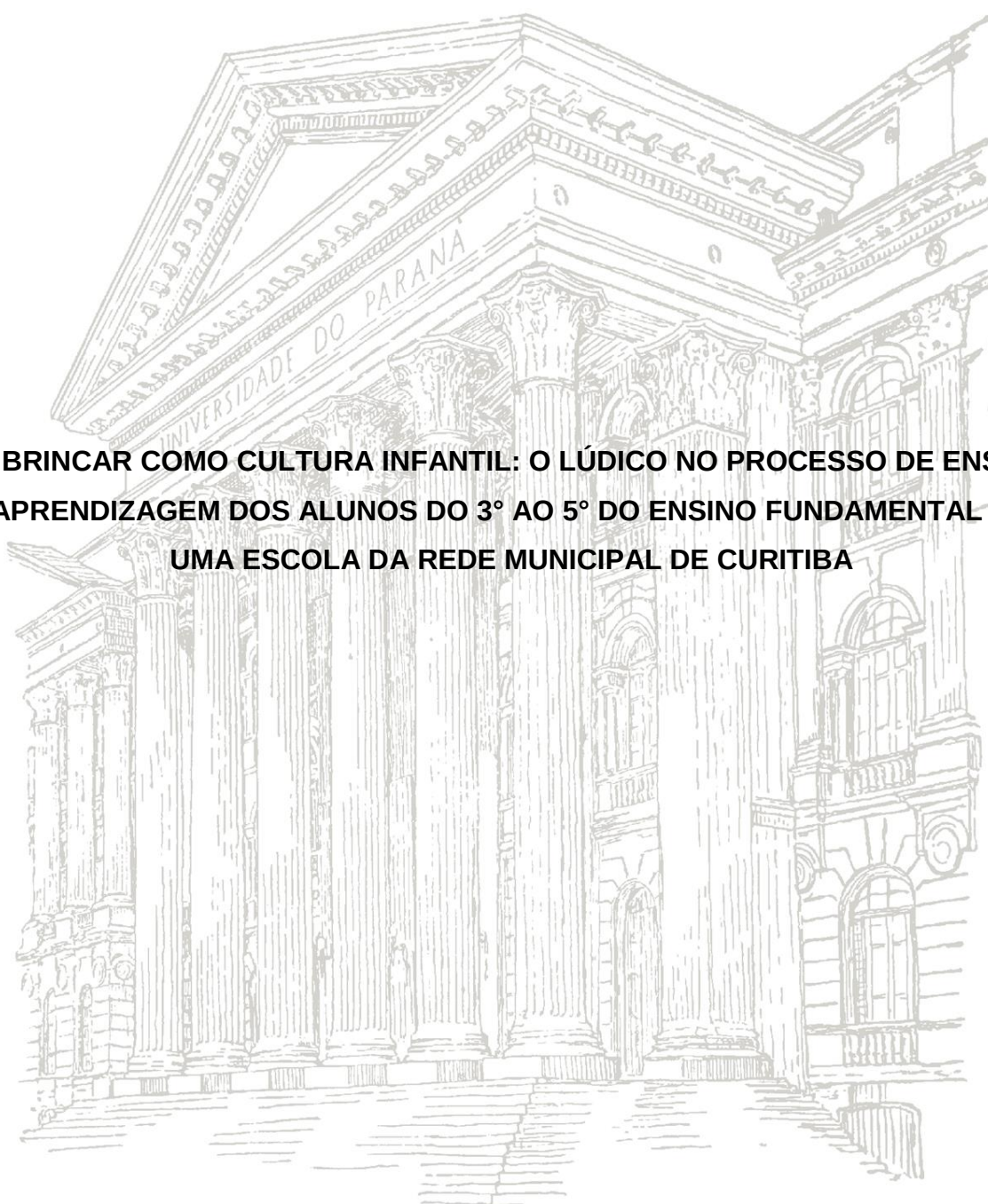


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

AMANDA BRAGA HORTELÃ

**O BRINCAR COMO CULTURA INFANTIL: O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO
APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 3º AO 5º DO ENSINO FUNDAMENTAL EM
UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA**



**CURITIBA
2017**

AMANDA BRAGA HORTELÃ

**O BRINCAR COMO CULTURA INFANTIL: O LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO
APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DO 3º AO 5º DO ENSINO FUNDAMENTAL EM
UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial à obtenção do grau de
Pedagoga no Curso de graduação em Pedagogia,
Setor de Educação da Universidade Federal do
Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Andréa Cordeiro

**CURITIBA
2017**

AGRADECIMENTO

Agradeço, à Deus, que permitiu que tudo acontecesse ao longo da minha vida, pelo seus sonhos serem maiores que o meu, e possibilitar que tudo isso acontecesse.

Pensando em toda a minha trajetória, agradeço imensamente aos meus pais, sem vocês isso não seria possível. Vocês sonharam este sonho comigo. Ampararam-me, me abraçaram, me incentivaram, deram força e acreditam em mim quando achei que não daria certo. Obrigada pelo amor, pela educação, pela proteção e por cada gesto de cuidado. Vocês foram o alicerce de tudo que aconteceu em minha vida. Agradecimentos seriam pouco para mostrar a relevância que vocês tiveram. Amo imensamente vocês.

Aos meus irmãos Kauana e Guilherme, e minha sobrinha Ana Luisa, por todo o cuidado ao longo dessa trajetória. Por me incentivarem e me apoiarem neste sonho.

Aos meus familiares e amigos, por acompanharem minha trajetória, e pelos apoios incondicionais, que foram indispensáveis nesta trajetória.

À duas amigas de longa data, Gabriela e Jeniffer, que tiveram paciência e estiveram presentes nas minhas angústias e alegrias, entendendo minhas ausências durante este período.

À Prof.^a Dr^a Andréa Cordeiro, por sua sensibilidade e pelos constantes aprendizados que me proporcionou. Gratidão por toda sua dedicação, paciência e incentivos durante todo o desenvolvimento da pesquisa.

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Fernando Teixeira de Andrade

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo perceber a relevância do brincar enquanto cultura nas práticas educativas do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental em uma Escola Municipal de Curitiba. Para tanto, foram necessários uma análise bibliográfica com abordagem qualitativa para identificar as concepções de brincar e cultura presentes na escola observada. Para tanto, foram realizadas entrevistas e aplicado questionário com as professoras que ministram suas aulas nesta etapa de ensino na escola. Além disso, ocorreu uma entrevista semiestruturada com as crianças para identificar em quais momentos e contextos estas crianças brincam. Os autores que deram apoio à discussão foram: Corsaro, Cordeiro, Spréa, Piaget, Vygotsky, dentre outros. Mostrou-se a necessidade de analisar os documentos legais que ampliam as discussões a cerca sobre o tema. Constatou-se a restrição por parte dos docentes em utilizar atividades lúdicas, por outro lado, os recreios configuraram-se como um espaço frutífero de socialização das crianças, no qual se produz cultura através da cultura de pares.

Palavras-Chave: Brincar. Lúdico. Cultura. Ensino Fundamental

ABSTRACT

The present work had purpose to realize the relevance of play while the culture on educative practice on 3rd to 5th grade of Elementary School in a Municipal School of Curitiba. For that, was necessary a bibliography analyze with qualitative approach to identify the concepts of play and culture present at the observed school. For that, was accomplished interviews and applied questionnaire with the teachers that lectures their class at this stage of teaching at school. Besides that, a semi-structured interview happened with the children to identify which moments and contexts these children play. The authors that gave the discussion support was: Corsaro, Cordeiro, Spréa, Piaget, Vygotsky, among others. Showed the necessary to analyze the legal documents that amplify the discussion about the topic. It was found the restriction by part of the professors in using entertaining activities, on the other hand, the recess configure itself with a useful space of the children socialization, in which it produces culture through culture of pairs.

Key words: Play, Entertain, Culture, Elementary School

LISTA DE IMAGENS

FOTO 1: Área externa.....	40
FOTO 2: Área externa.....	40
FOTO 3: Área interna.....	41
FOTO 4: Área interna.....	41
FOTO 5: Realização de atividades.....	50
FOTO 6: Realização de atividades.....	50
FOTO 7: Brincadeira de corda	54
FOTO 8: Futebol	55
FOTO 9: Brincadeira de adoleta.....	55
FOTO 10: Brincadeira de girar	56
FOTO 11: Brincadeira de esconde-esconde	56
FOTO 12: Brincadeira de esconde-esconde	57

LISTA DE TABELAS

TABELA 01: Brincadeiras realizadas no recreio.....	53
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1:Tempo de formação dos docentes	43
GRÁFICO 2:Tempo de atuação no Ensino Fundamental 1	44
GRÁFICO 3:Com que frequência utilizam o lúdico?	46
GRÁFICO 4:Disciplinas mais fáceis de inserir o lúdico	49

LISTA DE ABREVIATURAS

ECA	-	Estatuto da Criança e do Adolescente
CMEI	-	Centro Municipal de Educação Infantil
DCN	-	Diretriz Curricular Nacional

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. CONCEPÇÕES DO BRINCAR E DA INFÂNCIA	16
2.1 O BRINCAR E O LÚDICO	17
2.2 O BRINCAR SOB A ÓTICA DE ALGUMAS TEORIAS PSICOLÓGICAS	20
2.3 CORSARO E A CULTURA DE PARES	23
3. O QUE OS DOCUMENTOS DEDICADOS À PROTEÇÃO E ATENÇÃO À INFÂNCIA DIZEM SOBRE O BRINCAR?	26
3.1 DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS:	27
3.2 CONSTITUIÇÃO DE 1988.....	28
3.3 ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.....	30
3.4 MARCO LEGAL	33
3.5 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS	35
3.6 DIRETRIZ CURRICULARES DE CURITIBA	37
4. OBSERVAÇÕES SOBRE A INSERÇÃO DO LÚDICO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 1 EM UMA ESCOLA NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA	39
4.1 PROFESSORAS	42
4.2 AULAS	49
4.3 RECREIO.....	52
4.4 ALUNOS	57
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS.....	62
ANEXO 1- AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE CURITIBA.....	67
ANEXO 2- MODELO DO QUESTIONÁRIO QUE FOI TAMBÉM BASE PARA A ENTREVISTA.....	69
ANEXO 3- CANTIGAS PARA PULAR CORDA	72

1. INTRODUÇÃO

O tema da presente pesquisa surgiu do interesse de entender a importância do lúdico no ensino fundamental, pois, nos anos, em que lecionei me deparei com práticas pedagógicas que pareciam excluir qualquer manifestação do lúdico, do riso, da brincadeira.

Entendo que o brincar, no ensino fundamental, possibilita às crianças maior autonomia sobre seu conhecimento, que através do lúdico será ampliado em vinculação com sua realidade. O brincar livre, bem como o jogo e a brincadeira propostos como caminho de aprendizagem de maneira dirigida pelo professor, para serem trabalhados com as crianças do 3º ao 5º ano ensino fundamental devem ser bem planejados, para que os objetivos que foram estipulados sejam atingidos. Muitas vezes o docente fica com receio de aplicar o lúdico em seu planejamento, pois não sabe a forma que seus alunos irão se comportar. Por que as práticas no ensino fundamental minimizam e muitas vezes excluem a ideia do brincar?

O brincar faz parte do desenvolvimento da criança e constitui-se na relação com o outro. Segundo Almeida (2012):

ao brincar, as crianças descobrem o mundo, vivenciando regras, experimentando diferentes ações, como decidir, escolher, comandar, produzir com os amigos, perder ou ganhar. Tudo isso promove também o crescimento emocional e social. (ALMEIDA, 2012, p. 18)

Almeida (2012) reflete que no brincar a criança desenvolve a oralidade, coordena pensamentos e ações, reelabora hipóteses e informações, amplia suas potencialidades, desenvolve a imaginação, aprende a utilizar regras e as respeitá-las.

Ao brincar as crianças acabam “experimentando” situações que auxiliam em seu desenvolvimento. No ensino fundamental isso não deixa de ser válido, pois o corte etário limitado pela legislação e pela cultura escolar não remove das crianças a sua forma de expressão, de comunicação e de assimilação do mundo pela via do brincar.

Pereira (2009) entende o brincar como:

(...) uma possibilidade de expressão, reconhecendo-o como cultura, como forma do ser humano de tornar-se presente no mundo com sua peculiaridade de indivíduo e de integrante de um grupo social, há uma chance de o brincar se instalar como uma das ações de formação de identidade da criança e, aí sim, exercer um papel importante na aprendizagem. (PEREIRA, 2005, p. 26)

Desde a educação infantil, a escola é caracterizada pela pluralidade cultural, e por facilitar a troca de experiências, vivências que são relacionados aos conhecimentos produzidos historicamente. Ao pensar e praticar o currículo os professores devem levar em consideração essa pluralidade e a individualidade dos alunos, para que a aprendizagem seja significativa, incluindo entre suas práticas a possibilidade da brincadeira como via privilegiada para a expressão e encontro com esta alteridade.

Ainda segundo Pereira (2009) quando o brincar se junta com a aprendizagem, acaba efetuando um papel importante, pois ajuda a criança a entender e a construir o mundo. Ide (1997) diz ainda que brincar estimula o desenvolvimento cognitivo auxiliando os conhecimentos escolares mais elaborados, conseqüentemente acaba desenvolvendo funções mentais superiores, então por que razões se minimiza nesta etapa escolar a oportunidade de aprender e ser através da brincadeira?

O brincar no ensino fundamental é visto, ainda, com bastante resistência por parte dos docentes. É relevante observar quais são os motivos de não inserirem essa prática nas aulas. Que percepções sobre a criança, o brincar e a educação nas crianças acima de sete anos, tem os docentes que estão atuando com estas crianças em suas salas de aula?

Se considerarmos que nos dias de hoje as crianças passam cada vez mais tempo na escola ou até mesmo realizando tarefas extracurriculares que tomam conta do tempo que essas crianças tem livre, qual será o momento que elas terão para brincar? A escola não acaba sendo um espaço que possibilita essa interação com o outro, com a autonomia, a experiência? Por que minimizar essa ação?

Alves (2014) sugere justamente que o docente deve estimular seus alunos, criando diretrizes que ampliem seu conhecimento para além dos muros da escola. Ao planejar suas aulas, o professor deve procurar estratégias que possibilitem e ampliem esse conhecimento de mundo. Muitas vezes, estas estratégias se revelam pela via da linguagem do brincar, podendo ser uma ponte que aproxime o professor de um maior entendimento de como pensam e como aprendem as crianças.

Nelio Spréa (2010) menciona que a ludicidade é a ferramenta maior com a qual crianças se defrontam com o mundo, a partir do lúdico elas compreendem e exploram diversas possibilidades que auxiliam na construção de seu pensamento e de linguagem.

O brincar amplia as potencialidades da criança, por essa razão **busco compreender o que a professora que não está mais na educação infantil pensa sobre a ideia do brincar, além disso, como se utiliza das brincadeiras como parte do processo de ensino aprendizagem de seus alunos.**

A finalidade desta pesquisa é refletir sobre a contribuição do lúdico na aprendizagem dos alunos do 3º ao 5º ano do ensino fundamental, na tentativa de compreender o que algumas professoras que atuam com turmas nestes anos do Ensino Fundamental pensam sobre o brincar. Buscarei também perceber como em suas práticas cotidianas de planejamento e execução estas professoras inserem ou não espaços para o lúdico com suas turmas. Além disso, a percepção dos estudantes desta etapa acerca da brincadeira na escola também será investigada.

Considerando que nos dias atuais as crianças passam menos tempo brincando, em decorrência de vários fatores, como o aumento de violência urbana, que muitas vezes inviabiliza as brincadeiras de rua e que cada vez mais crianças passam o dia todo no período integral de sua escola, este espaço escolar acaba sendo um locus especial para a brincadeira.

O campo a ser estudado fará um recorte em uma instituição escolar pública focando nos alunos que têm em média de 8 a 10 anos de idade. Neste momento da pesquisa nos parece que o campo de estudos a pesquisas neste recorte específico do brincar nas séries finais da primeira etapa do ensino fundamental ainda é um tanto esparsa.

Acreditamos ser importante o docente ter ciência de quais são as especificidades da infância, pois ela é caracterizada por questões próprias. A escola acaba sendo um meio privilegiado para proporcionar essas vivências que são essenciais na construção do conhecimento e identidade das crianças, por isso se torna relevante analisar os discursos dos professores nos processos escolares das crianças do 3º ao 5º ano.

Buscaremos identificar no processo de ensino aprendizagem, as concepções das professoras sobre o brincar, a escola e a criança nesta etapa escolar, bem como investigar a partir da observação das práticas, como os professores inserem as práticas lúdicas no cotidiano escolar.

Com o questionário e entrevista a serem aplicados com professores, e alunos, irei ressaltar o papel do lúdico na vida escolar das crianças do no 3º ao 5º ano até mesmo para analisar como ele esta inserido no contexto escolar a ser analisado.

Para a efetuação desta pesquisa foi necessária a realização de procedimentos bibliográficos e de pesquisa de campo. Realizarei uma análise qualitativa, através de questionário descritivo e entrevistas aplicado em professores que ministram suas aulas do 3º ao 5º ano do ensino fundamental, buscando entender como o lúdico está inserido em seu planejamento e qual a importância que o professor atribui à realização de sua prática.

Além disso, realizei uma entrevista semiestruturada com as crianças num formato mais informal, para identificar em quais momentos e contextos estas crianças brincam. Ao todo ouvi e gravei vinte crianças, estudantes das 3ª, 4ª e 5ª séries da escola. Todos os procedimentos de coleta de dados foram realizados com autorização da escola e da secretaria Municipal de Educação (em anexo 1) e para preservar a privacidade das pessoas e da instituição, que gentilmente colaboraram com esta pesquisa, mantereí os seus nomes em sigilo.

2. CONCEPÇÕES DO BRINCAR E DA INFÂNCIA

A maneira como entendemos o “ser criança”, varia de acordo a sociedade, a cultura e até mesmo a comunidade, Sarmento e Pinto (1997) mencionam que este significado e a maneira como é compreendida a criança se diferencia no interior de uma família, e de acordo a estratificação social. Mencionam ainda que, segundo Bob Franklin (1995:7 apud Pinto, Sarmento, 1997):

a infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância (BOB FRANKLIN, 1995:7 apud PINTO, SARMENTO, 1997).

A infância, não sendo universal, é um período que nem todas as crianças usufruem da mesma forma, pois vivemos em uma sociedade na qual são inúmeras as diferenças entre as vivências do que é ser criança. Isso devido a vários motivos, tais como: crianças tendo que trabalhar, crianças tendo atividades extracurriculares que ‘tomam’ conta do seu tempo, crianças que ficam a maior parte do tempo na escola, crianças que são adultizadas pelos apelos da mídia, do consumo e do ritmo acelerado dos dias contemporâneos. Isso acaba acarretando à criança uma série díspar e múltipla de possibilidades de viver a infância.

Cabe aqui tentarmos explicitar de que maneira estamos entendendo os conceitos de *infâncias* e *criança* neste trabalho. Sarmento e Pinto (1997) explicitam a diferenciação entre estes dois termos, segundo os autores, a criança sempre existiu, mas a infância é toda uma construção social que ainda vem sendo produzida e nem todas as crianças passam por esta etapa da mesma forma.

A escola acaba sendo um espaço que proporciona uma construção de possibilidades para as infâncias a muitas crianças, Sprea (2010) menciona que a escola é um espaço privilegiado aonde a criança compartilha o brincar. Moro (2012) cita a escola como um espaço de pleno exercício simbólico e imaginativo das crianças, além disso, acaba sendo um lugar em que ocorre a apropriação de diferentes culturas.

Almeida (2012) diz que o brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança, sendo na relação com o outro em que constitui-se. Segundo ela o que proporciona o brincar:

Quando brincam, as crianças estimulam os sentidos, exploram seu corpo adquirido gradativamente domínio sobre ele, desenvolvem a oralidade, coordenam pensamentos e ações, reelaboram hipóteses e informações, ampliam suas potencialidades, desenvolvem a imaginação e o pensamento, aprendem sobre as regras e a respeitá-las, exercem papéis diferenciados ora sendo heróis ora mocinhos e, acima de tudo, sentem prazer. (ALMEIDA, 2012, pág. 19)

Portanto, pode-se observar a importância do brincar como forma da criança se desenvolver de uma maneira “mais natural”, pois, a criança aprende a se expressar, a lidar com o mundo, a conhecer a si mesma em suas potencialidades e fragilidades e a conhecer o outro, com seus pares de brincadeira.

2.1 O BRINCAR E O LÚDICO

O brincar acaba sendo um ato natural, social e espontâneo da infância. Os autores Aranega, Nassim e Chiappeta (2006, p. 141) mencionam que “brincando a criança constrói as bases para a compreensão sobre si própria e sobre o mundo que a cerca”. Através de uma forma mais prazerosa a criança começa a entender o ambiente em que está inserida, compreendendo suas dinâmicas e aprendendo a lidar com vivências que cercam nosso mundo.

O brincar gera também um “espaço para pensar” como menciona Fortuna (2004). É interessante ter essa percepção, pois, sendo uma atividade livre/espontânea da criança que oportuniza uma experiência que é exclusiva da infância, estes momentos desenvolvem o pensamento. Outro destaque importante que nos traz esta autora, diz respeito à materialidade dos brinquedos, pois segundo ela “os materiais de que são feitos os brinquedos também dão sentido à brincadeira e moldam nossa experiência estética” (FORTUNA, 2004, p. 04), antigamente os brinquedos possibilitavam o uso da imaginação e desenvolviam criatividade, hoje em dia há grande oferta de brinquedos vem “prontos” não possibilitando da mesma forma a criança desenvolver sua criatividade e sua imaginação.

Neste sentido, podemos pensar que a simplicidade dos brinquedos abre espaço à imaginação, pois, as brincadeiras possibilitam a interação social, variando

de acordo com o espaço e as pessoas. É fascinante observar essas situações de brincadeiras, pois, por mais que tenha-se o mesmo grupo, eles nunca irão representar a mesma brincadeira da mesma forma. Navarro e Prodócimo (2012) indicam que a brincadeira acaba dependendo muito da interpretação das crianças que vão estar inseridas na mesma. Brougère (BROUGÈRE, 2001, p. 100 apud NAVARRO, PRODÓCIMO, 2012) analisa as significações fluídas dadas aos eventos nas brincadeiras, afirmando que: “A brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica”. Assim, as brincadeiras não resultam em um comportamento pronto, a maneira da criança se “portar” se constrói no momento do brincar criando uma significação própria.

A escola acaba sendo um espaço que, por acolher sujeitos diversos, é rica para oportunizar essas vivências lúdicas para as crianças, ampliando assim seu desenvolvimento. O lúdico oportuniza às crianças a conhecer “o mundo” compreendendo regras e tendo uma relação com o outro. Moro (2012) destaca que devemos valorizar a infância em seu desenvolvimento, estando atentos às diferentes culturas produzidas pelas crianças.

Moro (2012) ainda preocupa-se em evidenciar e questionar como a criança passa a ser vista no ensino fundamental, para ela a ‘invisibilidade’ caracteriza essa etapa de ensino na maioria das escolas. Além disso, destaca ainda a aceleração da infância do ensino fundamental. Segundo ela, alguns pesquisadores concluíram que as crianças brincam nesta etapa de ensino, porém, longe dos olhos das professoras nos diferentes espaços que a escola proporciona: sala, pátio, quadra e etc.

Acreditamos que apesar da mencionada invisibilização, o brincar seja relevante nessa fase de vida das crianças, pois, entre outras coisas, o brincar constitui e constrói elementos que compõe uma cultura infantil. Brougère (1998) menciona o brincar como uma atividade repleta de significações, sendo uma “atividade cultural que supõe a aquisição de estruturas que a criança vai assimilar de maneira mais ou menos personalizada para cada nova atividade lúdica” (BROUGÈRE, 1998, p. 23).

Sendo assim, por que parte dos docentes preocupa-se justamente em abolir a brincadeira de suas práticas de ensino, como se na cultura da escola não houvesse espaço para o lúdico nas salas de aula de crianças com mais de sete anos de idade?

Ao planejar suas aulas, os docentes deveriam proporcionar um caminho investigativo aos seus alunos, para permitir uma aprendizagem investigativa, o que pode ser potencializado pelo brincar:

Por meio do olhar e mediação do adulto, as brincadeiras podem tornar-se o carro chefe de possibilidades de interação, oportunidades de descobertas sobre si e o mundo, a sociedade, o jeito de ser e falar de sua comunidade. (ALMEIDA, 2012, pág. 39)

O brincar, portanto, proporciona a inquietação que leva os alunos a se deparar com a liberdade e as potencialidades. Como ferramenta educativa a brincadeira sendo coordenada pelo professor, será instigadora de oportunidades para as crianças exporem suas ideias, inquietação, entusiasmos, aprimorarem sua organização, enriquecerem suas falas, desenvolverem as diversas linguagens (verbal, corporal e artísticas). Isso acaba sendo um espaço de tempo valioso para o desenvolvimento da criança, pois, ao mesmo tempo em que ela está desenvolvendo essas práticas, ela também está lidando com os conteúdos que foram aprendidos ou até mesmo os que serão aprendidos.

Ao proporcionar um momento lúdico em suas aulas o docente deve ter clareza em seus objetivos, pensar “que experiências queremos que as crianças adquiram, além disso, aonde queremos chegar com essa atividade lúdica, porque na realização de algum conteúdo optar para fazer alguma atividade lúdica e não a prática de exercícios”. (ALMEIDA, 2012, p. 42)

Esta escolha do professor pelo caminho didático lúdico deve portanto ser respaldada pela clareza de seu planejamento e objetivos e pela segurança em suas concepções sobre as potencialidades do brincar na escola. Como afirma Alves (2012):

(...) os jogos em grupo, usados em sala de aula, devem ser incentivados não pelo simples fato de ensinar as crianças a jogar, mas sim porque promovem a habilidade de coordenar pontos de vista, além de serem jogos frutíferos, pois com eles as crianças estão mais ativas, atentas às jogadas e às dos outros, supervisionando-os mais do que ao trabalharem com folhas de exercícios, quando ficam sozinhas. (ALVES, 2012, pág. 27)

As atividades lúdicas no ensino fundamental, são desencadeadoras de diversas atitudes, tais como: os relacionamentos grupais, a comunicação, a construção mais autônoma de sua aprendizagem, o cumprimento de regras, a troca

de opiniões que divergem, a busca de consensos. O lúdico proporciona experiências diversas, totalmente diferente da realização de atividades em folhas, livros, cadernos.

Uma compreensão mais sólida sobre o papel do lúdico no desenvolvimento das pessoas faz-se, portanto, necessária à formação de professores. Pereira (2005), menciona algumas características do brincar, tais como a intencionalidade, significação, a consciência, o rito, que acabam sendo uma das formas de identificar as brincadeiras:

A significação se caracteriza pelo fato que é possível perceber nas ações dos brincantes por intermédio dos gestos, da fala ou das próprias relações estabelecidas por aquele que estão brincando (...). (PEREIRA, 2005, pág. 22)

Pereira (2005) destaca o brincar não só uma ferramenta para aprender, mas para se expressar. E o professor, deveria ter um olhar diferenciado para a brincadeira, pois é uma forma de reconhecimento de cultura, sendo uma “condição” da criança para tornar-se presente no mundo, e auxiliando na formação de sua aprendizagem.

Spréa (2010) menciona o lúdico como um modo das crianças se compararem ao mundo, pois, nessas atividades lúdicas acabam sendo cercadas de regras que cercam o cotidiano e vida dos adultos.

Assim nossos objetivos estarão centrados em entender o lugar social dos jogos, observando a escola como um espaço privilegiado que oportuniza esta ação.

2.2 O BRINCAR SOB A ÓTICA DE ALGUMAS TEORIAS PSICOLÓGICAS

O brincar tem grande importância ao desenvolvimento da criança, e por isso, diversos autores a apresentam de acordo a sua abordagem. Piaget (1951, apud BOMTEMPO, 1999) enfatiza que o jogo tem grande importância ao desenvolvimento cognitivo, pois, a criança adentra uma realidade que é transformada em conhecimento, proporcionando uma aprendizagem mais agradável e efetiva.

O Construtivismo aborda, classificamente, o desenvolvimento das estruturas cognitivas, tendo como base o desenvolvimento da inteligência do indivíduo que acaba sofrendo influências do meio que está inserido. Subdivide-se as etapas do

desenvolvimento lógico em: sensório motor, pré-operatório, operações concretas e operacional formal.

O recorte etário da pesquisa (crianças do 3º ao 5º ano) aporta crianças que estarão em sua maioria na etapa “das operações concretas” da classificação realizada por Piaget. Esta etapa é importante para a construção do conhecimento da criança, sendo o estágio da inteligência operacional concreta caracterizado com o início da utilização mais minuciosa da lógica. (PÁDUA, 2009).

Nessa fase, predominariam os jogos com regras, Vieira, Carvalho e Martins mencionam explicações de Piaget nesta etapa, sendo:

No jogo com regras, o jogo passa a ser controlado por disciplinas coletivas e códigos de honra em substituição aos símbolos do faz de conta. Ao mesmo tempo, o raciocínio e o uso de símbolos tornam-se mais lógicos e objetivos dos oito aos 11 anos. (VIEIRA; CARVALHO; MARTINS, 2009, p. 39)

Pádua (2009) menciona que nesta etapa: “a criança faz uso da capacidade das operações reversíveis apenas em cima de objetos que ela possa manipular, de situações que ela possa vivenciar ou de lembrar a vivência, ainda não existe, por assim dizer, a abstração” (PÁDUA, 2009, p. 32). Os jogos e as brincadeiras acabam por estimular essa operação nas crianças desta faixa etária, pois elas irão associar conceitos através da manipulação destes objetos.

As crianças nesta etapa, possuem um nível de concentração individual maior, o que possibilita uma maior autonomia para realizar diversas operações. Além disso, as crianças acabam diminuindo o seu “olhar” mais egocêntrico, o que proporciona trabalhos em grupo.

Outro autor relevante pensarmos o brincar pelo viés da psicologia é Vygotsky, que pontua que ao nascer a criança já está imersa em um mundo social, por esse fato, ao internalizar situações apresentadas pelo “mundo” a criança se apropria deles através da brincadeira, que acaba sendo de grande importância ao desenvolvimento da criança (VYGOTSKY, 2007 apud Navarro, Prodócimo, 2012).

Para o autor a criança, ao brincar, se comporta além do seu comportamento rotineiro, vivencia situações que não está acostumada, criando uma zona de desenvolvimento.

[...] no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de

desenvolvimento. (VIGOTSKY, 2007, P. 134 apud Navarro, Prodócimo, 2012, p. 636).

A zona de desenvolvimento proximal é o caminho que a criança percorre durante a aprendizagem, se constitui das ações que ela depende de ajuda, mas que em um futuro ela terá domínio autônomo sobre essa ação. Rolim, Guerra e Tassigny (2008) explicam sobre o a zona de desenvolvimento proximal, estuda por Vygotsky:

[...] zona de desenvolvimento proximal é um domínio psicológico em constante transformação, refere-se ao caminho de amadurecimento de suas funções, ou seja, ações que, hoje, a criança desempenha com a ajuda de alguém conseguirá, amanhã, fazer sozinha. Durante o brincar, ela se solta e se permite mais, vai além do comportamento habitual para sua idade e de suas atitudes diárias. (ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008, p. 179)

O brincar possibilita esse “intervalo” entre as práticas em que a criança domina e as atividades que ainda depende de auxílio (mas isso não impedirá dela torna-se independente nesta ação). Ao se tornar independente em certas funções, as crianças adentram um caminho de amadurecimento como mencionam os autores acima, sendo necessárias interações e troca de experiências com outros indivíduos.

Os jogos possibilitam a zona de desenvolvimento proximal nas crianças, pois, de uma maneira lúdica a criança adentra o conteúdo que até então não tinha domínio ou até mesmo não conhecia. Os jogos possibilitam “esse caminho” entre o não ter domínio do conteúdo e a captação e o entendimento através de maneira leve e não exaustiva, como se dá na maioria das práticas tradicionais de ensino

Para Vygostky (1998), o brincar manifesta-se da necessidade das situações não realizáveis de imediato. O brincar acaba se caracterizando como a criança experimentando essas situações não realizáveis para o momento, ao qual devem ser circunstâncias relativas de segurança que possibilite que a experiência seja vivida em liberdade e com certo grau de controle (VYGOTSKY, 1998, apud ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008).

A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real. O segundo é que, no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez

que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo. (VYGOTSKY, 1998, p. 130 apud ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008, p.179)

O brincar na criança gera prazer, e contribui para a sua formação. Tendo esse primeiro contato com jogos e brincadeiras, a criança opera com significado alienado sobre uma situação real como mencionam os autores, portanto, ao utilizar-se de jogos escolares (com conteúdos que ainda não tem domínio), ela acaba não obtendo controle do jogo em si, mas pelo fato de conceber desafios não obtidos acaba gerando prazer.

2.3 CORSARO E A CULTURA DE PARES

A sociologia da infância perspectiva bem representada por Corsaro, evidencia no desenvolvimento infantil a relevância do brincar da criança. As crianças vivenciam o mundo e concomitantemente, recriam suas culturas, elas acabam sendo “afetadas” pela sociedade em que vivem, pois realizam uma forma de circulação cultural, internalizando sua cultura e a modificando. As crianças são perceptíveis aos detalhes e vivências que os adultos próximos ao seu cotidiano realizam, estão atentas e não praticam a reprodução da cultura observada, e sim, ajudam a contribuir com a sua própria elaboração, produzindo ativamente uma mudança cultural. (CORSARO, 2009 p.31)

Corsaro trabalha a perspectiva de cultura aos pares, que segundo ele pode ser definida “como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham com seus pares” (2009, p.32). Corsaro (2009, p.31) realiza uma breve explicação sobre “pares”, ao qual não designa o sentido de duplas, e sim de parceiros, iguais. As crianças através da experiência e participação no mundo adulto, criam e modificam a sua cultura, pois, se apropriam do mundo adulto de sua maneira, com seu repertório e interpretação de acordo ao grupo social em que vivem.

O autor analisou diversas rotinas de brincadeiras das crianças em diferentes lugares do mundo, com especial atenção às brincadeiras por ele chamadas de *brincadeiras de aproximação/evitação*¹ e da *dramatização* das crianças²,

¹ Brincadeiras de aproximação e evitação, evolve quatro fases, segundo Corsaro, sendo: identificação: criam um agente ameaçador, aproximação: chamam a atenção do agente ameaçador “provocando” e acabam deixando

percebendo em seu desenrolar de que forma a cultura de pares está inserida no contexto social da criança. Por partilharem do mesmo grupo, por vez, elas dividem angústias, medos, insegurança, alívio. Corsaro, ainda menciona a necessidade de estudo sobre outras brincadeiras que evidenciam a cultura de pares:

[...] são necessários mais estudos sobre a brincadeira de criança em muitos outros grupos culturais para sustentar inteiramente essa proposição e aprender a diversidade de estilos e de natureza dessas importantes rotinas lúdicas na vida cotidiana das crianças (CORSARO, 2009, P. 49)

Acredito, junto com Corsaro, na importância desse aprendizado e estudo sobre as brincadeiras infantis, pois evidenciam as crianças resignificando elementos de sua cultura, considerando modelos de comportamento e significados construídos em diversos grupos sociais; Corsaro (2009) mencionam que as crianças internalizam diferentes competências sociais, sendo levada em consideração a forma como interagem com outras pessoas. A cultura de pares acaba sendo muito visível nas interações na escola, as crianças partilham conhecimento, experiências, e muitas vezes frustrações que estão presentes no grupo social em que estão inseridas.

Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009) mencionam as variações dos tipos de brincadeiras realizadas ao longo do tempo. Para as autoras, estes momentos mudaram e ainda persistem na transformação de acordo ao tempo que é realizado a atividade, ao local, e o contexto. Atualmente, as crianças possuem cada vez menos tempo para brincar, estão cada vez mais atarefadas com atividades extracurriculares ou até mesmo passam a maior parte do tempo na escola. Corsaro (2009) define a cultura de pares, como um momento de interação com o outro, sendo uma troca de valores, de conhecimento, e a escola acaba sendo um lócus que possibilita essa interação com o outro.

Corsaro, menciona a abordagem de Piaget, junto a cultura de pares:

[...] O construtivismo me projetou para junto das crianças, mas, uma vez que passei a fazer parte do mundo delas, comecei a questionar a abordagem que deu ímpeto ao meu trabalho. O construtivismo, especialmente o apresentado pelo trabalho do Piaget, é uma teoria de acomodação individual da criança a um mundo autônomo, mas me

neutralizado, evitação: o agente ameaçador é empoderado e as crianças fingem estar como medo, retorno à base de segurança: a base de segurança é alcançada e ficam salvos do agente ameaçador

² Dramatização de papéis: "As crianças não imitam simplesmente modelos adultos nessas brincadeiras, mas antes elaboram e enriquecem continuamente os modelos adultos para atender a seus próprios interesses" CORSARO, 2009, P.34.

descobri estudando processos coletivos, partilhados e culturais. Aos poucos comecei a ver que não estava simplesmente estudando os efeitos positivos da interação entre pares, mas estava também documentado a produção criativa das crianças e sua participação em uma cultura de pares. (CORSARO, 2009, p. 86)

Ambos os conceitos são importantes e relevantes ao desenvolvimento da criança. Os docentes ao utilizarem das estratégias dos jogos deverão ter ciência e entendimento desses dois conceitos. Como Corsaro menciona, o construtivismo estudo por Piaget evidencia mais o individual, o desenvolvimento das estruturas cognitivas. A cultura de pares, evidencia o coletivo, a criança partilha valores e interesses com o outro. Ambos são necessários, ter uma percepção no individual e também no coletivo, pois muitas vezes nos momentos propostos de jogos ocorre uma aprendizagem construída individualmente e coletivamente.

Sendo assim, a cultura de pares evidencia a criança que internaliza sua cultura e a modifica, produzindo a sua cultura. Vale ressaltar que as crianças, adquirem e se apropriam da cultura através da sua interação com outro. As escolas de ensino fundamental, devem possibilitar que estas crianças se apoderem e produzam a cultura entre os pares, sendo em momento livres (exemplo: recreio), ou em momentos planejados, pois a escola é um ambiente que proporciona a interação com o outros, eles acabam fazendo amizades, trocam conhecimentos, conversam sobre coisas diversas, influenciando na produção de sua cultura.

3. O QUE OS DOCUMENTOS DEDICADOS À PROTEÇÃO E ATENÇÃO À INFÂNCIA DIZEM SOBRE O BRINCAR?

No século XIX, alguns países europeus e os Estados Unidos tomaram a frente no movimento de legislar sobre a infância, preocupando-se em minimizar o sofrimento das crianças através de propostas de reformas legais que visavam em especial crianças que trabalhavam ou estavam em situações vulneráveis. (CORDEIRO, 2015). Tais reformas legais que foram sendo propostas, denotam uma preocupação com a criança na perspectiva dela passar a ser vista como um “futuro” para as sociedades que se industrializavam e modernizavam. Andrea Cordeiro (2015) menciona a inquietação que se sucedeu:

Tal preocupação e ações podem ser consideradas, em algumas leituras, como medidas de socorro não à criança em si, num esforço ético humanitário, mas ao próprio sistema capitalista que poderia acabar por arruinar as possibilidades de se manter em futuro próximo por falta de pessoas com a mínima saúde para produzir. (CORDEIRO, 2015, p. 39)

A partir do momento que é depositado na criança o desejo de um futuro melhor que seria realizado por elas, aumenta o estudo e o desenvolvimento de políticas para essa faixa etária. A ciência passa a buscar entender as especificidade e singularidades que caracterizam esta etapa, auxiliando na produção de Leis que garantissem a proteção do que seria “o futuro do país”.

As autoras Franco e Batista (2007) mencionam, sobre os direitos e deveres historicamente assegurados, que “embora eles sejam amplamente reconhecidos não significa que conquistamos a plenitude de sua efetivação” (p.1448). Ou seja, algo ser garantidos por Lei, não garante sua efetivação real. As autoras ainda complementam: “Reconhecer a criança como sujeito de direitos e de liberdades não é suficiente para garantir o exercício da cidadania e a proteção contra todas as formas de violência a que, muitas vezes, estão submetidas” (p.1448). Como mencionado, a forma como a criança passou a ser vista modificou-se muito, mas ainda o Estado não consegue assegurar os direitos e deveres de forma igualitária, acontecendo portanto uma desigualdade.

No entanto, as leis demonstram uma intencionalidade de esforços em torno da problematização e proteção legal da infância, um passo importantíssimo. Dentre as leis criadas para tentar assegurar os direitos das crianças destacamos a Lei

8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente), Lei 13. 257/16 (Lei do Marco Legal da primeira Infância), Convenção dos Direitos das Crianças em 1989, Declaração Universal dos Direitos da Criança em 1959.

No capítulo anterior vimos que nos dias atuais, o brincar é visto nos estudos sobre a infância como atividade de maior importância na infância e tem sua relevância debatida nacionalmente e internacionalmente. Documentos legais refletem estas discussões e retratam o tema cada vez com novos conteúdos para ampliar ainda mais as discussões.

Neste capítulo, irei analisar alguns desses documentos, verificando especialmente como o município de Curitiba olha as crianças do 3º ao 5º ano do ensino fundamental em sua documentação. Além disso, analiso como o brincar se configura como direito da criança.

3.1 DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS:

Em 1959 foi Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas nº 1389 a Declaração Universal dos Direitos da Criança, que intencionava uma:

infância feliz e ao gozo, para bem da criança e da sociedade, dos direitos e liberdades aqui estabelecidos e com vista a chamar a atenção dos pais, enquanto homens e mulheres, das organizações voluntárias, autoridades locais e Governos nacionais, para o reconhecimento dos direitos e para a necessidade de se empenharem na respectiva aplicação através de medidas legislativas. (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA, 1959)

Neste documento constam o total de dez princípios que visam o bem estar da criança. Em 1959, é determinado que deve-se zelar pelo cuidado com as criança, não restringindo apenas a família: essa cautela se amplifica a toda sociedade, incluindo as autoridades públicas. Portanto, a propagação dos direitos e deveres estabelecidos para as crianças já se estendiam em 1959, sendo delegável a toda sociedade.

Mais especificamente, o princípio 7 enfatiza que “A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito”. O brincar é visto como um elemento da educação, sendo visável como um direito estabelecido, não se restringindo apenas a escola, aos pais,

professores, o Estado, toda a sociedade deve ter essa preocupação, pois, a criança se estabelece como a garantia da própria manutenção da sociedade.

Outro item relevante é que no mesmo princípio é mencionado o direito das crianças em obter educação gratuita:

A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade. (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA, 1959)

A educação já era vista como capaz de incorporar diversas culturas e ser uma forma de socialização das crianças. Assim, através da junção e da efetivação deste direito a criança conseguia desenvolver “novas aptidões” como menciona a Declaração Universal dos Direitos das Crianças.

Segundo Franco e Batista (2006) essa Declaração é vista com grande relevância, pois foi: “O primeiro instrumento específico a surgir com real importância dentro da nova ordem internacional tendo em vista os direitos da criança”. (FRANCO; BATISTA, 2006 p. 2059)

3.2 CONSTITUIÇÃO DE 1988

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, é caracterizada como um “recomeço”, segundo os autores Barcelos e Barroso (2003), como um período “sem as velhas utopias, sem certezas ambiciosas, com o caminho a ser feito ao andar. Mas com uma carga de esperança e um lastro de legitimidade sem precedentes, desde que tudo começou” (BARCELOS, BARROSO, 2003, p. 26).

A Constituição de 1988 é marcada como um avanço social, sendo o recomeço para a proteção dos direitos e deveres estabelecidos para toda a população brasileira, assegurado pela Constituição da União. Objetivando: “assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos”. A Constituição não se

restringe a um corte etário específico, foi promulgada a toda população brasileira, assegurando direitos e deveres tendo a garantia constitucional.

Na Constituição, a ideia do "brincar" não aparece explicitamente relaciona-se, no nosso entender, com o conceito de lazer, como prescrito no artigo 227:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988)

Ao pensarmos a ideia de brincar relacionada com o de lazer entendemos que o último tem maior abrangência. Nunes e Hutz (2014) define que o lazer está relacionado: "à realização das virtudes desinteressadas do homem, concebido como um fim em si, em relação ou em contradição com as necessidades da sociedade" (NUNES; HUTZ, 2014, p. 308). Portanto, o lazer se torna qualquer atividade de livre escolha, objetivando o prazer. Na Constituição a menção do artigo ao direito ao lazer é mais abrangente e menos específico do que o direito ao brincar, pois como lazer pode-se entender qualquer atividade realizada em um momento livre, inclusive, brincar.

Franco e Batista (2006) declaram que: "O direito de brincar na Constituição de 1988 se depreende da conjugação dos direitos ao lazer, à convivência familiar e à convivência comunitária, e ao direito ao não-trabalho, que é muito mais do que um "direito ao ócio". (FRANCO; FERREIRA, 2006 p. 2062).

O autor Marcellino (2007) afirma que "o lazer é visto então, enquanto espaço da vivência cultural, momento de expressão da vitalidade e da sensibilidade dos homens" (MARCELLINO, 2007, p. 12). O lazer é um momento que se relaciona com a cultura, sendo um período de vivência cultural aonde ocorre uma manifestação artística, cultural, social, comportamental, integrando e ganhando particularidades para o ser humano. Marcellino (2007), explicita a escola como forma de eclodir o potencial pedagógico do lazer, pois, a escola é um ambiente multicultural.

Ainda que imbricado no conceito de lazer, podemos inferir que o tempo de brincar já é compreendido no contexto da elaboração da constituinte como necessário, edificador e como um direito a ser garantido.

A constituição apontará que o Estado não é unicamente o responsável por assegurar todos os direitos à criança: a família, escola, comunidade em que está inserido e sociedade devem ‘participar’ do auxílio para a efetivação e garantia dos direitos.

A sociedade para os autores Sawyer, Lobo (2008) é vista como “uma rede complexa de grupos interligados e superpostos, que compartilham de uma cultura e de um sistema institucional característico” (SAWYER, LOBO, 2008, p.1154). Os grupos que terão os mesmos interesses partilharão de sua cultura, portanto, os mesmos devem idealizar melhorias para os direitos já estabelecidos em Lei, além disso, buscando aperfeiçoamento das políticas públicas que garantam a efetivação dos direitos e deveres que constam na Constituição.

3.3 ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

A Lei nº 8069 de 13 de junho de 1990, mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), visa a proteção integral da criança, como menciona já o primeiro artigo. No início da década de 90, o ECA fomentou as discussões e as temáticas a respeito das crianças e dos adolescentes, modificando a forma como passariam a serem vistas, pois, a Lei foi criada e destinada para eles. O intuito é de explicitar os direitos e deveres que são assegurados para as crianças e adolescentes, o 4º artigo do ECA, evidencia os deveres que a sociedade de uma forma geral tem para com as crianças e adolescentes:

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

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude. (BRASIL, ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE)

O ECA observa a criança e adolescente na sua totalidade e busca contemplar tudo aquilo que visa seu bem estar, portanto, além de reforçar os direitos

mencionados na Constituição (educação, saúde, moradia), estabelece que as crianças e adolescentes devem ter acesso aos esportes, ao lazer, à profissionalização, à cultura. Se torna relevante, pois, a Lei não observa a criança como um ser vazio, e sim como a criança sendo produtora de culturas diversas, podendo partilhar nos momentos de lazer, de esporte e de vivência com outras pessoas.

O ECA estabelece o brincar como um direito fundamental às crianças e adolescentes, menciona que elas têm direito a liberdade, ao respeito e todos os direitos sociais estabelecidos na Constituição. No artigo 16º, apresenta-se em tópicos o direito a liberdade:

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:
 I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
 II – opinião e expressão;
 III – crença e culto religioso;
 IV – brincar, praticar esportes e divertir-se;
 V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
 VI – participar da vida política, na forma da lei;
 VII – buscar refúgio, auxílio e orientação.
 (BRASIL, ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE)

O Estatuto da Criança e do Adolescente foi produzido nos anos de 1990 e como já mencionado explicita os direitos e deveres das crianças e adolescentes. Torna-se válido observar que no espaço de dois anos que separam a constituição do ECA o brincar configura-se há como direito. Enquanto na Constituição Brasileira de 1988, é mencionado o lazer, porém, esse pode ser um ato estendido para diferentes etapas da vida em todas as faixas etárias. O brincar se configurando como direito através do ECA engloba especificamente um período da vida de um ser humano, aonde ele prioritariamente realiza esta ação.

As autoras Franco e Batista (2007), consideram o brincar como um direito à liberdade, o artigo mencionado acima estabelece o brincar como um dos critérios à liberdade. Além do mais, as autoras no artigo: A criança e o brincar como um direito à liberdade, consideram a criança em desenvolvimento, para elas nesta etapa as crianças estão em condições peculiares de formação, sendo representada em suas variadas manifestações, portanto, é necessário escola e família proporcionarem estes momentos para auxiliar em seu desenvolvimento.

Pensando em acordo à sociologia da infância, faz sentido a ideia do brincar estar não apenas em relação à ideia de lazer, mas também à de cultura. Neste sentido, evidencio dois artigos do ECA:

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Art. 59. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude. (BRASIL, ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE)

A escola é um ambiente multi cultural, proporcionando essa construção e troca de diferentes culturas, o docente em sala de aula deve incentivar e proporcionar momentos que valorizem a cultura do outro, pois como menciona o artigo 58, isso poderá garantir a liberdade de criação e o contato com outros tipos de cultura.

Para Kishimoto (2017) a escola deve “tornar disponíveis o acervo cultural de contos, lendas e brincadeiras tradicionais que dão conteúdo à expressão imaginativa da criança; abrir-se para receber outros elementos da cultura não-escolarizada” (KISHIMOTO). Este acervo cultural que a escola pode proporcionar amplia o repertório imaginativo da criança, a escola deve ser um local que proporcione está troca cultural, e não deve se restringir a uma cultura escolarizada.

Os espaços de lazer, esporte e cultura voltados à criança e ao adolescente devem ser responsabilidades do município, com o auxílio dos estados e da União. Porém, como mencionam as autoras Silva, Pérez-Ramos e Fonseca (2006) isso acaba sendo um dos desafios, e não apenas aos governantes mas muitas comunidades segundo as autoras acabam se organizando e realizando momentos de lazer ou criando espaços para isso.

O artigo 71º do ECA estabelece que: “a criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”. No artigo percebemos a articulação entre estas atividades e a influência que podem ter no nestas pessoas em seu pleno desenvolvimento.

Podemos perceber algo como avanços de acordo com as Leis que foram sendo propostas, no sentido do brincar se configurando como um direito constituidor. Kishimoto (2017) menciona a relevância do brincar como um período de exploração, comunicação, movimentação e utilização dos múltiplos tipos de linguagem que a criança acaba desenvolvendo com seus pares. Além disso, Nélcio Spréa (2010) se reporta ao fato de que as brincadeiras são uma forma de socialização das crianças, elas adentram um mundo cultural, no qual as significações serão entendidas ao longo do seu cotidiano. Se configurando como outra forma de socialização, o lazer, se torna importante para as crianças, pois é um conjunto de atividades em que se é livre, podendo criar, descobrir, divertir-se e crescer.

3.4 MARCO LEGAL DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Em 2016, foi aprovada a Lei 13. 257/ 2016, conhecida como: “Marco Legal da Primeira Infância”, implementada apenas para os primeiros anos de vida do desenvolvimento infantil (dos 6 meses aos 6 anos). O artigo 5º do Marco Legal estabelece:

Art. 5º Constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica. (BRASIL, MARCO LEGAL, 2016)

É relevante observar o brincar e a cultura se configurando como um direito para a criança, lembrando que a Constituição menciona o lazer (entende-se que o brincar faz parte), porém, não afirma objetivamente o brincar. Irei destacar dois outros artigos do Marco legal , referem-se a cultura e ao brincar:

Art. 15. As políticas públicas criarão condições e meios para que, desde a primeira infância, a criança tenha acesso à produção cultural e seja reconhecida como produtora de cultura.

Art. 17. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão organizar e estimular a criação de espaços lúdicos que propiciem o bem-estar, o brincar e o exercício da criatividade em locais públicos e privados onde haja circulação de crianças, bem como a fruição de ambientes livres e seguros em suas comunidades. (BRASIL, MARCO LEGAL, 2016)

A implementação de políticas públicas que asseguram e notam a importância do brincar e da cultura é relevante, pois abrange cada vez mais as discussões sobre as temáticas. Porém, essa Lei refere-se apenas às crianças de até seis anos de idade. A decisão por incluir o Marco Legal neste capítulo, apesar dele não ser dedicado ao corte etário desta pesquisa foi tomada no sentido de problematizar os limites dados ao brincar e à infância no corte da dita “infância pequena” ou “Primeira Infância”. Ao passar da idade de seis anos a criança é menos criança? Assim sendo não pode ter o direito a cultura e ao brincar garantidos por um marco legal?

A Lei 13. 257/ 2016, conhecida como “Marco Legal” acaba por fazer um corte etário, possibilitando uma cautela maior para as crianças desde os seis meses até os seis anos. Porém, sob meu ponto de vista não deveria ocorrer essa restrição, a criança deve ter seus direitos assegurados independentemente da idade. As autoras Kramer, Nunes e Corsino (2011) explicitam a concepção de criança:

produtoras de cultura, constituídas a partir de sua classe social, etnia, gênero e com diferenças físicas, psicológicas e culturais. Elas brincam, aprendem, criam, sentem, crescem e se modificam ao longo do processo histórico que dá corpo à vida humana, dão sentido ao mundo, produzem história e superam sua condição natural por meio da linguagem. Seu desenvolvimento cultural implica construir a história pessoal no âmbito da história social. (KRAMER, NUNES, CORSINO, 2011, p. 71)

Vale lembrar-se dos desafios do final da primeira infância, entre eles, um enorme: as crianças de 6 anos iniciam no ensino fundamental. Ao sair da educação infantil a criança deixa de desfrutar das garantias que deveriam assegurar seu direito de brincar? Como mencionam as autoras Kramer, Nunes e Corsino, as crianças são constituídas das relações sociais, das trocas culturais, das diferenças que possuem e de todo seu processo histórico. As crianças não deveriam assim ser compreendidas seguindo simplesmente marcos etários. Franco e Batista (2006) citam Kramer para sintetizar este pensamento:

Não é somente no período da Educação Infantil que se deve assegurar o direito de brincar. Kramer (2003) entende esta ideia como uma contradição causada pela fragmentação dos conceitos, da classificação dos profissionais, das crianças e das práticas educativas. Contradição que oferece aos professores “opções ilusórias” acarretando a dicotomia entre a educação infantil e o ensino fundamental como duas realidades estanques sem qualquer compasso de harmonia e coerente continuidade. (FRANCO; BATISTA, 2006 p. 2064)

Relacionando com a Lei do Marco Legal, será que a fragmentação de infância estabelecida entre educação infantil e ensino fundamental não está implícita em nossa sociedade? As autoras, ainda mencionam outra citação de Kramer: “[...] na educação infantil temos crianças e no ensino fundamental temos alunos! Ora, temos – ou precisamos ter – crianças, sempre”. (Kramer, 2006 p.2064, apud Franco, Batista, 2006) . Essa acaba sendo a ideia que percorre a educação infantil e ensino fundamental, temos crianças x alunos, e por este motivo muitas vezes as práticas lúdicas são excluídas do ensino fundamental. Porém, se não for na escola em quais momentos as crianças irão se apropriar de culturas distintas e em quais momentos irão brincar?

Torna-se necessário políticas públicas que englobem a criança, não delimitando a faixa etária, pois assim não estará restringindo algo tão amplo como a infância. Todas as etapas possuem suas singularidades e diferenças etárias, porém, o brincar não pode se restringir a um corte etário. As crianças possuem direitos garantidos em Lei, eles devem ser reconhecidos, garantidos e efetivados.

3.5 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica são orientações que o Ministério da Educação propõe, sendo uma tentativa para tornar a educação nacional mais igualitária. Cada escola deveria elaborar junto à comunidade escolar (diretores, pedagogos, professores, alunos, e comunidade ao redor) seus princípios norteadores, de acordo com suas realidades e deveriam ser observadas as Diretrizes na realização do Projeto Político Pedagógico de cada escola. (Diretriz Curricular Nacional, 2013)

O intuito das Diretrizes Curriculares Nacionais, segundo o próprio documento (BRASIL, Diretriz Curricular Nacional, 2013 p.104) é que: “contribua efetivamente para o êxito desse trabalho e, assim, para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental brasileiro, um direito de todos”. Portanto, será um documento que possibilitará educação mais equânime, abrangendo todo território brasileiro e tendo algumas variações de acordo com as Diretrizes Curriculares do seu município.

A criança se configura com um sujeito de direito, possuindo de acordo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, interesses próprios

caracterizados pela própria faixa etária que abrange esta etapa, sofrendo interações e estando relacionando a vários aspectos (físico, emocional, social e cognitivo). (BRASIL, Diretriz Curricular Nacional, 2013 p.38)

Nas DCN encontramos também menção à importância e a valorização cultural trazida por cada criança, mencionando na página 38:

Respeitadas as marcas singulares antropoculturais que as crianças de diferentes contextos adquirem, os objetivos da formação básica, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, de tal modo que os aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual e social sejam priorizados na sua formação, complementando a ação da família e da comunidade e, ao mesmo tempo, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo com qualidade social, mediante:

(...)

III – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura dos direitos humanos e dos valores em que se fundamenta a sociedade; (BRASIL, Diretriz Curricular Nacional, 2013 p.38)

Os objetivos propostos desde a Educação Infantil, prolongam-se e percorrem os anos do Ensino Fundamental, devendo respeitar cada singularidade e o contexto que incentivou e suscitou a criança a se apropriar de sua cultura. Além do mais, o documento considera os alunos do Ensino Fundamental como sujeitos históricos que estão associados a diversas experiências culturais e sociais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental mencionam a relevância do lúdico nesta etapa de ensino, que não deve se restringir apenas nas disciplinas de Artes e Educação Física. A Diretriz especifica que atualmente se tem o conhecimento que a área cognitiva está ligada a afetiva e a emocional, e o lúdico deve-se inserir no contexto da criança, com práticas que envolvam sua realidade:

(...) Pode-se dizer que tanto o prazer como a fantasia e o desejo estão imbricados em tudo o que fazemos. Os estudos sobre a vida diária, sobre o homem comum e suas práticas, desenvolvidos em vários campos do conhecimento e, mais recentemente, pelos estudos culturais, introduziram no campo do currículo a preocupação de estabelecer conexões entre a realidade cotidiana dos alunos e os conteúdos curriculares. Há, sem dúvida, em muitas escolas, uma preocupação com o prazer que as atividades escolares possam proporcionar aos alunos. Não obstante, frequentemente parece que se tem confundido o prazer que decorre de uma descoberta, de uma experiência estética, da comunhão de idéias, da solução de um problema, com o prazer hedonista que tudo reduz à satisfação do prazer pessoal, alimentado pela sociedade de consumo. (BRASIL, Diretriz Curricular Nacional, 2013 p.116)

A escola atualmente encontra dificuldade em fazer essa correlação entre lúdico e os conteúdos com seus significados intrínsecos. Segundo a Diretriz Curricular Nacional, (BRASIL, Diretriz Curricular Nacional, 2013 p.121): “o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem”. A escola tem o papel de instigar os alunos com aulas mais prazerosas e desafiadoras que o incentivem a sua participação, essas práticas não devem se restringir apenas a educação infantil, deve percorrer o ensino fundamental, proporcionando a exploração dos conteúdos escolares.

A DNC menciona que a educação consiste no processo de socialização da cultura, processo no qual transformam em conhecimentos e valores. O documento aborda que a proposta pedagógica da escola deve estar em harmonia com a comunidade em que está inserida, para que assim as crianças estejam contextualizadas e possam reconhecer sua cultura nas práticas da escola, o documento menciona: “para que os alunos possam se reconhecer como parte dessa cultura e construir identidades afirmativas o que, também, pode levá-los a atuar sobre a sua realidade e transformá-la com base na maior compreensão que adquirem sobre ela” (BRASIL, Diretriz Curricular Nacional, 2013 p.110).

As escolas devem proporcionar caminhos que instiguem as crianças a transformar suas realidades, a partir da construção de sua identidade e das práticas culturais vivenciadas pelas crianças tanto na escola quanto na sociedade em que estão inseridas.

3.6 DIRETRIZES CURRICULARES DE CURITIBA

As Diretrizes Curriculares de Curitiba objetivam nortear as práticas pedagógicas da educação municipal. Tal documento foi construído por diversos profissionais que contribuíram na intenção de, segundo o prefeito da época e atual Governador Beto Richa, tornar mais igualitária a educação proposta pelo Município. As Diretrizes de Curitiba são resultantes de uma construção social, tendo influências: “práticas políticas, sociais, culturais e pedagógicas do interior da escola, da comunidade e do mundo. É uma manifestação cultural construída na prática pedagógica de forma coletiva” (CURITIBA, Diretriz Curricular Municipal, 2013, p.08)

As Diretrizes Curriculares de Curitiba mencionam que o tempo escolar proporciona uma construção cultural à qual é relacionada ao desenvolvimento estudantil e suas aprendizagens (Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, pg. 5). A escola deve considerar as singularidades de cada estudante, as suas vivências, experiências, saberes, valores, se reorganizando e possibilitando uma contribuição e construção de novos saberes aos mesmos. As Diretrizes Curriculares de Curitiba mencionam:

A escola precisa estar sintonizada com a complexidade da sociedade, interconectada com os movimentos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos, étnico-raciais e históricos. Movimentos que devem se tornar objeto de estudo, para que os estudantes possam desenvolver habilidades, conhecimentos e competências que lhes dêem subsídios para serem cada vez mais capazes de analisar, refletir e atuar em face da realidade em que vivem, para que não somente possam descrever o mundo que os rodeia, mas sim transformá-lo no sentido de uma configuração mais justa e respeitosa dos ciclos da vida de todas as espécies e gerações. (CURITIBA, Diretriz Curricular Municipal, 2013 p.09)

Neste trecho do documento observamos a ideia de “respeito aos ciclos” da vida e às especificidades de cada geração, além do mais, vemos a menção de que a escola deverá contemplar os movimentos sociais, culturais, políticos, econômicos, éticos, ético-racionais e históricos que estão presentes na sociedade, para contribuir em sua formação humana em suas múltiplas dimensões. Entendemos que o brincar como cultura da infância e como movimento de desenvolvimento da criança estaria perfeitamente adequado como um motor para estas intenções.

A escola possui o desafio de valorizar o conhecimento que o aluno possui, englobando suas vivências, experiências, saberes e valores. Deve possibilitar momentos que contribuam para suas construções culturais junto de seus pares, respeitando as singularidades presentes dentro do contexto escolar. As práticas realizadas nas etapas finais do Ensino Fundamental 1, necessitam ser revistas constantemente, para que assim possibilitem aos alunos uma aprendizagem contextualizada e efetiva.

4. OBSERVAÇÕES SOBRE A INSERÇÃO DO LÚDICO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 1 EM UMA ESCOLA NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA

Esta etapa da investigação ocorreu em uma escola da Rede Municipal de Curitiba. A Escola Municipal localiza-se no bairro Pinheirinho, outro bairro bastante próximo da escola é o Xaxim. Não será mencionado o nome da escola, e nem o nome das professoras e dos alunos que auxiliaram e contribuíram para a realização da pesquisa.

A Escola Municipal possui 31 anos de existência, tem uma demanda grande de alunos que moram nas proximidades da escola. Muitos desses alunos vão até a escola a pé, ou algum familiar leva-os, e uma pequena minoria vai de transporte escolar. Com relação os funcionários da escola, em grande parte moram nas proximidades, e a maioria tem dois padrões, ou seja trabalham em dois turnos.

O Pinheirinho é um bairro grande e misto, possui grande quantidade de residências e uma grande quantidade de comércios, como: mercado, panificadora, farmácias, lanchonetes e etc. A rua em que se localiza a Escola, é de grande movimento contendo comércios e grande circulação de carros. Além disso, outras escolas e CMEI ficam próximas, portanto, alguns alunos estudam há alguns anos juntos. Ao lado da escola existe um CMEI, e um pouco mais distante temos dois Colégios Estaduais.

Nas proximidades da Escola há também uma grande praça, com quadras, equipamentos para exercício e um Farol do Saber. Próximo da escola também podemos ver igrejas, que contém espaço para socialização de seus membros.

O período em que foi realizado a pesquisa foi o da manhã, o qual contém uma sala de 3ºano, três salas de 4º ano e três salas de 5º ano, totalizando cerca de 215 alunos. No período da tarde, a escola recebe os alunos de 1ºano, 2ºano e 3ºano. No período da noite a escola recebe os alunos da Educação de Jovens e Adultos.

A escola tinha um espaço de parquinho, mas ele foi retirado e não conseguimos averiguar os motivos de sua desativação.

As áreas que as crianças têm para poder brincar são amplas, porém, tem pouca área coberta. Na imagem abaixo mostramos um dos espaços do pátio. Ao fundo, tem a quadra e à direita da imagem a quadra de areia (a escola tem mais uma quadra de areia além desta).

FOTO 1: Área externa



Fonte: Amanda Braga (2017)

O outro espaço que faz parte do pátio fica em uma área imediatamente após a saída da área coberta da escola. Contém um canteiro na lateral, com árvores e flores.

FOTO 2: Área externa



Fonte: Amanda Braga (2017)

O espaço coberto é bem pequeno. Em alguns dias observados estava bastante quente, as crianças acabavam pedindo para a Zeladora para brincar neste espaço. É utilizado para as crianças formarem as filas, para que junto com a professora possam ir para as salas de aula. O pouco espaço coberto é uma das contestações dos alunos, pois segundo eles em dias de chuva acabam tendo que ficar na sala durante todo recreio e na aula de Educação Física.

FOTO 3: Área interna



Fonte: Amanda Braga (2017)

Outro espaço de transição das crianças é o corredor, o qual direciona as crianças para suas salas de aula.

FOTO 4: Área interna



Fonte: Amanda Braga (2017)

Uma singularidade da escola observada durante a pesquisa foi o “sinal” que avisa o término e início das aulas e do recreio. Há música, e ela instiga a imaginação, observei que ao tocar as crianças cantam freneticamente. A música se chama “Não existem de verdade” do Mundo Bitá, é animada, o que acaba dando um reflexo positivo para as crianças, menciona que através dos seus sonhos as crianças podem encontrar bons companheiros, despertando assim o uso da imaginação. O sinal utiliza um recorte da música:

Existem animais que não existem de verdade,
Só quando a gente sonha ou quando imagina

O unicórnio corre toda noite pra você,
Enquanto a sereia vem nadando pra te ver

De vez em quando eu penso que falei com um dragão,
Mas vem logo a fadinha e aperta a minha mão

E diz que embaixo dessa cama não há o que temer,
Mas eu prefiro não me levantar para saber

Alô, bicho papão, venha pra cá, me dê a mão.
(....)(MUNDO BITÁ, Não existem de verdade)

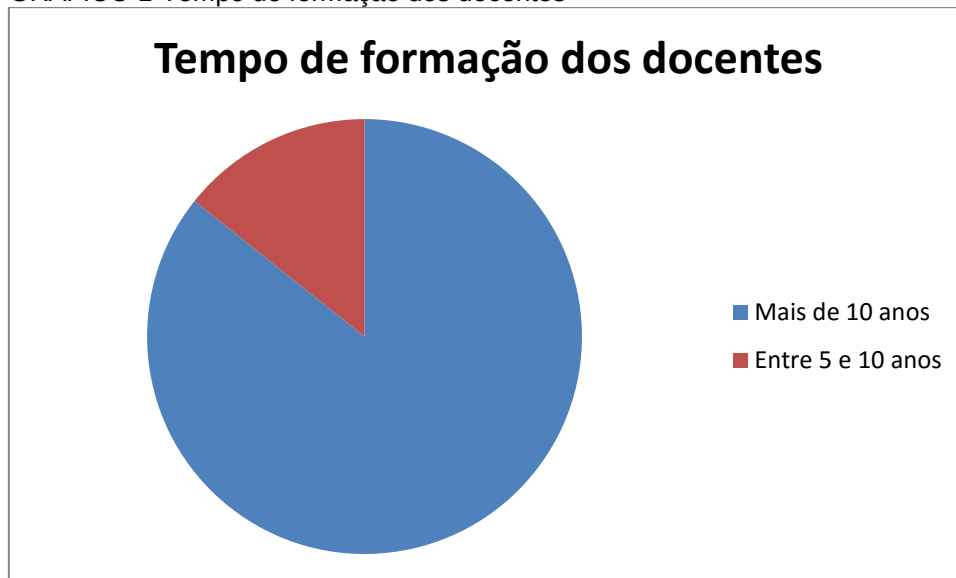
A música, inserida na rotina das crianças parece ser um sinal de que há espaço para a imaginação e brincadeira naquela escola, as crianças tem por ela carinho e quando cantam alto parece até mesmo um momento de extravasamento de tensão, de reencontro com a ludicidade da infância. Um contraste interessante com a geral seriedade e monotonia dos ritmos de aula observados.

4.1 PROFESSORAS

Obtive um pouco de restrição quando mencionei que precisava conversar com as docentes como parte da coleta de dados. Agendava nos momentos livres que tinham, porém, algum imprevisto acontecia e acabava tendo que mudar. Consegui realizar três entrevistas, então mudei a abordagem e com os demais professores preferi entregar questionários para que fizessem assim que sobrasse um tempo (em anexo 2, o modelo do questionário, que foi também a base da entrevista). Recebi 4 questionários, que agregados às entrevistas totalizam 7 respostas de professores.

Quatro professores realizaram sua formação acadêmica em Pedagogia, outras três professoras possuem formação em Letras (apenas uma professora possui duas graduações sendo de Pedagogia e Letras). As instituições frequentadas pelas docentes acabam variando, sendo: Universidade Tuiuti do Paraná, Faculdade Bagozzi, Unipar, Uniandrade, Universidade Estadual de Londrina, Santa Cruz, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. O gráfico a seguir mostra o tempo de formação das docentes, ou seja, a quanto tempo elas concluíram suas formações na graduação:

GRÁFICO 1-Tempo de formação dos docentes



Fonte: Questionário/ Entrevista aplicado com os docentes (2017)

As professoras estão, em grande maioria, há bastante tempo formadas na graduação, sendo 12 anos, 15 anos ou até mesmo 32 anos (inclusive esta professora aposentará no fim do ano).

Das entrevistadas apenas uma professora mencionou que não possui pós graduação, o que acaba se tornando um dado importante pelo fato delas estarem bastante tempo formadas e a pós graduação acaba constituindo uma nova qualificação, sendo uma continuidade e uma atualização de novos conhecimentos. As áreas de pós-graduação são as mais diversas: Educação- Interdisciplinaridade, Psicopedagogia, Educação, Educação especial inclusiva com ênfase na deficiência intelectual, Educação infantil e Alfabetização e letramento. Outra forma mencionada como fonte de uma formação continuada são as palestras e cursos ofertados pela

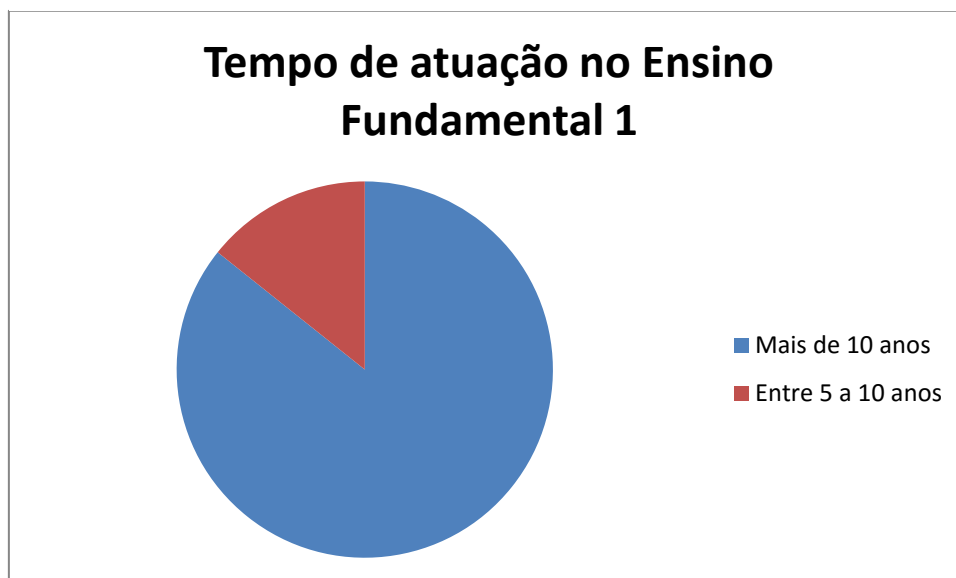
SME de Curitiba, mas uma das professoras mencionou que no período de pós greve³, decidiram não participar com tanta frequência, apenas quando algum tema acaba chamando muito sua atenção, a professora menciona:

(...) veio o período pós greve, que a gente perdeu todos os direitos de avanço de subir na carreira. Que a formação é necessária para isso, então tipo alguns professores meio que resolveram que se não tem avanço na carreira, não tem pontuação, não tem motivo, não vamos mais crescer na carreira enquanto o prefeito disser que assim vai ser, então vamos parar com as formações. Então a gente vai em formações assim, quando é um assunto: “nossa esse esse eu preciso”, mas não estamos participando tanto, mas a prefeitura oferece sim. (Professora 5, 2017)

Outra professora mencionou que no ano passado fez um curso proporcionado pelo Núcleo de Educação, cujo tema era o lúdico, os encontros eram a cada quinze dias. Para Chimentão (2009), a formação continuada acaba sendo uma das formas do professor mudar o seu fazer pedagógico, pois, é uma oportunidade de reflexão e novos conhecimentos que estão oportunizando novas experiências de observar e refletir sobre os processos da escola. Infelizmente o poder público está dificultando o engajamento das professoras na busca por auto-formação.

A experiência em serviço das professoras é bastante vasta, possuem um grande conhecimento nesta etapa de ensino, sendo:

GRÁFICO 2: Tempo de atuação no Ensino Fundamental 1



Fonte: Questionário/ Entrevista aplicado com os docentes (2017)

³ No período de realização das entrevistas e questionários servidores municipais voltavam de uma greve contra aprovação de quatro projetos de lei que fazem parte do pacote de ajuste fiscal proposto pelo prefeito de Curitiba, Rafael Greca (PMN) e estavam realizando processo de reposição das aulas.

Apenas uma professora mencionou atuar entre 5 a 10 anos nesta etapa, as demais mencionaram que possuem mais que 10 anos de experiência. A *Professora 6* relatou que durante seus 32 anos de contribuição ficou 15 anos na direção da atual escola, mas os outros anos se dedicou a ministrar aulas para o Ensino Fundamental. A *Professora 5*, menciona que sempre atuou com essa faixa etária, desde que passou no Concurso em Fazenda Rio grande.

As professoras identificam a importância do lúdico na formação das crianças, e as respostas foram as mais diversas:

P1: Importante para o desenvolvimento, é uma excelente oportunidade de ter o prazer de brincar aliado ao conhecimento, ao ato de aprender. Desenvolve o raciocínio, a atenção, a imaginação, a socialização, o respeito;

P2: Tem sua importância, a ludicidade deve estar presente nas aulas. O estudante se interessa mais e a aprendizagem se dá de maneira significativa.

P3: Relevante ao que diz respeito ao trabalhar em equipe e seguir regras.

P4: É extremamente importante para seu desenvolvimento social, emocional e contribui como facilitadora da aprendizagem.

P6: É essencial, principalmente hoje em dia que tem muita.... o celular, o vídeo game, né? Faz muita falta para eles esse tipo de brincadeira de rua, brincadeira de roda. Eles não sabem brincar mais. (Questionário aplicado com os professores, 2017)

As entrevistadas Identificam o brincar em sua relevância, observando que é uma oportunidade de apropriar-se de outras culturas, sendo um momento de socialização que contribui para o desenvolvimento dos alunos e alunas.

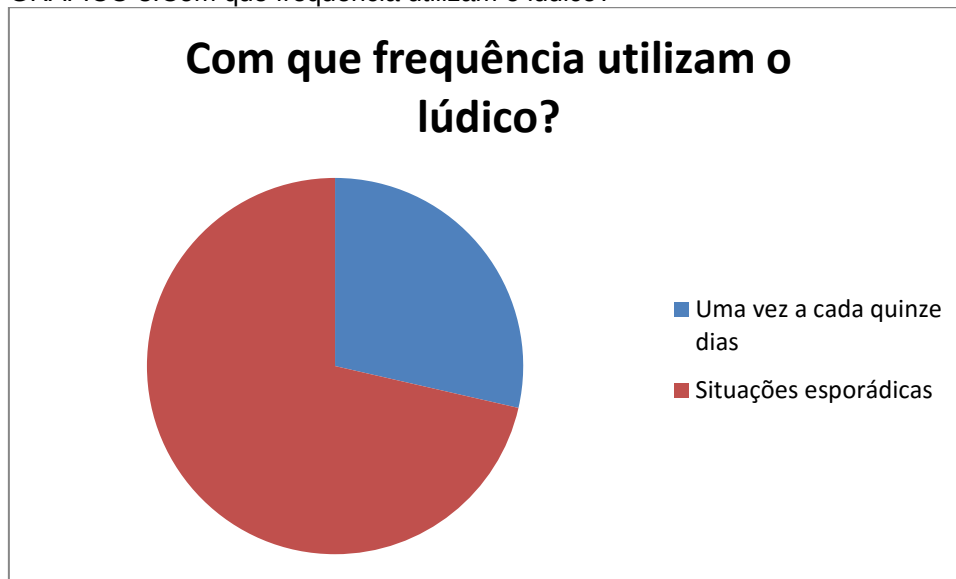
A *Professora 5* aponta a diferença das crianças de antigamente para as crianças atuais, para ela "...tinha mais movimento, mais interação, não tinha tanta briga como tem agora, agora as crianças não sabem interagir, as brincadeiras que fazem (sic) é diferente" (*Professora 5*, 2017). Concluindo que por este fato as crianças possuem mais dificuldade em interagir com o outro o que dificulta introduzir o lúdico na escola. Porém a escola acaba sendo o lócus que proporciona essa interação e socialização entre as crianças, se não for na escola em que espaços e momentos terão? A autora Souza (2013), discute justamente essa ideia, da escola sendo o espaço privilegiado para a interação com o outro:

Analisando as disposições espaciais das cidades – ruas movimentadas, condomínios e apartamentos trancados e fechados - e as configurações familiares - muitos lares com filhos únicos - , percebemos que as crianças urbanas possuem cada vez menos lugares de convivência com outras crianças, de encontros reais, palpáveis, olhos nos olhos, não virtuais. A

escola atual passou a ser para estes grupos lugar privilegiado das interações entre pares, portanto, contexto privilegiado de estudo das interações entre as crianças, da cultura que produzem entre seus pares, no mundo contemporâneo. (SOUZA, 2013, p. 2971)

As entrevistadas, ao responderem sobre a frequência com que inserem práticas lúdicas em sala de aula (seja em brincadeiras livres ou dirigidas e também no uso de jogos educacionais), responderam da seguinte forma:

GRÁFICO 3: Com que frequência utilizam o lúdico?



Fonte: Questionário/ Entrevista aplicado com os docentes (2017)

A Diretriz Municipal de Curitiba propõe que os profissionais desenvolvam práticas educacionais que estejam contextualizadas aos conteúdos e temas abordados, porém a realidade acaba divergindo. Observou-se que, embora reconheçam o valor do brincar em seus discursos, a grande parte dos docentes utilizam em situações esporádicas. Uma das professoras alega que insere o lúdico em suas aulas, porém, ela considerou como lúdico, jogo, brincadeiras e os recursos didáticos usados para além de livros e cadernos (exemplo: alfabeto móvel, material dourado):

(....)Vamos supor, no começo do ano o lúdico que trabalhei com eles foi o material dourado, para trabalhar dezenas, dezenas exatas, número até 99. Então, aí usei bastante, aluno por aluno, quadro valor e lugar. (....) Outra vez que trabalhei mais com o lúdico... com o alfabeto móvel, neste momento que estou não são com todos os alunos que trabalho nessa altura do ano. Mas no início do ano na língua portuguesa, cada encaminhamento que a gente tinha existe uma ou duas palavras chaves, aí você trabalha o alfabeto móvel. (Professora 7, 2017)

O material dourado e alfabeto móvel são itens que auxiliam na apropriação do conhecimento do aluno, no entanto não podemos englobá-los como lúdico. O brincar adentra a escola muitas vezes com uma “aparência ilusória”, não se caracterizando de forma efetiva (FRANCO, BATISTA, 2006):

O educador não se alicerça com firmeza na fundamentação teórica acerca da ludicidade como elemento fundamental para o desenvolvimento infantil. A realidade é, por vezes, mascarada através de discursos com falas estilizadas adotadas sem o devido compromisso de constante revisão e aprofundamento. (FRANCO, BATISTA, 2006, p.2058)

No ensino fundamental 1, o docente em geral, massificado pelo currículo, horários, cobranças e lacunas em sua formação, não capta a importância do brincar para o desenvolvimento infantil. Como já mencionado, no campo pesquisado, uma das docentes acredita que o lúdico se configura através da forma como utiliza o material dourado ou até mesmo o alfabeto móvel, o discurso sobre sua prática se torna superficial, ou como mencionam os autores citados: “discursos com falas estilizadas adotadas sem o devido compromisso de constante revisão ou aprofundamento”.

A mesma professora cita outra prática lúdica realizada com o 2º ano do ensino fundamental: “Quando trabalhei sólidos geométricos, aí também levei os sólidos pra sala eles brincaram um pouco, nós montamos o que dava para montar” (Professora 7, 2017). Ao ser indagada sobre que outras práticas lúdicas realizava com o 5º ano, acabou me respondendo: “O mais lúdico que trabalho com o 5º ano é mostrando imagens, figuras no Datashow” (Professora 7, 2017).

Como destaque no capítulo dois deste trabalho os documentos afirmam que todas as crianças possuem o direito de brincar e que a escola deve considerar a importância da brincadeira, sendo um locus para oportunizar esta vivência.

As professoras ao serem instigadas sobre pontos negativos que dificultam a ampliação de práticas do lúdico responderam alegando vários fatores, como: salas muito lotadas com cerca de 30/35 alunos, falta de espaços apropriados, falta de tempo para produzir materiais e muitos conteúdos para dar conta; umas das professoras menciona:

Nós até temos uma orientação da rede para que se trabalhe com lúdico o máximo possível principalmente em matemática, só que aí a gente tem várias situações. Para trabalhar com o lúdico você precisa ter grupinhos

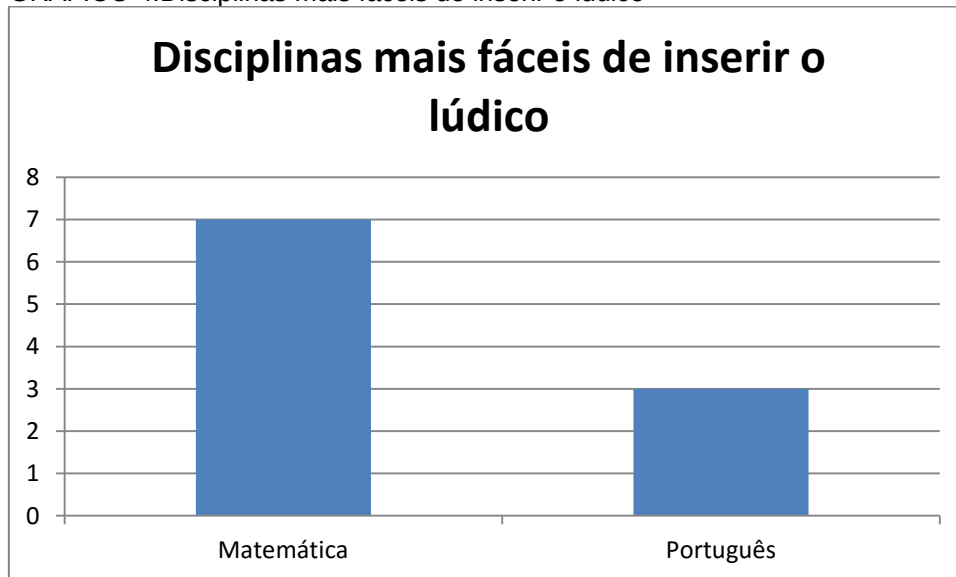
formados, você não consegue brincar com ... dificilmente com a turma toda ao mesmo tempo dando a atenção que todo mundo precisa, são os níveis diferentes de aprendizagem, então, para um grupinho, o jogo tem que ser uma adaptação para outro grupo, outra adaptação, para outro grupo outra adaptação, então isso causa bastante reboliço em sala, porque enquanto você está atendendo um grupo, os outros grupos estão né fazendo o maior ferver, alguns até conseguem se concentrar e seguir em diante assim, mas é bem e a maior complicação é essa, o número de alunos na sala, os níveis diferentes de aprendizagem para que a gente consiga contemplar todo mundo e essa organização né, mas de vez em quando dá, direto, sempre todo dia não consigo fazer a brincadeira em sala não, de vez em quando. (Professora 5, 2017)

Os motivos mencionados fazem as professoras optarem por práticas formais, pouco lúdicas, ficando as atividades de jogos e brincadeiras restritas apenas a situações esporádicas. A Professora 5 relata que em uma sala de 30/35 alunos possuímos níveis de aprendizagem diferentes, o que em seu entendimento se torna um obstáculo ao jogo, pois é necessário a adaptação do conteúdo para cada nível, o que, segundo a professora causaria “reboliço”, e ela não conseguiria contemplar todas as crianças de forma igualitária. Outra professora menciona as crianças da rede pública sendo um obstáculo para a utilização do lúdico: “Como leciono para a rede pública de educação, às vezes o comportamento das crianças dificulta a aplicação de tais atividades.” (Professora 2). Tais relatos demonstram uma concepção de ensino que desconsidera, por exemplo, a riqueza da convivência inter-pares trazida por Corsaro, ou a amplitude de possibilidades de desenvolvimento na relação com o outro apontada por Vygotsky, para quem justamente nas diferenças nas formas de pensar é que se produzem novas estruturas de conhecimento. Além disso, e o mais preocupante, está o preconceito que classifica as crianças da escola pública como menos aptas ao jogo social, à amizade ao convívio alegre, apartando-as de um direito que é de TODAS as crianças: o direito de brincar.

Segundo as entrevistadas os conteúdos contemplados na Diretriz Municipal de Curitiba poderiam possibilitar algumas intervenções do lúdico. Uma das professoras menciona que esta inserção pode ser através da interdisciplinaridade de conteúdos. A interdisciplinaridade se torna uma das alternativas pois as professoras mencionam a grande quantidade de conteúdos obrigatórios em cada série. Uma das professoras entrevistadas, apenas, respondeu que os conteúdos previstos na Diretriz Municipal não podem ser trabalhados por meio de atividades lúdicas.

As disciplinas mais fáceis de possibilitar este trabalho, para as professoras são português e matemática:

GRÁFICO 4: Disciplinas mais fáceis de inserir o lúdico



Fonte: Questionário/ Entrevista aplicado com os docentes (2017)

Todas as professoras mencionaram a disciplina de matemática, apenas três professoras citam além da matemática a disciplina de português.

4.2 AULAS

As observações foram realizadas durante um turno completo em cada sala, a vice-diretora escolhia qual era a melhor sala para realizar a observação.

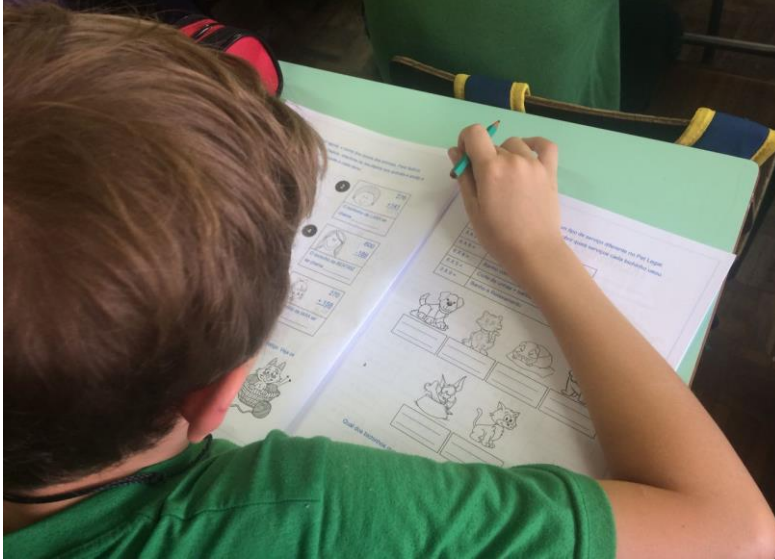
Ao me apresentar para uma das professoras do 5º ano, dizendo que iria observar a aula, a mesma questionou qual seria o tema do meu Trabalho de Conclusão de Curso, respondi e ela em seguida me disse: “Ahhhh mas você deveria vir a tarde ver os pequeninhos, com eles aqui não é possível fazer esse tipo de trabalho”, mencionei que o corte etário das pesquisas seria justamente as crianças maiores. O comentário da professora foi revelador do quão apartados estão as teorias de muitas das práticas escolares... Não devemos acelerar o processo de adultização das crianças, a infância é uma etapa da vida que não deve ser acelerado ou pulado, elas precisam vivenciar o brincar.

As observações em sala de aula mostraram práticas que visam a sistematização dos conteúdos, com a professora sendo detentora do conhecimento, e em poucos os momentos os alunos contribuíam e compartilhavam suas vivências e sua cultura. Em uma das salas do 4º ano a professora explicou sobre direitos e

deveres, mostrou exemplos do cotidiano deles e iniciou a escrita de um texto, com cada criança no seu espaço da carteira copiando em silêncio.

Ocorrendo na maioria das salas observadas, a imagem a seguir é da sala do 3ºano:

FOTO 5: Realização de atividades



Fonte: Amanda Braga (2017)

Muitas vezes como refúgio para a imaginação as crianças realizam desenho em seus cadernos:

FOTO 6: Realização de atividades



Fonte: Amanda Braga (2017)

Uma das práticas, em especial, merece ser mencionada: A professora do 3º ano iniciou o ensino da tabuada com seus alunos e para estimulá-los a estudarem e memorizarem a tabuada, a professora realiza nos dias de aula de matemática um

“campeonato da tabuada”. Quando ela anunciou que faria as crianças ficarem bem animadas. Todas as crianças formam uma única fila, a professora naquele dia fez apenas a tabuada do 2 e do 3, e foi perguntando na ordem da fila a tabuada e se passar de cinco segundos a criança está desclassificada. A medida que foi chegando mais para o fim, observei os alunos desclassificados tentando ajudar seus amigos que ainda estavam na competição, alguns até falaram a resposta, logo em seguida vinha uma intervenção da professora solicitando que era para deixar quem estava na competição responder. A observação desta prática tão simples coloca em cheque o argumento de que estas crianças não são colaborativas e “não sabem se comportar” em situação de jogo, revela também o quão carentes de qualquer intervenção menos monótona estão as crianças da escola, sendo capazes de se engajar intelectual e afetivamente até mesmo num jogo de tabuada memorizada. O brincar se configura também como aprendizagem:

A criança, ao brincar, expressa sua linguagem por meio de gestos e atitudes, as quais estão repletas de significados, visto que ela investe sua afetividade nessa atividade. Por isso a brincadeira deve ser encarada como algo sério e que é fundamental para o desenvolvimento infantil. (Rolim, Guerra, Tassigny, 2008,p.177)

O brincar promove a interação com o outro, como bem visto na brincadeira realizada pela professora, além do mais promove a concentração, atenção, trabalho em grupo e etc.

Em outro dia, observei o 5º ano. A professora estava realizando um “simulado” com as crianças, ela acabou me explicando depois que neste ano terá a Provinha Brasil, realizada pelo MEC. A professora diz estar fazendo esse tipo de atividade para que no dia as crianças estejam acostumadas e não mostrem insegurança e medo na hora de responder. Quem aplica a prova oficial é outra professora encaminhada pelo MEC, portanto, a insegurança e o medo podem influenciar as crianças. Na entrevista a professora relatou:

(...) agora tem a Prova Brasil - o IDEB⁴ - a gente tem que trabalhar em cima disso também. Porque dizem que não é para rankear a escola, mas a gente sabe que é, se não atingir a média eles vão vir para cima da gente pra ver

⁴ IDEB: O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. Fonte: Portal INEP

porque o aluno não aprendeu, então são vários fatores. (Professora 7, 2017)

Hora (2013) afirma que estas avaliações externas propostas apresentam como ponto negativo a formação de rankings entre as escolas. Ao tentar justificar estas práticas a autora acaba se contradizendo e mostrando o lado positivo, afirmando que devido a estas avaliações externas os profissionais buscam práticas pedagógicas inovadoras, para que seus alunos se apropriem do conhecimento e melhore a nota da escola. Na prática por mim observada exatamente o contrário foi detectado: praticar testes para aprender a responder testes.

As demais práticas observadas é uma mesma repetição: as professoras explicavam o conteúdo, após passam alguma explicação no quadro e alguma atividade e cada aluno no seu espaço realizando seus deveres.

4.3 RECREIO

As observações realizadas do momento do recreio foram bastante válidas, pois, mostrou-se um momento que a criança vivencia com seus pares, compartilha valores, interesses, rotina, aprendizado e etc. Souza (2013) destaca este momento nas escolas:

(...) no pátio da escola as crianças são livres para constituir seus grupos, independente da vontade dos adultos, aprendem entre elas a gerir as relações humanas, em uma igualdade de status e idade inexistente numa relação entre adultos e crianças. No recreio as crianças compartilham seus conhecimentos, experiências, frustrações, brinquedos. Compreender o recreio como espaço de aprendizagens e de construção da cultura de pares é entender que a aprendizagem se dá também em espaços informais e entre as próprias crianças. (SOUZA, 2013, p. 2966)

A liberdade caracterizou os recreios observados, sendo que é um momento livre para interações. Entender as complexidades que envolve o recreio foi fundamental para perceber a produção cultural produzida nesses momentos e além disso a relevância do brincar.

As observações do recreio a princípio podem ser difíceis, pois as crianças estão em um período livre no qual brincam, correm, gritam e estes momentos caracterizam e formam as singularidades do recreio. Nelio Spréa (2010) expressa que nos recreios as crianças possuem uma certa liberdade de ação, pois não ocorre a observação do adulto de forma direta, existem os zeladores que cuidam deste

momentos, mas as crianças ficam mais livres. Segundo Spréa (2010, p.76) neste período as crianças são: “co-realizadoras de sua socialização”, as crianças praticam suas interações com outras crianças.

Para Souza (2013), é no recreio que as crianças do Ensino Fundamental estão autorizadas a brincar. E durante as observações realizadas na escola, concluiu-se que realmente o recreio caracteriza-se como um momento mais livre, que as crianças tem autonomia para socializar-se com seus grupos de afinidades.

O repertório de brincadeiras encontrado nas observações realizadas durante sete dias foi bastante vasto, sendo:

Tabela 1 -Brincadeiras realizadas no recreio

Pular Elástico	Futebol
Pega-pegas	Adoleta
Pular Corda/	Polícia/ladrão
Girar (currupio)	Cantigas de Roda
Cama de gato	Brinquedo trepa-trepa
Se “pendurar”	Elefante colorido

Fonte: Amanda Braga (2017)

As brincadeiras observadas são brincadeiras tradicionais que foram sendo adaptadas de acordo ao tempo. Segundo Nélío Spréa (2010), nessas brincadeiras as crianças reestruturam, reinventando uma nova brincadeira. Spréa se apropria de uma ideia mencionada por Kishimoto:

As brincadeiras tradicionais podem ser entendidas como bens culturais que compõem o patrimônio cultural da humanidade, pois mesmo diante de fortes aspectos regionais e contemporâneos que as constituem, mantêm certa universalidade, sendo transmitidas principalmente pela oralidade e adquirindo com o tempo sua marca de anonimato. (SPRÉA, 2010, p. 38)

As brincadeiras tradicionais fazem parte de nossa cultura, as crianças partilham seus conhecimentos e o recriam com seus pares. As crianças acabam partilhando seu conhecimento sobre estas brincadeiras na escola no momento livre, ou seja, o recreio. Spréa (2010) expressa que acaba sendo no recreio que as crianças constroem e retomam suas histórias, sendo a partir das suas relações em grupo.

Pude observar a formação de grupos que se identificam através de uma brincadeira, na escola observada havia um grupo que brincava todos os dias de corda, variava uma ou outra criança. Cada criança que iria pular corda escolhia a canção que desejava, foram as mais diversas canções que pude observar: *suco gelado, quanto você tirou na prova, o homem bateu em minha porta, salada saladinha*.(anexo 3).

FOTO 7: Brincadeira de corda



Fonte: Amanda Braga (2017)

Outro grupo bastante marcante era o do futebol, os meninos predominavam, tinham times reservas e faziam seus revezamentos. Na sexta-feira era o dia das meninas jogarem bola, não havia uma demanda muito grande, mas o inspetor deixa este dia da semana destinado para elas.

FOTO 8: Futebol



Fonte: Amanda Braga (2017)

As crianças do 3º ano realizavam muito brincadeiras como adoleta, na qual as crianças faziam rodas grandes e iam desclassificando seus colegas até chegar no vencedor. Havia também as crianças que brincavam de roda com cantiga, outras simplesmente rodavam e caíam.

FOTO 9: Brincadeira de adoleta



Fonte: Amanda Braga

FOTO 10: Brincadeira de girar



Fonte: Amanda Braga (2017)

Outra brincadeira observada é o esconde-esconde, para Corsaro (2009), estas brincadeiras partilham de momentos de tensões, excitação de ameaça, alívio e a fuga. As estruturas acabam se modificando nos detalhes na forma que o grupo brinca, a seguir mostrarei duas imagens realizadas em dias diferentes, no momento em que crianças estão se escondendo do agente ameaçador:

FOTO 11: Brincadeira de esconde-esconde



Fonte: Amanda Braga (2017)

FOTO 12: Brincadeira de esconde-esconde



Fonte: Amanda Braga (2017)

Para Souza (2013) a criança é um agente social, pois, se socializa com seus pares. Nos recreios temos uma variação dos comportamentos realizando pelas crianças, tais como: crianças quietas, crianças em seus grupos, crianças correndo, crianças conversando e etc. As crianças se apropriam deste momento, por mais que a brincadeira observadas fosse a mesma, nunca ocorreu de uma mesma maneira. “É no pátio da escola que as crianças se apropriam do espaço, transforma-o em lugar: marcam territórios, gritam, discutem, fazem amizades, transmitem oralmente seus conhecimentos, produzindo culturas entre os pares”. (SOUZA, 2013, p.2972)

O recreio é marcado por várias singularidades e se apresentou como um momento privilegiado para as manifestações culturais que crianças apresentavam com seus pares. Os recreios acabam se configurando como o momento mais propício da criação cultural das crianças, pois, elas partilham interesses, desejos, conhecimentos, brincadeiras, e acabam recriando estas vivências com seus pares.

4.4 ALUNOS

A conversa com as crianças foi na realidade uma entrevista semiestruturada (anexo 4), realizada de uma forma mais informal, com o intuito de deixar as crianças confortáveis. As crianças mostraram que em geral possuem outros contextos para realizar o brincar, além da escola. Segundo Nélío Spréa (2010), o brincar se configura como uma atividade social, que marca as relações que as crianças

possuem. Em uma conversa com as crianças, as mesmas mostraram utilizar outros lugares para ter essas relações.

Algumas crianças relataram fazer parte de projetos no contra turno e que favorecem o brincar. Um aluno do 3º ano faz parte do projeto da Igreja localizada perto da escola:

Brinco no projeto também. Lá tem bastante coisa para brincar, tem o salão que faz gincana, outro salão que a gente faz capoeira e outro salão que tem jogos para a gente jogar. Daí o salão que a gente faz a gincana tem o palco para a gente se apresentar. Aí às vezes tem campeonato de show de talento e tem juiz, acho que são cinco juízes para ver quem é melhor, aí ganha uma medalha. Também tem o campo que a gente joga vôlei, as vezes três cortes, caçador, tem uma mesa de ping-pong, a gente vai na informática, fazemos aula de dança, arco e brincadeiras (Relato de um aluno do 3ºano, 2017)

Outras crianças fazem parte do projeto da pracinha, onde brincam de caçador, jogam futebol. O projeto localizado na pracinha, segundo uma aluna, se chama AMAS Cantinho da Criança, ela comenta que “é muito massa” e que fica a tarde inteira lá. Pesquisei sobre o projeto, que afirma se preocupar com: “a transmissão de valores éticos, morais, culturais e espirituais, fortalecendo a socialização e a construção do caráter dentro dos princípios da Palavra de Deus”.⁵

Além disso, as crianças relataram que brincam em casa, com seus primos, mãe, irmãos e amigos. As brincadeiras são as mais diversas: pega-pega, esconde-esconde, Barbie, stop, e brincadeiras que configuram está nova geração: gravar vídeos para Youtube, The Sims, brincar no celular, Tablet.

As crianças do 3º ano, afirmaram que tem o tempo de cada coisa, “não é só brincar” um dos alunos relata, o outro completa: “é, se não você vai crescer burro, não vai estudar, só vai ficar brincando” o outro conclui: “exemplo: se quiser ser professor tem que estudar né?!”. As crianças já apreenderam a lógica que rege o espaço escolar e entendem, a partir dela, a configuração e o que devem fazer em cada espaço que frequentam, o recreio para elas é momento de brincar, a sala de aula não.

O recreio é um momento bastante importante, pois como menciona Bomtempo (1999) no recreio é propício para jogar e brincar, desenvolvendo a comunicação a partir do diálogo e possibilitando a vivência com culturas diferentes. As crianças me contaram que suas brincadeiras são: futebol, menino pega menina,

⁵ AMAS Cantinho da Criança é um projeto de Assistência Social desenvolvido pela Igreja Irmãos Menonitas. As informações sobre o projeto foram encontradas no site: www.amasbrasil.org.br.

mãe altura, corda, elástico, de rodar no pátio, mãe cola, relóginho, pula corda. Algumas meninas falaram que no recreio não brincam muito, preferem ficar conversando com suas amigas.

Os grupos caracterizam muito o período do recreio, e eles subdividem-se de acordo com suas afinidades e desejos. Uma criança me contou que: “a gente faz um grupinho de menina ou menino, ou a gente mistura os dois para a gente concordar uma brincadeira para a gente brincar antes e outra brincadeira depois”. Souza (2013), observa que nestes momentos de interação com o outro, as crianças aprendem a dialogar, mostram seus interesses, conflitos e desejos. Ao ser proposto uma brincadeira, eles recriam regras, transformam brincadeiras possibilitando a participação e transformando suas culturas.

As crianças mostram que introjetaram, ao menos no discurso, a lógica corrente do tempo e espaço escolar. As professoras também. Analisando ambas, professoras e crianças em suas respostas, fica a impressão de que apenas no recreio existe a licença para o lúdico na escola, e será neste momento de recreio que se evidencia com mais intensidade nas crianças a produção de cultura entre seus pares. Os recreios acabaram se evidenciando como um tempo propício para a formação de grupos na escola que possibilitam uma ampla troca cultural e o desenvolvimento de uma série de habilidades cognitivas, afetivas e sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou discutir e compreender a ideia do brincar enquanto cultura nas práticas educativas do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. Empreendi uma pesquisa de cunho bibliográfico para compreender a fundamentação teórica acerca do brincar na educação das crianças, além disso, foi realizada uma análise de documentos destinado a infância sendo completada com uma análise das observações e entrevistas/questionários aplicados com professores e alunos de uma Escola Municipal de Curitiba.

O fato de contemporaneamente na legislação brasileira específica para a infância o brincar se configurar como direito é um avanço muito grande. Historicamente o brincar era visto com muita restrição, sendo que ainda na Constituição de 1988 o termo não aparece e a ideia fica circunscrita a ampla categoria *lazer*, sem especificação de qualquer período etário. Dois anos após a Constituição de 1988 a Lei nº 8069, conhecido como Estatuto da Criança e do Adolescente contempla o brincar como direito.

O brincar evidencia e amplia potencialidades nas crianças, oportunizando uma interação social e proporcionando o contato com outras culturas. Pelo fato da escola ser uma ambiente multi cultural, se torna propício a escola possibilitar uma “troca cultural” e não apenas salientar um cultura escolarizada.

As vivências lúdicas podem possibilitar muitas contribuições às crianças, dando reflexo nas suas próximas experiências escolares e não escolares, pois, amplia sua oralidade, coordena pensamentos, desenvolve a imaginação, possibilita o trabalho em grupo, a importância das regras e a respeito à alteridade.

O lúdico em sala de aula é visto com bastante restrição por parte dos professores, por diversos fatores, segundo o grupo envolvido nesta pesquisa: salas com números altos de alunos, muitos conteúdos a serem contemplados, falta de tempo para produzir materiais que englobassem todos os níveis de aprendizagem que uma única sala possui. As crianças, então, acabam se deparando com práticas que visam a sistematização dos conteúdos, que em raros momentos consideram suas vivências, valores e conhecimentos que possuem.

As professoras utilizam em esporádicos momentos atividades lúdicas, se configurando com um ponto negativo, pois os presentes documentos analisados evidenciam e suscitam a relevância do brincar na infância.

O ECA estabelece o brincar e a cultura como direitos sociais das crianças, não se restringindo a um corte etário específico, portanto, as crianças do 3º ano ao 5º ano do ensino fundamental devem ter seus direitos garantidos em Lei. A escola por ser um ambiente multi cultural se torna propício para as construções e contato de diferentes culturas.

Os recreios se mostraram com um tempo na escola destinado ao brincar e a possibilidade das crianças, junto com seus pares, compartilharem conhecimentos, valores e interesses. Neste período as crianças possuem mais liberdade, pois, estão “longe” dos olhares dos adultos. As crianças socializam-se através do contato com o outro, sendo nas conversas que realizam ou até mesmo das brincadeiras realizadas.

As brincadeiras tradicionais mostram-se presentes fortemente nos recreios observados, nos quais tais brincadeiras são restruturadas por cada grupo que a realiza. Estas brincadeiras perpassam gerações, fazendo parte de nossa cultura.

As crianças mostraram vivenciar outros locais que possibilitam a criação de cultura com seus pares, as crianças experimentam outras atividades sociais que possibilitam essa interação com o outro sendo importante para o seu desenvolvimento.

O Ensino Fundamental deve suscitar e evidenciar uma construção cultural a partir de atividades lúdicas. Esta etapa deve considerar as vivências, experiências e saberes que estas crianças possuem ampliando seus repertórios de conhecimentos e possibilitando uma vivência cultural mais vasta e uma experiência escolar mais afetiva e feliz.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lucila Silva. Intera ação... Para que a brincadeira aconteça. In:_____. **Interações: crianças, brincadeiras brasileiras e escola.** Blucher, 2012,p. 39-67.

ALMEIDA, Lucila Silva. O que querem as crianças: brinquedo ou brincadeira? In:_____. **Interações: crianças, brincadeiras brasileiras e escola.** Blucher, 2012,p. 17-37.

ALVES, Eva Maria Siqueira. O jogo como instrumento de aprendizagem. In:_____. **A ludicidade e o ensino de matemática: uma prática possível.** 7. ed. São Paulo: Papirus, 2014, p. 15-34.

ARANEGA, Carla Duffles Teixeira; NASSIM, Claudia Perez; CHIAPPETTA, Ana Lúcia de Magalhães Leal. A importância do brincar na educação infantil. **Revista CEFAC**, São Paulo, p.141-146, 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/9081/html/1693/169320515003/>>. Acesso em: 29 maio 2017.

BARCELLOS, Ana Paula de; BARROSO, Luis Roberto. O começo da história: a nova interpretação Constitucional e o papel dos princípios no direito brasileiro. **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v. 232, p.141-176, 2003. Abr./jun.. Disponível em: <file:///C:/Users/Home/Downloads/45690-93085-1-PB.pdf>. Acesso em: 25 out. 2007.

BOMTEMPO, Edda. Brinquedo e educação: na Escola e no Lar. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 1, n. 3, p.61-70, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v3n1/v3n1a07.pdf>>. Acesso em: 15 jul 2017.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Lei 13. 257 de 08 de março de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13257.htm>. Acesso em: 16 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 25 out. 2017.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 19-32. Tradução: Ivone Mantoanelli Revisão: Tizuko Morchida Kishimoto.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da Formação Continuada Docente. 4º CONPEF. Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. - Londrina, Paraná, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>> Acesso em: 30 out. 2017.

CORDEIRO, Andréa Bezerra. **Luz e caminho aos pequenos: os primeiros Congressos Americanos da Criança e a Pan-Americanização dos saberes sobre a infância (1916 a 1922)**. 2015. 379 f. Tese (Doutorado) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/d2015/d2015_AndreaBezerraCordeiro.pdf>. Acesso em: 21 out. 2017.

CORSARO, Willian. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais da vida das crianças. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 83-103.

CORSARO, Willian. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação.

Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba Ensino Fundamental. Curitiba,

2006. Disponível em: <<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/3010/download3010.pdf>> Acesso em: 17 out. 2017.

FORTUNA, T. R. Vida e morte do brincar. In: AVILA, I. S. **Escola e sala de aula: mitos e ritos..** Porto Alegre: Ufrgs, 2004. p. 47-59. Disponível em: <http://www.escolaoficialudica.com.br/atuacoes/artigos/jogo_vida_e_morte_do_brincar.pdf>. Acesso em: 10 jul 2017.

FRANCO, R.R.; BATISTA, C.V.M. A criança e o brincar como um direito de liberdade. In Anais eletrônicos VII Congresso nacional de educação – EDUCERE e V Encontro Nacional sobre ATENDIMENTO Escolar Hospitalar. Curitiba: Champagnat, 2007, p. 1446-1458. Disponível em: <<http://livrozilla.com/doc/1628284/a-crian%C3%A7a-e-o-brincar-como-um-direito-de-liberdade>>. Acesso em: 16 set. 2017.

FRANCO, Raquel Rodrigues; BATISTA, Cleide Vitor Mussini. A fundamentação Jurídica do direito de brincar. In: EDUCERE VI, 2006, Curitiba. **Anais...** . Curitiba:

Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006. p. 2056 - 2068. Disponível em: <<http://www.pucpr.edu.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-191-TC.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2017.

HORA, Paola Matos da. **A provinha Brasil e o desafio da qualidade**: o ponto de vistas dos gestores. 2013. 44 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/8023/1/2013_PaolaMatosDaHora.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2017.

IDE, Sahda M. O jogo e o fracasso escolar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 99-119

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A brincadeira e a cultura infantil**. Disponível em: <<http://www.construirnoticias.com.br/a-brincadeira-e-a-cultura-infantil/>>. Acesso em: 20 out. 2017

KRAMER, Sonia.; NUNES, Maria. Fernanda. R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr., 2011. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05.pdf> >. Acesso em: 25 out. 2017.

MARCELINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Educação** – 12ª edição – Campinas/SP: Papirus, 2007.

MORO, Catarina. Sobre uma Prática Docente que Considere a Ludicidade e as Infâncias na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. In: **Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Saberes e Práticas** – Curitiba: SEED- PR, 2012. Páginas 11-22.

NAVARRO, Mariana Stoeterau; PRODÓCIMO, Elaine. Brincar e mediação na escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p.633-648, 2012. Jul/set. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n3/v34n3a08.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

NUNES, Maiana Farias Oliveira; HUTZ, Claudio Simon. Análise da Produção de Artigos Científicos sobre o Lazer: Uma Revisão. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Rio Grande do Sul, v. 30, n. 3, p.307-315, 2014. Jul/ Set. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v30n3/08.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração universal dos direitos humanos. 1959. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf>. Acesso em 25 out. 2017.

PÁDUA, Gelson Luiz Daldegan de. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Revista Facevv**, Vila Velha, v. 1, n. 2, p.22-35, 2009. Semestral. Disponível

em: <http://facevv.cnec.br/wp-content/uploads/sites/52/2015/10/A-EPISTEMOLOGIA-GENETICA.pdf>>. Acesso em: 20 jul 2017.

PEREIRA, Eugênio T. Brincar e criança. In: CARVALHO, Alysson M. et al. **Brincar(es)**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. p. 17-27.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In:_____. **As crianças: Contexto e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. P. 9-30

ROLIM, Amanda Alencar Machado; GUERRA, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Mônica Mota. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 23, n. 2, p.176-180, 2008. Jul/dez. Disponível em: http://novo.more.ufsc.br/artigo_revista/inserir_artigo_revista>. Acesso em: 17 jul. 2017.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; OLIVEIRA, Zilda de Moraes Ramos de. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da Psicologia do Desenvolvimento. In: MULLER, Fernanda (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 59-70.

SAWYER, Donald; LOBO, Andréa de Souza. O papel da sociedade no estabelecimento de políticas públicas para as savanas. In: FALEIRO, Fábio Gelape; FARIAS NETO, Austecínio Lopes de (Eds.). *Savanas: desafios e estratégias para o equilíbrio entre sociedade, agronegócio e recursos naturais*. Planaltina: EMBRAPA Cerrados. p.1153-80, 2008.

SILVA, Silvana Maria Moura da; PÉREZ-RAMOS, Aidyl Macedo de Queiroz; FONSECA, Eneida Simões da. Direito de brincar da criança brasileira: subsídios das políticas públicas. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 10, n. 2, p.114-135, 2006. Jul/ Dez.. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3804/1913> >. Acesso em: 25 out. 2017.

SOUZA, Karla Righetto Ramirez de. O recreio como lugar de pesquisa da cultura de pares infantis. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiana. Anais... . Goiania:- Anped, 2013. p. 2966 - 2983. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt13_2966_texto.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2017.

SPRÉA, N. A invenção das brincadeiras: um estudo sobre a produção das culturas infantis nos recreios de escolas em Curitiba. 2010. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <http://www.neliosprea.com.br/wp-content/uploads/2013/03/Dissert-N%C3%A9lio-Spr%C3%A9a1.pdf>> Acesso em: 03 nov. 2017.

SPRÉA, Nélío . As culturas infantis na cotidiana escola. In: 27º Reunião Brasileira de Antropologia, 2010, Belém - PR. 27º Reunião Brasileira de Antropologia, 2010. Disponível em: <<http://www.neliosprea.com.br/wp-content/uploads/2011/07/AS-CULT-INFANT-NA-COTID-ESC-Nelio-Sprea.pdf>> Acesso em: 20 out. 2017

SPRÉA, Nélío Eduardo. **A invenção das brincadeiras**: Um estudo sobre a produção das culturas infantis nos recreios de escolas em Curitiba. 2012. 240 f. Dissertação (Mestrado) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <<http://www.neliosprea.com.br/wp-content/uploads/2013/03/Dissert-Nélío-Spréa1.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2017.

VIEIRA, Therezinha; CARVALHO, Alysson; MARTINS, Elizabeth. In: CARVALHO, Alysson M. et al. **Brincar(es)**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, p. 29-50.



Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Ensino Fundamental
Av. João Gualberto, 623 7º Andar Torre A
Alto da Glória
80030-000 Curitiba PR
Tel 41 33503076
Fax 41 3350 3047
www.curitiba.pr.gov.br

CURITIBA

ANEXO 1- AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE CURITIBA

Curitiba, 17 de agosto de 2017.

AUTORIZAÇÃO

Informamos que a pesquisadora **Amanda Braga Hortelã**, graduanda atura do curso em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná, orientada pela Professora Dr^a Andréa Cordeiro, está autorizada a realizar pesquisa sobre “O Brincar como cultura infantil: o lúdico no processo de ensino aprendizagem dos alunos do 3º ao 5º ano do ensino fundamental”.

O objetivo é identificar a contribuição do lúdico na aprendizagem dos alunos do 3º ao 5º ano do ensino fundamental, a fim de entender o que alguns professores que atuam com turmas nestes anos do ensino fundamental pensam sobre o brincar.

A pesquisadora pretende utilizar as seguintes estratégias:

- Ressaltar o papel do lúdico na vida escolar dos alunos das crianças do 3º ao 5º ano do ensino fundamental;
- Analisar os discursos dos professores e pedagogos acerca do papel da brincadeira nos processos escolares das crianças do 3º ao 5º ano do ensino fundamental;
- Analisar como os professores inserem as práticas lúdicas no cotidiano escolar;
- Observar os recreios dos alunos, para investigar as práticas lúdicas nos momentos livres;

Os instrumentos utilizados serão:

Para o desenvolvimento da pesquisa optou-se pela pesquisa qualitativa e quantitativa.

- Observação;



Secretaria Municipal da Educação
Superintendência de Gestão Educacional
Departamento de Ensino Fundamental
Av. João Gualberto, 623 7º Andar Torre A
Alto da Glória
80030-000 Curitiba PR
Tel 41 33503076
Fax 41 3350 3047
www.curitiba.pr.gov.br

CURITIBA

- Entrevista/questionário;
- Análise do plano curricular.

A escola eleita para pesquisa será:

- Escola Municipal XXXXXXXXXXXX

Duração Total da Pesquisa | Cronograma

Setembro/2017

Informamos ainda que a decisão final de participar da referida pesquisa caberá aos profissionais envolvidos.

Ressaltamos também que o pesquisador deverá entregar **uma cópia impressa e encadernada dos resultados da investigação** para a escola e outra para o Departamento de Ensino Fundamental – Gerência Pedagógica.

Atenciosamente,

Simone Zampier da Silva

Diretora

Departamento de Ensino Fundamental

ANEXO 2- MODELO DO QUESTIONÁRIO QUE FOI TAMBÉM BASE PARA A ENTREVISTA

1. Qual é a sua formação acadêmica?

2. Há quanto tempo está formado?

☐ Menos de 5 anos; ☐ Entre 5 a 10 anos; ☐ Mais que 10 anos;

3. Qual instituição se formou? _____

4. Você possui pós graduação? _____

Em quê área? _____

5. Há quanto tempo ministra aula para os alunos do 3° ao 5° ano do ensino fundamental?

Atualmente para que série ministra suas aulas

☐ 3° ano; ☐ 4° ano; ☐ 5° ano;

6. Como você enxerga o papel da brincadeira na formação das crianças?

7. Quais são os pontos negativos de inserir o lúdico nas práticas educativas de sala de aula?

8. Trabalha com o lúdico inserido nas práticas educativas em sala de aula?

☐ Sim ☐ Não

9. Com que frequência?

☐ Todos os dias; ☐ Uma vez por semana; ☐ Uma vez a cada quinze dias;
☐ Uma vez por mês; ☐ Situações esporádicas;

10. Os conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares para a educação municipal de Curitiba podem ser trabalhados por meio de atividades lúdicas?

☐ Sim ☐ Não

Se sua resposta for SIM, de que forma você realiza esse trabalho com a sua turma?

11. Em sua opinião, qual disciplina é mais fácil de trabalhar com o lúdico?

☐ Matemática; ☐ Português; ☐ Ciências; ☐ História;

☐ Geografia;

Quais conteúdos?

10. Caso suas aulas não contemplem o lúdico, responda:

Por quais motivos que você não insere o lúdico em suas aulas?

11. Você já fez algum curso nessa área? Ou viu alguma palestra?

☐ Sim ☐ Não

14. Por acaso, você já leu algum livro que contemple este tema?

☐ Sim ☐ Não

Qual?

15. Descreva alguma atividade, que você já realizou, que contemple o lúdico:

ANEXO 3- CANTIGAS PARA PULAR CORDA

Suco gelado:

“Suco gelado, cabelo arrepiado

Qual é a letra do seu namorado?

A, B, C, D, E, ...” Segue cantando a música até errarem.

Quanto você tirou na prova:

“Quanto você,

Tirou na prova?

1, 2, 3, 4, 5, 6.....” Segue cantando a música até errarem.

O homem bateu em minha porta:

“Um homem bateu em minha porta

E eu abri

Senhoras e senhores: põe a mão no chão

Senhoras e senhores: pule de um pé só

Senhoras e senhores: dê uma rodadinha

E vá pro olho da rua”

Salada, saladinha

“Salada, saladinha

Bem temperadinha

Com sal, pimenta

Fogo, foguinho, fogão!" Quem está batendo corda acelera o ritmo.

ANEXO 4- ROTEIRO DE PERGUNTAS REALIZADAS COM AS CRIANÇAS

- Em quais momentos você brinca?
- Quais são suas brincadeiras favoritas?
- Quem são seus parceiros de brincadeira?
- Você acha que o brincar para a criança é importante?
- Em sala de aula você já teve alguma professora que utilizou o brincar?
- Ela já ensinou você de alguma forma diferente?
- Como são suas aulas?
- Como são os recreios da escola?
- Quais brincadeiras vocês mais gostam de fazer neste momento?
- Como vocês se organizam para brincar?
- Em que lugares vocês mais gostam de brincar na escola?