2018), referencia ainda, que são nestes dois primeiros anos que se espera que a criança esteja alfabetizada. “Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. É preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura” (BNCC, 2018, p. 87). Anterior a este documento, esse prazo era até o terceiro ano, conforme consta no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2017).

Esta aceção nos faz lembrar a respeito da decisão pela idade de 7 anos como referência de ingresso na escola ter sua origem na cultura ocidental, onde a passagem dos 6 para os 7 anos representa um salto diferenciado no desenvolvimento.

Barbosa (2012) faz uma menção crítica a respeito do tipo de demanda educacional que as crianças de 6 anos são para o sistema, pois para ela, mudar a idade de ingresso possui um caráter mais capital do que pedagógico, para aumentar as cotas do Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) nas prefeituras.

Considerando as teorias da aprendizagem desenvolvidas no século XX, alguns autores utilizam a idade biológica como um parâmetro para definir o nível de competência que se encontra o ser humano naquele momento. Como anunciamos na descrição da teoria de Piaget

no Capítulo 2 desta dissertação, o autor identificou nessa faixa etária (6-7 anos), o pensamento no nível pré-operatório em passagem ao operatório-concreto, do qual se apresenta mais organizado e flexível. Neste estágio também se apresenta maior descentração, conservação e reversibilidade, além da prática das regras, início do entendimento mútuo no domínio do jogo (PIAGET, 1994).

A Psicanálise de S. Freud (1856-1939) também identifica essa fase da vida como período de latência para compreender um intervalo no desenvolvimento da sexualidade. Embora não esteja diretamente ligada aos processos de aprendizagem, do ponto de vista do investimento de energia das pulsões, durante este período, acontece um processo de maturação progressiva durante o qual vai acontecendo a formação de novas estruturas psíquicas (FREUD, 1901-1905).

Do que se trata às transformações humanas ao longo da idade, notamos nas teorias que estas não estão apenas vinculadas à idade cronológica, mas às experiências pessoais e sociais e aos processos anteriormente vividos pela criança. Sendo assim, definir obrigatoriamente o ingresso no Ensino Fundamental, colocando limite de nascimento de data inicial e final, é uma falsa solução para um falso problema, conforme posiciona Barbosa (2012). Com esta exigência de pouco debate, sem envolvimento com os educadores e a população, há crianças de 5 anos adentrando no Ensino Fundamental.

Neste contexto das reformas educacionais brasileiras, pensar na escolarização de crianças tão pequenas deve-se inicialmente considerar as questões que a impulsionarão na construção de seu próprio conhecimento. Nesta vertente, a própria BNCC (BRASIL, 2018) destaca que é necessário estimular o pensamento lógico, a criatividade, a capacidade de argumentação crítica, a capacidade de perguntar, de interagir socialmente e ampliar sua compreensão de mundo.

No que se refere a alfabetização, a BNCC (BRASIL, 2018), aponta que a partir da Educação Infantil deve nascer a participação das crianças em diferentes práticas letradas que a conduzirão para a alfabetização, e nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental espera-se que ela esteja alfabetizada. No entanto, claramente o documento realça que não é no final do 2º ano que as crianças já devam saber escrever tudo corretamente, porém que elas desenvolvam as competências e habilidades precisas como: conhecer o alfabeto; saber decodificar palavras e textos escritos; saber ler, reconhecendo globalmente as palavras; compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas; dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e *script*); compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; dominar as relações entre grafemas e fonemas; ampliar a sacada do olhar

para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura.

Notamos que tais medidas educacionais estão ancoradas no aspecto da universalização, equidade e adequação do ensino com o objetivo de oferecer escola de qualidade aos pequenos cidadãos brasileiros, no entanto, a conquista por essa qualidade ainda não enfatiza as políticas pedagógicas no âmbito qualitativo, mas em caráter quantitativo, pois ampliando em um ano o Ensino Fundamental, é assegurado que mais crianças estarão na escola, porém qualitativamente, as metas delimitadas nos documentos, sofrendo as adequações necessárias, cabe definir que ainda está aquém de ser atingida.

## 5 A escola de tempo integral

Fazendo um retrospecto sobre a educação integral, analisando seu contexto histórico e social, Anísio Teixeira foi o precursor da concepção de uma educação escolar ampla, desde os anos 20 e 30 do século XX. Conforme as pesquisas de Cavaliere (2002), essa concepção foi sendo desenvolvida ao longo da atuação de Anísio Teixeira na educação e se consolidando após estudos na Universidade da Columbia, nos EUA, onde, influenciado pelas obras de John Dewey e W. H. Kilpatrick, teve as bases teórico-filosóficas para a construção de um projeto de reforma para educação brasileira. Teixeira defendia, entre os conteúdos que compunham essa ideia, além do aumento da jornada permanente discente nos diferentes níveis de ensino uma educação escolar ampliada em suas tarefas sociais e culturais (CAVALIERE, 2002).

Galian e Sampaio (2012) aprofundam reflexões acerca da crescente valorização da ideia de uma “Educação em Tempo Integral” fazendo uma diferenciação de uma “Educação Integral”. As autoras concluíram a concepção de “Educação Integral” como uma formação integral do indivíduo, conforme a proposta de Anísio Teixeira, oferecendo-lhes a oportunidade de se desenvolverem completamente sendo preparados para o trabalho e para a vida, praticando suas aptidões e habilidades; e “Educação (ou escola) em Tempo Integral” como uma ocupação ampliada do tempo que os alunos passam na escola.

Na década de 1950, tivemos, no Brasil, a primeira educação integral como modelo instituída no Estado da Bahia, por Anísio Teixeira, o Centro Popular de Educação Carneiro Ribeiro (TEIXEIRA, 1959). O conceito principal era uma escola única, na qual as atividades eram realizadas na Escola Classe (primeiro turno) – destinada ao ensino de letras e ciências, com disposições para administração e áreas de estar – e o segundo turno na Escola Parque – voltada para música, dança, atividades dramáticas, artes industriais, desenho, biblioteca, educação física, recreação e jogos. Conforme colocado pelo próprio Anísio Teixeira (1959), a Escola Classe é uma escola parcial, idealizada para funcionar em turnos e ser integrada pela Escola Parque. O objetivo principal desta modalidade de ensino era permitir à criança fazer um turno na Escola Classe e um segundo turno na Escola Parque, uma espécie de regime de semi-internato, recebendo educação e assistência alimentar, e 5% das 4000 crianças que era possível ser atendida pelo Centro teria o internato integral, no entanto, sem a ideia de serem chamadas propriamente de abandonadas, sem família, que passarão a ser não as hóspedes infelizes de tristes orfanatos, mas as residentes da Escola Parque, às quais competiriam a honra de se hospedar com as suas colegas, bem como dividir a alegria de frequentar, com elas, a Escola Classe. Bomeny (2009) aprofunda uma pesquisa sobre a escola de Darcy Ribeiro, que inspirado

na proposta de Anísio Teixeira, implantou no Estado do Rio de Janeiro, na década de 1980, os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP). O CIEP se referia a escola pública que funcionava em tempo integral com a expectativa positiva de alterar a tradição elitista e ampliar o alcance do bem-estar a um número mais expressivo de receptores. Segundo o autor, Darcy Ribeiro defendia que a Escola em Tempo Integral devia ser como eixo de uma experiência política mais justa, democrática e humanizada, focada no preparo para a vida em sociedade.

Galian e Sampaio (2012) realizam alguns questionamentos com relação a ampliar o tempo de permanência das crianças na escola, se sua vertente visa a formação integral do indivíduo ou o preenchimento do tempo com mais atividades, de cunho escolar ou não, de modo a mantê-las ocupadas e distantes das ruas.

Segundo as autoras, do ponto de vista de uma Educação Integral, a permanência de crianças e jovens por mais tempo na escola (tempo integral), possibilitaria uma educação com mais qualidade, mantendo-os em contato com mais recursos didáticos e métodos supostamente mais eficientes.

Como defende Gonçalves (2006),

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras. (p. 131)

O autor ainda faz uma reflexão comparativa sobre a proposta da escola pública integral e a escola particular que oferece oficinas pagas a parte em seu contraturno, favorecendo uma jornada expandida. A maioria dos alunos matriculados em escolas particulares pertencem à famílias de poder aquisitivo mais elevado, das quais possuem melhores meios de proporcionar uma educação ampliada a seus filhos. Comumente, são crianças que além de estudarem, frequentam outros espaços para realização de atividades extracurriculares, por exemplo, cursos de idiomas, esportes e artes. O autor procurou defender a ideia de oferecer um Ensino Integral gratuito de qualidade para as crianças menos favorecidas para que no futuro tenham as mesmas oportunidades que as crianças das escolas particulares.

Nessa perspectiva, colocamos as orientações legais brasileiras em torno da Educação em (ou de) Tempo Integral:

A Resolução CNE nº 7, de 14 Dezembro de 2010, define em seu Art. 36:

Considera-se como de período integral a jornada escolar que se organiza em 7 (sete) horas diárias, no mínimo, perfazendo uma carga horária anual de, pelo menos, 1.400 (mil e quatrocentas) horas. Parágrafo único. As escolas e, solidariamente, os sistemas de ensino, conjugarão esforços objetivando o progressivo aumento da carga horária

mínima diária e, conseqüentemente, da carga horária anual, com vistas à maior qualificação do processo de ensino-aprendizagem, tendo como horizonte o atendimento escolar em período integral (BRASIL, 2010a, p. 10).

O § 1º da mesma Resolução, aponta a respeito do currículo da Escola de Tempo Integral,

concebido como um projeto educativo integrado, implica a ampliação da jornada escolar diária mediante o desenvolvimento de atividades como o acompanhamento pedagógico, o reforço e o aprofundamento da aprendizagem, a experimentação e a pesquisa científica, a cultura e as artes, o esporte e o lazer, as tecnologias da comunicação e informação, a afirmação da cultura dos direitos humanos, a preservação do meio ambiente, a promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e às áreas de conhecimento, a vivências e práticas socioculturais. (BRASIL, 2010a, p. 11)

No Estado de São Paulo, as Resoluções 89/2005, 6/2016, 76/2016, 60/2017 (SÃO PAULO, 2005, 2016a, 2016b e 2017) dispõem sobre o Projeto Escola de Tempo Integral, e sobre a organização curricular do ensino fundamental.

A matriz curricular proposta pelo Estado de São Paulo é diversificada no contraturno para os anos iniciais e finais, sendo os componentes da Base Nacional Comum Curricular oferecidos no período da manhã: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, História e Geografia para o Ciclo I; e a mesma matriz para o ciclo II com o acréscimo do Ensino Religioso, caso haja demanda. A parte diversificada que corresponde ao contraturno do Ciclo I é composta por: leitura e produção de textos, experiências matemáticas, educação socioemocional, linguagens artísticas, cultura do movimento, orientação de Estudos, Língua Estrangeira (Inglês); para o Ciclo II: Língua Estrangeira (Inglês), Leitura e Produção de Textos, Experiências Matemáticas, Projeto de Vida, Orientação de estudos e Disciplinas Eletivas.

Embasado nas definições da Escola de Tempo Integral proposta pelos Governos Estadual e Federal, o município da escola pesquisada instituiu, no ano de 2013, o Projeto de Escolas de Educação em Tempo Integral, com a finalidade de ampliar as possibilidades de aprendizagem, por meio do enriquecimento do currículo básico aos alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental. Atualmente são quatro escolas municipais de Educação em Tempo Integral em funcionamento, recebendo os alunos das 7 horas às 16 horas, totalizando uma jornada de 8 horas diárias de permanência divididas em turno da manhã - destinado ao trabalho com os conteúdos das áreas do conhecimento da Base Nacional Comum, conforme o que dispõe a Lei federal nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 (BRASIL, 2005b[1996]), e as atividades de enriquecimento no período da tarde sobre as temáticas oferecidas em forma de oficinas: Orientação de Estudos, Atividades Artísticas (plástica, cênica e musical), Atividades Esportivas, Motoras e Jogos

Educativos, Hora da Leitura, Qualidade de Vida – Direitos Humanos, Língua Estrangeira – Inglês, Matemática Recreativa, Inclusão Digital – Informática.

O Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada, é definido por meio de apreciação do Conselho de Escola para aprovação e implementação. Esta é uma característica de uma gestão democrática, na qual a construção do PPP, envolve a participação de todos que estão ligados ao contexto educacional, rompendo com uma cultura autoritária.

Consideramos a importância do oferecimento de um ensino de qualidade dentro da perspectiva de formação integral do indivíduo, permitindo que as crianças permaneçam mais tempo na escola. No entanto, extrapolar os limites da sala de aula, favorecer aulas criativas e prazerosas, que despertem o interesse das crianças para seu aprendizado, que os instiguem a querer ir à escola, necessita mais do que a construção de um contraturno diversificado simplesmente, mas criatividade, inovação e ousadia que propicie uma nova interação com o conhecimento.

Gonçalves (2006) retoma a perspectiva crítico-emancipadora para uma concepção curricular:

Entendemos Educação Integral dentro de uma concepção crítico-emancipadora em educação. Na prática, ela eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que, integrando-o e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa ao ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais; a cultura; as artes; a saúde; os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico-emancipador, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica igualmente crítica e emancipadora. (p. 135)

Transformar uma Escola que funciona em Tempo Integral numa Educação que vise uma formação integral é maximizar potencialidades educativas de modo a oferecer uma multiplicidade de conteúdos enriquecedores para a aquisição de conhecimentos. Ampliar o tempo no espaço escolar propicia vivências e convivências que também estão embutidas no processo de formação integral do indivíduo que o levará mais do que a conquista de conhecimentos, mas de saberes em todos os aspectos da vida. No entanto, só esta ampliação não é suficiente, é preciso um programa formal estabelecido a ser fielmente seguido, ademais profissionais preparados e que estejam comprometidos com o currículo e com o ser humano, e condições físicas e ambientais compatíveis com a proposta. Tudo isso pode colaborar com a formação integral do indivíduo, de forma que este sinta-se em um local que favorece seu crescimento acadêmico e pessoal. É importante considerar, também, as necessidades e o respeito ao processo de desenvolvimento das crianças que, doravante, passarão mais tempo na

escola.

Ainda que o ensino integral adote o conceito de uma escola integral fundamentada em não somente preencher o tempo – fazendo com que os alunos permaneçam uma jornada inteira na escola –, e sim oferecer um ensino amplo visando à formação íntegra do indivíduo, nos permitimos questionar: “Em qual momento o brincar está inserido nesta modalidade de ensino?”

Na condição de alunos, primeiramente estamos tratando de crianças. Nossa intenção em emergir este assunto, dá-se pelo problema que norteia nossa pesquisa, porquanto a escola precisa estar atenta a essa necessidade que é inerente a qualquer criança, o brincar. Se a criança permanece por pelo menos 7 horas do dia na escola, quais são os espaços e tempos onde este brincar está sendo preservado e quem está se importando com essa fase primordial e tão essencial da vida?

Por intermédio destes questionamentos, das análises das pesquisas acadêmicas levantadas e diante dos delineamentos dos diversos estudos até aqui comentados, acreditamos que esta pesquisa de mestrado vem contribuir e ampliar as discussões sobre as brincadeiras, mais especificamente, o jogo simbólico em um contexto pouco discutido, o do Ensino Integral.

Sendo assim, daremos sequência com a apresentação dos procedimentos metodológicos deste trabalho.

## **6 Aspectos Metodológicos**

Considerando o exposto nos capítulos anteriores, nosso estudo pode ser assim delimitado:

### **6.1 Problema de pesquisa**

O problema de pesquisa que orientou nosso estudo, apresentado de maneira indagativa, foi: Qual o espaço e o tempo que o jogo simbólico ocupa em salas de aula do primeiro ano do ensino fundamental em uma escola de tempo integral?

### **6.2 Objetivos**

#### **6.2.1 Objetivo Geral**

Analisar a inserção do jogo simbólico em salas de aula do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola de tempo integral.

#### **6.2.2 Objetivos Específicos**

- 1) Investigar o tempo e o espaço que a brincadeira de faz conta ocupa na organização da rotina de salas de primeiro ano numa escola de tempo integral;
- 2) Investigar as concepções que professores do 1º ano do ensino fundamental, de uma escola de tempo integral, possuem a respeito do brincar, em específico do jogo simbólico;
- 3) Analisar as ideias que crianças do 1º ano do ensino fundamental, de uma escola de tempo integral, possuem sobre o brincar.

### **6.3 Método**

Esta pesquisa trata-se de um estudo de caso que se caracteriza pela exploração, descrição ou explicação do que há de mais essencial e característico numa situação específica. De acordo com Yin (2001), o estudo de caso como estratégia de pesquisa pode incluir tanto estudos de caso único quanto de casos múltiplos, pois compreende um método que abrange tudo, da coleta à análise de dados.

O autor (YIN, 2001) afirma que esta abordagem se adapta à investigação em educação,

quando o pesquisador procura respostas para o “como?” e o “porquê?”. Segundo Gil (1987), o estudo de caso não garante ao pesquisador que os resultados colhidos possam representar uma grande parcela da população escolhida para estudo, ou seja, a impossibilidade de os resultados obtidos serem generalizados com esta metodologia constitui séria limitação. Todavia é um tipo de pesquisa flexível, utilizado frequentemente em pesquisa social devido a sua simplicidade e economia e a não necessidade de aplicação de técnicas de massa para coleta de dados. Dessa forma, o autor coloca que é possível definir quatro fases que mostram o seu delineamento: 1) delimitação da unidade-caso; 2) coleta de dados; 3) seleção, análise e interpretação dos dados; 4) elaboração do relatório (GIL, 1987).

Para Gil (1987), ainda que com alguns inconvenientes trazidos pelo estudo de caso, além de ser realizado um bom delineamento para que a pesquisa forneça resultados satisfatórios, é preciso um conhecimento prévio por parte do pesquisador sobre o universo que se pretende investigar, pois assim, torna-se possível que as conclusões do estudo apresentem um valor muito alto e que possam ser generalizadas com certo grau de confiança.

#### **6.4 Local da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal, localizada numa cidade do interior do estado de São Paulo, com professores e alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental. O critério de escolha desta escola foi a conveniência.

Desde 2015, a escola atende, exclusivamente, alunos oriundos da zona leste da cidade, alunos provenientes da zona rural, um distrito e crianças acolhidas por um orfanato.

O levantamento sócio-econômico respondido por 87% das famílias, conforme consta no projeto político pedagógico da referida escola, aponta quanto a moradia: 79,3% são da zona urbana, 20,7% são da zonal rural; 47,2% moram em casa alugada, 33,3% moram em casa própria e 19,5% moram em casa cedida. A renda familiar aproximada mostra que 25% das famílias vivem com um salário mínimo, 40,8% até dois salários mínimos, 23,1% até três salários mínimos e 11,1% quatro ou mais salários mínimos. O nível de escolaridade dos adultos das residências aponta que 18,3% possuem apenas o Ciclo I do ensino fundamental (antigo primário), 30,2% possuem o Ciclo II do ensino fundamental completo, 42,3% tem o ensino médio e 9,2% dos adultos tem ensino superior. O mesmo levantamento mostra ainda que 41% das famílias são beneficiárias do Programa Bolsa Família.

O cronograma da matriz curricular desta escola é distribuído no período da manhã que se inicia às 7 horas, com uma pausa para o lanche das 8h40min às 8h55min e finalizado às

11h30min com o almoço. Neste período são desenvolvidas as atividades conforme o currículo comum, sendo as seguintes áreas do conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física); Matemática (Matemática); Ciências Humanas (História e Geografia); Ciências da natureza (Ciências) e Ensino Religioso (Ensino religioso). No período da tarde, às 12 horas, as atividades são retomadas, pausando uma vez para o lanche das 13h40min às 13h55min e seguidas até às 16 horas. Neste período, são desenvolvidas as oficinas de enriquecimento curricular, sendo: Produção de textos, Leitura, Jogos matemáticos, Cultura Brasileira, Direitos Humanos e Sociedade, Orientação de estudos, Educação empreendedora, Atividades recreativas, Atividades Artísticas, Língua Inglesa e Informática.

O total de alunos matriculados na escola é 249, distribuídos na faixa etária entre 6 e 11 anos.

## **6.5 Participantes**

Os 49 alunos que totalizam as duas salas de primeiro ano foram convidados a participar da pesquisa. No entanto, foram participantes do estudo somente as 39 crianças cujos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme apêndice A) retornaram assinados. Dos 39 alunos, 24 eram do gênero feminino e 15 do masculino, com idades entre 6 e 7 anos das duas salas de primeiro ano da escola. Participaram, ainda, as professoras de cada sala, sendo uma delas com 54 anos de idade, formada em Pedagogia e Geografia, cursando mestrado em Educação com 20 anos de magistério, sendo há 18 anos atuando na escola em questão; e a outra com 52 anos de idade, formada em Pedagogia, cursando pós-graduação em Psicomotricidade com 10 anos de magistério. Ambas trabalham com o primeiro ano desde que a escola foi reorganizada para tempo integral. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as professoras também foram assinados (conforme apêndice B).

O critério de inclusão na amostra foi, portanto, o de aceitação e voluntariedade.

## **6.6 Instrumentos**

### **6.6.1 Roteiro de observação**

Durante uma semana completa (segunda a sexta-feira) foram utilizados os roteiros para observação de evidências de jogo simbólico e outros tipos de jogos na escola (tanto em ambiente interno, quanto externo), e ainda disposição de materiais destinados ao brincar e

comportamento dos professores frente às brincadeiras. A observação ocorreu com as duas turmas do 1º ano, nos dois períodos, sendo período da manhã – acompanhando o dia a dia em sala de aula; e no período da tarde – acompanhando todas as oficinas. Estes instrumentos estão nos quadros 3 e 4 a seguir:

Quadro 3 – Roteiro de observação da organização física do ambiente

<b>Ambiente interno (sala de aula)</b>				
<b>Materiais</b>	<b>Acessíveis</b>	<b>Disposição</b>	<b>Frequência</b>	<b>Duração</b>
Brinquedos ( ) Sim ( ) Não	( ) Sim ( ) Não	( ) Organizados em lugar específico ( ) Em caixas ( ) Em armário	( ) Várias vezes ao dia ( ) 1 vez ao dia ( ) até 3 vezes na semana ( ) 1 vez na semana ( ) Nenhuma	( ) Até 20 minutos ( ) Até 1 hora ( ) Mais de 1 hora
Fantasia ( ) Sim ( ) Não	( ) Sim ( ) Não	( ) Organizados em lugar específico ( ) Em caixas ( ) Em armário	( ) Várias vezes ao dia ( ) 1 vez ao dia ( ) até 3 vezes na semana ( ) 1 vez na semana ( ) Nenhuma	( ) Até 20 minutos ( ) Até 1 hora ( ) Mais de 1 hora
Jogos de regras ( ) Sim ( ) Não	( ) Sim ( ) Não	( ) Organizados em lugar específico ( ) Em caixas ( ) Em armário	( ) Várias vezes ao dia ( ) 1 vez ao dia ( ) até 3 vezes na semana ( ) 1 vez na semana ( ) Nenhuma	( ) Até 20 minutos ( ) Até 1 hora ( ) Mais de 1 hora
<b>Ambiente externo (pátio, sala de artes, quadra)</b>				
<b>Materiais</b>	<b>Acessíveis</b>	<b>Disposição</b>	<b>Frequência</b>	<b>Duração</b>
Brinquedos ( ) Sim ( ) Não	( ) Sim ( ) Não	( ) Organizados em lugar específico ( ) Em caixas ( ) Em armário	( ) Várias vezes ao dia ( ) 1 vez ao dia ( ) até 3 vezes na semana ( ) 1 vez na semana ( ) Nenhuma	( ) Até 20 minutos ( ) Até 1 hora ( ) Mais de 1 hora
Fantasia ( ) Sim ( ) Não	( ) Sim ( ) Não	( ) Organizados em lugar específico ( ) Em caixas ( ) Em armário	( ) Várias vezes ao dia ( ) 1 vez ao dia ( ) até 3 vezes na semana ( ) 1 vez na semana ( ) Nenhuma	( ) Até 20 minutos ( ) Até 1 hora ( ) Mais de 1 hora
Jogos de regras ( ) Sim ( ) Não	( ) Sim ( ) Não	( ) Organizados em lugar específico ( ) Em caixas ( ) Em armário	( ) Várias vezes ao dia ( ) 1 vez ao dia ( ) até 3 vezes na semana ( ) 1 vez na semana ( ) Nenhuma	( ) Até 20 minutos ( ) Até 1 hora ( ) Mais de 1 hora

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 4 – Roteiro de observação dos momentos de brincadeira

<b>Ambiente interno (sala de aula)</b>		
<b>Como são as brincadeiras?</b>	( ) Jogo Simbólico	<b>Comportamento do professor</b> ( ) Observa sem intervenção ( ) Realiza intervenção ( ) Não participa ( ) Faz outras atividades
	( ) Jogo de regras	
<b>Ambiente externo (pátio, sala de artes, quadra)</b>		

<b>Como são as brincadeiras?</b>	<input type="checkbox"/> Jogo Simbólico	<b>Comportamento do professor</b>
	<input type="checkbox"/> Jogo de regras	<input type="checkbox"/> Observa sem intervenção <input type="checkbox"/> Realiza intervenção <input type="checkbox"/> Não participa <input type="checkbox"/> Faz outras atividades

Fonte: Elaborado pela autora

### 6.6.2 A hora do jogo e roteiro de entrevista com crianças

#### A hora do jogo:

Caracterizou-se pela observação das crianças em situação de brincar livre, na qual foram disponibilizados e trazidos pela pesquisadora, materiais que favoreciam o faz de conta: bonecas, carrinhos, utensílios domésticos, frutas, legumes e animais (de plástico), teclado e *mouse* de computador, roupas e calçados, colete e cartola de mágico, boia de nadador, *kit* de maquiagem, martelo de brinquedo, óculos sem lentes, óculos de sol, telefone com fio e aparelho celular.

Nossa intenção com a hora do jogo foi disponibilizar materiais de jogo simbólico (que não são comuns na escola) de modo a observarmos o real interesse das crianças em brincar de faz de conta, assim como as relações entre os pares, os brinquedos preferidos, as formas de brincar, e se as brincadeiras eram mais individualizadas ou coletivas.

Esta etapa foi realizada com turmas entre sete e dez crianças. Foram necessárias cinco sessões de hora do jogo para completar a participação das crianças das duas salas de 1º ano da escola, sendo cada sessão filmada com uma câmera de celular, colocado em tripé em um ponto da sala que fosse possível captar todo o ambiente.

Após cada hora de jogo, foi realizada entrevista oral livre com a turma, abordando os papéis incorporados por elas no momento do brincar, o porquê escolheram tais personagens, quem foram os colegas que brincaram e quais papéis desempenharam.

#### Entrevista com a criança:

Em outro momento, a entrevista individual, semiestruturada e baseada no método clínico-crítico piagetiano (PIAGET, 2005), foi realizada com todas as crianças que haviam participado da hora do jogo. As entrevistas foram gravadas em áudio, sendo informado para cada criança sobre a gravação.

Com este instrumento, buscamos identificar como as crianças veem a atual escola, como se recordam da escola anterior (aquelas que são provenientes da educação infantil), quais são suas concepções de brincar, o que preferem e o que gostariam que existisse em sua escola.

As perguntas que nortearam a entrevista foram:

1. Você só estudou nessa escola ou estudava em outra?
2. Como era sua outra escola? O que você fazia lá? O que mais gostava de fazer? E o que não gostava de fazer?
3. Tem algo que você fazia na outra escola e não faz aqui, mas gostaria de fazer? O que?
4. E essa escola que você está? O que você faz aqui? O que mais gosta de fazer aqui? O que menos gosta de fazer na sua escola?
5. Sabe aquilo que a gente fez ontem (ou agora há pouco)<sup>3</sup>? Você sempre faz aqui? E na outra escola, você fazia? Em que momentos?
6. Quando vocês brincam, brincam sozinhos ou brincam uns com os outros? E quando vocês estão brincando a professora brinca junto com vocês?
7. O que você acha que falta nesta sua escola? Se você pudesse colocar alguma coisa que gosta aqui, o que seria?
8. E na sua casa, como é? Você brinca? Onde? Com quem? Quais brincadeiras vocês fazem juntos?
9. Além da escola e da sua casa, tem mais algum lugar que você brinca? Onde? Do que? Como é? Com quem?

### **6.6.3 Roteiro de Entrevista com os professores**

As professoras de cada sala foram entrevistadas individualmente após completarmos a etapa de hora de jogo e a entrevista com todas as crianças.

Nosso objetivo com este instrumento foi analisar quais as concepções das professoras acerca do brincar na escola, assim como a inserção deste em seus conteúdos pedagógicos e como valorizam o tempo e o espaço para brincadeiras.

O roteiro da entrevista semiestruturada realizada com as professoras foi:

1. A sua escola passou para período integral em 2014, você já atuava aqui? Como você avaliou esta mudança e quais implicações trouxe para o seu trabalho?
2. Considerando a implantação da lei que instituiu o ensino de 9 anos, quais as principais vantagens e dificuldades que você experimentou com essa lei?

---

<sup>3</sup>Esta pergunta se refere à hora do jogo da qual a criança participou.

3. Para você, quais são os objetivos do primeiro ano do Ensino Fundamental I numa escola de Tempo Integral?
4. Em quais momentos, no primeiro ano, ocorrem atividades envolvendo brincadeiras e o lúdico? Quais atividades são feitas e em quais aulas?
5. Como você avalia esses momentos?
6. Na sua opinião, ao realizar um jogo/brincadeira, como uma criança pode estar se desenvolvendo?
7. Em termos físicos e pedagógicos, de que forma a escola lhe oferece condições para o desenvolvimento de atividades lúdicas?
8. Tem alguma outra atividade que você não elencou na questão anterior, mas considera que deveria ser feita na escola? Na sua avaliação porque não é feita?
9. Qual é o incentivo e valorização da Direção/Coordenação da escola para a prática das brincadeiras? Como é feito esse planejamento?
10. As crianças podem trazer de casa algum brinquedo para a escola? Quais dias da semana e como é a programação desse dia?
11. Qual você acha que deve ser o seu papel no momento em que as crianças realizam esse tipo de atividade?
12. Em algum momento de sua profissão você recebeu formação específica para utilizar jogos/brincadeiras como instrumentos para aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos? Quais? Explique.
13. Você considera de que forma a brincadeira de faz-de-conta pode contribuir no processo de desenvolvimento dos alunos?
14. Em sua prática, você se pauta em alguma teoria/autor? Qual e porque acredita nessa teoria?

### **6.7 Análise dos dados**

Os dados coletados foram transcritos e analisados de forma qualitativa e quantitativa, em consonância com os instrumentos apresentados.

Assim, para os roteiros de observação (ambiente interno e externo) analisamos a presença ou não de brinquedos, fantasias e outros jogos, além dos tipos de brincadeiras e evidências de jogo simbólico apresentadas pelas crianças. Analisamos ainda, o comportamento dos professores frente à brincadeira, se eram participativos, permissivos, punitivos, etc. A hora do jogo a princípio não foi elaborada para ser um instrumento isolado de análise, e sim para

nortear nossa entrevista, pois, nesta etapa, poderíamos observar o comportamento das crianças frente aos materiais de jogo simbólico. No entanto, decidimos considerar este momento pela riqueza de conteúdo que foram expressadas pelas crianças. As entrevistas com as crianças, assim como as entrevistas com as professoras, foram analisadas de acordo com eixos temáticos que organizam as respostas obtidas por cada participante.

## **6.8 Aspectos Éticos**

Após a aprovação pelo Secretário Municipal da Educação do Município e pela diretora da escola em questão, o projeto foi encaminhado e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da FFC/UNESP, campus de Marília-SP, conforme parecer constante no Anexo A.

## **7 Resultados**

Durante o processo de visita à Instituição, conversas com a diretora e coleta dos dados do referido trabalho, tivemos a informação que a presente escola foi transmutada para escola de tempo integral de um ano para outro sem passar por modificações em sua estrutura física e capacitação do corpo docente. Nos deparamos com um prédio sem parques, sem salas de descanso, sem área ao ar livre, ou seja, condições não favoráveis para funcionar uma escola de tempo integral. Notamos ainda, a ausência de brinquedos voltados para o jogo simbólico, porém nos foram apresentadas diversas caixas (fechadas) contendo jogos de regras, tais como: dama, xadrez, quebra-cabeça, dominó, trilha, etc.

### **7.1 Resultados do Roteiro de Observação**

Seguindo o roteiro de observação em ambiente interno e externo, durante uma semana (segunda a sexta-feira) observamos cada turma no período da manhã (das 7h30 às 12h) e, em outra semana, as oficinas à tarde (das 12h às 15h30), totalizando 40 horas de observação. Alternávamos entre uma aula e outra o acompanhamento em cada turma. Por exemplo, no período da manhã, até o horário do intervalo acompanhávamos o 1ºA e após, o 1ºB. No dia seguinte, essa escala se alternava e, assim, seguíamos nos dias posteriores. Da mesma forma ocorreram as observações das oficinas no período da tarde, foi possível acompanhá-las em cada sala realizando esse revezamento.

Iremos discorrer os dados do roteiro separando-os em ambiente interno e ambiente externo.

#### **7.1.1 Observação em ambiente interno**

Em todas as aulas em que ocorreu a observação (currículo regular e oficinas), nenhuma possuía materiais de qualquer espécie de jogo. Observamos ausência total de brinquedos, fantasias e jogos de regras.

Em um único dia, foi observado a turma do 1º A com equipamentos de pirata, como chapéu, tapa-olho, binóculo e espada, confeccionados pelos próprios alunos com a professora, utilizando materiais recicláveis. Tratava-se de uma atividade chamada Caça ao Tesouro, onde um objeto foi escondido e havia um mapa que fornecia as pistas para encontrá-lo. O objetivo principal desta brincadeira era desenvolver o espírito de equipe, liderança, conscientização do meio ambiente – aproveitando os materiais que iriam para o lixo –, exploração do imaginário e

execução do lúdico em sala. Esta atividade de Caça ao Tesouro faz parte do Projeto Político Pedagógico da escola e foi desenvolvida pela própria professora da sala. A mesma atividade não foi executada com a turma do 1ºB, pois, segundo esclarecimento da respectiva professora da sala, o barulho e euforia que esta atividade provoca nos alunos, causa desordem na escola e atrapalha as demais salas.

Esta concepção de escola nos remete ao controle da atividade, conforme Foucault (1997) descreve os corpos dóceis, onde a disciplina é exigida no espaço para que os sujeitos possam ser vigiados e controlados nos seus comportamentos e se tornam dóceis pela rigidez disciplinar, ou seja, obedientes a uma sociedade autoritária, hierarquizada e controladora. Fazendo-nos relacionar a este perfil de gestão uma escola-prisão.

Ainda que na ausência de recursos para as crianças brincarem, constata-se que o jogo é tão inerente a criança que foi possível observar a presença de brincadeiras criadas pelas próprias, onde utilizaram seus materiais escolares ou conseguiram evidenciar algum tipo de jogo mesmo sem objeto físico.

Sempre que as brincadeiras em sala foram notadas, observamos os professores realizando outras atividades. Em situações onde o professor flagrava alguma brincadeira, imediatamente interrompia-a.

Consideramos tão rica essas evidências de brincadeiras criadas pelas crianças em ambiente interno que decidimos expor nossas observações dividindo-as em: *Verbalização e gestos de jogo simbólico* (ocorrência de falas ou gestos manifestados que emergiram do jogo simbólico); *Apropriação de material disponível* (forma como utilizaram outros objetos dentro ou fora de sala de aula); *Outros tipos de Jogos* (presença de outras formas de jogo dentro de sala de aula).

### **Verbalização e gestos de jogo simbólico**

Caracterizamos por verbalização e gestos de jogo simbólico as situações em que as crianças evidenciaram este tipo de jogo sem fazer uso de materiais, apenas falando ou gesticulando.

Em um momento durante a aula, enquanto os alunos do 1ºB faziam atividades, uma menina discursava um assunto. Em seguida, um menino repetia sua frase sem voz a imitando e, posteriormente, cantarolava a mesma frase em tom de sarcasmo. Por ser gesto imitativo, é possível aqui caracterizar o papel da imitação dentro da função semiótica, pois reconhece-se sua importância como um instrumento de conhecimento do próprio corpo em analogia com o

de outrem (PIAGET, 2012). No entanto, o que ficou mais evidente nesta cena foi a assimilação sistemática, da qual o indivíduo constrói símbolos à vontade, para exprimir tudo o que, na experiência vivida, só poderia ser formulado e assimilado pela linguagem (PIAGET, 2012).

Outra observação deste aspecto de simbolismo foi durante a oficina de Produção de Texto com a turma de 1ºA. Esta turma é numerosa, assim, a professora e a estagiária passavam de carteira em carteira para explicar a atividade. Enquanto aguardava atendimento em sua carteira, uma aluna resolveu ir à frente da sala chamando atenção dos colegas, dizendo que estava brincando de ser professora. Notamos nessa forma de jogar simbolicamente o que Piaget (2012) explicou sobre o jogo simbólico para inversão de papéis (obediência e autoridade), para liberação e extensão do eu, etc.

### **Apropriação de material disponível**

Durante as observações em sala, não nos limitamos apenas em levantarmos dados sobre a presença ou não de brinquedos ou qualquer outro tipo de materiais e recursos que pudessem ser utilizados para as crianças brincarem. Procuramos, na ocasião, observarmos se nas falas das crianças ou conversas entre colegas, havia tempo em que pudessem expressar o simbolismo ou outra forma de jogo, e como construía essas oportunidades de brincadeiras.

Nos surpreendemos com a riqueza de imaginação, criatividade e capacidade de criação dos alunos! Destacamos nos próximos parágrafos as expressões de jogo simbólico mais significativas que capturamos em sala.

Dois meninos foram observados brincando de super-heróis utilizando lápis, borracha, apontador e tesoura. Com muita destreza, faziam de conta que os lápis eram os bonecos super-heróis e as borrachas eram seus escudos. Com a tesoura, fizeram de conta ser a espada e uma caixa de apontador virou capacete para um lápis, quer dizer, para um dos super-heróis! Eles emitiam sons e palavras como se estivessem se enfrentando numa luta.

Um aluno colocou duas canetas entre os dedos e, perambulando entre os colegas próximos de sua carteira, começou a dizer que aquelas canetas eram suas garras e que ele era dotado de superpoderes.

Outra situação ocorreu durante a oficina de Orientação de estudo, onde o professor estava trabalhando as obras de Romero Brito. O professor entregou a cada aluno um desenho do artista plástico para colorir. Três alunas que estavam próximas entre si ficaram com o desenho do Urso da Amizade. Ao finalizarem a atividade, cada uma delas deu voz ao seu próprio desenho fazendo de conta que os ursos estavam conversando, caracterizando, assim,

total evidência de jogo simbólico na forma de brincar.

Durante a Oficina de artes, a professora estava trabalhando dobradura com os alunos, ensinando-os a montarem uma casa com papel. Um aluno finalizou a atividade antes dos demais colegas e, aproveitando a oportunidade e o silêncio, começou a percorrer dentro da sala mostrando o resultado de seu trabalho a todos, dizendo que era a casa que ele iria morar quando se tornasse adulto. Este aluno dizia o que havia dentro de sua casa, o modo que a via e onde era a sua localização.

Em sala de aula, no período da manhã, houve outra situação em que um aluno finalizou antes de todos a atividade dada pela professora e, na oportunidade, utilizou o tempo livre para montar um livro, solicitando à professora, folhas de papel sulfite. A professora atendeu ao pedido do aluno para que continuasse ocupado, sem atrapalhar a sala. Dobrando ao meio as folhas que recebeu da professora, o aluno montou as páginas do livro e, por fim, elaborou a história batizada de “A história do Arco-íris”. O aluno se preocupou em confeccionar a capa de seu livro, desenhar, colorir e escrever em todas as páginas. Logo depois, apresentou aos colegas e à professora o livro que criou dizendo que agora era um escritor e escrevia muitos livros.

Nas situações de brincadeira simbólica que descreveremos em seguida, foi possível observar o quanto as crianças são bloqueadas em suas brincadeiras ao serem flagradas pelos professores.

Houve um momento, próximo ao horário de saída para o intervalo, em que um aluno confeccionou um avião em dobradura com a folha de seu caderno e, sem lançá-lo ou levantar-se de sua carteira, começou a fazer de conta que seu avião voava. Assim que o professor avistou a brincadeira, retirou o brinquedo do aluno, amassando-o e jogando-o ao lixo, sem justificar o motivo do aluno não poder brincar sozinho e sentado, uma vez que não incomodava os demais colegas.

Duas alunas retiraram batom de suas bolsas e começaram a brincar de maquiadora. Uma passou batom na outra fazendo de conta que suas mãos eram espelhos. Ao notarem que a professora as observavam, guardaram o objeto, encerrando a brincadeira.

Uma aluna estava com uma boneca trazida de sua casa. Logo após o término da atividade passada pela professora, retirou o brinquedo para brincar sozinha, porém, atraiu a atenção dos demais alunos. A professora solicitou à aluna que guardasse a boneca. Não acatando sua solicitação, a coordenadora foi chamada até a sala para retirar o brinquedo da aluna.

Logo, é possível concluir que brincar é inerente a criança ou a criança é inerente ao brincar. A ordem talvez não importe, no entanto, sabemos que ambos não são possíveis de serem pensados separadamente. Ainda que não houvesse material físico e oportunidades, as

crianças foram capazes de criar, por recursos palpáveis ou imagináveis, suas brincadeiras. Contudo, no ambiente observado, não havia respeito a essa necessidade e característica do desenvolvimento infantil.

### **Outras formas de jogo**

Na sala de 1º ano A, houve um momento em que observamos as crianças brincando com peças de montagem, evidenciando o jogo de construção: o “brincar de pecinhas” sobre o qual alguns alunos se reportaram na entrevista individual (como veremos a seguir). O jogo de construção caracteriza uma forma de jogos, como os demais (exercício, simbólico e regras), pois marca uma espécie de fronteira entre eles. Este tipo de jogo faz a transição entre o Jogo Simbólico e as atividades não lúdicas ou adaptações “sérias”, o qual ainda está impregnado de simbolismo lúdico no início, mas que tendem, com o passar do tempo, a construir verdadeiras adaptações, ou seja, construções, soluções de problema e criações inteligentes (PIAGET, 2013).

Em relação ao jogo de regras, ainda que não houvesse nenhum jogo disponível dentro das salas, foi possível observar momentos em que as crianças brincaram de adoleta, joquempô, par ou ímpar e vivo ou morto, pois são brincadeiras que não exigem material específico, apenas regras claras utilizando o próprio corpo.

Enquanto as crianças brincavam, nas oportunidades encontradas, observamos que o professor fazia outras atividades. Em nenhum momento foi observado a participação do professor em qualquer forma de jogo apresentada.

#### **7.1.2 Observação em ambiente externo**

Consideramos ambiente externo especialmente o pátio, a quadra, as salas adaptadas para descanso e a biblioteca. Brinquedos e fantasias não foram observados em nenhum destes locais. Na sala destinada à oficina de artes, notamos que se trata de um espaço um tanto genérico, pois, há vários materiais escolares nas prateleiras como: lápis de cor, tinta, pincel, cartolina, folhas de E.V.A., livros didáticos antigos, além de funcionar como um depósito de outros objetos utilizados em sala anteriormente. Esta sala também é aproveitada para aulas de reforço dadas pelos estagiários para alguns alunos específicos. Diversos jogos de regras como: jogo da memória, xadrez e dama, foram observados na biblioteca organizados no armário, porém, em nenhum dia de observação os primeiros anos foram levados até o local para explorá-los.

Dessa forma, a observação dos momentos de brincadeiras em ambiente externo foi

realizada enquanto as crianças estavam em horários de intervalo. As turmas de 1º e 2º anos compartilham do mesmo momento de intervalos (inclusive almoço), enquanto as demais de 3º, 4º e 5º anos são escalados em seguida.

Em todos os dias de observação, fizemos as seguintes anotações:

*Recreio da manhã:* 8h40 às 8h55. Às 8h40 as crianças de 1º e 2º ano descem para o refeitório em forma de fila. Aquelas crianças que optam por não comer vão direto para outra fila na porta que dá acesso ao pátio, ficando à espera dos colegas finalizarem a refeição; por volta das 8h48 as crianças finalizam a refeição e se direcionam para a mesma fila; entre 8h49 e 8h50 a porta de acesso ao pátio é aberta. O pátio possui uma mesa de pebolim e pintura de amarelinha no chão. A diretora distribui uma bola, um elástico e uma corda. As crianças fazem fila para brincar daquilo que mais lhes agradam. Não é permitido correr nem ultrapassar os limites do pátio. Durante os cinco minutos de brincadeira, devem permanecer na área coberta brincando coletivamente de: acerta o gol, elástico, amarelinha, pula corda, rela-congela e pebolim de mesa, ou seja, todas caracterizadas como jogo de regras; às 8h55 forma-se fila novamente para esperar que o professor de cada turma os direcione até a sala. Desse modo, nenhum professor participa dos momentos de brincadeira durante os intervalos;

*Almoço:* das 11h30 às 11h50. Entre 11h30 e 11h45 as crianças almoçam e, em seguida, formam fila para escovar os dentes. As 11h50 todos devem ter finalizado o processo e novamente são direcionados para as salas onde acontecem as oficinas no período da tarde. No almoço não há momento de brincadeira;

*Recreio da tarde:* das 13h40 às 13h55. É seguida a mesma sequência de funcionamento do recreio da manhã, restando, também, apenas cinco minutos para brincadeira.

Foi possível capturar outras brincadeiras nas filas enquanto as crianças aguardavam a porta do pátio ser aberta ou enquanto aguardavam o professor para os levarem até a sala. As brincadeiras, também jogos de regras, mais comuns nestes momentos foram: adoleta, joquempô, par ou ímpar e vivo ou morto.

Como podemos analisar, com relação a um dia integral de aula, os momentos destinados ao brincar, em ambiente externo, são os míseros minutos descritos.

## **7.2 Observação da hora do jogo**

Este momento da hora do jogo antecedeu a entrevista individual com os alunos.

As turmas de 1º A e B foram divididas em grupos para facilitar a observação sem interromper as atividades em sala. Em cinco sessões, que ocorreram ao longo de duas semanas,

foi possível finalizar a hora do jogo com as 39 crianças que participaram de nossa pesquisa. Cada sessão foi composta por sete a dez crianças. As professoras das turmas de 1º ano conseguiram ceder a própria sala de aula para realizarmos uma sessão com cada turma, onde havia mais espaço. Para as demais sessões utilizamos a sala multiúso designada como sala de artes. A média de duração de cada hora de jogo foi de, aproximadamente, 20 minutos.

Os brinquedos (bonecas, carrinhos, utensílios domésticos, frutas, legumes e animais de plástico, teclado e *mouse* de computador, roupas e calçados, cartola de mágico, boia de nadador, *kit* de maquiagem, martelo de brinquedo, óculos sem lentes, óculos de sol, telefone com fio e aparelho celular) foram organizados lado a lado para, posteriormente, as crianças adentrarem à sala.

Embora a hora do jogo não tenha sido elaborada para ser um instrumento específico de análise de nossa pesquisa, mas para nortear a entrevista com as crianças e, aproveitarmos para observarmos seus comportamentos e interações diante de materiais e brinquedos que não são comuns no dia-a-dia na escola, decidimos transcrever as principais observações da forma como exploraram os materiais de jogo simbólico:

Vestido com fantasia de mágico (colete e cartola), o aluno LUC (7 anos), disse: *“Agora eu vou fazer uma mágica e tirar o coelho da cartola”*. Outros dois alunos prestaram atenção nesta brincadeira batendo palma, simulando a plateia.

Fazendo de conta ser uma secretária, telemarketing ou algo do tipo, NIC (7 anos): *“Agora eu estou trabalhando, vou ligar pra um cliente. Alô, blá blá blá, desligou? Oh!”*

Fazendo de conta ser uma princesa, ISA (6 anos) disse: *“Eu sou uma princesa, olha eu estou de tênis, mas vou por sapato de princesa!”*

JOE (7 anos) se vestiu com roupa de adulto, óculos de sol e bolsa e saiu desfilando pela sala e cantando. Dizia estar brincando de “adulta”.

GIO (6 anos), convidou ISA (6 anos) para brincar junto: *“Vem brincar de panelinha comigo”*. As duas começaram a fazer de conta que estavam cozinhando, uma experimentou a comida da outra.

Com óculos de sol, FEL (7 anos) chamou atenção dos colegas dizendo que era a hora do seu show. Os amigos ficaram observando-o e desafiaram-no a cantar algo.

RAF (6 anos) colocou outros óculos que estavam disponíveis e andou pela sala dizendo ser policial. A reação dos colegas foi dizer a coisas do tipo: *“Por favor, não me prenda!”*

KET (6 anos) disse que o telefone estava tocando e foi atender. Gritou pedindo silêncio a todos, pois iria conversar um assunto importante ao telefone.

Com o celular que estava disponível para brincarem, MAR (7 anos) foi para o canto da

sala sozinho e começou a gesticular e balbuciar palavras incompreensíveis, como se estivesse conversando com alguém ao telefone.

AGA (7 anos) e PAO (7 anos) se vestiram com roupa de adulto. Uma colocou óculos, outra uma máscara, e começaram a dançar. Diziam estar numa festa.

LAU (7 anos) disse que estava fazendo almoço, encenou fazendo de conta que havia colocado a panela no fogo. Saiu e foi brincar, segundos depois disse: *“Ai meu Deus, deixa eu fechar senão vai queimar o feijão!”* Abriu a panela e foi mostrando para os colegas dizendo: *“Oh, cheira o meu feijão”*. Ao ver que um colega se aproximava do local onde colocou as panelas para brincar, LAU (7 anos) disse: *“Sai daí que eu tô fazendo comida”*.

JOE (7 anos) e LAR (7 anos) começaram a brincar. Uma era a mãe e outra era a filha que já tinha um bebê (fez de conta que uma boneca era sua filha, segurando-a no colo). Ambas começaram a ter um diálogo por telefone. Enquanto uma estava com o celular, outra estava com o telefone fixo de brinquedo. Entre suas falas: *“Filha, você vem aqui em casa hoje?”*, *“Alô, oi mamãe!”*, *“Você já está muito grandinha e já tem uma filha”*.

*“Nossa, que roupa amassada, deixa eu passar”*, disse MAR (7 anos) ao pegar uma roupa de adulto e o ferro de brinquedo.

Mais uma cena comum do cotidiano foi reproduzida por ISA (7 anos) e ANA (7 anos). As alunas se juntaram para brincar de “mamãe e filhinha”, como elas mesmas disseram. Encenavam cuidar das bonecas como se fossem mães. Deram mamadeira e trocaram fralda sem a existência desses objetos, encenando apenas com gestos. Em seguida, fizeram dormir e disseram que sairiam para passear juntas. HIA (7 anos) se aproximou para brincar junto. No mesmo instante, uma das meninas permitiu sua participação e disse que ele era o pai. O menino pegou a boneca, solicitou remédio, dizendo que a bebê estava com dor.

*“Vou arrumar minhas coisas e vou sair”*, disse JUL (7 anos). *“Vou pegar minha bolsa, meu celular, minha filha”*, completou tomando os objetos e fazendo de conta que iria sair do local.

Houve um momento em que o sinal da escola tocou, anunciando o intervalo das crianças do 4º e 5º anos. KET (7 anos) chamou a atenção de todos para o barulho do sinal e disse: *“Gente, é o telefone, deixa eu ver quem é”*.

Após cada sessão de hora de jogo, foi realizado rápido diálogo coletivo com as crianças, onde tiveram oportunidade de colocarem seus sentimentos acerca da vivência frente aos brinquedos e as interações com os colegas.

Assim como Pereira (2014) extraiu em sua pesquisa a respeito da satisfação das crianças frente aos brinquedos, foi possível neste momento da hora do jogo, notar tanto em suas falas

quanto nas formas de brincar, o quanto puderam ser elas mesmas e o quão satisfeitas demonstravam estar!

Concluimos, com essas observações, que a criança abstrai as situações de seu real e transfere para a brincadeira simbólica. Vemos nas situações o que Piaget (1975b) explicou acerca do declínio do jogo simbólico – dos 4 aos 7 anos de idade, na fase II do simbolismo – onde a criança quer reproduzir exatamente seu real, submetendo os seus símbolos deformantes cada vez mais imitativos. Isto ocorre porque “crescendo, a criança presta atenção ao seu círculo social e, sobretudo, torna-se igual (ou superior) a um número relativamente crescente de personagens reais” (PIAGET, 1975b, p. 186).

### **7.3 Resultado da entrevista com as crianças**

O instrumento criado para realizarmos as entrevistas com as crianças possui nove questões que foram construídas em uma linguagem simples, para que pudessem compreender de forma clara o que estávamos investigando e, assim, sentirem-se mais à vontade para responderem. Ainda com este cuidado, houve momentos em que algumas crianças não compreendiam na íntegra a questão, levando-nos a modificar a forma de perguntar ou trocar algumas palavras. Essa estratégia foi utilizada inclusive em situações nas quais a criança sentia-se envergonhada ou com certo receio em responder. Estes cuidados, assim como outros procedimentos adotados, são pautados nas orientações para a utilização do método clínico-crítico (PIAGET, 2005).

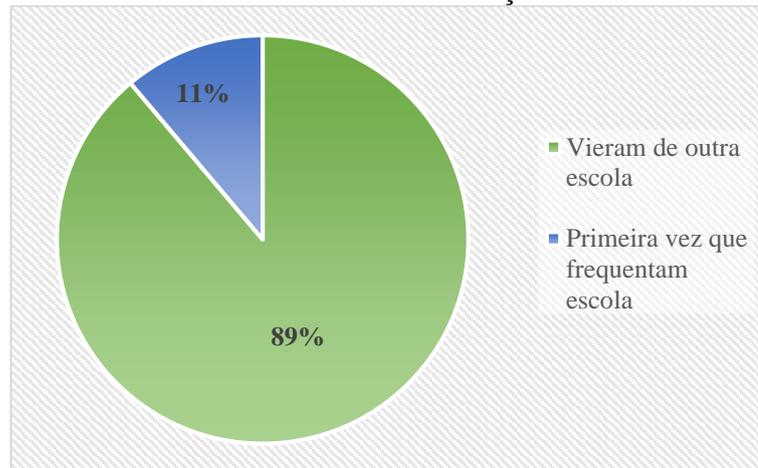
Em cada questão, há um conjunto de perguntas. Elaboramos dessa forma para que a temática abordada em cada uma das questões nos fornecesse um panorama sobre o que estava sendo investigado. No entanto, conforme método clínico-crítico piagetiano (PIAGET, 2005) as perguntas dentro da mesma questão, foram realizadas paulatinamente.

Conforme descrevemos em nossa metodologia, este instrumento foi aplicado após as crianças participarem do momento da hora do jogo.

Nesta análise, optamos por apresentar alguns dados mais relevantes em formato gráfico, para sintetizar e facilitar o entendimento ao leitor, enquanto outras questões mais pontuais foram apresentadas dentro do corpo textual.

A respeito da primeira questão: *Você só estudou nessa escola ou estudava em outra?* Obtivemos como resultado, que 89% das crianças haviam tido escolarização anterior a Educação Infantil, conforme Gráfico 1 apresentado a seguir.

Gráfico1 – Escolarização anterior



Fonte: Dados da pesquisa

Procuramos investigar a visão das crianças, de modo a sabermos qual/quais era/eram as principais lembranças a que se referiam a respeito da escola em que estudaram anteriormente, por meio da questão número dois: *Como era sua outra escola? O que você fazia lá? O que mais gostava de fazer? E o que não gostava de fazer?*

As primeiras falas remetiam a imagem do parquinho e aos brinquedos. Dentre os brinquedos que elencavam, notamos que todos favoreciam o jogo simbólico, entre eles: bonecas, casinha de bonecas e carrinho. Outros brinquedos que retratam momentos mais livres fora da sala de aula também apareceram nas respostas, entre eles: o escorregador e o balanço – brinquedos que compõem o parquinho.

LUC (6 anos): *Era legal, a prô dava brincadeiras, a gente brincava com brinquedo. Quais brinquedos você brincava na outra escola? Carrinho, é... boneco, robô.*

AGA (7 anos): *Ela tinha balanço, aquela rodinha, aí cê subia no escorregador, tinha areia, balanço, tinha casinha, pra você pegar baldinho pra você brincar na areia e também, deixa eu lembra... Aí também tinha a quadra, a gente tinha a professora que também dava bonequinha, aí que pegava a bonequinha, ela usava fralda, aí eu ia embora de perua e só.*

Dentre os alunos que não descreveram a escola por meio de ações relacionadas a brincadeiras, as maiores referências envolvem a rotina escolar, como nos seguintes casos:

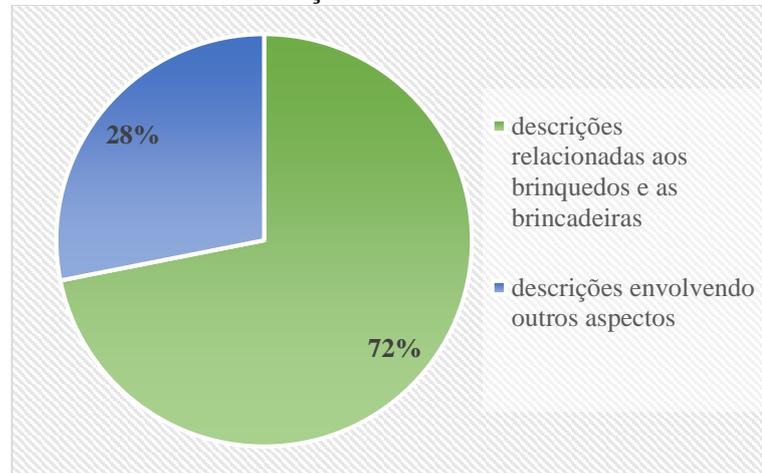
IZA (6 anos): *Era muito legal, eu chegava, tomava café, depois eu fui para a sala.*

MIG (7 anos): *Lá nós dormia até 1 hora da tarde. Lá nós faz atividade, aí depois nós ia brincar, depois ia pra sala, nós almoçava e nós ia dormir.*

O brincar na terra também foi citado, como observamos na resposta porá seguir:

ALI (6 anos): **O que você mais gostava de fazer na outra escola?** *De ir no parquinho. No parquinho você brincava do que?* *De terra com água. Como era?* *Hum... deixa eu lembrar... Me explica o que você usava. Ah eu não lembro.*

Gráfico 2 – Descrição sobre a escola anterior



Fonte: Elaborado pelas autoras

Além de procurarmos buscar o que havia na antiga escola que mais agradava as crianças, tivemos a preocupação de investigar se havia algo que lhes desagradava, ainda na segunda questão, conforme Gráfico 3. Metade dos nossos participantes relacionaram as atividades como escrever, estudar e desenhar como aquelas que menos gostavam.

LAU (6 anos): **O que você menos gostava de fazer na sua outra escola?** *De fazer matemática.*

No entanto, 18% das crianças disseram que não havia nada na outra escola da qual não gostavam. Vejamos os excertos:

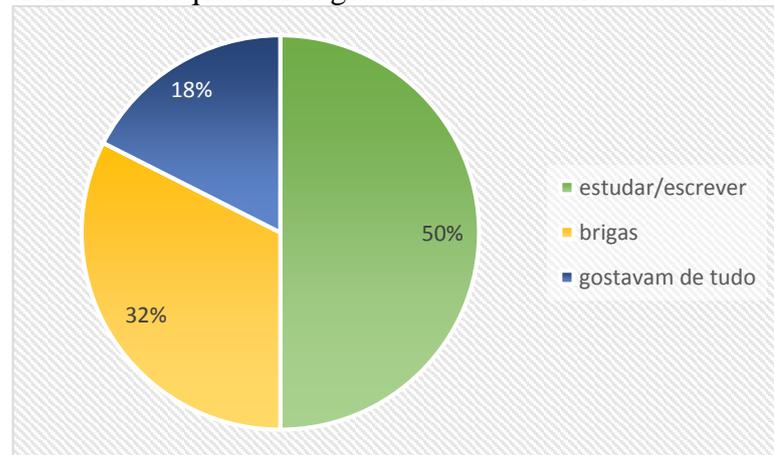
MAR (7 anos): *Não. Mas não tinha nada que você não gostava de fazer na outra escola?* *Não.*

ALE (6 anos): *Não. Não tinha nada que você não gostava de fazer na outra escola?* *Era não brincar no parque.*

Respostas de cunho moral também surgiram. Algumas crianças (32%) disseram que o que menos gostavam na outra escola era de “briga”, referindo-se aos conflitos com colegas, ou quando a professora chamava atenção por algum motivo.

IZA (6 anos): *Eu não gostava? Que a coordenadora brigasse comigo. Por que?* *Por causa que a coordenadora ela briga com todo mundo, até no refeitório de comer. Mas tinha mais alguma outra coisa que você não gostava de fazer lá?* *Sim, eu não gostava de quando um amigo brigava com outro.*

Gráfico 3 – O que menos gostavam de fazer na escola anterior



Fonte: Dados da pesquisa

Na questão três, buscamos verificar aquilo que faziam anteriormente na outra escola e que deixaram de fazer na escola atual. As perguntas desta questão foram: *Tem algo que você fazia na outra escola e não faz aqui, mas gostaria de fazer? O que?*

Observamos nas respostas, que a palavra brincar foi pronunciada por 50% dos alunos, seguido da falta que sentem do parquinho e de brincar de boneca, conforme ilustra o Gráfico 4.

Especificando melhor o que seria este brincar citado pelas crianças, as brincadeiras de parquinho e de jogo simbólico foram as que mais emergiram, conforme podemos depreender das seguintes falas:

MIG (7 anos): *Brincar, porque tinha brinquedo. Vocês brincavam do que? A professora ficava sentada numa mureta e nós ficava brincando no balanço, quiosque, dois balanço, tinha duas casinha e na outra casa tinha uma ponte, nós atravessava a ponte e tinha um escorregador.*

LAY (7 anos): *Era brincar. Você gostava de brincar do que? Eu gostava de brincar de fazer comidinha.*

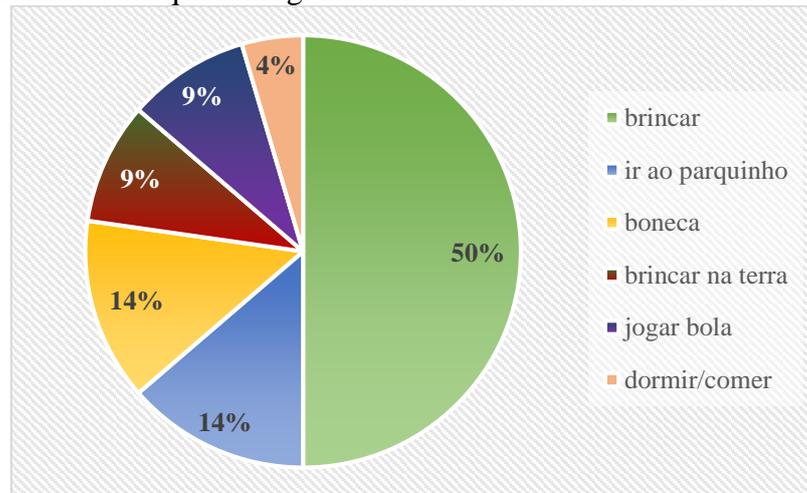
FEL (6 anos): *Aham, brincar. Do que você brincava? Brincava naquela casinha de madeira, só que aqui não tem aquela casinha de madeira. Aqui só tem amarelinha e futebol, mas eu queria que tinha brinquedos. Mas aqui só tem amarelinha e futebol.*

AGA (7 anos): *Tinha. O que? Tinha boneca pra brincar. Você gostava de brincar de boneca? Eu gostava, eu gosto de brincar de boneca aqui também. Aqui tem boneca pra você brincar? Tem mas é porque você trouxe hoje. Mas sem ser hoje, nos outros dias tem boneca para brincar? Não tem.*

Houve uma aluna que relatou gostar muito das refeições da antiga escola.

IZA (6 anos): *Eu gostava de brincar e de comer. Do que você brincava? Eu brincava de comidinha. E você gostava de comer a comida da escola? Eu gostava.*

Gráfico 4 – O que mais gostavam de fazer na escola anterior



Fonte: Dados da pesquisa

Na quarta questão, objetivamos uma caracterização da escola atual, mediante as seguintes perguntas: *E essa escola que você está? O que você faz aqui? O que mais gosta de fazer aqui? O que menos gosta de fazer na sua escola?*

Estudar foi a resposta de 79% dos alunos definindo o que mais fazem na atual escola. Sobre os aspectos que mais os agradam na escola atual, 45% dos alunos mencionaram, mais uma vez, as ações envolvendo o brincar, embora em nossa observação tenhamos visto que elas se manifestam poucas vezes na rotina da escola. Em seguida, 33% citaram as atividades envolvendo pintura e desenho. No entanto, vale destacar que 11% dos alunos trouxeram um brincar específico, denominado por eles de “brincar de pecinhas”.

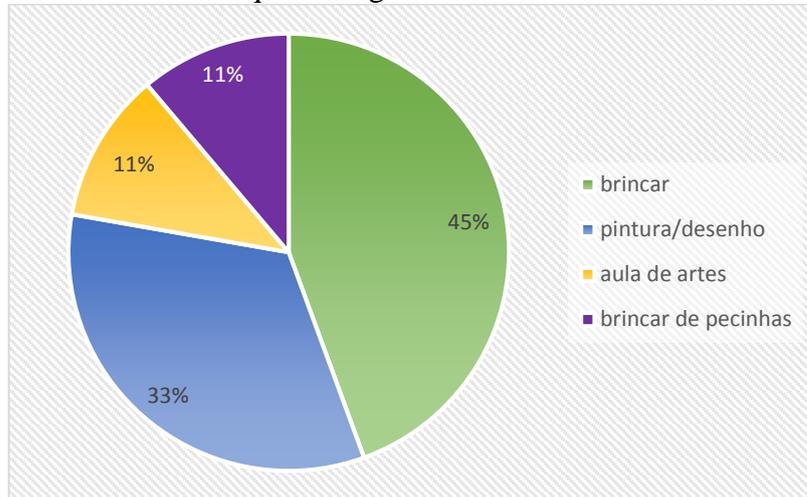
*GIO (6 anos): Eu gosto de brincar de pecinhas. O que são ‘pecinhas’? É um negócio que monta um no outro, que fica grudado. E o que você monta? Eu monto um barco, um trenzinho e um cavalo;*

*CLA (7 anos): É brincar de pecinha. O que é pecinha? É aqueles brinquedos que tinha na sala. O que vocês fazem com aquilo? Brinca de montar. Montar o que? Monta uma casa.*

Observamos que o ‘brincar de pecinhas’ correspondia ao que Piaget denominou jogo de construção (2013), no entanto, em nossas observações em salas de aula, este tipo específico de brincadeira foi notado apenas uma vez na sala de 1º ano A, ou seja, não ocorre frequentemente, conforme relatamos na análise de nosso roteiro de observação. No único dia em que observamos este tipo de brincar, essas ‘pecinhas’ estavam disponíveis na sala, e enquanto alguns alunos realizavam o trabalho de classe, os que haviam finalizado eram liberados para brincar com essas pecinhas, porém, sem a participação da professora, que ficava apenas observando e aguardando os demais e em seguida, os alunos eram encaminhados para o almoço.

Notamos que este ‘brincar de pecinhas’ é lembrado por nossos participantes, dado o componente afetivo que possui para crianças neste momento do desenvolvimento.

Gráfico 5 – O que mais gostam de fazer na atual escola



Fonte: Dados da pesquisa

Na primeira etapa de nossa pesquisa, que foi a observação, a única forma de brincar na escola, considerando o momento destinado para tal, ocorria apenas nos intervalos para o lanche, conforme expusemos na análise do nosso roteiro de observação. Sobre pintura/desenho, observamos essa atividade nas oficinas de Orientação de estudos e Oficina de Artes.

As Oficinas de Artes possuem um caráter mais dinâmico, consideramos ser este o motivo que 11% das crianças responderam como uma das coisas que mais gostam na atual escola.

*GIO (6 anos): Eu mais gosto de fazer atividade com esse negócio de fantoche e de brincar da professora de artes. **Do que você brinca nas aulas de artes?** Brincar de massinha, professora de artes faz.*

Ainda na questão quatro, em relação aos aspectos que não os agradam na escola atual, obtivemos as mais variadas respostas que envolviam o “estudar”, “escrever” e “desenhar” como a atividade que menos gostam de fazer. Observamos, por exemplo, nas seguintes respostas:

*AGA (7 anos): Eu gosto menos de escrever. **Por que?** Porque o braço fica cansado.*

*LAY (7 anos): Escrever texto, de escrever coisa numa folha. **Por que você não gosta?** Porque demora.*

*PAO (6 anos): Eu menos gosto de fazer prova. **Por que?** Porque é chato.*

*MAT (6 anos): De desenhar. **Por que você não gosta de desenhar?** Porque eu sou*

*muito ruim, mas minha mãe gosta que eu desenho.*

GIO (6 anos): *Eu não gosto um pouquinho de estudar no livro. **Por que?** Porque eu fico cansada.*

Na questão cinco, abordamos especificamente o jogo simbólico, relacionando-o à atividade que desenvolveram na Hora do Jogo. Fizemos as seguintes perguntas: *Sabe aquilo que a gente fez ontem (ou agora há pouco)? Você sempre faz aqui? E na outra escola, você fazia? Em que momentos?* Dessa forma, procuramos investigar se era comum para as crianças esse tipo de brincar livre com disposição de brinquedos que favorecem o jogo simbólico, na escola atual e anterior.

As respostas de 71% dos entrevistados revelaram que na escola atual não há esses momentos de brincadeiras com brinquedos, como na hora do jogo. Os 29% dos alunos que disseram haver hora do jogo na escola, recordaram-se das oficinas de artes onde puderam ter contato com alguns tipos de brinquedos. Todavia, em nossas observações, constatamos que isto não ocorre com frequência. A seguinte resposta evidenciou-nos este esclarecimento:

JUL (6 anos): *Tem algumas professora, a professora de Artes, ela da brinquedo pra brincar tem hora, tem hora que ela tira. **Quais brinquedos que a professora de Artes da?** Da aquelas pecinha, aquelas pecinha de casa e da boneca e fantoche.*

Notamos novamente o ‘brincar de pecinhas’ ganhando importância na fala das crianças. JOE (6 anos) também recordou-se das aulas de artes e do brincar de pecinhas comparando-o com o que vivenciou na hora do jogo:

JOE (6 anos): *Algumas vezes. **Quando?** Na professora de Artes a gente fica brincando de pecinha. **O que é pecinha?** Pecinha é um bloco, aí a gente fica montando em cima do outro aí a gente faz o que a gente quer fazer”.*

O trecho da fala de JOE “a gente faz o que a gente quer fazer” nos remete além do jogo de construção, a necessidade do brincar simbólico, em que as crianças são livres para imaginar e criar.

Com relação a momentos semelhantes aos da hora de jogo na antiga escola, 67% dos alunos mencionaram a existência de bonecas, carrinhos, entre outros brinquedos que favoreciam o jogo simbólico. Observamos na fala de:

IZA (6 anos): *Só tem brincadeiras aqui, não tem brinquedos. **E na sua outra escola tinha?** Tinha muito. **O que tinha?** Tinha aqueles banco de quadrado assim e tinha, sabe aqueles caixotes?, Tinha boneca, panela, é negocinho, muitas coisas.*

A respeito de como são os momentos de brincadeira, na sexta questão, exploramos: *Quando vocês brincam, brincam sozinhos ou brincam uns com os outros? E quando vocês estão*

*brincando, a professora brinca junto com vocês?* Obtivemos 97% das crianças que disseram ocorrer as brincadeiras entre os colegas, em grupo. Novamente, observamos a referência ao brincar de pecinha, trazido nesta questão pelo aluno:

JOS (6 anos): *Às vezes sozinho, às vezes nós brinca com todo mundo. Quando é sozinho você brinca do que? Eu brinco de pecinhas. Como é brincar de pecinhas? É só pegar uma peça e colocar na primeira, na segunda é colocar uma peça em cima da outra, aí em cima, depois em cima, depois em cima até chegar no topo. E quando é todo mundo, vocês brincam do que? Aí a gente pega essas pecinha e a gente constrói barco com toda a turma. E a professora brinca ou monta junto com vocês? Não, ela fica chamando de um em um pra corrigir a tarefa.*

Notamos uma desvalorização do jogo por parte das professoras, não considerado uma atividade importante. Na fala dos alunos fica nítido que o jogo é usado como atividade de descanso e não é aproveitada pelo educador para acompanhar o desenvolvimento da criança.

Affonso (1998) nos mostra em seu trabalho com a hora do jogo em caráter diagnóstico a profundidade de aspectos que podem ser observados quando uma criança está brincando, como as noções de espaço, tempo e causalidade, referentes à construção do real, segundo as indicações de Piaget e quanto às indicações de problemas afetivos, dos quais podem ser motivos para certos comprometimentos cognitivos (AFFONSO, 1998).

Sabemos que em formação em Pedagogia, os professores não são preparados para este olhar clínico voltado para diagnosticar ou classificar os alunos, nem pretendemos que se torne uma responsabilidade sua. O que colocamos, é com relação a atenção e importância dada neste momento de brincadeira, pois, é no brincar que a criança pode expressar alguma angústia ou sintoma que em uma comunicação verbal não se faça emergir. Affonso (1998) nos adverte que o lado afetivo da criança está intimamente relacionado com o processo de cognição. Assim, caso haja determinada criança que apresente certa dificuldade em algum aspecto da aprendizagem ou comprometimento em seu desenvolvimento, o brincar poderá favorecer a apresentação destas questões e a partir disto, serem tomadas as providências necessárias.

A maioria, sendo 97% os alunos, respondeu que suas respectivas professoras não participam dos momentos de brincadeira.

EMA (6 anos): *Não, ela não pode. Por que ela não pode brincar com vocês? Por que? Porque ela tem que ficar vendo as coisas que a gente tava fazendo.*

GIO (6 anos): *Não, ela fica de vigia pra ver quem tá fazendo bagunça.*

REN (6 anos): *Ela fica fazendo negócio lá na mesa que eu não sei também.*

ALI (6 anos): *Não, ela fica de olho na gente.*

AGA (7 anos): *Ela não brinca, mas aí ela toca uma musiquinha pra 'despreguiçar'.*

Observamos esse “despreguiçar” como um momento de quebrar a rotina de aula das crianças, o que para elas não deixa de ser um momento lúdico.

Podemos compreender a partir destas falas que as crianças sentem certo distanciamento das professoras nesses momentos que são tão prazerosos para elas, e ainda o quanto temem uma possível punição na hora da brincadeira. Aqui nos confirma que a observação dos momentos de brincadeiras das crianças é somente para evitar que elas extravasem. Novamente, retomamos a comparação da escola com uma prisão, os professores exercendo papel de carcereiros.

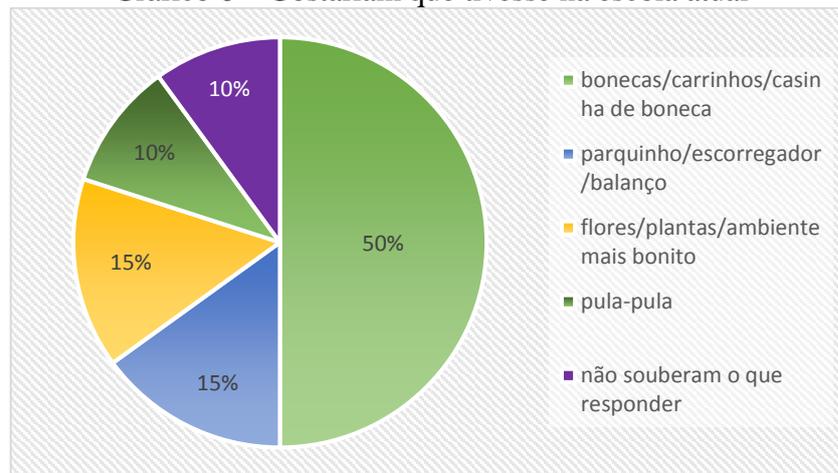
No entanto, 3% dos alunos responderam haver participação da professora nas brincadeiras, referindo-se, novamente, à professora de Artes:

ANA (7 anos): *Na aula de artes a professora brinca de futebol com a gente. Onde? Na quadra. Só a professora de Artes brinca? Só.*

Em nossas observações das oficinas de Artes, notamos que as atividades realmente são mais leves, pois incluem: música, teatro com fantoches, uso de materiais diversos envolvendo pintura com tinta, por exemplo. Por este motivo, compreendemos o quanto as crianças gostam das oficinas de Artes, pois destoa de certa forma do modelo tradicional de aula. Porém, em relação a nosso foco em específico, que é o jogo simbólico, mantém-se essa lacuna nas possibilidades de brincadeiras que as crianças realmente possuem na escola.

Na questão sete, com o objetivo de investigarmos o que as crianças gostariam que existisse na escola atual, fizemos a pergunta: *O que você acha que falta nesta sua escola? Se você pudesse colocar alguma coisa que gosta aqui, o que seria?* Não nos surpreendeu o fato de que as respostas relacionadas a brinquedos e parquinhos fossem dadas em maior quantidade, conforme nos mostra o Gráfico 6:

Gráfico 6 – Gostariam que tivesse na escola atual



Fonte: Dados da pesquisa

Destacamos que houve a valorização por um ambiente mais adequado e arejado para que as brincadeiras pudessem ocorrer. Alguns exemplos:

MIG (7 anos): *Um ambiente mais bonito pra brincar. Como é um ambiente bonito? Ah...– Pensou e não soube responder.*

NIC (6 anos): *Falta flores, falta brincadeiras. Você gosta de flores? Aham, é mais bonito. Quais brincadeiras você acha que falta aqui? Pega-pega, esconde-esconde. O que mais você acha que falta aqui? Flores, as brincadeiras e um pouco de música.*

FEL (6 anos): *Plantas. Por que? Porque as plantas dão oxigênio e daí o oxigênio faz que a gente respire e não morra. Você gosta das plantas? Eu gosto. O que mais você gostaria que tivesse nesta escola? Tá faltando gangorra, mas tem que ser de madeira porque de metal corta o pé.*

HIA (7 anos): *Um campinho de futebol de gramadinho aí tinha os gol.*

Em nossas observações quanto a área externa da escola, notamos que a área total do terreno não é grande e o prédio onde estão as salas de aula, a administração, a diretoria, os banheiros e o refeitório, foi construído em pavilhão único sendo o pátio coberto, uma extensão deste prédio. Entre toda área coberta e a quadra poliesportiva (também totalmente coberta), há uma área verde com gramado e árvores, a qual não recebia há um tempo, cuidados de poda e limpeza de folhas secas caídas. Por este motivo, compreendemos a falta que as crianças sentem de um ambiente externo que pudesse ser melhor explorado para realizarem suas brincadeiras.

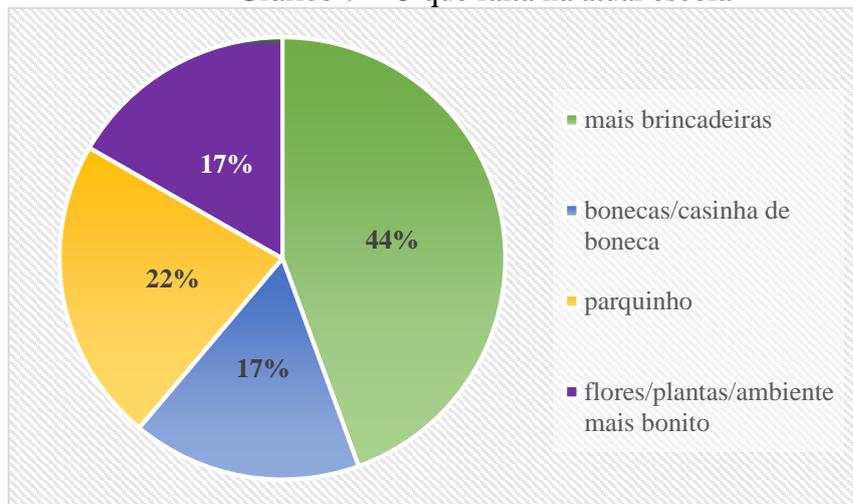
A resposta de LAR (7 anos), demonstrou mais ainda a carência do brincar na escola:

LAR (7 anos): *O que você acha que falta nesta sua escola? Falta deixar a gente brincar um pouco. Como assim, deixar brincar um pouco? Falta ficar, deixar a gente brincar mais um pouco. Entendi, você acha que vocês precisam brincar mais vezes na escola? É.*

Da mesma forma, a colocação de LUS (6 anos) foi pertinente ao perfil de escola da Educação Infantil, onde é comum as crianças terem um dia específico para levarem seus brinquedos pessoais:

LUS (6 anos): *Acho que falta é brinquedo. Que tipo de brinquedo? Tipo de não deixar a gente trazer brinquedo uns dias. Você gostaria de trazer brinquedo de casa? É. Que brinquedo você gostaria de trazer? É, meus brinquedo né, uma bola, mas não dá, não pode trazer uma bola. Aqui não deixa trazer brinquedo? Não, seria mais legal a escola.*

Gráfico 7 – O que falta na atual escola



Fonte: Dados da pesquisa

Na oitava questão, tivemos a intenção de investigar como ocorria e se ocorria o brincar fora do contexto escolar, especificamente em suas casas, por meio das seguintes perguntas: *E na sua casa, como é? Você brinca? Onde? Com quem? Quais brincadeiras vocês fazem juntos?*

Com exceção de MAC (7 anos), as demais crianças responderam que brincam em suas casas. Nos advertimos pela resposta dada por esta aluna e outras duas alunas, por relatarem não haver companhia para brincar em casa:

MAC (7 anos): *Não, eu assisto TV um pouquinho, vou comer, aí eu vou pra cama e durmo. Você não brinca na sua casa? Não. Não tem nenhum lugar na sua casa pra você brincar? Eu tenho mas eu não brinco. Por que? Porque eu não gosto. Não gosta de brincar na sua casa? Não, só na escola porque aí eu tenho mais vontade. Não tem ninguém que brinca com você na sua casa? Tem meu irmão que brinca comigo, tem minha mãe, meu pai...Mas vocês brincam do que? De nada, meu pai tem coisa importante pra fazer, meu irmão às vezes não brinca, às vezes ele brinca e a minha irmã também não quer brincar, e minha mãe vai pro trabalho...*

Observamos outras duas respostas:

ISA (6 anos): *Eu tenho que brincar sozinha. Por que? Porque não tem ninguém pra*

*mim brincar muito, porque a minha mãe fica fazendo comida e meu tio só fica na televisão. **Do que você brinca sozinha?** Eu brinco com as minhas bonecas no sofá, eu brinco de escolinha com as minhas bonecas. **Como é brincar de escolinha com as bonecas?** É que eu sou a professora e eu fico dando aula pras minhas bonecas”.*

LOR (6 anos): *Ah eu brinco sozinha porque minha irmã tem que fazer as coisas dela, mas eu fico imaginando que tem uma pessoa brincando comigo.*

Observamos nestes dois excertos a presença do simbolismo. Mesmo sem a presença de um personagem real para as acompanharem em suas brincadeiras, as crianças utilizam sua imaginação para desenvolver aquelas que as agradam.

As crianças que disseram brincar em suas casas relataram os mais diversos tipos de brincadeiras, envolvendo desde o jogo simbólico até o jogo de regras. Algumas brincadeiras de rua apareceram nas respostas, tais como amarelinha, lenço que corra, esconde-esconde, pega-pega, rela-congela, entre outras. Vejamos a seguinte resposta:

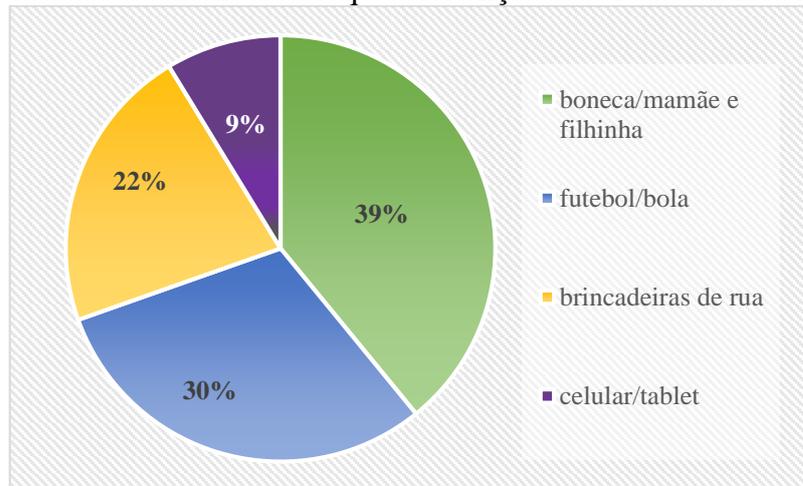
GIA (6 anos): *Eu brinco na frente da minha casa. **Do que?** Pega-pega, esconde-esconde, pula cartola. **Como que é pula cartola?** Ó, tá vendo um buraquinhos? – Levantou-se para demonstrar – *Você pula e depois tem que procurar o coelhinho onde você pula, tá bom?* **Entendi.***

Obtivemos 9% de respostas dos alunos que relataram brincar no celular ou tablet como passatempo em casa, por exemplo:

KAU (6 anos): *Eu fico brincando de mexer no celular da minha mãe porque ela deixa. **O que você brinca no celular?** Eu jogo.*

LUA (6 anos): *Eu fico mexendo no meu tablet. **Mas tem alguém que brinca com você?** O meu irmão, ele tem o mesmo joguinho que eu, ele monta um mundo, aí eu entro no mundo dele aí nós constrói uma casa. **Como chama esse joguinho?** Mine Craft.*

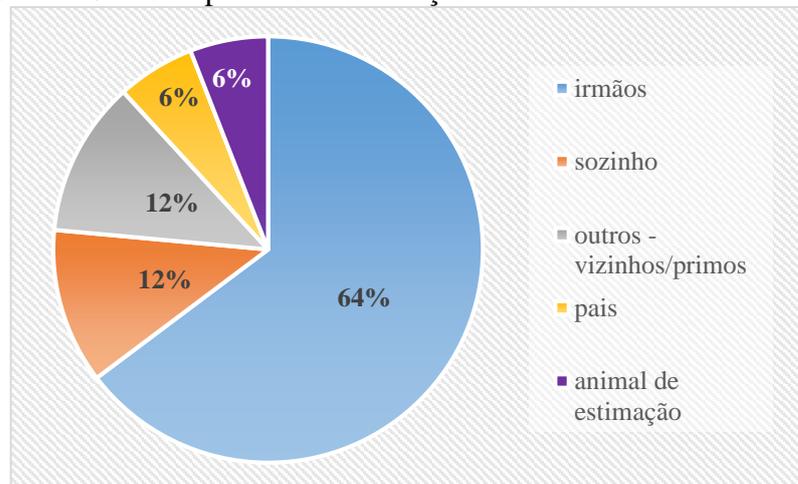
Gráfico 8 – Brincadeiras que as crianças mais realizam no lar



Fonte: Dados da pesquisa

O Gráfico 9 referente a mesma questão, apresenta o tipo de companhia que as crianças relataram ter em casa para realizarem suas brincadeiras:

Gráfico 9 – Companhias das crianças em suas brincadeiras no lar



Fonte: Dados da pesquisa

Na última questão de nosso instrumento, procuramos investigar quais outras opções de locais as crianças frequentam para brincar. A pergunta realizada foi: *Além da escola e da sua casa, tem mais algum lugar que você brinca? Onde? Do que? Como é? Com quem?* Certificamos que 92% das crianças responderam frequentarem outros lugares para brincar, sem considerar suas casas e a escola.

Com relação aos locais mais comuns onde brincam fora de casa e da escola, 43% disseram ir às casas de parentes e amigos, os demais relataram variados locais onde são levados

por seus familiares, como: *shopping*, supermercados, praças. Observamos estes dados no Gráfico 11 e as seguintes falas destacadas:

RAF (6 anos): *Quando eu passeio eu vou em alguns lugares que tem brinquedo. Onde, por exemplo? No Mac Donalds. E do que você brinca lá? Lá tem vídeo game e brinquedos legais. Como são esses brinquedos legais? É igual um tobogã. Com quem você vai?* Com meu pai, com a minha mãe, com meu irmão e com meu irmão maior.

LAU (6 anos): *Lá no bosque. Do que você brinca no bosque?* Eu brinco, eu vou, eu brinco lá de balanço e também vejo os animais, lá no bosque tem um monte de animais fofinhos, macaquinhos e a pantera. **Com quem você vai?** Minha irmã, meu pai, meu irmão e minha avó.

LUC (6 anos): *Tem, lá no shopping. Com quem você vai ao shopping?* Com meu pai e com minha mãe. **E do que você brinca lá?** De motinha, de carrinho, com aqueles picachu que anda, só.

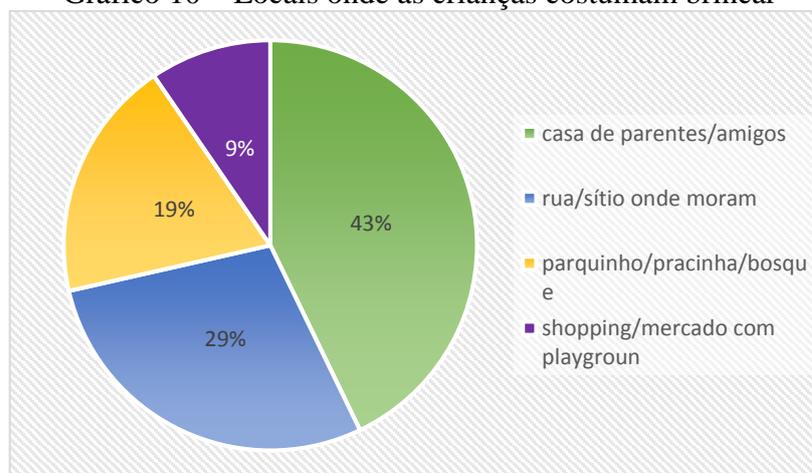
GIO (6 anos): *Sim, no mercado. Como é lá?* Tem brinquedo, tem piscina de bolinha, é divertido. **Você vai com quem?** Com meu irmão, quando ele foi na piscina de brinquedo todo mundo tava batendo nele e eu disse 'Não'.

Observamos nesses excertos que, de certa forma, o brincar livre é substituído pelo brincar em ambientes fechados, como shoppings, supermercados etc., onde paga-se para brincar, sendo, também e novamente, um momento em que os pais não participam das brincadeiras com as crianças.

Extraímos ainda uma resposta onde o jogo simbólico ficou bastante evidente:

KET (6 anos): *Eu brinco na rua com minhas amiguinha. Do que vocês brincam?* De escolinha. **Como é?** Uma é uma professora e os outro vai ser os aluno.

Gráfico 10 – Locais onde as crianças costumam brincar



Fonte: Dados da pesquisa

Quando elaboramos este instrumento, nosso objetivo principal era investigarmos alguns

pontos centrais para compreendermos a concepção de brincadeira do ponto de vista das crianças, sendo eles: a) se há brincadeiras na atual escola e os tipos; b) se fazem comparação entre a antiga escola (Educação Infantil) e a atual; c) se tem oportunidades de brincar em suas casas e outros lugares; d) se o espaço e tempo do brincar são valorizados por suas famílias; e e) o que possivelmente falta na escola atual para ser considerada uma escola ideal.

Sintetizando nossos dados para responder aos pontos principais do instrumento, detectamos que: a) a maior parte do tempo que as crianças passam na escola é realizando atividades pedagógicas dentro de sala, envolvendo a aprendizagem de conteúdo específico, no caso dos nossos participantes, atividades de alfabetização. As brincadeiras se reservam apenas aos horários de intervalo, ou quando no planejamento pedagógico da professora há alguma atividade lúdica voltada para a aprendizagem, por exemplo, conforme expusemos na análise do nosso roteiro de observação, a brincadeira de Caça ao Tesouro; b) os alunos provenientes da Educação Infantil recordam-se da antiga escola principalmente pelas características ambientais do prédio, pelos parquinhos e área verde, e pela ocupação do tempo ser mais com brincadeiras/atividades lúdicas do que com livros, cadernos, lousa, carteira; c) os alunos relataram brincar em suas casas, seja na companhia de familiares ou sozinhos, e que são brincadeiras que os agradam; d) os alunos descreveram frequentar outros lugares além da escola e da casa, onde são levados por suas famílias para poderem brincar; e) finalmente, concluímos o quanto as crianças sentem falta de brinquedos e mais momentos de brincadeiras na atual escola e o quanto um ambiente físico que comportasse parquinho e área externa mais adequada fariam a diferença para elas.

Estes dados nos confirmam o que havíamos levantado com nosso roteiro de observação nos ambientes internos e externos, e as observações da hora de jogo aplicada anteriormente. Compará-los é bastante significativo, pois observamos certas formas de brincar características de cada criança que nos foram confirmadas por meio das entrevistas.

Exemplificando as preferências pelo brincar que ficaram muito evidentes nas observações (interna, externa e hora do jogo) sendo confirmada na entrevista, apresentamos dois destes casos: LUC (6 anos), nas observações de suas brincadeiras no pátio, se relacionava apenas com aquelas que envolviam bola, como a brincadeira de chute ao gol. Na hora do jogo, o aluno procurou por bola, não encontrando-a, pois, não fazia parte dos brinquedos disponibilizados. Então, tomou a tampa de uma panela de brinquedo que possui um formato redondo, convidou um amigo e começaram a chutar um para o outro. Na entrevista, sua narrativa a respeito das questões sobre tipos de brincadeiras trazia a bola e o futebol como elemento principal. LOR (6 anos), nas observações em sala demonstrou muito apego ao

simbolismo, em um dos dias levou para a aula uma boneca que ficou guardada em sua mochila, sempre que havia oportunidade tomava-a e cuidava como se fosse um bebê, sendo rapidamente escondida ao ser observada pela professora. Na hora do jogo, a aluna se apropriou de boneca, jogo de panelinha, legumes e frutas de brinquedo, direcionou-se para um canto da sala sozinha e brincou sem a companhia de seus colegas. Houve um momento em que uma criança aproximou-se para brincar junto dizendo que queria fazer comidinha também, no entanto, a aluna não quis dividir os brinquedos e começou a chorar. Na entrevista, nas questões sobre tipos de brincadeiras na antiga escola, esta mesma criança citou muito o brincar de boneca e de casinha, da mesma forma nas questões sobre brincadeiras em sua casa, relatou brincar de mamãe e filhinha sozinha com suas bonecas, pois, segundo ela, nem sua irmã nem seus pais a acompanham nas brincadeiras, mas colocou ficar imaginando que há uma pessoa brincando junto. Fato que nos confirma não somente sua preferência em brincar com bonecas e o simbolismo totalmente marcado na sua forma de brincar, mas sua dificuldade em dividir brinquedos na escola, já que em casa brinca a seu modo e sem companhia.

Quanto aos tipos de brincadeiras, de uma forma geral, verificamos que as brincadeiras de regra tradicionais de nossa cultura como: esconde-esconde, pega-pega, lenço que corra, amarelinha e pular corda, satisfazem significativamente as crianças e são bastante comuns quando brincam na rua, conforme citaram na entrevista. Todavia, na escola, essas mesmas brincadeiras, com exceção das duas últimas, não podem ser realizadas na escola, pois não é permitido correr.

Relativizamos a diminuição do espaço e da oportunidade do brincar para os alunos como peixes dentro de um aquário lacrado lançado nas profundezas do mar. Visualiza-se uma imensidão de água, porém só é permitido nadar dentro de um espaço limitado. Do mesmo modo, o tempo e espaço do brincar nesta escola, “restringe-se à “ hora do recreio”, assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina” (BRASIL, 2007 a, p.35).

Não pode correr, pular, jogar bola etc. Sua função fica reduzida a proporcionar o relaxamento e a reposição de energias para o trabalho, este sim sério e importante. Mas a brincadeira também é séria! E no trabalho muitas vezes brincamos e na brincadeira também trabalhamos! Diante dessas considerações, será que podemos pensar o brincar de forma mais positiva, não como oposição ao trabalho, mas como uma atividade que se articula aos processos de aprender, se desenvolver e conhecer? (p. 35)

Similarmente, o jogo simbólico marcou presença nas observações e nas falas das crianças, ademais verificamos que as brincadeiras mais comuns, principalmente manifestadas

pelas meninas, também são bem tradicionais, como mamãe e filhinha e fazer comidinha. Um interessante fato que pudemos capturar em nossas observações foi a transposição de papéis de um ambiente a outro. Exemplificando, a aluna ISA (6 anos) na hora do jogo brincou muito de boneca e de princesa. Em sua narração sobre os tipos de brincadeiras que realiza em casa, citou brincar de escolinha, onde ela é a professora e suas bonecas, as alunas. Observamos aqui o quanto a aluna transporta consigo o ambiente que pertence, pois o simbolismo manifestado na brincadeira na escola transferiu os exemplos tomados de sua mãe para com ela ao brincar cuidando da boneca, já o simbolismo manifestado em casa, do qual relatou na entrevista, reflete sua vivência na escola, brincando de escolinha fazendo de conta ser a professora. Ou seja, conforme Piaget (1976), o jogo permite à criança a elaboração de toda a sua vivência, que não significa apenas representação fiel de sua realidade, mas designa sua capacidade de criação e inovação.

Na entrevista, vários alunos apresentaram gosto por frequentar espaços amplos para brincar, como pracinhas com parquinho, bosque da cidade, sítio que moram ou que visitam. Ainda, na entrevista, alguns alunos falaram de um ambiente mais adequado para brincarem na escola, colocando flores, plantas, campinho de areia e parquinho para compor este ambiente. Esse gosto e necessidade por ambientes amplos e bonitos que as crianças expressaram, nos faz inferir que elas precisam de espaço para crescerem e desenvolverem-se. Assim é a natureza!

Nos relatos a respeito da presença de companhias seja de adultos ou de outras crianças para brincar, notamos que alguns alunos conseguem satisfazer-se nas brincadeiras sozinhos, ou com animais de estimação, ou ainda com amigos imaginários, porém outros sentem falta da presença e atenção de outras pessoas para desenvolverem suas brincadeiras.

As crianças foram enfáticas em responder que as professoras não brincam junto, pois, possuem outras atividades para realizar, como: corrigir provas. Revelaram ainda sobre a ausência dos pais nos momentos de brincadeiras, justificando que são muito ocupados porque trabalham. Logo, temos um encontro da concepção de adulto que as crianças estão formando, essa carência da presença dos pais velhos nas brincadeiras arrematam suas ideias que adultos são pessoas ocupadas, adultos são pessoas que tem outras coisas importantes para fazer, adultos são pessoas que não brincam! E brincar não é importante!

A relação da criança com os adultos fortalece o vínculo afetivo entre eles e favorece inclusive o acesso dos adultos aos sentimentos das crianças. Bastos (2009) nos auxilia neste raciocínio ao afirmar que “a criança aprende a internalizar o que pensam os adultos [...] e tem dificuldade para se desvincular disso” (p. 94).

Observar as crianças brincando, seja nos momentos em que construíam suas próprias

oportunidades de brincadeiras em sala, seja nos momentos dos intervalos no pátio, foi importante para conhecermos o estilo do brincar de cada uma e um pouco de suas personalidades. Ouvir as crianças narrando do que brincavam na antiga escola, como brincam em casa e como veem a atual escola, foi além da relação de entrevistador-entrevistado, mas um ouvir relacionado a escuta, pois foi oportunizado que as crianças manifestassem em narração seus sentimentos, a elas foi dado vez e voz. Conforme Bastos (2009), “a singularidade da criança poderá emergir se, aos poucos, nos orientarmos no sentido de possibilitar-lhe uma escuta de seu lugar e de sua voz, e não mais nos atermos às imagens estereotipadas com as quais costumamos nos apoiar quando pensamos nelas” (p. 94).

Efetuada uma contribuição psicanalítica aos resultados de nossa pesquisa, poderíamos chamar esta escuta de escuta terapêutica, que não significa ter tornado a entrevista um *setting*, mas articularmos como uma compreensão mais profunda do aluno, onde ele pode verbalizar, exprimir seus sentimentos, suas angústias, seus desejos. O psicanalista francês Mauco (1967) adverte que a maturação psíquica e física prossegue após os 6 anos de idade, a qual foi constantemente influenciada pelo meio. Dessa forma, a criança que chega à escola traz consigo toda experiência relacional adquirida na família, e acrescentamos, a criança que chega no Ensino Fundamental aos 5-6 anos de idade e que tenha tido vivência escolar anterior, carrega em sua bagagem além da experiência familiar, o conhecimento que concomitantemente foi construído na Educação Infantil. Desse modo, a educação escolar irá contribuir para a formação da personalidade da criança. Queremos elucidar o quão bom seria se a escola funcionasse em um modelo possibilitador de diálogo (CUNHA, 2008), onde esta formação não contemplasse somente o currículo, mas o desenvolvimento psicológico.

Este modelo possibilitador de diálogo retira de cena o modelo de relação de submissão passiva dos alunos à autoridade da escola, e oferece espaço para uma possibilidade de mediação entre os sentimentos da criança e a autoridade (MAUCO, 1967).

Da mesma forma que o adulto sente-se respeitado por ter voz ativa na sociedade, a qual pode manifestar por meio de seu voto como eleitores ou apoiando causas nobres realizando abaixo-assinados, ou de qualquer outra forma onde estão posicionando-se diante de uma realidade que almejam para si e para os demais, onde há de alguma forma a escuta voltada para a sua singularidade, por que não podemos permitir uma escuta orientada para a singularidade da criança, possibilitando que se expresse, que implique seus desejos, (BASTOS, 2009) e dessa forma, construir espaço e tomar decisões pautadas nesta singularidade?

#### **7.4 Resultado da entrevista com as professoras**

Ao decidirmos envolver as professoras do turno da manhã das duas salas de primeiro ano – que trabalham apenas com os componentes curriculares comuns para o Ensino Fundamental – em nossa pesquisa, acreditávamos ser conveniente ouvi-las, pois, seus olhares a respeito da mudança do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos e da transição da escola em questão para tempo integral, poderiam contribuir para a ampliação das questões envolvendo o brincar. Da mesma forma, esclareceríamos os aspectos observados por meio de nossos roteiros e nas entrevistas realizadas com as crianças. Portanto, poderíamos compreender as lacunas por nós observadas a respeito dos poucos momentos de brincadeira na escola.

A entrevista semiestruturada foi composta por 14 questões, sendo aplicada por último na sequência dos instrumentos da pesquisa. Da mesma forma que ocorreu na entrevista com as crianças, a entrevista com as professoras contém algumas questões com mais de uma pergunta, para que nos fornecesse dados mais abrangentes sobre a temática que estávamos investigando. Conforme método clínico-crítico piagetiano (PIAGET, 2005), cada pergunta mesmo que dentro de uma mesma questão, foi realizada paulatinamente.

Por ser uma entrevista semiestruturada, da qual pode ser concedido espaço para que o entrevistado coloque suas manifestações individuais, o entrevistador, no que lhe concerne, tem o direito de ampliar seus questionamentos se caso houver alguma resposta subjacente, necessitando de maiores esclarecimentos. Assim fizemos na medida que foi preciso.

Antes de exibir nossos dados, faremos uma breve apresentação de cada professora. Iremos chamá-las de Profa. A e Prof. B para preservar suas identidades: A Profa. A tem 54 anos, é formada em Pedagogia e Geografia, atualmente é mestranda em Educação, trabalha na rede municipal com o Ensino Fundamental há 20 anos, tendo lecionado em todos os anos e desde que a escola foi reorganizada para tempo integral está com o primeiro ano. A Profa. B tem 47 anos, formação em Pedagogia, atualmente cursa pós-graduação em Psicomotricidade, trabalha na rede municipal há 10 anos, tendo lecionado em todos os anos e com o primeiro ano desde que a escola foi reconfigurada para tempo integral.

As entrevistas foram realizadas individualmente. Com a Profa. A foi realizada em uma terça-feira e com a Profa. B, a entrevista foi realizada em uma quarta-feira, enquanto os alunos de cada turma estavam em aula de Educação Física. Utilizamos essa estratégia para aproveitar o mesmo período que as professoras trabalham e não prejudicar o andamento das atividades escolares.

Para facilitar a apresentação de nossos dados, bem como o entendimento ao leitor,

nomeamos seis temáticas que agrupam questões do mesmo campo de investigação: I – Objetivos do primeiro ano do Ensino Fundamental; II – Mudanças da escola parcial para a escola de tempo integral; III – Mudança para o Ensino de 9 anos; IV – Considerações e práticas do brincar; V – Formação acadêmica e apoio para realização de brincadeiras e VI – Importância do brincar.

No eixo I: objetivos do primeiro ano do Ensino Fundamental, a questão do instrumento envolvida foi: *Para você, quais são os objetivos do primeiro ano do Ensino Fundamental I numa escola de Tempo Integral?*

Ambas responderam que as habilidades almejadas para o primeiro ano são independentes da escola ser em período parcial ou de tempo integral. Dessas habilidades, destacaram:

*Profa. A: Tanto para o período integral ou não, é que essa criança seja preparada para a alfabetização, que ela esteja no mínimo no nível silábico, mas espera-se mais dela. Então no final do primeiro ano essa criança deve estar de nível silábico ou silábico alfabético ou alfabético. É o que se espera pra que ela chega. Então de período integral ou não, ou período regular, são as mesmas habilidades.*

*Profa. B: Inserir a criança no mundo letrado, no ler, no escrever, no mundo mesmo, na utilização da leitura e da escrita.*

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2010a), assim como no Parecer CNE 4/2008 (BRASIL, 2008), sobre a importância dos três anos iniciais para a Educação Básica, consta que as metas deste período são voltadas para a alfabetização e ao letramento, reforçando a necessidade de uma ação pedagógica que assegure o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Literatura, Música, Educação Física, Matemática, Ciência, História e Geografia). Contudo, a BNCC (BRASIL, 2018) adverte sobre esses anos iniciais do ensino fundamental, a valorização de situações lúdicas de aprendizagem e a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Relacionando a colocação das professoras com nossas observações em sala, essa articulação com a Educação Infantil para alcançar estes objetivos dos anos iniciais do ensino fundamental, sobretudo do primeiro ano, não tem correspondido ao que se espera a própria BNCC.

No eixo II: mudanças da escola parcial para escola de tempo integral, procuramos identificar quais foram as implicações que a transição de uma modalidade de ensino acarretou para a atuação das professoras, especificamente no primeiro ano do Ensino Fundamental. A questão envolvida neste tema foi: *A sua escola passou para período integral em 2014, você já atuava aqui? Como você avaliou esta mudança e quais implicações trouxe para o seu trabalho?*

Ambas já atuavam na respectiva escola quando ocorreu a reorganização.

As professoras consideraram que há um desafio duplo, pois, é necessário adaptar a criança a uma nova exigência – do perfil da Educação Infantil para o perfil da escola de Ensino Fundamental – e no período da tarde, as oficinas deveriam ocorrer mais desvinculadas da sala de aula, o que não ocorre. Dessa forma, as professoras observam que as crianças demoram a se adaptar no primeiro ano, apresentando comportamentos de insatisfação, sentem muito sono, choram, pedem para sair, para brincar. A Profa. A pontua:

*Profa. A: Até ela se adaptar nesse ritmo de escola integral, é difícil. É bastante difícil! A criança ela vai estar mais adaptada ou melhor adaptada lá pra Maio, final de Maio.*

Isto nos confirma nossa vivência observando a rotina escolar, onde notamos crianças demonstrando muito cansaço, principalmente no período da tarde, sendo observado algumas crianças com a cabeça curvada na carteira para dormir durante a aula.

Destacamos uma observação importante colocada pela Profa. B sobre essa adaptação da criança oriunda da Educação Infantil ou que, pela primeira vez, frequenta uma escola:

*Profa. B: A criança dentro da escola é muito movimento e, nem sempre, esse movimento é bem visto pela gestão também, é visto como bagunça. E criança, onde tem criança tem movimento e onde tem movimento de criança, também tem barulho.*

A professora analisa criticamente o perfil de gestão escolar totalmente rigoroso e compreende que muitas vezes a limitação do professor em sugerir atividades que extrapolam as quatro paredes, a lousa, os cadernos e as carteiras, parte da cobrança sofrida pela direção que acarreta diretamente nos alunos:

*Profa. B: É aí onde vira uma explosão de energia, muitas coisas vão se acumulando. Eles (os alunos) têm essa necessidade de movimento, de aprender, mas o aprender com movimento, que às vezes em algum momento requer barulho.*

Referente ao barulho, a Profa. A se manifesta:

*Profa. A: Essa turma que eu estou esse ano, eu falo assim que eles são extremos, porque eles se colocam de uma forma assim que eles não tem um autocontrole, eles colocam mesmo pra fora de uma alegria de extrapolar todos os limites. Mas eu vejo isso como muito positivo, porque eles não estão bagunçando, eles não estão tendo indisciplina, é uma forma de expor todos os sentimentos deles, as frustrações ou contentamentos, medos.*

Outra consideração manifestada pela Profa. B em comparação com a EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) é a falta de um cronograma de adaptação para a criança nas primeiras semanas, o que não ocorre na EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental). A professora cita que na EMEI:

Profa. B: *A criança, ela pode ir embora mais cedo, ela não tem aquele compromisso de ficar, porque é escola-creche. A mãe pode ir retirar a criança mais cedo, é orientado pra quando a criança começa a chorar muito. Aqui na escola não tem esse período nem na primeira semana. A criança já chega, já tem que ficar as 5 horas. É muito difícil pra gente no começo do ano, pra gente e pra eles. Eles choram bastante, eles mostram bastante desinteresse, então a gente tem que cativar a criança naquele primeiro momento e com os poucos recursos que a gente tem.*

Novamente foram desconsideradas as indicações da BNCC a respeito da necessidade da articulação com a Educação Infantil, da mesma forma ao que consta as orientações do MEC:

É necessário que o sistema escolar esteja atento às situações envolvidas no ingresso da criança no Ensino Fundamental, seja ela oriunda diretamente da família, seja da pré-escola, a fim de manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que lhe darão segurança e confiança. (BRASIL, 2004a)

Identificamos certa falta de sensibilidade e empatia para adaptar as crianças em um ambiente escolar totalmente diferente da qual estavam acostumadas e, não somente, trata-se de falta de reflexão sobre este mecanismo de adaptação, cujo processo é desafiador e exige paciência, pois, é preciso adaptar as crianças e suas famílias a uma nova realidade que está por vir nos próximos anos. As próprias orientações do MEC (BRASIL, 2007a) nos convida a esta reflexão.

Então, como as receber sem as assustar com o rótulo de “alunos do ensino fundamental”? De que maneira é possível acolhê-las como crianças que vivem a singular experiência da infância? Como as encantar com outros saberes, considerando que algumas estão diante de sua primeira experiência escolar e outras já trazem boas referências da educação infantil? (p.9)

Não há uma espécie de receita pronta para o como se fazer essa adaptação, visto que cada escola está inserida em comunidades constituídas de culturas diferentes, porém, as Diretrizes Nacionais para o ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2010a), estabelece que o Projeto Político Pedagógico (PPP) molde um projeto educativo coerente, que possa articular e integrar os alunos nos contextos sociais específicos de cada escola. Em nosso acesso ao PPP da escola pesquisada, não observamos referência específica sobre a adaptação dos alunos do primeiro ano.

O eixo III: mudança para o ensino de 9 anos, nos revela as principais vantagens e desvantagens experimentadas pelas professoras e as implicações que a nova lei (BRASIL, 2006a) acarretaram seus trabalhos. A questão envolvida neste eixo foi: *Considerando a implantação da lei que instituiu o ensino de 9 anos, quais as principais vantagens e dificuldades que você experimentou com essa lei?*

Ambas foram totalmente enfáticas ao ponderarem inadequadas as instalações físicas da

escola, quanto ao estilo do prédio e ao espaço, uma vez que para receber crianças entre 5 e 6 anos de idade, que ainda passarão o dia todo na escola, seria extremamente necessário um espaço planejado, com parquinho, área verde e salas de descanso, segundo elas. Neste ponto, suas observações coincidem. Para a Profa. A, além desta afirmar que a escola não tem estrutura para receber crianças dessa faixa etária, considera ainda a organização das oficinas inapropriada.

*Profa. A: As oficinas aqui da escola, elas são do primeiro ao quinto ano são as mesmas oficinas. Se é produção de texto, é produção de texto pro primeiro ano, produção de texto pro quinto ano. Eu, particularmente eu acho que não foi pensado para essa criança que tá ingressando nessa idade.*

A professora se posiciona criticamente quanto a organização das oficinas, por delegarem ao professor o mesmo conteúdo para todos os anos. Observa que após cinco horas de aula no período da manhã, cumprindo o currículo básico, a criança almoça e não há espaço adequado para descanso. Logo após, são encaminhadas para as oficinas e novamente são postas em salas de aulas. Paralelamente a este assunto, a Profa. B se posicionou:

*Profa. B: Essas crianças, eles chegam no primeiro ano precisando do momento do descanso pra dormir, principalmente porque o nosso é período integral, fica o dia inteiro na escola. Então a criança chega após o almoço e aqui a gente não tem uma sala, não tem um lugar adequado e aí fica assim até um pouco desumano como a gente faz, a gente acaba jogando tatames, ou 'colchõezinhos' dentro de sala de aula pra improvisar e não fica um ambiente adequado pra criança.*

A professora considera ainda a necessidade de uma preparação da Educação Infantil para ao Ensino Fundamental:

*Profa. B: Teria que ter uma mudança completa, não só pro ensino fundamental mas para o ensino infantil também, coisa que não houve[...] Prepará-los para não chegar aqui e ter esse choque.*

Esta colocação nos confirma o que observamos com nosso roteiro, bem como na entrevista com as crianças: a falta de um espaço físico adequado, que abarque salas para descanso e área para brincadeiras, da qual as crianças tanto sentem falta, principalmente de um parquinho. A mesma professora compara ainda a estrutura de uma EMEI com uma EMEF, defendendo ainda seu ponto de vista quanto a necessidade de exigir da Educação Infantil uma preparação para o ingresso das crianças no Ensino Fundamental.

*Profa. B: Na pré-escola eles não ficam cinco horas dentro da sala de aula, eles tem aquele rodízio de momento de parquinho, momento disso, momento daquilo, fora da sala. A criança tá vindo sem saber o que é o primeiro ano.*

Na BNCC (BRASIL, 2018), como vimos, consta a respeito dos cuidados desta transição sobre a inserção de mais momentos de brincadeiras no primeiro ano, entretanto, não há direcionamento desta preparação ser iniciada na Educação Infantil. O que confere a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (BRASIL, 2009c) sobre as diretrizes nacionais curriculares para a Educação Infantil, a respeito da transição para o Ensino Fundamental, é que haja uma proposta pedagógica da pré-escola, que preveja formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados especificamente no Ensino Fundamental” (p.5). Como frequentar a Educação Infantil não é pré-requisito obrigatório para iniciar no Ensino Fundamental, é compreensível não haver um direcionamento claro de como este processo de preparação para o primeiro ano deva ser feito. Entretanto, não se deve atribuir responsabilidade a um ou a outro para que ocorra uma adaptação suave, tranquila e livres de impasses.

Tratando sobre criança, é preciso considerá-la em sua singularidade. Todos os documentos legislativos infundem essa questão da singularidade. Portanto, enquanto os educadores que atuam no Ensino Fundamental ruminarem essa ideia de que essa preparação deva ocorrer na Educação Infantil, e do mesmo modo, enquanto os educadores da Educação Infantil esperarem receitas prontas para usar os ingredientes necessários para uma transição saudável para o Ensino Fundamental, nunca serão encontradas soluções! Criança é para ser sentida! Se não há como prever como será essa adaptação, o adulto no mínimo deve sentir suas necessidades, seus anseios, os possíveis medos e inseguranças que envolvem cada mudança. É lamentável o quanto nós adultos nos esquecemos do que sentíamos quando éramos crianças, o que nos atormentava, o que nos deixava inseguros. E então, crescemos e perdemos de vez essa essência dos primeiros anos de vida, aprendemos a atacar uns aos outros, esquivando-nos das responsabilidades, esperamos que tudo esteja pronto e que em qualquer consulta haja uma resposta definida. Reflexões estas que embasariam outra pesquisa acadêmica.

No eixo IV: considerações e práticas de brincar, procuramos entender quais métodos, ferramentas ou outros meios as professoras inserem em suas práticas para favorecer os momentos de brincadeiras e como veem o brincar na escola. As questões do instrumento envolvidas neste tema são: *Em quais momentos, no primeiro ano, ocorrem atividades envolvendo brincadeiras e o lúdico? Quais atividades são feitas e em quais aulas? Tem alguma atividade que você não elencou na questão anterior, mas considera que deveria ser feita na escola? Na sua avaliação porque não é feita? Qual você acha que deve ser o seu papel no momento em que as crianças realizam esse tipo de atividade? Em sua prática, você se pauta*

*em alguma teoria/autor? Qual e porque acredita nessa teoria?*

As professoras citaram dar ênfase nas brincadeiras nas primeiras semanas do ano letivo, justamente para ir adaptando as crianças no Ensino Fundamental, porém ressaltam que o brincar é sempre com objetivo voltado para aprendizagem.

*Profa. A: Nesse primeiro momento a gente faz muita questão do movimento, né, o corpo. Então, a musiquinha que canta no momento pular corda, é a musiquinha que canta o alfabeto. Então depois é retomado o alfabeto dentro da sala. Então procura-se desenvolver as brincadeiras, mas que tenha alguma relação com o que vai ser trabalhado na sala de aula. E assim a criança se envolve, tanto na brincadeira e depois quando retoma na sala de aula.*

A professora continua:

*Profa. A: Então, eu sempre tenho um objetivo. Se eu quero explorar a lateralidade, então eu levo pro pátio, vou fazer as brincadeiras envolvidas nisso, volto pra sala porque é fundamental pra alfabetização né, lateralidade. Então, às vezes eu quero das um enfoque na matemática, então existe algumas brincadeiras, que principalmente no começo, que são parlendas, que vai falar de números, que é a questão da memória inicial do ano, pra eles memorizarem através da brincadeira, sequência numérica, aí vem pra sala, aí volta, trabalhar com os números.*

Sobre a lateralidade, a Profa. B revela que as crianças chegam no primeiro ano com a coordenação motora totalmente imatura, sendo necessário um trabalho voltado para o conhecimento e movimento do próprio corpo. Quanto ao seu formato de trabalho, também coloca inserir as brincadeiras com objetivo:

*Profa. B: A gente coloca a leitura e a escrita de uma forma lúdica, sempre brincando, utilizando dramatizações, utilizando o máximo de recurso, tanto visual, áudio, vídeo, pra poder envolver a criança na leitura e na escrita.*

Novamente, deparamos falha na concepção das professoras especialmente ao jogo simbólico, pois, neste jogo, também são exercitadas as habilidades motoras da criança.

Quanto as considerações das professoras a respeito das brincadeiras na escola, novamente mencionam a falta de espaço físico adequado, a gestão escolar (incluindo órgãos maiores, como a Secretaria Municipal de Educação) e a distribuição das oficinas como fatores bloqueadores para o brincar ocorrer com mais frequência.

Novamente a profa. A traz a questão das oficinas:

*Profa. A: Eu vejo que a escola em período integral falha nesse sentido, quando ela coloca oficinas iguais pra todos, então teria que ter um olhar diferente para o primeiro e segundo ano, principalmente para o primeiro ano.*

A professora sugere que as oficinas deveriam ser mais voltadas para a ludicidade no primeiro ano, depositando responsabilidade nas oficinas em desenvolver mais este trabalho

lúdico, pois, considera que em sua atuação, a cobrança em cumprir o currículo é maior, e consequentemente o brincar com mais frequência fica prejudicado. A profa. B reitera a respeito do espaço físico:

*Profa. B: A minha queixa é a questão do espaço físico mesmo adequado, não tem um espaço de lazer, de recreação, um parquinho.*

A professora revela, além disso, que as crianças costumam comparar a escola com a EMEI, cobrando mais brincadeiras e saídas da sala para brincar:

*Profa. B: Eles estão acostumados a ter esse momento lá na EMEI, chega aqui, 'cadê pró, não tem um tanque de areia, a gente vai pro parquinho agora?', que parquinho?[...] Se a gente vai trabalhar uma receita com as crianças, a gente não tem um espaço adequado pra isso, a gente tem que fazer aquilo dentro da sala de aula, aonde dá, como dá.*

Questionadas, do mesmo modo, a respeito de oportunizar o brincar livre e seus papéis nestes momentos, as professoras posicionaram-se que, em anos anteriores, era permitido deixar as crianças levarem para escola algum brinquedo preferido de casa em um dia específico, às sextas-feiras, porém, a nova gestão escolar impediu esta programação por ter ocorrido algumas situações onde as crianças perdiam seus brinquedos, gerando transtorno para a escola, ou porque atrapalhava o andamento de outras atividades, pois queriam passar a maior parte do tempo com seus brinquedos em mãos. Esta mesma informação foi possível levantarmos com nosso roteiro de observação, onde constatamos que o brincar livre concedido pelas professoras é muito raro e as próprias confirmaram dizendo que somente ocorre caso seja necessário realizar alguma atividade específica, por exemplo, se precisar corrigir prova e chamar um aluno por vez, libera-se os demais para brincarem dentro da sala enquanto não são chamados. Para estes momentos onde o brincar ocorre dentro das salas, as professoras mencionam seus papéis como mediadoras, de supervisionar os alunos e intervir caso haja algum conflito.

A Profa. A informou que se houver tempo acaba participando um pouco deste brincar livre, porém reitera que quando há brincadeiras, são mais voltadas para a questão pedagógica:

*Profa. A: Às vezes brinco junto, a outra intenção que é brincar com objetivo pedagógico, ali eu tenho um objetivo claro mesmo, ali seria desenvolver a atividade para atingir aquele objetivo.*

A profa. B, também retoma este brincar com objetivo pedagógico:

*Profa. B: O professor tem que utilizar esse momento para ensinar, dirigir, ensinar alguma coisa.*

Nesta perspectiva, começamos a identificar o conceito de brincar das professoras, que

se trata de um brincar associado a aprender algo, como se o pedagógico fosse relacionado apenas a aprendizagem desconsiderando o processo de desenvolvimento, e que o brincar de faz de conta – que não aparece em seus discursos – é algo menos pedagógico.

A brincadeira é responsável por muitas aprendizagens, conforme o próprio MEC (BRASIL, 2007a) menciona. Ainda, no mesmo documento, é feita a reflexão exatamente a respeito do quanto é desafiadora a inclusão da criança de 6 anos no Ensino Fundamental:

Pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Infelizmente, quando as crianças chegam a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase “Agora a brincadeira acabou!”. Nosso convite, e desafio, é aprender sobre e com as crianças por meio de suas diferentes linguagens. Nesse sentido, a brincadeira se torna essencial, pois nela estão presentes as múltiplas formas de ver e interpretar o mundo. (p.30)

A cada informação colhida das professoras, inferimos certa falta de conhecimento dos documentos norteadores para o ensino da educação básica, assim como desconhecimento das características dos seus alunos e de como ocorre seu desenvolvimento. Além disso, a concepção de brincadeira que fica embutida nas entrelinhas de suas falas é que o brincar – livre dessa intencionalidade de ensinar algo aos alunos – é visto como tempo perdido. Por que isso ainda ocorre? Podemos ver um pouco mais a respeito adiante.

No eixo V: formação e apoio para realização de brincadeiras, procuramos levantar quais eram os conhecimentos acerca da inserção de brincadeiras na prática escolar, se este assunto foi englobado em suas formações acadêmicas (ou buscaram formação complementar) e, ainda, se havia apoio para realizá-las. As questões do instrumento envolvidas neste eixo são: *Em termos físicos e pedagógicos, de que forma a escola lhe oferece condições para o desenvolvimento de atividades lúdicas? Qual é o incentivo e valorização da Direção/Coordenação da escola para a prática das brincadeiras? Como é feito esse planejamento? Em algum momento de sua profissão você recebeu formação específica para utilizar jogos/brincadeiras como instrumentos para aprendizagem e desenvolvimento dos seus alunos? Quais? Explique?*

A Profa. A pontuou:

Profa. A: *Eu trabalho com o sociolinguístico, que é baseado em Paulo Freire. Trabalho muito, como seria assim, o método do Paulo Freire mais a psicogênese da escrita. Eu procuro desenvolver o trabalho dentro daquele espaço de Paulo Freire e dentro de um contexto significativo pra criança e junto com a psicogênese da escrita. Ela sempre me deu ótimos resultados.*

A Profa. B pontuou que desenvolve seu trabalho baseado na teoria de Lév Vygotsky (1896-1934):

*Profa. B: O socioconstrutivista. A minha formação é essa e assim é uma formação que não é fácil trabalhar que requer muita dedicação do professor, preparo para cada aula que você vai dar, pra cada semana que você vai fazer, você tem que ter um preparo tanto do material quanto uma pesquisa em cima daquele tema, em cima daquele assunto pra você poder desenvolver um trabalho de qualidade e não ficar só oferecendo papel, livro, coisa parecida.*

Nos deparamos com uma controvérsia nesta colocação, pois, o ‘oferecer papel, livro’ foi exatamente o que observamos em sala. Outro ponto importante: a professora se refere ao ‘desenvolver um trabalho de qualidade’, porém, não cita o lúdico ou as brincadeiras como possibilidades de desenvolver este trabalho de qualidade. Embora Vygotsky não seja o autor que embasa nosso trabalho, vale ressaltar que sua teoria não exclui a importância das brincadeiras para o desenvolvimento humano. Conforme o autor, “A criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brincar, é como se ela fosse maior do que é na realidade” (VYGOTSKY, p.117). O autor também traz em sua teoria a relevância do simbolismo para o processo de desenvolvimento, chamando-o de jogo de papéis. A criança projeta no mundo externo os comportamentos que ainda não lhe foram adquiridos, sendo neste processo imaginativo onde é internalizado o real para que haja o desenvolvimento cognitivo, ou seja, a criança cria condições para que determinados comportamentos sejam conquistados. Esta condição Vygotsky designou como zona de desenvolvimento proximal. Portanto, o sócioconstrutivismo enquanto teoria, pode fundamentar uma prática pedagógica pautada na utilização das brincadeiras.

Notamos que embora as professoras utilizem abordagens distintas para sua prática cotidiana, as teorias assemelham-se em sua base epistemológica e de interação social. As professoras afirmaram não terem tido uma formação acadêmica voltada para esta temática das brincadeiras, porém, a Profa. A revelou ter buscado mais informações acerca do assunto.

*Profa. A: Depois [da graduação], o meu trabalho foi mesmo com a minha curiosidade de querer sempre me apropriar mais e saber como desenvolver melhor o trabalho. Então foi uma busca minha, por meio de pesquisa até encontrar um método que fosse eficiente de trabalho. E também, alguns cursos que eu fiz. Inclusive, nesse curso que eu faço mestrado, eu procurei bastante as disciplinas voltadas pra brincadeiras.*

As professoras informaram que possuem autonomia para planejarem suas atividades pedagógicas e que este planejamento é feito semanalmente. A Profa. A expôs que desenvolve seu trabalho semanalmente a partir de temáticas que julgam necessárias trabalhar com os alunos naquele momento e quanto a brincadeiras, não seria difícil conseguir os materiais necessários, porém a exigência da disciplina rigorosa na escola barra o desenvolvimento dessas atividades lúdicas. Da mesma forma, a Profa. B colocou que seu planejamento semanal também é

desenvolvido a partir de temáticas de acordo com a demanda, porém, procura ter a cautela de realizar atividades que façam o mínimo barulho possível, atendendo a regra imposta pela gestão escolar, segundo ela.

O eixo VI: importância do brincar, abrange a valorização do brincar como parte do desenvolvimento da criança e como as professoras estimam o Jogo Simbólico neste processo. As questões do instrumento envolvidas neste eixo são: *Como você avalia esses momentos?* – fazendo referência aos momentos de brincadeira. *Na sua opinião, ao realizar um jogo/brincadeira, como uma criança pode estar se desenvolvendo? Você considera de que forma a brincadeira de faz-de-conta pode contribuir no processo de desenvolvimento dos alunos?*

Ao que observamos, as brincadeiras são mais utilizadas no começo do ano letivo para receber a criança.

*Profa. A: Considero assim de suma importância para o primeiro ano. Primeiro porque a criança, ela quebra aquele gelo inicial, então ela já vem motivada. Ela é recepcionada com a brincadeira, ela se distrai, pra ela é uma brincadeira, mas pra mim tem o pedagógico[...] Eu acho que a alfabetização e motivação elas são muito próximas. Se a criança não tiver motivada, ela também não vai entrar aqui na sala e estar a fim de aprender. [...] A criança nessa idade, quando ela toma consciência de que ela já tá lendo e escrevendo, é a maior felicidade, é uma conquista, ela se percebe. Então eu acho assim, a motivação é muito importante, e eu consigo resgatar isso, eu consigo desenvolver isso através das diversas brincadeiras.*

*Profa. B: Eu acho que a partir do momento que ela participa disso ela desenvolve. No começo eles são tímidos, eles não querem participar, alguma criança fica só olhando, então a gente tem que incentivar pra criança poder participar e aí gradativamente a gente percebe a melhora da criança.*

Claramente, o jogo simbólico ou faz de conta não emerge de suas falas, entretanto, ao serem questionadas por meio da questão: *Você considera de que forma a brincadeira de faz-de-conta pode contribuir no processo de desenvolvimento dos alunos?*, as professoras fizeram as considerações:

*Profa. A: Fundamental. É uma possibilidade que a criança tem de se expor mesmo, se integrar.*

*Profa. B: Na imaginação e na criatividade, principalmente, prepara também para a escrita. Porque aí nesse momento que a gente tá explorando isso, o faz-de-conta, oralidade, você não vai colher esse resultado de imediato, é futuro né.*

Notoriamente, há uma contradição do discurso *versus* prática! Suas concepções de brincadeira são um tanto restritas, sobretudo com relação ao jogo simbólico. De fato, as professoras não conseguem deixar de vincular a brincadeira com a aprendizagem, o brincar com objetivos conteudistas, como elas próprias colocam. Em todo momento, mencionam o brincar

vinculando-o a alguma atividade que faz parte do planejamento pedagógico, sobretudo a alfabetização.

*Profa. B: O brincar não fica só pelo brincar, sempre tem um objetivo, o momento de brincadeira é o momento do brincar e aprender, né. Não é uma brincadeira livre, é uma brincadeira dirigida o tempo todo [...] se eu vou pular corda, a gente já vai colocando música do alfabeto, que vai fazer a contagem do alfabeto, ou então contar os numerais, ou então vai pular amarelinha, vai relacionar a sequência numérica... sempre o brincar com o aprender.*

Quando a professora cita “o brincar não fica só pelo brincar”, “sempre o brincar com o aprender”, nos soa a frase popular “unir o útil ao agradável”, como se o brincar fosse útil para atingir esses tais ‘objetivos pedagógicos’ e de quebra, a criança ficasse feliz por brincar na escola. Constatamos aqui o brincar como algo “encaixado” esporadicamente no planejamento escolar e não como eixo norteador das práticas pedagógicas. O MEC apresenta que o eixo principal em torno do qual o brincar deve ser incorporado nas práticas escolares, é o seu significado como experiência de cultura, e ainda, quanto aos processos de desenvolvimento e de aprendizagem envolvidos no brincar são também constitutivos do processo de apropriação de conhecimentos! (BRASIL, 2007a).

Considerando o brincar na educação, Piaget (1976, p. 156) já havia dito: “O jogo é um caso típico das condutas negligenciadas pela escola tradicional, dado o fato de parecerem destituídas de significado funcional”. Ainda há a concepção de que o brincar, ou jogo, deve ser transformado para atividades de leitura, de alfabetização, de matemática. Nada há de errado nisso, pois, é fato que as crianças aprovam esta metodologia. No entanto, o brincar, utilizado e valorizado apenas para estes momentos na escola, desconsidera, do ponto de vista evolucionista e biológico de Piaget, o construtivismo, ou seja, o processo onde o sujeito desenvolve sua própria inteligência adaptativa e seu próprio conhecimento. Quando a criança é encorajada a usar sua iniciativa e inteligência, manipulando o meio exterior, nesta troca com a realidade a formação do conhecimento acontece. Assim, o brincar espontâneo da criança deveria ser o primeiro contexto no qual os educadores encorajariam o uso da inteligência e da iniciativa (KAMII; DEVRIES, 1991, p. 20).

Podemos confrontar nossos dados com a pesquisa de Silveira (2016), apresentada por nós no terceiro capítulo desta dissertação. O pesquisador identificou a ocorrência das brincadeiras na escola pesquisada não somente com o objetivo de aprendizagem, mas notou a oportunidade do brincar livre. Não é mencionado o jogo simbólico em sua pesquisa, contudo, este dado para nós é importante, pois, é no brincar livre que muitas vezes emerge naturalmente o faz de conta em crianças desta faixa etária. Já em nossa escola pesquisada, o brincar livre não

é tão livre, ocorrendo apenas em cinco minutos nos intervalos da manhã e tarde, e, ainda, os alunos devem formar fila para fazer o tipo de brincadeira que desejam. Por exemplo, se pretendem pular amarelinha, precisam entrar na fila e esperar sua vez. Enquanto não chega sua vez, as crianças ficam paradas observando os colegas jogarem. O mesmo ocorre na brincadeira de elástico, pular corda, chutar a bola no gol, ou seja, o “livre” significa que elas são livres para escolherem as brincadeiras, porém, existem as regras (não as do jogo, as regras da escola) que rigorosamente precisam ser cumpridas, além disso, a definição prévia de quais brincadeiras podem ser escolhidas.

Silveira (2016) revela que, mesmo os professores reconhecendo as lacunas de sua formação acadêmica a respeito da importância das brincadeiras, observou a valorização do brincar livre na escola. O pesquisador coloca ainda que os professores acabam não utilizando as brincadeiras com tanta frequência, justamente por esta falha em suas formações, porém, buscam se aprimorar e usar a criatividade. Em nossos dados, diferentemente do que Silveira (2016) levantou, a falta de momento do brincar é mais atribuída pelas professoras à outras questões, do que em suas formações. Notamos muita preocupação por parte delas em usar o brincar apenas para finalidade de ensinar algo para as crianças. É plenamente desconsiderado o brincar em sua forma ampla e muito mais o jogo simbólico, ainda tão presente em crianças dessa faixa etária.

A criança aprende a todo momento, brincando a criança aprende e se desenvolve. Nesta escola, a criança está sendo vista apenas na posição de aluno, como um ser submisso a transmissão superior para alcançar sua aprendizagem. A criança não está sendo vista com um ser humano que possui capacidades e habilidades da qual precisam basicamente de um ambiente que favoreça seu desenvolvimento integral. O próprio MEC nos convida a esta reflexão, tendo como eixos alguns pontos:

A singularidade da criança nas suas formas próprias de ser e de se relacionar com o mundo; a função humanizadora do brincar e o papel do diálogo entre adultos e crianças; e a compreensão de que a escola não se constitui apenas de alunos e professores, mas de sujeitos plenos, crianças e adultos, autores de seus processos de constituição de conhecimentos, culturas e subjetividades. (BRASIL, 2007a, p. 34)

Não queremos atribuir somente às professoras a precariedade das brincadeiras em sala, pois, compreendemos suas visões limitadas acerca do assunto e a pressão superior que sentem em cumprir rigorosamente o currículo com o detalhe de preservar o silêncio na escola. À parte, as condições ambientais igualmente não contribuem nem um pouco para a realização de brincadeiras e para que haja presença do brincar livre. No entanto, é preciso pensar alguns caminhos sobre a invenção de diferentes formas de brincar assegurando nas práticas escolares

que o brincar seja vivido como experiência de cultura (BRASIL, 2007a). Mas como?

Organizando rotinas que propiciem a iniciativa, a autonomia e as interações entre crianças. Criando espaços em que a vida pulse, onde se construam ações conjuntas, amizades sejam feitas e criem-se culturas. Colocando à disposição das crianças materiais e objetos para descobertas, ressignificações, transgressões. Compartilhando brincadeiras com as crianças, sendo cúmplices, parceiros, apoiando-as, respeitando-as e contribuindo para ampliar seu repertório. Observando-as para melhor conhecê-las, compreendendo seus universos e referências culturais, seus modos próprios de sentir, pensar e agir, suas formas de se relacionar com os outros. Percebendo as alianças, amizades, hierarquias e relações de poder entre pares. Estabelecendo pontes, com base nessas observações, entre o que se aprende no brincar e em outras atividades, fornecendo para as crianças a possibilidade de enriquecerem-se e enriquecerem-nas (BRASIL, 2007a, p. 43).

É preciso desprender de uma concepção do brincar assegurada ao aprender algo. Fórmula, receita, modelo, qualquer outro enquadre que esteja pronto ou mágica para executar um brincar sem inconvenientes dentro da escola, acreditamos que não exista. No entanto, se for brincar para aprender, que seja então brincar para aprender com as crianças. Tão simples quanto parece é deixar que as crianças brinquem e nos ensinem. Que aprendamos a sorrir, sonhar e imaginar como elas, na esperança de que é possível uma escola valorizadora dos saberes humanos.

## 8 Considerações Finais

Diante dos resultados de nossa pesquisa, decorrentes das observações e entrevistas realizadas, podemos inferir o quanto os alunos do primeiro ano dessa escola carecem do brincar de forma geral, tanto o simbolismo que ainda marca presença intrínseca, quanto brincadeiras diversas, bem como um espaço físico mais adequado para que o lúdico possa acontecer. Inferimos, do mesmo modo, a falta de conhecimento docente a respeito do brincar. Não nos convence as concepções das professoras de que o tempo para brincadeiras deve ser destinado somente para se aprender brincando. Sugerimos que brincando é que se aprende! Pode parecer que a ordem dos fatores não altera o produto, mas sim, altera! Pois, quando se conduz as crianças a realizarem determinada brincadeira com o objetivo de que aprendam algo específico, por exemplo, o alfabeto ou os numerais, estamos limitando-as apenas àquele conhecimento, ou ainda, àquele tipo de jogo. Ao invés disso, pensamos que, ao brincar, a criança poderá ter inúmeras vivências e experiências de aprendizagem, explorando, refletindo, vivenciando, convivendo, criando, construindo possibilidades, conhecendo o mundo e conhecendo a si mesma. Brincando a criança será instigada a buscar o conhecimento.

Proporcionar à criança um brincar com objetivo acadêmico, torna este brincar um conteúdo e perde-se o que há de mais relevante na brincadeira, que é o desenvolvimento integral. Ainda que as crianças demonstrem satisfação em aprender brincando, o brincar ensinando não é uma brincadeira livre e não se aproxima do contexto do faz de conta como defendemos aqui. É, talvez, um grande disfarce.

Após 10 e 20 anos de licenciatura e há quatro anos consecutivos com o primeiro ano, supomos a possibilidade de haver uma caixa com brinquedos e materiais que favoreçam a brincadeira simbólica, da qual as professoras disponibilizassem para que as crianças pudessem usufruir. No entanto, esta alternativa não tem relevância se não houver a valorização do brincar.

É necessária uma visão sobre o brincar como fator essencial para o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno que precisa ser revista tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos professores. Concordamos que há muitos anos, o que se pratica em todos os níveis da educação é ter o aluno como um sujeito receptivo, aplicando o conhecimento por mera transmissão. Concluimos que, para que haja uma transformação na educação, é preciso transformar a forma de ensinar e não repetir o que se faz há tempos.

O jogo simbólico é algo tão inerente às crianças do primeiro ano do ensino fundamental, que observamos nas salas de aula a presença do simbolismo com os recursos utilizados por elas próprias, por exemplo, fazendo de conta que uma caneta era um super-herói. Ainda que não

houvesse uma caixa com carrinhos, bonecas, fantasias, animais, panelas entre outros brinquedos, consideramos que a presença física desses materiais favorece a representação simbólica de suas ações. O jogo simbólico é a principal linguagem da criança nessa fase, pois permite que reviva situações cotidianas, favorecendo uma compreensão e uma reorganização de suas estruturas mentais, em direção ao pensamento abstrato. Sendo assim, o jogo simbólico tem total relevância no desenvolvimento infantil e precisa ser mais valorizado no primeiro ano do ensino fundamental, beneficiando o desenvolvimento de habilidades ulteriores.

Na escola pesquisada, o tempo fixo para as crianças brincarem é regulado a apenas cinco minutos nos intervalos. Notamos que estes cinco minutos não são exatamente destinados ao brincar, mas é o tempo que sobra para se brincar. E, nesse tempo, prevalece a busca por disciplina, organização e silêncio. O que defendemos é o resgate do direito ao brincar para a criança, mas um brincar sem a opressão do relógio e sem restrições. Um brincar que possa deixar a criança fluir, se movimentar, sentir prazer pela brincadeira, pela interação, por explorar, imaginar, criar e executar a alegria a seu modo.

Piaget (1990) orienta que a escola não pode ser separada da vida. Sobre a família e escola, não se pode atribuir à primeira o papel de formar, nem à segunda de informar, mas ambas devem educar a criança, levá-la ao desenvolvimento de sua inteligência, à formação de sua personalidade, estarem integradas em sua educação moral, ética e socialmente humana.

Um fator importante a ser considerado, mais que aplicar o método ativo nas formações em todos os níveis da educação, é tornar o aluno o protagonista de seu próprio processo de aquisição do conhecimento. No primeiro ano, o aluno está sendo recebido como se fosse uma tábula rasa e não está sendo considerado, por mais pequenino que seja, que ele é um sujeito com muitas histórias subjacentes. Todo aluno carrega uma subjetividade e é na expressão por meio do brincar que podemos conhecê-lo integralmente. Quando são recebidos pela primeira vez no ensino fundamental, a preocupação está mais em adaptar, no sentido de adequá-lo a uma nova organização imposta e já pronta, do que em conhecê-lo de fato. Notamos, na escola pesquisada, que o período de adaptação onde as brincadeiras estão mais presentes não tem este objetivo.

Como Educação não podemos somente entendê-la enquanto conceito e prática como recurso escolar, isto é, como um plano pedagógico de qualidade, que faça o aluno avançar de um nível para outro, que o prepare desde cedo para ser um excelente profissional no futuro e que contenha aulas de línguas estrangeiras. Como Educação devemos entendê-la enquanto formação e transformação humana, onde o principal eixo norteador seja o faz de conta e o respeito aos símbolos infantis.

Fazer de conta que as crianças são como peixes e na escola sintam que podem mergulhar em seus sonhos. Fazer de conta que as crianças são como mágicos e podem transcender possibilidades. Fazer de conta que as crianças são engenheiras e podem construir mundos. Que o currículo contenha o ensino de idiomas, mas que a compreensão da língua humana seja primordial para posteriormente compreender outras línguas. Que o currículo contenha metas para as crianças avançarem de um nível a outro, mas que avancem primeiramente para o maior nível de humanidade.

Na escola integral, a oportunidade e a responsabilidade de proporcionar o brincar é dobrada em relação à escola parcial, mas não podemos atribuir apenas aos responsáveis pelo currículo complementar a realização de mais brincadeiras. Todos os professores que atuam com o primeiro ano precisam se conscientizar sobre a importância do jogo simbólico e da presença de brinquedos e materiais para as crianças desenvolverem suas próprias brincadeiras, bem como favorecer um espaço para tal. Reconhecemos que esta falha também é responsabilidade de órgãos públicos para a reforma de um prédio mais compatível com as necessidades de crianças entre 5 e 6 anos de idade, porém, é preciso utilizar recursos que estejam em nossa alçada. Uma caixa de brinquedos, como citamos, é um deles, assim como inserir no plano pedagógico o jogo simbólico, ou a brincadeira livre caso prefiram chamar assim.

O que estamos fazendo com as nossas crianças está bloqueando suas aspirações. Estamos privando a empolgação, a espontaneidade e a criatividade, para torná-las seres passivos, enrijecidos e copistas. Estamos indo contra a natureza infantil.

Precisamos nos atentar para olharmos as potencialidades da criança, engajá-las a buscar, a realizar, a transformar. Precisamos evitar que, ao ver o tempo passar, o aluno questione como disse o poeta: “até bem pouco tempo atrás poderíamos mudar o mundo, quem roubou nossa coragem?” Tamanha é a responsabilidade de uma educação sobre a criança. A educação de qualidade, termo tão comum utilizado por todos os educadores, deveria ser trocada por educação de valor, e “porque esperar se podemos começar tudo de novo, agora mesmo?” Se houver um espírito de comprometimento de todos os envolvidos na educação, podemos alcançar a meta de formar bons cidadãos para o mundo, não apenas bons alunos que possam ir bem nas provas nacionais. Há quanto tempo permanecemos mensurando as potencialidades das crianças naquilo que queremos, não no que elas podem nos mostrar?

Esperamos que esta pesquisa contribua para a reflexão sobre a importância do brincar no cotidiano da escola como parte fundamental da formação da criança, pois “ainda temos chance”.

## Referências bibliográficas

- AFFONSO, R. M. L. **Ludodiagnóstico: a teoria de J. Piaget em entrevistas lúdicas para o diagnóstico infantil.** São Paulo: Cabral Editora Universitária, 1998.
- AGUIAR, I. E. de. Brincadeiras de rua. **Caderndo de Ed. Física.** Unoeste. MC Rondonn. v.3,. n.º1, p.79-88. 2001.
- ARAUJO, S. C. de. **O Jogo Simbólico da criança cega.** 2007. 148f. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Salvador, BA, 2007.
- AVEIRO, J. F. H. **As expressões simbólicas nas atividades lúdicas com as crianças na pré-escola.** Dissertação. Universidade de Campinas. Campinas, SP, 1995.
- AZEVEDO, N. C. S.; BETTI, M. Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 240, p. 255-275, Aug. 2014. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812014000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000200002&lng=en&nrm=iso). Acesso em 21 Jan. 2019.
- BARBOSA, M. C. S. **A infância no Ensino Fundamental de 9 anos.** Porto Alegre: Penso, 2012.
- BASTOS, C. Z. de A. **O desenvolvimento moral na educação infantil: contribuições da literatura infantil e dos jogos dramáticos e teatrais.** Marília. 146 f. (Dissertação de mestrado) – Mestrado em Educação – Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2014.
- BATISTA, C. V. M. **Brincriança: a criança enferma e o jogo simbólico.** Estudo de caso. Tese (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2003.
- BATISTA, D. A. **O Jogo Simbólico livre e dirigido e as manifestações do juízo moral em crianças da educação infantil.** 2014. 118 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2014.
- BECKER, F. Aprendizagem: Reprodução, destino ou construção. *In:* MONTROYA, A. O. D. *et al.* (org). **Jean Piaget no século XXI: escritos de epistemologia e psicologia genéticas.** Marília/SP: Cultura Acadêmica, Oficina Universitária, 2011. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/jean\\_piaget.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/jean_piaget.pdf) Acesso em: 21 mai. 2019.
- BELEI, R. A. *et al:* O uso de entrevista, observação e vídeo gravação em pesquisa qualitativa. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [30]: 187 - 199, janeiro/junho 2008.
- BOMENY, H. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009.
- BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei n. 010172, De 9 De Janeiro De 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica(SEB). **Ensino fundamental de nove anos:** orientações gerais. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica(SEB). **Ampliação do ensino fundamental para nove anos:** 3º relatório do programa. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004b.

BRASIL. **Decreto Nº 5.452, De 1º DE Junho De 2005.** Divulga o custo unitário dos cargos em comissão e das funções gratificadas, aprova o quantitativo das gratificações de que tratam o art. 20 da Lei nº 8.216, de 13 de agosto de 1991, e o art. 29-B da Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998, e dá outras providências. Brasília, 2005a.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Senado, 2005b. [1996]

BRASIL. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. Torna obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União.** Brasília, 2005c.

BRASIL. **Lei Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.** Brasília, 2005d.

BRASIL. **Parecer nº 18/2005.** Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996. Brasília (Distrito Federal), 2005e.

BRASIL. **Parecer nº 6/2005.** MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília (Distrito Federal), 2005f.

BRASIL. **Projeto de Lei 5.452 / 2005.** Altera o art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2005g.

BRASIL. **Resolução Nº 3, de 3 De Agosto De 2005.** Conselho Nacional De Educação Câmara De Educação Básica. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília (Distrito Federal), 2005h.

BRASIL. **Resolução Nº 3, De 3 De Agosto De 2005.** Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília (Distrito Federal), 2005i.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre a duração de nove anos do ensino fundamental, com seu início aos seis anos. **Diário Oficial da União.** Brasília, 2006a.

BRASIL. Lei n. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental,

com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília (Distrito Federal), 2006b.

BRASIL. **Parecer n° 41 de 2006**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Responde consulta sobre a interpretação das alterações promovidas na Lei n° 9.394/96 pelas Leis n° 11.114/2005 e n° 11.274/2006. Brasília (Distrito Federal), 2006c.

BRASIL. **Parecer n° 45/2006**. Conselho Municipal de Educação de Jataí/GO Consulta referente à interpretação da Lei Federal n° 11.274, de 6/2/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Brasília (Distrito Federal), 2006d.

BRASIL. **Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 07 fev. 2006e.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007a.

BRASIL. **Parecer n° 5/2007**. Fórum Estadual dos Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul/RS. Consulta com base nas Leis n° 11.114/2005 e n° 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Brasília (Distrito Federal), 2007b.

BRASIL. **Parecer n° 7/2007**. Fórum Estadual dos Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul. Reexame do Parecer CNE/CEB n° 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis n° 11.114/2005 e n° 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Brasília (Distrito Federal), 2007c.

BRASIL. **Parecer n° 21/2007**. Secretaria Municipal de Educação de Costa Rica/MS Solicita esclarecimentos sobre o inciso VI do art. 24, referente à frequência escolar, e inciso I do art. 87, referente à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, ambos da LDB. Brasília (Distrito Federal), 2007d.

BRASIL. **Parecer n° 22/2007**. Organização Montessori do Brasil/RJ. Reexame do Parecer CNE/CEB n° 24/2005, que respondeu consulta referente ao disposto nos artigos 3º, III e IX, e 23 da LDB, sobre o agrupamento de alunos da Educação Infantil, de 0 a 3 anos e de 3 a 6 anos e Ensino Fundamental. Brasília (Distrito Federal), 2007e.

BRASIL. **Parecer n° 4 de 2008**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Brasília (Distrito Federal), 2008.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria da Educação Básica(SEB). **Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação.** 2. ed. Brasília: MEC, 2009a.

BRASIL. Ministério Da Educação Secretaria De Educação Básica. **Concepções e Orientações Curriculares Para Educação Básica Coordenação-Geral Do Ensino Fundamental Ensino Fundamental De Nove Anos: Passo A Passo Do Processo De Implantação 2ª Edição (Setembro De 2009)** Brasília, 2009b.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 5/2009. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). **Programa Mais Educação: passo a passo.** Brasília, DF: MEC/SEB, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Nota Técnica de esclarecimento sobre a matrícula de crianças de 4 anos na Educação Infantil e de 6 anos no Ensino Fundamental de 9 anos.** Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica(SEB). **Manual Operacional de Educação Integral.** Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014.

BRASIL. [Constituição de 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em 21 de jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Portaria Nº 826, De 7 De Julho De 2017** Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília (Distrito Federal), 2018.

CAMPOS, M. C. R. M. **A produção da narrativa em pré-escolares e a influência da intervenção num contexto de estória e de jogo: uma análise psicopedagógica.** Dissertação de mestrado. 214p. São Paulo. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 1996.

CAVALCANTI, M. Fenômeno nos games, Minecraft alcança a marca de 21 milhões de jogos vendidos. **Mundobit**. Recife, PE. 2014. Disponível em:

<https://m.blogs.ne10.uol.com.br/mundobit/2014/04/12/sab/>. Acesso em: 21 Jan. 2019.

CAVALIERE, A. (2010) Anísio Teixeira e a educação integral. **Revista Paidéia**, [em línea] 20(46), pp. 249-259. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf> Acesso em: 21 Jan. 2019.

CAVALIERE, A. M. V. Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.

CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. *In*: COELHO, L. M. C.; CAVALIERE, A. M. V. (org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis: Vozes, 2002.p. 93-111.

CHARONE, O.M. **Faz e não faz de conta: a criança-intérprete e sua compreensão do processo de encenação**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Salvador, BA, 2004.

CONCEIÇÃO, M. R. **Fantasia e Realidade: o faz-de-conta e o contexto da criança**. São Paulo, 2010. 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

COSTA, T. J. **Condutas explicativas/justificativas no discurso da criança em jogo de ficção com fantoches**. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2005.

CUNHA, M. V. **Psicologia da Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

DELVAL, J. **Crescer e pensar: a construção do Conhecimento na Escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DUARTE, M. B. de O. **Concepções de professores sobre a relação entre aprendizagem e os jogos de regras**. 58 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012

FALCO, M. **Jogo e simbolismo: a brincadeira num caso de transtorno do desenvolvimento**. Dissertação (mestrado) 209p. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2016.

FELDMAN, I., **Relação entre Aspectos Evolutivos do Jogo Simbólico e da Linguagem de Crianças com 5 anos**. Universidade Federal do Espírito Santo. Mestrado em Psicologia. Vitória, ES, 2011.

FLAVELL, J. H. **A Psicologia do Desenvolvimento de Jean Piaget**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1975.

FONTES, A. E. H. G. T. **Os níveis de compreensão interpessoal no contexto do jogo simbólico**. Teses (doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2004.

FRANCISCO, E. **Ensino fundamental de 9 anos: potencialidades e dificuldades da implantação.** 2017. 44 f. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências (Campus de Rio Claro), 2017

FREITAS, M. L. de L. U. de **A Função Simbólica Como Um Meio Para Avaliação E Intervenção Em Atendimentos Psicopedagógicos: Um Estudo De Caso.** Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2006.

FREUD, S. Um caso de histeria, Três ensaios sobre a teoria da sexualidade e outros trabalhos. **Edição Standard das Obras Completas de Sigmund Freud.** v. 7. Rio de Janeiro: Imago, 1901-1905.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FURTH, H G.; WACHS H. **Piaget na prática escolar: A criatividade no currículo integral.** São Paulo: IBRasa, 1979.

GALIAN, C. V. A.; SAMPAIO M. M. F. **EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: implicações para o currículo da escola básica.** **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 403-422, maio/ago. 2012

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1987.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec** 2006 n. 2 p.129-135 <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/viewFile/136/168>. Acesso em: 10 Ago. 2018.

KAMII, C., DEVRIES, R. **Piaget para a educação pré-escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

LUCISANO, R. V. **Validade da versão brasileira da avaliação do brincar de faz de conta iniciado pela criança (ChIPPA) – para crianças de três anos de idade.** 2016. 158F. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

LUCISANO, R. V. *et al.* Avaliação do Brincar de Faz de Conta de Pré-Escolares: **Revisão Integrativa da Literatura.** *Rev. bras. educ. espec. Marília* , v. 23, n. 2, p. 309-322, Jun,2017 . Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382017000200309&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382017000200309&lng=en&nrm=iso). Acesso em 19 Sept. 2018.

MACEDO, L; PETTY, A. L. S. PASSOS, N.C. **Os Jogos E O Lúdico Na Aprendizagem Escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MAGNANI, E. M. **A práxis ludo-pedagógica do professor da pré-escola.** Campinas, 2012. 273 p. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.

MAGNANI, E. M. **O brincar na pré-escola: um caso sério?** Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 1998.

MARQUES, A. A. N. **A ludicidade e o simbolismo na infância:** um estudo hermenêutico em uma brinquedoteca escolar do município de São Luís/MA. Dissertação (mestrado) 192p. – Universidade Federal do Maranhão. São Luís, MA, 2013.

MARQUEZINI, C. P. **Brincar e desenvolvimento: um estudo sobre as concepções de professores de educação infantil.** Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista. Assis, SP, 2005.

MARTINS, I. C. **Histórias infantis:** o simbolismo, a ludicidade e a motricidade na ação da educação motora. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2002.

MAUCO, G. **Psicanálise e Educação.** Lisboa: Moraes Editores, 1967.

MONTANINI, L. A. G. S. **Desenho e Jogo Simbólico:** uma relação possível. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 1997.

MONTOYA, A. O. D. (org.) [et al.] **Jean Piaget no século XXI:** escritos de epistemologia e psicologia genética. Marília: Oficina Universitária, 2011.

MORO, C. de S. **Ensino fundamental de nove anos:** o que dizem as professoras do 1º ano. 2009. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MOTA, S. M. C. Escola de Tempo Integral: da concepção à prática. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6. 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, RJ: UERJ, 2006. p. 1-10.

MOTTA, C. C.; CONSTANTINO, E. P. A concepção de criança e a lei de nove anos. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 9, n. 2, p. 18-29, 2010.

MRECH, L. **Psicanálise e Educação:** novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1999.

NEITZEL, S. T. L. **Brincadeira e Aprendizagem:** concepções docentes na Educação Infantil. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre, RS, 2012.

OLIVEIRA, M.L., org. (Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa [online]. São Paulo: **Editora UNESP**; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 193 p. ISBN 978-85-7983-022-8. Disponível em <http://books.scielo.org/id/vtzmp/pdf/oliveira-9788579830228.pdf> Acesso em: 21 Jan. 2019.

OLIVEIRA, S. B. **Gestão democrática e a construção do projeto político pedagógico:** um desafio para intervenção. Programa de desenvolvimento Educacional – PDE da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED, 2006. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/680-4.pdf> Acesso em 25 Abr. 2019.

OLIVEIRA, V. M. B. **Um estudo sobre a formação e a utilização do símbolo pelo ser humano, com enfoque na brincadeira da criança de creche.** Tese. USP. São Paulo, 1989.

PEREIRA, U. M. S. de M. **O olhar da criança sobre a brincadeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal/RN, 2014.

PIAGET, J. **A Construção do Real na Criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975a.

PIAGET, J. **A Equilibração das estruturas cognitivas: Problema Central do Desenvolvimento.** Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975b.

PIAGET, J. **Aprendizagem e conhecimento por Jean Piaget e Pierre Gréco.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

PIAGET, J. **A representação do mundo na criança:** com o concurso de onze colaboradores. Aparecida: Ideias e Letras, 2005.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro: LTC, 2008.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** 2.ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense, 1970.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança.** Rio de Janeiro: Difel, 2013.

QUINTAS, T. d' Á. *et al.* Caracterização do jogo simbólico em deficientes auditivos: estudo de casos e controles. **Pró-Fono R. Atual. Cient.**, Barueri, v. 21, n. 4, p. 303-308, Dec. 2009. Available from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-56872009000400007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-56872009000400007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 19 Set. 2018.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Piaget segundo seus próprios argumentos. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010. v.21 p. 11-30. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n1/v21n1a02.pdf> Acesso em: 18Fev. 2019.

SANTOS, E. S., **Ambiente Escolar e Valores:** Um estudo comparativo entre a Escola de Tempo Integral e a Escola de Tempo Parcial no Ensino Fundamental II. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP, Marília, SP. 2017.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE Nº 89, De 09 De Dezembro De 2005.** Dispõe sobre o

Projeto Escola de Tempo Integral. São Paulo, 2005.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE Nº 49, de 19-7-2013**. DIRETRIZES DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL. São Paulo: Secretaria da Educação, 2014.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 6, de 19-1-2016**. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental, nas Escolas de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas. São Paulo, 2016a.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 76, de 27-12-2016**. Altera a Resolução SE 6, de 19-1-2016, que dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental, nas Escolas de Tempo Integral - ETI, e dá providências correlatas. São Paulo, 2016b.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE-60, de 6-12-2017**. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental, nas Escolas de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas. São Paulo, 2017.

SARAVALI, E. G., GUIMARÃES, T., SILVA, R. C. Pesquisas sobre a construção do conhecimento social no contexto brasileiro: estado da arte 2005-2017. **Ensino Em Re-Vista**. Uberlândia, MG. v.25. n.1. p.33-56. jan./abr. 2018.

SILVA, B. P. da. **Política Educacional e o Ensino Fundamental de 9 Anos**: da proposição implantação. 2012. 122 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2012.

SILVA, M. A. S. S. e **Memória e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. São Paulo: Cortez: CENPEC, 1989.

SILVEIRA, M. R. **Concepções e práticas docentes sobre o brincar em sala de aula no primeiro ano do Ensino Fundamental**. Dissertação (mestrado). 105p. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, SP, 2016.

SIQUEIRA, I. B.; WIGGERS, I. D.; SOUZA, V. P. de. O brincar na escola: a relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 313-326, Jun 2012. Disponível

em:[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32892012000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892012000200005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 19 Set. 2018.

TALAVERAS, A. L. R. **Concepções dos gestores escolares sobre educação integral e tempo integral em escolas municipais de Marília**. Dissertação (Mestrado em Educação) 2017. 106f. Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017.

TANCREDE, O. DE A. P. **Jogos teatrais, pensamento simbólico e conhecimento intuitivo: Diálogos entre Viola Spolin e Jean Piaget**. Dissertação (mestrado) 146f. Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas (Emac), Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais, Goiânia, 2017.

TEIXEIRA, A. E. H. G. **Jogo simbólico**: um estudo sobre o brincar da criança em ambientes educacionais diferentes. Dissertação. Universidade Estadual de Campinas, SP. 1998.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.31, nº 73, pp. 78-84, jan./mar., 1959.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WOLFF, M. P. (2009). O encurtamento da latência e a puberdade precoce: uma perspectiva psicanalítica. **Revista Psicoterapia Psicanalítica**, 11(11), 84-94. 2009

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2a ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

**APENDICE A****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Estamos realizando uma pesquisa na [REDACTED] intitulada “O JOGO SIMBÓLICO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL” e gostaríamos que seu filho pudesse participar. Os objetivos desta pesquisa são analisar a inserção do jogo simbólico numa Escola de Tempo Integral, assim como investigar o tempo e o espaço que a brincadeira de faz de conta ocupa na organização da rotina desta escola e as concepções que professores possuem a respeito do brincar assim como analisar as ideias que crianças de uma Escola de Tempo Integral possuem sobre a brincadeira. Participar desta pesquisa é uma opção e poderá ser cancelada a qualquer momento. Caso aceite participar, gostaríamos que soubesse que as informações serão coletadas por meio de procedimentos gravados em áudio e vídeo, compostos por: 1) roteiro de observação da rotina e dos espaços organizados na/pela escola (sala de aula, pátio etc.); 2) Roteiro de entrevista com crianças e a hora do jogo. A primeira etapa será em grupo e a segunda será individual entre pesquisadora e crianças. Os resultados serão analisados e organizados, podendo ser divulgados para fins científicos em revistas, meios eletrônicos e eventos de natureza científica. Sempre serão preservadas as identidades dos participantes e da instituição, de modo que não devam ser identificados. As filmagens não serão divulgadas, sendo utilizadas somente pela pesquisadora para análise dos dados.

Eu, \_\_\_\_\_ portador do RG \_\_\_\_\_ responsável pelo (a) aluno (a) \_\_\_\_\_ autorizo a participar da pesquisa intitulada “O JOGO SIMBÓLICO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL” a ser realizada nesta Unidade Escolar. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa. Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através dos telefones [REDACTED] falar com Ana Carolina ou [REDACTED] falar com Eliane (Departamento de Psicologia da Educação – UNESP/Marília). Eliane Giachetto Saravali (orientadora responsável pela pesquisa) – Departamento de Psicologia – e Ana Carolina Tattaro (mestranda) – Programa de Pós Graduação em Educação.

Data:    /    /

(Assinatura)

**APENDICE B****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Professora**

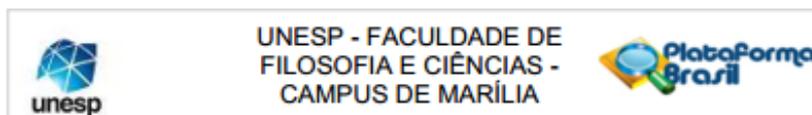
Estamos realizando uma pesquisa na [REDACTED] intitulada “O JOGO SIMBÓLICO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL” e gostaríamos de sua participação. Os objetivos desta pesquisa são analisar a inserção do jogo simbólico numa Escola de Tempo Integral, assim como investigar o tempo e o espaço que a brincadeira de faz de conta ocupa na organização da rotina desta escola e as concepções que professores possuem a respeito do brincar assim como analisar as ideias que crianças de uma Escola de Tempo Integral possuem sobre a brincadeira. Participar desta pesquisa é uma opção e poderá ser cancelada a qualquer momento. Caso aceite participar, gostaríamos que soubesse que as informações serão coletadas por meio de: 1) roteiro de observação da rotina e dos espaços organizados na/pela escola (sala de aula, pátio etc.); 2) Roteiro de Entrevista com os professores. Os resultados serão analisados e organizados, podendo ser divulgados para fins científicos em revistas, meios eletrônicos e eventos de natureza científica. Sua identidade será preservada, de modo que não deva ser identificada. As filmagens não serão divulgadas, sendo utilizadas somente pela pesquisadora para análise dos dados.

Eu, \_\_\_\_\_ portador do RG \_\_\_\_\_ docente da sala \_\_\_\_\_, concordo em participar da pesquisa intitulada “OS JOGOS SIMBÓLICOS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL” a ser realizada nesta Unidade Escolar. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento. Declaro ainda estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecida quanto aos objetivos e procedimentos desta pesquisa. Certos de poder contar com sua autorização, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos, através dos telefones [REDACTED] falar com Ana Carolina ou [REDACTED] falar com Eliane (Departamento de Psicologia da Educação – UNESP/Marília). Eliane Giachetto Saravali (orientadora responsável pela pesquisa) – Departamento de Psicologia – e Ana Carolina Tattaro (mestranda) – Programa de Pós-Graduação em Educação.

Data: / /

(Assinatura)

## ANEXO A



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O jogo simbólico no primeiro ano do ensino fundamental de uma escola de tempo integral

**Pesquisador:** ANA CAROLINA TATTARO

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 97237518.8.0000.5406

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

## DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.202.006

**Apresentação do Projeto:**

Há várias contribuições científicas de estudiosos do desenvolvimento infantil sobre o brincar e sua importância para o desenvolvimento cognitivo, assim como social, físico e afetivo da criança. No entanto, observa-se que, muitas vezes, o brincar não possui ainda uma efetiva presença na grade curricular das escolas, notando-se também que essa negligência se estende para o campo familiar e social da criança, onde muitas vezes não há essa interação pais e filhos dentro do lar, um momento destinado ao brincar com os pequenos, ficando apenas para quando existe um momento de lazer. Diante deste cenário, esta pesquisa tem por finalidade principal analisar as concepções que professores do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma Escola de Tempo Integral de Marília/SP possuem acerca do brincar, relacionando-as ao espaço e tempo que essa atividade ocupa na rotina escolar, bem como analisar a perspectiva da criança em relação ao faz de conta. Para isso, serão desenvolvidas entrevistas com professores e alunos e sessões de observações da rotina escolar. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados serão entrevistas semiestruturadas, pautadas no método clínico-crítico piagetiano. Busca-se com esse trabalho sustentar que o brincar é, por excelência, uma necessidade infantil que precisa ser compreendida por professores de forma a promover ambientes que tenham o brincar como eixo norteador do trabalho desenvolvido na escola.

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737  
 Bairro: Campus Universitário CEP: 17.525-900  
 UF: SP Município: MARILIA  
 Telefone: (14)3402-1346 E-mail: cep.marilia@unesp.br



UNESP - FACULDADE DE  
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -  
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 3.202.006

**Objetivo da Pesquisa:**

O objetivo geral do estudo é analisar a inserção do jogo simbólico numa Escola de Tempo Integral, enquanto que os objetivos específicos são investigar o tempo e o espaço que a brincadeira de faz conta ocupa na organização da

rotina numa Escola de Tempo Integral; Investigar as concepções que professores de uma Escola de Tempo Integral possuem a respeito do brincar e analisar as ideias que crianças de uma Escola de Tempo Integral possuem sobre o brincar.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Não há riscos para os participantes do estudo. os benefícios desta estudo serão os seus resultados.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Não há.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Adequados

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado

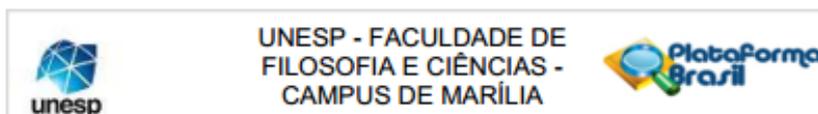
**Considerações Finais a critério do CEP:**

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 27/02/2019, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR o projeto de pesquisa O jogo simbólico no primeiro ano do ensino fundamental de uma escola de tempo integral

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1164433.pdf	20/02/2019 12:03:18		Aceito

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737  
 Bairro: Campus Universitário CEP: 17.525-900  
 UF: SP Município: MARILIA  
 Telefone: (14)3402-1346 E-mail: cep.marilia@unesp.br



Continuação do Parecer: 3.202.006

Orçamento	orcamento.doc	20/02/2019 11:50:56	ANA CAROLINA TATTARO	Aceito
Cronograma	cronograma.doc	20/02/2019 11:50:04	ANA CAROLINA TATTARO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	assentimento.docx	20/02/2019 11:49:29	ANA CAROLINA TATTARO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleresp.docx	20/02/2019 11:47:12	ANA CAROLINA TATTARO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcleprof.docx	20/02/2019 11:46:20	ANA CAROLINA TATTARO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	IMG_20180626_145458340.pdf	26/06/2018 15:15:43	ANA CAROLINA TATTARO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	IMG_20180621_220133518.pdf	26/06/2018 15:14:58	ANA CAROLINA TATTARO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_de_pesquisa_Carol.docx	26/06/2018 15:12:38	ANA CAROLINA TATTARO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	26/06/2018 15:11:14	ANA CAROLINA TATTARO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARILIA, 15 de Março de 2019

Assinado por:  
SIMONE APARECIDA CAPELLINI  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737  
Bairro: Campus Universitário CEP: 17.525-900  
UF: SP Município: MARILIA E-mail: cap.marilia@unesp.br  
Telefone: (14)3402-1346