

Universidade Federal de Juiz de Fora
Pós-graduação em Educação
Mestrado em Educação

Vanessa Almeida Stigert

**“NEM PASSOU 5 MINUTOS”: REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR
NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Juiz de Fora
2016

VANESSA ALMEIDA STIGERT

**“NEM PASSOU 5 MINUTOS”: REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR
NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Texto de defesa para Dissertação de Mestrado apresentada à Banca do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, da Linha Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Ilka Schapper.

JUIZ DE FORA

2016

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Stigert, Vanessa Almeida.

"NEM PASSOU 5 MINUTOS!": REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR NO 1º ANODO ENSINO FUNDAMENTAL / Vanessa Almeida Stigert. -- 2016.

181 p. : il.

Orientadora: Ilka Schapper

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. Brincar. 2. Formação de professores. 3. Ampliação do Ensino Fundamental. I. Schapper, Ilka , orient. II. Título.

VANESSA ALMEIDA STIGERT

**“NEM PASSOU 5 MINUTOS”: REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR
NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



Prof.^a Dr.^a Ilka Schapper
(Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



Prof.^a Dr.^a Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello.
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



Prof.^a Dr.^a Fernanda Coelho Liberali
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Juiz de Fora, 28 de março de 2016

A Deus, por ser presença, escudo, sabedoria e força.

Para Rita, minha mãe, pessoa que sonha os meus sonhos e me dá motivos para lutar por cada um deles. É por você e para você! Obrigada por me dar a vida e ser a minha.

Eu te amo!

AGRADECIMENTOS

A Deus, que foi minha fonte de sabedoria e força para prosseguir a caminhada, quando o cansaço e as dúvidas se fizeram presentes. Tenho certeza de que esta realização foi planejada por Deus, pois foi Ele quem direcionou cada passo que dei até aqui.

À minha rainha, mãe e exemplo de vida Rita, que, por diversas vezes, não compreendeu a minha ausência mental, mas que mesmo assim me incentivou, me respeitou e me auxiliou no que foi necessário, para chegar ao fim desse percurso. Desculpe-me pelos dias em que não pude te dar atenção, pelos dias que fiquei no meu cantinho estudando... Tenho certeza de que você me compreendeu e isso sempre me deu forças para continuar. Eu te amo muito e dedico todo este trabalho à sua existência e amor!

Ao meu pai Carlos, exemplo de que a vida exige muito de nós e de que temos que seguir atrás dos nossos sonhos, nossos ideais. Por ser sustento, fonte de inspiração e amor!

Ao meu amado e admirado irmão André, que sempre fez de tudo para me ver realizada. Contribuiu de todas as formas para que eu pudesse ter uma vida de estudos e dedicação à minha profissão. Obrigada pelos sorrisos, apoio, incentivos e partilhas! Você é o melhor amigo que eu poderia ter.

Ao Vitor, que, durante este mestrado, foi meu companheiro, namorado, noivo e esposo. Por me entender, me ajudar e me “suportar” nos momentos de angústias. Por compreender minhas ausências, minha ansiedade e minhas preocupações. Por ser exemplo e me dar apoio para prosseguir a escrita e trajetória que me trouxe ao fim dessa caminhada. Eu te amo, tenho certeza de que nada disso seria possível sem o seu amor!

Aos meus padrinhos Goretti, Joaquim, Flávia e Gilda, que, com constantes orações intercederam a Deus por minha saúde, bem estar e sabedoria.

À minha segunda família, Marta, Márcio, Cícero e Tamires. Amados que estiveram ao meu lado, observando meus passos e me dando incentivos e alegrias para prosseguir. Agradeço o carinho e preocupação que sempre tiveram comigo. Sogra, sempre me lembrarei dos almoços e dos silêncios que fazia para que eu pudesse me concentrar melhor. Amo vocês!

Aos meus familiares, por acreditarem em minha capacidade e por ficarem felizes com meu crescimento. Em especial, às minha madrinhas e primas, Gabriela e Rafaela, que estiveram presentes em todos os instantes de minha vida, me concedendo amor e muitas alegrias.

A todos os meus amigos, em especial, à Luciana, Gabriel Salomão, Natália Kelmer, Tamires, Elaine Bassoli, Thayane, Marcelle, Júlio, David, Kamila Giotti e todos os outros que tiveram que contar com minha ausência em festas, eventos, encontros e outros momentos em que a minha presença era importante. Tenho certeza de que minha ausência foi lembrada, porém compreendida. Agradeço a amizade de vocês, por serem amigos em todos os momentos e por partilharem dessa alegria ao meu lado.

À minha orientadora e madrinha, Ilka, que viu em mim vontade de aprender e colaborar com a busca por novos conhecimentos e habilidades. À mulher que eu admiro e em quem me inspiro, à mãe exemplar, à pesquisadora em constante transformação e à pessoa que está sempre atenta a observar o outro e a perceber o que de melhor ele tem a oferecer ao mundo. Obrigada por ser companheira e amiga, em todos os nossos momentos e por acreditar em minha capacidade de sonhar. Ainda te darei muito orgulho!

Ao querido e eterno grupo LEFoPI que me proporcionou muitos aprendizados, conflitos e encontros.

Às minhas companheiras de caminhada, Marília, Tania, Bárbara e Michelle. Por dividirem comigo o anseio de ser aprovada no mestrado em Educação, as ansiedades da realização da pesquisa em campo e outros momentos em que juntas formamos um elo de solidariedade e muita colaboração.

Aos educadores, professores, crianças e demais funcionários que me acolheram e permitiram que eu realizasse esta pesquisa de mestrado. Agradeço o acolhimento, sorrisos e colaboração, tenho de certeza que aprendi muito com todas as vivências que tive na escola e com cada um que compõe a instituição educacional.

À Amanda, pesquisadora sênior que esteve comigo na realização desta pesquisa e que, em todos os momentos, demonstrou querer me auxiliar no que era possível. Agradeço sua dedicação, tranquilidade e comprometimento.

À Profa. Dra. Hilda Micarello, por ser exemplo de competência, sabedoria, comprometimento e disponibilidade. Obrigada por ter sido presença em minha formação profissional, tenha certeza de que levo seus ensinamentos em minhas reflexões teórico-práticas.

À Profa. Dra. Fernanda Liberali pelas contribuições e constantes mediações.

À Profa. Dra. Núbia Schaper pelos momentos de reflexão, ensinamentos e alegrias.

À Profa. Dra. Ana Rosa pela disponibilidade em contribuir com o meu trabalho e pela serenidade com que vê a vida e os aprendizados.

À Profa. Dra. Ivana Ibiapina pela disponibilidade de diálogo e de diferentes aprendizagens.

Aos professores e professoras da Faculdade de Educação, por compartilharem comigo alguns conhecimentos e saberes e permitirem que eu os internalizasse e os relacionasse à prática educativa.

À escola infantil ABC, sua equipe de profissionais e aos pequenos com quem tive o prazer de conviver, enquanto fui educadora em tal instituição. Pelos ensinamentos e pelas reflexões que pude realizar, a partir da minha própria prática.

Ao colégio São José, crianças, equipe de professores, supervisora, diretora e orientadora pedagógica, por me dar a oportunidade de ter novas experiências e novas mediações.

À Universidade Federal de Juiz de Fora; ao Programa de Pós-Graduação e à CAPES pelo apoio financeiro, que contribuiu para que eu pudesse me dedicar mais aos estudos.

RESUMO

Esta pesquisa está inserida na linha de Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF – Minas Gerais e teve como objetivo investigar como o brincar é concebido e vivenciado por professores de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Juiz de Fora. Este trabalho teve como objetivos específicos se ater a observar como o brincar é considerado no 1º ano do Ensino Fundamental; analisar os argumentos utilizados pelos professores, no que se refere ao trabalho realizado com o brincar no 1º ano e identificar se houve e quais foram as transformações realizadas entre os participantes da pesquisa, no processo de reflexão-crítica desenvolvido. Para isso, optou-se por uma investigação de caráter qualitativo com três professores, uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental e uma pesquisadora júnior. Como aporte teórico, foi considerada a perspectiva sócio-histórico-cultural, que permite pensar em sujeitos que estão em constante desenvolvimento. Como referencial metodológico, este trabalho se inscreveu nos princípios da Pesquisa Crítica de Colaboração e fez uso dos instrumentos de sessões reflexivas, aplicação de um questionário aos professores, observação reflexiva e a elaboração de notas de campo. Os dados analisados se referem ao material produzido, no decorrer do tempo em que a pesquisa foi realizada no espaço educacional. A discussão dos resultados foi pautada na análise, por meio das categorias argumentativas e categorias de interpretação. Nas considerações parciais, há a constatação de que a pesquisa colaborou com a existência de momentos para reflexões sobre o brincar, na instituição de ensino, bem como com a compreensão das dificuldades existentes no trabalho pedagógico na tríade: brincar e alfabetização e o letramento.

Palavras-chave: Brincar. Formação de professores. Ampliação do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This research is inserted in the line of Language, Knowledge and Teacher Training of the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Juiz de Fora / UFJF - Minas Gerais and aimed to investigate how playing is conceived and experienced by teachers in a 1st year of elementary school class to a public school in Juiz de Fora city. By specific objectives, this work just observed how playing is considered in the 1st year of elementary school; analyzes the points used by teachers in relation to the work done in playing in the 1st year and identify whether there was any change, and what were these changes made between the research participants in the critical reflection process carried out. For this purpose, we conducted a qualitative research with three teachers, a first year of elementary school class and a junior researcher. As a theoretical framework we based on socio-historical-cultural perspective that allows us to think about subjects that are in constant development. The methodological framework of this research is inscribed on the principles of Critical Research Collaboration and used methodological tools of reflective sessions, applying a questionnaire to the teachers, reflective observation and preparation of field notes. The data analyzed in this study refer to the material produced during the time that the survey was conducted in the educational space. The discussion of the results was based on the analysis through argumentative and interpretive categories. In some considerations we said that the survey collaborated with the existence of moments for reflection about playing in the educational institution, as well as the understanding of the difficulties in pedagogical work in the triad: playing, alphabetization and literacy.

Keywords: Playing. Teacher training. Basic Education Expansion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Organização do Ensino Fundamental segundo a Lei nº 11.274/2006.....	37
Figura 2 – Figura de acordo com a definição de estrutura tríadica do signo em Pierce..	60
Figura 3– Número de pessoas envolvidas na pesquisa.....	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos da escola segundo o Projeto Político Pedagógico.....	107
Quadro 2 – Projetos desenvolvidos na escola segundo o PPP.....	109
Quadro 3 - Função dos dêiticos.....	118
Quadro 4 -Questão 36 do questionário disponibilizado aos professores.....	120
Quadro 5 – Questão 37 do questionário disponibilizado aos professores.....	123
Quadro 6 – Questão 38 do questionário disponibilizado aos professores.....	126
Quadro 7 – Questão 39 do questionário disponibilizado aos professores.....	128
Quadro 8 – 1º Excerto.....	131
Quadro 9 – 2º Excerto.....	138
Quadro 10 – 3º excerto.....	144
Quadro 11 – 4º excerto.....	152

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –Relação de trabalhos encontrados nos sites da ANPEd de 2003 até 2013...07	07
Tabela 2 - Relação de trabalhos encontrados no site do SciELO (artigos acadêmicos)..11	11
Tabela 3 –Relação de teses e dissertações encontradas no site da BDTD.....17	17
Tabela 4 –Relação de teses e dissertações encontradas no site da Biblioteca Digital da PUC/São Paulo.....27	27
Tabela 5– Relação de textos encontrados no site do Ceale.....32	32
Tabela 6 – Gêneros do discurso na retórica conforme Reboul (1998/2004).....78	78
Tabela 7 – Dados dos questionários preenchidos pelos professores participantes da pesquisa.....92	92
Tabela 8– Relação de espaços físicos existentes na escola em que a pesquisa foi realizada.....105	105
Tabela 9 – Elementos que constituem a estrutura argumentativa.....114	114
Tabela 10 – Marcas Linguísticas.....114	114
Tabela 11 – Marcas da interação.....115	115
Tabela 12 – Operadores argumentativos.....117	117
Tabela 13 – Dêiticos.....118	118
Tabela 14 – Categorias de interpretação.....119	119

SUMÁRIO

NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA BONECA	01
1 CAPÍTULO 1 - TECITURA DIALÓGICA: A BUSCA POR TRABALHOS QUE COLABOREM COM NOSSA INVESTIGAÇÃO	06
2 CAPÍTULO 2 – LEI DE NÚMERO 11.274/2006: A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS.....	35
2.1 Ensino Fundamental de nove anos e os documentos que oficializam sua expansão.....	40
2.2 Indagações	49
3 INCURSÕES TEÓRICAS	52
3.1 Diálogo entre BAKHTIN E VIGOTSKI: considerações sobre linguagem, sentido (tema) e significado (significação).....	53
3.2 Desenvolvimento e aprendizagem segundo a perspectiva sócio-histórico-cultural.....	58
3.3 Panorama histórico: a busca pela importância do brincar.....	66
3.3.1 O lugar do brincar na perspectiva sócio-histórico-cultural.....	69
3.4 Argumentação.....	75
3.4.1 A argumentação circunscrita à velha e à nova retórica.....	76
3.4.2 A relevância da argumentação na atualidade.....	79
4 ENUNCIADOS SOBRE O ATO DE PESQUISAR	82
4.1 O conceito de pesquisar, suas perspectivas e escolhas.....	83
4.2 Diálogos tecidos por meio da perspectiva sócio-histórico-cultural.....	84
4.3 Pesquisa crítica de colaboração: possibilidades e desafios.....	87
4.4 Instrumentos metodológicos: mediadores dos diálogos com os participantes.....	91
4.5 O desenvolvimento da pesquisa.....	99
4.5.1 Análise do Projeto Político Pedagógico: achados e curiosidades.....	103
4.5.2 A inserção ao campo: estranhamentos e encontros.....	110
4.5.3 Procedimentos utilizados nas análises.....	113
5 OS DADOS E SUAS ANÁLISES.....	120
CONSIDERAÇÕES PARCIAIS.....	160
REFERÊNCIAS	164
APÊNDICES.....	169
ANEXOS	176

“NEM PASSOU 5 MINUTOS!”: REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR NO 1º ANODO ENSINO FUNDAMENTAL

NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA BONECA

Esta dissertação busca descobrir como o brincar é visto e vivenciado por professores da turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Juiz de Fora.

A gênese do tema de pesquisa se deu por meio de uma experiência pessoal, quando tive a oportunidade de estar em uma sala de aula do 1º ano do Ensino Fundamental. Ainda em formação inicial, estava realizando um estágio obrigatório referente à disciplina de Alfabetização e, com essa experiência, observei que, inseridas no 1º ano do Ensino Fundamental, crianças de apenas seis anos de idade encontravam-se em uma estrutura física destinada ao aprendizado da leitura e escrita. Tal estrutura envolvia cadeiras e mesas grandes para as crianças, sendo as mesmas enfileiradas; horário definido para todas as disciplinas, tarefas do dia e outros.

Assustada com o que vivenciei, pude perceber o quanto crianças de seis anos, inseridas no 1º ano do Ensino Fundamental, não tinham a oportunidade de brincarem o quanto necessitam. Já observava isso, durante as aulas, mas um caso em particular chamou minha atenção. Em uma tarde, uma criança chegou à escola com uma boneca nos braços. Já na fila, no lado externo da escola, a professora foi avisada pelas demais crianças de que a garota havia levado a boneca para a instituição educacional. A educadora sorriu e avisou que o “bebê” da aluna também participaria da aula e, em seguida, conduziu as crianças para a sala de aula. Ao chegarem lá, as crianças estavam animadas com o fato de ter na sala de aula uma boneca e, possivelmente, estavam felizes por saberem que poderiam, em algum momento, brincar com ela. No entanto, a professora avisou que o “bebê” deveria sentar-se em uma cadeira e que, assim como as crianças da turma, participaria de todos os momentos da aula. Durante a aula, em diversos momentos, percebi algumas crianças olhando para a boneca. Além disso, nas duas vezes que a dona da boneca perguntou à professora se ela poderia brincar, a docente foi taxativa quanto ao uso de brinquedos na escola.

O fato é que a professora enrolou as crianças, dizendo que depois das atividades da aula haveria um tempo para a brincadeira com a boneca, mas isso não aconteceu. A boneca só foi retirada da cadeira onde ficou a tarde toda, quando a aula terminou e os

responsáveis já estavam chegando para buscar os menores. Houve, por parte das crianças, um desconforto em relação à “proibição” do brincar com a boneca. Por meio dos olhares, falas e insistência das crianças, notei a frustração delas, em especial a dona da boneca, que não puderam brincar com o objeto.

Diante dessa situação, passei a indagar sobre qual seria o lugar do brincar no 1º ano, qual seria a concepção de infância nessa situação, quais olhares a escola e os profissionais daquela escola tinham sobre o espaço físico destinado às crianças de apenas seis anos de idade.

Sabe-se, assim, como afirmava Vigotski, que o brincar é natural do humano e deve ocorrer durante toda a vida. No entanto, com frequência, fico assustada ao ver crianças tão pequenas sem espaço/tempo para a brincadeira e o faz de conta. Nesse contexto, busquei justificativas que levassem a compreender porque não existem, nesse ano do Ensino Fundamental, tempo e orientações pedagógicas destinadas ao brincar, que, nessa faixa etária, se faz ainda mais importante. É como se o brincar fosse uma “pedra no caminho”, como diz o poema de Carlos Drummond de Andrade:

No meio do caminho tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 tinha uma pedra
 no meio do caminho tinha uma pedra.
 Nunca me esquecerei desse acontecimento
 na vida de minhas retinas tão fatigadas.
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 no meio do caminho tinha uma pedra.

Na experiência que tive, a pedra no caminho era a boneca que, aparentemente no lugar e tempo “errados”, atrapalhou o planejamento da criança que levou a boneca e, supostamente, o da professora. Frente a esse acontecimento e junto aos outros que presenciei, percebi que, na verdade, a “pedra no caminho” daquela turma seria mesmo o brincar que, na cena descrita, foi representado pela boneca. É possível inferir que, com as novas necessidades existentes no 1º ano, como a alfabetização e o letramento, o brincar e outras linguagens foram deixados de lado, sendo considerados, algumas vezes, como menos importantes ou até mesmo desnecessários ao desenvolvimento humano.

Foi no interior do grupo de pesquisa Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância (LEFoPI) que tive a oportunidade de conhecer as teorias que

trabalham com os significados do brincar e outras linguagens. No LEFoPI também pude compreender a importância dos estudos voltados às concepções de infâncias, formação de professores e à reflexão crítica em contexto de colaboração. Logo, as indagações junto aos conhecimentos que já estavam sendo construídos e ressignificados no grupo LEFoPI me levaram a criar uma proposta de projeto do curso de mestrado que conseguisse investigar o brincar voltado ao 1º ano do Ensino Fundamental.

A partir disso, este trabalho tem como questionamento central:

➤ Como o brincar é concebido e vivenciado por professores de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Juiz de Fora?

Os objetivos desta investigação são:

➤ Observar como o brincar é considerado no 1º ano do Ensino Fundamental.
 ➤ Analisar os argumentos utilizados pelos professores, no que se refere ao trabalho realizado com o brincar no 1º ano.
 ➤ Identificar se houve e quais foram as transformações realizadas entre os participantes da pesquisa no processo de reflexão-crítica realizado.

Para isso, este trabalho possui cinco capítulos, organizados na seguinte estrutura: o capítulo 1 com o título *Tecitura dialógica: a busca por trabalhos que colaborem com a investigação* disponibiliza ao leitor um levantamento bibliográfico realizado nos sites da (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), SciELO, Banco de Teses e Dissertações (BDTD), na Biblioteca de Teses e Dissertações da Pontifícia Universidade Católica – PUC/São Paulo e na Biblioteca Digital do Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita) da Universidade Federal de Minas Gerais. Nesse levantamento, procurei por trabalhos que pudessem contribuir com a questão de apresentada na investigação.

Intitulado *Lei de número 11.274/2006: a obrigatoriedade do ensino fundamental de nove anos*, o capítulo 2 objetiva destacar e discutir aspectos relacionados ao que a LDB de número 9.394/1996 e a Lei de número 11.274/2006 divulgam sobre a ampliação e a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de nove anos de duração. Além disso, o segundo capítulo desta dissertação traz questões importantes a serem

refletidas, no tocante às orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade MEC (2007) e ao que o governo concebe como importante no período, no primeiro ano do Ensino Fundamental (parte I).

Definido como *Incursões teóricas*, o capítulo 3 expõe as diferentes colaborações teóricas que utilizei para compor este trabalho, as análises e considerações parciais. Baseadas na perspectiva sócio-histórico-cultural difundida por Vigotski, defini as seguintes concepções: linguagem, sentido e significado, desenvolvimento, cultura, brincar e outras.

O capítulo seguinte foi intitulado *Enunciados sobre o ato de pesquisar* e abarca aspectos relacionados às questões metodológicas da pesquisa realizada. Nesse capítulo, encontram-se a opção metodológica e as definições dos instrumentos usados, no decorrer desta investigação. Há, nesse mesmo capítulo, importantes informações sobre o local onde a pesquisa de campo foi realizada.

O quinto e último capítulo é referente à análise dos dados produzidos, a partir dos materiais que foram produzidos, ao longo da realização da pesquisa. Nesse capítulo, analisei questões de um questionário que disponibilizei aos professores, excertos retirados das transcrições das sessões reflexivas e as observações anotadas sobre o Projeto Político Pedagógico. Há, em sequência, as considerações parciais feitas, com base no que foi desenvolvido neste trabalho de dissertação.

Cabe ressaltar ao leitor que, no decorrer deste trabalho, optei por fazer uso de duas pessoas do discurso, a primeira do singular e a terceira do plural. Trata-se do *nó* em grande parte do trabalho e do *eu*, em outras partes, principalmente na parte das análises dos dados. A opção que escolhi está voltada à pessoa em quem inscrevi, no decorrer do trabalho. Durante alguns turnos, o texto está escrito em terceira pessoa do plural, tendo em vista que o trabalho foi elaborado, revisado, refeito e contou com a participação das inspirações e legados de teóricos que, de alguma forma, contribuíram com as palavras que utilizei ao longo da dissertação. Por isso, achei necessário incluir tais falas na pessoa do discurso. Já, nos trechos em que usei a primeira pessoa do singular, o trabalho foi menos coletivo e mais solitário, o que não quer dizer que não foi revisto. Dito de outra forma, a primeira pessoa do singular foi utilizada para demarcar as passagens em que eu, pesquisadora, explanei minhas observações e conclusões pessoais.

O título deste trabalho originou-se no próprio campo, onde realizei a pesquisa. Trata-se de uma das cenas que vivenciei junto à turma do primeiro ano do Ensino Fundamental e que uma professora, com o intuito de fazer a transição entre as tarefas da

rotina escolar, informou às crianças que a brincadeira tinha como prazo cinco minutos para ser encerrada. Com menos tempo que o previsto, a professora solicitou que as crianças finalizassem o momento e foi questionada por elas com a seguinte frase “Nem passou 5 minutos!”. Diante dessa exclamação, com ar de indignação, achei que a frase representava bem o que este trabalho busca investigar e discutir. Apesar da necessidade e importância de outras linguagens, no primeiro ano, bem como a realização de outras tarefas do cotidiano escolar, acredito que as crianças têm demonstrado, constantemente a necessidade de terem mais tempo e mais argumentos, para defenderem a importância do brincar na instituição educacional. Sobre isso trarei mais informações no decorrer desta dissertação.

CAPÍTULO 1 - TECITURA DIALÓGICA: A BUSCA POR TRABALHOS QUE COLABOREM COM NOSSA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, irei expor o levantamento bibliográfico realizado nos sites da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), SciELO, Banco de Teses e Dissertações (BDTD), na Biblioteca de Teses e Dissertações da Pontifícia Universidade Católica – PUC/São Paulo e na Biblioteca Digital do Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita) da Universidade Federal de Minas Gerais. Na ANPEd e no SciELO, foram encontrados artigos acadêmicos resultantes de pesquisas e/ou estudos teóricos sobre determinados temas. Diferente disso, no BDTD, trabalhos concluídos de mestrado (dissertações) e doutorados (teses) foram encontrados. No site da biblioteca da PUC/São Paulo, há teses e dissertações que se relacionam com o tema proposto nesta investigação e, no site do Ceale, muitas publicações que discutem a alfabetização, o letramento e a leitura. É importante ressaltar que o trabalho exposto neste capítulo é um recorte das produções feitas, a partir das palavras-chave: *brincar – argumentação – crianças – Ensino Fundamental - formação de professores*. Essas palavras foram escolhidas pela crença de que elas se relacionam com a pesquisa realizada. O recorte feito nesse levantamento bibliográfico se refere aos trabalhos dos anos de 2003 até 2013.

Com o intuito de contribuir para a maior compreensão do leitor, irei detalhar os trabalhos aos quais tive acesso, categorizando-os por meio dos locais em que foram encontrados. Assim, inicialmente, dissertarei sobre os textos disponibilizados na ANPEd, em seguida, relatarei os artigos divulgados pelo site do SciELO, discorrerei sobre as teses e dissertações que se encontram no BDTD, mencionarei o que encontramos no site da biblioteca virtual da PUC/São Paulo e, por fim, vou expor os trabalhos encontrados no site do Ceale. Ao finalizar a descrição dos trabalhos encontrados, algumas considerações sobre as respectivas produções e sobre as contribuições que os arquivos deram a este trabalho serão apresentadas.

O levantamento bibliográfico feito na ANPEd (Reunião Anual da ANPEd) aconteceu, por meio da visita eletrônica aos sites dos eventos anuais. Detive-me na análise dos materiais produzidos por um período de 10 anos. A busca que desenvolvida foi voltada para os trabalhos produzidos, desde a 26ª reunião até a 36ª reunião, sendo que as produções da reunião de 2014 ainda não estavam disponíveis para consulta. Realizei a busca por trabalhos que se relacionassem ao tema e questões discutidas nesta pesquisa e, para isso,

atentei-me às produções dos seguintes grupos de trabalho: GT07 – **Educação de Crianças de 0 a 6 anos**, GT08 – **Formação de Professores**, GT10 – **Alfabetização, Leitura e Escrita**, GT13 – **Educação Fundamental** e GT20 – **Psicologia da Educação**. Apesar de esta pesquisa não discutir a alfabetização, considero pertinente investigar se havia algo no grupo de trabalho que mencionasse o primeiro ano e o brincar.

A seguir, há um quadro que exibe o número de trabalhos encontrados em cada reunião anual da ANPEd:

Tabela 1 – Relação de trabalhos encontrados nos sites da ANPEd de 2003 até 2013

Relação de trabalhos encontrados nos sites da ANPEd do ano de 2003 até 2013¹				
Ano da ANPEd	Número de trabalhos encontrados que se relacionam com a pesquisa realizada			
	<i>Brincar</i>	<i>Crianças</i>	<i>Argumentação</i>	<i>Formação de professores</i>
2003	01	0	0	0
2004	0	0	0	0
2005	0	0	0	0
2006	0	0	0	0
2007	0	01	0	0
2008	01	0	0	0
2009	0	01	0	0
2010	01	03	0	0
2011	0	0	0	0
2012	0	03	0	0
2013	0	0	0	0
Total de trabalhos por palavra-chave	03	08	0	0
TOTAL	11			

Fonte: ANPEd.

¹O quadro disponibiliza apenas a relação de trabalhos que possuem alguma proximidade com a pesquisa realizada.

A partir do quadro apresentado, pode-se perceber que, em cinco reuniões entre os dez anos pesquisados, não houve nenhuma publicação cujo tema se aproxime ao da pesquisa realizada. Dentre as 11 publicações encontradas, temos: três sobre o brincar e oito sobre a transição da educação infantil para o Ensino Fundamental e suas possíveis consequências e possibilidades.

Sobre o brincar, há, em 2003, na 26ª Reunião Anual da ANPEd, a apresentação de um pôster de Pinto.² Inserido no GT13, o trabalho está intitulado *A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança*, e discute a importância do brincar no interior dos espaços escolares. Para isso, a autora fez uma pesquisa com crianças da primeira fase do Ensino Fundamental e concluiu que, segundo essas crianças, é imprescindível existir uma reflexão e/ou transformação do espaço e tempo destinado ao brincar nas escolas.

Outro texto que aborda o brincar é o de Carvalho,³ que se encontra nos anais da 31ª Reunião Anual da ANPEd (2008). Inserido no GT07 e com o título *Infância, brincadeira e cultura*, o trabalho é resultado de uma dissertação de mestrado em que o pesquisador analisou os brinquedos e brincadeiras comuns a um grupo de crianças indígenas. Com isso, o pesquisador constatou as diferenças culturais e de interpretação entre as brincadeiras e brinquedos das crianças indígenas e das demais crianças inseridas na sociedade. A partir disso, o autor evidenciou que a brincadeira deve ser vista como uma legítima linguagem infantil e não como uma atividade imposta.

A última produção que se relaciona ao brincar é *Infância, experiência, linguagem e brinquedo*, de Roure.⁴ Esse trabalho foi disponibilizado no GT07, na 33ª Reunião da ANPEd (2010) e aborda uma reflexão sobre a relação das crianças com o brinquedo e os jogos, a partir da perspectiva psicanalítica. O autor do trabalho destaca que fez uso da concepção de linguagem, aprendizagem e desenvolvimento, brinquedos e jogos para realizar sua pesquisa. Roure demonstrou se preocupar com o uso dos brinquedos e jogos, sendo que essa utilidade poderia ser melhor refletida, de modo que não prejudicasse a relação entre brinquedo, experiência e linguagem.

Relacionado ao tema da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em 2007, na 30ª Reunião Anual da ANPEd, houve uma publicação no GT07. Trata-se do arquivo *Crianças aos seis anos no Ensino Fundamental: desafios e*

² Maria Raquel Barreto Pinto – UFSC.

³ Levindo Diniz Carvalho – UFMG.

⁴ Glacy Q. de Roure – PUC/Goias.

direitos garantidos, de autoria da pesquisadora Correa.⁵ A produção da autora está voltada à contextualização da modificação legal do direito à educação das crianças de seis anos de idade, que passaram do terceiro período da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental. O artigo mencionou os desafios que a mudança proporcionou à educação e evidenciou quais eram os debates existentes sobre o tema. Entre esses temas, havia o direito à brincadeira no interior das escolas de São Paulo que passaram a receber as crianças do primeiro ano.

Na 32ª Reunião Anual da ANPEd (2009), no GT07, foi encontrado o trabalho *O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos* da autora Amaral.⁶ O trabalho expõe como o processo de transição ocorreu no Paraná e como crianças do primeiro ano, com cinco e seis anos, vivenciam esse processo. Por fim, a autora concluiu que, de acordo com as crianças, na Educação Infantil, o tempo é melhor distribuído e que, no primeiro ano, existem outras demandas, sendo que a Educação Infantil e suas características possuem mais opções para respeitar e garantir as especificidades da infância pequena.

Em 2010, na 33ª Reunião Anual da ANPEd, há três trabalhos voltados à discussão da temática da transição. O artigo com o título *Os efeitos na Educação Infantil do Ensino Fundamental de nove anos: um estudo em municípios catarinenses* foi encontrado no GT07 e foi elaborado por Silva.⁷ Esse trabalho aborda a questão da implementação do Ensino Fundamental de nove anos e analisa quais as consequências dessa ação para a Educação Infantil. Como consequências, a autora relata a antecipação da escolarização das crianças, falta de articulação entre as modalidades de ensino e outras. Por meio dessas consequências, a pesquisadora chama a atenção dos leitores para a necessidade de um estudo e melhor formação sobre a transformação educacional. No GT13, aparecem dois trabalhos que vão ao encontro do artigo mencionado, são eles: *A implementação do Ensino Fundamental de nove anos em escolas municipais de Campinas/SP: o olhar de gestores* e *Ensino Fundamental de nove anos: análise de uma experiência no interior do estado de São Paulo*. O primeiro artigo foi escrito por Machado⁸ e abarca uma pesquisa com gestores de escolas municipais de Campinas, cujo objetivo era verificar como havia ocorrido o processo de inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Como resultado, a pesquisadora relatou que houve a

⁵ Bianca Cristina Correa – FECLRP/USP.

⁶ Arleandra Cristina Talin do Amaral.

⁷ Rute da Silva – UFSC.

⁸ Vera Lúcia de Carvalho Machado – PUC/Campinas.

participação dos gestores e dos demais agentes que envolvem as escolas, no que se refere à implementação da lei de ampliação do Ensino Fundamental e, devido a isso, os gestores possuem boas considerações sobre o processo de mudança. No entanto, segundo a autora, existem ações que precisam ser feitas em busca de maior qualidade da execução da Lei 11.141, de 2006. Já o segundo artigo é da mesma autora do trabalho que contextualiza a lei da ampliação do Ensino Fundamental, Correa.⁹ A autora faz, nesse trabalho, um panorama sobre a implementação da lei em uma escola do município no estado de São Paulo. Além disso, realiza entrevistas com professores e observações no contexto escolar. A partir dessa metodologia, afirma que o cumprimento da lei que amplia o Ensino Fundamental desconsidera o contexto em que as escolas estão inseridas, bem como suas histórias e produções culturais, fazendo com que haja bastante dificuldade, no que se refere a avanços educacionais de qualidade.

Inseridos na 35ª Reunião Anual da ANPED (2012), três trabalhos também complementam a discussão criada pela Lei 11.141, de 2006, dois deles no GT13 e um no GT07. O do GT07 é intitulado *A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao Ensino Fundamental sob a ótica das crianças* e foi elaborado pelas autoras Correa¹⁰ e Bucci.¹¹ O artigo traz uma discussão sobre o impacto da implementação da lei de ampliação do Ensino Fundamental no que se refere ao trabalho pedagógico. Para isso, as autoras contaram com a participação de crianças e suas produções. Como resultado da investigação, as pesquisadoras mencionaram que, de acordo com as crianças, existem semelhanças entre o que é vivenciado na pré-escola e no primeiro ano, como: horários rígidos, excesso de regras e outros. Inserido no GT13, o trabalho *Ensino fundamental de nove anos: contribuições para a construção de um panorama nacional de implantação e implementação* foi elaborado por Martinati¹² e Santos.¹³ Essa produção se configura como um levantamento bibliográfico, que tem como objetivo o estudo e a problematização do Ensino Fundamental de nove anos. A partir dos materiais analisados, as autoras perceberam que existe a necessidade de debates sobre o projeto de educação da infância inserido nesse contexto. O segundo artigo do GT13 é o *Da educação infantil para o Ensino Fundamental: um outro lugar para as crianças de seis*

⁹ Bianca Cristina Correa – FECLRP/USP.

¹⁰ Bianca Cristina Correa – FECLRP/USP.

¹¹ Lorenza Bucci – FECLRP/USP.

¹² Adriana Zampieri Martinati – PUC/Campinas.

¹³ Maria Salete Pereira Santos – PUC/Campinas.

anos, no qual Mota¹⁴ apresenta resultados de uma pesquisa que discute como as práticas relacionadas à ampliação do Ensino Fundamental definem o lugar das crianças de seis anos de idade. A pesquisa foi realizada a partir da análise documental e concluiu que, com a transição das crianças e debates sobre temas que se relacionam a essa mudança, passou a existir um esmaecimento de fronteiras entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

No site do SciELO, foram buscados artigos científicos, por meio de quatro palavras-chave: *brincar*, *crianças*, *argumentação e formação de professores*. A partir dessas palavras-chave, tem-se a seguinte investigação:

Tabela 2 – Relação de trabalhos encontrados no site do SciELO (artigos acadêmicos)

Relação de trabalhos encontrados no site do SciELO (artigos acadêmicos)¹⁵		
Palavra-chave utilizada na busca	Nº de trabalhos encontrados	Nº de trabalhos relacionados à pesquisa realizada
<i>Argumentação</i>	673	01
<i>Brincar</i>	145	09
<i>Crianças</i>	1044	00
<i>Ensino Fundamental</i>	1.973	08
<i>Formação de professores</i>	382	06
Total de trabalhos encontrados	4.217 trabalhos	24

Fonte: SciELO.

¹⁴ Maria Renata Alonso Mota – FUR.

¹⁵ O quadro disponibiliza apenas a relação de trabalhos que possuem alguma proximidade com a pesquisa realizada.

Com a busca pela palavra-chave *argumentação*, foi possível o acesso a trabalhos que abordaram temas voltados à área da Linguística, Letras e Política, exemplo: *Estruturas potenciais de gêneros na análise textual e no ensino de línguas; A política, a propaganda e o ensino de história; O abolicionista cosmopolita* e outros. O único trabalho encontrado no SciELO sobre argumentação que se relaciona a esta dissertação é do ano de 2007. Escrito por Selma Leitão, o artigo *Argumentação e desenvolvimento do pensamento reflexivo* busca demonstrar como é possível haver uma relação entre argumentação e pensamento reflexivo. Para isso, a autora faz uso da análise de fragmentos de diálogos de crianças para evidenciar o desenvolvimento de processos de reflexão.

Com a palavra-chave *brincar*, muitos trabalhos relacionavam o brincar à área médica, como: *A mãe, seu filho hospitalizado e o brincar; Brincar no hospital; O brincar na hospitalização de crianças* e outros. Assim, relacionado ao tema desta dissertação, apenas nove artigos acadêmicos foram encontrados. Um deles é intitulado *O brincar como portador de significados e práticas sociais* (2005) e é de autoria de Léa Stahlschmidt P. Silva. Esse artigo retrata uma pesquisa sobre concepções de infância com professoras que lecionam para crianças de cinco anos de idade. Como resultado, Léa evidencia que há uma contradição entre a fala das professoras que dizem considerar o brincar como criação e liberdade e, na prática, o brincar aparece como estratégia pedagógica. Há também o artigo *Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar* (2005), de Regina Lúcia Sucupira Pedrosa. A autora discute o papel do brincar no processo de aprendizagem, a partir da interação do professor, sendo que houve um trabalho de formação de professores. Concluiu-se que o brincar pode ser visto como algo constituinte do sujeito, além de uma estratégia pedagógica. Danielle Barbosa Lins de Almeida publicou, em 2006, o artigo *Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar*, em que é feito um estudo teórico sobre a concepção de infância e experiência, a partir das construções teóricas de Walter Benjamin. Ao encontro desse trabalho, há o de Ana Marta Meira, que foi definido como *Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea* (2003). No trabalho, a autora faz reflexões e questionamentos sobre o brincar e a infância na contemporaneidade.

Tizuko Morchida Kishimoto e Andréia Tiemi Ono escreveram o texto *Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca* (2008) e expuseram alguns resultados de uma pesquisa realizada na brinquedoteca da USP. O objetivo da investigação era observar a relação das crianças com os brinquedos e os gêneros. A partir disso, as

autoras mencionaram que há como desafio a eliminação de preconceitos de gênero, no que se refere ao uso dos brinquedos disponibilizados na brinquedoteca. Como intervenção, as pesquisadoras indicaram a possibilidade de adoção de uma política que busque a equidade entre meninas e meninos, no tocante à utilidade e escolha dos brinquedos. Intitulado *Brincar e mediação na escola*, o trabalho de Mariana Stoeterau Navarro e Elaine Prodócimo (2012) relata uma pesquisa que observou de quais maneiras um professor de Educação Infantil pode mediar a relação entre as crianças e o brincar. Em 2003, houve a publicação do texto *Educação Infantil e psicologia: para que brincar?* de Eulina da Rocha Lordelo, que problematiza o lugar da brincadeira no currículo da Educação Infantil. Além disso, o trabalho evidencia o questionamento do brincar tido como instrumento para aquisição de conhecimentos, o que reforça a ideia de infância como um devir. A pesquisadora propõe que haja uma orientação para que a Educação Infantil privilegie a concepção de infância como um tempo atual a ser vivido. Com o título *A influência socioeconômica e cultural no brincar de pré-escolares* (2009), os autores Luiza Iara Pfeifer, Patrícia Gonçalves Rombe e Jair Lício Ferreira Santos refletem sobre a diferença dos brinquedos utilizados por crianças de classes socioeconômicas diferentes. O resultado da pesquisa demonstra que existe uma influência socioeconômica no brincar de crianças em pré-escola. O artigo *O jogo como precursor de valores no contexto escolar* (2009), de autoria de Silvio Sena e José Milton de Lima, retrata uma pesquisa que trabalhou com a questão do jogo como precursor na socialização de valores no contexto escolar. Concluiu-se que, imerso no contexto escolar, o jogo também pode ser visto como uma atividade de natureza social e, por isso, deve ser estimulado em diversos momentos da rotina escolar.

Com a palavra-chave *Ensino Fundamental*, há que se destacar trabalhos que discutem a ampliação do Ensino Fundamental, trabalhos que questionam a questão da alfabetização no primeiro ano, bem como os que investigam o currículo e a metodologia que norteiam a área pedagógica do primeiro ano do Ensino Fundamental. Dentre esses “achados”, há um trabalho intitulado *Jogo e letramento: crianças de 6 anos no Ensino Fundamental* (2011), das autoras Tizuko Morchida Kishimoto, Mônica Appezato Pinazza, Rosana de Fátima Cardoso Morgado e Kamila Rumi Toyofuki que discute uma prática curricular, em que se alia o jogo ao processo de letramento, no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos da Escola de aplicação da USP. É realizada uma análise curricular em que se investiga a adaptação da mudança política da ampliação do Ensino Fundamental às necessidades do “novo” primeiro ano. O trabalho

de Lisete Regina Gomes Arelaro, Márcia Aparecida Jacomini e Sylvie Bonifácio Klein (2011) denominado *O Ensino Fundamental de nove anos e o direito à educação* analisa as consequências das Leis Federais nº. 11.114/05 e a lei de nº 11.274/06, sendo que a primeira lei instituiu o início da obrigatoriedade do Ensino Fundamental aos 6 anos de idade e a segunda, que ampliou a duração do Ensino fundamental para nove anos, mantido o início aos 6 anos. As autoras Vanessa Ferraz Almeida Neves, Maria Cristina Soares de Gouvêa e Maria Lúcia Castanheira (2011) escreveram o artigo *A passagem da educação infantil para o Ensino Fundamental: tensões contemporâneas*, que relata a vivência de um grupo de crianças na transição de uma escola de educação infantil para uma de Ensino Fundamental, em Belo Horizonte. Nesse trabalho, as autoras relataram que foi possível verificar que, na escola de Ensino Fundamental, o brincar surgia em segundo plano, diferentemente do que ocorria na escola de educação infantil, que considerava o brincar como base para todas as ações cotidianas. Sobre isso, também Sonia Kramer, Maria Fernanda R. Nunes e Patrícia Corsino, em *Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no Ensino Fundamental* (2011) discutem questões que se relacionam ao trabalho pedagógico realizado com as crianças de seis anos de idade. Nesse, as autoras destacam a questão da transição das crianças da educação infantil para o Ensino Fundamental e propõem uma reflexão sobre o planejamento das ações pedagógicas e organização dos sistemas de ensino para as mudanças políticas ocorridas. As pesquisadoras Thalita Folmann da Silva e Evelise Maria Labatut Portilho (2013) são autoras do texto *Os aspectos metodológicos da prática pedagógica no 1º ano do Ensino Fundamental* que analisa a percepção e a atuação de professores do primeiro ano do Ensino Fundamental, perante a mudança legal da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos. Trata-se de uma pesquisa que pautou-se nos aspectos metodológicos e relacionais de sala de aula. A produção *Ensino Fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no Distrito Federal: estudo de caso*, de Angélica Guedes Dantas e Diva Maria M. A. Maciel (2010), faz uma reflexão sobre o processo de consolidação do Ensino Fundamental de nove anos na rede pública de ensino do Distrito Federal (DF) e faz questionamentos sobre a inserção de crianças de seis anos de idade, no primeiro ano do Ensino Fundamental. Nesse trabalho, foi considerada a percepção dos professores sobre os meandros que permeiam a ampliação do Ensino Fundamental no DF. De autoria das pesquisadoras Zenilde Durli e Marilda Pasqual Schneider (2015), o trabalho *Ampliação do Ensino Fundamental na região sul do Brasil: pontos e contrapontos da*

proposta curricular retrata um levantamento das especificidades do processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos na rede estadual dos três Estados que compõem a região Sul do Brasil, considerando aspectos normativos implicados na proposta de adequação dos currículos escolares. Essa produção conclui que há, por parte dos documentos oficiais, um caráter orientador e, no âmbito educacional local, uma atribuição de responsabilidade de revisão curricular aos professores da educação básica. A produção *Ensino Fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras do 1º ano*, de Catarina de Souza Moro (2009) traz a visão de professores do 1º ano sobre a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, na Rede Municipal de Curitiba. O trabalho teve o objetivo de conhecer a opinião dos professores sobre a implementação da política educacional que ampliou o Ensino Fundamental. Os resultados da pesquisa evidenciaram que a implementação realizada nas escolas municipais de Curitiba desconsiderou a participação dos professores em discussões prévias sobre as mudanças ocorridas, o que favoreceu as dificuldades para o estabelecimento de parcerias no contexto escolar, com vistas a um trabalho coletivo e nas tomadas de decisão.

Já com a palavra-chave *formação de professores*, é importante destacar os trabalhos que discutem a formação de professores de diversas áreas, que são: educação física, matemática, ensino médio e outros. Entre os trabalhos disponibilizados e relacionados à palavra-chave *formação de professores*, há o trabalho de Bernadete A. Gatti (2010) *Formação de professores no Brasil: características e problemas*, que aborda a temática da formação de docentes e a discute, por meio de alguns aspectos, como: características socioeducacionais dos licenciados, características dos cursos formadores e outros. A partir da relação de tais aspectos, Gatti elucida que existe um resultado preocupante, no que se refere à formação de professores e tal resultado merece maior atenção. Outro artigo sobre formação de professores é denominado *Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente*, que foi publicado em 2005 e escrito por Selma Garrito Pimenta e que aborda resultados de uma pesquisa com docentes, tendo em vista que Selma descreve os caminhos trilhados nessa investigação, destacando a metodologia adotada, sendo que ela privilegia a pesquisa “com” os docentes e não “sobre” eles.

Entre as produções que envolvem temas sobre o Ensino Fundamental de nove anos e a formação de professores, encontra-se a obra de Sonia Kramer, que foi publicada, em 2006 com o título *As crianças de 0 a 06 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental*. Nesse, destaca-se a formação dos

profissionais que trabalham com a educação infantil, evidenciando, também, a importância do aspecto pedagógico coletivo nas creches, pré-escolas e escolas. Outro texto que aborda esse tema é *Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais*, de Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos e Lívia Maria Fraga Vieira, que foi publicado em 2006 e problematiza a implementação da lei 11.274/2006, em Minas Gerais, ressaltando as consequências positivas e os desafios a serem vencidos oriundos dessa medida educacional. Seguindo essa linha de produções, está o artigo *Ensino Fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos à escolarização obrigatória no Distrito Federal: estudo de caso*, de Angélica Guedes Dantas e Diva Maria M. A. Maciel, que relata um estudo de caso em que se questiona a transição das crianças de seis anos de idade da educação infantil para o Ensino Fundamental e destaca alguns dos resultados da pesquisa, a partir dos estudos e comparações feitos diante dos documentos disponibilizados pelos órgãos públicos educacionais. O último trabalho sobre a formação de professores também está relacionado com a nova lei, que amplia o Ensino Fundamental. Escrito por Flávia Miller Naethe Motta, o artigo *De crianças e alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o Ensino Fundamental* (2011) expõe resultados de uma pesquisa de doutorado que investigou a passagem de crianças da educação infantil para o Ensino Fundamental e a ação da cultura escolar sobre as culturas infantis.

A seguir, está demonstrado, no quadro 3, dados oriundos do levantamento bibliográfico no site do Banco de Teses e Dissertações (BDTD):¹⁶

¹⁶Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso em julho de 2014.

Tabela3 – Relação de teses e dissertações encontradas no site da BDTD

Relação de teses e dissertações encontradas no site da BDTD¹⁷				
Palavra-chave utilizada na busca	Total de trabalhos encontrados por palavra-chave	Teses	Dissertações	Quantidade de produções encontradas por palavra-chave que se relacionam à pesquisa realizada
<i>Brincar</i>	176	0	03	03
<i>Formação de professores</i>	1.000	01	04	05
<i>Argumentação</i>	486	01	0	01
<i>Crianças</i>	2940 (mil disponibilizados)	00	08	08
<i>Ensino fundamental</i>	8184 (500 disponibilizados)	04	13	17
Total de trabalhos	12.786	34		

Fonte: Banco de Teses e Dissertações.

Intitulada *Tempos e espaços de brincar no Ensino Fundamental. O que dizem as crianças do primeiro e segundo ano*, a dissertação de Jairo Gebien (2011) discute o papel do brincar no primeiro ano do Ensino Fundamental. Baseado nas falas das crianças, Jairo concluiu que o brincar para a turma do primeiro ano acontece em espaços e tempos específicos, no interior da escola em que a pesquisa aconteceu. De acordo com essa pesquisa, existe a dissertação de Renata Cleiton Piacesi Correa, com o título *Vamos brincar? Continuidades e rupturas nas práticas curriculares da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental* (2011). A pesquisa de Renata objetivou identificar as rupturas na transição da educação infantil e do Ensino Fundamental. Logo, segundo a autora, foi possível perceber que o brincar está mais presente na educação infantil, enquanto, no primeiro ano do Ensino Fundamental, há mais a presença do trabalho sistemático com os conteúdos curriculares obrigatórios. Outra dissertação que discute a

¹⁷O quadro disponibiliza apenas a relação de trabalhos que possuem alguma proximidade com a pesquisa realizada.

questão do brincar na educação de crianças no Ensino Fundamental é a de Andrea Soares Delfin (2012), com o título *A inclusão de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental: um estudo do brincar à luz das políticas públicas de educação*. Como resultado de sua pesquisa, a autora sinaliza que, embora os professores percebam a importância do brincar no desenvolvimento infantil, há uma cisão entre o brincar e a alfabetização, o que, para ela, deve ser discutido e evitado.

A partir da palavra-chave *argumentação* apenas uma dissertação foi encontrada. Trata-se de *Marcas argumentativas em narrativas infantis*, de Juliano Guerra Rocha (2012), que relata uma pesquisa com narrativas escritas de crianças de seis a nove anos de idade. O objetivo foi perceber o caráter narrativo das produções das crianças e analisar as marcas argumentativas utilizadas por elas.

Com a palavra-chave *formação de professores* foi possível identificar cinco trabalhos que se relacionam a esta pesquisa, sendo que quatro são dissertações e uma tese. A tese *Ensino Fundamental de 9 anos: a docência em escola da rede municipal de São Carlos* foi publicada em 2011, e é de autoria da pesquisadora Alessandra Cardoso de Moraes. O texto que retrata um trabalho de investigação com professores e coordenadores, que atuam no primeiro ano do Ensino Fundamental, busca identificar quais são as dificuldades de trabalho em relação à ampliação do Ensino Fundamental. Frente a isso foi possível notar, segundo a autora, que os profissionais da educação demonstraram insegurança quanto ao trabalho realizado e demonstraram a necessidade de uma formação maior sobre as mudanças educacionais ocorridas. A dissertação *A formação continuada de professores de primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos e os desafios ao trabalho pedagógico* (2011), de Daniele Ramos A. de Oliveira, buscou compreender como se deu a relação entre o trabalho pedagógico desenvolvido por professores do primeiro ano e as características presentes e ausentes na formação continuada que a equipe da cidade, em que a pesquisa foi realizada, disponibilizou aos professores. A pesquisadora observou que os professores, em sua maioria, explicitaram que a formação ocorrida foi “meramente” técnica, o que não impede que haja dificuldades no que se refere ao trabalho com o primeiro ano do Ensino Fundamental. Outra dissertação que investiga o processo de formação de professores que trabalham com o primeiro ano é a de Maria do Carmo Lencioni (2012), que tem o título *Formação de professores na implementação do Ensino Fundamental de nove anos: a escola como um espaço dialógico?* A autora analisa como o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) contribui para discussões pedagógicas, momentos de formação e

aprendizagem sobre os novos desafios e políticas adotadas com a ampliação do Ensino Fundamental. Conclui-se que, nos momentos destinados ao HTPC, existiram diversos impasses e que ainda faltam momentos destinados ao diálogo sobre o tema abordado.

A produção acadêmica de Eunice Andrade de Oliveira Menezes *Processos de formação em prática pedagógica com foco na reflexividade de professores: a busca pela reflexão crítica* (2012) evidencia uma pesquisa que procurou analisar a influência do processo reflexivo na prática docente, de modo que a pesquisadora buscou compreender como a reflexão pode promover transformações nas práticas escolares. Entre as dificuldades no trabalho docente e o processo reflexivo propiciado, os envolvidos na pesquisa demonstraram à pesquisadora que a reflexão crítica possibilita aos docentes refletirem e questionarem a própria prática. A última dissertação que trabalha com a palavra-chave do brincar é a de Milena Monteiro da Silva (2012), cujo título é *Ensino Fundamental de nove anos: discurso sobre o ciclo da infância*. Esse trabalho expõe uma pesquisa que analisou os discursos sobre o ciclo da infância encontrado nos documentos oficiais sobre a ampliação do Ensino Fundamental, bem como os discursos dos professores sobre os achados nos documentos trabalhados. Constatou-se que houve uma aproximação entre os discursos encontrados nos documentos e os dos professores, o que levou a pesquisadora a concluir que é necessário existir a concretude dos discursos encontrados.

Com busca pela palavra-chave *crianças* destacam-se oito dissertações. Cabe ressaltar que todos os trabalhos encontrados se voltam à questão da ampliação do Ensino Fundamental e à transição das crianças de seis anos de idade para o primeiro ano. Uma das dissertações encontradas foi intitulada pela autora Sueli Machado Pereira *A ampliação do Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais: a visão da criança* (2011). O trabalho explicita a pesquisa realizada pela autora, segundo a qual houve um estudo sobre o processo de implementação da ampliação do Ensino Fundamental. Como resultado, a autora destaca que a criança de seis anos de idade deve ser vista e considerada como um ser capaz de falar sobre a experiência de ir/estar no primeiro ano do Ensino Fundamental. A dissertação *A criança de seis anos no Ensino Fundamental na perspectiva de mães e professoras*, de Michelha Vaz Pedrosa (2011) discute a perspectiva das mães e professores sobre a inserção das crianças de seis anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental. Além disso, a pesquisa trabalhou com o que as mães e professoras compreendem sobre o processo de alfabetização nessa fase educacional. Demonstrou, ainda, que há, por parte das mães e professores, a

compreensão das especificidades da infância das crianças com seis anos de idade. No entanto, existe, o grande anseio das mães para que seus filhos se alfabetizem ou caminhem para isso. Diante disso, a pesquisadora concluiu que as professoras tentam respeitar a infância das crianças e buscam desconsiderar as exigências das mães quanto ao processo de alfabetização e letramento. A dissertação de Eliane de Fátima InglezSinhori (2011) *A construção do currículo do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos da rede municipal de Balneário Camboriú* trata-se de uma investigação que buscou analisar como ocorreu o processo de ampliação do Ensino Fundamental e as regulamentações e orientações quanto à mudança curricular do 1º ano. A partir do desenvolvimento da pesquisa, foi possível notar que o currículo municipal do 1º ano foi criado, por meio de estudos feitos sobre a mudança educacional vivida, sendo que também houve uma mudança quanto ao espaço e tempo destinados às crianças de seis anos de idade no interior do espaço escolar.

A produção de Juliana de Oliveira Campos (2011) *A criança de 6 anos no Ensino Fundamental de 9 anos na perspectiva da qualidade na educação infantil* problematiza a questão do ingresso de crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, questionando a qualidade do acesso dessa criança a uma etapa distinta de ensino. A pesquisa apontou uma maior necessidade de reflexões sobre a inserção de crianças com seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental. Ainda nessa temática, há também a dissertação com o título *Ensino Fundamental de nove anos: dimensões políticas e pedagógicas* (2012), de Andreia ManossoSamways, que analisa a política educacional de ampliação do Ensino Fundamental, por meio de um trabalho com três escolas no Paraná. Como considerações finais, a produção ressalta o fato de que é necessário repensar a importância do brincar nas turmas de primeiro ano, tendo em vista que a alfabetização não deve ser o único objetivo a ser alcançado na etapa escolar das crianças de seis anos de idade. No mesmo ano (2012), houve também a defesa de Maisa Malta, que produziu a dissertação com o título *O Ensino Fundamental de nove anos: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica*. Nesse trabalho, a pesquisadora debruçou-se sobre os estudos do currículo do primeiro ano, após a ampliação do Ensino Fundamental. Por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas com professores do primeiro ano, Maisa concluiu que, apesar das orientações nacionais estarem voltadas à criação de um currículo que favorece as diversas áreas do conhecimento infantil, na cidade onde a pesquisa foi realizada, o currículo acaba

privilegiando a alfabetização e o letramento em detrimento das outras singularidades das manifestações e linguagens infantis, principalmente o brincar.

Sobre a relação entre as linguagens infantis e o Ensino Fundamental, há a pesquisa de Andresa Cristina Damaceno Iberali (2011), intitulada *É permitido brincar? Um estudo sobre o movimento lúdico no Ensino Fundamental*. Tal pesquisa buscou retratar aspectos relacionados à ludicidade e ao brincar no interior de duas escolas no Município de Sinop/MT. A pesquisa foi feita com duas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental e confirmou a reflexão de que para as crianças o brincar não tem hora e espaço para ocorrer. No entanto, as professoras responsáveis pelas turmas que participaram da pesquisa mencionaram que, apesar de terem tal conhecimento, necessitam dar ênfase à alfabetização e acabam deixando o brincar para quando, como diz a autora, “sobrar tempo”. A dissertação de Ruhena Kelber Abrão Ferreira (2011) traz o título *O espaço e o tempo da infância no período de transição da educação infantil para os anos iniciais*. Por meio da metodologia de estudo de caso, Ferreira analisou a estrutura do espaço e tempo da infância na passagem da educação infantil para o Ensino Fundamental e concluiu que, na educação infantil, o brincar e as demais linguagens possuem maior espaço e valor. De encontro a essa afirmação, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acaba existindo a predominância dos conteúdos sistematizados e, principalmente da alfabetização da língua portuguesa e matemática.

Com a busca feita a partir da palavra-chave *Ensino Fundamental* foi encontrada a dissertação *Ensino Fundamental de nove anos no Distrito Federal: reflexões sobre a inserção de crianças de seis anos no ensino público e a atuação docente*, de Angélica Guedes Danta (2009), que retrata um estudo sobre a inserção de crianças de seis anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental e conclui, em seus resultados, que existem dificuldades pedagógicas no que se refere à formação de professores, existência de um currículo que aborde as questões relacionadas à mudança legal da ampliação do Ensino Fundamental, bem como a questão da alfabetização e o letramento, nessa fase do ensino. A dissertação de Joice Eliete Boter Zingarelli (2009) *A ampliação do Ensino Fundamental de nove anos na escola pública e na escola privada: a experiência de Araraguara*” buscou comparar o processo de ensino aprendizagem de crianças de seis anos de idade de duas escolas públicas e duas privadas. Os resultados da pesquisa demonstraram que as escolas públicas passaram por mais modificações para se adequarem às novas exigências institucionais, sendo que tais mudanças estão relacionadas ao planejamento pedagógico, mudança de espaço físico e concepções.

Outra dissertação é a da pesquisadora Melissa de Oliveira Machado Brandão (2012) que é autora de *Ensino Fundamental de nove anos e possíveis implicações no processo de alfabetização: um estudo de caso*. Tal pesquisa teve a pretensão de compreender de qual forma estava ocorrendo a implantação do Ensino Fundamental de nove anos e suas possíveis implicações no processo de alfabetização de uma turma de primeiro ano do ensino básico de uma escola pública estadual da capital metropolitana. A pesquisadora concluiu que a alfabetização não é um produto e sim um processo que pode ser iniciado no primeiro ano, mas que deve ter continuidade ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A dissertação *Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da educação infantil para o Ensino Fundamental*, de autoria de Adriana Zampieri Martinati (2012) discute a transição de crianças da educação infantil para o Ensino Fundamental, levando em consideração os anseios das crianças e dos professores que lidam cotidianamente com essas questões. Os resultados dessa pesquisa estão voltados à falta de preocupação com as crianças que não são informadas e preparadas sobre a mudança estrutural de ensino. Junto a isso existe a falta de continuidade de trabalho pedagógico, o que colabora para o sofrimento e estranhamento das crianças que, normalmente, demoram a se adaptarem à nova realidade e ao trabalho educacional realizado na escola de Ensino Fundamental. Outra dissertação que aborda esse tema é a de Alessandra Oliveira Capuchinho (2007) que está definida como *Significados e sentidos produzidos pelo professor sobre o Ensino Fundamental de nove anos*. Esse trabalho teve como objetivo a apreensão dos sentidos e significados dados pelo professor sobre o Ensino Fundamental de nove anos, no momento em que a ampliação do Ensino Fundamental se instaura. Como resultado, a pesquisadora percebeu que os sentidos e significados produzidos norteiam a prática pedagógica. Nesse contexto, é necessário que haja um trabalho educacional coletivo para que a prática educativa seja mais consistente e vá de encontro à pretensão da ampliação do Ensino Fundamental. Intitulada *A inclusão da criança de seis anos no Ensino Fundamental – narrativas de práticas curriculares não instituídas*, a dissertação de Celisa Carrara Bonamigo (2010) busca questionar qual é o currículo que direciona a prática educativa realizada no primeiro ano do Ensino Fundamental. O trabalho realizado tem como eixo de discussão o viés da cultura e evidencia que, apesar dos confrontos existentes entre o trabalho realizado na educação infantil e no Ensino Fundamental, os professores dessas fases buscam uma experiência cultural e curricular que priorize a qualidade do ensino e o desenvolvimento das crianças. *A implementação*

do Ensino Fundamental de nove anos no estado do Paraná é a dissertação de Delvana Lúcia de Oliveira (2009) e teve como objetivo um estudo sobre a implementação da ampliação do Ensino Fundamental no estado do Paraná.

A dissertação de Maria do Rosário Fátima Alves de Oliveira (2013) com o título *A política de Ensino Fundamental de nove anos: os desafios da implementação da Lei nº. 11.274/2006 na Rede Pública Municipal de São Luís* retrata a análise da implementação da Lei de ampliação do Ensino Fundamental na rede pública do Município de São Luís. Como metodologia, a pesquisa fez uso de um estudo bibliográfico e de um estudo de depoimentos de pessoas que participaram da efetivação dessa política pública. Ao finalizar a investigação, a pesquisadora concluiu que a implementação da política de expansão do Ensino Fundamental ainda estava sendo implantada nas escolas da Rede Municipal, o que significava que as escolas ainda estavam se adaptando em relação aos espaços físicos, na aquisição de materiais pedagógicos, formação de professores e outros aspectos. Com esse mesmo tema, existe a dissertação de Lílian Aparecida Lima (2011), com o título *Ensino Fundamental de nove anos: repercussões da Lei nº 11.274/2006 na proposta curricular da Rede Municipal do Ensino de Juiz de Fora*, que procurou averiguar quais foram as adaptações realizadas nas escolas Municipais de Juiz de Fora, para a execução da lei que amplia o Ensino Fundamental e torna obrigatória a matrícula de crianças de seis anos de idade, no primeiro ano do referido curso. Como metodologia, foram utilizadas a análise bibliográfica e entrevistas semiestruturais com gestores e professores, que participaram desse processo e anotações oriundas das observações de campo. Lílian destacou que a pesquisa identificou um esforço e trabalho coletivo por parte dos envolvidos na reorganização do Ensino Fundamental. Assim, o trabalho elaborado pela Prefeitura de Juiz de Fora vai ao encontro do que foi proposto pelas orientações nacionais. O trabalho definido como *Ensino Fundamental de nove anos no município de São Paulo: um estudo de caso*, de Sylvie Bonifácio Klein (2011), teve como objetivo a análise da implementação do ensino de nove anos na rede Municipal de São Paulo. Para isso foi realizado um estudo de caso, em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal, que visava observar a adequação das orientações nacionais, a adequação municipal e as implicações cotidianas na prática educativa. Além do estudo de caso, como metodologia, também foram feitos estudo bibliográfico e entrevistas com mães, professores e envolvidos na mudança legislativa. Foi possível concluir, de acordo com a pesquisadora, que não houve reestruturação do Ensino Fundamental e sim a

antecipação de práticas de alfabetização, que antes eram feitas na 1ª série do Ensino Fundamental com duração de oito anos. Junto a isso, Klein afirmou que não houve espaço para a participação de crianças e adultos na definição da política educacional e em sua implementação.

Entre os trabalhos de dissertação que encontrei há dois que estão mais próximos do que discuto em meu trabalho. Trata-se de duas produções que investigam a questão da ampliação do Ensino Fundamental, mas que tem como preocupação a existência do brincar. A primeira delas é a dissertação de Luciana Dias de Oliveira (2013) *Bem-vinda à escola: o ingresso da criança no primeiro ano do Ensino Fundamental sob o olhar docente e a perspectiva do brincar*. Essa é uma pesquisa qualitativa que objetivou investigar como as crianças de seis anos do primeiro ano do Ensino Fundamental foram integradas e como o brincar vem sendo inserido nesse contexto. A pesquisa também buscou analisar a opinião de docentes sobre esse processo. A pesquisa foi realizada na cidade de Indaiatuba/SP, que aderiu a essa mudança, no ano de 2009. Como metodologia, a pesquisadora optou por fazer entrevistas semiestruturadas com docentes e coordenadores, acrescidas de observação de aula das turmas de primeiro ano. Os sujeitos participantes da pesquisa foram os professores de sala do primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental e os coordenadores pedagógicos de duas escolas municipais. Os resultados da pesquisa mostraram que, em quase todo momento da rotina escolar, o brincar é postergado e subordinado ao conteúdo de aula; e o movimento das crianças é cerceado dentro da sala de aula. A segunda dissertação é a de Andréa Soares Delfin (2012), intitulada *A inclusão de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental: um estudo do brincar à luz das políticas públicas de educação*. A pesquisa de Delfin teve como objetivo o estudo sobre o brincar da criança de seis anos inserida no Ensino Fundamental. Como hipótese, acreditava-se que as crianças de seis anos, inseridas no Ensino Fundamental, estavam deixando de brincar para se preocuparem com a alfabetização. Como instrumentos metodológicos, a estudiosa realizou uma busca bibliográfica e documental, uma pesquisa de campo, observação e aplicação de um questionário a treze professores de treze escolas particulares. Os dados que a pesquisadora expôs demonstraram que há uma preocupação, por parte dos órgãos nacionais, que instituíram o Ensino Fundamental de nove anos, no que se refere ao brincar. No entanto, foi dito pelos professores e observado pela pesquisadora que o brincar, no primeiro ano, acontece mais nos momentos do ócio, no horário da merenda e

outros, pois o foco dessa fase escolar passou a ser na alfabetização, desconsiderando a necessidade de brincar das crianças.

Na categoria tese de Doutorado, foram encontrados quatro trabalhos, dentre os quais, encontra-se a tese de Maria Renata Alonso Mota (2010) *As crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e o governo da infância*, que objetivou a discussão sobre o Ensino Fundamental de nove anos e sua inserção nas práticas de governo da infância e as práticas que possibilitam ou não um outro lugar escolar para as crianças de seis anos de idade. Para isso, a pesquisadora fez um estudo bibliográfico sobre os documentos oficiais disponibilizados sobre o assunto e matérias jornalísticas que foram publicadas, no período entre 2005-2008. Com base nesses estudos, foi possível identificar, segundo a pesquisadora, que há, na estratégia de ampliação do Ensino Fundamental, duas pretensões: uma voltada para o risco social e outra para uma gestão de resultados. Além disso, a política de ampliação do Ensino Fundamental contribui para a aproximação das crianças de seis anos de idade com a lógica escolar do Ensino Fundamental já instituído. A segunda tese é da PUC de São Paulo e é de autoria da pesquisadora Cecília Iacononi Hashimoto (2012) com o título *Ensino Fundamental de nove anos: um novo caminho em velha estrada? Um velho caminho em nova estrada?*, que buscou compreender o processo de ampliação do Ensino Fundamental, levando em consideração os documentos legais que asseguram a iniciativa de incluir, no primeiro ano do Ensino Fundamental, as crianças com seis anos de idade. A pesquisa ocorreu em uma escola particular e quatro municipais, em uma cidade a 100 km próximos à cidade de São Paulo. Três gestores e quatro professores participaram da pesquisa, sendo que os instrumentos metodológicos foram questionários informativos, que traçaram um perfil dos profissionais da educação, uma entrevista semiestruturada, observação de campo e análise dos documentos que asseguram a mudança no Ensino Fundamental. A partir da investigação realizada, a pesquisadora concluiu que o cumprimento da Lei de ampliação do Ensino Fundamental ocorreu de forma aligeirada e sem a participação dos professores e gestores, quanto às decisões que envolviam as crianças de seis anos, o que causou má formação dos profissionais que trabalhavam/trabalham com as turmas dos primeiros anos. A pesquisa alerta para a falta de espaço e proposta adequada para a faixa etária que agora compreende os primeiros anos do Ensino Fundamental, bem como a indefinição de proposta pedagógica e identidade dos professores que lecionam para tais turmas. Denominada *A articulação da educação infantil com o Ensino Fundamental I: a voz das crianças, dos educadores e*

das famílias em relação ao ingresso no 1º ano, a tese de ShellyBlecherRabinovich (2012) debruçou-se sobre o objetivo de conhecer as expectativas das crianças, professores, pais e da gestão em relação à implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Fora isso, a pesquisa também teve como pretensão a verificação do trabalho pedagógico das escolas que passaram a receber as crianças de seis anos de idade. Como instrumentos de produção de dados, a pesquisadora utilizou as observações da rotina das crianças do 3º estágio da educação infantil e crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, professores, gestores e familiares das crianças envolvidas na investigação. Com o auxílio de três categorias de análise relacionadas ao estudo sobre a educação infantil, Ensino Fundamental e expectativas dos sujeitos participantes da pesquisa, a pesquisadora notou que para os profissionais que trabalham com a educação infantil e o Ensino Fundamental a nova configuração do primeiro ano está sendo realizada de forma equivocada. Essa afirmação está relacionada ao fato de as escolas que recebem as crianças de seis anos de idade não terem espaço, currículo e proposta pedagógica apropriados para tal situação. Isso significava dizer, de acordo com a autora da tese, que as crianças de seis anos de idade estão sendo recebidas no primeiro ano como se tivessem sete anos. A última tese encontrada é *Tensões contemporâneas no processo da passagem da educação infantil para o Ensino Fundamental: um estudo de caso* da pesquisadora Vanessa Ferraz Almeida Neves (2010). Neves investigou como um grupo de crianças vivenciou a transição de uma escola de educação infantil para uma de Ensino Fundamental em Belo Horizonte. Como metodologia, a pesquisadora fez uso das anotações no diário de campo; gravações em vídeo das salas de aulas; gravações em áudio de entrevistas informais e semiestruturadas com professoras e crianças; e artefatos escritos usados e/ou produzidos nas salas de aulas. A autora verificou que as práticas de letramento e do brincar assumiram centralidade na educação infantil e no Ensino Fundamental, o que a levou a concluir que a investigação realizada evidenciou a necessidade de uma maior integração entre o brincar e o letramento nas práticas pedagógicas da educação infantil e do Ensino Fundamental, ambas dimensões fundamentais para as crianças, dentro e fora das escolas.

Para uma busca mais aprofundada sobre os trabalhos relacionados à argumentação e formação de professores, foi acessada a Biblioteca Digital da PUC de São Paulo, pois há uma proximidade entre os estudos realizados nesta pesquisa e alguns trabalhos conhecidos de autores oriundos de tal instituição de ensino. Desse modo, nas

produções investigadas com as palavras-chaves *brincar – argumentação – crianças – Ensino Fundamental- formação de professores*, foram encontrados os seguintes dados:

Tabela4 – Relação de teses e dissertações encontradas no site da Biblioteca Digital da PUC/São Paulo

Relação de trabalhos encontrados na Biblioteca Digital da PUC/ São Paulo¹⁸		
Palavra-chave utilizada na busca	Nº de trabalhos encontrados	Nº de trabalhos relacionados à pesquisa realizada
<i>Argumentação</i>	204	3
<i>Brincar</i>	66	1
<i>Crianças</i>	873	6
<i>Ensino Fundamental</i>	4510	5
<i>Formação de professores</i>	15722	1
Total	21.375	16

Fonte: Site da Biblioteca de Teses e Dissertações da PUC – São Paulo.

Com a palavra-chave *brincar*, há apenas um trabalho que também está inserido nos dados obtidos, a partir da busca realizada com a palavra chave *argumentação*. Trata-se da tese de Ilka Schapper(2010), orientadora desta dissertação, com o título *O fluxo do Significado do Brincar na Cadeia Criativa: argumentação e formação de pesquisadores e educadores*, que investigou qual era o fluxo do significado do brincar na Cadeia Criativa no interior do grupo EFoPI. Para isso, a pesquisadora utilizou os princípios da metodologia de pesquisa da PCCol (pesquisa crítica de colaboração); já a análise dos dados foi feita a partir das construções teóricas de Vigotski e as categorias argumentativas de análise. Como resultado Ilka demarcou que houve, por parte dos educadores, uma transformação no modo de conceber e intervir sobre o brincar; para as

¹⁸O quadro disponibiliza apenas a relação de trabalhos que possuem alguma proximidade com a pesquisa realizada.

pesquisadoras houve uma mudança no modo de orientar as reflexões com as educadoras participantes da pesquisa realizada.

A partir da palavra chave *argumentação* foi também encontrado o trabalho de Doutorado de Monica Galante Gorini Guerra (2010) intitulado *Formação de educandos: produzindo conhecimentos e possibilitando mudanças*, que objetivou compreender como as atividades em cadeia de um subprojeto de Extensão “Aprender Brincando: Histórias Infantis” permitiam a produção criativa do projeto “Agir Cidadão”. Para cumprir tal objetivo, a pesquisa teve como embasamento a metodologia de pesquisa de cunho colaborativo, fazendo uso de observação dos encontros destinados ao planejamento do grupo de pesquisadores; observação das oficinas de formação do Grupo de Apoio existente, participação e observação nos encontros de formação dos professores; observação de uma aula pautada nos princípios discutidos no processo e apresentação no evento do 1º Simpósio Ação Cidadã. Participaram dessa pesquisa pesquisadoras, educadoras e alunos das creches da Zona Leste de São Paulo. De acordo com Guerra, os resultados apontaram que a argumentação colaborou para uma discussão sobre alguns sentidos e significados. Outro trabalho é a dissertação de Valquiria dos Santos Rodrigues (2010) *O papel da argumentação na zona de colaboração e criticidade*. Essa dissertação propôs a compreensão e análise crítica dos diálogos entre uma coordenadora pedagógica e as professoras de uma creche conveniada com a Prefeitura de São Paulo (SP). A pesquisa desenvolvida objetivou a discussão sobre o papel da argumentação na formação crítica de professores. Inserida no paradigma crítico de colaboração (PCCol), a discussão dos resultados foi realizada com base em excertos selecionados de interações entre a coordenadora pedagógica e as professoras e a coordenadora pedagógica e a pesquisadora, totalizando quatro atividades. Os resultados revelaram que as relações desenvolvidas entre os sujeitos da pesquisa possibilitaram aprendizagem e desenvolvimento de todos. A pesquisadora ainda ressaltou que a argumentação utilizada e analisada nos momentos de formação possibilitou a produção da zona de colaboração e criticidade, levando os participantes a refletirem e a transformarem suas ações.

Com a palavra chave *crianças* serão citados cinco trabalhos. O primeiro deles *Ensino Fundamental de nove anos: o impacto da política na escola* é o título do trabalho de Maria Odete Vieira Tenreiro (2011). Nesse estudo, a autora teve a pretensão de discutir os encaminhamentos que a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Ponta Grossa definiu, para organizar os tempos e espaços pedagógicos do 1º ano do

Ensino Fundamental de nove anos e compreender os impactos no Ensino Fundamental da política de inclusão das crianças de seis anos, nas escolas da rede pública municipal de ensino. Realizada no ano de 2009, a pesquisa aconteceu em oito escolas municipais. Como opção metodológica, a pesquisadora utilizou o procedimento do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a gestora e professoras que atuavam em cada uma das escolas na turma do 1º ano, totalizando 30 sujeitos. A pesquisa revelou que, apesar da ampliação do Ensino Fundamental ter garantido às crianças de seis anos a oportunidade de resgatar um direito de cidadania, existem aspectos a serem discutidos, que são: a necessidade de melhor adequação na estrutura física para receber as crianças; clareza pedagógica para o trabalho no 1º ano; entrosamento entre as questões da educação infantil e do Ensino Fundamental; investimento pontual na formação dos professores e de todos os que trabalham na escola, além de menor número de crianças nas salas de aula. Ana Lucia Simão (2011) é autora do trabalho *Escola fundamental de nove anos: em destaque o trabalho do professor do 1º ano na rede municipal paulistana*, que objetivou investigar a ação educativa da escola fundamental de nove anos, em especial o trabalho do professor da sala de aula de 1º ano atual, decorrente da Lei nº 11.274/06, a qual determina a inclusão das crianças de seis anos de idade na escola fundamental de nove anos. Considerada qualitativa a pesquisa teve a análise de documentos legais que tratam da ampliação da educação fundamental. Como instrumentos metodológicos, houve a observação e a aplicação de questionário, tendo como sujeitos duas professoras de classe de 1º ano e seus alunos, em uma escola pública do município de São Paulo. Os dados apontaram para uma passagem brusca da criança da educação infantil para a educação fundamental. No que se refere ao tempo e ao espaço destinados para as atividades lúdicas e coletivas, foram considerados inadequados para atender às especificidades ligadas à educação das crianças nessa faixa etária. Juliana Wild do Vale Matsuzaki (2009) é autora de *Na primeira série aos seis anos: as experiências das crianças/alunas e da professora/pesquisadora no ambiente escolar*, que investigou a experiência de crianças que iniciam o Ensino Fundamental aos seis anos de idade; conforme preconizam as mudanças legais introduzidas, a partir de 2006, a dissertação traz os resultados de uma pesquisa realizada com crianças de uma classe de primeira série de escola estadual situada na periferia norte da cidade de São Paulo. Realizada em 2008, a pesquisa contou com a participação da pesquisadora/professora da turma observada e as crianças da turma. Em um Diário de Bordo, a pesquisadora/professora fez os registros

das experiências vividas junto ao grupo de alunos. Os resultados da pesquisa revelaram aspectos interessantes sobre a transição vivida pelas crianças, em seu papel de alunos, sua percepção sobre as diferenças entre a escola de educação infantil e a escola de Ensino Fundamental, a valorização que fazem de elementos que definem suas novas obrigações – como a lição de casa, as tarefas de escrita, o caderno – e ao mesmo tempo, a falta que sentem de maior espaço para as brincadeiras, assim como as queixas sobre o cansaço que acompanha o esforço de cumprir as novas tarefas.

Outro trabalho encontrado com a palavra-chave *crianças* foi o de Ludmila Passos Abreu (2010) *O ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos: sentimentos revelados por crianças de uma escola pública*. Essa pesquisa investigou os sentimentos de crianças de uma escola pública ao ingressar no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Foram realizados três encontros com um grupo de crianças em uma escola da rede municipal de uma cidade localizada no interior de Pernambuco. Três crianças participaram da pesquisa, sendo que no primeiro encontro houve a participação de quatro crianças. Como instrumento metodológico, a pesquisadora solicitou às crianças a elaboração de um desenho relacionado às vivências das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental. Desde o momento da execução do desenho, a conversa das crianças entre elas e com a pesquisadora trouxe elementos significativos para a apreensão de seus sentimentos. As informações obtidas foram transcritas e analisadas e os resultados apontaram que esses aspectos desencadeiam nas crianças diversos sentimentos, tanto de tonalidade agradável como desagradável. O material e o espaço físico da escola fazem vir à tona alguns desejos das crianças que, devido às condições reais oferecidas pela escola, não podem ser realizados. No início, as crianças se mostram amedrontadas devido a sua forma de exigir a disciplina em sala de aula. Mais tarde, reconhecem sua autoridade e por fim chegam a justificar algumas de suas ações, defendendo-a. Quanto à aprendizagem da leitura, as crianças apresentam uma noção vaga, no início do ano e, já ao final, se consideram aptas a ler, reconhecendo que essa é uma habilidade ainda em construção. A dissertação de Milene Carla Rovaron Moraes (2014) *O ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos na perspectiva de professoras da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo* buscou compreender as mudanças do sistema de ensino, a partir da Lei nº 11.274/2006 e teve como objetivo investigar, a partir do depoimento de professoras, como está se viabilizando o Ensino Fundamental de nove anos e o ingresso da criança de seis anos no primeiro ano na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. Realizada com cinco

professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental I da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, a pesquisa utilizou a entrevista semiestruturada e a análise documental. Dentre os desafios mencionados pelas professoras estão: a reestruturação do espaço físico para adequá-lo à criança de seis anos; a formação contínua a respeito das especificidades dessas crianças, bem como orientações quanto à utilização dos materiais pedagógicos; a necessidade de ter um professor auxiliar de classe e a redução da quantidade de alunos por sala. Portanto, segundo a pesquisadora, existem mudanças necessárias para a efetivação do que determina a Lei 11.274/2006, tais como parceria entre a Secretaria de Educação, os gestores e professores; integração do planejamento escolar entre professores polivalentes e especialistas e outros. Há também a pesquisa de Margarete BorsiJarussi (2013) *Ensino Fundamental de nove anos: sentimentos revelados por professores do primeiro ano* que investigou a identificação e a compreensão dos sentimentos e emoções de professores que lecionam para os alunos do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos. Priorizando a dimensão afetiva, a pesquisa foi realizada em uma escola pública da rede estadual de ensino da Grande São Paulo. O caminho metodológico percorrido foi o de realizar entrevistas individuais com duas professoras que lecionavam para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos e que atuaram como professoras da 1ª série do Ensino Fundamental de oito anos. Os resultados evidenciaram que as professoras se sentiam inseguras, no que se refere a sua prática pedagógica e aos conteúdos do 1º ano e apontaram pouco conhecimento sobre os documentos oficiais referentes ao ensino de nove anos. Assim, a pesquisa revelou a necessidade de uma formação continuada que leve em consideração diversos aspectos, inclusive o afetivo.

A partir da palavra-chave *formação de professores*, apenas um trabalho, que já foi mencionado e encontrado em outro espaço de busca. Já na busca por trabalhos com a palavra-chave *Ensino Fundamental* foram apresentados 5 trabalhos. Entretanto, todos eles já haviam sido encontrados em outros sites, nos quais foram feitas investigações, a partir das palavras chaves escolhidas neste trabalho.

Com o intuito de fazer uma pesquisa sobre a relação entre o brincar e alfabetização optou-se por procurar nos materiais do Ceale algum texto e/ou material que discutisse a relação entre esses aspectos e o brincar. Faz-se importante ressaltar que tal necessidade surgiu após a entrada no campo onde a pesquisa se desenvolveu. A seguir, será exposto o material encontrado, sendo que, diferente dos outros quadros elaborados, este traz, em seu interior, o título dos materiais produzidos pela

Universidade Federal de Minas Gerais, a quantidade de edições que foram divulgadas e o número de materiais que se relacionam com a questão da ampliação do Ensino Fundamental e/ou o brincar no primeiro ano.

Tabela5 – Relação de textos encontrados no site do Ceale

Relação de textos encontrados no site do Ceale¹⁹		
Categoria de busca	Total de trabalhos encontrados por palavra-chave	Total de trabalhos encontrados que se relacionam à pesquisa realizada
<i>Letra A: O jornal do alfabetizador</i>	44	4
<i>Revista Língua escrita</i>	7	1
<i>Coleção: Instrumentos da Alfabetização</i>	7	0
<i>Coleção: Alfabetização e letramento</i>	17	0
Total de trabalhos	75	5

Fonte: Site da Biblioteca do Ceale.

Entre as edições do jornal *Letra A: O jornal do alfabetizador* foram encontradas quatro edições que retratam alguns aspectos que se relacionam às questões tratadas nesta dissertação. A primeira edição é a de junho/julho de 2005, (Ano 1- nº 2) que traz, em seu interior, uma pequena notícia sobre a polêmica da alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental. Escrita pelas professoras Maria Malta da PUC/São Paulo e Maria Mônica Correia Baptista, professora da UFMG, a reportagem discute a alfabetização precoce, bem como a modificação legal do Ensino Fundamental, que passaria a receber crianças de seis anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental. De um lado, as pesquisadoras mencionaram o avanço constitucional ao considerar a obrigatoriedade do ensino para crianças que, anteriormente matriculadas na pré-escola, não tinham garantia de acesso. De encontro a isso, destaca-se a necessidade de reformulações no Ensino Fundamental: formação continuada para os professores que vão atuar no primeiro ano, espaço físico adequado, reformulação de currículo e outras.

¹⁹O quadro disponibiliza apenas a relação de trabalhos que possuem alguma proximidade com a pesquisa realizada.

As autoras finalizam o texto deixando questões reflexivas para os leitores no que diz respeito à idade ideal para o início da alfabetização, pois afirmam que o processo de alfabetização pode começar quando as próprias crianças, independente da idade, se interessarem pela origem gráfica e estratégias de leitura.

Na edição de abril/maio de 2006 (Ano 2- nº 6), nesse mesmo jornal, destaca-se a reportagem denominada *Mais tempo para aprender: Ampliação do direito ao ensino obrigatório estabelece entrada aos seis anos nas escolas até 2010*. Essa reportagem, que foi escrita por Samuel Ferreira e Silvia Amélia de Araújo, teve a contribuição de falas de importantes e diversas referências na discussão da ampliação do Ensino Fundamental e expôs as características legais sobre a democratização do ensino. Além disso, o texto relata o histórico da expansão do ensino, diferenças entre a educação infantil e o Ensino Fundamental, a necessidade da erradicação do analfabetismo brasileiro e a importância da ampliação dos anos escolares. O referido estudo ainda destaca o papel do brincar no primeiro ano e alerta para o fato do brincar ter que ser relacionado às outras práticas que possibilitam o desenvolvimento infantil. O terceiro jornal é de maio/junho de 2009 (Ano 5 – nº18) e apresenta uma reportagem intitulada *Aos cinco, aos seis ou aos sete: Idade adequada para a criança ingressar no Ensino Fundamental gera polêmica entre especialistas, pais, escolas e chega até a justiça*. Escrita por Juliana Afonso, a matéria discorre sobre as diferentes interpretações da Lei que legalizou a ampliação do Ensino Fundamental e a inserção das crianças de seis anos de idade no primeiro ano. A escritora afirmou que, em alguns Estados do Brasil, as crianças estavam passando por um “corte etário”, o que significa dizer que crianças de cinco anos estavam sendo inseridas no primeiro ano e completando seis anos durante o ano letivo. Com isso, surgiu um debate sobre os direitos da criança acerca do amadurecimento e desenvolvimento infantil, das brincadeiras que caracterizam a infância, o tempo destinado às atividades mais lúdicas e o início ou não precoce da alfabetização. O quarto e último jornal é o de maio/junho de 2011 (Ano 7 – nº26) e possui uma interessante reportagem sobre o fim do prazo de implementação do Ensino Fundamental de nove anos nas escolas públicas. Com o título *E agora?* Felipe Borges e Gabriella Hauber relatam as consequências e debates vindos do fim do prazo de ampliação do Ensino Fundamental, ano de 2010. Para contextualizar os leitores, os autores fizeram um breve relato sobre a aceitação da população diante da mudança educacional. Os escritores também fizeram uma descrição de outras mudanças relacionadas à ampliação do Ensino Fundamental, como é o caso da modificação na

educação infantil, que passou a ter novas exigências em relação ao trabalho pedagógico realizado, tenho em vista que, no primeiro ano, as crianças já estarão sendo alfabetizadas.

No material denominado *Língua escrita*, edição número 1, de janeiro/abril de 2007, há o artigo *Ensino Fundamental de nove anos: tempo de rever conceitos de infância, de ensino e aprendizagem e de escola*, da pesquisadora Cecília Goulart. Nele, a professora apresenta a implantação do Ensino Fundamental de nove anos como possibilidade de repensar a organização do tempo-espaço escolar, levando em conta características das crianças das séries/anos escolares iniciais, funções sociais da escola e o papel da professora. De acordo com a pesquisadora, é necessário respeitar a criança em seu aspecto global e permitir/possibilitar que ela aprenda brincando, passeando, desenhando e realizando outras atividades que as unam às múltiplas linguagens.

A partir do levantamento realizado, é possível fazer algumas afirmações. A primeira delas é a de que há uma ausência de artigos, teses e dissertações sobre a *argumentação* e suas possíveis utilidades, principalmente enquanto um importante instrumento para a formação de professores e crianças. Em relação ao *brincar*, existe um grande número de publicações, mas a maior parte dessa estatística volta-se à área médica e/ou à utilização do brincar como metodologia para um trabalho sistemático com crianças. Quanto à *formação de professores* também existem muitos trabalhos. Porém, a produção que envolve esse tema é bem diversificada, o que faz com que haja poucas produções sobre o tema que foi retratado nesta dissertação. Com a palavra *crianças* foi possível encontrar muitos trabalhos, sendo a maioria relacionada às mudanças legais da ampliação do Ensino Fundamental e à formação de professores.

Por fim, observa-se que muitos trabalhos sobre a transição de crianças da educação infantil e o Ensino Fundamental surgiram, após a promulgação da Lei de Ampliação do Ensino Fundamental. Sobre esse tema, existem estudos que investigam, problematizam e evidenciam os problemas e necessidades a serem trabalhados sobre o Ensino Fundamental com duração de nove anos. No geral, as investigações alertam para a necessidade do questionamento sobre o espaço físico, proposta curricular, formação de professores, cumprimento das orientações pedagógicas do primeiro ano e outros aspectos que passaram a envolver a mudança do Ensino Fundamental de oito para nove anos. É notável a não existência de muitos trabalhos que focalizem a questão do brincar no primeiro ano do Ensino Fundamental. Destaco que o brincar deve, de preferência, fazer parte de todos os anos da educação infantil e do Ensino Fundamental, entretanto,

com a mudança legal, é aconselhável uma reflexão sobre as práticas que estão sendo realizadas no primeiro ano do Ensino Fundamental e se elas privilegiam de alguma maneira o brincar. E é a partir da necessidade dessas reflexões que esta investigação irá trazer contribuições à sociedade.

CAPÍTULO 2 – LEI DE NÚMERO 11.274/2006: A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS

O documento sob o título “Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, produzido por diversos autores²⁰ e publicado no ano de 2007, pelo Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, traz as fundamentações necessárias para o entendimento da necessidade da inclusão de mais um ano no Ensino Fundamental, passando o mesmo a possuir nove anos de escolarização obrigatória.

Segundo o documento já mencionado (2007), políticas públicas já haviam sido estudadas com o objetivo de ampliar o número de alunos no Ensino Fundamental e ampliar a duração da escolaridade obrigatória. Essa afirmação é, segundo o Ministério da Educação, constatada por meio da legislação educacional brasileira que foi, conforme já explicitado, algumas vezes modificada em consonância com a ampliação do número de anos obrigatórios.

A LDB de número 9.394/1996, a partir da possibilidade de inserção de crianças com seis anos de idade, no primeiro ano do Ensino Fundamental, sinalizou a necessidade de um ensino obrigatório de nove anos de duração. Já, em 2001, segundo Bertinet al. (2008), a lei de número 10.172 tornou-se meta da educação nacional que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Desse modo, de acordo com o documento “Orientações gerais sobre o Ensino Fundamental de nove anos” do Ministério da Educação (2004), como segunda meta do Ensino Fundamental, a Lei 10.172/2001 possui dois objetivos: “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período de escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no

²⁰ Aricélia Ribeiro do Nascimento, Cecília Correia Lima Sobreira de Sampaio, Cleyde de Alencar Tormena, JeaneteBeauchamp, Karina Risek Lopes, Luciana Soares Sargio, Maria Eneida Costa dos Santos, Roberta de Oliveira, Roseana Pereira Mendes, Sandra Denise Pagel, Stela Maris Lagos Oliveira, Telma Maria Moreira (*in memoriam*), Vania Elichirigoity Barbosa e Vitória Líbia Barreto de Faria.

sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade” (p. 14).

Segundo o documento “Orientações gerais sobre o Ensino Fundamental de nove anos”, do Ministério da Educação (2004), o PNE propõe a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos junto à “universalização do atendimento, na faixa etária de 7 a 14 anos” (p. 14) e destaca que, para ampliar o Ensino Fundamental, há a necessidade de “[...] planejamento e diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, além das metas para a expansão do atendimento, com garantia de qualidade” (p. 15). A partir dessas orientações, é possível identificar uma atenção especial às crianças que estavam, naquele momento, se inserindo em um ambiente novo, diferente dos espaços aos quais elas já estavam acostumadas.

Outro aspecto interessante a ser observado é que, apesar do documento se referir às crianças de seis anos de idade e à mudança que a expansão do Ensino Fundamental de nove anos trazia no cenário educacional, havia, também, no documento elaborado pelo Ministério de Educação (2004), uma preocupação com a universalização do ensino da faixa etária de sete a quatorze anos de idade.

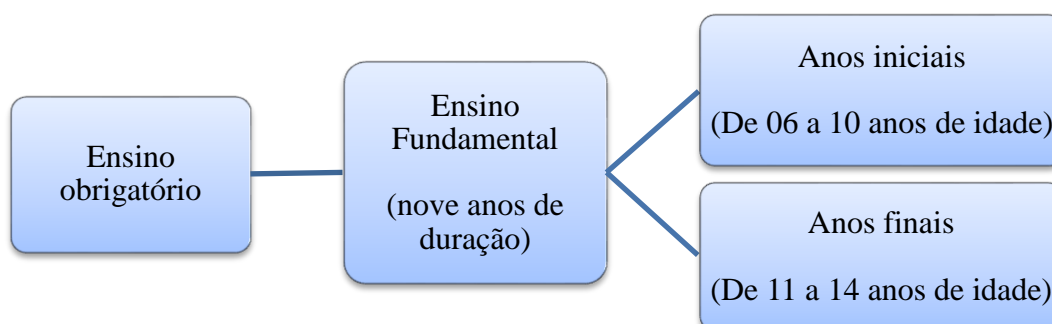
Segundo Bertiniet al. (2008), houve, no ano de 2004, uma sessão de trabalho que reuniu representantes de alguns órgãos que discutem e representam a educação. Nesse encontro, houve a discussão sobre questões referentes à implementação do Ensino Fundamental de nove anos. Entre os representantes presentes, Bertiniet al. (2008) afirmam que havia autoridades do Estado de Minas Gerais, Bahia, Goiás, Distrito Federal e Maranhão, sendo que “destes apenas dois haviam implementado na rede de ensino estadual a política do Ensino Fundamental de nove anos, Goiás e Minas Gerais” (p. 68). Após isso, foi realizado um levantamento nos outros estados sobre a possibilidade de expansão do Ensino Fundamental. Para Bertiniet al. (2008), foi, a partir desses acontecimentos, que houve, em 16 de maio de 2005, por meio da lei de número 11.114, a alteração “dos artigos 6º, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), tornando obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade” (p. 68).

No entanto, somente no dia 06 de fevereiro de 2006, a lei de número 11.274 instituiu o Ensino Fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade, conforme a sinalização na lei número 9.394/1996. Ressaltamos que, segundo Bertiniet al. (2008), essa lei alterou alguns artigos da LDB 9.394/1996, sendo

que foi ampliado para nove anos o tempo de duração do Ensino Fundamental e foi estabelecido o prazo de quatro anos para que os órgãos competentes pudessem se programar para o oferecimento do ensino para as crianças de seis anos de idade.

Com a aprovação da Lei nº 11.274/2006, a organização do Ensino Fundamental ficou da seguinte forma:

Figura 1 – Organização do Ensino Fundamental segundo a Lei nº 11.274/2006



Esquema elaborado, a partir dos dados disponibilizados pelo texto “Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: entre teoria incompleta e a prática intempestiva”, de Bertiniet al. (2008, p. 65).

A aprovação da Lei nº 11.274/2006 levou em consideração dois fatores importantes. O primeiro deles é que, conforme mostra o documento “Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, pesquisas mostraram que “81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% frequentam a educação infantil, 13,6% pertencem às classes de alfabetização e 29,6% estão no Ensino Fundamental” (IBGE, Censo Demográfico 2000, p. 05). O segundo fator é que estudos realizados demonstraram que crianças que são inseridas na escola antes dos sete anos de idade apresentam, em sua maioria, resultados cognitivos superiores em relação àquelas que ingressam apenas aos sete anos.

Segundo o documento sob o título “Ensino fundamental de nove anos: Passo a passo do processo de implantação”, os objetivos da mudança do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração são:

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

Após ter acesso a esses objetivos cabe a nós refletir quais são as vantagens dessa mudança, sendo que é direito de todas as crianças o acesso a uma educação de qualidade e ao letramento e à alfabetização. O que está colocado nesses objetivos já estava previsto por lei, mas uma nova configuração do Ensino Fundamental se fez necessária. A questão que nos indaga nesse instante é: o que está por trás desses objetivos? O que a reformulação do Ensino Fundamental traz de positivo à Educação e às crianças? Existe algum interesse político nessa mudança? Acreditamos que a ampliação do Ensino Fundamental trouxe à Educação a obrigatoriedade da inserção de crianças com seis anos de idade e, a partir daí, um trabalho de alfabetização e letramento a partir do primeiro ano, sendo que as crianças possuem, a partir da ampliação do Ensino Fundamental, um ano mais de escolaridade também.

A partir da aprovação da lei de número 11.274 passou a ocorrer a inserção de um maior número de crianças nas escolas brasileiras. É necessário salientar que o Ensino Fundamental de nove anos, no momento de sua implantação teve, segundo o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Básica (2007), que respeitar a LDB 9.394/1996, em seu Art. 5º, e “considerar a organização federativa e o regime de colaboração entre os sistemas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal” (p. 6).

De acordo com o Ministério da Educação (2007), a Resolução CNE/CEB de número 3/2005, do dia 3 de agosto de 2005, estabeleceu uma condição para a matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. A condição é que, obrigatoriamente, as crianças têm que ter seis anos completos ou completarem tal idade no início do ano letivo em curso. Além dessas definições, o Ministério da Educação ressalta a importância da atenção voltada ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sendo que elas devem ter suas singularidades respeitadas. Para isso, o Ministério da Educação, por meio de parcerias, elaborou o documento “Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de

idade” (2007), que possui uma contextualização sobre o Ensino Fundamental de nove anos e nove textos que enfatizam:

[...] o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças de seis anos de idade ingressantes no ensino fundamental de nove anos, sem perder de vista a abrangência da infância de seis a dez anos de idade nessa etapa de ensino (p. 6).

Para isso, o documento “Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (2007) abarca textos sobre: Infância; O brincar; As diversas expressões e o desenvolvimento da criança; As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento; Letramento e alfabetização; A organização do trabalho pedagógico dos profissionais que trabalham com os primeiros anos; Avaliação e a prática pedagógica como eixo da reflexão e Modalidades organizativas do trabalho pedagógico.

O Ministério da Educação, por meio do documento “Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação”, ainda prevê que é imprescindível a discussão de alguns aspectos, como:

[...] Estudo da demanda de matrículas no ensino fundamental; planejamento da quantidade de turmas no ensino fundamental; estudos e medidas necessárias ao redimensionamento da educação infantil, de forma a não prejudicar a oferta e a qualidade e preservando sua identidade pedagógica; redimensionamento do espaço físico; reorganização do quadro de professores, quando necessário; formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação; adequação e aquisição de mobiliário e equipamentos; adequação e aquisição de material didático-pedagógico; garantia de transporte e merenda escolar; reorganização administrativa necessária para as escolas e a secretaria de educação; processos de avaliação, especialmente para o ciclo da infância (três primeiros anos) (2007, p. 11).

Baseado no trecho do documento citado anteriormente, é notório que muitos eram os desafios a serem enfrentados, no que se refere à promulgação da lei que torna obrigatória a inserção de crianças de seis anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental. Diante disso, no subtítulo a seguir, serão tecidas, pontualmente, algumas

problemáticas no tocante ao currículo, orientações pedagógicas, estrutura física, políticas e demais aspectos relacionados às mudanças ocorridas, a partir da expansão do Ensino Fundamental.

2.1 Ensino Fundamental de nove anos e os documentos que oficializam sua expansão

Com a implementação do Ensino Fundamental de duração de nove anos, muitas discussões surgiram no contexto educacional. Tais discussões voltaram-se, principalmente, ao primeiro ano dos anos iniciais, pois este foi o ano inserido no Ensino Fundamental. Sobre isso, os documentos oficiais, neste trabalho, já destacados, informam que a lei permitiu a ampliação do Ensino Fundamental e defendeu que a expansão da escolaridade para as crianças traria benefícios, pois elas teriam maiores oportunidades de aprender e construir conhecimentos.

Para Arelaro, Jacomini e Klein (2011), desde os anos 1970, programas de caráter “compensatório” já eram discutidos no sentido de garantir às crianças o acesso à pré-escola, principalmente as crianças socioeconomicamente menos favorecidas. Nesse contexto, segundo Arelaro, Jacomini e Klein (2011), o objetivo era fazer com que crianças desde cedo se acostumassem “[...] a sentar-se em cadeiras e mesinhas, ter familiaridade com brinquedos pedagógicos com letras e números, ter disciplina [...]” (p. 38). Ocorre que, a partir do ano de 1970, este cenário foi se modificando, pois a Educação Infantil passou a ser considerada uma etapa da educação básica, fazendo com que fosse vista como um direito e deixasse de ser vista apenas como uma preparação das crianças para a alfabetização, no Ensino Fundamental. Como direito instituído, a necessidade era a de maior oferta de escolas públicas que oferecessem a Educação Infantil. Porém, segundo as mesmas autoras (2011), o governo “[...] reconhece que as instituições de educação infantil não ofertam vagas suficientes para atender a estas crianças [...]” (p. 39).

Isso posto, houve também a lei número 11.484/07, que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb), um maior incentivo no que se refere à verba aos primeiros anos do Ensino Fundamental em relação à que se destina à Educação Infantil. Ao encontro dessa afirmação, Arelaro, Jacomini e Klein (2011) salientam que essa diferença de

investimento nas modalidades de educação “[...] acaba estimulando a matrícula cada vez mais antecipada das crianças pequenas nas séries iniciais do ensino fundamental” (p. 41). Fora isso, tal distinção colabora para o aumento de crianças matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental e não na Educação Infantil.

Diante do apresentado, cabe refletir sobre as características do ensino oferecido para as crianças que, com seis anos de idade, se inserem no primeiro ano do Ensino Fundamental. Sabe-se que o primeiro ano do Ensino Fundamental não é mais a primeira série dos anos iniciais com duração de oito anos. Mas o que será então ensinado no primeiro ano? O que dizem os documentos? Qual seria o currículo desse ano? Por meio de estudos, as autoras Bertiniet al. (2008) relatam que não se trata de antecipar os conteúdos sobre a alfabetização, mas também não se refere à continuação da Educação Infantil. Segundo essas autoras, o MEC tem discutido e buscado elaborar diretrizes e uma matriz curricular para o primeiro ano do novo Ensino Fundamental. Além disso, o MEC afirma que não se trata apenas de uma reestruturação no currículo dessa faixa etária e sim de todo o Ensino Fundamental (reformulado).

Já há, no site do MEC, alguns documentos referentes às especificidades do primeiro ano e, na maioria desses documentos, existe uma atenção especial ao que é próprio e mais presente nas crianças da faixa etária de seis anos de idade. Segundo o documento “Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (2007),

Nessa idade, em contato com diferentes formas de representação e sendo desafiada a delas fazer uso, a criança vai se descobrindo e, progressivamente, aprendendo a usar as múltiplas linguagens: gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical e, sobretudo, aquela que lhe é mais peculiar e específica, a linguagem do faz de conta, ou seja, do brincar (p. 20).

As múltiplas linguagens das crianças devem ser levadas em consideração em todo e qualquer planejamento e execução de atividades, sendo que as singularidades dos pequenos também devem ser analisadas e consideradas.

Mesmo existindo espaço e momentos para o brincar, nessa faixa etária, deve existir um lugar específico no que se refere ao letramento. É função da escola e do(s)

professor(es) realizar um trabalho sistemático que promova o desenvolvimento da leitura e da escrita. De acordo com o texto “Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (2007) “é fundamental que a alfabetização seja adequadamente trabalhada nessa faixa etária, considerando-se que esse processo não se inicia somente aos seis ou sete anos de idade, pois em vários casos, inicia-se bem antes [...]” (p. 20). Para isso, a escola possui a importante função de criar um ambiente alfabetizador que auxilie as crianças a ter acesso a uma alfabetização de qualidade, bem como trabalhar com as múltiplas linguagens dos pequenos e, em especial, o brincar.

A partir disso, cabe ao professor o estudo dos documentos disponibilizados pelo MEC, bem como a utilização dos novos livros didáticos destinados a essa faixa etária. Outra ação que o professor pode ter é a de buscar ser reflexivo em sua prática educativa, a partir dos estudos realizados com o auxílio dos textos e informações recebidas sobre o desafio de lecionar no primeiro ano do Ensino Fundamental com duração de nove anos. O professor também deve preferir trabalhar/estudar em equipe. Dito de outro modo, os profissionais que lidam com o desafio de trabalhar com turmas do primeiro ano devem vencer os desafios de tal tarefa em conjunto, de forma que aprendam uns com os outros e juntos construam conhecimentos que sirvam, provavelmente, como “apoio/experiência” para os demais professores que irão lecionar em turmas dessa faixa etária.

De acordo com “Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (2007), é imprescindível que o governo ofereça aos professores uma formação continuada sobre as especificidades do trabalho que deve ser realizado com os alunos do primeiro ano. Fora isso, segundo as “[...] Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (2007),

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

Todas essas considerações surgem da necessidade de um olhar atento às singularidades da infância da criança de seis anos de idade. Embora não haja, atualmente, uma única definição do que seja infância, seja ela definida por faixa etária ou características em comum, o documento “[...] Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (2007) discorre que, nessa faixa etária, as crianças já possuem condições biológicas e sociais para representar e compreender o mundo. Nesse contexto, acreditamos, de acordo com a perspectiva sócio-histórico-cultural, que as crianças também produzem e ressignificam cultura, tornando-se seres de vontades, identidade e necessidades. Para o MEC, de acordo com as “[...] Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (2007),

[...] algumas das características das crianças de seis anos que as distinguem das de outras faixas etárias, sobretudo pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar (p. 19).

Por fim, o mesmo documento destaca que “considerar a especificidade da faixa etária das crianças significa reconhecê-las como cidadãs e, portanto, como possuidoras de direitos, entre eles educação pública de qualidade, proteção e cuidado por parte do poder público” (p. 22). Logo, é dever da família, Estado e sociedade a garantia de educação de qualidade que leva em consideração a especificidade das múltiplas linguagens, alfabetização e desenvolvimento das crianças que se inserem apenas com seis anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental com duração de nove anos.

Além do documento mencionado, é necessário analisar o que as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos expõe e o que se diferencia do documento que orienta a Educação Infantil. A seguir, farei uma descrição analítica sobre o documento “Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos” e, em seguida, farei relações entre tal documento e as “Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil”. Publicado em 9 de dezembro de 2010, as “Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil” reúne princípios que orientam as políticas educacionais, a avaliação e elaboração de propostas curriculares de “Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos políticos-pedagógicos das escolas” (p.1). De caráter oficial, o

documento ressalta que as definições feitas são destinadas a todas as modalidades do Ensino Fundamental, são elas: Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e a Educação Quilombola. As Diretrizes evidenciam que a Educação é um direito humano que deve ser assegurado pelo Estado e família. Além disso, destacam, em seus artigos, que é dever do Estado oferecer um Ensino Fundamental público, gratuito e de qualidade, bem como uma educação que proporcione aos indivíduos um desenvolvimento do potencial humano. Nos primeiros parágrafos do documento, há a descrição de aspectos fundamentais que devem ser levados em consideração no oferecimento do Ensino Fundamental. Tais aspectos se voltam à educação de qualidade que atenda diferentes indivíduos oriundos de distintos contextos e com diversas formações culturais. O documento pressupõe que a Educação deve se preocupar em garantir a permanência das crianças nas escolas, diminuir a evasão e distorção idade/série e, principalmente, diminuir as desigualdades sociais historicamente constituídas no País.

O Ensino Fundamental com duração de nove anos é destinado à população com a seguinte faixa etária: dos seis aos catorze anos de idade, sendo estendido também aos cidadãos que, em idade adequada, não tiveram condições de frequentar espaços educacionais. Segundo os parágrafos das Diretrizes, a matrícula no Ensino Fundamental é obrigatória para crianças com seis anos “completos ou a completar até o dia 31 do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes” (MEC, 2010, p.3). Aquelas crianças que completam seis anos de idade, após o prazo estipulado pelo documento, deverão ser matriculadas na Educação Infantil. Como carga horária mínima anual do Ensino Fundamental, as Diretrizes definem “800 (oitocentas) horas relógio, distribuídas em, pelo menos, 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho” (2010, p.3).

As Diretrizes possuem três princípios norteadores das políticas educativas, são eles: éticos, políticos e estéticos. Os princípios éticos estão voltados ao caráter da justiça, respeito à dignidade humana e outros aspectos que contribuem para o combate às manifestações de preconceito. Já os princípios políticos se referem à necessidade do reconhecimento dos direitos e obrigações dos cidadãos, o que inclui a busca pela equidade no acesso à saúde, educação, aos bens culturais e a tudo aquilo que assegura a igualdade humana. Por fim, os princípios estéticos são os que possibilitam a valorização das diferentes manifestações culturais, em especial, a cultura brasileira.

O documento prescreve que, a partir dos princípios descritos, o currículo do Ensino Fundamental deve ter uma base nacional comum e uma particular, que pode ser elaborada, levando em consideração as necessidades locais e culturais de determinada instituição educacional. Tanto a base nacional comum quanto a base diversificada do currículo devem procurar a articulação das áreas dos conhecimentos que abarquem os conhecimentos relacionados às Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. A base diversificada do currículo deve ser planejada, considerando-se características que envolvam o mundo do trabalho, da cultura, tecnologia e outros. Ao encontro das áreas já relatadas, o currículo de base comum deve ser elaborado a partir de componentes obrigatórios. Na área das Linguagens, os componentes são: Língua Portuguesa; Língua Materna, para populações indígenas; Língua Estrangeira Moderna; Artes e Educação Física. Há, também, o ensino da Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas que abarcam o ensino dos conteúdos de História, Geografia e Ensino Religioso. Há, no documento, orientações quanto ao desenvolvimento de cada conhecimento/conteúdo e o que cada um deles deve abranger, sendo que existe a ressalva de que todo o trabalho pedagógico deve ser vinculado aos temas transversais, que envolvem aspectos relacionados à saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e outros. Com destaque, há um tópico no documento que discute a importância da relação entre os conhecimentos e a diversidade cultural, enfatizando o papel dos professores na busca pela efetivação do desenvolvimento dos alunos. Para isso, os professores podem fazer uso de diversos recursos, como os tecnológicos, uso dos diversos espaços escolares e outros.

As Diretrizes definem em seu conteúdo o que é entendido como currículo, projeto político pedagógico e gestão democrática. O primeiro termo é definido como o conjunto de “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular as vivências e os saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes” (MEC, 2010, p.3). O projeto político pedagógico é tido como a estruturação de um projeto educativo que deve ser elaborado democraticamente com a colaboração da equipe pedagógica, pais e demais interessados. Trata-se de um documento que define a identidade da escola em questão e que busca o desenvolvimento amplo e social dos alunos. A elaboração e constante modificação do projeto político pedagógico é um dos aspectos que contribui com o trabalho

democrático na escola, sendo que o objetivo é o empenho em transformar a instituição escolar em um espaço que promova as diferentes culturas e necessidades existentes.

Outro aspecto abordado no documento é a necessidade de continuidade no percurso de desenvolvimento de aprendizagem das crianças. As Diretrizes destacam o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, dos anos iniciais, dos anos finais do Ensino Fundamental e dos anos finais para o Ensino Médio. Sobre isso, o documento sinaliza a importância de uma avaliação dos conhecimentos e saberes que os alunos já adquiriram anteriormente a transição que está, supostamente, sendo realizada. Além disso, o documento expõe que “[...] a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirão para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa de escolarização” (MEC, 2010, p.8). O trecho citado ressalta o único momento em que há no documento alguma notícia do que parece ser uma “preocupação com o brincar”. O “lúdico” é definido no dicionário como “1- Relativo a jogo ou divertimento. 2- Que serve para divertir ou dar prazer” e é bem distinto do que definimos nesta dissertação. No entanto, embora o brincar não seja definido por idade ou fase de desenvolvimento é estranho um documento que abrange nove anos de Educação não fazer mais menções ao brincar e sua importância no desenvolvimento humano. De encontro ao que é feito com o brincar, o processo de alfabetização e letramento é ressaltado no artigo de nº 30 da seguinte maneira:

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

Após o artigo citado, há ainda a orientação para que a equipe pedagógica considere, independente do regime utilizado pela escola, os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um “bloco pedagógico”, que não pode sofrer interrupção ou qualquer ação que prejudique o desenvolvimento das crianças, de forma que influencie o prosseguimento educacional dos alunos. Diante do que foi exposto, nota-se que existe

uma grande preocupação com o que se refere ao sucesso das crianças, no processo de alfabetização e ao letramento, sendo que esse processo tem duração de três anos, que vai de seis a oito anos de idade das crianças. Aqui cabem algumas reflexões: de quais formas o brincar surge nesse bloco pedagógico? Como crianças de seis anos de idade passam pela transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e se deparam com o objetivo de começarem a adquirir habilidades voltadas à alfabetização e ao letramento? Mais a seguir, esse debate poderá ser aprofundado. Nos trechos que seguem o documento das Diretrizes, existem orientações em relação ao trabalho pedagógico que deve ser realizado, de acordo com as características sociais dos alunos. Segundo o documento, os professores devem ter mobilidade para planejarem uma ação que considere aspectos das diversas linguagens. Questiona-se, entretanto, o papel do professor nesse cenário que, “esconde” o brincar e “exalta” a alfabetização e o letramento. Junto a esse “achado” legal temos as exigências da avaliação em larga escala e os programas que buscam colaborar com a formação continuada de professores.

As Diretrizes evidenciam que as avaliações do Ensino Fundamental devem ser de caráter processual, formativo, contínuo, participativo e que identifiquem as dificuldades e potencialidades de aprendizagem das crianças. Tais avaliações também servem para: dar um diagnóstico do desenvolvimento dos alunos de forma que professores saibam como planejar suas ações; informar as famílias sobre o desempenho dos alunos e reconhecer aos alunos o direito de compreenderem o processo avaliativo. As avaliações podem ser feitas com diferentes instrumentos e procedimentos, sendo que deverá haver maneiras dos alunos recuperarem notas e apreenderem o que não foi devidamente compreendido.

Nas Diretrizes para o Ensino Fundamental de nove anos, há orientações quanto à Educação em escola de tempo integral, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. A escola em tempo integral possui uma jornada ampliada para sete horas diárias, no mínimo, e uma carga horária anual de, pelo menos, mil e quatrocentas horas. Como proposta educacional, a escola em tempo integral tem o objetivo de ampliar os espaços e atividades educativas, visando melhorar a qualidade educacional. A Educação do Campo é oferecida nas áreas rurais, a Educação Indígena e Quilombola é oferecida nas instituições educacionais, nas regiões onde existem populações indígenas e/ou quilombolas, devendo haver a preservação e a valorização cultural dos respectivos. A Educação especial deverá contemplar a melhoria das condições de acessos dos

indivíduos com deficiência(s), além da modificação do currículo, de acordo com a necessidade do aluno, bem como a utilização de diversos recursos que facilitem o desenvolvimento do deficiente. As Diretrizes também sinalizam o direito da pessoa com deficiência ao atendimento educacional especializado e a possibilidade de um trabalho em parceria entre professor e a pessoa que faz atendimento especializado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) orientam as ações educacionais em relação à primeira etapa da educação básica, compreendendo a faixa etária de zero a cinco anos de idade. Assim como as Diretrizes do Ensino Fundamental, a Educação Infantil é dever do Estado e precisa garantir uma Educação pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. No documento, a criança é considerada como “Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (MEC, 2010).

O documento pressupõe a articulação das Diretrizes com os demais documentos que estabelecem a Educação Básica, seus fundamentos e princípios. A matrícula na Educação Infantil é feita com crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. As crianças que completam 6 anos, após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil. Como jornada, a Educação Infantil possui, no mínimo, quatro horas diárias e, quando em tempo integral, sete horas ou mais.

Ao encontro das Diretrizes do Ensino Fundamental de nove anos, as Diretrizes da Educação Infantil também possuem os princípios éticos, estéticos e políticos. A Proposta Pedagógica das instituições de Educação Infantil deverão oferecer recursos necessários para que as crianças usufruam de seus direitos. Entre os direitos das crianças estão: a importante relação entre o cuidar e o educar, o convívio de crianças com adultos e demais crianças, a promoção de igualdade nas oportunidades educacionais e os seguintes direitos: “[...] novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa” (BRASIL, 2009, p. 16). De maneira distinta da realizada nas Diretrizes do Ensino Fundamental de nove anos, a palavra “ludicidade” surge. A frase em que a palavra apareceu oferece a compreensão de que novas formas

de sociabilidade e debates devem estar comprometidas com uma relação prazerosa e de aprendizagem às crianças.

Os componentes da Educação Infantil estipulam os eixos norteadores como as interações e a brincadeira, sendo que tais eixos devem garantir experiências que, de diferentes modos, propiciem o conhecimento amplo do mundo pela própria criança. Além disso, há uma preocupação com a transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental em que o documento expõe “[...] a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2009, p. 7). Percebe-se que, apesar das Diretrizes do Ensino Fundamental de nove anos expor a fundamental importância da execução de transições entre fases de ensino, nas Diretrizes da Educação Infantil, há um maior detalhamento do que isso signifique. Dito de outra forma, as Diretrizes da Educação Infantil demonstram “timidamente” a preocupação na mudança etária existente e na discussão sobre a alfabetização de crianças de seis anos de idade. Por meio da análise documental, é possível notar que o documento da Educação Infantil possui um detalhamento maior do que seja o ensino para as crianças da faixa etária atendida, bem como suas necessidades e possíveis aprendizagens. Há, ainda, no fim do documento, a notícia de que o Ministério da Educação estaria, na época, elaborando orientações para a implementação das Diretrizes Curriculares, com o intuito da promoção de um debate sobre diversos temas, entre eles “Brinquedos e brincadeiras na educação infantil” (MEC, 2009, p. 31).

2.2 Indagações

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos traz aos contextos escolares significativas mudanças. No entanto, tais mudanças ocorrem, principalmente na vida das crianças de seis anos que, obrigatoriamente, precisam mudar de instituição educacional e de práticas cotidianas. Diante das informações contidas nos diversos documentos elaborados sobre a implementação do Ensino Fundamental, é importante questionar quais são os ganhos e perdas que as crianças possuem ao serem inseridas em outra realidade educacional. Assim, é possível perceber algumas indagações que permeiam o contexto escolar. São elas: será que, inseridas no primeiro ano do Ensino

Fundamental, as crianças têm possibilidades de manifestarem suas linguagens e interesses? Há tempo/espço dedicado à brincadeira? Qual é o papel da alfabetização no primeiro ano? Os professores das turmas de primeiro ano estão tendo acesso às discussões referentes às problemáticas mencionadas neste texto? As questões descritas fazem parte da prática educativa dos primeiros anos das escolas públicas, o que é visível, na medida em que ainda não há um currículo para o primeiro ano do Ensino Fundamental e, sim, orientações. No entanto, sabe-se que o primeiro ano deve ser distinto do antigo “terceiro período” da Educação Infantil e distinto, também, da primeira série do “antigo” Ensino Fundamental com duração de oito anos.

Nesse contexto, é imprescindível pensar nas ações e atividades a serem realizadas nas turmas de primeiro ano, pois a prática educativa pode ser baseada nas experiências e definições da Educação Infantil, nas construções feitas no Ensino Fundamental e também na mistura dessas duas experiências. O que foi possível vivenciar, na prática, foi justamente a predominância da alfabetização enquanto conteúdo do Ensino Fundamental, em detrimento do brincar e de outras atividades que favorecem o desenvolvimento e a manifestação das múltiplas linguagens das crianças. Talvez isso seja devido à falta de formação dos professores ou até mesmo à necessidade, cada vez maior, de fornecer aos alunos os ensinamentos que colaboram com a alfabetização, até porque, desde cedo, as crianças são levadas a realizar avaliações de larga escala e outras atividades desse caráter.

Independente das situações que justificam uma prática educativa que favorece o brincar ou a alfabetização, faltam, atualmente, a concretização das propostas e orientações estipuladas nos documentos oficiais do MEC referentes à implementação do Ensino Fundamental com duração de nove anos. Logo, ainda há, nessa política, mais perdas do que ganhos, pois apesar de a proposta de ampliação do Ensino Fundamental ter excelentes justificativas, no que se refere à expansão dos anos de escolaridade, ainda existem dificuldades sobre o que fazer com as turmas dos primeiros anos inseridas no “novo Ensino Fundamental”.

Por fim, cabe salientar que é de extrema necessidade a avaliação constante do trabalho que é realizado no interior das salas de primeiro ano do Ensino Fundamental. Isso porque existem orientações quanto ao trabalho a ser feito, colaborando para o oferecimento de uma educação de qualidade, que é direito social de todos. Com a avaliação da prática educacional e a reflexão da mesma, há a crença de que é possível relacionar as singularidades culturais e sociais das crianças de seis anos de idade, suas

múltiplas linguagens e a necessidade de alfabetizá-las. Ao avaliar o ensino que é oferecido, reflexões podem ocorrer e possibilitar que, a partir da práxis, mudanças venham a acontecer, favorecendo a educação das crianças pequenas e o trabalho dos professores que lidam com essa faixa etária.

Avaliar, refletir e propor mudanças são ações que, provavelmente, poderão colaborar para a execução das orientações expostas nos documentos e, neste trabalho, destacadas. É interessante relatar que a realização das orientações dadas não garante uma melhora, no que se refere ao trabalho educacional, que leve em consideração o brincar e a alfabetização. Entretanto, essa ação deverá ser o primeiro passo para atitudes mais complexas no futuro, principalmente porque, a partir de 2016, a educação de crianças na faixa etária de quatro a seis anos de idade será obrigatória e novas discussões sobre a infância serão realizadas.

CAPÍTULO 3 - INCURSÕES TEÓRICAS

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito.

Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,
que puxa válvulas, que olha o relógio,
que compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.

(Manoel de Barros)

Nesse poema, Manuel de Barros destaca a riqueza da incompletude humana, menciona que, além de tarefas rotineiras como a ação de olhar o relógio, comprar pão, apontar lápis e outras, o ser humano precisa se renovar e, assim, ser outros, apesar de, algumas vezes, precisar repetir as mesmas ações. Nesse sentido, nos identificamos com o pensamento do autor, pois, apesar de realizarmos ações cotidianas como pessoas-pesquisadores, buscamos não ser os mesmos nem realizar tais tarefas da mesma forma, não permitindo, assim, sermos definidos com/em palavras. “Eu penso em renovar o homem usando borboletas”, afinal, a renovação não precisa necessariamente estar apenas relacionada às ações, mas também aos pensamentos e reflexões. Logo, precisamos ser outro(s) constantemente, pois, ao estar em relação com tantas pessoas e situações, vamos renovando os homens e sendo renovados por eles.

Isso posto, neste capítulo, farei algumas considerações teóricas que poderão auxiliara compreender melhor o objeto da pesquisa. Assim, é por meio de novos conhecimentos e descobertas que o ser humano está sempre se refazendo, renovando e

buscando novas transformações no campo da Educação. Isso porque nós, seres humanos precisamos, como disse Barros, “ser outros”.

Esta dissertação pretende descobrir como o brincar é percebido e trabalhado por professores de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Juiz de Fora. A partir disso, a fundamentação teórica empregada destacará a importância da realização de uma pesquisa, que tenha os constructos teóricos de Bakhtin e Vigotski,²¹ sendo que tecerei considerações sobre algumas proximidades nos estudos de tais autores e uma discussão sobre o papel da linguagem no processo já descrito, sendo que também mencionarei como os conceitos de sentido (tema) e significado (significação) colaboraram com a pesquisa que foi realizada.

Ao encontro das construções teóricas de Vigotski, pretendo ressaltar conceitos como: mediação, internalização e aprendizagem. Destacarei a concepção de infância, que respalda minha crença e farei considerações sobre o brincar, tema que possui ênfase neste trabalho.

3.1 Diálogo entre BAKHTIN E VIGOTSKI: considerações sobre linguagem, sentido (tema) e significado (significação)

Lev Semyonovitch Vigotski contribuiu com a criação da perspectiva sócio-histórica-cultural. Esse autor acreditava que o ser humano se constitui por meio das relações sociais e, assim, afirmava que o aprendizado oriundo das relações sociais possibilita o desenvolvimento. A partir disso, em suas obras, Vigotski destacou quais eram as características biológicas e culturais do ser humano, sendo, porém, segundo Szundy (2005, p. 16), “os processos históricos e culturais” que possuem destaque na obra do russo. Assim, a teoria de Vigotski “ênfatiza o desenvolvimento do indivíduo na interação social; especificadamente, o individual é formado pela interiorização de atividades que têm lugar no meio social e pela interação que ocorre na zona de desenvolvimento proximal” (MOLL, 1996, p. 78).

Mikhail Mikhailovich Bakhtin^é, segundo Magalhães (2007), um pensador voltado aos estudos da linguagem. Tal estudioso contribuiu muito com o desenvolvimento de teorias relacionadas às Ciências Humanas, sendo que aprimorou os

²¹Existem diferentes maneiras de se escrever “Vigostki”. No entanto, neste trabalho, o nome do autor será escrito da seguinte maneira: VIGOTSKI.

estudos voltados à teoria da literatura, cultura entre outros temas e possibilitou uma reflexão maior sobre questões filosóficas e sobre a linguística. Uma das principais contribuições de Bakhtin está relacionada à concepção de linguagem que, segundo o autor, constitui o homem e permite que ele faça construções de conhecimento, culturais e outras.

Nos estudos dos dois teóricos anteriormente mencionados, há uma proximidade no que se refere à concepção de linguagem. Ambos os autores acreditam que é por meio da linguagem, enquanto construção cultural humana, que o ser humano se desenvolve, contribui com construções culturais e se transforma. Para Vigotski e Bakhtin, é com a utilização da linguagem, enquanto elemento mediador²², que o ser humano ressignifica o mundo, podendo, também, construir sentidos e significados sobre diversos acontecimentos.

A partir disso, a linguagem possibilita aos seres humanos a criação de uma relação dialógica com o mundo. Imersos nessa concepção, Newman(1993) e Holzman(2002) relatam que a linguagem pode ser concebida como um meio de comunicação e um produto da mesma, o que propõe dizer que a linguagem pode ser compreendida como instrumento-e-resultado. Nesse sentido, é por meio da mediação da linguagem que o ser humano pode se manifestar, relacionar, se comunicar, se transformar e vir, possivelmente a transformar o contexto em que vive. Portanto, a linguagem é o resultado da própria ação, pois sua utilização possibilita a produção de conhecimentos, sentidos e significados.

Sobre isso, Borghi e Cristovão (2005) salientam que a linguagem exerce um papel importante na reflexão das ações cotidianas, tendo em vista que tais ações são processos nos quais os sujeitos argumentam, questionam tanto suas ações em si como o que as sustenta, a partir de aspectos sociais, políticos e culturais. Nesse processo, a linguagem é também uma possibilidade de argumentação que é “primeiramente, comunicar” e estar “em uma situação de comunicação, que implica, como toda a situação deste tipo, na existência de parceiros e de uma mensagem, além de uma dinâmica própria” (BRETON, 2003, p. 25).

É por meio da utilização da linguagem que o ser humano se comunica, explora o mundo que o cerca e se desenvolve. A linguagem é nesse sentido e de acordo com

²²Sabemos que existem estudos contra a denominação da linguagem enquanto elemento mediador. Mesmo assim, apesar da crença de que a linguagem é em si um elemento constitutivo e potencial para o desenvolvimento; neste estudo, a opção é por defini-la como um elemento capaz de mediar as relações humanas e as formas de comunicação.

Vigotski, social, é um produto social e um elemento mediador, pois se transforma e colabora com o desenvolvimento humano.

Sobre isso, Freitas afirma que Vigotski “estudou a linguagem em sua função mediadora de organização do pensamento e de comunicação” (2004, p.104). Segundo a autora, Bakhtin defendia a não fragmentação da linguagem. Desse modo, ele defendia a existência de uma linguagem dialética, linguagem que permite uma visão do homem como um autor de sua própria vida e história. Ainda conforme as argumentações de Freitas, Bakhtin acreditava que a linguagem dava ao homem a possibilidade de se relacionar com outros seres, produzir e mediar construções culturais. É possível notar que as construções teóricas de Bakhtin e Vigotski se aproximam em relação à importância da linguagem, principalmente na utilização dessa enquanto possibilidade de desenvolvimento e interação.

Outros conceitos trabalhados por Vigotski e Bakhtin são os de sentido (tema) e significado (significação). Vigotski (2000) distingue o conceito de sentido e significado e postula que a formação de sentido é “sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada” (p. 465). Na visão Vigostkiana, o sentido possui a capacidade de ser socializado, modificado e interpretado de acordo com o contexto em que circula. Dito de outra forma, o sentido vai depender da realidade social e cultural das pessoas que o definem e o modificam. Em contrapartida, o mesmo autor discorre que o significado é tido como fenômeno do pensamento, sendo ele “... um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido que conseguimos estabelecer como fato fundamental na análise semântica da linguagem” (p. 465). A partir disso, percebe-se que o sentido é uma definição flexível que depende de aspectos psicológicos e sociais. Já o significado é uma definição mais cristalizada e está diretamente relacionado à construção social da palavra.

De acordo com Aguiar e Ozella (2006), os significados podem ser vistos como “conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades” (p.226). Diante da diferença existente entre tais conceitos, pode-se concluir que, embora haja uma diferença substancial entre os conceitos expostos, uma análise argumentativa, como a que será feita neste trabalho, só pode ser realizada, se for considerada a dinâmica dual e não dicotômica dos conceitos trabalhados. Como exemplo, a reflexão sobre alguns usos da palavra “Bolsa”: quando se pensa em uma “bolsa” há a consciência de que, no universo feminino, “bolsa” significa um acessório importante, já no universo dos economistas,

“bolsa” significa bolsa de valores. Esses distintos significados foram construídos por meio das relações humanas que deram à palavra “bolsa” tais funcionalidades. Ao encontro disso, Vigotski (2010) salienta que o significado da palavra é “a unidade da palavra com o pensamento” (p. 398), enquanto o sentido da palavra é inconstante, podendo uma mesma palavra ter múltiplos sentidos e um único significado.

O significado da palavra é considerado por Vigotski (2010) como uma generalização necessária, pois sem a significação a palavra seria um som vazio. Logo, o significado constitui a palavra e torna-se um fenômeno do discurso. Já os sentidos são constituídos de acordo com as vivências individuais e coletivas dos seres humanos e, a partir da criação e ressignificação de sentidos, possibilitam refletir e desestabilizar determinados significados.

Bakhtin/Volochinov (1995) definem significação como “elementos da enunciação que são reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos” (p. 129). O tema, segundo Bakhtin/Volochinov (1995), é definido como um “sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições e um dado momento da evolução” (p. 129). O tema é algo individual, mas que também se constitui a partir da relação com os sujeitos e os meios. Destaco que, de acordo com os mesmos autores, não existe tema sem significação. Isso porque é a partir de uma significação que os temas são construídos e destinados à palavra.

Schapper (2010) explicita que o tema (sentido) “é definido não apenas pelas formas linguísticas (as palavras, as formas morfológicas e sintáticas, os sons, as entonações) como ocorre na significação, mas, também, pelos elementos extraverbaís da cena discursiva” (p. 33). Dito de outra forma, conclui-se que os conceitos formulados por Bakhtin/Volochinov são próximos aos de Vigotski, pois tais autores descrevem “sentido/tema” como algo fluído e o “significado/significação” é compreendido como algo mais estável.

Uma diferença existente sobre as formulações dos autores é a questão da nomenclatura dos conceitos de sentido (tema) e significado (significação). Rodrigues (2010), baseada nos escritos de Fuga (2009), dissertou que a palavra russa *znachie* e foi traduzida para o inglês como *meaning* e traduzida para o português ficou sendo entendida como “significado” para Vigotski e “significação” para Bakhtin/Voloshinov. Já a palavra russa *smysl* foi traduzida em inglês como *sense* e em português como “sentido” para Vigotski e “tema” para Bakhtin. Apesar das diferenças explicitadas

percebe-se que o conceito de sentido é similar ao de tema e o de significado ao de significação.

Nas reflexões sobre os conceitos de “sentido” e “significado”, pode-se compreender, de acordo com Liberali e Fuga (2012), que os significados e os sentidos possuem potencialidades que colaboram no campo argumentativo. Tendo em vista que o significado é oriundo de uma produção social, de natureza evolutiva e estável e o sentido tem múltiplas origens e é fluído, é possível afirmar que em uma cena argumentativa e dialógica vários sentidos são expostos sobre determinado assunto. Além de serem expostos esses sentidos são revisitados por outros sujeitos que possuem diferentes vivências sociais e culturais e até mesmo revistos pelos próprios expositores. Com a instauração de um espaço onde possa existir diálogo, os debates realizados são criados, a partir da utilização de argumentos que buscam a exposição dos diversos sentidos e, possivelmente, a criação de um significado comum à comunidade que partilha da possibilidade de diálogo e reflexão. Como exemplo, podemos nos referir à sessão reflexiva em que o objetivo era a discussão sobre o brincar no primeiro ano do Ensino Fundamental. Durante o encontro, foram expostos sentidos distintos do que seria o brincar e qual seria sua importância e, após a instauração de uma argumentação, foi possível pensar na criação de um significado comum aos professores e pesquisadoras envolvidas na pesquisa. Desse modo, os conceitos de sentido e significado são de fundamental importância no desenvolvimento da análise argumentativa.

Na sessão que segue, pretendo discorrer sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem de acordo com a perspectiva sócio-histórico-cultural. Ressalta-se que tais concepções dialogam com as concepções aqui mencionadas. Assim, cabe informar que a linguagem e sua relação com os sentidos e significados é um dos princípios que colaboram com o desenvolvimento e aprendizagem dos seres humanos. Isso acontece porque, como foi dito anteriormente, o homem torna-se capaz de criar uma relação dialógica com o mundo, se transformar e promover mudanças.

3.2 Desenvolvimento e aprendizagem segundo a perspectiva sócio-histórica-cultural

Lev Semenovitch Vigotski, russo que cunhou a teoria sócio-histórico-cultural, afirmou, como já dissemos neste capítulo, que é o aprendizado que conduz o desenvolvimento. Assim, o aprendizado é proporcionado pelas diversas mediações e relações sociais existentes na sociedade. Para Oliveira (2009), na perspectiva cunhada por Vigotski, “é fundamental compreender o desenvolvimento da sociedade e as maneiras como os homens produziram e produzem sua existência, pois isso influencia sobremaneira sua forma de pensar, sentir e principalmente suas emoções” (p. 23). Dito de outro modo, é imprescindível que o ser humano se aproprie e ressignifique as produções culturais, por meio das diversas mediações para que o mesmo possa se constituir, se transformar e vir a contribuir com a transformação cultural da sociedade.

Vigotski (2007) se atentou para o estudo de duas entre as diversas funções psicológicas: as elementares e as superiores. Segundo o autor:

As funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento (VIGOTSKI, 2007, p. 33).

É possível inferir que as funções psicológicas elementares são responsáveis pelas ações reflexas, que são baseadas principalmente no aspecto biológico do ser humano. Já funções psicológicas superiores são funções mais sofisticadas, pois permitem ao homem fazer ações mais complexas como refletir sobre determinado assunto e agir de forma consciente sobre determinada ação.

O aprendizado, tema que será mais estudado ao longo do texto, ocorre por meio de experiências e vivências realizadas no interior de um meio cultural. É por meio dessas vivências e experiências que os seres humanos estarão, possivelmente, diante de novos desafios que irão contribuir com novas aquisições de conhecimentos. Esse processo acontece por meio de “mediações” e estas são decorrentes de relações

históricas, culturais e sociais. Vigotski (2007) definiu o termo “mediação” a partir da explicação dos conceitos de “signo” e “instrumento”. Para Oliveira (2009), a palavra “mediação” tem sua origem grega e latina, sendo que, no grego, o termo se origina da expressão *mésos* e, no latim, *mediatio*. Segundo o autor, na origem grega, a palavra “mediação” significa “o que está colocado no meio, o ponto médio” (p. 37). Já nos estudos latinos, a mesma palavra “significa intercessão ou intermédio, refere-se às ações recíprocas que interagem entre duas partes de um todo, significa o que está entre as duas partes e estabelece uma relação entre elas” (p. 37).

Segundo Vigotski, o conceito de atividade mediada foi idealizado por Hegel, que viu neste a possibilidade de definir a razão. Assim, Vigotski mencionou Hegel, que definiu a razão como:

[...] tão engenhosa quanto poderosa. A sua engenhosidade consiste principalmente em sua atividade mediadora, a qual, fazendo com que os objetos ajam e reajam uns sobre os outros, respeitando sua própria natureza e, assim, sem nenhuma interferência direta no processo, realiza as intenções da razão (HEGEL, 1840, p. 382).

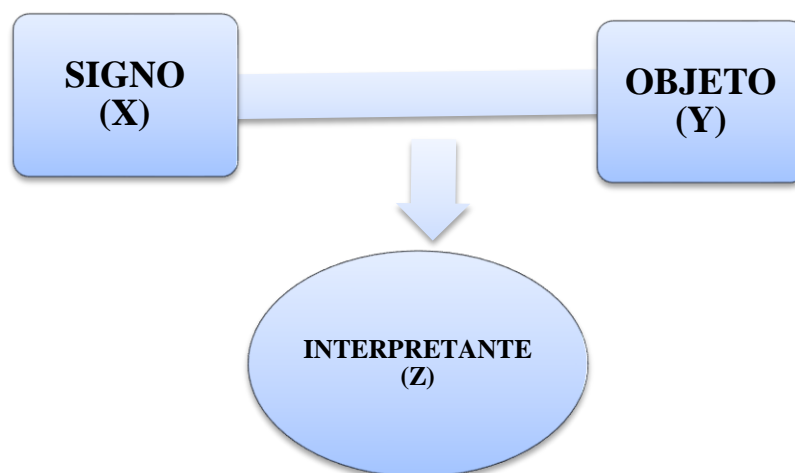
Vigotski explicita que “a atividade cognitiva não se limita ao uso de instrumentos e signos” (2007, p. 55). Isso porque o instrumento e o signo são diferentes quanto à função que realizam na atividade mediada. Nesse contexto, o instrumento serve “como um condutor de influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar as mudanças nos objetos” (VIGOTSKI, 2007, p. 55).

Já o signo “não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente” (idem). Entretanto, para o autor “o controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem” (VIGOTSKI, 2007, p. 55).

A concepção de signo para Vigotski possui, segundo Pino (2005), proximidades à concepção de signo criada por Pierce. No entanto, existem algumas diferenças substanciais, pois Pierce deu ênfase às pesquisas sobre a moderna semiótica geral. De acordo com esse autor, segundo Santaella (2012), “signo é alguma coisa que representa

algo para alguém” (p. 11). Pino (2005) menciona que, para Pierce, o signo possui algumas funções: a) “tornar eficazes relações não eficazes” (p. 127) e b) “tornar possível o conhecimento, sua produção e seu uso” (p. 127). Referente à letra “a”, Pino relata que os signos permitem que ações sejam elaboradas por meio da mediação de signos que colaboram com a resolução de situações problemáticas. Quanto à letra “b”, o autor discorre que, por meio do uso de signos, os seres humanos têm acesso a conhecimentos relacionados ao objeto observado e/ou estudado. Desse modo, Pierce concebe o signo a partir da seguinte definição:

Figura 2 – Figura de acordo com a definição de “estrutura triádica do signo em Pierce”



Fonte: Pino, 2005, p. 128.

A partir dessa representação, identifica-se que Pierce define como signo, segundo Pino (2005), o que está no lugar do objeto, sendo que é necessariamente algo material e perceptível. O objeto seria algo material ou não que é representado pelo signo e o interpretante, para Pino (2005) “é algo naturalmente diferente do Objeto do qual é o aspecto ou modo sob o qual o Signo represente” (p. 128). O interpretante é distinto do ato de interpretar, apesar do interpretante colaborar com o ato interpretativo. Para Pino (2005), Pierce definiu que, por meio da interpretação pessoal é possível um indivíduo desencadear um Signo e, em seguida, criar em sua mente um Signo equivalente.

Cabe ressaltar alguns tipos de mediações: a mediação por instrumentos, signos, símbolos e outros. A primeira delas se refere à mediação que é feita por meio de instrumentos, que é quando um objeto auxilia a realização de uma ação. Exemplo: a utilização do machado no corte de algum material. É válido ressaltar que Vigotski teve acesso ao importante conceito de “instrumento” na “teoria do trabalho social de Marx e Engels” (PINO, 2005, p. 135) e, devido a isso, definiu instrumento como “um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto do seu trabalho” (KOHL, 1997, p.29). A mediação por instrumentos é, a partir da definição de Vigotski, aquela realizada externamente com o “instrumento” tido como o elemento mediador. Esse tipo de mediação interfere diretamente nas ações da natureza e dos objetos presentes nela. Como exemplo, pode-se pensar em uma faca na relação entre o homem e sua necessidade de partir algo para ser consumido. Nessa relação, o homem, sabendo da função mediadora do utensílio, utiliza a faca para cortar o alimento que será por ele consumido.

As mediações sógnicas e simbólicas são abarcadas na mesma perspectiva, sendo que o que as diferencia são as maneiras como elas são interpretadas e as características que cada elemento mediador possui. Ou seja, o signo é diferente do símbolo e ambos são distintos dos instrumentos. Os signos e os símbolos foram, segundo Kohl (1997), definidos por Vigostki, como “instrumentos psicológicos” e, devido a isso, orientam as mediações psicológicas e não as da natureza. Dessa forma, as mediações sógnica e simbólica ocorrem quando um sujeito faz uso da interpretação dos elementos interpostos para desenvolverem algo ou realizarem determinada ação. Pino (2005) afirma que existe ainda a mediação semiótica que remete à mediação por meio de signos, sejam eles linguísticos e/ou não linguísticos²³. Segundo o autor, por meio da mediação semiótica, é possível colaborar com o desenvolvimento e/ou soluções de relações complicadas. Além disso, tal mediação pode “tornar possível o conhecimento, sua produção e seu uso” (PINO, 2005, p. 127).

Segundo Vigostki (2007), o que nos diferencia dos animais é justamente a intencionalidade que nós temos e damos na utilização dos instrumentos e signos. Com isso, também é por meio das diferentes mediações que somos capazes de ter os primeiros contatos sociais com o meio e com outras pessoas. Nesse sentido, o meio em que nos encontramos é também um elemento mediador e possui, em sua estrutura,

²³Apesar de ter conhecimento de estudos relacionados às construções teóricas de Engestrom, neste trabalho, intenciona-se ater aos estudos vigotskianos, em especial à definição de mediação semiótica.

outros elementos, que podem se referir aos instrumentos, signos e símbolos. A partir disso:

Vigotski sustenta que a união da atividade prática com o signo ou palavra constitui “o grande momento do desenvolvimento intelectual em que ocorre uma nova reorganização do comportamento da criança”. Mas é errado pensar que essa união é um processo natural ou resultado do hábito, como dizem certos psicólogos. Muito pelo contrário, essa união “é o produto de um processo profundamente enraizado de desenvolvimento em que a história do sujeito individual está completamente ligada à sua história social” (1994:1995) (PINO, 2005, p. 137).

Assim, o uso de meios externos pode auxiliar na mudança de ações e desenvolvimento, pois é a partir do auxílio de um elemento externo que as funções psicológicas elementares possuem a oportunidade de se convergirem para funções psicológicas superiores.

Segundo Liberali²⁴ (2015), trata-se:

De uma reorganização do sistema funcional. Como explica Daniels pode ser considerado em três fases: 1 – passagem de funções elementares a superiores como aspecto central do desenvolvimento; 2 – transformações no sistema funcional e 3 – desenvolvimento a partir da situação social de desenvolvimento”.

É de acordo com o desenvolvimento das funções psicológicas que ocorrerão as “internalizações”, outro conceito elaborado por Vigotski. A “internalização” se dá quando uma pessoa que antes não era capaz de realizar uma tarefa sozinha passa a realizá-la. Portanto, “a internalização é a reconstrução interna de uma operação externa”. (VIGOTSKI, 2007, p. 56). Segundo Vigotski (2007), para que o sujeito aprenda, ele deverá estar em relação com o(s) outro(s), o que possibilitará ou não futuras internalizações. Os elementos e/ou pessoas mediadoras irão “auxiliar” o sujeito a realizar as possíveis transformações das funções psicológicas elementares em superiores, tendo em vista que tanto o sujeito que está em processo de transformação

²⁴Texto extraído da exposição oral de Fernanda Liberali, na banca de qualificação de sua dissertação, em 26/03/2015.

quanto aquele que está favorecendo novos conhecimentos passará por mudanças psicológicas. Assim, ambos poderão participar da ação colaborativa que se constitui na interação entre dois sujeitos (SCHAPPER, 2010). Isso é possível, pois, no processo de aprendizagem, os sujeitos se desenvolvem na medida em que se deparam com a necessidade de se reorganizarem. Então, o que ocorre no processo colaborativo é que os envolvidos no processo possuem a oportunidade de se depararem com novos desafios e, devido a isso, possíveis novas reorganizações mentais.

Durante muito tempo, no Brasil, divulgou-se, por meio das obras traduzidas de Vigotski (2007), a definição de *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP). A ZDP foi definida como a distância entre a *Zona de Desenvolvimento Real* e a *Potencial*. Na tradução mais divulgada no Brasil há a definição da *Zona de Desenvolvimento Real* como “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabelece como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (p. 95-96). A *Zona de Desenvolvimento Potencial* seria então determinada “através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VIGOTSKI, p. 97). Logo, a *Zona de Desenvolvimento Proximal* “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário” (VIGOTSKI, p. 98).

A ZPD seria o que nos possibilita perceber o que o sujeito consegue fazer sozinho e/ou aquilo que ele faz com o auxílio da mediação do outro. É importante destacar que as relações de mediação devem privilegiar aquilo que o sujeito ainda não tem como “*Real*”, levando em consideração que essa mediação deverá ocorrer entre a Zona de Desenvolvimento Potencial e a Zona de Desenvolvimento Real.

Atualmente, com o aprofundamento das obras de Vigotski, a definição da *Zona de Desenvolvimento Proximal* passou por algumas transformações. Estudos extrapolaram a ideia de distância entre uma “zona” e outra, inicialmente exposta e demonstram que a ZDP é algo dinâmico capaz de considerar o humano como um ser flexível e capaz de estar em constantes transformações.

Schapper (2010) relata, em sua tese, que a concepção de *Zona de Desenvolvimento Proximal* é trabalhada pelos autores Newman e Holzman, que relatam que a ZDP é mais que uma zona de conquista de saberes. Para Newman e Holzman, a *Zona de Desenvolvimento Proximal* é um “*local*” onde ocorrem muitos conflitos e

possibilidades, pois, nesse “espaço”, os sujeitos envolvidos na aprendizagem podem se transformar e passar a ter funções psicológicas mais desenvolvidas. Magalhães (2009) salienta que, de acordo com alguns estudos, as construções teóricas de Vigotski teriam sido focalizadas no que se refere ao resultado do processo de desenvolvimento. Isso significa que, dando ênfase no resultado do processo de desenvolvimento, a relação estabelecida priorize o resultado e não o processo de aprendizagem como um todo.

Distante do conceito de ZDP como um “instrumento-para-resultado”, Magalhães (2009) expõe cinco preceitos que auxiliam a refletir e questionar a definição de ZDP. A seguir, seguem os preceitos mencionados por Magalhães (2009) e elaborados por Jantzen:

[...] (a) lugar na situação social do desenvolvimento, no qual aprendizagem e desenvolvimento passam a ser mediados (1934/1963, p. 27); (b) lugar de mediação entre a forma rudimentar e a forma ideal por meio do diálogo, comunicação, cooperação e relação social (1934/1887-a,p.222; 1934-a, p.348), (c) crises de desenvolvimento futuro como resultado da crise (1933/1976, p.552); (d) resultado do processo de internalização, como uma atividade intrapsíquica, como uma ZDP interior-atividade de brinquedo (1933/1983,p.); (e) ZPDs intrapsíquicas que mudam suas funções no processo de desenvolvimento posterior (p.58-59).

De acordo com as postulações do autor, nota-se que o conceito de ZDP relaciona-se ao fato das funções psicológicas serem importantes ao desenvolvimento humano, mesmo elas estando em fase de transformações. Ao levar esses preceitos em consideração, é possível afirmar que, diferente do que já foi proposto, a ZDP não é uma distância ou um lugar onde o desenvolvimento ocorre. A ZDP é uma abstração, uma zona em que muitos conflitos, negociações, aprendizados e conquistas ocorrem. Na ZDP, há a possibilidade de colocar diversos assuntos e saberes em debate, conciliando e argumentando o que se sabe sobre algo e reconstruindo e/ou construindo um novo conhecimento. Magalhães (2009) também afirma que, de acordo com os autores Newman e Holzman, a ZDP retrata o desenvolvimento colaborativo, pois a ação de um sujeito é influenciada e motivada por ações de outros sujeitos e isso cria uma zona de colaboração que proporciona a criação de novos significados e o compartilhamento de sentidos sobre determinados conhecimentos.

Magalhães (2009) ressalta que Engestrom, ao encontro de outros autores aqui mencionados, também se contrapõe à definição da ZDP como uma distância. De acordo com Magalhães (2009), o autor acredita que a ZDP seria um caminho a percorrer, descobrir, explorar e outros, em que a descoberta de algo, no meio do caminho, impulsiona a busca por mais descobertas. Ao considerar tais afirmações, pode-se concluir que o desenvolvimento proposto na ZDP proporciona constantes transformações que colaboram para a construção do ser humano. Magalhães também disserta que a ZDP pode ser compreendida como “uma zona de ação criativa, uma atividade transformadora ‘prático-crítica’, em que colaboração e criticidade são imprescindíveis à possibilidade de criação de ‘novas trilhas’” (p. 61). Na *Zona de Desenvolvimento Proximal* há a possibilidade de, por meio de conflitos e diálogos, surgir uma atividade revolucionária que favoreça o aprendizado de ambos os envolvidos na ação. Com isso, a ZDP abrange as possibilidades constantes de transformações pessoais, sociais e culturais.

Szundy (2005) explicita algumas construções teóricas de Newman e Holzman (1993). A autora relata que os estudiosos ressaltam o fato de a ZDP ser um espaço que promova uma atividade revolucionária. Szundy menciona que “a ZDP representa a unidade aprendizagem-e-desenvolvimento e, portanto, a unidade psicológica da história, o lugar da atividade revolucionária” (p. 85). Segundo Szundy, o autor Vigotski afirma que a mente humana é histórica e cultural, pois é por meio das experiências externas nos diferentes meios que a mente se ressignifica e se transforma. Desse modo, é a partir do desenvolvimento, que os seres humanos possuem acesso a conhecimentos e, por meio deles e das transformações dos conhecimentos já adquiridos, que o sujeito pode vir a modificar algo, o que já se caracteriza como atividade revolucionária.

Portanto, o desenvolvimento não acontece de acordo com determinados estágios ou fases, conforme o estudioso Piaget afirmou. Vigotski, diferente de Piaget, afirmou que o desenvolvimento e o aprendizado do ser humano devem acontecer em algo que o mesmo denominou como “desenvolvimento em espiral”. Sobre a forma destinada ao desenvolvimento, Szundy (2005) diferenciou o modelo linear e o espiral, sendo que a forma linear, “como num andaime, sugere que, no processo de colaboração com o par mais experiente, o conhecimento, que está no nível de desenvolvimento proximal, será internalizado, passando a fazer parte do desenvolvimento real” (p. 18). Já a forma espiral:

[...] conforme aponta Schneuwly (1994, 1996,1997), pressupõe que, nas interações decorrentes das mais diversas esferas do meio social, o conhecimento é constituído em constante conflito com os dois níveis de desenvolvimento, passando diversas vezes por um mesmo ponto a cada revolução (SZUNDY, 2005, p. 18).

Isso implica considerar o ser humano como alguém que está em um constante movimento no que se refere aos novos aprendizados. Nesse cenário, a *Zona de Desenvolvimento Proximal* não propõe um movimento dualista entre aquele que sabe mais e aquele que precisa aprender mais.

Segundo Santos (2012), Magalhães buscava, nas construções teóricas de Vigotski, a não dicotomia entre teoria e prática, para destacar a relação de reciprocidade entre as ideias da mente humana e as diversas condições da existência humana. Nas reflexões sobre esse tema, é possível identificar a ZDP como espaço de múltiplas ações, não existindo a predominância de ações relacionadas às questões mentais ou práticas, bem como a preferência pelo desenvolvimento “do que sabe menos” em relação ao que “já sabe”.

Neste trabalho, considera-se a concepção de que a ZDP incide nas possibilidades de transformações existentes, no que se refere à concepção do brincar, por parte dos professores, e a possível promoção dessa linguagem na turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

3.3 Panorama histórico: a busca pela importância do brincar

De acordo com o autor Rosamilha (1979), existem poucos trabalhos sobre os modos como as crianças do mundo lidavam com os brinquedos, jogos e brincadeiras, no que se refere à função educativa. Segundo o autor, o que existe como registro sobre o “brincar” está retratado por meio de obras artísticas, sendo elas elaboradas a partir do olhar adulto. A partir dessas afirmações, Rosamilha (1979), ainda evidenciou que “é insuficiente o número de informações sobre como as crianças brincavam no passado, quais as relações entre suas brincadeiras e vida social, e a posição do jogo na vida escolar” (p. 9).

Apesar de o autor relatar que existem poucos documentos sobre o brincar no passado, ele procurou, em seus estudos, encontrar indícios sobre esse tema em regiões que contribuíram para a construção da concepção do brincar na sociedade ocidental. Logo, Rosamilha (1979) explicitou que, nos séculos XVI e XVII, havia, em Constantinopla, a realização de ações que envolviam diversos tipos de contação de histórias, entre eles, o teatro com sombras. Frente a isso, em uma região tomada por questões religiosas, esse poderia ser um dos únicos vestígios registrados do desenvolvimento de brincadeira e de faz de conta.

Rosamilha (1979), também, destacou a mudança cultural do povo asteca antes da dominação espanhola (século XVII). De acordo com o autor, antes da imposição dos espanhóis, a população dava à educação das crianças grande importância. Já, após a colonização, as crianças passaram a ser catequizadas pelos jesuítas e como momentos destinados ao lúdico existiam apenas aqueles em que a população poderia cantar e dançar, ações tradicionais da população que acredita que o lúdico se "[...] constituía como elemento de personalidade e cultura" (p. 24).

A mesma autora (1979) afirmou que, na Bíblia, existem passagens que demonstram a existência do lúdico voltado à infância. Em contrapartida, para o autor, o cristianismo adotava, em meados ao século XVIII, uma postura contrária às práticas relacionadas ao lúdico, ação que foi transformada posteriormente, pois os cristãos chegaram até a relatarem, em suas produções, a importância do brincar no desenvolvimento infantil. Ao encontro disso, Santo Agostinho, no ano de 1973, discorreu sobre sua afeição pelos brinquedos na obra com o título "Confissões".

Segundo Rosamilha (1979), no século XVII, na Holanda, o domínio educacional se dava à disciplina, enquanto controle do corpo, por meio de castigos físicos e mentais destinados às crianças. Entretanto, mesmo diante de uma rigidez no ensino, que era voltado à religião, e as diversas repressões verbais e físicas, existiam momentos em que era possível identificar a presença de brincadeiras.

De acordo com Rosamilha (1979), na Alemanha (século XIII), bem como na Holanda, o ensino contava com uma disciplina educacional. Na Alemanha, era comum a agressão às crianças, que, mesmo assim, brincavam desde bem novas. Ao encontro disso, na Rússia (século XX), segundo o mesmo autor, a escola era temida pelas crianças, que preferiam a realização de atividades voltadas à brincadeira, atividade que as escolas não priorizavam. Rosamilha (1979) mencionou, na referida obra, que Froebel (1782-1852) contribuiu para a mudança, no que se refere à consideração do ato de

brincar naquele contexto. Desse modo, Froebel deu ênfase ao papel do jogo, pois acreditava que este era um revelador das tendências infantis.

Na tradição grega, de acordo com Rosamilha (1979), o foco era nos valores educativos dos jogos. Isso ocorreu por meio das afirmações do pensador Platão, autor que defendia a tese de que a criança aprendia divertindo-se (p. 14). No entanto, a infância era tida apenas como aquele período em que a criança era totalmente dependente de um adulto. Em oposição a isso, Rosamilha (1979) afirmou que o século XX é contemplado com as discussões sobre o conceito de infância.

No que se refere ao modo como o Brasil tratou o “brincar”, Rosamilha (1979) explicitou que o país teve interferência de diversas culturas. Uma delas se refere à cultura indígena, que estimulava a brincadeira enquanto imitação das ações presentes na vida adulta. De acordo com essa cultura, uma criança fingindo cozinhar e cuidar dos filhos seria a mãe, aquela que possui tarefas específicas e que são imitadas por uma criança. Além disso, a cultura indígena partia do pressuposto de que as crianças aprendiam brincando, principalmente noções de respeito, limites e outros princípios, e que, desde bem novas, as crianças já iam se acostumando com as funções sociais que exerceriam mais tarde, na vida adulta.

No Brasil, as brincadeiras passaram a ganhar destaque com o movimento da Escola Nova que, segundo Schapper (2010), “foram trazidas por Rui Barbosa (1849-1923) em 1882” (p. 70). A partir das ideias do movimento da Escola Nova, Anísio Teixeira (1900-1971), Lourenço Filho (1897-1970) e Mário de Andrade (1893-1945) contribuíram, de diferentes modos, para a mudança do conceito de educação infantil e o brincar. Kuhlmann Jr (2000) expõe, em sua obra, que Anísio Teixeira advertiu para a necessidade de olhar a criança por um outro ângulo, que não fosse aquele voltado à saúde e à higiene. Lourenço Filho destacou a importância de a pedagogia trabalhar com as crianças a partir de jogos e brincadeiras. Já Mário de Andrade ressaltava a relevância dos parques infantis que tivessem a realização de brincadeiras e jogos. A partir disso, pode-se afirmar que esses três nomes contribuíram para a criação de instituições educacionais, que estivessem circunscritas à educação voltada à infância e ao uso de jogos e brincadeiras enquanto necessários para o desenvolvimento humano.

Atualmente, existem diferentes autores que trabalham com o conceito do “brincar”. Entre eles, compartilhamos as construções teóricas de Lev Vigotski, que concebe a brincadeira como uma ação humana naturalmente cultural. Segundo Prestes e Tunes (2012), Vigotski deixou apenas um trabalho específico dedicado aos estudos da

brincadeira. Trata-se de uma aula “que havia sido estenografada, foi transcrita e publicada pela primeira vez, na União Soviética, no nº6 da Revista VoprosiPsirrologuii, apenas em 1966” (p. 14). Além dessa obra, Prestes e Tunes (2012) explicitaram que existem outras, em que a brincadeira foi mencionada como uma atividade importante. São elas:

[...] Pedagoguitcheskaiapsirrologuia (Psicologia pedagógica), de 1925; Psirrologuitcheskislovar (Dicionário psicológico), de 1927, e em coautoria com B. E. Varchava, Pedologuiachkolnogovozrasta (Pedologia da idade escolar), de 1928; Voobrajenie e tvortchestvo v detskomvozraste (Imaginação e criação na infância), de 1930; e Konspektobigre (Anotações sobre a brincadeira), de 1933 (p. 14).

No tópico que segue, a discussão será sobre o conceito de “brincar” na perspectiva sócio-histórica-cultural, em que, imerso nesse contexto, o brincar também parte das situações imaginárias e do ato criativo.

3.3.1 O lugar do brincar na perspectiva sócio-histórico-cultural

Prestes (2012) discorre sobre a criação do conceito de infância, os estudos relacionados a ela e a criação da brincadeira de faz de conta, no século XII. Como já destacado no capítulo teórico, os indivíduos passaram por algumas mudanças culturais que fizeram com que as crianças precisassem estar distantes de suas famílias. Sobre isso, Prestes (2012) afirmou que “apartada, assim, da vida ativa daqueles com quem formou os primeiros vínculos, a criança inventou a brincadeira de faz de conta” (p. 13). Para Prestes (2012), a criação da brincadeira de faz de conta foi a maneira que as crianças criaram para superarem a separação que houve entre elas e os adultos. Nesse contexto, para Prestes (2012), ao entrarem em uma situação imaginária, as crianças possuem a oportunidade de se aproximarem do mundo adulto do qual tiveram que se distanciar.

Frente à criação do conceito da brincadeira de faz de conta, passaram a existir diferentes abordagens sobre o tema, sendo que, aqui, o foco será apenas na perspectiva sócio-histórica-cultural, que possui como principal teórico o russo Lev Vigotski.

O brincar é, segundo Vigotski (2008), essencial ao desenvolvimento humano. A partir disso, o autor expõe que “a brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento eminente” (p.42). Assim, a brincadeira não ocorre apenas em determinada faixa etária e sim, durante toda a vida, pois o brincar é, na perspectiva sócio-histórico-cultural, próprio do humano.

Para Vigotski (2007), como já foi explicitado neste trabalho, o ser humano se desenvolve, a partir da relação com os outros, que possuem o papel de mediadores diante da construção de conhecimentos. Ao estar em relação com os outros e imerso na cultura, o ser humano cria cultura e adquire/ressignifica as construções culturais já existentes. Ao encontro disso, Nascimento (2014) evidencia que o faz de conta contribui para o desenvolvimento psicológico da criança em que “as situações lúdicas provocam transformações internas no desenvolvimento da criança como o simbolismo, a capacidade de representar, imitar e abstrair” (p. 40).

É por meio da imaginação e da vontade de se apropriar da cultura construída que as crianças participam/criam brincadeiras de faz de conta. Como a imaginação propicia a atividade criadora e tal atividade se dá de acordo com a internalização de experiências ocorridas, no interior de vivências pessoais, é necessário que sejam fornecidos às crianças elementos que possibilitem a ampliação das experiências vividas por elas. Dito de outro modo, é importante que as crianças tenham experiências ricas, no que se refere a momentos lúdicos, espaço e apropriação dele, diferentes objetos e outros materiais, momentos artísticos e outros. Nessa perspectiva, não se pretende dizer que apenas o oferecimento desses elementos proporcionará às crianças o desenvolvimento da imaginação. No entanto, acredita-se que é, a partir das experiências pessoais das crianças, que elas serão capazes de criar algo novo e se inserirem no mundo imaginário. É de fundamental importância que, desde pequenas, as crianças sejam levadas a ter um amplo campo de experiências de vida.

A brincadeira de faz de conta permite às crianças criarem novos modos de agir no mundo e na cultura em que estão inseridas. É por meio da brincadeira que elas ressignificam suas experiências e possuem a oportunidade de serem “livres” para realizarem criações em que, na brincadeira, nem sempre um fato social será reproduzido da mesma maneira como ocorre na vida dos adultos. Ou seja, as crianças podem criar situações imaginárias que não estão totalmente relacionadas aos acontecimentos cotidianos da vida adulta. É nesse contexto que um “personagem” representado pelas crianças pode realizar tarefas que, na vida real, talvez, ele não pudesse exercer.

As crianças possuem, com o auxílio da brincadeira, a oportunidade de relacionarem o que vivenciaram com o que imaginam e também objetivam no/do mundo. É, partindo desse movimento, que as crianças vão abrangendo seus conhecimentos, criando novas funções psicológicas superiores, novas zonas de conflitos e internalizando novos aprendizados, de maneira que todas essas ações contribuem para a apropriação do real.

A seguir, serão discutidas as construções teóricas de Vigotski, no tocante à imaginação, sendo essa a principal “atividade” relacionada ao brincar. Vigotski (2008) definiu o conceito de brincadeira como “a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar”. (p. 24). Pode-se dizer que essa afirmação torna-se verdadeira à medida que, em seu trabalho, Vigotski menciona que o brincar contribui para a criação das funções psicológicas superiores, logo, com a *Zona de Desenvolvimento Proximal*.

O autor também afirmou que o conceito de brincadeira não pode estar pautado no critério de satisfação pessoal. Ou seja, uma ação não pode ser considerada como “brincadeira” porque fornece ao indivíduo satisfação. Vigotski (2007) destaca que a brincadeira não pode ser definida como algo apenas satisfatório porque existem ações que possibilitam às crianças mais prazer que as brincadeiras propriamente ditas e também pelo fato de existirem brincadeiras que nem sempre são prazerosas.

Para Vigotski (2007), é baseada no desejo de realizar algo no momento irrealizável que a criança entra em uma situação de imaginação. Nesse sentido, a imaginação é definida como:

[...] um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente nos animais. Como todas as ações da consciência, ela surge originalmente na ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação (p. 109).

Assim, a brincadeira está sempre relacionada à imaginação, que se encontra no faz de conta, na utilização dos brinquedos e também dos jogos. Para Vigotski (2009), a atividade criadora é aquela “em que se cria algo novo”, sendo essa atividade uma

capacidade humana que permite a criação de algo e não apenas “a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência” (p. 13).

Vigotski (2009) compreende a atividade criadora como o processo em que o cérebro, além de reproduzir experiências, reelabora vivências e, a partir dessas experiências, cria algo novo. Baseado nisso, o autor afirma, em sua obra (2009), que o faz de conta se dá a partir da atividade criadora do ser humano. Assim, Vigotski (2009) ainda menciona que “[...] a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica”. Além de explicar que a imaginação é a base para a atividade criadora, o autor ainda expõe que a imaginação está presente em todas as ações humanas em que os indivíduos estejam envolvidos.

A imaginação é elaborada, segundo o autor russo (2009), a partir de elementos oriundos do contexto social, bem como as experiências pessoais do indivíduo. Nesse contexto, podemos imaginar uma brincadeira em que duas crianças brincam de estar em um hospital, sendo que uma é a paciente e a outra é a médica. Certamente, baseadas em suas experiências pessoais, que são oriundas do contexto social em que vivem, as duas crianças saberão quais são as funções de uma médica e de uma paciente enferma.

A partir disso, o estudioso salienta que o adulto, diferente da criança, enquanto sujeito que teve mais experiências, possui mais elementos que favoreçam a imaginação. No entanto, por terem interesses diferentes, o adulto nem sempre demonstra sua capacidade de imaginação. Dito de outro modo, as crianças, na maioria das vezes, estão curiosas e ocupadas com a função de explorarem as descobertas e experiências que o mundo pode lhes oferecer. Já os adultos, por já terem tido diversas experiências, em sua grande maioria, estão ocupados com outras tarefas que lhes consomem o tempo e, algumas vezes, a vontade de estar em um mundo imaginário. Logo, a imaginação não é algo natural e também não é específica da infância. Entretanto, a imaginação é descrita por Vigotski (2009) como uma “função vital necessária” ao humano (p. 20).

Vigotski (2009), como já foi dito, evidenciou a importância da imaginação afirmando que é por meio dela que um ser humano é capaz de refletir sobre um fato na realidade, relacioná-lo a uma experiência pessoal vivida e imaginar algo diferente. Com isso, para o autor:

[...] a pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias. Assim configurada, a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana (2009, p. 25).

Em relação à manifestação do brincar de faz de conta, utilização dos brinquedos e jogos, Vigotski (2007) discorre que, embora sejam de naturezas distintas, todas essas atividades colaboram para o desenvolvimento da imaginação. Segundo Vigotski (2008), existem proximidades entre essas atividades, uma delas é o fato de que toda atividade imaginária requer a utilização de regras. Assim, em uma situação imaginária que retrate, por exemplo, uma secretária e um cliente, uma das possíveis regras poderia ser a de que a secretária deveria estar atenta à solicitação do cliente, de modo que venha a atendê-lo de acordo com sua demanda pessoal.

Além da brincadeira de faz de conta, o brincar possibilita outras ações. São elas: o brincar com os brinquedos, a utilização de jogos e as brincadeiras. Vigotski afirma que os brinquedos permitem às crianças a criação de diversas situações imaginárias e essas criações permitem e necessitam das regras de jogo que determinam o processo da brincadeira. Pode-se dizer que o brinquedo estimula e possibilita a brincadeira, pois é, a partir da manipulação dos brinquedos, que as crianças são capazes de criarem e ressignificarem diferentes versões da realidade a que estão postas. Além disso, os brinquedos proporcionam às crianças diferentes experiências, fazendo com que elas tenham subsídios para terem criatividade e imaginação.

A utilização de brinquedos, jogos e o faz de conta também pode ser denominada como uma brincadeira. A brincadeira pode ser feita de diversas maneiras e em diferentes ambientes, sendo essa uma ação que pode ser elaborada de diversos modos e com diferentes objetivos. A variação dos objetivos pode estar circunscrita a cumprir determinado tempo na rotina escolar, trabalhar um conteúdo com as crianças de forma que elas se sintam mais motivadas, trabalhar o brincar de maneira livre e outros.

No que se refere a essas características, pode-se pensar que, apesar de Vigotski mencionar que a brincadeira nem sempre produz satisfação, os jogos dão aos seus jogadores uma determinada satisfação, pelo menos no tocante ao desejo que o jogador tem de querer alcançar o objetivo do jogo.

De acordo com Araújo (2010), Elkonin (1998) menciona que a brincadeira de faz de conta proporciona um desenvolvimento infantil para que, posteriormente, a criança tenha condições para brincar com jogos. Araújo também discorre que “os jogos que envolvem as relações sociais e subordinação a regras são a base para, mais tarde, o desenvolvimento dos jogos com regras, que possuem um objetivo definido” (p. 39). Parafrazeando Araújo (2010), o que prevalece nos jogos infantis são as regras e seus objetivos, pois esses instrumentos permitem que as crianças tenham domínio de suas ações, obedecendo à ordem das limitações dos jogos, para que consigam atingir a expectativa.

Leontiev menciona que o brinquedo (2014) “[...] é caracterizado pelo fato de seu alvo residir no próprio processo e não no resultado da ação” (p.123). A partir disso, o autor afirma que o foco na ação da criança ao utilizar determinado brinquedo não é o resultado de sua ação e sim o processo e o que esse trará. Para exemplificar tal afirmação, remete-se à utilização de um brinquedo cuja finalidade seja montar torres de cubos. A satisfação e o desafio produzidos se dão durante a trajetória de montagem e utilização do brinquedo e não somente na finalização da utilização do objeto. É durante a utilização dos brinquedos que as situações imaginárias poderão ser criadas, bem como a criação de novas regras e a obediência às regras já criadas. Diante disso, nota-se que o brinquedo é um elemento mediador em potencial, no que se refere ao desenvolvimento humano.

A partir das abordagens feitas anteriormente, conclui-se que as crianças podem brincar de faz de conta, com jogos, brinquedos, criarem situações imaginárias e diversas brincadeiras de/com regras. Araújo (2010) afirma que, para Leontiev (1998), a evolução do uso e a criação das brincadeiras ocorrem, por meio das necessidades e motivações das crianças. Sobre isso, a autora ainda coloca que “se inicialmente as brincadeiras surgem da necessidade da criança em dominar o mundo dos objetos humanos, posteriormente a motivação se altera para a necessidade de interagir a partir das relações humanas” (p. 39). Assim, as crianças vão adaptando suas maneiras de brincar, de acordo com a necessidade que sentem ao interagir com a sociedade e as relações humanas existentes nela.

Neste trabalho, foi necessário optar por uma faixa etária com preferência para a questão do brincar e às necessidades impostas pela mudança legal do primeiro ano do Ensino Fundamental. Diante das mudanças legais já discutidas, tornou-se importante a reflexão sobre o brincar na faixa etária de seis anos de idade, levando-se em

consideração que as crianças estão, pela primeira vez, tendo acesso às maiores cobranças em relação à alfabetização e ao letramento. Há, então, uma indagação voltada à importância ou não dada ao brincar nessa fase educacional e, devido isso, a escolha pela faixa etária. Apesar de ter-se detido nesse ponto, entende-se que o brincar compreende toda a vida humana, independente de idade e escolaridade.

3.4 Argumentação

A argumentação tem grande destaque neste trabalho, pois acredita-se que é por meio dela que os seres humanos possuem a oportunidade de, segundo Liberali (2012), criarem nossos significados sobre determinado assunto e/ou acontecimento. É também por meio de uma interlocução que os indivíduos têm a possibilidade de argumentarem e contra-argumentarem diante de determinada ação/fato. A argumentação, no cenário colaborativo, vai ao encontro das postulações teóricas de Vigotski, tendo em vista que, de acordo com Liberali (2012), quando os sujeitos envolvidos na pesquisa estão dialogando eles possuem a oportunidade de ampliar os sentidos sobre determinado tema e criarem, ou não, novos significados. Nesse sentido, a argumentação favorece o desenvolvimento, pois “compreende-se que a atividade criadora possibilita aos sujeitos enfrentarem novas situações de forma inventiva, gerando novos produtos que, por conseguinte, criam novas necessidades para as quais os sujeitos precisam criar novas soluções” (p.134). A argumentação não é, então, um instrumento persuasivo e sim um elemento que favorece o desenvolvimento da ZDP e, por conseguinte, o humano e social.

A visão vigotskiana dialoga com a argumentação, na medida em que a argumentação possibilita a discussão sobre os diferentes sentidos atribuídos às coisas e ações, assim como os debates sobre os possíveis significados existentes. A argumentação auxilia os confrontos existentes na ZDP e proporciona uma ação colaborativa e reflexiva, ao passo em que se utiliza dos diferentes tipos de argumentos, os sujeitos colaboram com novas reflexões e possibilidades.

Por meio da argumentação, podem-se identificar as características sociais, históricas e culturais que os indivíduos possuem e por quais motivos optam por determinados tipos de argumentos nas cenas enunciativas. Liberali (2012) ressalta que o processo de

argumentação e desenvolvimento promovido por eles não é neutro. Dito de outra forma, na argumentação e na negociação de sentidos e criação de significados, as construções culturais e sociais são visíveis e influenciam as ações no interior da cena argumentativa. Mesmo influenciando as construções realizadas nas cenas argumentativas, as características sociais devem ser respeitadas e consideradas no momento de seu estudo e análise.

Nesta pesquisa, buscou-se observar qual era a concepção do brincar por parte dos professores e como o brincar era trabalhado no primeiro ano do ensino fundamental. Nesse processo, pretendeu-se compreender como os professores, ao serem indagados, argumentavam e contra-argumentavam nas sessões reflexivas.

Ao encontro disso, nesta seção do capítulo teórico, será feita uma discussão sobre a definição de argumentação e o que ela, enquanto manifestação da linguagem proporciona ao ser humano. Para isso, será elaborado um pequeno histórico, em que será possível o leitor compreender como foi a argumentação e qual é sua origem. Em seguida, a partir desse histórico, será destacada a função da argumentação na sociedade, tendo em vista que ela é um elemento linguístico discursivo.

3.4.1 A argumentação circunscrita à velha e à nova retórica

A retórica originou-se na Grécia, local em que era natural a arte de persuadir. Era comum aos gregos a utilização da retórica nos processos judiciais em que surgia a necessidade de convencimento e persuasão. De acordo com Fonseca (2004), foi, em meados de 465 anos Antes de Cristo que surgiu, pela primeira vez, um tratado sobre a arte de falar:

Trata-se da Teoria Retórica de Córax e Tísia, que atesta a preocupação de seus autores com a premente necessidade de fornecer a seus concidadãos os meios de defesa de seus direitos, no momento histórico da passagem da tirania para a democracia, quando numerosos processos surgiram diante dos tribunais (p. 101).

Depois da criação dessa teoria, os sofistas acharam que era necessária a realização do estudo mais elaborado da língua. Logo, os sofistas incentivaram o estudo da gramática, das figuras retóricas e outros elementos que contribuem para o estudo da retórica, sendo que a mesma ainda estava voltada ao contexto judiciário.

A partir do século XIX, segundo Breton (2003), houve o declínio dos estudos da retórica. A retórica deixou de ser uma matéria escolar estudada nas instituições de ensino e também houve seu desaparecimento na sociedade. Sobre isso, Breton (2003) ainda ressalta que “o nome de ‘retórica’ desapareceu oficialmente na França, em 1902, quando a ‘aula de retórica’ mudou de nome e a matéria foi substituída pela história literária, e a ‘dissertação’ substituiu os exercícios do discurso” (p. 16). Isso ocorreu porque, nesse período, a ênfase estava no acontecimento em si das coisas, o que fazia da retórica uma ação como outras e não mais um instrumento linguístico que auxiliava a população a persuadir os outros em seus diálogos.

Apenas na década de sessenta é que houve a retomada da arte retórica. A partir disso, de acordo com Breton (2003), alguns pesquisadores se debruçaram aos estudos específicos da retórica, e puderam concluir que “a retórica não é um ornamento do discurso, mas uma dimensão essencial a qualquer ato de significação” (p. 18). Nesse contexto, Chaim Perelman (1912–1984) e L. Olbrechts-Tyteca (1899–1987) elaboraram em parceria um trabalho intitulado *O Tratado da Argumentação*. A partir desse trabalho, Breton (2003) destaca que Perelman definiu a argumentação como “estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão das pessoas às teses que são apresentadas para seu assentimento” (p. 19).

É importante salientar que Perelman retoma a argumentação pautada nas construções de Aristóteles. De acordo com Santos (2010), Aristóteles afirmava que todo ser humano possui a capacidade de argumentar, sendo essa a possibilidade de acusar e/ou defender determinada tese. Para isso, segundo o pensamento Aristotélico, o ser humano faz uso do discurso, que é tido como um meio pelo qual os seres humanos argumentam. Nesse contexto, o discurso oriundo do orador deve ser verdadeiro e corresponder a três aspectos descritos e criados por Aristóteles: *etos*, *patos* e *logos*. O primeiro aspecto tido como *etos* se refere às questões morais do orador, tendo em vista que o mesmo precisa assumir um compromisso ético com o auditório. De acordo com esse aspecto, o orador deve ser carismático e sincero. O segundo aspecto é o *patos*, que está voltado ao conjunto de sentimentos que o orador deve possibilitar ao auditório, que deve, com suas emoções, convencer. Já o *logos* se dirige à capacidade lógica do orador,

que deve demonstrar em seu discurso uma linha de raciocínio que consiga levar o auditório a aderir sua tese.

Os três aspectos explicitados como *etos*, *patos* e *logos* estão, de acordo com Santos (2010), presentes nos gêneros retóricos da argumentação. São eles: deliberativo, epidítico e judiciário. Segue um quadro com tais gêneros do discurso na retórica:

Tabela 6– Gêneros do discurso na retórica conforme Reboul (1998/2004)

Gêneros do discurso	<i>Judiciário</i>	<i>Deliberativo</i>	<i>Epidítico</i>
Auditório	Juízes	Assembleia democrática	Espectador
Situação	Aceitação ou transgressão de leis ou normas	Consulta a lucros ou prejuízos	Expressão da tragédia, da comédia, da exaltação de valores
Tempo	Passado (fatos por julgar)	Futuro	Presente
Ato	Acusar Defender	Aconselhar Desaconselhar	Louvar – Censurar
Valores	Justo Injusto	Útil Nocivo	Nobre Vil
Argumento – tipo	Entimema (dedutivo)	Exemplo (indutivo)	Ampliação

Fonte: Reboul (1998/2004).

Para Santos (2010), é possível ressaltar que, para Aristóteles “[...] a retórica não se reduz ao poder de persuadir; no essencial, é a arte de achar os meios de persuasão que cada caso comporta, possuindo um papel modesto, porém indispensável” (p. 47). Ao encontro disso, Perelman define a argumentação como um ato de persuasão que, para Mosca (2004), visa à empregabilidade de técnicas discursivas que buscam a adesão às teses apresentadas pelo orador.

De acordo com Schapper²⁵ (2014): “Na contemporaneidade a argumentação ganha contornos significativos por meio da obra de Perelman que, na verdade, revisita a obra de Aristóteles para de novo dizer sobre a retórica por meio da argumentação” (sem página).

3.4.2 A relevância da argumentação na atualidade

Schapper (2010) explicita, em sua tese, algumas proximidades entre a retórica e a argumentação. Na verdade, a proximidade se dá por conta de a argumentação ser uma tipologia da retórica. Dito de outro modo, a argumentação originou-se de estudos anteriores da retórica, que era considerada pelos gregos como a arte da palavra.

A argumentação é uma ação que o ser humano é capaz de fazer e tem como objetivo o convencimento e a persuasão. De acordo com Schapper (2010), “*persuadir* está mais relacionado ao campo do sentimento, da emoção, enquanto *convencer* transita no terreno das ideias, sob o signo da razão” (p. 52). Para Breton (2003), o ato de *convencer* é uma das alternativas para levar o outro a aderir uma ideia sem utilizar a força física. O autor também relata que, para convencer, existem diferentes estratégias que por ora são discretas ou mais visíveis. Ao encontro das construções desse autor, a argumentação é uma das maneiras que pode levar o auditório a ser convencido de algo.

Breton menciona que existem três campos que estão circunscritos à argumentação. Um desses campos se refere à argumentação enquanto ato de comunicação, sendo que, na comunicação, há a necessidade da existência de pessoas. O outro campo evidencia que, na argumentação, o objetivo não é convencer a qualquer custo. Dito de outra maneira, apesar de o objetivo ser o convencimento, na argumentação, existem meios para que isso ocorra. O último campo mostra que, na argumentação, é importante a utilização do raciocínio para que o orador forneça ao auditório bons motivos para aderir à tese apresentado pelo orador.

Para que o leitor possa compreender como ocorre o processo argumentativo, serão expostos os níveis que se instauram nesse movimento. Tratam-se da *opinião*, do *orador*, do *argumento*, do *auditório* e do *contexto de recepção*. É considerada como *opinião* a tese, causa ou outro aspecto que o orador pretende defender diante do

²⁵Fala da professora Ilka Schapper, durante a disciplina oferecida no Programa de Pós-graduação em Educação. A disciplina tem como título “Estudos independentes”.

auditório. O *orador* é aquele que defende a opinião e possui o objetivo de transmiti-la ao auditório. O *argumento* pode ser definido como a opinião que o orador expõe ao auditório, sendo que, para isso, o orador pode fazer uso de diversos mecanismos, seja uma carta, a exposição de determinado fato e/ou outro. É considerado como *auditório* o público, pessoa ou o público em geral a quem o orador destina seus argumentos e defende sua opinião. Por fim, o *contexto da recepção* está relacionado às opiniões e valores que o auditório possui e que vão interferir positivamente ou não na recepção da opinião e na argumentação do orador diante do público.

Breton (2003) discorre que “argumentar é mais do que simplesmente conceber um argumento. É também, mais globalmente, comunicar, dirigir-se ao outro, propor-lhe boas razões para ser convencido a partilhar de uma opinião” (p. 64). Ao considerar a definição de Breton (2003) sobre o que é argumentação, é possível pensar de que modos a argumentação ocorre. A argumentação está circunscrita ao processo que envolve alguns aspectos. O primeiro deles é quanto à postura do orador que, como pessoa responsável por convencer o auditório, deve ter acesso ao contexto da recepção da opinião. Cabe ao orador a utilização de argumentos que possibilitem a transformação do auditório, principalmente se o orador conseguir fazer com que o auditório compartilhe de sua opinião. Os argumentos, nesse contexto, devem ser bem elaborados, pois é, por meio deles, que o auditório será convencido e convidado a comungar de determinada tese. O auditório deve estar atento ao orador e aos argumentos por ele utilizados para que tenha, possivelmente, seu contexto da recepção modificado, o que promoverá transformações em seus valores e características morais.

Assim, segundo Schapper (2014), é por meio da argumentação que é possível existir um movimento paradoxal em que, se de um lado há a busca pela persuasão, de outro há uma interlocução entre sujeitos, a abertura para a contra-argumentação e a contrapalavra. Ao encontro disso, Koch (2010) afirma que “o uso da linguagem é essencialmente argumentativo”, pois, segundo a autora, nossos enunciados são produzidos e destinados a determinadas ações e não a outras. Frente a isso, é possível também dizer que argumentar é um ato de comunicação em que o ser humano se dispõe e dá ao outro a possibilidade ou não de aderir a uma opinião pessoal.

Destaca-se, então, que existem alguns grupos de pesquisa que se debruçam mais aos estudos voltados à argumentação. Em São Paulo (PUC/SP) o Núcleo Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (**LACE**), coordenado pelas Professoras Doutoras Cecília Magalhães e Fernanda Liberali realizam estudos que relacionam a argumentação

e suas possibilidades ao trabalho de formação de professores/educadores e alunos crítico-reflexivos. No interior do LACE, existem pesquisas finalizadas e algumas em andamento no que se refere à ação de colaborar com a formação de sujeitos críticos-reflexivos, por meio da linguagem, argumentação e ação colaborativa.

Em Juiz de Fora, há o Grupo de Pesquisa Linguagem, Formação de professores e Infância (LEFoPI) sob a orientação da Professora Doutora Ilka Schapper que, atualmente, coordena pesquisas que proporcionam uma formação de professores e coordenadoras de creches públicas do Município. Além disso, a professora já orientou e orienta dissertações que envolvem a análise argumentativa e a importância da argumentação relacionada à perspectiva sócio-histórico-cultural.

CAPITULO 4- ENUNCIADOS SOBRE O ATO DE PESQUISAR

[...] Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão a formação original da representação que terei de mim mesmo. (Bakhtin, 1992, p. 278)

O título deste capítulo “Enunciados sobre o ato de pesquisar” foi criado na tentativa de expressar as idiossincrasias no processo de constituição do “eu pesquisador”. Inicialmente, esclarecemos que a palavra “enunciado” foi escrita no plural, para expor que essa produção teve a contribuição de múltiplas vozes, que são referentes aos teóricos que estudamos e/ou citamos no presente capítulo, as vozes da orientadora, que orientou o caminho metodológico que seria interessante seguir, a nossa voz no lugar de pedagogos e, principalmente, a voz de pesquisadores em constante construção.

Nesse contexto, destacamos, já na epígrafe desta sessão, que é por meio do outro e das palavras, tom e forma com as quais eles nos dirigem que nos transformamos, nos vemos e contribuímos com a constituição e transformação dos outros. Observa-se que as vivências tidas pelos sujeitos, sejam elas familiares, históricas e culturais colaboram para a constituição das relações pessoais que, possivelmente, são criadas durante o desenvolvimento da pesquisa em questão. É importante ressaltar que tais afirmações vão ao encontro do conceito de alteridade criado por Bakhtin.

Neste capítulo, apresentaremos o aporte metodológico utilizado no decorrer da pesquisa realizada, explicitaremos os fundamentos deste estudo, destacando o que é pesquisar, quais as possíveis abordagens e qual delas é mais próxima da perspectiva de investigação em que este trabalho se insere.

Em seguida, vamos relacionar a pesquisa realizada com a perspectiva sócio-histórico-cultural, bem como com as construções teóricas de Vigotski e Bakhtin. Em seguida, mencionaremos o que é Pesquisa Crítica de Colaboração (PCcol), quais são seus fundamentos e o que ela pode proporcionar em um processo de investigação.

Mencionaremos os instrumentos metodológicos utilizados na elaboração desta pesquisa: questionário, análise documental, filmagem, observação reflexiva e sessão

reflexiva, destacaremos quais critérios foram criados para realizar a escolha da escola em que a pesquisa ocorreu e vamos dissertar sobre os aspectos observados na análise do Projeto Político Pedagógico da instituição educacional.

4.1 O conceito de pesquisar, suas perspectivas e escolhas

A palavra “pesquisa”, segundo um dicionário *on-line* de etimologia, vem do Latim *perquirere*, que significa “buscar com afinco”, mas que também pode ser entendida com as palavras em latim *de per* e *mais quarere*, que são compreendidas como o ato de “indagar, buscar, procurar um problema”. No dicionário de língua portuguesa Houaiss (2001), a palavra “pesquisa” possui alguns significados, entre eles os que mais se aproximam do significado que compartilhamos são “*s.f* (sXIII cf. FichIVPM) **1** conjunto de atividades que têm por finalidade a descoberta de novos conhecimentos no domínio científico, literário, artístico etc. **2** investigação ou indagação minuciosa [...]” (p. 2200).

A partir dessas definições, evidenciamos que o ato de pesquisar é entendido como a busca e investigação de um determinado assunto sobre um objeto que, anteriormente, tenha causado ao sujeito estranhamento e indagações. Logo, o movimento de pesquisar é o de indagar sobre determinado tema, criar e/ou buscar meios para ir à procura de fatos e indícios que possam levar à compreensão/criação de um novo conhecimento sobre o mesmo objeto de pesquisa.

Sobre a pesquisa em educação, Bernadete Gatti (2011) sinaliza que a mesma trata-se de uma posição mais integradora, pois abarca várias áreas que têm como ponto de partida os processos educativos. Assim, está, principalmente, voltada aos processos educativos que ocorrem entre/nos/com indivíduos.

De acordo com Freitas,²⁶ foi com a expansão da pós-graduação, nos anos 1960, que as pesquisas educacionais ganharam visibilidade e atenção. Freitas afirmou que, a partir dos avanços ocorridos nas pesquisas voltadas à educação, surgiram alguns referenciais de pesquisa. Entre tais referenciais, existe o crítico como qual esta pesquisa foi planejada e desenvolvida. O referencial crítico excede o ato de

²⁶Texto da professora doutora Maria Teresa de Assunção Freitas sob o título “A pesquisa em Educação: questões e desafios”, disponibilizado pela professora aos alunos da disciplina intitulada “Pesquisa em educação na abordagem histórico-cultural”, do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

identificação/compreensão de dados de pesquisa, sendo que possui o objetivo de transformar a realidade posta. Com isso, todos os envolvidos em determinada investigação são tomados pelo desejo de mudança, o que favorece as análises dos dados, que, além de levar em consideração o sujeito e sua singularidade, consideram os processos sociais e valores ideológicos de seus participantes. Esse paradigma opta por dar credibilidade ao outro e leva em conta as contribuições históricas e sociais que ele traz.

Escolhemos a pesquisa qualitativa que, de acordo com Júnior e Rocha “[...] demarca-se como possibilidade real de melhor compreender o fenômeno educativo e suas múltiplas variáveis [...]” (2011, p. 7). Essa modalidade de pesquisa proporciona mais possibilidades de observar e compreender os fenômenos humanos que, supostamente, ocorrerão em nossas observações e procedimentos metodológicos.

Utilizamos, nesta investigação, o questionário, instrumento próprio da metodologia quantitativa. Porém, acreditamos que a utilização do mesmo nos ajudou a perceber o contexto escolar no qual nos inserimos, até porque a pesquisa quantitativa e a qualitativa podem se relacionar, quando se trata do aprimoramento da investigação no campo educacional. O questionário nos possibilitou ter acesso a informações que contribuem com a formação dos profissionais envolvidos na pesquisa. Por meio desse instrumento, conseguimos saber quantos anos de experiência escolar cada profissional possui, quais são as formações acadêmicas de cada pessoa e outros.

4.2 Diálogos tecidos por meio da perspectiva sócio-histórico-cultural

A metodologia adotada neste trabalho é fundamentada nas teorias de Lev Vigotski e Mikhael Bakhtin. Tal afirmação se justifica pelo fato de esses autores destacarem, em suas obras, a importância do outro na construção individual, social e histórica da sociedade.

Vigotski (2007) salienta que é por meio da relação com o outro que o ser humano é capaz de se desenvolver e Bakhtin revela, por meio da postulação do conceito de alteridade, a importância da constituição de si por meio do outro.

A perspectiva sócio-histórico-cultural tem como representantes o russo Lev Vigotski e seus colaboradores, que explicam que é, por meio da interação com o outro,

que o ser humano se desenvolve, sendo que o outro pode ser um indivíduo, o meio ou outro elemento mediador. Baseada nessa teoria, a pesquisa propõe, segundo Freitas (texto manuscrito),²⁷ “uma relação entre sujeitos, portanto dialógica, na qual o pesquisador e pesquisado são partes integrantes do processo investigativo e nele se ressignificam” (p. 6).

Nessa perspectiva, o pesquisador assume um papel importante. De acordo com Freitas (2003), ele se torna responsável por “[...] construir um conhecimento que desvele a realidade a partir dos textos que emergem nas interlocuções da situação de pesquisa” (p. 10). Dito de outro modo, na perspectiva sócio-histórico-cultural, o pesquisador assume um compromisso com a realidade singular e social do contexto em que realiza a pesquisa.

Freitas (2003) também menciona que, imersa na perspectiva sócio-histórico-cultural (SHC) e em diálogo com os autores Bogdan e Biklen, traçou seis características da metodologia de pesquisa fundada na SCH. A primeira delas se refere à necessidade que o pesquisador deve ter de compreender o contexto em que os envolvidos na pesquisa se encontram. A segunda está relacionada à situação de pesquisa que, nessa abordagem, vai se modificando de acordo com o encontro de informações ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Outra característica da metodologia baseada na SCH é o fato de o pesquisador ter o desejo de transformar a si mesmo e ao contexto em que desenvolve sua pesquisa. Como quarta característica, Freitas (2003) enfatiza a importância do papel do pesquisador, sendo que, como participante do processo de investigação, também deve considerar o lugar sócio-histórico-cultural no qual se encontra. A última característica se refere à relevância da participação dos envolvidos na investigação, pois é a partir de tal participação que os sujeitos terão a possibilidade de aprender e refletir criticamente sobre sua função em determinada pesquisa.

Quanto às contribuições de Bakhtin no ato de pesquisar, podemos destacar que o autor evidencia, por meio do conceito de alteridade, que “o outro é o lugar da busca de sentido, mas, também, simultaneamente, da incompletude e da provisoriedade” (SOUZA, 2010, p. 1). Assim, segundo Souza, o conceito de alteridade ressalta o fato de

²⁸Texto manuscrito e não publicado pela professora Dra. Maria Teresa de Assunção Freitas, sob o título “A psicologia histórico-cultural nos textos de pesquisa do GT – Psicologia da Educação” (2006-2010), disponibilizado pela professora aos alunos da disciplina intitulada “Pesquisa em educação na abordagem histórico-cultural” do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

que é necessário ter conhecimento da existência do outro, mas também ter o sentimento de estranhamento do imigrante e o pertencimento em seu próprio território.

A alteridade é quando um indivíduo se constitui por meio da relação com o outro e conhecimento da existência do outro, indivíduo que é alguém diferente de si e promove estranhamento quanto as suas próprias características. Ou seja, é a partir do contato com o outro e o estranhamento que o mesmo promove que o sujeito se vê em sua incompletude.

Desse modo, passa a existir uma relação dialógica entre o eu – pesquisador – e o outro – participante da pesquisa. Logo, o pesquisador é um indivíduo em constante construção, sendo que essa construção ocorre a partir de estranhamentos e descobertas promovidas por contribuições do outro. Esses estranhamentos ocorrem em territórios ainda desconhecidos, mas que contribuem com a criação de novos saberes e ressignificação de práticas e conhecimentos.

É possível afirmar que a pesquisa que desenvolvemos buscou, com o auxílio de reflexões baseadas nos preceitos da PCcol, considerar o contexto em que os sujeitos que participaram da pesquisa se encontram, além de valorizar as experiências que cada participante possui. Foi necessário ter um olhar atento a cada participante e seu contexto sócio-histórico-cultural, pois percebemos que era preciso, como pesquisadores, nos aproximarmos do cotidiano escolar a que os sujeitos envolvidos na pesquisa pertencem. No interior da pesquisa desenvolvida, priorizamos o conhecimento da rotina dos envolvidos na pesquisa desses sujeitos, a formação da professora que acompanhamos, a estrutura, a história da escola que nos abrigou e outros aspectos. Essas informações contribuíram para a realização da investigação, de forma que se aproximasse das construções teóricas da perspectiva sócio-histórico-cultural.

Mencionamos a seguir os fundamentos da pesquisa crítica de colaboração, pois é por meio deles que buscamos realizar a pesquisa, no intuito de que fosse ao encontro da perspectiva sócio-histórico-cultural.

4.3 Pesquisa crítica de colaboração: possibilidades e desafios

Na abordagem sócio-histórica-cultural, a Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) se configura como uma metodologia de pesquisa, criada por Magalhães,²⁸ no interior do grupo de pesquisa Linguagem e Atividade em Contextos Escolares (LACE). Tal perspectiva tem como objetivo a criação de espaços que busquem propiciar a existência de reflexões críticas, colaborações e transformações de ações e/ou pensamentos.

Segundo Liberali, Schapper e Lemos (2012), a PCcol favorece a participação dos envolvidos em determinada pesquisa, de forma que haja uma colaboração entre os sujeitos. Essa colaboração possibilita a criação de embates que podem favorecer a ressignificação de significados cristalizados e a criação de novos sentidos sobre um mesmo assunto e/ou teoria. A partir disso, é possível afirmar que a PCcol objetiva a criação de novos conhecimentos, sendo que tal criação privilegia a relação entre sujeitos. Afinal, é por meio da interação entre indivíduos que os conhecimentos são refletidos, criados e/ou ressignificados.

Na metodologia da PCcol, a reflexão crítica é fundamental, pois enfatiza os valores morais e éticos da formação do professor e/ou pesquisador, vai em direção a uma ação mais autônoma, ação que valoriza a reflexão da prática, o questionamento da teoria e dos motivos e interesses que justificam a prática. A reflexão crítica favorece o questionamento dos preceitos históricos e culturais que constituem a prática. De acordo com Liberali (2008), a reflexão crítica pode promover mudanças sociais e políticas e é por meio dela que os sujeitos podem refletir sobre determinada ação e tentar transformar o contexto em que estão inseridos.

Portanto, “ao refletir criticamente, os educadores passam a ser entendidos e a entenderem-se como intelectuais transformadores, responsáveis por formar cidadãos ativos e críticos dentro da comunidade” (LIBERALI, 2008, p. 38). A reflexão crítica é essencial à formação dos docentes, pois é por meio dela que tais sujeitos são capazes de refletir a prática, confrontar aspectos do cotidiano e planejar uma possível transformação.

Na pesquisa que desenvolvemos, tentamos promover a reflexão crítica entre os pesquisadores e colaboradores, ação que foi realizada por meio dos diálogos criados ao

²⁹ Professora doutora em Educação. Atualmente é professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC e atua no departamento de Linguística e Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

longo das aulas em que estivemos juntos e nas sessões reflexivas. No que se refere às nossas reflexões, é possível destacar que, por meio da reflexão sobre o que era observado nas aulas, várias reflexões foram feitas. Diversas vezes refletimos sobre determinadas situações vivenciadas entre os professores e as crianças, em que o foco era o brincar.

Nas gravações e notas de campo, tínhamos a oportunidade de vermos por algumas vezes como nosso olhar é enraizado de pré-determinações e aspectos de origem histórica e culturais. Por parte dos professores, é possível dizer que a reflexão crítica teve seu suposto “auge” nas sessões reflexivas e nos momentos que tivemos após nossos encontros. Essa afirmativa está fundamentada no fato de que, durante e após as sessões reflexivas, os participantes relataram ter tido reflexões distintas das que tinham anteriormente. Maiores detalhes serão dados na parte de análise de dados deste trabalho.

Cabe mencionar que o processo reflexivo não é algo banal, Liberali (2008) destaca que, de acordo com Smyth, Freire e Bartlett, o processo reflexivo se dá por meio de quatro ações essenciais: descrever, informar, confrontar e reconstruir. A primeira ação reflexiva é o “descrever”, que se refere à narração de acontecimentos/fatos refletidos. A segunda ação é o “informar”, que permite que os participantes da reflexão informem as teorias e os estudos que fundamentaram a ação inicialmente descrita. No “informar” o sujeito possui a oportunidade de questionar sua ação, a partir do que foi visto no “descrever”, é nesse momento que o sujeito se vê como parte de uma história cultural além do seu próprio fazer. Há também o “confrontar”, que “busca compreender os valores que servem de base para seu agir e pensar” (LIBERALI, 2008 p. 68). Diante das demandas culturais e históricas, o sujeito pode, no “confrontar”, questionar a realidade e teoria nas quais está inserido/baseado. A quarta e última ação é o “reconstruir”, que possibilita ao sujeito o planejamento de uma ação diferente da descrita no primeiro momento.

As quatro ações relatadas não ocorrem necessariamente em sequência, mas estão intrinsecamente ligadas no processo de reflexão. As ações do processo reflexivo são distintas e cada uma traz em seu objetivo uma função importante. É notório que as quatro ações precisam estar relacionadas, sendo que todas colaboram para a elaboração do processo reflexivo. Como já afirmado, as ações evidenciadas não são lineares, apesar de serem propostas conforme o diagrama anterior. Logo, pode ser que ao pesquisador, ao propor uma das ações do processo reflexivo, surjam, por parte dos participantes da pesquisa, aspectos das demais ações. Ou seja, as

ações que envolvem o processo reflexivo ocorrem, de acordo com o desenvolvimento da relação entre o pesquisador e os sujeitos, que também estão colaborando com o desenvolvimento da pesquisa.

A reflexão crítica é uma ação importante na pesquisa crítica de colaboração, pois é, por meio dela, que os sujeitos refletem sobre suas práticas, sobre as discussões tecidas e sobre as possibilidades que as teorias e novos conhecimentos podem auxiliar na transformação do contexto posto. A reflexão crítica permite que os envolvidos na pesquisa reflitam também sobre suas construções ideológicas e culturais já estabelecidas, de forma que o indivíduo possa ser capaz de refletir sobre a influência de sua subjetividade nas ações cotidianas. É, a partir da reflexão crítica, que os sujeitos são motivados a se indagarem/questionarem sobre ações rotineiras que, muitas vezes, podem estar apenas baseadas na prática e/ou no senso comum criado a partir de ações que já deram certo.

Para Magalhães (2004), imersa na perspectiva sócio-histórico-cultural, a palavra “colaboração” pressupõe que “todos os agentes tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e suas concordâncias e discordâncias em relação aos discursos de outros participantes e ao seu próprio” (p. 75). A mesma autora (2004) afirma ainda que “colaborar” “significa agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação” (p. 76).

O ato de colaborar na PCcol nem sempre é uma ação “tranquila”, afinal, a colaboração, de acordo com Magalhães (2004), gera conflitos e questionamentos que proporcionam a existência da reflexão crítica. Lev Vigotski (2007) também relata a importância da colaboração no desenvolvimento humano em sua clássica obra “A formação social da mente” quando conceitua a *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP) como já foi mencionado na sessão anterior.

É a partir da colaboração e da reflexão crítica que os envolvidos da pesquisa são, supostamente, levados a transformar o cotidiano em que a pesquisa é realizada. Entretanto, é necessário expor qual a concepção de transformação que a PCcol assume. Para Liberali (2008), imersa na perspectiva sócio-histórico-cultural, a transformação é importante, pois “pressupõe que cada ação é assumida não como uma simples reação às condições de vida, mas como mediadas pelos indivíduos, que se constituem como agentes com poder para mudar as condições que medeiam suas atividades”

(HOLZKAMP, 1983 apud LIBERALI, 2008, p. 22). Nessa direção, a autora ainda salienta que a necessidade da formação crítica de professores é justificada pela importância dos envolvidos na pesquisa questionarem a alienação, muitas vezes, posta na sociedade e possibilitar a reflexão, para que ações possam ser criadas em busca da transformação do contexto em que os sujeitos estão inseridos.

A palavra transformação é, neste trabalho, concebida de maneira distinta do modo como Marx colocou em suas obras. Sobre o processo de transformação no trabalho de Marx, Santos (2004) menciona que:

[...] está estreitamente relacionado com as contradições e com as lutas de classes que se desenvolvem na própria base material da sociedade. Trata-se de uma concepção que contempla uma relação dialética entre infraestrutura e superestrutura, entre ser e consciência, enfim, uma relação onde o homem é considerado como sujeito ativo no processo; um sujeito que, dentro de certas circunstâncias, influi na transformação social (p. 2).

O ato transformador na PCcol traz também o sentido de transformação no espaço onde a pesquisa se realizou; nesse caso, em uma escola municipal de Juiz de Fora. Já para Marx, a transformação está voltada às classes sociais.

Como elemento mediador dessa transformação, a PCcol destaca o papel da linguagem, pois, segundo os autores Borghi e Cristovão (2005), além de ser um elemento mediador, também exerce um papel importante na reflexão das ações cotidianas, tendo em vista que tais ações são processos nos quais os sujeitos argumentam, questionam tanto suas ações em si como o que as sustenta, a partir de aspectos sociais, políticos e culturais. Nesse processo, a linguagem é também uma possibilidade de argumentação que é “primeiramente, comunicar” e estar “em uma situação de comunicação, que implica, como toda situação desse tipo, na existência de parceiros e de uma mensagem, além de uma dinâmica própria” (BRETON, 2003, p. 25).

A linguagem possibilita a argumentação e também permite a criação de diálogos que “façam com que a língua não seja somente um instrumento para compreender o mundo, mas, principalmente, para interagir com e agir sobre ele, promovendo, dessa forma, a construção do pensamento crítico e da cidadania” (SZUNDY, 2008, p. 19). Nesta pesquisa, “a linguagem é objeto e instrumento” (LIBERALI, 2008, p. 45). Essa afirmação se faz verdadeira, na medida em que a linguagem “materializa o processo reflexivo, ao mesmo tempo em que se constitui a prática pedagógica” (idem). É por

meio da linguagem que a reflexão pode ser tecida no desenvolvimento da investigação desenvolvida no grupo de pesquisa.

A linguagem tem um papel central, uma vez que, segundo Liberali, Schapper e Lemos (2012, p. 100), ela colabora com o processo de transformação “não só como reconhecimento das ações que se realizam na escola, mas também como modo de reorganizá-la em favor de transformações das ações”. Para as autoras, a partir desse movimento, o sujeito participa do processo de transformação, agindo sobre/com o mundo e sendo transformado por ele.

Portanto, a PCcol tende a possibilitar a criação de espaços em que ocorra a reflexão crítica por meio da colaboração entre os envolvidos na pesquisa, de forma que a transformação da realidade seja o processo e também o produto do trabalho de pesquisa e reflexão. Nessa perspectiva, todos os sujeitos envolvidos na pesquisa têm a possibilidade de aprender algo novo e/ou ressignificar conhecimentos previamente estabelecidos. Isso ocorre por meio dos embates ideológicos, teóricos e/ou sobre os acontecimentos ocorridos no espaço em que a pesquisa é realizada.

4.4 Instrumentos metodológicos: mediadores dos diálogos com os participantes

Para fazer a coleta/produção de dados, utilizamos alguns instrumentos. Trata-se da aplicação de um questionário, análise de documentos, observação reflexiva e duas sessões reflexivas.²⁹

A aplicação do questionário foi uma escolha que fizemos com o objetivo de contextualizar a formação dos professores e os conhecimentos que eles têm sobre o brincar. Para Gil (1999), o questionário pode ser definido como:

[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (p. 140).

³⁰As transcrições das sessões reflexivas encontram-se disponíveis no CD anexado no final deste trabalho.

A partir disso, o questionário³⁰ disponibilizado para os professores que trabalham na escola, em que realizamos a pesquisa, possui 40 questões, sendo 16 objetivas e 24 discursivas. As questões são como as seguintes: “qual a formação do profissional da educação; há quanto tempo ele trabalha com determinada turma; o que o professor entende como brincar” e outras de caráter pessoal. Destacamos que o questionário elaborado por nós foi baseado em um outro questionário, o de Nascimento (2014). Utilizamos o questionário mencionado como base para a elaboração do material que se encontra em apêndice neste trabalho. Optamos por partir do material produzido no interior do Grupo LEFoPI, porque partilhamos do mesmo referencial teórico e temos, entre outros, um objetivo comum ao disponibilizarmos os respectivos questionários: fazer uma contextualização dos participantes da pesquisa. Frisamos que o questionário não foi replicado e sim, feito de modelo para que questões fossem incluídas, modificadas e retiradas do material.

Segue uma tabela com os dados obtidos nos questionários:

Tabela 7 – Dados dos questionários preenchidos pelos professores participantes da pesquisa.

SÍNTESE DAS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS			
QUESTÕES DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES			
<i>Sexo:</i>	2 mulheres		1 homem
<i>Idade:</i>	Pedro: entre 41 e 50 anos de idade	Angelina: idade entre 51 e 60 anos	Elisabeth: mais de 60 anos
<i>Estado civil:</i>	Todos são casados(as) e/ou vivem juntos.		
<i>Quantas pessoas residem com você?</i>	Pedro não respondeu esta questão.	Angelina: 3 pessoas	Elisabeth: 1 pessoa.
<i>Tem filhos?</i>	Os três têm filhos		
<i>Quantos? Qual é a idade?</i>	Pedro tem 3, com as respectivas idades: 15, 18 e 20.	Angelina tem 2, um com 22 anos e outro com 27.	Elisabeth tem 06 filhos, todos acima de 21 anos de idade.

³⁰ O questionário está disponibilizado nos apêndices desta dissertação.

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL			
<i>Qual é a escolaridade de cada participante?</i>	Pedro é Doutorando em Psicologia e Professor de Educação Física	Angelina é Pedagoga e possui Especialização.	Elizabeth é Pedagoga e também fez Especialização
<i>Ano em que se formou ou formará?</i>	Pedro terminará o Doutorado em 2016	Angelina e Elizabeth não responderam esta questão.	
<i>Qual faculdade frequenta/frequentou?</i>	Todos os professores frequentam e/ou frequentaram a Universidade Federal de Juiz de Fora.		
<i>Atualmente você faz algum curso na área de Educação? Qual?</i>	Pedro e Elizabeth disseram que não.	Angelina afirmou que estava fazendo um curso sobre Musicalização.	
<i>Você tem interesse em fazer um curso de formação?</i>	Todas afirmaram terem vontade de fazer cursos de aperfeiçoamento profissional.		
<i>Vínculo empregatício:</i>	Pedro e Angelina são funcionários públicos efetivos	Elizabeth é funcionária contratada da Prefeitura de Juiz de Fora.	
<i>Há quanto tempo?</i>	Pedro há 19 anos	Angelina há 25 anos	Elizabeth há 08 anos
<i>Qual profissão/função está exercendo?</i>	Todos exercem o papel de professores.		
<i>Escola em que atua:</i>	Pedro e Elizabeth trabalham apenas na escola onde a pesquisa foi realizada.	Angelina também trabalha em outra escola Municipal da cidade.	
<i>Ano (série) onde atua:</i>	Todos os professores atuam na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental.		
<i>Quanto tempo você trabalha na instituição em que atua?</i>	Pedro: 13 horas e 40 minutos	Angelina: 18 anos.	Elizabeth: 08 anos.
<i>O que você faz em seu trabalho? Quais são suas atribuições?</i>	Pedro: responsável pelas aulas de Educação Física.	Angelina: trabalho com projetos de Artes e Literatura diretamente com diversos tipos de narrativas, músicas, teatro e artes plásticas.	Elizabeth: regência de turma.
<i>Jornada de Trabalho (horas semanais):</i>	Os três disseram que trabalham com a carga		

	horária de 0 a 20 horas semanais.		
<i>Quanto tempo você trabalha na área da Educação?</i>	Pedro: 21 anos	Angelina: 25 anos	Elizabeth: 23 anos
<i>Você tem outro trabalho? Qual?</i>	Pedro: Sim! Professor de Ensino Superior na Faculdade Estácio de Sá, professor de natação em um clube.	Angelina: Professora na mesma área com crianças da Educação Infantil.	Elizabeth: Sim.
<i>Que habilidades e competências uma pessoa deve ter para fazer o trabalho que você desempenha?</i>	Pedro: Conhecimento sobre o conteúdo a ser desenvolvido pela Educação Física, competência na seleção, planejamento e execução das aulas, habilidades para o reconhecimento de como esses conteúdos podem contribuir para o desenvolvimento do aluno.	Angelina: Deve conhecer muitas histórias de diferentes culturas, ter um repertório variado, envolver as crianças no contexto, ser disponível à escrita das crianças, observá-los...	Elizabeth: Saber identificar o nível em que se encontra o processo de alfabetização de seus alunos e atuar de maneira a ajudar no avanço desse processo, provocando conflitos para que sejam superadas as dificuldades.
<i>Quais são as principais dificuldades encontradas no dia a dia da escola?</i>	Pedro: Talvez, fazer com que haja uma visão mais holística sobre o desenvolvimento do aluno.	Angelina: A escola tem uma boa organização em todos os aspectos. Temos um PPP que considera as singularidades da faixa etária com a qual trabalhamos e temos liberdade para agir, de acordo com a rotina que estabelecemos com as crianças.	Elizabeth: Horário muito apertado.
DADOS SOCIOECONÔMICOS			
<i>Qual é a alternativa que melhor representa</i>	Pedro: (X) Você é o(a) principal responsável	Angelina: (X) Você contribui em	Elizabeth: (X) Você contribui em parte com

<i>sua situação econômica?</i>	pelo próprio sustento e de sua família	parte com o próprio sustento e de sua família	o próprio sustento e de sua família
<i>Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você e que colaboram com as despesas comuns, quanto é, aproximadamente, a renda familiar? (opcional)</i>	Pedro e Elizabeth: (X) De 3 a 4 salários mínimos ATENÇÃO Não ficou claro para mim o que esse X representa	Angelina: (X) De 10 a 15 salários mínimos	
CONTEXTO DA ESCOLA			
<i>Qual a faixa-etária das crianças de sua sala?</i>	Pedro e Angelina: Varia de 4 a 6 anos.	Elizabeth: 6 anos	
<i>Quantas crianças estão matriculadas, no ano de 2014, em sua sala?</i>	Pedro: São cerca de 25 crianças por turma, sendo que estou responsável por 6 turmas. São, portanto 150 alunos.	Angelina: 3 turmas	Elizabeth: 22 crianças
<i>Outras professoras ficam com você e com as crianças nessa mesma sala? Quais?</i>	Pedro: Sim! As professoras de bidocência!	Angelina: Numa das turmas (bietária) há uma professora colaborativa que auxilia no acompanhamento de uma criança com deficiência	Elizabeth: Não!
SOBRE O BRINCAR			
	Pedro: O brincar é uma necessidade do ser humano, independente do período de desenvolvimento.	Angelina: O brincar é algo fundamental para a formação humana. Quando brincam as crianças constroem sua	Elizabeth: É muito importante. Trata-se de uma necessidade da criança. É por meio das brincadeiras que a

<i>Qual o significado do BRINCAR para você?</i>		subjetividade ao se relacionarem com seus pares, explorarem a realidade a sua volta e vivenciarem situações de faz de conta.	criança significa o mundo em que vive. Enquanto brinca busca compreender o mundo em que vive e ressignifica suas experiências.
<i>Qual o “lugar” do BRINCAR na escola?</i>	Pedro: Acredito que não haja um local específico para o brincar, todos os espaços devem ser disponibilizados e preparados para esse fim.	Angelina: Importante espaço de expressão e de aprendizagem. Tem um papel fundamental como linguagem que medeia as relações existentes na escola	Elizabeth: Tem sido considerado muito importante. Ocupa o centro das propostas e planejamentos. Observa-se em cada sala a presença da “casinha” e no parque, além dos brinquedos, a “casinha dos sonhos”.
<i>Qual o papel do BRINCAR dentro da sala de aula para você?</i>	Pedro: Atender às necessidades desenvolvimentais dos alunos, independente do objetivo do professor.	Angelina: Além do papel mediador, considero-o como objeto de conhecimento. Como professora tenho uma intencionalidade e, nesse processo, as crianças aprendem e se desenvolvem.	Elizabeth: Deve ocupar o centro das atividades. Deve-se lançar mão de recursos lúdicos, como jogos e até mesmo brincar com as crianças enquanto se desenvolve algum conteúdo. Tenho o exemplo do “Bazarzinho”, onde trabalho operações, relações, ideias de valor, sistema monetário. E outros, como o chá de bebê das bonecas (confeção de convites, lista de convidados etc).
<i>Como o brincar é trabalhado por você dentro da sala de aula?</i>	Pedro: Por meio do oferecimento de oportunidades para a construção individual e coletiva do brincar de forma autônoma e criativa. Assim, são disponibilizados tempo, espaço, pares e	Angelina: Como forma de provocar a criatividade das crianças nas dramatizações, rodas de dança, rimas, músicas, histórias, brincadeiras de faz de conta.	Elizabeth: Procuo proporcionar momentos para jogos, lançando mão desses para desenvolver o processo de alfabetização. Procuo trabalhar com projetos de “faz de conta”,

	materiais, de acordo com o interesse dos alunos.		como “Bazarzinho” para trabalhar sistema monetário, por exemplo.
<i>Em que as pesquisas e as pesquisadoras podem contribuir na escola?</i>	Pedro: Podem contribuir para fomentar a discussão, trocar experiências e conteúdos sobre o brincar na Educação Infantil.	Angelina: Participando de nossas experiências, junto às crianças, num diálogo que nos ajuda a refletir sobre a nossa prática.	Elizabeth: Ampliar as possibilidades de um maior e melhor direcionamento das atividades junto às crianças. Observando as crianças em sala de aula, pode-se detectar situações significativas para uma autoavaliação da professora.

Fonte: questionários preenchidos pelos professores participantes da pesquisa.

Algumas observações obtidas nesse levantamento são imprescindíveis. Observamos que os três professores possuem curso superior e especialização e Pedro possui mestrado e está cursando o Doutorado. Os três professores cursaram a Universidade Federal de Juiz de Fora e todos demonstraram ter vontade de fazer cursos e dar continuidade aos estudos. Os três professores trabalham em outro lugar além da escola em que a pesquisa foi realizada e estão atuando na área da Educação há mais de 20 anos. Baseados nesses dados podemos definir que o perfil dos professores da pesquisa é o de profissionais experientes e com uma formação inicial e continuada na área da Educação.

Destacamos que os dados encontrados nos questionários foram importantes, na medida em que descobrimos a formação de cada professor, o tempo de experiência enquanto docente e outras informações obtidas nas perguntas “abertas”. Algumas perguntas e respostas serão analisadas no próximo capítulo deste trabalho.

Para a contextualização da escola, também fizemos uso da análise documental de alguns arquivos da instituição. Os arquivos analisados foram o Projeto Político Pedagógico e outros projetos que a escola realiza durante o ano. Com as análises desses arquivos, pudemos compreender qual é a fundamentação teórica da escola, bem como

quais os objetivos da prática educativa realizada na instituição educacional. Mais adiante falaremos mais sobre tais observações e análises.

Após termos feito a contextualização da escola e dos funcionários participantes da pesquisa, começamos a fazer a “observação reflexiva”, que vai ao encontro da “observação participante”, de acordo com o que dizem Kantorki, Souza e Villar Luis (2011):

[...] observador coloca-se na posição dos observados, devendo inserir-se no grupo a ser estudado como se fosse um deles, pois assim tem mais condições de compreender os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e características do funcionamento daquele grupo (p. 224).

Temos conhecimento de que “a neutralidade é impossível”, pois nossa ação “e também os efeitos que” ela propiciará “constituirão elementos de análise” (FREITAS, 2002, p. 25). cremos que a observação reflexiva nos permitiu observar como acontece a relação entre professores(as) e crianças e quais os acontecimentos decorrentes dessa relação. Além disso, pudemos compreender se os aspectos externos à turma que acompanhamos de alguma forma influenciam o planejamento e a realização de atividades com as crianças.

A observação reflexiva se diferencia da observação participante, pois a observação reflexiva proporciona ao pesquisador a opção de refletir sobre as ações ocorridas durante o período observado. Na observação reflexiva, além de o pesquisador participar do momento observado, ele pode fazer relações da ação observada com teorias, outras práticas e demais acontecimentos. Tal reflexão é um conceito criado no interior do grupo de pesquisa Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância (LEFoPI) e tem como objetivo promover o envolvimento do pesquisador com seu campo de pesquisa, bem como permitir que ele relacione suas observações com demais conhecimentos.

O conceito “observação reflexiva” foi criado por nós a partir da necessidade que vimos de irmos além do que coloca o conceito da “observação participante”. Nos estudos que realizamos, percebemos que os tipos de reflexão mencionados neste trabalho e os benefícios que eles proporcionam ao desenvolvimento da pesquisa

poderiam ser mais valorizados com outro tipo de instrumento metodológico. Assim, a observação reflexiva é uma das maneiras que, possivelmente, será capaz de nos proporcionar um olhar extraposto do que acontece no desenvolvimento da pesquisa. Dito de outro modo, a observação reflexiva prioriza a reflexão das observações realizadas de modo que a participação não se restrinja apenas à participação.

Também utilizaremos como instrumento metodológico a “filmagem”, levando em consideração que:

Há muitos elementos que não podem ser apreendidos por meio da fala e da escrita. “O ambiente, os comportamentos individuais e grupais, a linguagem não verbal, a sequência, a temporalidade em que ocorrem os eventos são fundamentais não apenas como dados em si, mas como subsídios para interpretação posterior dos mesmos” (ANGELO, KAKEHASHI e PINHEIRO, 2005, p. 718).

Nesse sentido, a filmagem possibilitou rever as imagens gravadas e os acontecimentos ocorridos no tempo em que estivemos no espaço escolar.

Outro instrumento que utilizamos nesta pesquisa foram as sessões reflexivas, que “são espaço de criação de novas relações entre teoria e prática, permitindo que o professor possa compreender o que, o como e o porquê de suas ações” (IBIAPINA, 2008, p. 97).

Nossas observações e as sessões reflexivas foram registradas, por meio de gravações de vídeo e depois transcritas e analisadas. A análise das transcrições permitiu que percebêssemos dados minuciosos do cotidiano da creche e, em especial, da sala que acompanhamos.

4.5 O desenvolvimento da pesquisa

Para a escolha da escola onde a pesquisa foi realizada, estabelecemos quatro critérios: ser pública; possuir Educação Infantil; oferecer acessibilidade e apresentar interesse pela pesquisa.

O primeiro deles se refere à necessidade de fazer pesquisa em uma escola pública do Município de Juiz de Fora. Tal escolha se deu pelo nosso interesse em

colaborar com a possibilidade de melhoria na qualidade de ensino que é oferecido nas escolas públicas da cidade, bem como conhecer as práticas educativas de uma instituição pública. Dizemos que temos a pretensão de colaborar com a melhoria da qualidade educacional é uma afirmação forte e pretensiosa, no entanto, vemos como necessária a realização de uma ou mais ações que possam vir a contribuir de alguma forma com a transformação de um determinado contexto. Sabemos que uma transformação não ocorre, de fato, a partir da inserção de pesquisadores em um determinado campo de pesquisa. Porém, acreditamos que mudanças significativas podem surgir de reflexões feitas, durante a realização de pesquisas que, como a nossa, tem o objetivo de promover a reflexão crítica.

Quanto ao segundo critério, julgamos como interessante optar por uma escola que oferecesse a Educação Infantil, pois partimos do pressuposto de que uma escola com essa modalidade traria indícios da cisão entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, principalmente por parte dos professores.

O terceiro critério se relaciona com a realização da pesquisa em si. A escolha por uma escola de fácil acesso, tanto para nós quanto para a bolsista do grupo LEFoPI, que nos acompanhou à escola.

O quarto critério diz respeito ao interesse da escola, professores e crianças pela realização de nossa pesquisa em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Após a elaboração desses critérios, começamos a procurar escolas que atendessem a tais necessidades. Pensamos em algumas escolas, mas fomos a uma, na qual acabei tendo a felicidade de ser acolhida e “aceita”. Trata-se de uma escola pública do município de Juiz de Fora.

Após fazer a escolha pela instituição de ensino, entramos em contato para a realização da investigação. Para isso, fomos algumas vezes na escola para falar com a diretora, com o intuito de apresentar nossa proposta de pesquisa e nos informar sobre a disponibilidade e interesse da escola com ela. No entanto, tivemos um pouco de dificuldade para conseguirmos nos comunicar com a diretora, isso porque ela estava organizando a comemoração do Dia das Mães, no interior da instituição escolar. Quando conseguimos conversar com a diretora, fomos respeitosamente recebidos e ouvidos. Ao perguntar se poderíamos desenvolver nossa pesquisa na instituição, a diretora disse que, por ela, sim, mas que isso dependeria dos professores da(s) turma(s) do(s) primeiro(s) ano do Ensino Fundamental.

A partir disso, a diretora nos informou que cada turma de primeiro ano possui três professores, sendo um professor regente, um professor de Literatura e um de Educação Física. Também nos informou o horário de intervalo de cada um e o número da sala das respectivas turmas, para que pudéssemos conversar com os professores. A diretora nos informou ainda que a escola possuía três turmas do primeiro ano, duas no turno da manhã e uma no turno da tarde.

Ao procurar os professores, apresentamos nossa proposta de pesquisa e também dissemos que, no decorrer do desenvolvimento do trabalho, algo poderia ser modificado, por exemplo, um instrumento ou outro. Tivemos a oportunidade de poder conversar com dois professores de uma turma em um mesmo momento. Trata-se do professor de Educação Física que trabalhava com as duas turmas do primeiro ano no turno da manhã e uma professora de Literatura, que trabalhava com apenas uma turma do primeiro ano pela manhã. Ambos os professores foram receptivos à pesquisa, mostraram interesse pelo tema e disseram que aceitavam participar. Também tivemos a oportunidade de conversar com a professora regente da turma na qual os dois professores trabalhavam. A professora escutou atentamente nossa exposição, fez algumas perguntas referentes ao tema da nossa investigação e disse que seria interessante participar, pois realmente o brincar é algo que as crianças levam para a sala de aula todo o tempo. Com isso, os três professores de uma turma aceitaram colaborar com a investigação.

No mesmo dia, pudemos conversar com a professora regente da outra turma do turno da manhã. Junto a ela havia também uma professora bidocente, modalidade profissional criada pela Prefeitura de Juiz de Fora, com o objetivo de legalizar a existência de um acompanhamento especializado a um aluno com determinada(s) deficiência(s). A conversa com essas profissionais, diferente da conversa com os outros três professores, foi no ambiente externo da escola, enquanto as crianças brincavam. Isso porque o tempo de intervalo das professoras passou rápido e elas tiveram que dar uma atenção especial aos alunos, que as chamavam para falar sobre assuntos entre eles.

Na área externa da escola, pudemos apresentar nossa proposta de investigação e sermos questionados pelas profissionais. No entanto, a professora regente da turma disse que não aceitaria participar da pesquisa, porque não “abria” mais a sala dela para pessoas externas à escola. Assustados, perguntamos “por quê?” e a professora disse que, no ano anterior, ela recebeu uma mestrandia que ficou na sala em que ela lecionava, durante um tempo e que, na metade do tempo proposto, a pesquisadora deixou de ir à

escola, sem ao menos se despedir das crianças e informá-la. Além disso, a professora informou que tem percebido que as pesquisas, ultimamente, só têm se aproveitado dos dados da escola para criarem críticas e teorias e que quase nunca apresentam um retorno dos resultados para a escola. Nesse momento, dissemos à professora que concordávamos com a fala dela, só que a nossa perspectiva de trabalho era outra, até porque a pesquisa crítica de colaboração supõe que todos os envolvidos colaborem para a construção de um novo conhecimento. A partir do nosso argumento, a professora disse que, no momento, ela não se interessava por nenhuma pesquisa, embora soubesse da importância da realização das mesmas, até porque também participava de um grupo de estudos e pesquisas na Universidade Federal de Juiz de Fora.

Isso posto, a professora também nos indagou sobre quais os motivos que nos levaram a escolher determinada escola para a realização da pesquisa. Sem nos deixar responder, ela mencionou que, infelizmente, aquela escola era alvo de muitas pesquisas e que era escolhida apenas por causa da proximidade com a UFJF. Assim, a professora disse que não é comum ver, por exemplo, pesquisas sendo realizadas em regiões afastadas da Universidade. Ainda ressaltou que, muitas vezes, são as instituições mais afastadas da UFJF as que mais precisam de intervenções, reflexões e estudos. Com isso, ela nos informou que trabalhava em uma instituição mais afastada da UFJF e que, lá, poderia nos receber na turma em que era responsável. Explicamos para a professora quais foram os critérios pensados na escolha pela escola, mas aparentemente ela não ficou muito satisfeita com nossa justificativa. Ela nos perguntou onde morávamos e perguntou também porque nós não queríamos realizar a pesquisa na escola municipal de nosso bairro residencial.

Por fim, a professora disse que não participaria da pesquisa, também porque sua turma já era agitada e contava com a participação da professora responsável pela criança com deficiência. Logo, perguntou se a outra, responsável pela criança com deficiência, gostaria de colaborar-participar da investigação. Com um pouco de receio, a professora respondeu que não tinha interesse pela pesquisa. No final de nosso diálogo, a professora regente da turma disse que, quanto ao preenchimento do questionário de contextualização da escola, ela iria contribuir, mas não queria interferências na sala de aula em que ela trabalhava.

A partir da conversa que tivemos com as professoras, ficamos, claro, muito movidos pelos argumentos explicitados. Durante muito tempo, nos perguntamos sobre qual é o papel da pesquisa no contexto escolar e qual o papel da Universidade com

outras instituições, em especial, a instituição educacional. Assim, a partir dessas considerações, decidimos nos inserir em apenas uma turma de primeiro ano. Pensamos nos objetivos da pesquisa e na metodologia que nos auxilia a pensar no outro como um colaborador e não apenas como “sujeito” passivo de nossas reflexões e estudos. Desse modo, acreditamos que, estando apenas em uma turma, poderíamos contribuir melhor para a construção de conhecimentos e reflexões sobre a prática educativa, bem como observar e refletir sobre os acontecimentos produzidos/construídos na instituição.

Diante dos argumentos utilizados pela professora firmamos mais o compromisso de realizarmos uma pesquisa que pudesse, além de criar e colher dados, contribuir com os questionamentos e conflitos que acontecem diariamente na escola. Responsabilizamo-nos com a divulgação dos dados obtidos no final da pesquisa, bem como com a possibilidade de participação dos professores participantes da pesquisa na qualificação e defesa desta dissertação.

A turma escolhida foi uma turma do turno da manhã, da qual os três professores já mencionados aceitaram participar da pesquisa e dos questionamentos e conflitos que a investigação nos colocava. É necessário salientar que, após fazer tal escolha, conversamos com a diretora e explicamos que nosso campo de investigação seria então apenas uma turma de primeiro ano do turno da manhã. Aproveitamos o momento e pedimos à diretora o Projeto Político Pedagógico, para que pudéssemos fazer uma breve contextualização da escola. A diretora nos informou que a análise poderia ser feita, mas tal ação deveria ser feita no interior da escola, pois o documento não podia sair da instituição escolar.

4.5.1 Análise do Projeto Político Pedagógico: achados e curiosidades

No segundo semestre do ano de 2014, fomos à escola onde a pesquisa foi realizada e tivemos a possibilidade de termos acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola em que realizamos a investigação. Consideramos necessária uma breve análise do documento oficial da instituição, pois, além de conhecer a sua proposta pedagógica, podemos, também, observar o lugar do brincar nas práticas realizadas na referida instituição educacional. Partimos do pressuposto de que, a partir das observações feitas das práticas ali realizadas, podemos ter indícios do trabalho que é feito com o brincar,

sendo que esse favorece ou não o desenvolvimento do brincar no primeiro ano do Ensino Fundamental.

A seguir, discorreremos sobre as anotações que foram possíveis fazer a partir da análise feita do documento. Tal análise foi realizada em torno de três horas, tempo que pudemos estar com o documento impresso da escola e na própria instituição de ensino. O Projeto Político Pedagógico (PPP) tinha como capa fotos de crianças que estudavam lá. Tal documento foi elaborado em 2012, embora tivesse, em seu interior, a descrição de que era anualmente reelaborado e modificado, quando necessário. No interior do PPP, também havia uma importante ressalva para o fato de que tal documento é uma construção coletiva e contava, em sua elaboração, com a participação dos professores, outros profissionais que trabalhavam na escola e toda a comunidade que se envolve e participa da escola e suas escolhas.

No Projeto Político Pedagógico, pudemos identificar as orientações pedagógicas e as características/aspectos que constituem a escola. Dito de outra forma, o documento obtém informações pedagógicas e informações estruturais, como a formação dos profissionais que ali trabalham, quantidade e características dos espaços da instituição, quantidade de crianças atendidas e outros.

Quanto à origem da escola, o PPP mencionava que, após ter sido escola de nível elementar, o prédio abrigou uma creche e, em seguida, uma escola de Educação Infantil. Foi, apenas a partir de 2004, que as crianças de seis anos passaram a integrar a primeira fase de alfabetização, o que era antes o terceiro período passou a ser o primeiro ano e a compor o Ensino Fundamental.

No ano de 2014, a escola atendia a duzentos alunos entre três e seis anos de idade, sendo que possuía turmas da Educação Infantil e turmas do Ensino Fundamental: turmas da creche com crianças de três anos; turmas do primeiro período com crianças de quatro anos; turmas do segundo período com crianças de cinco anos e turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental com crianças de seis anos. Ressaltamos que, de acordo com a Secretaria de Educação do Município de Juiz de Fora, as turmas do primeiro e segundo períodos não devem exceder o número de dezoito crianças por sala. Já, o primeiro ano deverá ter, no máximo, vinte e cinco alunos, se não houver criança com deficiência, pois quando isso acontece, a respectiva turma deve ser menor, para melhor atender à criança com deficiência. Quanto às turmas da creche, não há especificação no PPP, documento analisado. A escola possui um total de dez turmas e

funciona em dois turnos, sendo o primeiro na parte da manhã, de 07h às 11h e o segundo na parte da tarde, de 13h às 17h.

Como critério para matrícula das crianças, há um cadastro anual sob a responsabilidade da Secretaria de Educação do município de Juiz de Fora. A prioridade é dos alunos mais velhos, que completam seis anos até dia 31 de março do ano seguinte, para as turmas do primeiro ano; cinco anos para as crianças do segundo período; quatro anos para as crianças do primeiro período e três anos para as crianças da turma da creche.

O PPP contextualiza as crianças que são atendidas na escola, mencionando a situação socioeconômica de suas famílias, sendo que a maioria é de classe média baixa e classe C, bem como crianças oriundas de famílias assalariadas ou de pais autônomos ou desempregados. A escola está localizada em um lugar bem desenvolvido e conta, ao seu redor, com o *campus* universitário, supermercados, farmácia, comércios, igrejas e templos religiosos. Em relação à sua estrutura física, observa-se que a instituição educacional é privilegiada por possuir os espaços conforme mostra o quadro abaixo:

Tabela 8– Relação de espaços físicos existentes na escola em que a pesquisa foi realizada.

QUANTIDADE	ESPAÇO
05	Salas de atividades
01	Biblioteca
01	Sala de vídeo
01	Laboratório de informática
01	Refeitório amplo com uma pia e um purificador de água
01	Cozinha equipada e armários com balcão de serviço
02	Conjunto de banheiros para alunos, dividido entre “feminino” e “masculino”. Cada conjunto de banheiro contém, no geral, três sanitários e um chuveiro “apenas no banheiro feminino.”
01	Secretaria subdividida em duas salas: uma secretaria geral com <i>xerox</i> , computadores armários, arquivos, um balcão de atendimento e uma sala de direção
01	Sala de coordenação pedagógica

01	Sala de professores com computador e armários
01	Banheiro para professores
01	Área ampla coberta
01	Casinha de brinquedos na área externa (construída por voluntários externos à escola).

Fonte: Quadro criado pela pesquisadora, baseado nas informações do Projeto Político Pedagógico da escola onde a pesquisa foi realizada.

Além das informações contidas no quadro acima, destacamos que a escola está inserida em um prédio baixo, térreo, que foi reformado no ano de 2011. O entorno da instituição é de piso cimentado, possui uma casinha com cantinhos para as crianças brincarem e partes gramadas que dão a elas maior segurança.

Já a equipe pedagógica da escola conta com uma diretora, uma secretária, uma coordenadora, quatro trabalhadores dos serviços gerais e dezesseis professores da rede Municipal de Juiz de Fora. Entre esses dezesseis professores, alguns são cedidos pela prefeitura, outros estão em cargos sobrepostos, mas a maioria é efetiva na própria instituição de educação. Os professores trabalham em regime de vinte horas semanais, sendo quinze horas em sala de aula e cinco horas externas à escola, tendo como objetivo o planejamento de atividades e a avaliação das mesmas. Diferente disso, a coordenadora da escola cumpre vinte horas de trabalho na escola e uma hora de estudo em ambiente externo à escola. Outra informação interessante é o fato de todos os professores possuírem curso superior e alguns ainda têm mestrado, especialização e doutorado.

Segundo o PPP, a escola possui como objetivo respeitar a criança e o propósito de empreender o seu desenvolvimento em todos os aspectos: físico; afetivo-emocional; cognitivo; social e ético. Para a efetivação desses objetivos, alguns aspectos se destacam: a importância da relação entre família e escola; a relevância do trabalho coletivo; a necessidade do planejamento e existência de autoavaliação e avaliação das ações educativas.

A valorização da interação entre os familiares e responsáveis das crianças e os profissionais que trabalham na escola é feita, por meio das comemorações que ocorrem ao longo do ano letivo da escola. Tratam-se de festas juninas, festa da família, momentos culturais que ocorrem uma vez no mês, palestras sobre educação e outras comemorações sociais. Além disso, a escola também faz, periodicamente, reuniões com

os pais e se comunica, também, por meio de bilhetes colados nos cadernos das crianças. Outra ação que promove a interação da escola com a comunidade é a elaboração do PPP, que conta com a participação de pessoas da comunidade e de toda a equipe pedagógica da escola, sendo que, durante todo início de ano letivo, é realizada uma apresentação do PPP aos demais pais e responsáveis das crianças. A escola municipal em questão possui ainda um colegiado vigente composto por representantes da comunidade, pais e responsáveis das crianças, profissionais que fazem parte de sua equipe pedagógica e outros. Ou seja, o colegiado e a ação dos respectivos participantes também é um modo de levar até à comunidade assuntos referentes à escola. Os representantes da comunidade também podem colaborar com a equipe pedagógica, levando para o contexto escolar fatos que ocorrem na comunidade e em outros espaços próximos à escola.

O trabalho coletivo com as crianças é aquele voltado às atividades realizadas no dia a dia da prática educativa. O planejamento, autoavaliação e avaliação das ações educativas são, constantemente, revistos por meio das reuniões pedagógicas. Além disso, são disponibilizadas aos pais, aos responsáveis pelas crianças e a toda a equipe pedagógica, no final de cada ano letivo, fichas que priorizam a melhoria do ensino oferecido. Por meio das respostas dessas fichas, a equipe pedagógica pode rever suas práticas e planejamento, melhorando, assim, a prática educativa do próximo ano. A avaliação do trabalho educativo também ocorre por meio da análise de alguns instrumentos: fichas individuais dos alunos; diário de classe; álbum de atividades mensais; imagens; relatórios coletivos; caderno de anotações diárias; autoavaliação oral; entrevistas com as famílias das crianças, entre outros meios.

No Projeto Político Pedagógico da escola (2012) existem alguns objetivos. São eles:

Quadro 1 – Objetivos da escola de acordo com o Projeto Político Pedagógico.

<p>Possibilitar o desenvolvimento integral da criança de três a seis anos, em período parcial de atendimento, em seus aspectos: físico, afetivo-emocional, cognitivo, social e ético, compreendendo-a como cidadã, com direitos e deveres, num ambiente acolhedor.</p>
--

<p>Oferecer possibilidades e oportunidades favoráveis ao desenvolvimento das potencialidades da criança com necessidades especiais, tendo em vista o atendimento às</p>

diferenças individuais.

Promover a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, atendendo às crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades, garantindo pessoal preparado, métodos e materiais adequados à aprendizagem e à avaliação do processo, bem como a acessibilidade física e de informação.

Desenvolver estratégias que oportunizem à criança o brincar como manifestação de suas emoções, necessidades, seus sentimentos, pensamentos e desejos.

Educar e cuidar da criança, desenvolvendo sua autonomia, o próprio cuidado e do ambiente, promovendo a construção da sua identidade.

Trabalhar com diferentes linguagens – oral, escrita, matemática, corporal, plástica, musical e as ciências em geral.

Oportunizar o conhecimento, a criação, a apreciação, a reflexão e a expressão dos sentimentos e ideias, por meio das artes visuais e cênicas, enfatizando a importância das brincadeiras, do movimento e do ritmo como aspectos primordiais para a formação da criança.

Avaliar a criança e o processo educativo, utilizando diferentes recursos como a observação e o registro sistemático, por meio de relatórios descritivos periódicos (trimestralmente), com vistas a acompanhar e intervir no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento.

Promover o intercâmbio comunidade-escola por meio de reuniões, palestras, festas, comemorações e outros eventos culturais, oportunizando a integração da criança ao seu meio físico e social.

Criar mecanismos de participação efetiva da família na instituição, principalmente nas decisões que afetem diretamente os rumos a serem seguidos pela mesma, na construção de escola cada vez mais democrática.

Promover a reflexão e a conscientização de todos os profissionais que atuam na escola sobre a importância do cuidar indissociado do educar para a formação da criança, bem como da responsabilidade que envolve esse trabalho.

Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola

De acordo com o PPP, a escola também desenvolve alguns projetos no decorrer do ano letivo. São eles: Nosso corpo, saúde e higiene; Alimentação saudável; Educação ambiental; Formação humana e ética; Projeto faz de conta; Biblioteca; Capoeira e projetos voltados à enfermagem, odontologia e outros. A seguir, segue uma breve descrição dos projetos mencionados:

Quadro 2 – Projetos desenvolvidos na escola segundo o PPP

Nosso corpo, saúde e higiene: este é um projeto que tem como objetivo o incentivo às crianças a cuidar da higiene e do corpo de uma forma geral.

Alimentação saudável: tal projeto promove o debate sobre a necessidade de as crianças terem uma alimentação saudável. Para isso, a escola busca oferecer, no horário da merenda escolar, alimentos saudáveis. Além disso, a escola trabalha nas reuniões escolares e por meio de panfletos e outros meios a importância da família também enfatizar o bom hábito alimentar nos espaços residenciais.

Educação ambiental: este projeto busca criar nas crianças uma conscientização ambiental ativa. Tal projeto tem um caráter interdisciplinar, sendo que engloba, em seu desenvolvimento, diversas disciplinas como ciências, português, geografia e outras.

Formação humana e ética: este projeto frisa a introdução de aspectos relativos à diversidade cultural brasileira. Neste projeto, a literatura é o principal instrumento mediador e promove também a necessidade de um trabalho interdisciplinar.

Projeto “faz de conta”: criado em 2003, tem o objetivo de criar a expressão corporal e dramática das crianças e dos educadores. Além disso, também busca levar os educandos a refletirem sobre sua criatividade e autoestima de forma lúdica, através de representações e apresentações semanais. Os grupos de crianças são criados de acordo

com seus respectivos turnos e, quando se encontram, possuem um momento cívico, em que cantam hinos oficiais e também o da escola. Em seguida, todos se sentam para ouvir histórias e participam de dramatizações, contação de histórias e outras atividades que são orientadas pela professora responsável pela organização da biblioteca. Algo semelhante é realizado com todas as turmas em pelo menos uma hora por semana, sendo que, nesses momentos, há o uso de fantoches, fantasias e empréstimos de livros.

Biblioteca: como objetivo, este projeto busca aumentar e/ou criar o contato das crianças com a literatura, favorecendo o processo de alfabetização e letramento. Tal projeto também pode ser considerado como extensão do projeto “faz de conta”.

Odontologia, enfermagem e outros: tais projetos possuem um calendário fixo a ser seguido pela escola. Trata-se de estudantes de alguns cursos da Universidade Federal de Juiz de Fora que atendem à escola com seus respectivos serviços, seja ele de saúde bucal, saúde, nutrição etc.

Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola

Além do desenvolvimento dos projetos descritos acima, o PPP da escola destacou que as festividades ocorrem de acordo com o que é mais significativo para as crianças. Entretanto, algumas festividades já são previamente determinadas, como: as festas juninas; o aniversário do palhaço Pipoca, que ocorre no mês de fevereiro ou março; semana de literatura no mês de agosto; semana da criança no mês de outubro; festa cultural em novembro, entre outras.

4.5.2 A inserção ao campo: estranhamentos e encontros

A pesquisa que realizamos teve a participação de vinte e sete pessoas, conforme o desenho ha seguir:

Figura 3 – Número de pessoas envolvidas na pesquisa

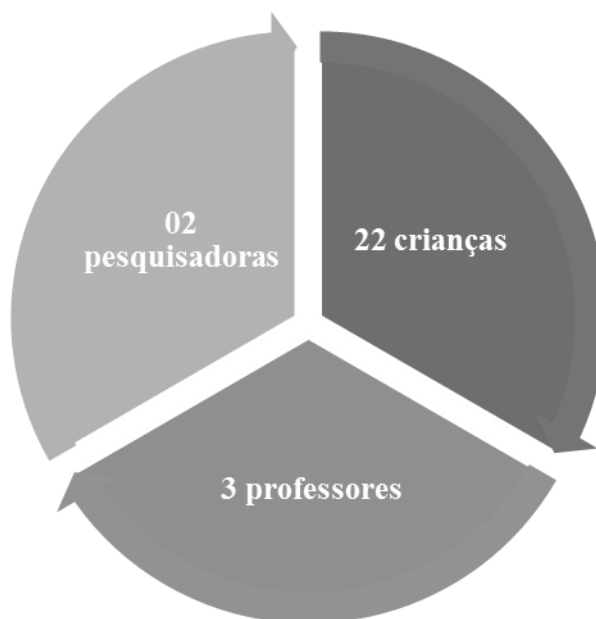


Figura criada com base nas informações da pesquisa.

Amanda foi nossa auxiliar de pesquisa/colaboradora e companheira, e foi de fundamental importância no decorrer da investigação junto aos envolvidos. Ela nos acompanhou em todos os momentos: na escrita das notas de campo, nas filmagens, idas ao campo, sessões reflexivas e, principalmente, na ansiedade de perceber que, em uma pesquisa, outros temas e necessidades surgem. Entre os professores participantes estão: Angelina (professora de literatura), Pedro (professor de educação física) e Elisabeth (professora regente da turma). Por fim, grande parcela dos envolvidos é composta pelas crianças de uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental.³¹

A partir da aprovação da pesquisa no Comitê de Ética da Universidade Federal de Juiz de Fora, preocupamo-nos com os trâmites legais, para o início da investigação. Logo, disponibilizamos aos responsáveis das vinte e duas crianças, que colaboraram com a pesquisa, um termo de consentimento para pedir a autorização dos mesmos, para que pudéssemos estar com os menores, duas vezes por semana, fazendo uso de anotações (notas de campo) e filmagem. Além dessa ação, tivemos a oportunidade de, no primeiro dia de observação e contato com as crianças, apresentar nossa proposta de

³¹ Cabe ressaltar que todos os nomes aqui empregados são fictícios.

investigação. Para nossa surpresa, a aceitação dos pais/responsáveis pelas crianças, bem como dos próprios pequenos, foi unânime. Ao encontro dessa aceitação, os professores também nos acolheram com grande satisfação e, em todos os momentos, tentavam contribuir com o desenvolvimento da pesquisa. Os profissionais que compunham a escola, bem como as demais crianças e alguns pesquisadores que lá se encontravam, também, nos trataram com respeito e bastante carinho.

Com a autorização dos pais, professores, comitê de ética e escola, iniciamos a pesquisa com sede de conhecimento. No início, a ideia era acompanhar a turma do primeiro ano, em suas diversas disciplinas e, para isso, começamos ir à escola nas segundas e quintas-feiras, pois às segundas, a turma tinha aula de literatura e às quintas, havia aula com a professora regente e aula de educação física. As aulas de segunda eram coordenadas pela professora Angelina e chamavam a atenção das crianças por sua multiplicidade de possibilidades. Em uma segunda-feira, havia roda de conversas, leitura de livros literários, teatro/dramatização de história e cantinhos. Já em outra, a turma tinha acesso ao momento do recreio na área externa da escola, o momento das fantasias, brincadeiras com massinhas, música, dança e outros. Com frequência, essas aulas eram marcadas pela oportunidade que os menores tinham de optar, por meio de votação, pelo que queriam fazer durante a manhã. A professora oferecia às crianças opções de escolhas, mas isso não impedia que as mesmas criassem outras possibilidades. Nas quintas-feiras, a turma tinha aula com a professora regente da turma (Elisabeth), que lecionava as disciplinas de português, matemática, ciências, história e geografia. Nesses momentos, as crianças tinham pouco tempo para realizar tarefas como fichas, atividades relacionadas aos conteúdos trabalhados pela professora, atividades que envolviam as datas comemorativas da época, atividades relacionadas aos projetos desenvolvidos pela escola, momento de recreio/brincadeira com as crianças na área externa da escola e outros. No mesmo dia, a turma tinha aula de educação física, que era orientada pelo professor Pedro. A essa aula eram destinados dois tempos de 50 minutos e, nesse período, era comum as crianças poderem brincar do que quisessem: corda, bambolê, dentro ou fora da casinha, com outras crianças ou sozinhas, com bola e demais brinquedos... Enfim, as brincadeiras poucas vezes foram “estritamente” orientadas, sendo que, em alguns momentos, presenciamos aulas em que as crianças tiveram acesso à brincadeira de “corre cutia” e outras desse mesmo gênero.

Acreditávamos que, ao acompanhar a turma nesses dias, conseguiríamos ter mais informações sobre como o brincar ocorre durante a rotina educacional. Acontece

que, no decorrer da investigação, outras necessidades e acontecimentos foram surgindo... O primeiro acontecimento a ser descrito é que, já quase ao fim de nossas observações na sala de aula, fomos surpreendidos com a notificação, da parte de Pedro, informando-nos de que, devido ao desenvolvimento de seu doutorado, ele ficaria afastado do cargo de professor na escola em que a pesquisa foi desenvolvida.

Diante disso, outro professor chegou à escola e assumiu o cargo. Por saber que tal professor ainda teria seus primeiros contatos com as crianças e por já ter acompanhado o professor Pedro em muitas aulas, optamos por não convidar o outro professor de educação física para participar da pesquisa. Apesar de Pedro ter se ausentado da escola, participou das duas sessões reflexivas que foram realizadas, bem como do preenchimento do questionário destinado aos professores. Junto a esse contratempo, houve também uma licença médica tirada pela professora Angelina, fazendo com que, por duas semanas, nosso cronograma de encontro com a turma fosse alterado. Assim, tivemos a oportunidade de acompanhar, pelo menos uma vez, os dias da semana das crianças e suas rotinas. Foi possível notar, então, que elas tinham aula de informática, biblioteca, momento de contação de história e o desenvolvimento de projetos realizados pela escola e por equipes da Universidade Federal de Juiz de Fora, que são parceiras da escola.

A seguir, iremos expor quais foram os procedimentos utilizados para fazer a análise dos dados produzidos, a partir de nossa ida ao campo da investigação.

4.5.3 Procedimentos utilizados nas análises

Com o intuito de cumprir os objetivos deste trabalho, selecionamos as categorias de análise que nos possibilitaram realizar o estudo dos dados produzidos ao longo da pesquisa. Tais categorias são referentes às marcas argumentativas, marcas de interação e marcas linguísticas. Sobre as marcas argumentativas, Nascimento (2014), baseada em Liberali, destaca que a argumentação e sua existência dependem de “... uma **questão controversa**, um **ponto de vista**, apresentação de **argumentos** sobre o ponto de vista exposto, apresentação de **contra-argumentos** sobre os pontos de vista apresentados e uma **conclusão**, ou não, do que estava sendo questionado” (p. 64). A síntese dos elementos que constituem a estrutura argumentativa, estão demonstrados no quadro a seguir:

Tabela 9 – Elementos que constituem a estrutura argumentativa

Elementos que constituem a estrutura argumentativa	
Movimento argumentativo	Características
Questão controversa	Geralmente é uma questão que provoca um questionamento quanto à legitimidade da tese apresentada. Esse movimento abre novas possibilidades e direciona-se para a reflexão crítica.
Ponto de vista	Posicionamento do enunciador.
Argumentos	Desenvolvimento de um raciocínio para tentar estabelecer uma verdade conforme determinando ponto de vista.
Contra-argumentos	Oposição aos argumentos utilizados para defender a tese apresentada.
Conclusão	Representação do que deve ser aceito em decorrência da questão controversa.

Fonte: LIBERALI, 2009.

Ao levar em consideração os elementos que constituem a estrutura argumentativa, é possível perceber que, de acordo com Schapper (2010), os tipos de argumentos são utilizados pelos sujeitos na busca de defesa de seus argumentos.

A seguir, apresento um quadro em que Schapper (2010) sintetizou alguns tipos de argumentos e que foi elaborado, a partir da leitura dos tratados de Perelman e Olbrechts-Tytela(1970/2005):

Tabela 10 – Marcas Linguísticas

Marcas argumentativas		
Tipos de argumentos que respaldam o movimento argumentativo	Definição	
Citação	Teórico	Pode reforçar ou refutar a tese defendida. Sua força argumentativa só existe se tiver credibilidade.
	Autoridade	A voz do outro pode ser seguida ou não, pois depende da posição que ocupa.
	Fonte	Precisa ser considerada

		coerente e fidedigna pelo auditório.
Definição	Indica o sentido/significado de algo a partir de suas características observáveis ou subjetivas. Pode pautar-se, ainda, em uma convenção, estando assim, isento de julgamentos.	
Comparação	Confronta dois (ou mais) acontecimentos para estabelecer distinções, oposições entre si.	
Pragmático	Possibilita apreciar um acontecimento ou um ato por meio de suas consequências, presentes ou futuras, tendo relevância direta para a ação. Este argumento está pautado no senso comum.	
Exemplo	Quando ações ou acontecimentos passados são retomados para sustentar uma explicação.	

Fonte: Schapper (2010), a partir de Meaney.

As marcas argumentativas definem os tipos de argumentos que aparecem nos discursos e possuem o objetivo de sustentar o argumento defendido e estabelecer uma ligação entre os envolvidos na cena discursiva.

As marcas de interação estão presentes nos diversos enunciados. Tais marcas são tidas como elementos que possibilitam a interação verbal. Nesta pesquisa, pretendemos nos deter apenas às enunciações feitas nas sessões reflexivas. Segue um quadro com algumas marcas de interação, baseado no material que a professora Ilka Schapper criou:

Tabela 11 – Marcas da interação

Marcas da interação	
Nomenclatura	Definição
Questionamento	Levanta e apresenta questões contidas ou não nas discussões. Esta marca possibilita fomentar a discussão.
Instruções	Apresentam as orientações, as diretrizes, presentes em momentos de discussão. Podem ser seguidas ou não, dependendo da credibilidade do orador.
Explicação	Apresenta elementos que possibilitam elucidar pontos ou questões não compreendidas pelo auditório.
Exemplificação	Consiste em assertivas sobre a experiência prática, geralmente é apresentada ao auditório, para esclarecer ideias, conceitos a partir do exemplo.
Retomada de vozes anteriores	Pauta-se no uso de enunciados anteriores,

	de pessoas presentes ou no momento da discussão, para dar credibilidade ao orador.
Colocação e recolocação de problemas	Apresentam ou resgatam os elementos contidos nas discussões em forma de situações-problema que possibilitam, geralmente, a ampliação do debate. Sua eficácia depende da credibilidade do orador diante da audiência.

Baseado em Schapper (2010).

Há também as marcas linguísticas que se apresentam nos operadores argumentativos. Segundo Koch (2010), os operadores argumentativos designam “certos elementos da gramática de uma língua que têm por função indicar (‘mostrar’) a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam” (p. 30). Os operadores argumentativos são imprescindíveis à análise argumentativa, pois, por meio da análise deles, é possível identificar o conteúdo argumentativo do discurso, bem como a compreensão dos sentidos e significados, possivelmente presentes nos enunciados. A seguir, apresentamos um quadro sobre as marcas linguísticas. Este quadro foi baseado no trabalho de Abreu (2014), que se pautou na produção de Guerra (2010) e Koch (1992/2004).

Tabela 12 – Operadores argumentativos

Operadores argumentativos	
Marcas lingüísticas	Objetivos
Mesmo, até, até mesmo, inclusive	Organizar a hierarquia dos elementos numa escala, assinalando o argumento mais forte para uma conclusão.
Ao menos, pelo menos, no mínimo	Introduzem dado argumento, deixando subentendida a presença de uma escala com outros argumentos mais fortes.
Portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, conseqüentemente	Introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores.
Ou, ou então, quer... quer, seja...	Introduzem argumentos alternativos que conduzem a conclusões diferentes ou opostas.
Mais que, menos que, tão...como	Estabelecem relações entre elementos, com vista a uma dada conclusão.
Porque, que, já, que, pois	Introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior.
Mas, porém, contudo, todavia, no entanto, embora, ainda que, posto que, apesar de	Contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias.
Um pouco, pouco, quase, apenas, só, apenas	Distribuem-se em escalas opostas, isto é, um deles funciona numa escala orientada para a afirmação total e o outro, uma escala orientada para a negação total.
E, também, ainda, a par de, nem (= e não), tanto... como, não só... mas também, além disso, além de	Somam argumentos a favor de uma mesma conclusão.
Aliás	Introduz um argumento decisivo, resumindo os demais argumentos.
Já, ainda, agora	São responsáveis por introduzir no enunciado conteúdos pressupostos.

Fonte: (ABREU, 2014).

Além dessas marcas lingüísticas que constituem os operadores, também utilizaremos os dêiticos, que também são marcas lingüísticas, para fazer a análise dos dados. Segundo Schapper (2010), os dêiticos têm a função de apontar o contexto situacional. Para a autora, os dêiticos:

Quadro 3 – Função dos dêiticos

Sinalizam por meio do *dêitico* de pessoa quais são os envolvidos na cena discursiva (sujeito que enuncia e o interlocutor). Destacam qual é o tempo (*dêixis temporal*).

Revelam qual é o espaço em que ocorre a enunciação (*dêixis espacial*).

Fonte: Schapper (2010)

Para evidenciar a função dos dêiticos, a partir da gramática, iremos expor um quadro elaborado dos trabalhos de Nascimento (2014) e Abreu (2014):

Tabela 13 – Dêiticos

Dêiticos			
Marcas linguísticas	Objetivos	Gramaticalmente	Finalidade ou Exemplo
Dêixis pessoal	Assinalam o sujeito e o seu interlocutor na anunciação.	Pronomes pessoais, pronomes possessivos, sufixos flexionais de pessoa-número, vocativos.	Pronomes pessoais: desempenham função de sujeito.
			Pronomes possessivos: a pessoa do discurso apresenta-se como possuidora de algo (ex.: meu, teu, seu, nosso, vosso).
			Sufixos flexionais: de número: singular ou plural de pessoa: 1 ^a , 2 ^a , ou 3 ^a .
			Vocativo: é a expressão da oração usada para invocar um ouvinte (ex.: “Gente, é isso mesmo que vocês estão dizendo?”).
Dêixis temporal	Indicam o tempo da enunciação.	Advérbios, locuções adverbiais, expressões de tempo.	Ex.: breve, cedo, já, agora, imediatamente, ainda, “é pra ontem”.
Dêixis espacial	Designam o espaço da enunciação	Advérbios e locuções adverbiais de lugar.	Ex.: longe, junto, acima, ali, aqui.

Fonte: ABREU e NASCIMENTO, 2014.

As categorias de interpretação foram criadas a partir das construções discutidas na parte teórica deste trabalho:

Tabela 14 – Categorias de interpretação

Categorias de interpretação	Zona de Desenvolvimento Proximal
	Brincar

Fonte: Autoria própria

A escolha por essas categorias foi feita para que, por meio delas, pudéssemos identificar quais foram os sentidos compartilhados e/ou criados e os significados ressignificados e/ou criados sobre o brincar no primeiro ano do Ensino Fundamental.

As categorias de análise que se referem à argumentação nos possibilitarão cumprir os objetivos deste trabalho, principalmente, o objetivo de “analisar os argumentos utilizados pelos professores, no que se refere ao trabalho realizado com o brincar no 1º ano”. Tivemos acesso ao PPP da escola, aos questionários respondidos pelos professores e às anotações e observações reflexivas realizadas, na turma do primeiro ano do Ensino Fundamental.

No entanto, nas transcrições das sessões reflexivas, tivemos a oportunidade de confrontar os “achados” da pesquisa junto aos dados oriundos das diferentes fontes. Com a análise argumentativa dos excertos, pudemos questionar/confrontar e refletir o lugar do brincar, no primeiro ano do Ensino Fundamental. As categorias de interpretação nos auxiliam na compreensão do que, possivelmente, foi compreendido pelos envolvidos na pesquisa, inclusive nós, pesquisadores. É por meio dessas categorias que concluiremos se conseguimos ou não cumprir os objetivos traçados.

Ao finalizar as discussões metodológicas deste trabalho, iremos, no capítulo que segue, discutir, por meio de uma análise de dados inicial, os resultados desta investigação.

CAPÍTULO 4 - OS DADOS E SUAS ANÁLISES

Este capítulo discute e procura evidenciar alguns resultados da investigação que realizei em uma escola pública do município de Juiz de Fora. Para cumprir essa tarefa, busquei relacionar os dados produzidos, a partir da pesquisa com as contribuições dos fundamentos teórico-metodológicos que sustentam este trabalho. Com isso, a tarefa a se cumprir se volta à resposta para a seguinte questão:

Como o brincar é visto e trabalhado por professores da turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Juiz de Fora?

Diante disso, apresento, inicialmente, a análise de quatro questões discursivas relacionadas ao brincar, que estavam inseridas nos questionários disponibilizados aos professores. Em seguida, faço um breve resumo das sessões reflexivas realizadas com os professores envolvidos na pesquisa, bem como uma contextualização dos momentos em que os excertos analisados surgem e a análise de quatro deles retirados das transcrições feitas, a partir das filmagens nas respectivas sessões. Por fim, faço algumas considerações sobre os dados analisados junto ao que observei no Projeto Político Pedagógico da escola.

A seguir apresento quatro questões sobre o brincar e as respostas dos professores que participaram da pesquisa:

Quadro 4 – Questão 36 do questionário disponibilizado aos professores

(Questão 36)
(1) Vanessa: Qual é o significado do brincar para você?
(2) Angelina: ³² O brincar é algo fundamental para a formação humana. Quando brincam, as crianças constroem sua subjetividade ao se relacionarem com seus pares, explorarem a realidade à sua volta e vivenciarem situações de faz de

³²As falas da pesquisadora e das professoras analisadas foram transcritas e reproduzidas, conforme as características próprias da oralidade, sem as devidas correções de acordo com o registro padrão da língua portuguesa.

conta.
(3) Elisabeth: É muito importante. Trata-se de uma necessidade da criança. É através das brincadeiras que a criança significa o mundo em que vive. Enquanto brinca, busca compreender o mundo em que vive e ressignifica suas experiências.
(4) Pedro: O brincar é uma necessidade do ser humano, independentemente do período de desenvolvimento.

Fonte: Questionário elaborado pelos pesquisadores

No fragmento (1), fiz aos professores a seguinte pergunta “Qual é o significado do brincar para **você**³³?”. A palavra *você* é um pronome pessoal que, nesse contexto, foi empregada para demonstrar aos professores que o objetivo da pergunta era individual. Tal objetivo era o de identificar qual era a concepção do brincar de cada professor.

No fragmento (2), a professora Angelina respondeu o questionamento feito pela pesquisadora, no fragmento (1), afirmando que o brincar é uma ação importante para o ser humano: “O brincar é algo fundamental para a formação humana”. Em seguida, como pode ser observado na frase que segue “**Quando brincam**, as crianças constroem sua subjetividade ao se relacionarem com seus pares, exploram a realidade à sua volta e vivenciam situações de faz de conta”, neste caso, a professora utilizou uma marca de interação que demonstra uma explicação sobre o que havia afirmado. No exemplo em destaque, a conjunção temporal(?) de tempo *quando* nos possibilita observar que a brincadeira é uma ação que ocorre em determinados momentos, embora, como foi afirmado pela professora, seja de fundamental importância. O termo *quando* utilizado, também, nos denota a ideia gramática temporal de que, nem sempre as crianças brincam.

No trecho “É muito importante”, encontrado na resposta da professora Elisabeth, fragmento (3), pude notar que, inicialmente, há uma marca argumentativa de definição mas, para além da definição, a professora utiliza uma frase explicativa “Trata-se de uma

³³Os grifos nas falas são da própria autora.

necessidade da criança”, que objetiva dar sustentação à sua resposta. Nesse mesmo fragmento, noto que a professora afirmou que o brincar é uma necessidade da criança, mas o brincar é apenas uma necessidade da criança? Existe faixa etária para o brincar? Conforme afirmado no referencial teórico deste trabalho, de acordo com Vigotski (2008), o brincar é fundamental para o desenvolvimento humano. Ainda, segundo o autor, é fonte de desenvolvimento e propicia a criação de zonas de desenvolvimento proximal, independente da idade do ser humano. Portanto, o brincar é sim uma necessidade da criança, mas também do adolescente, do adulto e do idoso.

Também, no fragmento (3), Elisabeth afirma “**É através** das brincadeiras que a criança significa o mundo em que vive”. Nesse exemplo, há o uso da marca linguística que a ajuda a somar argumentos em favor de sua afirmação anterior. A expressão *é através* nos faz pensar que as brincadeiras são meios que possibilitam às crianças se expressarem, conforme as colocações teóricas de Vigotski (2008). O conteúdo dessa afirmativa refere-se às características da brincadeira que são ações que têm regras e fazem uso da imaginação e criatividade humana. Ao encontro disso, há, também, no trecho, “[...] Enquanto brinca, a criança busca compreender o mundo em que vive e ressignifica suas experiências”, a expressão *enquanto* que, no turno, está demarcando uma condição temporal que permitiu à professora afirmar que as crianças se desenvolvem no momento em que brincam; dito de outra forma, que a brincadeira é um meio e uma possibilidade que colabora com o desenvolvimento infantil.

No último fragmento (4), Pedro faz uma afirmação e consegue demonstrar seu ponto de vista sobre o assunto em questão; apesar disso, não utiliza nenhum elemento linguístico que sustente sua definição “O brincar é uma necessidade do ser humano, independente do período do desenvolvimento”. A expressão do enunciado *independentedo período do desenvolvimento* leva-me a dizer que Pedro possui uma concepção de desenvolvimento distinta da que defendo neste trabalho de dissertação. Dizer sobre *período de desenvolvimento* é ir de encontro à concepção que acredita que o ser humano se desenvolve em períodos/fases pré-determinados, conforme explica Piaget. Contrário a esse argumento, defendo que o ser humano se desenvolve, de acordo com sua zona de desenvolvimento proximal, conceito exposto neste trabalho, que o considera como algo contínuo e em espiral.

Apesar dos poucos argumentos utilizados, as professoras Angelina e Elisabeth demonstraram tentar sustentar suas afirmações ao relatarem a importância do brincar. O professor Pedro e as demais professoras apresentaram uma definição importante, de

acordo com seu conceito de desenvolvimento, mas não se detiveram a nenhum contra argumento que pudesse contribuir com a compreensão do interlocutor sobre o que foi por ele relatado.

Nota-se que os três professores têm conhecimento sobre o valor do brincar para a criança, mesmo Elisabeth, que o restringiu apenas ao desenvolvimento infantil. A partir de cada resposta e concepção de brincar, que foram evidenciadas, a próxima questão do questionário buscou identificar qual era a sua importância na escola.

Quadro 5 – Questão 37 do questionário disponibilizado aos professores

(Questão 37)
(1) Vanessa: Qual é o “lugar” do brincar na escola?
(2) Angelina: Importante espaço de expressão e de aprendizagem. Tem um papel fundamental como linguagem que medeia as relações existentes na escola.
(3) Elisabeth: Tem sido considerado muito importante. Ocupa o centro das propostas e planejamento. Observa-se em cada sala a presença da “casinha” e, no parque, além dos brinquedos, a “casinha dos sonhos”.
(4) Pedro: Acredito que não haja um local específico para o brincar, todos os espaços devem ser disponibilizados e preparados para esse fim.

Fonte: Questionário elaborado pelos pesquisadores

No fragmento (1), faço a seguinte questão aos professores “Qual é o “lugar” do brincar na escola?”. O intuito era criar uma cena argumentativa que levasse os professores a escreverem sobre como o brincar ocorre e é considerado na escola. O termo *lugar* que utilizei aparece no questionário entre aspas, com o intuito de demonstrar que não é apenas um lugar físico, mas também algo que é, ou não, trabalhado na escola em que a pesquisa ocorreu. No entanto, isso não foi explicado aos professores em nenhum momento.

Diante de tal indagação, a professora Angelina expõe sua resposta, no fragmento (2), com uma marca argumentativa de definição do que seria o “lugar” do brincar na instituição educacional. É possível perceber isso, quando ela menciona “Importante espaço de expressão e de aprendizagem”. Em seguida, também faz uso da marca

argumentativa de definição, para tentar justificar a definição, anteriormente exposta “Tem um papel fundamental como linguagem que medeia as relações existentes na escola”. Nota-se que Angelina fez duas definições do brincar, uma se refere ao brincar como “importante espaço de expressão e de aprendizagem” e outra como “linguagem que medeia as relações existentes na escola”. No entanto, a professora não justificou tais definições. Isso pode ter acontecido pelo fato de a pergunta ter sido feita em um questionário, em que não havia muitas explicações e nenhuma possibilidade de diálogo e intervenções argumentativas características do próprio instrumento da pesquisa.

No fragmento (3), a professora Elisabeth também faz uso da marca argumentativa de definição quando escreve “Tem sido considerado muito importante”. A expressão *tem sido* demonstra um demarcador temporal em que é possível afirmar que, talvez, nem sempre o brincar foi importante na escola e que atualmente sim, o brincar tem sido considerado algo relevante. Diferente do fragmento (2), a professora Elisabeth utiliza a frase “Ocupa o centro das propostas e planejamento. Observa-se, em cada sala, a presença da “casinha” e, no parque, além dos brinquedos, a ‘casinha dos sonhos’” como marca de interação de explicação, já que, em sua colocação anterior, a professora fez uma definição. A partir disso, pode-se perceber que para Elisabeth o brincar é importante para a escola, porque é considerado como o centro das propostas e planejamento e está presente, por meio dos brinquedos, nas salas de aulas e no parque externo da escola.

No trecho “Ocupa o centro das propostas e planejamento”, a professora faz uso do tempo verbal no presente, para evidenciar a importância do brincar para a escola. Aparece, nos registros que fiz da proposta política pedagógica, o brincar como uma linguagem importante para o desenvolvimento infantil e para o planejamento das ações e intervenções pedagógicas. Assim, a afirmação exposta pela professora Elisabeth possui um fundamento documentado e vivenciado, por meio de um projeto realizado continuamente na instituição educacional.

No turno seguinte “Observa-se em cada sala a presença da “casinha” e, no parque, além dos brinquedos, a ‘casinha dos sonhos’”, a professora demonstra que compreendeu o termo *lugar*, que foi usado na pergunta do fragmento (1), nos dois sentidos anteriormente mencionados. Também pude notar que a professora fez, no fragmento (3) uso de argumento de explicação e de exemplo, que sustentou sua colocação, permitindo minha compreensão do lugar do brincar na escola como espaço físico e proposta pedagógica.

O último fragmento (4) se refere à resposta do professor Pedro, que, diferente das demais respostas, compreendeu o questionamento do fragmento (1), considerando o aspecto literário. Dito de outra forma, a expressão “lugar” foi compreendida por Pedro com um espaço específico, o que não ocorreu com as outras professoras. Sua compreensão pode ser analisada, a partir de sua resposta “Acredito que não haja um local específico para o brincar, todos os espaços devem ser disponibilizados e preparados para esse fim”.

Apesar de o professor, supostamente, não ter compreendido a abrangência da pergunta exposta no fragmento (1), expôs um argumento de definição “**Acredito** que não haja um local específico para o brincar” e disponibilizou uma marca de interação de explicação “todos os espaços **devem** ser disponibilizados e preparados para esse fim”. O verbo *acreditar* utilizado por Pedro está no presente do indicativo e se refere a uma colocação pessoal sobre determinado fato. A partir disso, percebo que a resposta de Pedro foi baseada em suas vivências como professor e que não possui nenhum vínculo com as fundamentações elaboradas pela instituição educacional. No trecho, “todos os espaços **devem** ser disponibilizados e preparados para esse fim”, consigo identificar que o verbo *dever* foi flexionado na frase, no plural, *devem*, no presente do indicativo, com o objetivo de demonstrar que, utilizado como marcador imperativo, Pedro teve a intenção de advertir o locutor sobre a necessidade de explorar os espaços da escola com e para as atividades do brincar, algo que, supostamente, não é realizado com frequência.

Cabe ressaltar que a questão feita no fragmento (1) deixou os professores livres para compreenderem a expressão “**lugar**”. Desse modo, todas as compreensões possíveis estão sendo consideradas e analisadas, de modo a contribuir com a pesquisa realizada.

Quadro 6 – Questão 38 do questionário disponibilizado aos professores

(Questão 38)
(1) Vanessa: Qual é o papel do brincar dentro da sala de aula para você?
(2) Angelina: Além do papel mediador, considero-o como objeto de conhecimento. Como professora, tenho uma intencionalidade e, nesse processo, as crianças aprendem e se desenvolvem.
(3) Elisabeth: Deve ocupar o centro das atividades. Deve-se lançar mão de recursos lúdicos, como jogos e até mesmo brincar com as crianças enquanto desenvolve-se algum conteúdo. Tenho o exemplo do “Bazarzinho”, onde

trabalho operações, relações, ideias de valor, sistema monetário. E outros, como o chá de bebê das bonecas (confeção de convites, lista de convidados etc.).
--

(4) Pedro: Atender às necessidades desenvolvimentais dos alunos independente do objetivo do professor.

Fonte: Questionário elaborado pelos pesquisadores

O fragmento (1) “Qual é o papel do brincar dentro da sala de aula para você?” coloca uma questão que, após as contribuições dos membros da banca de qualificação deste trabalho, observamos estar enviesada. O viés dessa pergunta é o de que há o brincar dentro da sala de aula e, por isso, a questão indaga sobre qual é o papel do brincar no espaço da sala de aula escolar. Mesmo estando enviesado, esse questionamento será analisado, pois as respostas nos auxiliarão nas conclusões finais da pesquisa realizada.

A professora Angelina (2) faz uso da marca argumentativa de definição para expressar qual é, para ela, o papel do brincar na sala de aula “Além do papel mediador, considero-o como objeto de conhecimento”. O termo *além* trouxe ao trecho descrito a intenção de somar um argumento ao que a professora mencionou. Com isso, demonstrou ter o interesse de mostrar ao seu interlocutor que o brincar tem mais papéis, além daquele de mediador entre as relações pedagógicas. Já, no conteúdo da frase *considero-o como objeto de conhecimento*, há evidência de um ponto de vista da professora. Tal visão está voltada à maneira como a professora relaciona o uso do brincar e suas possibilidades ligadas à aprendizagem, como será mencionado a seguir.

Para justificar e reafirmar sua definição Angelina fez a utilização de um argumento de autoridade “**Como professora**, tenho uma intencionalidade e, nesse processo, as crianças aprendem e se desenvolvem”. No trecho, a educadora utilizou os termos *como professora* como estratégia para demonstrar sua autoridade como membro da equipe pedagógica da instituição escolar, em que o objetivo é o aprendizado e desenvolvimento das crianças. No trecho, “tenho uma intencionalidade e, nesse processo, as crianças aprendem e se desenvolvem”, há uma conjunção aditiva da frase em que a professora, também, faz uma argumentação pautada na explicação de que, como professora e tendo uma intencionalidade, as crianças aprendem e se desenvolvem. Dito de outra forma, a professora afirma que o brincar possui um papel mediador e de

objeto de conhecimento e explica, a partir de um argumento de autoridade, que, tendo intencionalidade, as crianças aprendem e se desenvolvem.

No fragmento (3), Elisabeth faz uso de um elemento argumentativo de definição para explicitar que o brincar “Deve ocupar o centro das atividades”. Com uma frase escrita no imperativo, a professora demonstra ter conhecimento da importância do brincar em sala de aula. Com o intuito de explicar e sustentar sua definição, utiliza a marca de interação de explicação “**Deve-se** lançar mão de recursos lúdicos, **como jogos** e até mesmo brincar com as crianças enquanto desenvolve-se algum conteúdo”. A explicação da professora também é marcada pelo tom imperativo, pois para ocupar o centro das atividades em sala de aula, frisa que há a necessidade da utilização de materiais lúdicos e estratégias pedagógicas, que vão ao encontro do brincar. Por meio de exemplos, ela sustenta seu argumento e demonstra ter conhecimento sobre o desenvolvimento da relação necessária entre o brincar e outras linguagens, como o letramento e a alfabetização. Observa-se, no fragmento a seguir, que a professora Elisabeth consegue identificar tal relação em suas ações pedagógicas “**Tenho o exemplo** do “Bazarzinho”, onde trabalho operações, relações, ideias de valor, sistema monetário. E outros, como o chá de bebê das bonecas (confeção de convites, lista de convidados etc.)”.

De acordo com o referencial utilizado nesta pesquisa, as colocações da professora Elisabeth possuem aspectos que coincidem com nossos embasamentos teóricos e metodológicos. Por meio de brincadeiras, as crianças são, de acordo com Vigotski (2008), capazes de criarem zonas de desenvolvimento proximal e se desenvolverem e, além disso, relacionando o brincar com outras linguagens, é possível permitir e colaborar com as diversas zonas de desenvolvimentos das crianças. No campo metodológico, é possível perceber que a professora ao responder o questionário disponibilizado refletiu sobre suas práticas e viu, em suas ações cotidianas, relações entre o que é tido como conhecimento sistematizado e a linguagem do brincar.

O último fragmento (4) é referente à resposta de Pedro à pergunta (1). O professor faz uma definição simplificada e sem sentido “Atender às necessidades desenvolvimentais dos alunos independente do objetivo do professor”. Ele fez uso do verbo *atender* no imperativo e não explicou o que seriam os termos *atender às necessidades desenvolvimentais*. O professor não se deteve na escrita de argumentos e marcas de interação, que pudessem auxiliar a justificativa de sua resposta. No entanto, o educador demonstrou ter uma concepção de brincar e seu papel dentro da sala de aula

distinta, em que o foco é “[...] atender às necessidade desenvolvimentais dos alunos independente do objetivo do professor”. Diferente de Elisabeth, para Pedro o brincar deve atender às crianças e suas necessidades e não ao objetivo do professor enquanto ser com intencionalidade. Com a utilização dos termos *necessidades desenvolvimentais*, o professor demonstra acreditar que os alunos possuem necessidades de desenvolvimento que fogem ao controle e ao planejamento dos professores.

A partir das respostas à pergunta, é possível notar que as professoras possuem respostas com sentidos próximos sobre o papel do brincar em sala de aula, pois com ou sem intencionalidade, o brincar se faz importante na prática pedagógica. Angelina considera o brincar como um elemento mediador e um objeto de conhecimento que, ao ser utilizado por ela com intencionalidade, alcança o desenvolvimento e aprendizado das crianças. Elisabeth define o brincar como o centro das atividades, tendo em vista que o brincar pode auxiliar o desenvolvimento de outros conteúdos. Já o professor Pedro deixou claro que o brincar atende a “necessidades desenvolvimentais” e isso parece, de acordo com sua resposta, ser uma característica de uma visão que considera as faixas etárias e etapas do brincar, o que vai de encontro com o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vigotski (2008) e o conceito de brincar (VIGOTSKI, 2007) defendidos neste trabalho.

Quadro 7 – Questão 39 do questionário disponibilizado aos professores

(Questão 39)
(1) Vanessa: Como o brincar é trabalhado por você dentro da sala de aula?
(2) Angelina: Como forma de provocar a criatividade das crianças nas dramatizações, rodas de dança, rimas, músicas, histórias, brincadeiras de faz de conta.
(3) Elisabeth: Procuo proporcionar momentos para jogos, lançando mão destes para desenvolver o processo de alfabetização. Procuo trabalhar com projetos de “faz de conta”, com o “Barzazinho” para trabalhar sistema monetário, por exemplo.
(4) Pedro: Através do oferecimento de oportunidades para a construção individual e coletiva do brincar de forma autônoma e criativa. Assim, são disponibilizados tempo, espaço, pares e materiais de acordo com o interesse dos alunos.

Fonte: Questionário elaborado pelos pesquisadores

Depois de terem respondido uma pergunta sobre o papel do brincar dentro da sala de aula, os professores responderam o fragmento (1) “Como o brincar é trabalhado por você dentro da sala de aula?”, que também foi uma pergunta que ficou enviesada. Nessa pergunta, me equivoquei ao perguntar como o trabalho em sala com o brincar é realizado, pois ao querer saber como ocorre, parto do pressuposto de que algum trabalho com o brincar já é realizado. Assim, não possibilitei um espaço de indagação para os participantes da pesquisa sobre a presença ou não do brincar no cotidiano da escola.

Ao levar em consideração que Angelina leciona aula de literatura, a mesma respondeu, no fragmento (2), a questão disponibilizada com uma definição “Como forma de provocar a criatividade das crianças nas dramatizações, rodas de dança, rimas, músicas, histórias, brincadeiras de faz de conta”. No trecho citado, o termo *forma* se refere a uma maneira, um meio e uma possibilidade que, no caso, estão relacionados à definição do brincar como elemento mediador, que proporciona a execução de outros aspectos e linguagens. Nesse sentido, o brincar para Angelina é tido como “mola” propulsora que “provoca” demais habilidades, que envolvem e abarcam o brincar e as diversas brincadeiras.

O fragmento (3) traz a resposta de Elisabeth, que também utiliza uma marca argumentativa de definição ao declarar “Procuro proporcionar momentos para jogos, lançando mão destes para desenvolver o processo de alfabetização”. O verbo *procurar* encontra-se no presente do indicativo e proporciona o entendimento de que, ao procurar, a professora faz um movimento para tentar realizar tal ação. Nos termos *procurar proporcionar momentos*, a professora expõe que o brincar é uma ação proporcionada em momentos e não uma atividade realizada constantemente. Nessa tentativa de explicação, ela também menciona que é, por meio dessa “procura”, que utiliza jogos como elementos mediadores, para colaborar com o desenvolvimento do processo de alfabetização, o que, provavelmente não está imbricado em sua prática.

No trecho seguinte “[...] Procuro trabalhar com projetos de “faz de conta”, com o “Barzazinho” para trabalhar sistema monetário, por exemplo”, a professora faz, novamente, uso do verbo *procurar* (*procurar*) no tempo verbal presente do modo indicativo e utiliza a marca argumentativa de exemplificação, para sustentar sua definição “[...] com o “Barzazinho” para trabalhar sistema monetário, **por exemplo**”.

No último fragmento (4), o professor Pedro também coloca uma definição, quando responde “Através do oferecimento de oportunidades para a construção

individual e coletiva do brincar de forma autônoma e criativa”, sendo que a resposta de Pedro apresenta-se diferente das demais, indo ao encontro do que pude compreender, neste trabalho, como brincar e desenvolvimento. Dito de outro modo, entende-se que pode-se disponibilizar às crianças oportunidades materiais e sociais, para a criação de brincadeiras individuais e coletivas. Para concluir e explicar sua colocação, Pedro utiliza o operador argumentativo “**Assim**” que introduz a conclusão de sua definição “**Assim**, são disponibilizados tempo, espaço, pares e materiais de acordo com o interesse dos alunos”.

Nota-se, a partir das respostas disponibilizadas no questionário, que os professores possuem ações distintas, no que se refere ao brincar em sala de aula, mas todas elas direcionadas à concepção de infância que este trabalho defende: uma infância em que o brincar tenha centralidade. Uma infância que leve em consideração o desenvolvimento humano, que ocorre, por meio de diferentes transformações e encontros, conforme o conceito de zona de desenvolvimento proximal defendido por Vigotski (2008). Isso está diretamente relacionado aos conteúdos pelos quais cada professor é responsável, por lecionar no primeiro ano do Ensino Fundamental. A professora regente da turma proporciona o brincar de diferentes modos (jogos, projetos...), mas também se preocupa com a alfabetização. Já a professora de literatura (Angelina) possui a oportunidade de propiciar às crianças momentos e brincadeiras, que colaborem com o desenvolvimento da literatura e demais linguagens, que se relacionam com a literatura, como as dramatizações, rodas de dança, rimas e outros. O professor Pedro possui a chance de disponibilizar diferentes elementos às crianças para que elas possam brincar.

A seguir, iremos analisar os excertos extraídos das duas sessões reflexivas realizadas ao longo da pesquisa. As transcrições, via CD, encontram-se nos apêndices, deste trabalho de dissertação.

O excerto que segue foi retirado da transcrição da primeira sessão reflexiva feita junto aos professores participantes da pesquisa. A primeira sessão reflexiva foi realizada no mês outubro de 2014, e contou com a participação de todos os professores envolvidos na pesquisa. Levei para a sessão uma proposta de reflexão em que era necessário que os professores observassem um vídeo filmado na rotina escolar da turma do primeiro ano. Na cena filmada, ocorria um momento do brincar, na parte externa da escola. No pátio, a professora Angelina tentava fazer, de uma suave maneira, a transição entre o brincar e a finalização do momento. Ou seja, a professora tentava fazer a

transição entre o fim da brincadeira e o retorno à sala de aula e, para isso, Angelina avisou a turma que, depois de cinco minutos, a brincadeira teria fim e todos teriam que retornar à sala de aula. Assim, as crianças foram avisadas com antecedência sobre o término da brincadeira e o início de outro momento da aula, no interior da instituição educacional.

Antes de se apresentar aos professores o vídeo anteriormente resumido, fiz uma breve explicação sobre a metodologia da PCcol abordada nesta pesquisa, detalhei aos professores os aspectos centrais que fundam a sessão reflexiva e, a partir disso, me detive ao momento do descrever da cena observada por eles no vídeo exibido. Antes do excerto que segue, os professores responderam perguntas referentes ao detalhamento do momento em que a turma estava. A seguir, apresento o detalhamento da descrição:

Quadro 8 – 1º Excerto

(1) Vanessa: E as crianças, qual foi o papel das crianças nas cenas?
(2) Angelina: Brincar! Brincadeira teve o tempo todo, ou com brinquedo ou sem brinquedo, elas brincavam.
(3) Elisabeth: É!
(4) Vanessa: E por que elas brincavam?
(5) Angelina: Porque, né? É inerente, né? Elas têm um espaço, crianças né? Se tem condições pra isso, elas vão brincar né?!
(6) Pedro: Elas têm que criar a atividade ali... O que elas vão ficar fazendo naquele momento.
(7) Angelina: Foi o que elas fizeram.
(8) Vanessa: E qual foi a importância do brincar nos dois momentos?
(9) Angelina: Como sempre né, é permitir que as crianças construam né? Com subjetividade, interação e criem. E se desenvolvam e aprendam juntos, é isso!
(10) Pedro: É isso.

(11) **Elisabeth:** É isso mesmo, é o que significou. Porque ali acontecem coisas que você não tem noção, quando tem pelo menos dois... Você não tem noção das coisas que passa ali às vezes. *Pera aí rapidinho...* Em cinco minutinhos que eles estão ali fazendo a brincadeira deles, desenrolando a brincadeirinha ali. Que eles criam ali né?!

Fonte: Transcrição da primeira sessão reflexiva realizada com os envolvidos da pesquisa

No fragmento (1), perguntei aos professores qual foi o papel das crianças nas cenas observadas no vídeo. No fragmento (2), Angelina respondeu, explicitando seu ponto de vista com o verbo “Brincar!” e, em seguida, evidenciou os argumentos que sustentam sua colocação “Brincadeira teve o tempo todo, ou com brinquedo ou sem brinquedo, elas brincavam”. No trecho citado, a professora busca enfatizar a importância da brincadeira, na cena visualizada na sessão reflexiva. Isso pode ser observado, por meio dos termos *ou com brinquedo ou sem brinquedo*, que resulta na afirmação de que o brincar era uma ação que superava a utilização de um objeto físico. Em seguida, Elisabeth concordou com a afirmação de Angelina ao se expressar no fragmento (3) “É!”.

Para dar continuidade à discussão fiz, no fragmento (4), o uso de uma marca de interação, de modo a fomentar os questionamentos sobre as cenas observadas no vídeo “E por que elas brincavam?”. O intuito da questão feita era proporcionar aos envolvidos da cena discursiva um questionamento, para que pudessem utilizar seus argumentos pessoais e de observação, para contra-argumentarem sobre o aspecto em questão. No fragmento (5), Elisabeth utiliza um operador argumentativo que lhe permite fazer a introdução da marca de interação de explicação “Porque, né?” e, após introduzir, traz ao fragmento elementos que sustentam sua explicação “É inerente, né? Elas têm um espaço, crianças né? Se tem condições pra isso, elas vão brincar né?!”. O uso consecutivo do termo *né?* é uma marca da oralidade que busca, por meio da pergunta meio afirmativa, dar segurança à fala do interlocutor. Após a utilização desse termo, a professora Elisabeth menciona a expressão “[...] É inerente, né?”, em que a brincadeira passa, por meio da interrogação com tom de afirmação, a se tornar uma ação indispensável à criança. Com isso, a professora complementa seu argumento, afirmando “[...] Elas têm um espaço, crianças né? Se tem condições para isso, elas vão brincar né?”. No trecho descrito, a professora afirma que crianças possuem espaços e, por serem

crianças e terem condições para isso, vão brincar. Há, em sua fala, uma noção de condição, segundo a qual, se uma criança pode, ela irá brincar, tendo em vista que a brincadeira é algo, para Elisabeth, inerente à criança.

No fragmento exposto, notei que há a explanação de uma característica relacionada à concepção de brincar da professora Angelina. Na frase “É inerente, né? Elas têm um espaço, crianças né? Se tem condições pra isso, elas vão brincar né?!”, a professora afirma que o brincar é inerente às crianças e que para brincarem elas precisam ter espaço e condições necessárias. Diante dessas afirmações, destaquei que, de acordo com nossos estudos, o brincar é uma linguagem humana propícia a ser desenvolvida em todos os seres humanos, independente da faixa etária. Não sabemos se “inerente” é o termo mais adequado a ser utilizado, mas concordamos que o brincar é uma linguagem comum aos humanos. No que se refere às condições, Angelina mencionou “Elas têm um espaço, crianças né? Se tem condições pra isso, elas vão brincar né?!” e demonstrou acreditar que todas as crianças que têm acesso a condições diversas e um espaço adequado irão brincar. A partir dos pressupostos da perspectiva sócio-histórico-cultural, defendi que os indivíduos possuem características próprias, histórias de vida diferentes e culturas distintas. Daí, não pude concordar que, inseridas em um contexto propício a brincadeiras todas as crianças vão brincar. Acreditar nessa alternativa seria o mesmo que dizer que todas as crianças “condicionadas,” na mesma situação teriam a mesma atitude, o que vai contra os preceitos defendidos nesta dissertação.

O fragmento (6) é uma resposta do fragmento (4) em que perguntei “E por que elas brincavam?”. No fragmento (6), Pedro auxilia a professora Angelina, em sua resposta fazendo uma recolocação argumentativa do que a professora já havia dito “Elas têm que criar a atividade ali... O que elas vão ficar fazendo naquele momento”. O pronome *elas* se refere às crianças, as quais apareciam no vídeo assistido pelos envolvidos na pesquisa. *Ali* é um termo que demarca um lugar, no caso, a parte externa da escola. A utilização desses termos auxilia Pedro a contra-argumentar o auditório, informando que as crianças precisam criar suas atividades no espaço externo da escola. Como continuação de sua fala e complemento de seu argumento, o professor acrescenta que tal criação está voltada ao que as crianças farão *naquele espaço*, tido como espaço externo à instituição escolar.

O fragmento seguinte também é um complemento da ideia que os professores enunciaram sobre o motivo que levou as crianças a brincarem “Foi o que elas

fizeram”.Após escutar os argumentos de Pedro, Angelina afirma que o que o professor mencionou foi o que as crianças realizaram na cena, inventaram suas próprias brincadeiras e “mergulharam” nelas, enquanto permaneciam no pátio da escola.

Com isso, pude notar que os professores possuem concepções semelhantesno que se refere ao brincar como inerente às crianças, necessita de condições específicas e delas requer a criação de atividades. É importante lembrar que os professores responderam essas indagações, refletindo sobre as cenas que observaram no vídeo, o que pode tê-los influenciado a responderem, pensando no espaço e nas atividades expostos no vídeo disponibilizado. Junto a isso, conduzi a sessão reflexiva sem fazer, inconscientemente, nenhuma pergunta sequer direcionada à concepção que perpassa toda a discussão criada.

Com intuito de partir para outro debate, fiz, no fragmento (8), uma questão controversa. Destaco que, por meio disso, fiz o encerramento da discussão sobre a utilização do espaço externo e a criação de brincadeiras feitas pelas crianças e parti para a reflexão sobre outro tema que permeia o brincar e sua importância. Nota-se que com essa questão encerrei o debate sobre a suposta concepção do brincar demonstrada nos fragmentos (5) e (6).

O fragmento (8) se refere à questão “E qual foi a importância do brincar nos dois momentos?”. Observo que, no questionamento que realizei, estava uma pré-determinação teórica enraizada. Parti do pressuposto de que o brincar era importante nos dois momentos observados no vídeo pelos professores. Trata-se de quando as crianças estavam brincando no espaço externo à escola e no ponto em que elas finalizaram o brincar no pátio e retornaram à sala de aula. Minha indagação foi sobre a importância do brincar nos tempos vivenciados pelas crianças e não se o brincar foi importante em algum ou nos dois. Mesmo sem ter a intenção, minha intervenção vai ao encontro dos meus constructos teóricos-metodológicos e isso fez com que os professores ficassem “presos” às minhas perguntas. Esse tipo de ação prejudica o trabalho inscrito em uma perspectiva crítico colaborativa, pois minhas definições passaram a ser ponto de partida para as demais reflexões e ressignificações. Isso gerou uma reincidência argumentativa centrada nas minhas prescrições.

No fragmento (9), a professora Angelina respondeu a pergunta realizada e explicitada no turno (8) “Como sempre né, é permitir que as crianças construam né? Com subjetividade, interagem e criem. E se desenvolvam e aprendam juntos, é isso!”. Na primeira parte do fragmento, a professora faz uma definição da importância do

brincar “Como sempre né, é permitir que as crianças construam né?”. Os termos *como sempre* me remetem a algo que é constantemente realizado, principalmente pelo fato de Angelina ter utilizado o termo *né*, em seguida, com a entonação de interrogação acompanhada ao tom de afirmação. Isso demonstra que a professora tem o objetivo argumentativo de afirmar que o brincar é importante em todos os momentos, como algo que *sempre* ocorre. Em seguida, a professora menciona o que ocorre, constantemente “[...] é permitir que as crianças construam né?” e, por meio desses termos, afirma o que, para ela, ocorre sempre. Mais uma vez, Angelina utiliza o termo *né* com as entonações de interrogação e afirmação. Em seguida, faz uso de argumentos explicativos que objetivam dar sustentação à sua definição “Com subjetividade, interação e criem. E se desenvolvam e aprendam juntos, é isso!”. Os termos *com subjetividade, interação e criem* foram utilizados para explicarem o que a professora afirmou, anteriormente, sendo que, para ela, ao brincarem as crianças constroem algo com as características ditas: subjetividade e interação. Os termos posteriores “[...] E se desenvolvam e aprendam juntos [...]” dá a ideia de uma conjunção aditiva que promove a inclusão de fatos em sua fala, sendo que o termo *é isso* utilizado com um sinal de exclamação demonstra afirmar o que a professora diz com propriedade.

No fragmento (10), Pedro concorda com a definição de Angelina “É isso” e no último fragmento (11) desse excerto há, também, por parte da professora Elisabeth, uma concordância à colocação de Angelina “[...] **É isso mesmo**, é o que significou [...]”. Em seguida, a professora acrescenta seu ponto de vista, a partir da fala de Angelina “[...] é o que significou [...]”. Em outro turno, Elisabeth faz uso do operador argumentativo *porque* para introduzir novos elementos de explicação, que justificam a definição de Angelina e sua colocação “Porque ali acontecem coisas que você não tem noção, quando tem pelo menos dois... Você não tem noção das coisas que passa ali às vezes”. O termo *porque*, como já foi dito, foi utilizado para justificar o que a professora informou sobre o brincar “[...] é o que significou [...]”. Posteriormente, há a expressão *ali*, um demarcador *espacial* e *temporal*. Os dois marcadores empregados pela professora se referem aos locais em que o vídeo é exposto, sendo eles a área externa e interna da escola e para se remeter aos momentos em que o questionamento do turno (8) se refere, qual seja, momento em que as crianças brincam nas diferentes áreas da instituição educacional.

A partir disso, a professora coloca seu ponto de vista, de acordo com sua vivência como professora “[...] acontecem coisas que você não tem noção, quando tem

pelo menos dois...[...]”. A expressão *you do not have an idea* é classificada como um vocativo, cujo conteúdo expressa a experiência de Elisabeth como professora. Os termos que finalizam a frase “[...] quando tem pelo menos dois [...]” são utilizados para explicar o que a professora menciona afirmar: que o auditório não tem noção. Ao falar sobre a brincadeira entre pares, a professora mostra acreditar na relevância existente entre brincadeiras entre mais crianças, que é algo que acreditamos existir. Segundo Vigotski (2008), o brincar e o desenvolvimento requerem conflitos em que a zona de desenvolvimento proximal se modifique com o intuito de buscar a aprendizagem e isso ocorre com excelência, quando é realizado em colaboração com mais pessoas. Essa afirmação não quer dizer que o desenvolvimento e aprendizagem só ocorrem entre grupos e pares e sim, que isso colabora para determinadas ações.

Em seguida, a professora, mais uma vez, utiliza o vocativo *you* para se referir às experiências que possui sobre a brincadeira, nos diversos momentos escolares do primeiro ano do Ensino Fundamental “[...] Você não tem noção das coisas que passa ali às vezes[...]”. A repetição dessa afirmação mostra que Elisabeth faz questão de afirmar que há coisas e situações que eu, como pesquisadora, não tenho conhecimento e acesso. Acredito que ela teve a intenção de me informar que o vídeo que selecionei é apenas um recorte da rotina escolar que eles, os professores, observam, dela participam e nela interferem, diariamente, o que de fato ocorre. Frente a isso minhas intervenções sinalizam que não compreendi tal aspecto, no decorrer dessa sessão reflexiva, e fui incapaz de propiciar, de forma colaborativa, uma reflexão sobre as evidências trazidas pelos professores.

Na última parte do fragmento, Elisabeth também faz uso de argumentos de exemplificação, para sustentar sua definição e a de Angelina “*Pera aí rapidinho... Em cinco minutinhos que eles estão ali fazendo a brincadeira deles, desenrolando a brincadeirinha ali. Que eles criam ali né?!*”. Os termos *pera ai rapidinho* demarcam o uso informal das palavras para a explanação da professora. Quando falou desse modo, imaginei que ela relataria alguma experiência vivenciada durante a rotina escolar. No entanto, posteriormente, cita os termos *cinco minutinhos*, palavras utilizadas por Angelina e pelas crianças, no vídeo visualizado pelos professores, para sustentar sua tese de que, no momento de brincar, as crianças criam suas próprias brincadeiras e as praticam. Observa-se que há, por parte de Elisabeth, uma retomada de vozes do material que objetivou trazer aos professores, uma reflexão, a partir da prática pedagógica.

Diante da indagação que fiz sobre a importância do brincar, notei que apenas Angelina fez uma definição, que respondeu a pergunta do fragmento (9). O professor Pedro apenas concordou com o que Angelina definiu e a professora Elisabeth, além de concordar acrescentou argumentos de exemplos, que justificam o que Angelina disse. A definição feita por Angelina e compartilhada pelos demais professores é que o brincar permite que as crianças construam, interajam, se desenvolvam e aprendam juntas. Tal afirmação vai ao encontro dos aspectos defendidos, de acordo com Vigotski na concepção do brincar (2007) e da zona de desenvolvimento proximal (2008), definidos nesta dissertação, sendo, porém, que as crianças se desenvolvem e aprendem de maneiras, possivelmente diferentes e “nem sempre” juntas, ao mesmo tempo.

O segundo excerto que, também, foi “retirado” da transcrição da primeira sessão reflexiva, surgiu após a discussão sobre a importância do brincar na cena visualizada pelos professores e da necessidade de mais tempo para a exploração do espaço externo e as brincadeiras que ali podem surgir. Antes desses fragmentos, também, indaguei sobre os fundamentos teóricos que levaram os envolvidos na pesquisa a afirmarem que o brincar colabora com o desenvolvimento humano, sendo que, de acordo com a transcrição, notei que os professores relataram várias fontes teóricas, mas tiveram dificuldades de falar sobre elas. Independente disso, os professores envolvidos na pesquisa mencionaram que utilizam teorias, para relacionarem os desafios da prática e refletirem sobre suas ações na sala de aula. No entanto, alertaram que há, por parte das políticas públicas, uma falta de formação profissional, que proporcione o acesso deles a diferentes fundamentações teóricas destinadas ao primeiro ano do Ensino Fundamental. Ainda disseram que as políticas públicas dão ênfase à alfabetização e ao letramento para as crianças até oito anos de idade, mas não priorizam o brincar e outras linguagens importantes para elas, pois estão voltados para as avaliações e seus resultados.

A partir das dificuldades expostas pelos professores, eles mencionaram algumas ações que adotam para tentar promover o desenvolvimento dos aspectos necessários para a alfabetização e o letramento e o desenvolvimento de outras linguagens, em especial, o brincar. Tais ações se referem, principalmente, ao trabalho coletivo que realizam, pois juntos têm o objetivo do desenvolvimento integral das crianças e, partindo disso, planejam ações diferenciadas. O excerto que segue é continuação do debate sobre o “lugar” do brincar nesse contexto:

Quadro 9 – 2º Excerto

<p>(1) Vanessa: É... E qual a importância desse brincar no desenvolvimento das crianças? Eu acho que vocês já retrataram um pouco isso. Mas assim... Qual a importância disso? Do brincar no desenvolvimento das crianças que vocês dão aula, né? Que são as crianças de seis anos.</p>
<p>(2) Angelina: É tudo o brincar, tudo parte do brincar.</p>
<p>(3) Pedro: Parte pela fala da Elisabeth que o brincar é inerente da criança para esse processo que vai contribuir para o desenvolvimento dela.</p>
<p>(4) Elisabeth: É, e eu também fico assim, bem... Muito preocupada com aqueles meninos que são... A retirada das crianças de seis anos que vão direto para o ensino fundamental. (Fala inaudível) Sendo que o que eu penso é que na maioria das vezes né? As de seis anos estão lutando... Depois de tanta fundamentação teórica sobre o brincar, percebo que não acontece, a gente fica impotente diante disso, né? Pelas crianças de seis anos, por exemplo.</p>
<p>(5) Pedro: Eu acho que não teria problema se tivesse de fato aquela preocupação com a criança de seis anos que demandam algum processo do desenvolvimento que tem que ser aos seis anos, não daqui a 17 anos.</p>
<p>(6) Elisabeth: Exatamente, que aí se você precisar de uma criança de seis anos... Então quer dizer você avança o desenvolvimento de uma criança em um ano e causa uma diferença muito grande. Então o pouco... Como pode isso? Você retirar uma criança do ensino infantil, sendo que depois de tantas teorias, de tanta coisa constatada mesmo. De zero a seis, de zero a seis... De repente, ela é jogada pro ensino fundamental sem essa compreensão. Essa preocupação com essa teoria, com esse histórico e com tudo mais, né?</p>
<p>(7) Pedro: Então, tem que ter características daquele momento do desenvolvimento das crianças. Crianças de seis anos têm essas características médias do desenvolvimento. E isso era doutorado... Simplesmente pegou aquele conteúdo das crianças de sete anos e passou para as de seis anos.</p>

Fonte: Transcrição da segunda sessão reflexiva realizada com os envolvidos da pesquisa

No fragmento (1), elaborei um questionamento direcionado aos professores. Para isso, tentei retomar o que os professores haviam dito e fiz uma pergunta que permite um novo olhar sobre o “lugar” do brincar no desenvolvimento infantil “E qual a importância desse brincar no desenvolvimento das crianças?”. O uso do termo

edemonstra que quis somar um questionamento nas conclusões que o auditório e eu já havíamos feito. No caso, o consenso era sobre a importância do brincar para o ser humano. Após fazer essa indagação, mencionei que os professores já haviam dito algo sobre o tema abordado e frisei a necessidade de refletir mais sobre o brincar, principalmente o brincar voltado às crianças do primeiro ano, que têm seis anos de idade. Isso foi realizado, a partir da expressão “[...] Eu acho que vocês já relataram um pouco sobre isso[...]” em que o termo *eu acho* se refere ao pronome pessoal da primeira pessoa do singular voltada aos professores, expresso pelo termo *vocês*. Além dessa retomada do discurso, busquei, por meio da utilização dos termos *mas assim* dar ênfase ao que julgava necessário na cena discursiva e, em seguida, lancei mão de outro questionamento “[...] Qual a importância disso? Do brincar no desenvolvimento das crianças que vocês dão aula, né? Que são as crianças de seis anos”.

Ao responder o questionamento do fragmento (1), Angelina diz, no fragmento (2), “É **tudo** o brincar, **tudo** parte do brincar”. Nota-se que Angelina respondeu a pergunta com uma definição, mas não utilizou argumentos que explicassem, sustentassem ou exemplificassem sua afirmação. Percebe-se, também, que a professora simplifica o brincar com o termo *tudo*, que é usado para informar aos participantes do auditório que tudo é o brincar e *tudo* surge do brincar. O que quer dizer que a professora afirmou que o brincar é tudo no cotidiano das crianças e que, a partir disso, tudo parte do brincar. Destaco que, nesse momento, poderia ter sido colaborativa no intuito de fazer indagações sobre essa definição da professora, pedindo, talvez, exemplos ou mais argumentos que me auxiliassem e ajudassem a plenária sobre a afirmação exposta por Angelina.

No fragmento seguinte (3), Pedro retoma um dos fragmentos do excerto anterior para responder o questionamento colocado por mim “Parte pela fala da Elisabeth que o brincar é inerente da criança para esse processo que vai contribuir para o desenvolvimento dela”. O professor não faz, em sua resposta, nenhuma definição clara, apenas utiliza uma marca de interação, retomando a voz da professora Elisabeth. Independente disso, ele colabora com a discussão ao afirmar que o brincar contribui com o desenvolvimento infantil “o brincar é inerente da criança para esse processo que vai contribuir para o desenvolvimento dela”. Assim como Angelina, Pedro não mencionou nenhum argumento que pudesse legitimar sua fala, pois, em nenhum momento, explicitou o motivo que o levava a afirmar que o brincar contribui com o desenvolvimento infantil. Percebi a falta de questionamentos que, supostamente,

proporcionariam um debate sobre as diferentes maneiras do brincar que colaboram com o desenvolvimento infantil. Além disso, fiz, no fragmento (1), um questionamento sobre a importância do brincar para o desenvolvimento infantil “Qual a importância disso? Do brincar no desenvolvimento das crianças que vocês dão aula, né? Que são as crianças de seis anos” e esses fragmentos foram incapazes de responder a questão realizada.

Elisabeth responde à indagação mencionada anteriormente, demonstrando uma preocupação com as crianças de seis anos de idade “É, e eu também fico assim, bem... Muito preocupada com aqueles meninos que são... A retirada das crianças de seis anos que vão direto para o ensino fundamental”. Iniciando sua resposta com o termo *é*, a professora Elisabeth evidencia concordar com o que os demais professores mencionaram nos fragmentos já mencionados. Já o uso do termo *e* demonstra que a professora acrescentou um novo argumento àquele como o qual já havia concordado. Em seguida, emprega o termo *bem* para dizer sobre algo mais, antes que terminasse sua consideração utilizou o termo *muito preocupada*, o que nos remete a uma reflexão no momento da fala, que está ligada ao que a professora diz em sequência que é sobre os alunos de seis anos de idade no Ensino Fundamental. No trecho “[...] É, e eu também fico assim, bem... Muito preocupada com aqueles meninos que são... A retirada das crianças de seis anos que vão direto para o ensino fundamental [...]” percebi que a professora traz ao debate uma nova problematização, no entanto, nota-se, também, que ela não chegou a responder o questionamento inicial elaborado por nós.

No restante de sua fala, continua explicitando sua preocupação com a relação entre o brincar e a alfabetização em turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental “Sendo que o que eu penso é que na maioria das vezes né? As de seis anos estão lutando...”. No primeiro turno do fragmento exposto, a professora demonstra, por meio do termo *né*, com tom de interrogação, que sua colocação é particular e, devido a isso, utiliza o tom interrogativo, com o intuito de obter um apoio afirmativo com os demais professores. A expressão “[...] As de seis anos lutando [...]” ficou solta em seu discurso, o que nos leva a acreditar que, no meio dele, ela lembrou de outro fator importante na reflexão, que estava sendo realizada.

Na última parte do fragmento (4), Elisabeth evidencia seu ponto de vista sobre o tema que ela mesma levou para a discussão “[...] Depois de tanta fundamentação teórica sobre o brincar, percebo que não acontece, a gente fica impotente diante disso, né? Pelas crianças de seis anos, por exemplo”. Diante dessa afirmação, é necessário retomar a análise do turno “[...] As de seis anos lutando [...]”, pois, com a adição de argumentos é

possível identificar que Elisabeth se refere ao verbo *lutar*, flexionado com a intenção de falar sobre a dificuldade dos professores relacionarem o brincar com a alfabetização e o letramento. Nesse sentido, faz, no turno posterior, a seguinte denúncia “[...] Depois de tanta fundamentação teórica sobre o brincar, percebo que não acontece, a gente fica impotente diante disso, né?”. A afirmação realizada por Elisabeth denota um tom de indagação, a partir do momento em que o utiliza. Ao encontro disso, a professora também elabora uma “denúncia”, pois com os termos “[...] Depois de tanta fundamentação teórica [...]” quer demonstrar que a fundamentação teórica existiu, mas que, com as palavras *percebo que não acontece* chama a atenção para a ineficiência da relação entre teoria e prática e, principalmente, para a importância do brincar no primeiro ano do Ensino Fundamental. A “denúncia” feita por ela é em relação ao papel do professor, diante das crianças de seis anos de idade, tendo em vista que Elisabeth explicou que a fundamentação teórica por si só é incapaz de “resolver” a dicotomia existente entre a importância do brincar e o lugar de destaque que a alfabetização e o letramento ganham no primeiro ano do Ensino Fundamental. A partir da última parte do fragmento (4), consegui perceber que a professora faz uma definição sobre o trabalho realizado nas turmas do primeiro ano, em que relacionar a alfabetização e o brincar é uma tarefa desafiadora que, muitas vezes, deixa os professores “impotentes”, como disse Elisabeth.

Para dar continuidade à problemática colocada por Elisabeth, no fragmento (5), Pedro a contradiz, afirmando “**Eu acho** que não teria problema **se** tivesse de fato aquela preocupação com a criança de seis anos [...]”. Com o uso do pronome pessoal, na primeira pessoa do singular, seguido do verbo *achar*, flexionado no presente do indicativo, o professor mostrou que sua fala é baseada em seu ponto de vista. E também expõe que seu argumento é contraditório ao de Elisabeth, quando coloca o termo *se* no fragmento, sendo que tal termo evidencia uma conjunção verbal subordinada de condição, em que a condição está explícita no fragmento, quando Pedro diz que, se tivesse a preocupação com as crianças de seis anos de idade, não haveria dificuldades no trabalho pedagógico, em que é importante existir uma relação entre o brincar e as demais linguagens.

Na segunda parte do fragmento (5), o professor faz uma afirmação que vai contra os princípios teóricos que defendo nesta dissertação “[...] com crianças de seis anos que demandam algum processo do desenvolvimento que tem que ser aos seis anos, não daqui a 17 anos”. Para Pedro, as crianças de seis anos demandam um processo de

desenvolvimento que “[...] **tem que ser aos seis anos** [...]”, o que me leva a deduzir que para ele o desenvolvimento acontece por etapas, em que não é possível desenvolver habilidades que são específicas de determinada faixa etária. Diferente disso, defendo que o desenvolvimento infantil não ocorre por etapas consecutivas e acumulativas, pois entendo que o desenvolvimento ocorre em espiral, pois o ser humano está em constante desenvolvimento e aprendizagens, conforme o conceito de zona de desenvolvimento proximal apresentado nesta dissertação .

Ao iniciar o fragmento (6) “**Exatamente** que aí se você precisar de uma criança de seis anos... [...]” Elisabeth demonstra, por meio da expressão *exatamente* que concorda com a colocação anterior do professor Pedro. Ela ainda faz afirmações que questionam e vão contra a medida legal, que inclui crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Segundo a professora o “adiantamento” do acesso sistematizado da alfabetização e letramento causa uma diferença grande no desenvolvimento infantil. No trecho, “[...] Então quer dizer você avança o desenvolvimento de uma criança em um ano e causa uma diferença muito grande [...]”, a utilização dos termos *então quer dizer* nos remete à afirmação da professora acerca da definição anterior, feita pelo professor Pedro, que também se “encaixa” no que foi mencionado sobre o desenvolvimento em etapas, conforme Pedro havia afirmado no fragmento anterior. Não estou indo a favor do que as políticas educacionais fizeram ao anteciparem o primeiro ano às crianças de seis anos de idade, mas não concordo com a ideia de avançar com o desenvolvimento em um ano, como afirmou Elisabeth. A professora mencionou, em sua fala, que “avançar o desenvolvimento de uma criança em um ano causa uma diferença muito grande”, o que me leva a indagar: será que o fato de incluir crianças de seis anos de idade no primeiro ano significa afirmar que elas terão um desenvolvimento adiantado? O desenvolvimento é regido apenas pela educação formal?

Prosseguindo em sua argumentação, a professora diz: “Então o pouco... Como pode isso? Você retirar uma criança do ensino infantil, sendo que depois de tantas teorias, de tanta coisa constatada mesmo. De zero a seis, de zero a seis... De repente, ela é jogada pro ensino fundamental sem essa compreensão. Essa preocupação com essa teoria, com esse histórico e com tudo mais, né?”. A expressão *então o pouco* se refere à ideia contrária ao que a professora Elisabeth colocou no turno anteriormente analisado. Para ela, *o muito*, ou o que causa muita diferença no desenvolvimento educacional, seriam más consequências da mudança legal, o que oficializa a inserção de crianças de seis anos de idade para o primeiro ano do Ensino Fundamental e *o pouco* seria o

trabalho contínuo da relação entre o brincar e a alfabetização e o letramento. Diante desse posicionamento, a professora faz uma indagação “[...] como pode isso? [...]” e em seguida ela mesmo acrescenta argumentos que auxiliam a elaboração de um questionamento mais completo “[...] você retirar uma criança do ensino infantil, sendo que depois de tantas teorias, de tanta coisa constatada mesmo. De zero a seis, de zero a seis...[...]”. A frase *sendo que depois de tantas teorias* demarca a utilização de um argumento de citação teórica, em que não houve uma citação direta de determinada fonte teórica, mas que a professora fez menção aos constructos teóricos que destacam a importância da infância de zero a seis anos. Após isso, a professora complementa seu raciocínio argumentativo ao dizer “[...] De repente, ela é jogada pro ensino fundamental sem essa compreensão. Essa preocupação com essa teoria, com esse histórico e com tudo mais, né?”. Os termos *de repente* são juntos demarcadores temporais que, no turno evidenciado, demonstram que Elisabeth considerou como repentina a mudança na lei que ampliou o ensino fundamental. Além disso, ela percebeu, na mudança legal, um distanciamento entre o que, para ela, foi por muito tempo defendido com concepções e estudos, que seria a importância do brincar na faixa etária de zero a seis anos e a inserção de crianças de seis anos no ensino fundamental.

Destaco que, embora a professora tenha demonstrado uma preocupação com a fundamentação teórica sobre o desenvolvimento infantil, em determinada faixa etária, seus constructos não se aproximam das fundamentações que utilizo neste trabalho. Afinal, independente da idade, as crianças e adultos podem ter acesso ao brincar e a outras linguagens. Cabe destacar que, após fazer sua definição, Elisabeth utilizou alguns argumentos que sustentaram sua afirmação sobre o desenvolvimento em etapas. Trata-se de ter explicitado estudos e teorias que se pautam na faixa etária mencionada por ela, o que lhe permite dizer que, após tantos estudos, o histórico sobre o desenvolvimento das crianças, no período entre zero e seis anos de idade, foi desconsiderado.

O último fragmento (7) deste excerto é do professor Pedro que prossegue, dialogando com a professora Elisabeth, de modo a complementar o que ela colocou no fragmento (6). Ele continua afirmando que o desenvolvimento infantil se dá por etapas, como pode ser observado no turno “[...] tem que ter características daquele momento do desenvolvimento das crianças [...]” e que essas possuem características próprias que ocorrem de acordo com as faixas etárias” Vejamos, então, na primeira parte do fragmento “Então, tem que ter características daquele momento do desenvolvimento das crianças. Crianças de seis anos têm essas características médias do

desenvolvimento [...]”. Na última frase do turno evidenciado, Pedro faz uso de uma definição teórica que prioriza, como diz, em seguida, faz parte de seus conhecimentos acerca de um doutorado. Tal conhecimento teórico está ligado às *características médias do desenvolvimento infantil*. Além disso, como Elisabeth, Pedro, após demonstrar ter concepções teóricas sobre o desenvolvimento humano, fez uma crítica à inclusão de crianças de seis anos de idade no primeiro ano “[...] Simplesmente pegou aquele conteúdo das crianças de sete anos e passou para as de seis anos”.

A seguir, analisei dois excertos da segunda sessão reflexiva, que foi realizada, no mês de novembro de 2014. Nesse encontro, busquei, junto aos envolvidos na pesquisa, fazer uma discussão mais aprofundada sobre o brincar no primeiro ano do Ensino Fundamental. A primeira sessão reflexiva foi realizada no mês de outubro de 2014 e ocorreu no mesmo local da segunda. Diferente do primeiro encontro, na segunda sessão, não optei por levar vídeos sobre a rotina escolar, e sim sobre a primeira sessão reflexiva. O objetivo era aprofundar as discussões que foram levantadas, no primeiro encontro, a fim de que houvesse uma maior reflexão sobre as falas dos envolvidos na pesquisa.

Os fragmentos do excerto a seguir surgiram, após os questionamentos aos professores sobre quais eram suas fundamentações sobre o brincar, se poderiam ser teóricas ou próprias do senso comum, perguntei se haveria uma fundamentação em comum entre os professores envolvidos na pesquisa ou se cada um obtinha uma, de acordo com suas formações profissionais pessoais e específicas. Eles responderam a questão, unindo aspectos em comum entre o conceito de brincar de cada professor e, a partir disso, relataram algumas experiências com o brincar no cotidiano escolar.

Quadro 10 – 3º excerto

(1) **Angelina:** É igual você falou, ressignificar o mundo. A gente faz muitos cantinhos, aí faz o cantinhos na sala com eles, e lá fora a gente também vê. Às vezes é um neném que chora, ah então eu acho... Eles vão criando formas de se entender ali porque é a comunidade ali de brincadeira. Então igual já teve lá é ...Quando eu fiz massinha. Você estava até nesse dia (e aponta pra Vanessa) aí eles começaram “Ah, que tal se...”, eu acho que a gente como professora a gente precisa criar condições para que eles inventem lá mil formas de brincar né? De interagir, isso também é importante. Então é ‘Podia fazer uma festa já que a gente fez a massinha’. Eu sei que foi criada a festa num canto lá, com uns ursinhos com uns outros, mas quando

eu vi foi um hospital, era um veterinário. Aí a turma que ia lá fazer a festa fez um salgado e o hospital lá veterinário, encomendou, contou quantos bichos tinha, doze pastéis pra fábrica de salgados. Então. ‘Ah vocês podiam telefonar né?’, então, de repente tinha cachorro, andando lá. ‘Então, põe ele pra fora! O cachorro, o gatinho virtual’. Então, nisso aí tinha ó, não passa, porque aquilo ali está sendo significativo pra eles, tão construindo e reconstruindo né? Vários significados pra aquilo ali.

(2) **Pedro:** O envolvimento é tão intenso...

(3) **Angelina:** Isso! É igual a gente também, nem vê o tempo passar. Porque aquilo ali tá tendo significado.

(4) **Pedro:** Deixar fluir... (inaudível) atividade... Porque eles precisam brincar também. Isso pode acontecer no esporte também, tem jogador que se envolve tanto. Ali na hora do jogo que ele não percebe torcida, não percebe nada. Tá totalmente focado, tá ali na atividade... Concentrado! O tempo passa rápido, ele não sente cansaço, as coisas não atrapalham ele.

(5) **Angelina:** É uma forma de a gente avaliar. A criança, por exemplo, pergunta. Ai vem costuma assim. Eu penso assim ‘Nossa gente, no segundo período acontece muito isso, deixa eu dá um jeito de ir organizando essa bagunça, porque daqui a pouco dá a hora de ir embora’. Aí tem um menino lá ele fala assim ‘Já tá chegando a hora de ir embora?’ Porque ele não quer ir embora, porque ele tá envolvido ali né? Aí eu falo ‘Não, só tô arrumando aqui’. Mas na verdade ele não quer que chegue a hora porque está sendo bom pra ele. Tem um na minha sala, um vez eu... Um ah... Uma reunião alguém trouxe mensagem assim, ‘Apenas brincando’ eu fiquei com aquela mensagem. Porque quem escreveu parece assim, que tá falando bem da brincadeira, mas na verdade ‘quando estou brincando de médico, não diga que estou apenas brincando’, quer dizer tá falando diminuindo a brincadeira ‘eu posso mais daqui a alguns tempos me tornar um médico’. Quer dizer, está falando que ele brincando sabe? A brincadeira não é uma coisa qualquer, que ele brincando ali de... de... de... médico ele pode vir a ser um médico. Então, está ligando as profissões e não é nada disso. Brinca por brincar né? Brinca porque é bom brincar. E aí eles aprendem? Aprendem uai, mas não porque vai brincar pra aprender. Agora ao contrário, a gente enquanto professor pode ensinar sim, porque a brincadeira é algo que se aprende.

Fonte: Transcrição da segunda sessão reflexiva realizada com os envolvidos da pesquisa.

Em relação ao excerto nº 3, no fragmento (1), a professora Angelina retoma minha fala como argumento de autoridade, para afirmar que o brincar é a ressignificação do mundo “**É igual você falou**, ressignificar o mundo”. Em seguida, para sustentar sua afirmação Angelina faz algumas exemplificações “A gente faz muitos cantinhos, aí faz o cantinhos na sala com eles, e lá fora a gente também vê. Às vezes é um neném que chora, ah então eu acho... Eles vão criando formas de se entender ali porque é a comunidade ali de brincadeira. Então igual já teve lá é... Quando eu fiz massinha. Você estava até nesse dia (e aponta pra Vanessa) aí eles começaram “Ah, que tal se...[...].” A utilização do termo *a gente*, empregado como pronome no plural demonstra que a professora incluiu os demais colegas de profissão nessa ação, em que há um trabalho com o brincar. Em seguida, Angelina explica como o brincar ocorre nos espaços físicos da escola e enfatiza, por meio do *conector aditivo* e da expressão *lá fora* que, no espaço externo da instituição, também, acontecem momentos para brincar.

Sobre o brincar, a professora exemplifica alguns momentos para sustentar sua tese argumentativa, o que pode ser observado, quando Angelina diz que “[...] Às vezes é um neném que chora, ah então eu acho... Eles vão criando formas de se entender ali porque é a comunidade ali de brincadeira [...]”. O termo *às vezes* demarca que a ação, no caso, o choro do neném, não acontece todas as vezes. No último turno do trecho explicitado, a professora apresenta uma definição pautada em sua vivência, enquanto professora e se justifica, a partir do termo *porque*, que orienta sua fala e a auxilia na inclusão de um argumento que sustente sua definição. No caso, as crianças vão criando formas de se entender, porque a comunidade em que estão inseridas é a comunidade da brincadeira, do brincar. Outra estratégia argumentativa utilizada pela professora foi a de dar mais um exemplo sobre o brincar ao se referir a um momento em que eu também estive presente. Ou seja, a professora utilizou a segunda pessoa do discurso *você* para dar fidelidade ao que estava se remetendo. E seguida, complementa “[...] Você estava até nesse dia [...]”. Além de lembrar uma situação vivenciada em sala de aula, Angelina emprega um argumento de citação das crianças, para falar do momento ao qual ela estava se referindo “[...] ‘Ah, que tal se...’ [...]”. A utilização de citação e o exemplo que evidencia que estive presente naquele dia demonstram que a professora queria justificar sua definição e dar a ela um tom de veracidade.

Após exemplificar alguns tipos de ressignificações do brincar, Angelina disse sobre a função do professor, no contexto da brincadeira, enfatizando que o professor deve oferecer às crianças condições que lhe permitem criar brincadeiras “[...] eu acho

que a gente precisa criar condições para que eles inventem lá mil formas de brincar né?[...]”. A utilização de *eu acho*, no presente do indicativo, demonstra que a professora fará sua afirmação baseada em sua opinião particular. Entretanto, com o uso da expressão *a gente* a professora mostra, mais uma vez, nesse fragmento, que ela também está preocupada com a inclusão dos demais professores em sua fala, pois ela discursa como se estivesse os representando.

Posteriormente, a professora, também, definiu que, além das brincadeiras, as condições devem ser fornecidas pelos professores para que as crianças interajam “[...] De interagir, isso também é importante [...]”. O conteúdo dessa fala respalda o que já defini neste trabalho, no que refere à criação de condições para as brincadeiras, por parte das crianças. Como argumento de exemplo, Angelina menciona o que as crianças disseram quando estavam brincando “[...] ‘Podia fazer uma festa já que a gente fez a massinha’ [...]”. O uso do verbo *podia* no futuro do pretérito demonstra que as crianças sugerem à professora que a brincadeira continue, principalmente, porque, em seguida, elas mesmas falam sobre uma possibilidade de continuação. O uso de uma fala das crianças inserida na fala da professora demonstra que ela o faz como fonte de autoridade em seu discurso, tendo em vista que Angelina demonstra que possibilita às crianças um espaço de valorização do brincar e a possibilidade de criarem brincadeiras. De acordo com a fundamentação teórica deste trabalho, essa consideração é muito importante, pois oferece às crianças, enquanto seres de direitos, a participação na criação e modificação de brincadeiras e colabora com as zonas de desenvolvimento proximal.

Ao prosseguir com sua fala, a professora Angelina relata o que aconteceu quando as crianças ainda estavam brincando “[...]Eu sei que foi criada a festa num canto lá, com uns ursinhos com uns outros, mas quando eu vi foi um hospital, era um veterinário. Aí a turma que ia lá fazer a festa fez um salgado e o hospital lá veterinário, encomendou, contou quantos bichos tinha, doze pastéis pra fábrica de salgados[...]”. Ao usarem *sei* Angelina mostra que vivenciou a cena relatada. Em sequência, utilizou o termo *então*, pausadamente, para expressar que a expressão seguinte se refere a uma fala de sua própria autoria “[...] Então. ‘Ah vocês podiam telefonar né?’ [...]”. Observa-se que a professora fez uma interferência na brincadeira que as crianças estavam fazendo, conforme sua descrição. Tal interferência pôde então dar subsídios para criarem outras brincadeiras e situações de faz de conta. Para justificar essa afirmação a professora continuou expressando “[...] então, de repente tinha cachorro, andando lá. ‘Então, põe ele pra fora! O cachorro, o gatinho virtual’ [...]”.

Para concluir sua tese argumentativa, ela, assim, finaliza “[...] Então, nisso aí tinha ó, não passa, porque aquilo ali está sendo significativo pra eles, tão construindo e reconstruindo né? Vários significados pra aquilo ali”. Angelina utiliza o operador argumentativo *então* para incluir sua justificativa, depois de alguns exemplos dados. Com o uso da expressão *nisso aí*, a professora se remete ao que já havia dito, no caso, aos exemplos de brincadeira, que proporcionou às crianças. Já com o uso de *porque* também busca justificar o que afirmava, anteriormente, com o emprego de *aquilo* e *ali*. Depois disso, a professora utiliza o tom interrogativo, para destinar ao auditório um questionamento sobre o que ela mencionou no fragmento (1).

No fragmento (2), Pedro concorda com a definição de Angelina e colabora com seu ponto de vista “[...] O envolvimento é tão intenso...[...]” e no fragmento (3) Angelina concorda com a colocação de Pedro “ Isso! [...]” e acrescenta uma explicação “[...] É igual a gente também, nem vê o tempo passar[...].” que é justificada, em seguida, no trecho “[...] Porque aquilo ali tá tendo significado”. Nota-se que Angelina, novamente, utiliza, em sua fala, a expressão *a gente*, que se refere a todos os professores. Inserido no mesmo fragmento, o turno “[...] É igual a gente também, nem vê o tempo passar[...].” é dito pela professora com intuito de, a partir do termo *também*, demonstrar que o envolvimento intenso mencionado por Pedro também ocorre com os professores, que, como consequência, não veem o tempo passar.

Pedro retoma a fala no fragmento (4) e discorre um pouco sobre sua experiência como professor de Educação Física. Apesar de parte de sua fala ter ficado inaudível, consegui identificar o exemplo pessoal que deu sobre o brincar nas aulas de Educação Física “Deixar fluir... (inaudível) atividade...[...].” e, em seguida, com a palavra *porque* justifica a sua explicação “[...] Porque eles precisam brincar também [...]”. Com o uso do termo *também*, no último turno desse fragmento, o professor informou que o brincar surge, então, como segundo plano nas atividades pedagógicas, já que, primeiro algo é realizado e, em seguida, outra coisa *também* é realizada.

No restante do fragmento, o professor fez uso de exemplos para sustentar sua definição e comparar as situações, tendo em vista que Pedro trabalha com a disciplina Educação Física com as crianças do primeiro ano “[...] Isso pode acontecer no esporte também, tem jogador que se envolve tanto. Ali na hora do jogo que ele não percebe torcida, não percebe nada. Tá totalmente focado, tá ali na atividade... Concentrado! O tempo passa rápido, ele não sente cansaço, as coisas não atrapalham ele”. Observa-se que o termo *isso* se refere ao que a professora Angelina colocou no fragmento (1).

Trata-se do envolvimento das crianças e professores com o brincar e sua relevância no desenvolvimento infantil. Segundo os professores, jogos e atividades realizados na aula de Educação Física podem representar benefícios parecidos com aqueles que surgem, quando o brincar acontece no espaço educacional.

No último fragmento desse excerto, Angelina apresenta outra definição “E é uma forma de a gente avaliar [...]”. O conector *e*, no início da afirmação da professora, mostra que ela concorda com as colocações ditas pelo professor Pedro, no fragmento anterior. Além disso, o termo *e* adiciona um novo argumento a “[...] é uma nova forma de a gente avaliar [...]” ao tema colocado em questão. Após acrescentar uma definição sobre o tema do brincar, Angelina faz uso da marca de interação de explicação para embasar sua colocação “[...] A criança, por exemplo, pergunta. Ai vem costuma assim. Eu penso assim ‘Nossa gente, no segundo período acontece muito isso, deixa eu dá um jeito de ir organizando essa bagunça, porque daqui a pouco dá a hora de ir embora. Aí tem um menino lá ele fala assim ‘Já tá chegando a hora de ir embora?’ Porque ele não quer ir embora, porque ele tá envolvido ali né? Aí eu falo ‘Não, só tô arrumando aqui’. Mas na verdade ele não quer que chegue a hora porque está sendo bom pra ele. Tem um na minha sala, um vez eu... Um ah...[...]”. A partir dos exemplos de Angelina, percebe-se que utiliza os momentos do brincar para avaliar como está sendo seu desenvolvimento enquanto professora e o desenvolvimento das crianças, já que suas aulas são voltadas a dramatizações, brincadeiras com cantinhos e outras ações que envolvem o brincar e as diferentes brincadeiras. Assim, notei que, possivelmente, a professora quis demonstrar que, pela maneira como o brincar ocorre e pelos modos com que as crianças se envolvem nesses momentos, sua prática pedagógica pode ser autoavaliada. Essa colocação é de extrema importância, pois dá indícios da ação reflexiva da professora que ao observar e refletir sobre sua prática pode, supostamente, fazer um planejamento pedagógico diferente.

Além dessa reflexão, a professora utilizou, também, um argumento pragmático que irá respaldar sua próxima declaração “[...] Uma reunião alguém trouxe mensagem assim, ‘**Apenas brincando**’ eu fiquei com aquela mensagem [...]”. A expressão *apenasbrincando* nomeia a mensagem a qual Angelina se remete. Em seguida, a professora faz, por meio do conector *porque* a sua explicação “[...] **Porque** quem escreveu parece assim, que tá falando bem da brincadeira, mas na verdade ‘quando estou brincando de médico, não diga que estou apenas brincando’, quer dizer tá falando diminuindo a brincadeira ‘eu posso mais daqui a alguns tempos me tornar um

médico’[...]”. Ao falar sobre o conteúdo dessa mensagem, Angelina usa o verbo *parece* para evidenciar que o que vai dizer se refere à sua própria opinião, não sendo algo verossímil. Posteriormente, ela usa exemplos cotidianos para se referir ao conteúdo da mensagem e descreve quais seriam os equívocos cometidos pelo autor.

Em seguida, a professora faz uso de argumentos que a ajudam a explicar porque, em seu ponto de vista, o termo “**apenas brincando**” pode ser interpretado de diferentes modos. Empregando argumentos de definição e de explicação, a professora diz “[...] **A brincadeira não é uma coisa qualquer**, que ele brincando ali de... de... de... médico ele pode vir a ser um médico. Então, está ligando as profissões e **não é nada disso**. Brinca por brincar né? **Brinca porque é bom brincar[...]**”. Na frase “[...] A brincadeira não é uma coisa qualquer [...]” o uso do termo negativo *não* e da expressão *coisa qualquer* assinalam que a professora é contra o conteúdo da mensagem exposta por Angelina, em que o autor diz que a criança representa algo ou alguma profissão que gostaria de fazer/ser. Com isso, a professora se coloca contra tais colocações e deixa isso evidente, quando faz uso de *não é nada disso*. Já que Angelina se coloca contra as ideias do autor, ela mesma diz o que é uma colocação mais adequada quando afirma “[...] Brinca porque é bom brincar [...]”.

Identifiquei o sentido pejorativo da expressão “apenas brincando”, para se referir ao brincar como sendo uma tarefa qualquer, que não oferece contribuições à pessoa que brinca. Com o intuito de fazer uma discussão reflexiva sobre isso, Angelina continuou sua fala, criando novos questionamentos a que ela mesma respondeu “[...] E aí eles aprendem? **Aprendem uai, mas não porque vai brincar pra aprender[...]**”. Nessa parte do fragmento, a professora traz à sessão um aspecto interessante a ser discutido, referente à finalidade do brincar, em que é possível existir a brincadeira como linguagem, que possibilita a criação e incentiva a imaginação de quem está brincando e a brincadeira é utilizada para um determinado fim, como os jogos de alfabetização. Infelizmente, não percebi no momento a grandeza desse fragmento, retirando dele algum questionamento que pudesse colaborar no aprofundamento reflexivo sobre o tema abordado.

Na última frase do fragmento “Agora ao contrário, a gente enquanto professor pode ensinar sim, **porque a brincadeira é algo que se aprende**”, a professora utiliza os termos que comprovam o contrário do que vinha sendo tratado anteriormente, no caso, coloca o brincar com uma finalidade pedagógica específica. Para Angelina, nem sempre a brincadeira é destinada a um determinado aprendizado “sistematizado” e isso pode ser

comprovado quando a professora utiliza o termo que demonstra contradição “*ao contrário*”. Angelina usa o termo *a gente*, como pronome no plural, para incluir os demais professores e ainda explica o argumento apresentado quando usa a expressão *enquanto professor* para se referir à profissão que ela e os seus colegas exercem no momento, o magistério. No turno “[...] a gente enquanto professor pode ensinar sim, porque a brincadeira é algo que se aprende [...]” Angelina emprega *pode ensinar sim* para explicar que a brincadeira pode sim, ensinar vários aspectos às crianças. Também no mesmo exemplo, emprega o conector *porque* para adicionar à frase um argumento de explicação “[...] porque brincadeira é algo que se aprende [...]”.

Nesse excerto, observei que Angelina, em todas as suas falas, incluiu os demais professores. No entanto, eles não se manifestaram para complementar com exemplos e explicações o que ela havia dito. Pedro e Elisabeth falaram sobre o envolvimento das crianças nas ações em que o brincar surge. Enquanto pesquisadora não fui capaz de criar questionamentos que pudessem propiciar o embate de ideias e acontecimentos cotidianos sobre o brincar, bem como não colaborei com questões que pudessem permitir um melhor detalhamento do que os professores estavam tentando afirmar.

O excerto a seguir surgiu, após eu questionar os professores sobre as possíveis mudanças em relação ao que eles declararam nos trechos expostos nos vídeos da primeira sessão reflexiva. Nesses trechos, falavam sobre as dificuldades encontradas no trabalho com o brincar com o primeiro ano, tendo em vista que a preocupação da comunidade e da equipe escolar era fortemente voltada à alfabetização e ao letramento. Após fazer indagações sobre as possíveis mudanças existentes, os professores disseram que concordavam com as colocações feitas, mas que, no vídeo, não enfatizaram os motivos que os levaram a afirmar que, muitas vezes, o brincar fica em segundo plano no primeiro ano do Ensino Fundamental. Sobre isso a professora Elisabeth fez uma explicação sobre a confusão criada com a mudança do primeiro ano, falando sobre a cobrança dos pais em relação ao desenvolvimento da leitura e da escrita das crianças, da cobrança existente para a realização das avaliações externas feitas com as turmas do primeiro ano e outros tipos de cobrança. Ela também fez observações sobre as comparações com as crianças de outras escolas, tendo em vista que, em outros lugares, o primeiro ano “virou” a “antiga” primeira série, com as mesmas exigências, inclusive o aprendizado da letra cursiva.

Logo a seguir, apresento o excerto que surgiu depois da reflexão detalhada anteriormente:

Quadro 11 – 4º excerto

(1) Vanessa: Podemos ir pra próxima pergunta, que até relacionada a isso Angelina: Qual a importância do brincar no desenvolvimento da criança do primeiro ano, porque é diferente, como vocês relataram dessa importância do brincar, como ela é... Não é como ela é vista, vocês já falaram que o brincar é importante para todas as crianças, inclusive no primeiro ano. Mas, a maneira com que vocês trabalham no primeiro ano, é diferente né? Da Educação Infantil. Por que isso acontece? Qual a importância desse brincar no primeiro ano?
(2) Angelina: Pra Elisabeth que trabalha né, com alfabetização é mais diferente. Pra mim é... (Falamos juntas)
(3) Elisabeth: Pra mim não era não, até no ano passado não era não, esse ano veio com uma cobrança maior né ? Então...
(4) Pedro: Mas que a abordagem do brincar pro primeiro ano você sabe também... Você sabe também que não atrapalha o desenvolvimento do conteúdo.
(5) Elisabeth: Não atrapalha, assim... Eu penso que você pode conciliar, você pode resolver isso...
(6) Pedro: É...É...Dá pra conciliar
(7) Elisabeth: Sim... Sim...É possível
(8) Pedro: Não há necessidade de tirar essa abordagem
(9) Elisabeth: Não há necessidade de tirar, agora tem que tomar um cuidado... E quando eu coloco a situação eu coloco nesse sentido. Tomar um cuidado para não perder isso, perder isso de vista.
(10) Pedro: Perder o que? O brincar? O brincar?
(11) Elisabeth: Isso o brincar, que é exatamente aquela coisa que nós consideramos que é inerente, é importante, lá lálá... Ela não pode ficar perdida, entendeu? Comprometida diante da minha preocupação “como vou dá isso”, “como vou dá aquilo”... Neste sentido é que eu tomo um cuidado muito grande.

Fonte: Transcrição da segunda sessão reflexiva realizada com os envolvidos da pesquisa

No primeiro fragmento do excerto 4, elaborei alguns questionamentos, a partir das dificuldades apresentadas pelos professores “[...] Qual a importância do brincar no desenvolvimento da criança do primeiro ano, **porque** é diferente, como vocês relataram

dessa importância do brincar, como ela é... [...]”. O primeiro turno do questionamento que realizamos já expõe uma questão a ser discutida pelos professores “[...] Qual a importância do brincar no desenvolvimento da criança do primeiro ano [...]”. Em sequência, a introdução do conector *porque* serve para dar início ao acréscimo de uma explicação ao questionamento que realizei. A utilização desse termo demonstra a necessidade de se apresentar uma justificativa para a diferença relatada entre o primeiro ano e a Educação Infantil. Para frisar essa diferença, ainda usei o termo negativo *não* que ganhou sentido, quando acompanhado da expressão *é como ela é vista*, em que, juntos, tais termos visavam esclarecer ao auditório qual era o questionamento que estava tentando criar. No turno exposto, o sujeito *ela* se refere ao assunto que estava iniciando um debate, a importância do brincar. Depois de especificar qual era o assunto sobre o qual pretendia refletir com os professores, retomei o que eles já haviam afirmado, durante as sessões reflexivas. Apropriei-me de suas vozes, por meio dos termos “[...] vocês já falaram [...]” para lembrá-los de que o brincar, apesar de ser importante para todas as crianças, é diferente no primeiro ano.

Em contraposição às vozes que retomei no fragmento (1), perguntei “[...] **Mas**, a maneira com que vocês trabalham no primeiro ano, é diferente né? Da Educação Infantil. **Por que** isso acontece? Qual a importância desse brincar no primeiro ano?”. Utilizamos o conector *mas* para contrapor à fala dos professores que havíamos retomado e usamos o termo *porque* para introduzir um questionamento que, por conseguinte, foi utilizado com a entonação de interrogação. Nota-se que essa é a segunda vez que eu, enquanto pesquisadora, tenho um posicionamento de colaboração, na perspectiva metodológica adotada neste trabalho. Por meio do fragmento analisado, percebi que tentei, por meio de minhas próprias observações sobre as falas e indagações dos professores, criar um questionamento que poderia, ou não, contribuir com a reflexão dos participantes da pesquisa.

Ao responder o fragmento (1), Angelina dissera que a pergunta feita havia sido direcionada à professora Elisabeth, quando declarou “[...] Pra Elisabeth que trabalha né, com alfabetização é mais diferente. Pra mim é...”. O emprego de *é mais* mostra que também para a professora Angelina o brincar é diferente, mas para Elisabeth *é mais* diferente. Quando Angelina terminou sua fala e começou a se explicar com a expressão *pra mim é*, foi interrompida pela fala de Elisabeth, no fragmento (3). Com base no conteúdo expresso nesse turno, posso afirmar que a professora Angelina

evidenciou diferença de ações pedagógicas, no que se refere ao brincar em cada disciplina lecionada.

No fragmento (3), Elisabeth começou a responder os questionamentos do fragmento (1) e a falar sobre o que Angelina mencionou no fragmento (2) “Pra mim não era não, **até** no ano passado não era não, esse ano veio com uma cobrança maior né? Então...”. No turno exposto, observa-se que a expressão “[...] não era não[...]” é uma expressão redundante e negativa, trata-se de uma definição baseada em uma experiência particular, no caso a da professora. Com o operador argumentativo *até* a professora consegue demonstrar que o fato seguinte obtém mais força, dito de outra forma, a frase “[...] esse ano veio com uma cobrança maior [...]” possui, para a professora um grau hierárquico de mais importância. O termo *até* também se refere a uma quebra temporal da mudança no trabalho e planejamento pedagógicos a que a professora está se referindo em sua fala, isso fica mais evidente quando ela insere em sua verbalização novas informações “[...] esse ano veio com uma cobrança maior né? [...]”.

O fragmento (4) é uma fala do professor Pedro que ele inicia com o operador argumentativo de contraposição à fala de Elisabeth “**Mas** que a abordagem do brincar pro primeiro ano você sabe também...Você sabe também que não atrapalha o desenvolvimento do conteúdo”. Nota-se que o professor fez uma definição sobre a possibilidade do trabalho com o brincar e a alfabetização e o letramento, no primeiro ano, mas não fez uso de nenhum argumento que justificasse, exemplificasse, explicasse ou sustentasse sua colocação. *Você sabe* dá à afirmação de Pedro uma ideia de que Elisabeth, autora do fragmento anterior (3) saberia e, talvez, compartilharia da colocação do professor. A fala de Pedro traz considerações relevantes ao tema do brincar, no entanto, como na maioria de suas falas e contribuições, Pedro deixa o assunto solto, sem justificativas e exemplificações.

Sobre o que Pedro falou no fragmento (4) Elisabeth se posicionou no fragmento (5), dizendo “Não atrapalha, assim... Eu penso que você pode conciliar, você pode resolver isso...”. Inicialmente Elisabeth fez uma afirmação de negativa à fala de Pedro “[...] Não atrapalha [...]”, mas, em seguida, utilizou o termo *assim* para explicar sua colocação, incluindo novas considerações. No meio delas, Elisabeth destaca, por meio dos termos *eu penso* que o que está falando é uma opinião particular que ela possui. Em seguida, Elisabeth explica que há como conciliar a dicotomia entre o trabalho com o brincar e o trabalho com a alfabetização e o letramento. Tal afirmação vai ao encontro do que afirmei, neste trabalho, no que se refere à necessidade de relacionar as diferentes

linguagens, entre elas o brincar (BRASIL, 2010). Nos fragmentos (6) e (7) Angelina e Pedro concordam com a fala de Elisabeth.

O fragmento (8) traz a seguinte afirmação de Pedro “Não há necessidade de tirar essa abordagem”, mas não utiliza nenhum argumento que a sustente. No fragmento seguinte, Elisabeth tenta contribuir com argumentos que sustentem a afirmação de Pedro, quando diz “Não há necessidade de tirar, agora tem que tomar um cuidado...[...]”. A professora repete a fala de Pedro afirmando-a, porém, dando uma advertência sobre o assunto “[...] agora tem que tomar um cuidado [...]”. O termo *agora* é um dêitico temporal que, nesse turno, se referiu ao momento em que a fala foi pronunciada; já o restante do turno expõe uma preocupação de Angelina sobre a relação com o brincar e a alfabetização e o letramento. Sobre isso a professora ainda explicita “[...] E quando eu coloco a situação eu coloco nesse sentido. Tomar cuidado para não perder isso, perder isso de vista”. O uso do conector *e* demonstra que Angelina adicionou à sua explicação novos argumentos. Tais argumentos são explicativos e encontram-se no presente do indicativo e é necessário pensar na expressão imperativa que finaliza este fragmento “[...] Tomar cuidado para não perder isso, perder isso de vista”, que se remete a algo que a professora concebe como importante e que deve ser observado e refletido por todos os professores. Porém, apesar de Angelina dar continuidade à discussão feita sobre o brincar, a professora se refere ao termo *abordagem* e não menciona o brincar em nenhum momento.

Pensando na ausência de definição do termo *abordagem* Pedro, no fragmento (10), faz alguns questionamentos à Elisabeth “Perder o que? O brincar? O brincar?” e no fragmento (11) Elisabeth responde “Isso o brincar, que é exatamente aquela coisa que nós consideramos que é inerente, é importante, lálálá...[...]”. Na primeira parte do fragmento, Elisabeth faz uma definição afirmativa voltada à pergunta de Pedro “**Isso o brincar**”, sendo que a afirmação encontra-se no termo *isso*. Em seguida, ela explica sua fala e afirmação, retomando falas que foram ditas durante as sessões reflexivas “que é exatamente aquela coisa que nós consideramos que é inerente, é importante, lá lálá...[...]”. O termo *é* demonstra que a professora faz uma definição do que seria o significado da abordagem questionada por Pedro. O termo *inerente* já foi mencionado em outro fragmento dessa análise e compreendido como contrário aos fundamentos teóricos em que me baseio. A expressão *lá lálá* foi utilizada por Angelina em um tom de exaustão, tom de fadiga, que me remete a todas as discussões que tivemos sobre a importância do brincar na prática pedagógica. No último trecho do fragmento, Angelina

expõe mais argumentos para justificar sua definição. Supõe-se que o *lá lálá* tenha sido utilizado pela professora para expressar que o tema em questão havia sido muito falado nas sessões reflexivas, mas, com o tom de exaustão, colaborou para uma compreensão indefinida.

A partir disso, no mesmo fragmento, a professora expôs que o “*lá lálá*” do brincar não pode ser desconsiderado “[...]Ela não pode ficar perdida, entendeu? [...]”. Após fazer a afirmação sobre a necessidade do *lalálá* ser valorizado, a professora ainda faz uma indagação aos professores, com o intuito de reafirmar sua colocação “[...] entendeu [...]?”. Em sequência, explicou, por meio de algumas falas de seu cotidiano, por qual motivo o *lá lálá* deve ser considerado no cotidiano escolar, “[...] Comprometida diante da minha preocupação “como vou dá isso”, “como vou dá aquilo... [...]”. A partir do exposto, é possível perceber que a professora possui uma preocupação em relação aos conteúdos pragmáticos que ela deve “ensinar” às crianças, no primeiro ano do Ensino Fundamental, apesar de saber da importância do brincar.

Para dar continuidade ao que está afirmado no fragmento, Elisabeth declara na última expressão “[...]Neste sentido é que eu tomo um cuidado muito grande” e fez com a introdução dos termos *neste sentido* uma conclusão do que expressou no fragmento aqui analisado. Além disso, Elisabeth incluiu sua última observação “[...] é que eu tomo um cuidado muito grande”, tendo em vista que o cuidado dela é no que se refere à relação entre o brincar e a alfabetização e o letramento.

Por fim, farei, neste capítulo, algumas considerações sobre o Projeto Político Pedagógico da escola em que estive e realizei esta pesquisa. Para fazer anotações sobre tal documento, estive na escola, durante os primeiros dias e fui informada de que o Projeto não poderia sair da escola e que o documento não estava atualizado, pois havia tido uma modificação no quadro de funcionários. No entanto, neste capítulo, farei observações, no que se refere ao brincar descrito e mencionado no Projeto institucional da escola.

O PPP da escola como já relatei, na parte metodológica, expõe que os objetivos da escola são “respeitar a criança e o propósito de empreender o seu desenvolvimento em todos os aspectos: físico; afetivo-emocional; cognitivo; social e ético”. Para atingir tais objetivos, a escola destaca alguns aspectos: a importância da relação entre família e escola; a relevância do trabalho coletivo; a necessidade do planejamento e existência de autoavaliação e avaliação das ações educativas. Nesses aspectos e definições centrais do documento, senti falta do brincar, que foi mencionado em uma das sessões reflexivas

como tema muito abordado e refletido nas reuniões pedagógicas e planejamentos educacionais. No entanto, encontrei menções ao brincar no quarto objetivo “específico” da escola “Desenvolver estratégias que oportunizem à criança o brincar **como** manifestação de suas emoções, necessidades, seus sentimentos, pensamentos e desejos”. Nesse objetivo, o brincar é tido, a partir do termo *como* como manifestação, possibilidade ou instrumento de outros aspectos e não como uma linguagem própria específica, conforme defendi neste trabalho. Dito de outro modo, o brincar foi considerado no documento como um instrumento pedagógico que possibilita a “[...] manifestação de emoções, necessidades, seus sentimentos, pensamentos e desejos”. Não que isso não possa ser realizado, pelo contrário, isso demonstra a importância do brincar dentro da instituição educacional. No entanto, o brincar pode ser compreendido como uma linguagem rica em potencialidades por si só, como destaquei nas considerações teóricas (VIGOTSKI, 2007) deste trabalho. Infelizmente esse “achado” não foi percebido antes do planejamento das sessões reflexivas e, devido a isso, não tive a oportunidade de discutir tal questão com os professores envolvidos na pesquisa.

Outra menção do brincar no PPP é na parte em que é feita uma descrição dos projetos que ocorrem todo ano no espaço escolar. Trata-se do projeto “faz de conta” que foi criado em 2003, e objetiva “criar a expressão corporal e dramática das crianças e dos educadores”. Como extensão desse projeto, há, também, o projeto da “Biblioteca” que busca “aumentar e/ou criar o contato das crianças com a literatura, favorecendo o processo de alfabetização e letramento”. No período em que estive na escola, presenciei alguns desdobramentos do projeto “faz de conta” voltado à utilização da biblioteca e algumas dramatizações e pelo que pude perceber, o projeto ocorre, frequentemente, e promove, por meio de vários incentivos à criatividade e imaginação, ingredientes importantes para o brincar. Também presenciei dias em que a turma do primeiro ano foi até a biblioteca para ler livros, foi uma experiência “bacana” e as crianças liam e trocavam seus livros com os demais colegas, para que pudessem conhecer muitos exemplares.

Por meio dos materiais analisados, consegui notar que existe uma dificuldade dos professores do primeiro ano com o trabalho de relacionar o brincar com a alfabetização e o letramento, principalmente vindo da professora regente da turma. Entretanto, os professores têm conhecimento sobre a importância do brincar e, apesar da falta de fundamentação teórica sobre o tema abordado, não medem esforços para que, no dia a dia, essa seja uma questão superada. Para isso, eles tentam fazer um trabalho

coletivo que colabore com a existência do brincar em um ano que está voltado às cobranças da leitura e escrita. A partir dos excertos analisados, também, pude notar que os professores possuem conhecimentos diferentes em relação ao desenvolvimento infantil.

Por meio das análises feitas, observo que a pesquisa foi transformadora no sentido de permitir que os professores se reunissem para argumentarem e refletirem sobre o tema que minha pesquisa propõe. De acordo eles, não há, no cotidiano escolar, espaço e tempo para esse tipo de momento, pois a reunião pedagógica traz assuntos mais burocráticos que envolvem a escola como um todo. Outro aspecto que me leva a pensar que a pesquisa foi transformadora é que os professores relataram a necessidade de se autoavaliarem e pararem para refletirem sobre suas práticas, para que pensem em maneiras de modificarem o que ao refletirem, consideraram inadequado. Além disso, nas sessões reflexivas, os professores comentaram sobre a relevância do trabalho em equipe e sobre a importância de colaborações teóricas que os auxiliem a pensar e, talvez, modificarem suas práticas. Nesse sentido, identifiquei na fala dos professores, uma tendência a colocar em evidência a ausência de formação continuada, no que se refere ao trabalho com o brincar. No entanto, fiquei refletindo sobre o lugar dessa colocação poderia ser a justificativa para determinadas pedagógicas, no caso, a que observei durante a pesquisa realizada.

Minha transformação ocorreu durante todo o processo da pesquisa, desde a definição do meu projeto até o momento em que escrevo essas palavras. Transformei-me enquanto pesquisadora, transformei-me enquanto professora, enquanto observadora reflexiva e enquanto autora de uma pesquisa que expõe falas e vivências de professores e crianças de seis anos de idade. Pelas observações em sala de aula, percebi que a relação entre o brincar e a alfabetização e o letramento é algo a ser conquistado, um movimento de tentativas e uma necessidade importante. Com as sessões reflexivas, aprendi a escutar e a fazer um exercício de apontar questionamentos que colaborem com a reflexão crítica dos professores. Já com a elaboração da dissertação e do capítulo de análise, em especial, me transformei em alguém que se analisa, observa suas falhas enquanto pesquisadora e trabalha com a sensação de que algo melhor poderia ter sido realizado.

A metodologia utilizada neste trabalho de dissertação permitiu que os professores se sentissem mais à vontade para explanarem suas vivências na rotina escolar, mencionando os desafios, equívocos e objetivos a serem atingidos. Também

permitiu que os professores colaborassem com meus aprendizados, durante toda a pesquisa e, a partir da primeira sessão reflexiva e de todas as argumentações ocorridas, que houvesse relatos de transformações de posicionamentos e autoavaliações de práticas pedagógicas. De maneira geral, acredito que a pesquisa colaborou com a reflexão crítica dos professores e que, eles, poderão vir a ter ações autoavaliadas e, possivelmente, revistas, a partir das discussões e colaborações realizadas.

Nas sessões reflexivas, tentei permitir que as vozes dos professores ganhassem espaço, para que eles discutissem e argumentassem suas colocações e experiências. No entanto, agora percebo que poderia ter sido mais colaborativa, no sentido de retomar algumas importantes afirmações que foram feitas por eles. Poderia ter questionado mais, mas por minha imaturidade, enquanto pesquisadora, fiquei com medo de impedir que os professores se colocassem nas cenas discursivas. Poderia ter exposto mais minhas concepções sobre o brincar, infância e desenvolvimento, pois acabei deixando minhas fundamentações “escondidas” em meus discursos e indagações.

Houve nas sessões reflexivas, momentos de colaboração entre os professores e entre eles comigo, isso foi oportunizado pela argumentação, pois, por meio da análise das vozes dos discursos, consegui identificar a reflexão que estava sendo realizada e que, diante disso, estavam ocorrendo transformações e uma colaboração crítica.

No próximo capítulo, farei as considerações parciais sobre o trabalho desenvolvido.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Antes de iniciar as considerações parciais deste trabalho, quero explicar o motivo do título desta seção. A denominação “considerações parciais” e não “finais” é devido à falta de finalização do trabalho elaborado e da pesquisa que fizna instituição escolar. A conclusão deste trabalho de dissertação está sendo feita, mas as consequências das reflexões e observações reflexivas que fiz junto aos professores, durante todo o processo, não. Dito de outra maneira, é possível que, em qualquer momento, os professores se recordem de algo que argumentamos em uma das sessões reflexivas, ou uma professora se lembre das cenas de um dos vídeos que selecionei, para que os professores assistissem e, a partir disso, refletissem sobre o brincar e a ampliação do Ensino Fundamental. Fora isso, podemos, a qualquer momento, ter acesso a este trabalho e pensarmos de outras maneiras ou refletirmos sobre determinado tema ou afirmação. Por isso, achei prudente colocar como título termos que remetessem a algo flexível, possível de outras colocações e mudanças.

Volto à questão de partida que moveu esta investigação:

➤ Como o brincar é concebido e vivenciado por professores da turma de um 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Juiz de Fora?

Ao encontro dos objetivos traçados, a pesquisa realizada permitiu “observar como o brincar é considerado no 1º ano do ensino fundamental”. Segundo os professores, o brincar é, no contexto escolar, uma importante linguagem humana que permite aos seres humanos, principalmente às crianças, se expressarem e ressignificarem o mundo em que vivem. Além disso, foi possível identificar como o brincar surge durante as aulas das diferentes disciplinas de uma turma do 1º ano. Na aula de literatura, o brincar aparece nos momentos em que as crianças têm a oportunidade de brincarem de cantinhos, de teatro, música, dentro e fora da sala de aula, no pátio, biblioteca ou até mesmo no refeitório. Na aula de educação física, o brincar pode ser observado na medida em que as crianças se organizam para brincarem de casinha, mamãe e filhinho e quando as crianças brincam com bola, bambolê, corda e outros objetos. Já na aula da professora regente, o brincar foi identificado, nos momentos em que as crianças estavam isentas das atividades cotidianas da sala de

aula nos momentos em que a professora utilizava o próprio brincar e o faz de conta como meio para trabalhar determinados conhecimentos, como o barzazinho. Durante as aulas, da professora regente, o brincar surgia quando uma atividade era finalizada, na hora de ir para o refeitório, no momento de ir para o recreio, no próprio recreio ou na hora de chegar à sala de aula.

Diante da importância dada ao brincar pelos professores do 1º ano do ensino fundamental, nota-se a relevância da preocupação da professora Elisabeth ao mencionar que é necessário ter cuidado no trabalho pedagógico realizado no 1º ano. É nítido que as cobranças relacionadas à alfabetização e ao letramento podem prejudicar a existência do trabalho com o brincar, nessa fase e fazer com que as crianças do 1º ano deixem de ter acesso a essa linguagem. Destaco o trabalho da professora Elisabeth, pois, por ser a professora regente da turma acaba tendo mais cobranças referentes aos conteúdos específicos do primeiro ano, além de ter que administrar seu tempo e planejamento para que o brincar apareça nas ações pedagógicas.

De acordo com Vigotski, o brincar é uma necessidade humana, bem como a alfabetização, o letramento e os demais conteúdos que as crianças agora precisam ter conhecimento no 1º ano. Como já mencionei, o brincar é considerado pelos professores como uma linguagem importante, que auxilia o desenvolvimento humano, principalmente o desenvolvimento das crianças. A partir disso, por meio da análise dos questionários preenchidos pelos professores, da análise dos excertos extraídos das transcrições das sessões reflexivas e das anotações feitas do Projeto Político Pedagógico identifiquei que os professores são profissionais preocupados com o brincar, sendo que utilizaram, em diversos momentos, argumentos de exemplo e vivências para justificarem e sustentarem suas definições. Tais definições estavam, em diversas vezes, voltadas à dificuldade que é trabalhar a relação entre a linguagem do brincar e a da alfabetização e o letramento de forma que nenhuma delas ficasse “prejudicada”. No entanto, pela mudança legal da ampliação do Ensino Fundamental ser algo ainda “recente” nos termos de modificações pedagógicas, considero que a escola e os professores que acompanhei têm feito esforços para se adaptarem à necessidade da realização de um trabalho que não privilegie uma linguagem em relação a outra.

Diante da ampliação do Ensino Fundamental e das transformações que isso implica, identifiquei, na última sessão, a partir das falas dos professores, que há a urgência de uma formação de professores, que discuta a relevância do brincar e outras questões relacionadas à ampliação do Ensino Fundamental, tendo em vista que

existe “de fundo” uma preocupação dos professores com a concepção de infância, suas singularidades e o próprio brincar. Entretanto, ao saber que os professores envolvidos nessa pesquisa possuem especializações e vontade de continuarem suas formações profissionais pude me indagar por qual ou “quais” motivos os respectivos não procuraram ter acesso aos documentos neste trabalho analisados no que se refere à ampliação do Ensino Fundamental e suas conseqüências. Além disso, me coloquei a refletir sobre o que houve com os documentos que chegaram à escola sobre essa mudança legal e sobre os impactos dela no decorrer da rotina escolar. O que impediu os professores de procurarem recursos e materiais que pudessem estudar ou até mesmo questionar no que se refere à importância do brincar e a predominância da alfabetização e o letramento no primeiro ano do Ensino Fundamental? Essas questões só vieram à minha cabeça e pesquisa no momento em que consegui me distanciar do trabalho que realizei, olhei para trás e vi o caminho que percorri ao longo desses meses. Infelizmente tais indagações não foram feitas aos professores, mas servem para me incomodar e incomodar o leitor que está diante de uma estrutura escolar que não é mais permitido reclamar de uma “ausência de formação continuada”, pois há, na atualidade, a possibilidade de acesso a uma imensidão de materiais didáticos e de estudo nos meios virtuais e educacionais.

É pensando nessa questão que a reflexão crítica se instaurou nos encontros realizados com os envolvidos da pesquisa. É almejando uma microtransformação que as sessões reflexivas possibilitaram aos professores do 1º ano investigado uma reflexão sobre o trabalho docente realizado, tendo em vista que existem alguns desafios a serem cumpridos e, necessariamente, questionados no interior da prática educativa. No contexto em que a pesquisa foi realizada, busquei a criação da microtransformação, por meio do diálogo que criei nas sessões reflexivas, por meio da análise dos excertos instaurados nas sessões e, por meio do embate das informações analisadas e refletidas. A microtransformação se deu, na medida em que foi possível refletir sobre o impacto da mudança da lei, no cotidiano escolar, em que o brincar estava necessitando ser discutido e analisado.

De acordo com os argumentos dos professores, os desafios de um trabalho docente, que valorize a linguagem do brincar e da alfabetização e o letramento é algo comum entre os profissionais comprometidos e preocupados com o desenvolvimento humano. Como possibilidade, os próprios professores sinalizam em suas falas que existe a necessidade de um trabalho coletivo, em que o brincar possa ganhar mais

centralidade, em todos os momentos educativos, no interior da escola, sendo que eles também precisam ter acesso a mais informações e formação específica sobre o tema aqui mencionado.

Fica evidente, então, o movimento percorrido em que conseguimos refletir sobre as falas dos professores, vivenciar a rotina das crianças que têm acesso a diferentes linguagens, entre elas o brincar e identificar uma lacuna de formação continuada de professores que, diante uma modificação legal, ficaram reféns de seus preceitos e concepções pré-determinados. Também fica claro que os profissionais da educação compreendem a relevância do brincar no desenvolvimento humano, independente da faixa etária.

Por último, saliento os desafios enfrentados por mim enquanto pesquisadora, ser que se viu diante da difícil tarefa de se analisar e se qualificar/julgar enquanto alguém que produz um discurso e que instaura questionamentos e certezas, em uma pesquisa que envolve tantas pessoas e vivências particulares. Ser pesquisadora nesse cenário é ter a certeza de que suas ações irão interferir no rumo do desenvolvimento da pesquisa desenvolvida e ter, junto a isso, a intenção de tentar aprender mais do que ensinar algo a alguém. Ser pesquisadora nessa investigação foi poder refletir sobre os anseios que me levaram a optar por este tema e não outro, é notar que há muito o que pesquisar, estudar e questionar.

Portanto, a “pedra no caminho”, inicialmente, mencionada neste trabalho existe! Porém, percebo que a definição de “pedra” não é mais o brincar em si e sim o trabalho realizado com essa linguagem e a maneira como ela é considerada e relacionada com as outras linguagens, durante as aulas. Sobre isso ainda tenho muito o que pesquisar e aprender!

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maritza Dessupoio de. *Os significados da rotina na creche: com a palavra coordenadoras pedagógicas, educadoras e pesquisadoras*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002. Antologia Poética, Rio de Janeiro/ São Paulo, Editora Record [51ª ed.].
- ARAÚJO, Vivian Carvalho de. *Infância e brincadeira: o que nos dizem as crianças*. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.
- ARELARO, Lisete R. Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. *O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.37, n.1, p. 35-51, jan./abr. 2011.
- BAKHTIN, M. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929). Tradução Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995, 196p.
- BARROS, Manoel de. *O livro das Ignorâncias*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993, p. 13.
- _____. *Memórias inventadas: a Terceira Infância*, p.III.
- BERTINI, Luciane de Fátima; CARAM, Adriana; CERMINARO, Regina Helena da S.; REALI, Aline M. de Medeiros Rodrigues; TANCREDI, Regina Maria S. Puccinelli. *Ampliação do ensino fundamental para nove anos: entre a teoria incompleta e a prática intempestiva*. Educação em Revista. Marília, v.9, n.2, p. 65-78, jul./dez. 2008.
- BORGHI, Carmen Ilma B; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. *As práticas dos professores e o ensino como trabalho*, 2005. Disponível em:
<<http://www.peli.uem.br/artigoproducacarmen.html>> Acesso em: 15 jul. 2010.
- _____. *O conceito de mediação em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano*. Caderno Cedes, n. 25, 2000, p. 32-50.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada e publicada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.
- _____. *Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Distrito Federal, 23 de dez. 1996.
- _____. MEC/SEB. *O ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília: MEC/SEB, 2004a.

_____. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2.ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.

_____. *Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implementação*. 2.ed. Brasília: Ministério da Educação, set. 2009.

_____. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil*. Ministério da Educação, dez. 2009.

_____. *Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Brasília: Ministério da Educação, dez. 2010.

BRETON, Philippe. *A argumentação na comunicação*. Tradução Viviane Ribeiro. 2.ed. Bauru: EDUSC, 2003.

FONSECA, Carlos Alberto da. Procedimentos retóricos na literatura sânscrita clássica. In: mosca, Lineide do Lago. (Org.). *Retóricas de ontem e hoje*. 3. ed. São Paulo, 2004.

_____. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, Rosemary Hohlenwegeret al. *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009, p. 53-78.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *A abordagem Sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

_____. *A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento*. Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. v.107. São Paulo: Cortez, 2003. 26-38.

FUGA, V. P. *O movimento do significado de grupos de apoio na cadeia criativa de atividades no Programa Ação Cidadã*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –SP, 2009.

FUGA, Valdete Pereira; LIBERALI, Fernanda. *Argumentação e formação/gestão de educadores no quadro da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural*. In: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo - v. 8 - n. 2 - p. 131-151 - jul./dez. 2012

GATTI, Bernadete. *Reflexões sobre questões metodológicas e práticas em pesquisas em educação*. Revista Digital do Paideia. v. 2, n. 2, out. 2010/mar. 2011.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUERRA, Mônica Galante Gorini. *Formação de educadores: produzindo conhecimento e possibilitando mudanças sociais na comunidade*. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

HEGEL, G. *Encyklopadie, Erster Teil, Die Logik*. Berlim, 1840, p. 382.

HOUAISS, A.; V.M. de S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

IBIAPINA, Ivana Maria L. de M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

KANTORSKI, Luciane Prado; LUIS, Margarita Antônia Villar e SOUZA, Jacqueline de. *Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental*. Revista Baiana de Enfermagem, Salvador, v. 25, n. 2, p. 221-228, maio/ago. 2011.

KOCH, Ingedore. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2004.

JÚNIOR, Júlio Bispo dos Santos; ROCHA, Annelay Penelucda. *Pesquisa em educação: reflexões metodológicas*. (Sem data). Disponível em: http://gephisnop.weebly.com/uploads/2/3/9/6/23969914/pesquisa_em_educacao_reflexes_metodologicas.pdf> Acesso em: 10 de junho de 2014.

LEONTIEV. A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV. A.N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998, p. 119-142.

LIBERALI, Fernanda Coelho, SCHAPPER, Ilka e LEMOS, Mônica. A pesquisa crítica de colaboração (PCCol): Diálogos em Construção. In: MICARELLO, Hilda, SCHAPPER, Ilka; LIBERALI, Fernanda Coelho. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: _____. (Org.) *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 59-85.

_____. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger et al. *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009. p. 53-78.

MARX, K; ENGELS. F. (1945-1946). *A ideologia alemã*. São Paulo: Centauro, 2002.

MOOL, Luis C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Tradução Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOSCA, L. L. S. Velhas e Novas Retóricas: Convergências e Desdobramentos. In: _____. *Retóricas de Ontem e de Hoje*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

NASCIMENTO, Mislene Carvalhais do. *A prática educativa de coordenadores e educadores de creche e o movimento da cadeia criativa*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

- NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. (1993) *Lev Vygotsky – cientista revolucionário*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.
- OLIVEIRA, Wellington de. *A colaboração crítica no desenvolvimento de uma atividade de formação de professores a distância*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009.
- PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado de argumentação: a Nova Retórica*. Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1970/2005.
- PINHEIRO, Eliana Moreira; KAKEHASHI, Tereza Yoshiko; ANGELO, Margareth. *O uso de filmagem em pesquisas qualitativa*. Revista Latino-americana de Enfermagem.set./out. 2005, p. 717-72. Disponível em <www.eerp.usp.br/rlae> Acesso em: 20/06/2014.
- PINO, Angel. *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. *O conceito de mediação em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano*. Caderno Cedes, n. 25, 2000, p. 32-50.
- PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 195-201.
- PRESTES, Zoia; TUNES, Elisabeth. A brincadeira infantil na perspectiva histórico-cultural. In: *Infâncias e crianças: lugares em diálogos*. (Org.). ANDRADE, Daniela B. S. Freire; LOPES, Jader Janer M. Cuiabá: EdUFMT, 2012.
- REBOUL, O. *Introdução à retórica*. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- ROCHA, Annelay Peneluc; SANTOS JÚNIOR, Júlio Bispo. *Pesquisa em educação: reflexões metodológicas*. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0067.pdf>> Acesso em: 06/06/2014.
- RODRIGUES, Valquíria dos Santos. *O papel da argumentação na zona de colaboração e criticidade*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.
- ROSAMILHA, Nelson. *Psicologia do jogo e aprendizagem infantil*. São Paulo: Pioneira, 1979.
- SANTAELLA, Lucia. *Teoria geral dos signos: como as linguagens significam as coisas*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- SANTOS, Sonia Regina Mendes dos. A concepção de transformação social e de emancipação na extensão universitária: em busca de novos rumos. *Revista de Cultura*

Estudos Universitários da Pró-reitoria de Extensão PROEXT – UFPE, 2004.

Disponível em

<<http://www.ufpe.br/proext/images/documentos/univsociedade/concepcao.pdf>> Acesso em: 02 de junho de 2014.

SCHAPPER, Ilka. *O Fluxo do Significado do Brincar na Cadeia Criativa: argumentação e formação de pesquisadores e educadores*. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

SCHNEUWLY, B. *Contradiction and development – Vygotsky and paedology*. *European Journal of Psychology of Education*.9,4, 281-291, 1994.

SOUZA, Jacqueline de; KANTORSKI, Luciane Prado; LUIS, Margarita Antônia Villar. *Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental*. *Revista Baiana de Enfermagem*, Salvador, v. 25, n. 2, p. 221-228, maio/ago. 2011.

SZUNDY, Paula T. C. *A construção no jogo e sobre o jogo. Ensino-Aprendizagem de LE e formação reflexiva*. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC São Paulo, 2005.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*/L.S. Vigotski; (org.) COLE, Michael et al. Tradução: José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *A construção do pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*.p. 23-36. jun. 2008. ISSN: 1808-6535.

APÊNDICE A – Questionário destinado aos professores da escola

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA – UFJF
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

DADOS PESSOAIS

1) Nome: _____

2) Sexo: () Feminino () Masculino

3) Data de Nascimento: ____/____/____

4) Idade:

() Entre 18 e 24 anos

() Entre 25 e 30 anos

() Entre 31 e 40 anos

() Entre 41 e 50 anos

() Entre 51 e 60 anos

() Mais de 60 anos

5) Estado Civil:

() Solteiro(a)

() Separado(a) / divorciado(a)

() Casado(a) e/ou vivem juntos

() Outra. Especifique: _____

() Viúvo

6) Endereço (opcional): _____

7) E-mail: _____

10) Quantas pessoas residem com você? _____

11) Tem filhos? () Sim () Não (se não pule para item 14)

12) Quantos? () 01 () 02 () 03 () 04 () _____

13) Qual idade de cada um? _____

FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

14) Qual é a sua escolaridade?

() Ensino médio

() Ensino profissionalizante: _____

() Ensino superior incompleto: _____

() Ensino superior completo: _____

() Especialização: _____

() Mestrado: _____

() Doutorado: _____

15) Em que ano irá se formar ou se formou? _____

16) Qual faculdade frequenta/frequentou? _____

17) Atualmente você faz algum curso na área de educação?

() Sim () Não

18) Em caso afirmativo, qual curso? _____

19) Você tem interesse em fazer um curso de formação?

() Sim

() Não

20) Que tipo de curso você gostaria de fazer? Marque quantas opções julgar necessária.

() extensão

() aperfeiçoamento

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- outro _____

21) Vínculo empregatício:

- funcionário contratado.

Há quanto tempo? _____

- federal estadual municipal particular
- outros _____
- funcionário efetivo.

Há quanto tempo? _____

- Quais? federal estadual municipal particular
- outros _____

22) Qual profissão/função está exercendo?

- Recreador (a)
- Professor (a)
- Coordenador(a)
- Diretor (a)
- Secretário
- Outro. Especifique _____

23) Escola em que atua: _____

24) Ano (série) onde atua: _____

25) Quanto tempo você trabalha na instituição em que atua? _____

26) O que você faz no seu trabalho? Quais são suas atribuições?

27) Jornada de Trabalho (horas semanais):

- 0 a 20 horas semanais
 21 a 30 horas semanais
 31 a 40 horas semanais
 41 a 50 horas semanais
 mais de 50 horas semanais

28) Quanto tempo você trabalha na área da Educação?

29) Você tem outro trabalho? Qual?

30) Que habilidades e competências uma pessoa deve ter para fazer o trabalho que você desempenha?

31) Quais são as principais dificuldades encontradas no dia a dia da escola?

DADOS SOCIOECONÔMICOS

32) Qual é a alternativa que melhor representa sua situação econômica?

- Você é o(a) principal responsável pelo próprio sustento e de sua família;
 Você é o(a) principal responsável pelo próprio sustento;
 Você contribui em parte com o próprio sustento e de sua família;

- () Você não contribui no orçamento familiar;
- () Você é o(a) único responsável pelo próprio sustento;
- () Outra situação. Especifique: _____
-

33) Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você e que colaboram com as despesas comuns, quanto é, aproximadamente, a renda familiar?

(opcional)

- () Até 1 salário mínimo
- () De 1 a 2 salários mínimos
- () De 2 a 3 salários mínimos
- () De 3 a 4 salários mínimos
- () De 10 à 15 salários mínimos

CONTEXTO DA ESCOLA

34) Qual faixa-etária das crianças da sua sala? _____

35) Quantas crianças estão matriculadas, no ano de 2014, na sua sala? _____

Outras professoras ficam com você e com as crianças nessa mesma sala? Quais?

SOBRE O BRINCAR

36) Qual o significado do BRINCAR para você?

37) Qual o “lugar” do BRINCAR na escola?

38) Qual o papel do BRINCAR dentro da sala de aula para você?

39) Como o brincar é trabalhado por você dentro da sala de aula?

40) Em que as pesquisas e as pesquisadoras podem contribuir na escola?

MUITO OBRIGADA!

SUA CONTRIBUIÇÃO É MUITO IMPORTANTE!

A pesquisadora

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido (Professor)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP/UFJF

36036-900 JUIZ DE FORA - MG – BRASIL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“A ARGUMENTAÇÃO SOBRE O BRINCAR: DIÁLOGO ENTRE CRIANÇAS DE SEIS ANOS E SEUS PROFESSORES”**. Nesta pesquisa pretendemos “Observar como ocorre à argumentação sobre o brincar entre crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental e seus professores; Analisar os argumentos utilizados pelas crianças e pelos professores; Identificar quais foram às consequências do trabalho realizado, tendo em vista que acontecerá um trabalho de discussão das aulas observadas junto aos professores responsáveis pela turma”. O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é o interesse em investigar como as crianças e os professores argumentam a existência ou a falta do brincar durante as aulas. A partir disso, poderemos discutir qual o lugar do brincar no primeiro ano do Ensino Fundamental e possibilitar uma reflexão sobre a importância da argumentação entre crianças e seus professores. Para esta pesquisa adotaremos os seguintes procedimentos: **Observação das aulas; Questionário; Anotações do que foi observado; Filmagem; Utilização das imagens e áudios das filmagens.** Os riscos desta pesquisa estão voltados **apossibilidade de exposição da identidade dos participantes, seja por imagem, seja por identificação sonora, etc.** Para participar deste estudo o Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso seja identificado e comprovado danos provenientes desta pesquisa, o Sr.(a) tem assegurado o direito a indenização. Terá o

esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na **Escola Municipal Santana do Itatiaia** e a outra será fornecida ao senhor. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “**A ARGUMENTAÇÃO SOBRE O BRINCAR: DIÁLOGOS ENTRE CRIANÇAS DE SEIS ANOS E SEUS PROFESSORES**”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2014 .

Nome	Assinatura participante
------	-------------------------

Data

Nome	Assinatura pesquisador
------	------------------------

Data

Nome	Assinatura testemunha	Data
------	-----------------------	------

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humano-UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

Nome do Pesquisador Responsável: Vanessa Almeida Stigert

Campus Universitário da UFJF

Faculdade de Educação (FACED)

Fone: (32) 8481-5664

E-mail: vanessa_stigert@hotmail.com

ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido (Responsável)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP/UFJF

*36036-900 JUIZ DE FORA - MG – BRASIL***TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O menor _____, sob sua responsabilidade, está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“A ARGUMENTAÇÃO SOBRE O BRINCAR: DIÁLOGOS ENTRE CRIANÇAS DE SEIS ANOS E SEUS PROFESSORES”**. Nesta pesquisa, pretendemos “Observar como ocorre à argumentação sobre o brincar entre crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental e seus professores; Analisar os argumentos utilizados pelas crianças e pelos professores; Identificar quais foram às consequências do trabalho realizado, tendo em vista que acontecerá um trabalho de discussão das aulas observadas junto aos professores responsáveis pela turma”. O motivo que nos leva a pesquisar esse assunto é o interesse em investigar como as crianças e os professores argumentam a existência ou a falta do brincar durante as aulas. A partir disso, poderemos discutir qual o lugar do brincar no primeiro ano do Ensino Fundamental e possibilitar uma reflexão sobre a importância da argumentação entre crianças e seus professores. Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): **Observarei as aulas em que o menor estará presente; Anotarei o que foi observado das aulas; Filmarei as aulas; Utilização das imagens e áudios das filmagens para a análise do material e, posteriormente, escrita da pesquisa. Este material será utilizado exclusivamente para a realização desta pesquisa.** Para participar desta pesquisa, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação

dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação. Esta pesquisa apresenta **o risco mínimo, pois existe a possibilidade de exposição da identidade dos participantes, seja por imagem, seja por identificação sonora, etc.** Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, você tem assegurado o direito à indenização. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, na Escola Municipal Santana do Itatiaia e a outra será fornecida ao senhor.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 2014.

Assinatura do (a) Responsável

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa/UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@ufjf.edu.br

Nome do Pesquisador Responsável: Vanessa Almeida Stigert

Campus Universitário da UFJF

Faculdade de Educação (FACED)

Fone: (32) 8481-5664

E-mail: vanessa_stigert@hotmail.com