



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

IRENE COUTINHO DA SILVA

CURRÍCULOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: APRENDER
POTENCIALIZADO PELO BRINCAR

VITÓRIA – ES
2024



Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

S586c Silva, Irene Coutinho da, 1987-
Currículos nos anos iniciais do ensino fundamental: aprender potencializado pelo brincar / Irene Coutinho da Silva. - 2024.
196 p. : il.

Orientadora: Kezia Rodrigues Nunes.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Brincadeiras. 2. Aprendizagem. 3. Práticas docente. 4. 1º ano do ensino fundamental. 5. Currículo. 6. Crianças. I. Nunes, Kezia Rodrigues. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

IRENE COUTINHO DA SILVA

**CURRÍCULOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: APRENDER
POTENCIALIZADO PELO BRINCAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada
em: _____

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Drª Kezia Rodrigues Nunes
Orientadora (PPGPE/UFES)

Profº Drº Soler Gonzalez
Instituição (PPGPE/UFES)

Profª Drª Danielle Piontkovsky
Instituição (Instituto Federal do Espírito Santo
– IFES)
Membro Externo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Ata da sessão da centésima segunda defesa de dissertação do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **IRENE COUTINHO DA SILVA**, candidata ao título de Mestra em Educação, realizada às **14h00min** do dia **dezessete de dezembro de dois mil e vinte e quatro**. A presidente da Banca, Kezia Rodrigues Nunes, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelos Doutores Soler Gonzalez e Danielle Piontkovsky. Em seguida, cedeu a palavra à candidata que em trinta minutos apresentou sua dissertação intitulada **“CURRÍCULOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: APRENDER POTENCIALIZADO PELO BRINCAR”**. Terminada a apresentação da aluna, a presidente retomou a palavra e a cedeu aos membros da Comissão Examinadora, um a um, para procederem à arguição. A presidente convidou a Comissão Examinadora a se reunir em separado para deliberação. Ao final, a Comissão Examinadora retornou e a presidente informou aos presentes que a dissertação havia sido APROVADA, com indicação para publicação da dissertação em livro, bem como de duas literaturas infantis: “Luiza e a Terra Vermelha” e “A estrelinha”. A presidente, então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 17 de dezembro de 2024.



Documento assinado digitalmente
KEZIA RODRIGUES NUNES
Data: 18/12/2024 10:37:34-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Kezia Rodrigues Nunes

Orientadora



Documento assinado digitalmente
SOLER GONZALEZ
Data: 20/12/2024 10:56:19-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Soler Gonzalez

Membro Interno (PPGPE/Ufes)

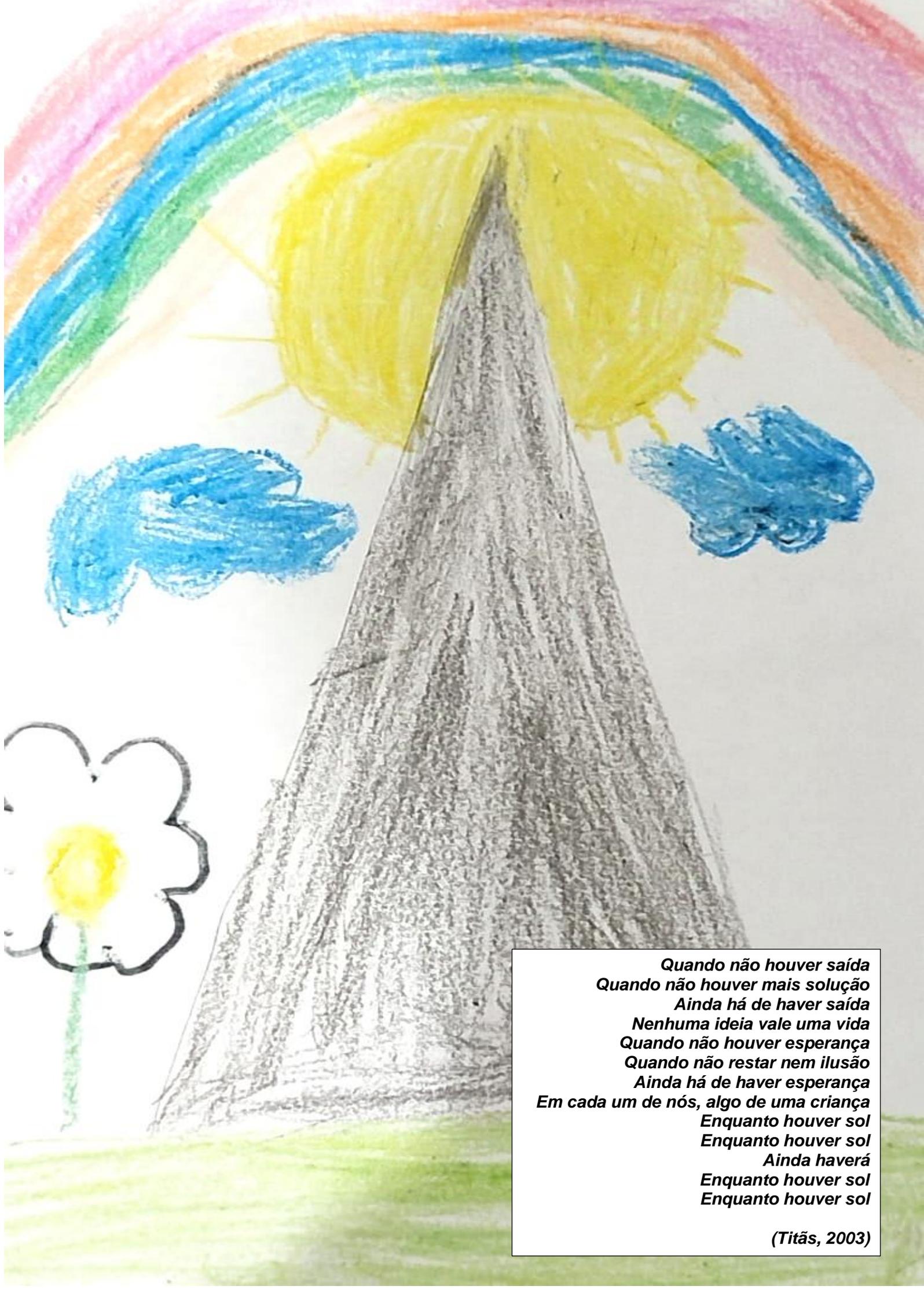


Documento assinado digitalmente
DANIELLE PIONTKOVSKY
Data: 19/12/2024 19:41:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Danielle Piontkovsky

Membro Externo (Instituto Federal do Espírito Santo)

Ao meu pai, que partiu no auge da pandemia da COVID-19, levando consigo o sonho de um renascer, por meio de um transplante renal, que acabou por não acontecer. Nas frestas da rotina, onde a vida insistia em pulsar mesmo em meio às incertezas e aos medos, você me ensinou a encontrar beleza e sentido nos pequenos gestos cotidianos — um sorriso ao café, uma conversa sem pressa, o cuidado silencioso que só o amor sabe traduzir. Como em Certeau, aprendi contigo que o cotidiano é resistência e criação, uma forma de escrevermos nossas histórias nos espaços aparentemente banais. E, mesmo na ausência, é no cotidiano que te encontro, nas lembranças simples e profundas que me guiam e inspiram. Que esta dissertação seja ato de resistência e amor, como tantos que você realizou em vida.



*Quando não houver saída
Quando não houver mais solução
Ainda há de haver saída
Nenhuma ideia vale uma vida
Quando não houver esperança
Quando não restar nem ilusão
Ainda há de haver esperança
Em cada um de nós, algo de uma criança
Enquanto houver sol
Enquanto houver sol
Ainda haverá
Enquanto houver sol
Enquanto houver sol*

(Titãs, 2003)

RESUMO

A presente dissertação tem como temática o brincar e a brincadeira em práticas pedagógicas com crianças do 1º ano do ensino fundamental. Busca, como objetivo geral: ampliar sentidos do brincar nas práticas curriculares na chegada aos anos iniciais, com crianças do 1º ano, em uma escola pública de Vila Velha/ES no bairro Terra Vermelha. Como objetivos específicos: a) conhecer o que tem sido produzido em dissertações e teses sobre o brincar nos processos do 1º ano dos anos iniciais entre os anos 2012 a 2022; b) compreender as principais normativas educacionais de âmbito federal e do município, as quais norteiam as práticas do ensino fundamental, destacando inclusive de que modos o brincar é contemplado ou não em tais prescrições; c) ampliar contribuições para as práticas curriculares com o brincar com uma turma do 1º ano do ensino fundamental em Terra Vermelha, Vila Velha/ES ; d) sistematizar como produto educacional um e-book em formato de história que narra as experiências com o brincar no 1º ano do ensino fundamental. O material reflete as vivências das crianças da Região V de Vila Velha/ES, abordando o brincar no cotidiano escolar e suas conexões com os territórios da cidade. O estudo é de natureza qualitativa, por meio da pesquisa com os cotidianos (Certeau, 2014), em que participam 25 estudantes e 1 professora regente da turma do 1º ano, no período de março a setembro de 2024. Em relação aos instrumentos para a produção de dados, constam: registros em diário de campo, fotografias, observações e diálogos com as crianças e a professora. O referencial teórico desta pesquisa é fundamentado nas contribuições do campo do currículo com base nos autores (Alves, 2003;2008;2015; Alves et al., 2021; Oliveira 2005;2012;2014; Ferraço 2005; 2007; 2021; Ferraço et al., 2021; Lopes e Macedo 2011; Nunes 2019;2023 e Nunes e Neira 2020; 2021). No que se refere às aprendizagens mediadas pelo brincar, destacam-se os estudos de (Kishimoto, 1995;1994; 2003; 2009;2010 e Mello et al., 2011) e as concepções de infância discutidas por (Kohan ,2003;2005;2019;2020). A pesquisa apresenta, como produto educacional, a referida obra de literatura infantil, elaborada em conjunto com os sujeitos participantes da pesquisa. Os resultados apontam para: a ampliação das discussões sobre práticas curriculares que incluem brincadeiras; a promoção de práticas pedagógicas mais atentas e empáticas ao direito de viver a infância na transição para os anos iniciais; o fortalecimento da colaboração entre a educação básica e o ensino superior, promovendo práticas pedagógicas mais integradas; a

valorização das crianças, evidenciada em processos de aprendizagem mais significativos, que estendem o brincar para além do contexto da escola, resultando em crianças mais felizes e respeitadas em seus percursos de aprendizagem.

Palavras-chave: Brincadeira. Aprendizagem. Prática docente. 1º do ensino fundamental. Currículo.

ABSTRACT

This paper focuses on playing and playful activities in pedagogical practices with first-grade children in elementary school. Its general objective is to broaden the meanings of playing in curricular practices during the early years of schooling. The specific objectives are: a) to explore what has been produced in dissertations and theses about playing in the first grade of elementary school; b) to understand key federal and municipal educational laws and regulations guiding elementary school practices, highlighting how playing is included or excluded in such prescriptions; c) to contribute to curricular practices which involve playing with a first-grade class in a school in the Municipality of Vila Velha; d) to create an educational product as an e-book in the form of a story, narrating experiences with playing in the first grade from the perspective of children beginning this stage, who live in the Region V of Vila Velha, considering playing in the context of this region and its connections with other city areas, as well as playing in daily school life. The study is qualitative in nature, involving 25 students and a first-grade classroom teacher. Data collection instruments include field diaries, photographs, observations, and dialogues with children and the teacher. The theoretical framework is based on curriculum studies and research on daily life, drawing on authors such as Certeau (2014), Alves (2003;2008;2015); Alves et al. (2021); Oliveira (2005;2012;2014); Ferraço (2005; 2007; 2021); Ferraço et al. (2021); Lopes e Macedo (2011); Nunes (2019;2023) and Nunes e Neira (2020; 2021). Regarding learning through playing, key references include Kishimoto (1995;1994; 2003; 2009;2010), Mello et al. (2011), and childhood conceptions discussed by Kohan (2003;2005;2019;2020). The research presents as its educational product the aforementioned children's literature work, developed in collaboration with the study participants. The results indicate: expanded discussions on curricular practices that include play; promotion of more attentive and empathetic pedagogical practices that respect children's right to experience childhood during the transition to elementary school; strengthened collaboration between basic and higher education institutions, fostering integrated pedagogical practices; and the recognition of children, evidenced by more meaningful learning processes extending play beyond the school context, resulting in happier children respected in their learning journeys.

Keywords: Playing. Learning. Teaching Practice. First Grade of Elementary School. Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Registro da escola. Arquivo pessoal – 1993.....	20
Figura 2: Regiões administrativas de Vila Velha.....	25
Figura 3: Imagem aérea da Grande Terra Vermelha.....	26
Figura 4: Sistema Curricular.....	35
Figura 5: Plataforma AVA da Prefeitura Municipal de VV – ES.....	62
Figura 6: Propósito Estratégico da Secretaria de Educação de VV-ES.....	63
Figura 7: Componentes Curriculares de Matemática.....	67
Figura 8: Orientações Gerais do componente de História.....	68
Figura 9: Habilidade locais e regionais do componente de Geografia.....	69
Figura 10: Orientações complementares do componente de Geografia.....	70
Figura 11: Orientações complementares da competência de Ciências.....	71
Figura 12: Desejo de participar da pesquisa pelas crianças.....	73
Figura 13: Das paisagens contempladas no espaço da escola.....	74
Figura 14: Bingo das Letras.....	75
Figura 15: O brincar com a massinha.....	76
Figura 16: Jogos disponíveis na escola.....	80
Figura 17: Capa da obra de Ana Maria Machado.....	83
Figura 18: Contação de história.....	84
Figura 19: O jogo da memória das profissões.....	86
Figura 20: Aprendendo a jogar.....	87
Figura 21: Escrevendo os nomes das profissões.....	88
Figura 22: Profissões.....	89
Figura 23: Enfermeira, músico, professora.....	89
Figura 24: Cartaz coletivo.....	90
Figura 25: Brincando.....	92
Figura 26: Entre o brincar e a matemática.....	93
Figura 27: Uma tarde de brincadeiras.....	94
Figura 28: Brincando, desejando, imaginando.....	94
Figura 29: Uma tarde feliz.....	96
Figura 30: Cabelos malucos.....	97
Figura 31: Mais desenhos.....	98

Figura 32: O cabelo da tia.....	99
Figura 33: O envio das atividades.....	104
Figura 34: Capa da obra de Francisco de Assis Alves.....	108
Figura 35: Ouvidos atentos.....	109
Figura 36: Brincadeiras populares.....	110
Figura 37: Brincando de passar o anel.....	110
Figura 38: Brinquedos, imaginação e escola.....	111
Figura 39: Brincadeiras preferidas.....	115
Figura 40: Confeccionando um jogo da memória das brincadeiras.....	116
Figura 41: Convite.....	117
Figura 42: Poema.....	117
Figura 43: Atividade 1 do projeto.....	118
Figura 44: Sobre os usos criativos.....	119
Figura 45: João e o pé de feijão.....	124
Figura 46: Plantando feijões “mágicos”.....	125
Figura 47: Plaquinhas para a plantação de feijão.....	125
Figura 48: A UFES enquanto possibilidade.....	126
Figura 49: Uma semente lançada.....	127
Figura 50: Atividade 2 com as famílias.....	127
Figura 51: Questões sem respostas.....	128
Figura 52: Respostas das crianças.....	129
Figura 53: Atividade realizada com a professora.....	130
Figura 54: Como é o seu bairro.....	134
Figura 55: O que tem no meu bairro.....	135
Figura 56: O bairro que queremos ter.....	136
Figura 57: Atividade de Geografia.....	137
Figura 58: Sobre os nomes dos bairros.....	138
Figura 59: Locais de afetos.....	139
Figura 60: Brincando de escritores.....	143
Figura 61: Ilustrando a obra.....	144
Figura 62: Registros dos nossos afetos.....	156

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação
- AVA – Virtual de Aprendizagem Ambiente
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- Ciep – Centro integrado de Educação Pública
- CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
- DERVV - Diretrizes de Ensino da Rede Municipal de Vila Velha
- ECA – Estatuto da Crianças e do Adolescente
- EF01GE03/VV – Ensino Fundamental, 1º ano, Geografia, posição 03, Vila Velha
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
- ES – Espírito Santo
- Feusp – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- MEC – Ministério da Educação
- PMVV – Prefeitura Municipal de Vila Velha
- PPFC - Planejamento Pedagógico e formação continuada
- PPGMPE – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação
- PRPPG – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
- Pnaic – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- Pupt – Projeto Universidade para Todos
- RJ – Rio de Janeiro
- Sedu – Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo

Semed – Secretaria Municipal de Educação

SGE – Sistema de Gestão Escolar

USP – Universidade de São Paulo

Umef – Unidade Municipal De Ensino Fundamental

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

VV – Vila Velha

SUMÁRIO

1 (RE)COMEÇOS.....	16
1.1 BRINCADEIRAS COM CRIANÇAS NA ESCOLA.....	30
1.2 PRÁTICAS CURRICULARES E ESTRATÉGIAS DOCENTES....	33
2 DIÁLOGOS QUE AMPLIAM REFLEXÕES POR MEIO DAS PESQUISAS.....	40
2.1 AS PRODUÇÕES DA CAPES E DA BDTD.....	41
2.2 OS EFEITOS DA CONVERSA.....	42
2.3 COM AS PRÁTICAS CURRICULARES E AS BRINCADEIRAS COM CRIANÇAS.....	53
3 HÁ ESPAÇO PARA BRINCAR NO ENSINO FUNDAMENTAL?.....	58
3.1 ENTRE PRESCRIÇÕES NACIONAIS E MUNICIPAIS: QUAIS AS CHANCES DE BRINCAR?.....	59
3.2 PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES.....	71
3.3 NA INTENÇÃO DE BRINCAR COM CRIANÇAS.....	78
3.3.1 SOBRE OS JOGOS DISPONÍVEIS NA ESCOLA.....	79
3.3.2 SEGUIMOS BRINCANDO: COMO?.....	91
3.3.3 ERA UMA VEZ.....	101
SEMANA 1 – TEMA: BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS.....	106
SEMANA 2 – TEMA: CLÁSSICOS DA LITERATURA.....	122
SEMANA 3 – MEU BAIRRO É ASSIM.....	133
SEMANA 4 – AUTORES DE SUAS HISTÓRIAS.....	142
SEMANA 5 – EXPOSIÇÃO DAS TAREFAS: RECAPITULANDO O QUE VIVENCIAMOS NOS ÚLTIMOS TEMOS.....	155
4 PRODUTO EDUCACIONAL.....	158
5 CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS.....	161
AGRADECIMENTOS.....	170
REFERÊNCIAS.....	172
APÊNDICE A.....	179
APÊNDICE B.....	182
APÊNDICE C.....	184
APÊNDICE D.....	187
ANEXOS A.....	193

1 - (RE) COMEÇOS



De Ulisses ela aprendera a ter coragem de ter fé – muita coragem, fé em quê? Na própria fé, que a fé pode ser um grande susto, pode significar cair no abismo, Lóri tinha medo de cair no abismo e segurava-se numa das mãos de Ulisses enquanto a outra mão de Ulisses empurrava-a para o abismo – em breve ela teria que soltar a mão menos forte do que a que empurrava, e cair, a vida não é de se brincar porque em pleno dia se morre. A mais premente necessidade de um ser humano era tornar-se humano (Lispector, 2023, p.29).

A Luiz Carlos da Silva. Pai, como foi difícil continuar depois da sua ida. Nós tínhamos tantos planos. A hemodiálise já te fazia bem, começamos a agilizar as papeladas do transplante; eu tinha tanta certeza de que eu seria a doadora. Comecei a estudar e a entender como seria o processo da cirurgia, porque sempre fui frouxa para dor, porém eu me sentia capaz e disposta. Era meu maior sonho ver você livre da máquina e com uma qualidade de vida. Mas eu te perdi. Te perdi para um vírus em maio de 2020. Depois que eu te vi naquele contêiner, dentro de um saco e ao lado de tantos outros corpos mortos por Covid, eu pude entender na prática que não temos o controle de absolutamente nada. Por você eu quis desistir, porém por você eu continuei. Não rendo mais em muitas coisas, mas por você eu tenho seguido como consigo. Obrigada pela oportunidade de estudar. Você queria o ensino médio completo de mim e eu fui além. Obrigada, pai. Sinto sua falta. Todos os dias. Meu amor eterno para você (Silva, 2022).

Começo (ou recomeço) esta pesquisa com o último parágrafo dos agradecimentos do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado: *“Entre educação infantil e o ensino fundamental: práticas de avaliação discente”* (Silva, 2022), do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), sob a orientação da professora Dra. Kezia Rodrigues Nunes. De um ciclo da Iniciação Científica, a pesquisa se expandiu para uma discussão um pouco maior, do jeito que foi possível, pois afinal o que foram os anos de 2020 até 2022?

O modo como passamos pela pandemia da Covid-19 e de que maneira fomos afetados coletivamente e individualmente nos deixaram marcas, aprendizados e saudades. Muitas! “[...] não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados” (Deleuze; Guatarri, 2021, p.17). Fizemos o que conseguimos e por muitas vezes nos questionando se aquilo tudo fazia sentido. Lembramos que em alguns lugares do país não havia espaço para enterrar as pessoas mortas pela Pandemia. Então, como continuar estudando, trabalhando, pesquisando em meio ao luto coletivo?

Em vários momentos, ouvimos que nós profissionais da educação estávamos nos (re) inventando. Era uma busca constante de seguir *“apesar de”*:

- Lóri, disse Ulisses, e de repente pareceu grave embora falasse tranquilo, Lóri: uma das coisas que aprendi é que se deve viver apesar de. Apesar de se deve comer. Apesar de, se deve amar. Apesar de, se deve morrer. Inclusive muitas vezes é o próprio apesar de que nos empurra para a frente. Foi o apesar de que me deu uma angústia que insatisfeita foi criadora da minha própria vida [...] (Lispector, 2023, p.23).

De 2020 até aqui, o trecho da obra *-Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres-* de Clarice Lispector vem servindo de inspiração em muitos momentos e fazendo

sentido para mim de um modo que extrapola o aparente e banal romance de Lóri e Ulisses, personagens de Clarice. Seguir *apesar de*, portanto, é uma escolha diária para que sigamos resistindo e “a resistência, ou como gostamos de falar a re-existência é arte, é expressão de potência de vida, inventa novos começos, experimenta e constrói outros possíveis, viola as regras impostas. É expansão das vidas” (Ferraço et al, 2021,p.2).

Acredito que Clarice dialoga com o trabalho que propus nesta pesquisa, porque no cotidiano das escolas, as crianças e as professoras são atravessadas e afetadas de diferentes modos, ou seja, os sujeitos lá envolvidos em muitos momentos prosseguem ou vivem “apesar de”, apesar da falta de valorização, apesar do não direito de viver a infância, apesar da violência nos bairros em que se vive, apesar da fome que passa à frente do direito de estudar.

Dialogo com Clarice em uma perspectiva de que, tanto quanto sua narrativa é não linear, também é a vida que acontece nas escolas, atravessada pelas experiências que educandos e educadoras trazem para esse espaço. Em *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*, a obra começa com uma vírgula e termina com dois pontos, tem uma estrutura incomum e inesperada, tal qual as narrativas, as “caças não autorizadas”(Certeau, 2014) que se desvelam no cotidiano das escolas e em nossas vidas.

Seguimos aprendendo convivendo e construindo saberes, mesmo com as vírgulas e pontos e reticências que se nos apresentam – entre estes, a pandemia do covid-19, da qual podemos até ter saído, mas que pode ainda levar um tempo para sair de nós.

Apenas nesta etapa da vida, consegui voltar ao TCC, (re) ler alguns trechos e tentei estabelecer uma lógica de continuidade. Para quem sempre teve a necessidade de controle, de planejamento e até estudou tudo que pôde sobre o pós-cirúrgico de um transplante renal, a vida (ou a morte) tornou bem palpável esse (des) controle das experiências que nos acontecem.

Assim, acreditando que “*enquanto houver sol, ainda haverá*”, sobretudo esperanças! Sigo estudando e tentando honrar a oportunidade que me foi dada, já que meus pais não tiveram a possibilidade de estudar. Meu pai, aos nove anos,

precisou aprender a trabalhar para ajudar a sustentar os nove irmãos, meu avô e minha avó. Com isso, ele não finalizou nem a antiga quarta série; e minha mãe devido aos maus tratos recebidos na escola, gritos, beliscões, reprovações, não quis mais permanecer naquele ambiente e estudou até a também antiga oitava série.

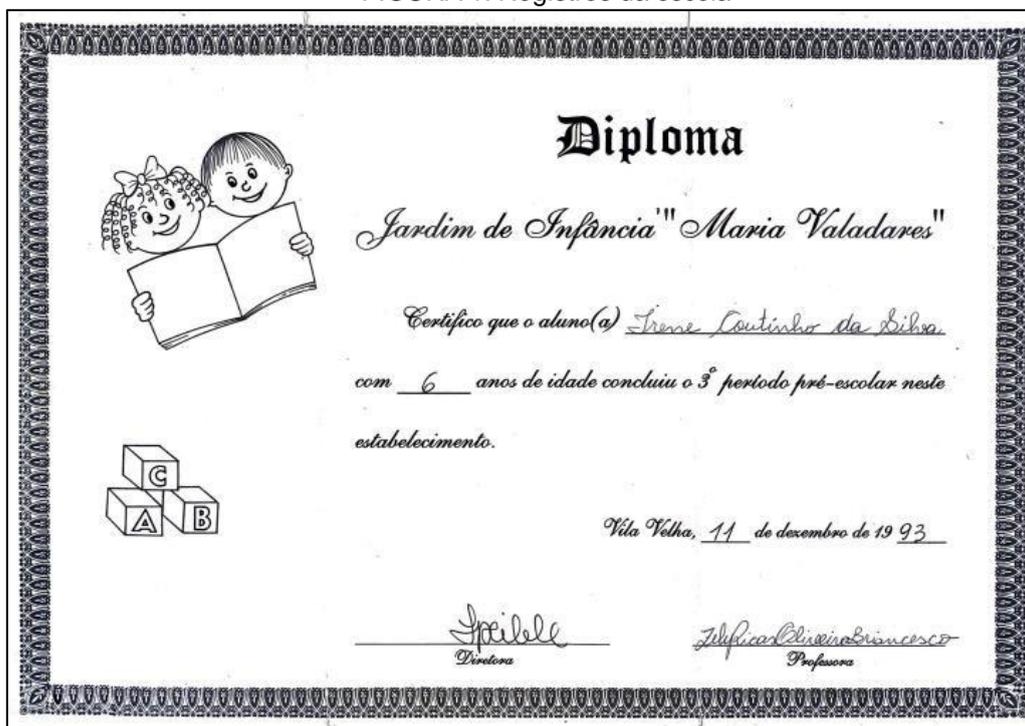
Entretanto, aos quatro anos quando eu fui para escola, já comecei a ouvir que estudar era importante e que eu deveria terminar pelo menos o antigo segundo grau. Afinal, os meus pais queriam para mim tudo aquilo que não foi possível para eles e o antigo segundo grau era muito. Ainda hoje sinto o peso que estudar passou a representar para mim: a responsabilidade de concluir aquilo que meus pais não puderam finalizar por falta de oportunidade, e que buscaram me oportunizar.

Minha primeira escola foi o “Jardim de Infância Maria Valadares”, que ficava localizada na Pracinha de Vila Velha (VV, ES) onde hoje é a biblioteca pública apelidada por Titanic devido ao formato do prédio. Era uma escola pública e lá eu estudei dos quatro aos seis anos. Hoje, parando para lembrar, não sei se eu gostava de lá. Era uma escola que ficava muito longe da minha casa, eu precisava acordar muito cedo, na volta também demorava para chegar. Para uma criança de quatro anos, o bairro Terra Vermelha (VV, ES), parecia bem mais longe do que já era.

Por morar longe da escola, o medo de ser esquecida também era maior. Fora que as crianças que lá frequentavam também eram diferentes de mim. Hoje, penso: diferentes em quê? Das professoras, tenho vagas lembranças; de uma, eu tinha pavor, ela não entendia e quando me perguntava eu chorava ainda mais. Afinal, como dizer que eu tinha medo dela, porque na minha cabeça de quatro anos ela parecia uma bruxa?

Outra professora que recordo é a tia Zeca. Tia Zeca era simpática e mais carinhosa. Hoje, percebo que ela tinha mais jeito com crianças. Também lembro da tia Zeli, que me deu aula já no meu último ano em tal instituição, e me proporcionou o meu primeiro diploma:

FIGURA 1: Registros da escola



FONTE: Acervo Pessoal (1993).

É difícil lembrar das coisas, dos colegas, dos nomes de todos. Das brincadeiras, eu lembro de uma que a professora que eu tinha medo oportunizava: ela nos dava várias garrafas vazias de refrigerante de dois litros, as quais podíamos encher de terra, para brincar de boneca. Brincar com terra, com coisas simples, com outras crianças, isso era legal. A brincadeira me trazia algum conforto, me fazia esquecer o meu longo percurso de volta para casa e o medo de ser deixada por lá. Agora, parando para lembrar, questiono onde estavam os brinquedos da escola nas brincadeiras do parquinho? Nem os da sala vêm em minhas memórias.

Penso que, no fim das contas, o percurso de ir e voltar era cansativo, e isso me fazia gostar menos da escola. Mesmo assim, não tinha o que fazer, pois em Terra Vermelha (VV, ES), naquela época, não havia escola de educação infantil. A brincadeira também estava presente no trajeto de volta para casa, de ônibus, com meu pai, que tentava fazer o trajeto ser mais leve: contando histórias, cantando comigo, brincando com coisas simples, me lembrando que rapidinho chegaria a hora de voltar para casa, mas que era importante eu prestar atenção na aula, respeitar a professora e não fazer bagunça.

Aos sete anos, fui para a escola "Umef Professor Thelmo Torres", localizada

em Itapuã, VV/ES. Meus pais escolheram continuar me deixando estudar fora do bairro, pois acreditaram que essa escola oferecia uma estrutura melhor e professores mais comprometidos do que a que, nessa época, passou a funcionar em um barracão improvisado em nosso bairro. A chegada ao primeiro ano, para mim, foi com uma pressão ainda maior. Afinal, era o ano em que eu aprenderia a ler e, se isso não acontecesse, eu reprovaria. Reprovar era visto como a pior coisa que poderia acontecer na escola, segundo meus pais e a tia Nilma, a tia da primeira série.

Tia Nilma era a professora mais rígida da escola e, até hoje, os seus gritos falando as sílabas ecoam em minha memória: “*Navio, N. Harpinha, H. Com A, faz NHA. Navio, N. Harpinha, H. Com E, faz NHE [...]*”. Desse modo, ela alfabetizou a mim, a meus irmãos, a minhas primas e a tantas outras pessoas que passaram por ela. Por meio das famílias silábicas, gritos e ameaças. Hoje, eu entendo que ela fez o melhor que poderia. Este ano, ela nos deixou, ficando apenas nas lembranças dos nossos corações.

Como aluna da escola pública, moradora da periferia, filha de pessoas simples, compreendo a relevância da oferta de uma educação de qualidade para ampliação e mudança de vida, independentemente da idade. Sei também o quanto é importante o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas que reconheçam os espaços públicos como um campo de reflexão e possibilidades de se repensar as práticas pedagógicas.

Em 2011, concluí minha primeira graduação no curso de Letras Português na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Naquele mesmo ano, tive a oportunidade de atuar como Educadora Social no Projeto Brincarte (Tempo Integral para educação infantil) no bairro São Pedro III em Vitória/ES. O Brincarte era um projeto da Prefeitura Municipal de Vitória em parceria com a Fundação Batista da Praia do Canto. Nesse espaço, tive o primeiro contato com o público da educação infantil. Trabalhei com os pequenos entre os anos 2011 a 2015. Foi um período de muitas aprendizagens com as crianças e com os adultos daquele ambiente.

A experiência de trabalho com a educação infantil despertou em mim várias inquietações. Comecei a sentir o desejo de fazer outra graduação, para expandir o meu campo de atuação na área da educação. Com isso, comecei a ter interesse em compreender melhor os eixos estruturantes do trabalho com o público infantil, as

teorias que embasavam esse trabalho e as ações no cotidiano da sala de aula.

Em 2017, comecei a trabalhar lecionando Língua Portuguesa com alunos dos anos finais do ensino fundamental e com alunos do ensino médio. No mesmo ano, fiz o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e retornei à Ufes em 2018 para a graduação em Pedagogia.

Em 2018, também tive a oportunidade de atuar como auxiliar de alfabetização pela Prefeitura Municipal de Vila Velha e em tal função acompanhei alunos do primeiro e do segundo ano dos anos iniciais. Em seis meses de participação no projeto, o que mais me chamou atenção e me angustiou foi perceber que os alunos do primeiro ano, ao chegarem ao ensino fundamental, precisavam se desvencilhar daquilo que eles eram: crianças. Havia uma distinção, eles eram cobrados a se comportar apenas como estudantes, assumindo uma outra postura nas diversas atividades de estudos.

O projeto finalizou, retornei com as aulas de Língua Portuguesa em uma instituição privada e segui com o curso de Pedagogia. Em 2020 e 2021, realizei uma Iniciação Científica intitulada *Currículo e avaliação na transição da educação infantil ao fundamental* (Silva, 2021); orientada pela professora Dra. Kezia Nunes. Como foram anos intensos de Pandemia, a pesquisa aconteceu por meio de análises das políticas públicas de avaliação discente em nível federal e municipal de Vitória, compreendendo como eram as orientações acerca da transição da educação infantil para o ensino fundamental, bem como os atravessamentos nacionais e municipais sobre as práticas de avaliação discente, as concepções e instrumentos avaliativos.

No TCC (Silva, 2022), foi possível aprofundar um pouco mais a pesquisa, por meio de um mapeamento na plataforma da Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação (Anped) a fim de compreender como a temática da transição e das práticas avaliativas era abordada em trabalhos acadêmicos. Também como aprofundar as análises e discussões das políticas públicas em nível federal e municipal (Vitória) sobre a avaliação discente e a forma como abordam a transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Esses registros buscam tratar do pertencimento, com um tema que me atravessa desde a infância na educação básica e segue comigo de modo profissional, nos investimentos acadêmicos do ensino superior e da pós-graduação. Concordamos

que “[...] estamos sempre em busca de nós mesmos, de nossas histórias de vida, de nossos “lugares”, tanto como “*alunosalunas*”¹ que fomos como “*professoresprofessoras*” que somos” (Ferraço, 2021, p. 104). Assim, a intenção é ampliar os estudos anteriores e investigar como a brincadeira pode ser valorizada como potência para os processos de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental.

A experiência que me atravessa, me passa e me compõe, ao modo de Larrosa (2002), registra que já no 1º ano do ensino fundamental, brincar passa a não ser uma prioridade. Além disso, consideramos que, especialmente para as crianças na pandemia, brincar pode ter sido um dos poucos recursos para preservar a saúde física, cognitiva, emocional e os relacionamentos familiares, como registram os relatórios da Sociedade Brasileira de Pediatria e outras pesquisas, como discutem Becalli e Nunes (2023).

Essa constatação dialoga com o marco da 1ª infância, que afirma os primeiros anos de vida como fundamentais para a formação das bases físicas, emocionais, sociais e cognitivas do ser humano. Assim, o brincar, como direito garantido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Política Nacional Integrada para a Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016), é uma atividade essencial para o desenvolvimento integral da criança, que promove aprendizagens significativas, a formação de vínculos e o fortalecimento de sua identidade e subjetividade.

Julgamos importante, neste primeiro momento, relembrar as experiências da infância na escola, os processos formativos acadêmicos e profissionais, porque entendemos que passado algum tempo “uma experiência quase cotidiana nos impõe a exigência dessa distância e desse ângulo de observação” (Benjamin, 2012, p.197).

¹ A união de palavras reflete um sentido mais amplo do que buscamos expressar, evitando as limitações que surgiriam caso fossem usadas separadamente. Essa prática, inspirada pelos ensinamentos de Nilda Alves (2015) nas pesquisas com os cotidianos, está associada à superação de dicotomias e fragmentações características de uma formação tradicional e hegemônica, que atribui significados opostos aos termos. Ao criar conhecimentos, também geramos novos significados e possibilidades, o que resulta na criação de termos que expandem os sentidos. Como reforçam Alves et al. (2019), a grafia correta desses termos deve ser apresentada com as palavras juntas, em itálico e entre aspas, para garantir que os revisores mantenham a forma exata em que devem aparecer no texto.

E por compreendermos que nossas experiências também nos constituem e nos afetam de maneiras potentes.

Consideramos também o fato de que nossas experiências também nos afetam de maneiras profundas. Assim, dialogamos com as ideias de Walter Kohan (2019), que, ao trabalhar o conceito de *devir-criança*, nos convida a perceber experiências da infância como potências que permanecem em nós e possibilitam que o olhar infantil – curioso, criativo e inventivo – continue a nos influenciar. Dessa maneira, a supracitada perspectiva pode nos levar a compreender que as vivências escolares e formativas não são apenas memórias estáticas, mas elementos vivos que podem provocar novas formas de pensar, aprender e interagir com o mundo.

Assim, esta proposta de pesquisa intencionou continuar os estudos iniciados em um contexto de crise sanitária em que a interação nos cotidianos das escolas ficou limitada. Também buscou compor, com os sujeitos escolares, fazeres e saberes de modo a colaborar com os processos formativos das crianças, valorizados e ampliados com as brincadeiras.

A pesquisa aconteceu na cidade de Vila Velha, localizada na região metropolitana da Grande Vitória, no estado do Espírito Santo, com uma população estimada em 467,722 habitantes, de acordo com dados mais recentes do IBGE. O município é amplamente reconhecido por suas belas praias e seu clima convidativo, que atrai visitantes ao longo de todo ano.

De acordo com o site da Prefeitura Municipal de Vila Velha (PMV), o ensino fundamental de nove anos no município está organizado de acordo com a resolução Nº 7 de 14/12/2010 em que temos: anos iniciais (1º ao 5º - 6 a 10 anos de idade), anos finais (5º ao 9º - 11 a 14 anos de idade).

Atualmente, a cidade conta com 71 Unidades Municipais de Ensino Fundamental (UMEFs), as quais estão distribuídas em cinco regiões administrativas a saber:

FIGURA 2: Regiões administrativas de Vila Velha

REGIÃO I		REGIÃO II	
Centro	Jockey de Itaparica	Ibes	Nova Itaparica
Boa Vista I	Olaria	Araçás	Novo México
Boa Vista II	Praia da Costa	Brisamar	Pontal das Garças
Vista da Penha	Praia das Gaivotas	Cocal	Santa Inês
Coqueiral de Itaparica	Praia de Itaparica	Darly Santos	Santa Mônica Popular
Cristóvão Colombo	Residencial Coqueiral	Guaranhuns	Santa Mônica
Divino Espírito Santo	Soteco	Ilha dos Bentos	Santos Dumont
Glória	Itapuã	Jardim Asteca	Vila Guaranhuns
Ilha dos Ayres	Jaburuna	Jardim Colorado	Vila Nova
		Jardim Guaranhuns	Nossa Senhora da Penha
REGIÃO III		REGIÃO IV	
Aribiri	Paul	Cobilândia	Nova América
Argolas	Pedra dos Búzios	Alecrim	Planalto
Ataíde	Primeiro de Maio	Alvorada	Rio Marinho
Cavaliéri	Sagrada Família	Cobi de Baixo	Santa Clara
Chácara do Conde	Santa Rita	Cobi de Cima	São Torquato
Dom João Batista	Vila Batista	Industrial	Vale Encantado
Garoto	Vila Garrido	Jardim do Vale	Pólo Empresarial Novo México
Ilha da Conceição	Zumbi dos Palmares	Jardim Marilândia	
Ilha das Flores			
REGIÃO V			
Barra do Jucu	João Goulart	Nova Ponta da Fruta	Santa Paula II
Balneário Ponta da Fruta	Morada da Barra	Ponta da Fruta	São Conrado
Barramares	Morada do Sol	Praia dos Recifes	Terra Vermelha
Cidade da Barra	Morro da Lagoa	Riviera da Barra	Ulisses Guimarães
Interlagos	Normília da Cunha	Santa Paula I	Vinte e Três de Maio
Jabaeté			

Fonte: Disponível em <https://www.vilavelha.es.gov.br/midia/paginas/ANEXO%20V%20-%20G%20-%20BAIRROS%20QUE%20COMPOE%20AS%20REGIOES%20ADMINISTRATIVAS.pdf>

Destacamos nesta pesquisa a região V, em que há quinze instituições de ensino fundamental. Nosso local de encontro e de realização do trabalho aconteceu em uma unidade escolar de Terra Vermelha, que oferece do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos (Eja), bairro em que resido desde os quatro anos de idade.

Oliveira (2014) salienta que em Terra Vermelha, acerca da história de sua ocupação, há a prevalência de uma memória oral dos acontecimentos que vieram a gerar as atuais identidades da região. Há relatos que datam desde os anos oitenta, relacionados a ocupações de terras por parte de fazendeiros, bem como fortes movimentações populares por moradia e, de maneira mais recente, programas habitacionais. Ainda hoje, há o surgimento de novas comunidades que não são

oficialmente registradas como bairros, com grande movimentação popular para ocupação da terra.

FIGURA 3: Imagem aérea da Grande Terra Vermelha



Fonte: desconhecida. Disponível em: <http://www.flogao.com.br/flbenfica/112179705>

Ao realizar uma pesquisa com destaque para o currículo, buscamos conexão com suas diferentes dimensões, como o prescrito e o vivido. Portanto, a concepção de currículo que norteará este trabalho é de desenvolvimento curricular, para além das prescrições, porque é uma prática que irá considerar o que é materializado na escola, com isso:

[...] Essa prática engloba, no entanto, todos os múltiplos contextos em que os sujeitos são constituídos como redes de subjetividades. Portanto, os currículos formais, os conhecimentos científicos, as práticas hegemônicas estão na escola como também as crenças e os saberes que os sujeitos trazem, em si próprios, de outros lugares (Lopes; Macedo, 2011, p.162).

Desse modo, ao avaliar as prescrições curriculares nacionais, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, BNCC, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, DCNEI, 2010), compreendemos a sistematização de diferentes compreensões a respeito do brincar. Na educação infantil, o brincar é assumido como eixo do trabalho pedagógico (BRASIL, DCNEI, 2010) e como direito de aprendizagem (BRASIL, BNCC, 2018). Na educação básica (ou seja, na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio), as

brincadeiras e os jogos são conteúdos da área das linguagens, do componente curricular Educação Física (BRASIL, BNCC, 2018). Nesses documentos, os tratamentos mais expressivos do uso das brincadeiras e jogos na educação básica é como conteúdo curricular e como meio de aprendizagem.

Assim, compreende-se que a relevância social da temática está em problematizar e ampliar com os sujeitos cotidianos (Certeau, 1994), ou seja, as crianças, as professoras, as famílias e os demais sujeitos da escola, possibilidades para valorizar o brincar na escola e para além dela.

O nosso trabalho está vinculado ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo. Articula-se ao Projeto Proex 3949 “Ciclos, Currículos em interações colaborativas na educação básica e no ensino superior” e ao Projeto PRPPG 12610/2023 (Ciclos/Ufes/Cnpq). Quanto às problematizações, a transição da educação infantil para o 1º ano do fundamental, em conexão ao tema brincar, nos remete as seguintes questões: *há espaço e tempo para a brincadeira das crianças do ensino fundamental? Como, do quê, com quem elas brincam? Brincar é incentivado pela escola? Brincar na escola está relacionado a aprender?*

Dessa maneira, destacamos como objetivo geral:

- ✓ ampliar sentidos do brincar nas práticas curriculares na chegada aos anos iniciais, com crianças do 1º ano, em uma escola pública de Vila Velha/ES no bairro Terra Vermelha.

Como objetivos específicos:

- ✓ *conhecer o que tem sido produzido em dissertações e teses sobre o brincar nos processos do 1º ano do ensino fundamental.*
- ✓ *compreender acerca das principais políticas educacionais de âmbito federal e do município, as quais norteiam as prática do ensino fundamental, destacando inclusive de que modo o brincar é contemplado ou não em tais políticas.*
- ✓ *ampliar contribuições para as práticas curriculares com o brincar com uma turma do 1º ano do ensino fundamental em uma escola do Município de Vila Velha.*

- ✓ *sistematizar como produto educacional um E-book em formato de história, em que narra experiências com o brincar no 1º ano do ensino fundamental, na perspectiva de crianças que chegam a essa etapa escolar, moradoras da Região V de Vila Velha, considerando o brincar no contexto dessa região e suas relações com os outros territórios da cidade, bem como o brincar no cotidiano escolar.*

O estudo é de natureza qualitativa, por meio da pesquisa com o cotidiano escolar, desenvolvida no período de março a setembro de 2024, com 25 estudantes e 1 professora regente de uma turma do 1º ano. Como instrumentos para produção de dados, utiliza: registros em diário de campo, fotografias, observações e diálogos com as crianças e a professora da turma.

Compreendemos² que “os relatos [...] pretendem narrar práticas comuns. Introduzi-las com as experiências particulares, as frequentações, as solidariedades e as lutas que organizam o espaço onde essas narrações vão abrindo um caminho [...]” (Certeau, 2014, p.35). Assim, busca-se, por meio dos registros, da observação, da escuta e diálogo com os sujeitos da instituição uma constante reflexão do que é vivido e realizado no espaço, ou seja,

[...] qualquer tentativa de análise, discussão, pesquisa ou estudo com o cotidiano só se legitima, só se sustenta como possibilidade de algo pertinente, algo que tem sentido para a vida cotidiana, se acontecer com as pessoas que praticam esse cotidiano e, sobretudo, a partir de questões e/ou temas que se colocam como pertinentes às redes cotidianas (Ferraço, 2007, p.78).

A análise e sistematização dos dados foi realizada em composição com o referencial teórico de práticas curriculares, cotidiano escolar e do brincar na infância, de maneira constante e reflexiva, na intenção de contribuir enquanto estivemos em

²Durante o trabalho faremos uso tanto da primeira pessoa do singular quanto da primeira pessoa do plural, pois entendemos que essa escolha reflete as concepções teóricas e metodológicas da pesquisa, que privilegiam as composições com os sujeitos envolvidos. O uso da primeira pessoa do singular enfatiza o lugar de enunciação da pesquisadora, suas reflexões, decisões e interpretações individuais ao longo do processo investigativo. Já a primeira pessoa do plural expressa o caráter coletivo da pesquisa, reconhecendo as contribuições dos “*sujeitospraticantes*” e a construção conjunta de significados, saberes e fazeres. Essa alternância não apenas reforça a ética da pesquisa-intervenção, mas também evidencia a implicação e a corresponsabilidade entre pesquisadora e participantes.

campo e intencionando ampliar após a finalização deste ciclo inicial.

Dessa maneira, a pesquisa está estruturada em cinco capítulos, que apresentam os caminhos percorridos ao longo de sua realização. No primeiro capítulo, intitulado “*(Re)começos*”, são introduzidas as bases do trabalho, com um resgate das experiências pessoais e acadêmicas que culminaram nos objetivos da pesquisa. Este capítulo também apresenta os principais autores que estiveram em nossas reflexões sobre brincadeiras e infância, respectivamente, como Kishimoto (1994;1995; 2003; 2009;2010); Mello et al. (2011) e Kohan (2003; 2005; 2019; 2020). Ainda no primeiro capítulo, é detalhado o referencial teórico e metodológico sobre currículos e cotidianos, fundamentado em autores como Alves (2003; 2008; 2015); Alves et al. (2021);Certeau (2014); Ferraço (2005; 2007; 2021); Ferraço et al. (2021);Nunes (2019; 2023); Nunes e Neira (2020; 2021); Oliveira (2005; 2012; 2014); Lopes e Macedo (2011) e Sacristán (2000) que caminharam conosco no trabalho.

O segundo capítulo, intitulado “*Diálogos que ampliam reflexões por meio das pesquisas*”, apresenta o que tem sido produzido em dissertações e teses sobre o brincar nos processos de ensino e aprendizagem, considerando publicações entre 2012 e 2022. Este levantamento, realizado na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), teve como objetivo mapear produções que dialoguem com a problemática da pesquisa, oferecendo pistas e ampliando reflexões sobre o potencial do brincar no contexto do 1º ano do ensino fundamental.

O terceiro capítulo, intitulado “*Há espaço para brincar no ensino fundamental?*”, compreende as articulações entre políticas educacionais, práticas curriculares e as experiências vividas com as crianças do 1º ano em uma escola localizada em Terra Vermelha, Vila Velha/ES. Este capítulo explora, inicialmente, como o brincar é abordado (ou negligenciado) nas prescrições educacionais nacionais e municipais, além de narrar a chegada em campo, os primeiros contatos com os participantes e as práticas pedagógicas desenvolvidas em parceria com a professora e as crianças. Também são descritas as interações práticas realizadas com os sujeitos da pesquisa, incluindo o uso de jogos escolares, a continuidade das brincadeiras em campo para além dos jogos e a integração da literatura ao processo investigativo.

No quarto capítulo, é apresentado o Produto Educacional, um e-book em formato de história, “Luiza e a Terra Vermelha, que narra as experiências com o brincar no 1º ano do ensino fundamental. O material reflete as vivências das crianças da Região V de Vila Velha/ES, abordando o brincar no dia a dia da escola e suas conexões com os territórios da cidade. O capítulo destaca a estrutura, os conteúdos e os objetivos do e-book, ressaltando sua relevância como inspiração para novas práticas pedagógicas que valorizem o brincar como elemento importante no aprendizado das crianças que chegam ao 1º ano dos anos iniciais.

Por fim, o quinto capítulo, intitulado “*Considerações (não) finais*”, oferece um espaço para reflexões sobre as aprendizagens construídas e os caminhos que se abriram ao longo do processo de pesquisa, consolidando as experiências vividas e sinalizando possibilidades futuras para a investigação e prática educativa.

1.1 BRINCADEIRAS COM CRIANÇAS NA ESCOLA

*Quando não houver caminho
Mesmo sem amor, sem direção
A sós ninguém está sozinho
É caminhando que se faz o caminho (Titãs, 2003)*

Ainda em diálogo com a música trazida em nossa epígrafe, a seguir os autores com quem caminhamos em nosso referencial teórico metodológico. A respeito do brincar com crianças, estamos em composição com os estudos de Kishimoto (1994;1995; 2003; 2009; 2010); Mello et al. (2011). Apostamos ainda em um diálogo com Kohan (2003; 2005; 2019; 2020) na reflexão acerca da infância, de maneira a enriquecer a reflexão ao integrar uma dimensão ética e filosófica à ideia de infância, e ao convergir com a pedagogia do brincar como um espaço de transformação. Isso sustenta nossa aposta em que o brincar não é apenas uma atividade recreativa, mas um espaço de encontro, invenção e resistência à normatividade, alinhado à concepção de infância como potência criativa e pedagógica.

Acreditamos que essa abordagem se conecta diretamente às ideias dos autores que defendem o brincar como parte constituinte do desenvolvimento infantil, de maneira a ampliar o foco para além de abordagens instrumentais, bem como dialogar com os valores culturais e filosóficos inerentes ao brincar.

Já os estudos de Mello et al. (2011), a respeito dos jogos e brincadeiras, nos ajudam a compreender essa distinção realizada na educação, do jogo como conteúdo ou como meio educacional. De modo geral, ao analisar as características do jogo, a partir da sociologia e da história, é possível identificar as seguintes características:

a) o jogo e o trabalho não se distinguem do ponto de vista funcional, não há oposição radical entre lúdico e atividade séria, há empenho em ambas (Claparède, 1905);

b) o jogo é uma atividade autotélica, possui função em si mesma, e possui satisfação imediata; também é um fenômeno cultural, já que sempre pode ser repetido, transmitido, conservado e transformado. (Huizinga, 1980);

c) o jogo é associado à descontração, diversão, não seriedade, improdutividade, liberdade, criação, sorte ou destreza. Possui valor pedagógico uma vez que “[...] cada jogo reforça e estimula qualquer capacidade física ou intelectual. Através do prazer e da obstinação, torna fácil o que era difícil ou extenuante” (Caillois, 1990, Apud Mello et al., 2011, p.16). Pode ser identificado a partir de algumas características: a competição (Agôn), a sorte (Alea), o simulacro (Mimicry) ou a vertigem (Ilinx) (p. 13);

d) o jogo é um elemento mediador do desenvolvimento humano (Chateau, 1987; Freire, 2005).

No que diz respeito a apropriação do jogo e da brincadeira na escola, os autores sinalizam que a apropriação não é consensual, porque a função do jogo e da escola nem sempre são convergentes. Enquanto a função do jogo é lúdica, com objetivo de promover o prazer, de adesão voluntária e sem fins produtivos, a escola mostra-se inversamente proporcional, porque tem intencionalidade pedagógica, com fins de ampliar conhecimentos, com adesão arbitrária e diretiva (Mello et al., 2011).

Assim como Kishimoto, Mello et al. (2011) também ressaltam a busca de equilíbrio entre a função lúdica e a função educativa como o grande desafio para a inserção do jogo e da brincadeira no contexto escolar; Kishimoto (2009) discute ainda a brincadeira como atividade importante para valorizar os tempos da infância.

Enquanto esses autores evidenciam a importância da brincadeira como uma

forma de valorizar os tempos da infância e promover aprendizagens significativas, o devir-criança defendido por Kohan (2003) desloca a ideia de brincar para além do cronológico ou do utilitarismo pedagógico, para então refletir sobre o brincar como criação pura, intensidade e invenção de novos modos de ser e estar no mundo.

Desse modo, o devir-criança não se limita à infância como fase da vida; ele é um movimento contínuo de experimentação e criação, em que o brincar se torna um espaço de encontro e mudanças de perspectivas, de modos de ser e de pensar, ou seja, fomenta novas formas de relação com o mundo. Dessa forma, o equilíbrio entre o lúdico e o educativo pode ser reinterpretado como a possibilidade de acolher, na escola, uma abordagem que reconheça a criança não apenas como um ser em formação, passivo, mas como sujeito, que toma decisões e organiza o mundo à volta de maneira própria, seja na brincadeira, seja em outras áreas da vida. Vemos, então, esses sujeitos como uma multiplicidade que continuamente cria e recria mundos, independentemente da cronologia ou da funcionalidade do ato de brincar.

Com isso, apostamos que as brincadeiras auxiliam de maneira eficaz na constituição do saber e favorecem, sobretudo, às crianças, mas se o docente com um olhar empático e responsável, no ato de ensinar, compreender que o brincar será um significativo aliado neste primeiro momento estudantil dos pequenos que chegam ao 1º ano do ensino fundamental.

Neste estudo, também consideramos que a ludicidade do ato de brincar “potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico” (Kishimoto, p.34,2009). Desse modo, vê-se que vários movimentos são estimulados no interior das crianças, os quais vão interferir no processo de constituição das aprendizagens significativas.

Assim, apostamos nas continuidades dos processos iniciados na educação infantil e entendemos que ao chegarem no ensino fundamental as crianças têm o direito de continuarem, por meio das brincadeiras, vivenciando a alegria do aprender, pois

Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora (Kishimoto, p.60, 1995).

Desejamos também que, na chegada ao ensino fundamental, os pequenos sejam

reconhecidos e acolhidos em suas potencialidades, pois defendemos que

A educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades respondem à chegada daqueles que nascem. A educação é a forma com que o mundo recebe os que nascem. Responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa. [...] Talvez possamos pensar a educação de outra forma. Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo distinto do que são para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse às crianças, mas também aos adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios (Larossa, 2003, p188).

Apostar, portanto, nas continuidades dos processos iniciados na educação infantil, bem como no uso das brincadeiras neste novo ciclo das crianças de seis anos é, sobretudo, acolhê-las e respeitá-las em sua alteridade e no seu direito de continuar a viver a infância e ser criança neste novo tempo de aprendizagens, porque “[...] *é caminhando que se faz o caminho*” (Titãs, 2003). Assim, acolher as crianças nesse momento não é apenas uma questão pedagógica, mas também um exercício de humanidade, de garantir que, mesmo em um espaço marcado por rigidez, regras e expectativas, elas possam seguir sonhando, brincando e aprendendo, construindo um caminho pelo qual infância ainda tenha lugar para florescer.

1.2 PRÁTICAS CURRICULARES E ESTRATÉGIAS DOCENTES

Nesta seção, tratamos de modo inicial das concepções de currículos que nortearam nossas análises e discussões no decorrer do estudo. Dialogamos, neste primeiro momento com Lopes; Macedo (2011); Ferraço (2005); Nunes. Neira (2020; 2021); Sacristán (2000) e apresentamos nossa aposta de pesquisa com os cotidianos com Certeau (2014), Alves (2003) e Oliveira (2012) de modo a trazer um panorama das ideias e concepções que que caminharam conosco neste percurso formativo do Mestrado Profissional em Educação.

Desse modo, apresentamos nossa compreensão de currículo como processos, considerando os contextos e os sujeitos envolvidos em tais processos, entendendo que “[...] o currículo é aquilo que é praticado pelos sujeitos nos “*espaçostempos*” em que esteja pensando a formação. Essa prática engloba, no entanto, todos os múltiplos contextos em que os sujeitos são constituídos como redes de subjetividades” (Lopes;

Macedo, 2011, p.162).

Ao levarmos em conta os contextos, apostamos em um currículo que

[...] considera os sujeitos e suas demandas sociais, culturais, estéticas, éticas, religiosas, dentre outras. Além disso, compreende como currículo não um documento, mas processos de desenvolvimento, ou seja, toda a rede de relações e experiências que compõe as vidas das crianças (Nunes; Neira 2021, p.858).

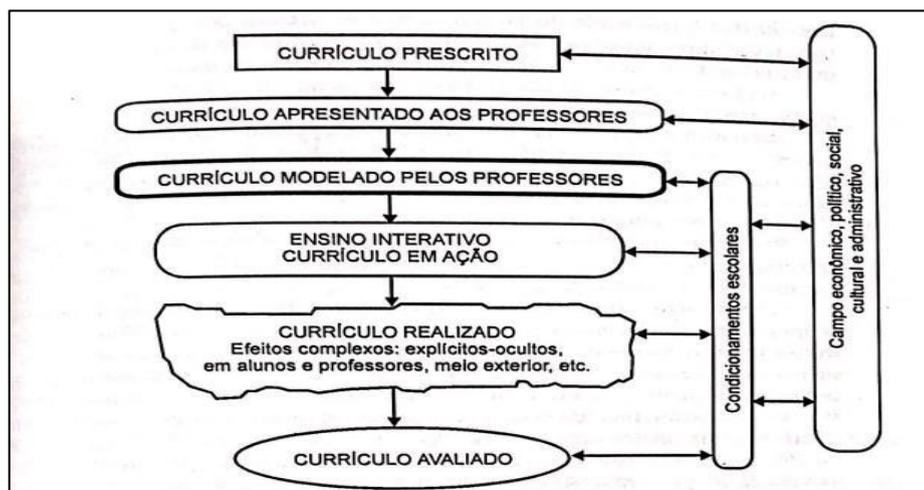
Dessa maneira, no que tange às práticas pedagógicas, faz-se necessário uma reflexão acerca do currículo que assuma um caráter processual e contextualizado, evidenciando conceitos múltiplos de currículo, mas nenhum encerrado. É importante também que o pesquisador, ao vivenciar o currículo no cotidiano escolar, tenha uma postura de movimentos colaborativos com os profissionais envolvidos nos fazeres com as crianças. Nesse prisma, então, é necessário:

[...] tirar o foco dos sujeitos cotidianos pensados como indivíduos isolados e colocá-los nas relações que se estabelecem entre eles. Isto é, a questão do conhecimento e, em particular, do currículo não pode ser simplificada nem a textos prescritivos nem a singularidades subjetivas (Ferraço, 2005, p.18).

Não cabe, portanto, nesta pesquisa uma definição engessada de currículo, visto que lidar com os sujeitos nos cotidianos escolares é entender o currículo como “redes de conhecimentos, saberes, fazeres, poderes e afecções. Um dispositivo com linhas de diferentes segmentaridades e fluidez” (Nunes; Neira, 2021, p.867).

Assim, por meio de uma visão ampliada de currículo, Sacristán (2000) nos ajuda também em nossa caminhada, já que como ele compreendemos que “o currículo pode ser visto como um objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos (p.102). Conforme exemplificado na figura a seguir

FIGURA 4: Sistema curricular



Fonte: Sacristán (2000)

Dessa maneira, nossa interpretação é a de que o nível do currículo prescrito está relacionado às prescrições nacionais de currículo. É necessário, mesmo assim, que se considere aspectos sociais, culturais e históricos do contexto, visto que “[...] o currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve” (Sacristán, 2000, p.107). Assim, em nossa prática e pesquisa, entender o currículo prescrito é entender os documentos propostos pelo Ministério da Educação (MEC), refletindo e ampliando com tais prescrições.

O currículo proposto aos docentes é também composto por orientações, prescrições e normas que são oriundas de instâncias educacionais superiores e que, entretanto, são reelaboradas pelas secretarias estaduais e municipais com o intuito de orientar as práticas docentes.

O contexto escolar se objetiva no currículo moldado pelo professor em ação e no currículo realizado. Esses por sua vez, referem-se respectivamente, às orientações institucionais mais amplas, aos planos e programas para a prática em sala de aula e à produção das diferentes relações que se estabelecem com os sujeitos escolares. Enfim, o currículo avaliado com modelos e solicitações para a avaliação de professores e estudantes, destacando os resultados conquistados. Percebemos, assim, que cada uma das objetivações, de Sacristán (2000), mostram contextos diferenciados de pensar o currículo, que é composto por meio de processos.

Destarte, as reflexões acerca do currículo precisam do olhar para os contextos intra e extraescolares, de maneira que “[...] essa inversão permite perceber a prática como fatos culturais e como *espaçotempo* de tessitura de conhecimentos que seguem uma lógica própria, diversa da científica, a lógica do cotidiano” (Lopes; Macedo, 2011, p.160).

Nunes e Neira (2020), em contato com essa concepção, defenderam ser inviável pensar em uma conceituação fechada, porque os currículos seriam redes de conhecimentos, saberes e experiências. Compreender os currículos dessa maneira é o que nos levou ao interesse e à movimentação, por conta, inclusive, do entendimento que “[...] o currículo se situa em meio a movimentos rizomáticos que acontecem por dentro uns dos outros, uma vez que ambos se proliferam e ramificam em linhas que se cruzam, sempre pelo meio” (Nunes; Neira, 2020, p.13).

Logo, para além de prescrições, podemos entender que os currículos acontecem nos cotidianos escolares e, dessa maneira, podemos pensar que uma definição engessada vai de encontro com a aposta que cremos impulsionar as ações empreendidas nos espaços educacionais, de modo a contribuir efetivamente com a formação inicial de nossos educandos do 1º ano dos anos iniciais.

Importa indicar, mesmo assim, que as objetivações de Sacristán (2000) não são, neste momento, desvalorizadas e, sim, referenciadas como auxílio para compor nossas análises, mas em uma atividade de conectar os conceitos; uma vez que refletimos acerca do currículo na dimensão do cotidiano escolar. Ao realizar análise do currículo no cotidiano escolar, apostamos em ações colaborativas com os sujeitos que lá estão envolvidos com o trabalho junto às crianças. Nessa perspectiva, nosso trabalho defende que a produção de conhecimentos nos cotidianos das escolas abarca saberes particulares e extremamente valiosos; nossa pesquisa é com o homem ordinário que:

[...] desempenha aqui ainda o papel de um deus que se pode reconhecer por seus efeitos, mesmo acanalhado e confundido com o comum supersticioso: fornece ao discurso o meio de generalizar um saber particular e garantir por toda a história a sua validade (Certeau, 2014, p.59).

Assim, com um olhar para as relações nos ambientes educacionais fomos levados a entender o currículo enquanto “[...] redes de conhecimentos, saberes, fazeres, poderes e afecções. Um dispositivo com linhas de diferentes

segmentaridades e fluidez” (Nunes; Neira, 2020, p.13). Fica claro que, ao lidarmos com o cotidiano e com os sujeitos nele inseridos, não é oportuno, para esta pesquisa, um conceito estanque do que é currículo.

Destacamos, dessa maneira, que definir o currículo de forma precisa e fechada com consideração às apostas teóricas que nos atravessam não foi possível e nem é de relevante necessidade, uma vez que o currículo pode mais ser caracterizado como aquilo que acontece desde as objetivações, prescrições e o que acontece e é realizado nos cotidianos das escolas, com todas as suas tensões, disputas e perenes ampliações, extremamente importantes para o processo formativo de nossos educandos e dos profissionais nas instituições de ensino.

Assim, é com essa percepção de currículo, de valorização dos processos, que compomos outras articulações para avaliar, para além da concepção que experienciamos como estudantes, em que detinha o cerne em um momento específico de verificar a aprendizagem.

Ao longo da vida estudantil, os educandos passam por muitos momentos avaliativos. Mesmo que seja algo recorrente, rotineiro, importa que as práticas de avaliação agreguem e valorizem o que é realizado com os discentes na sala de aula, impulsionando de maneira positiva os fazeres e saberes construídos no dia a dia escolar.

Com isso, ao elegermos a pesquisa com os cotidianos, entendemos que é uma aposta de trabalho que, além de ampliar nossos modos de fazer e pensar nossas práticas, dará destaque ao que já é possível realizar com as crianças, além de compreendermos que o cotidiano funciona “[...] como ponto de partida e de chegada de nossas lutas por transformar a realidade” (Ferraço, p.8, 2005).

Interessou-nos, pois, compreender de que modos as crianças e as professoras inseridas nos cotidianos desta nova etapa de ensino realizam, conforme Certeau (2014), suas “bricolagens” a fim de transgredirem a seriedade e rigidez que esta passagem das crianças da educação infantil para os anos iniciais tende a impor.

Nossa aposta teórica e metodológica, então, acredita que

Possivelmente, o aspecto mais marcante dos estudos nos/dos/com os

cotidianos é a sua recusa em lidar com a separação entre escola e os demais contextos de vida dos sujeitos. Operam com a interpenetração dos múltiplos contextos habitados pelos sujeitos numa tessitura complexa, denominada redes de conhecimentos e práticas, que ocorre em muitos espaçotempos (Lopes; Macedo, p.159, 2011)

Foi, inclusive, um convite a uma (re) construção do nosso olhar, já que com Certeau (2014) entendemos que “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (p.38). Desse modo, fomos forçados a lidar com a falta de controle e previsibilidade das ações, pois

[...] qualquer pretensão de engessar sentidos ou de estabelecer trilhos de pensamentos a serem seguidos é sumariamente e todo tempo, violada pelos movimentos das redes cotidianas de *saberesfazeres*, que produzem danças e deslizamentos de significados impossíveis de serem previstos ou controlados (Ferraço, p.17, 2005).

Assim, tivemos a oportunidade de caminhar em um espaço que “é cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Em suma, o espaço é um lugar praticado” (Certeau, p.184, 2014). Para nós, isso significa entender que o cotidiano é um espaço em que há sujeitos históricos, os quais estão o tempo todo reorganizando e desestabilizando o (s) seu (s) modo (s) de existir e viver a partir de suas demandas reais.

Ainda assim, admitimos que apostar em tal metodologia, sobretudo para quem (eu) tem uma necessidade de “controle”, de “saber onde está pisando” e “saber o próximo passo”, foi um movimento de uma (des)construção, porque:

precisamos nos ver, como pesquisadores, mergulhados em nossos próprios cotidianos, nos quais abraçamos ferrenhamente algumas idéias que devemos, desconsertados, deixar para trás ou criticar com força mais adiante, pois a vida se impõe todas as vezes e assim deve ser, em especial nessas pesquisas. Todo esse processo nos mostra em permanente movimento e nos indica que somos e pensamos diferente daquilo que pensávamos pensar algum tempo antes (Alves, 2003, p.2).

Essa aposta teórica e metodológica, que valoriza o que é vivenciado e construído nos cotidianos das escolas com os sujeitos que lá estão, nos proporcionou bons encontros com os “*sujeitospraticantes*”. Reconheço, entretanto, que lidar com essas teorias durante o percurso do trabalho, também foi um desafio, por conta de sua complexidade e de sua ruptura com o paradigma positivista ao qual podemos tornar-nos acostumados após algum tempo na academia. Foi necessário um movimento de perceber que “todo esse processo nos mostra em permanente movimento e nos indica

que somos e pensamos diferente daquilo que pensávamos pensar algum tempo antes” (Alves, 2003, p.2).

Dessa forma, ao olharmos para o currículo e os cotidianos escolares, compreendemos a necessidade de ir além das estruturas já consolidadas e explorar outras formas de narrar e construir os conhecimentos. Como aponta Alves (2008),

[...] entendo que é preciso uma outra escrita para além da já aprendida. Há assim, uma escritura a aprender: aquela que talvez se expresse com múltiplas linguagens (de sons, de imagens, de toques, de cheiros etc.) e que, talvez, não possa ser chamada mais de ‘escrita’; que não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação, que indique, talvez, uma escritafala, uma falaescrita ou uma falaescritafala (p. 30-31).

Essa compreensão amplia nossas possibilidades metodológicas, reconhecendo a potência das experiências cotidianas e a pluralidade das expressões nos processos formativos. Nesse sentido, ao adotarmos uma abordagem que busca "narrar a vida e literaturizar a ciência" (Oliveira, 2012, p.88), reafirmamos a valorização dos currículos vividos e praticados com os sujeitos cotidianos.

Apostamos, portanto, que essa perspectiva possibilita reconhecer e destacar os processos de construção de saberes e práticas que emergem no dia a dia escolar, de modo a compreendê-los como elementos essenciais para a formação de educandos e educadores. Tal aposta teórica e metodológica nos convida a considerar as experiências ordinárias como potentes e indissociáveis dos processos de pensar e construir práticas pedagógicas significativas, alinhadas às demandas reais dos sujeitos envolvidos.

2 - DIÁLOGOS QUE AMPLIAM REFLEXÕES
POR MEIO DAS PESQUISAS



O capítulo dialoga com o objetivo que busca *conhecer o que tem sido produzido em dissertações e teses sobre o brincar nos processos de ensino e aprendizagem*. Nos propusemos aqui estabelecer diálogos com pesquisas que conversam com nosso campo problemático e foram nos dando pistas e movimentando os nossos pensamentos em nosso propósito de investigar a potência do brincar nas aprendizagens das crianças que chegam ao 1º ano do ensino fundamental.

Segundo Gil (2002), a revisão de literatura é importante para que o pesquisador delimite, esclareça e aprofunde a temática elegida. Desse modo, buscamos os trabalhos nas bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de teses e Dissertações (BDTD), entre os anos 2012 a 2022, ou seja, considerando uma década de produção acadêmica. O mapeamento foi realizado em junho de 2023.

2.1 AS PRODUÇÕES DA CAPES E DA BDTD

Utilizamos nas duas plataformas os mesmos descritores, em quatro movimentos de buscas, sendo eles: 1º movimento: brincadeiras; aprendizagem; alfabetização; anos iniciais; 2º movimento: brincar; aprendizagem; anos iniciais; 3º movimento: brincar; ensino; aprendizagem; brinquedos; 4º movimento: ludicidade; anos iniciais; alfabetização.

QUADRO 1: Dados Gerais

Buscas	Quantidade de textos – Capes	Quantidade de textos selecionados Capes	Quantidade de textos – BDTD	Quantidade de textos selecionados BDTD
1º Movimento	11	04	40	03
2º Movimento	32	04	49	08
3º Movimento	22	01	52	05
4º Movimento	51	03	11	0
Total:	116	12	152	16

Fonte: a pesquisadora (2023)

Conforme o Quadro 1, temos a quantidade de textos encontrada nas plataformas, bem como as quantidades totais e dos textos selecionados a partir dos movimentos de buscas.

A partir da leitura dos títulos, foram selecionados 286 textos. Na leitura posterior dos resumos e palavras-chave, chegamos a um corpus de 28, sendo 25 dissertações e 3 teses.

Ao considerar o tipo de pesquisa, evidenciamos que há uma necessidade de investir em tal temática para além do mestrado, porque o número de teses que se aprofundam neste tema é pequeno.

2.2 OS EFEITOS DA CONVERSA

Dos 28 trabalhos selecionados, realizamos leituras mais aprofundadas, especialmente da metodologia e das considerações finais, para as sínteses e articulações com nossa pesquisa, das quais, destacamos aqui 8 delas.

Bona (2012) em sua pesquisa intitulada *“A importância do lúdico no ensino: aprendizagem da educação básica nos anos iniciais”* tratou como objetivo evidenciar o uso do lúdico como meio para facilitar o processo de ensino-aprendizagem de crianças nos primeiros anos da educação básica.

Em suas discussões iniciais, Bona (2012) destacou a importância do planejamento docente, compreendendo que planejar é algo necessário para os professores, e que é nosso dever resgatar essa tarefa como fundamental em nossa prática educativa. O planejamento denota a crença na possibilidade da modificação das realidades

Outro ponto tratado por Bona em sua pesquisa diz respeito ao uso da tecnologia de maneira inadequada em que a pesquisadora já alertava acerca dos recursos eletrônicos como videogames e outros aparelhos com acesso à internet. Apontava a possibilidade de promoverem uma limitação no pensamento da criança, não deixando espaço para a criatividade. A questão estaria em como encontrar as saídas para um uso sadio e, sobretudo, responsável das tecnologias, tanto para o lazer, quanto para fins de ensino e aprendizagem, em contraposição ao seu uso excessivo, que pode

levar a prejuízos.

Outro aspecto importante trazido no trabalho da pesquisadora perpassa pela formação docente em que ela destaca a necessidade de uma formação teórica, pedagógica e a formação lúdica, como uma possibilidade de intensificar, entre os futuros educadores, o autoconhecimento de suas potencialidades e debilidades, além de ampliar suas concepções acerca do jogo e do brincar para as crianças, passando a compreender a sua importância.

Ou seja, questionamos qual o espaço para a formação inicial e continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental do Município de realização da nossa pesquisa? Formação teórica e também prática. Afinal, as professoras aprendem como brincar? Compreendem de maneira prática como se apropriarem dos jogos e das brincadeiras, fomentando aprendizagens significativas para as crianças? Já que, segundo Bona (2012), professores que não têm saber ou gosto pela brincadeira, teriam maior dificuldade em desenvolver a habilidade lúdica de seus educandos. Para a autora, o professor que não gosta de brincar possivelmente partiria do pressuposto de que brincar seria desnecessário, um desperdício de tempo. Para trabalhar a ludicidade do aluno, portanto, seria imprescindível que o educador desenvolvesse a sua própria habilidade de inserir o lúdico em sala de aula.

Dentre as suas considerações finais a autora destacou que as práticas de ensino por meio de atividades lúdicas, inclusive, colaboram com os fazeres docentes, visto que “evocam novas formas de ensinar” (Bona, 2012, p.58). Assim, a pesquisa em questão amplia o nosso olhar de modo a pensar quais os espaços e tempos proporcionados aos professores para a produção de planejamentos brincantes?

Delfin (2012), com sua pesquisa “*A Inclusão de Crianças de 6 anos no Ensino Fundamental: um estudo do brincar à luz das políticas públicas de educação*”, teve como objetivo o desenvolvimento de estudos sobre o brincar livre e espontâneo, que gera bem-estar e que colabora para o processo de ensino-aprendizagem de educandos do primeiro ano do ensino fundamental com duração de nove anos. A autora, entretanto, antes de expor o objetivo proposto, retomou os motivos que inspiraram o estudo, mostrando que estavam relacionados com suas experiências pessoais, profissionais e acadêmicas. Ou seja, ao recordar suas experiências

formativas e enquanto estudante-criança que foi, Delfin (2012) salientou o que para ela foi viver o brincar: um privilégio e uma conquista.

No que tange ao seu processo formativo enquanto profissional, a autora destacou que as propostas pensadas no seu curso de magistério, para planos de aulas, tinham sempre o lúdico relacionado com as aprendizagens e com isso, naquele período de tempo, o brincar, jogar, contar histórias e dramatizar tomaram um grande espaço em sua práxis pedagógica. A pesquisadora continuou a estudar e, depois de concluir a graduação em Pedagogia, fez uma pós-graduação em Psicopedagogia, aprofundando os estudos para sua prática enquanto psicopedagoga, valorizando o brincar, as brincadeiras e os jogos.

A autora mencionou ainda que lhe afligia sobremaneira quando nos atendimentos psicopedagógicos, encontrava crianças sozinhas passando horas e horas de seus dias à frente de aparelhos eletrônicos, sem ter a experiência de conviver com o universo da brincadeira – sem pular, interagir, conversar, criar. A pesquisadora apontou que tal realidade com a qual se deparou foi o impulso para trabalhar a favor da conscientização sobre a importância do brincar.

Na aplicação do questionário semiestruturado, Delfin (2012) objetivava conhecer como a brincadeira estava inserida nos cotidianos das crianças do ensino fundamental. Desse modo, aplicou em uma rede pública um questionário “teste” e notou a complexidade do trabalho, uma vez que as realidades das escolas públicas e privadas apresentavam muitas diferenças entre si, em aspectos como a metodologia de ensino, quantidade de educandos por turma, materiais de apoio pedagógico como jogos e brinquedos, alfabetização, estrutura física da escola e a avaliação dos discentes.

Em campo, com pesquisa realizada em uma escola particular, destaca os desafios do trabalho com as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Havia muitos questionamentos da equipe docente e diretiva da escola, bem como dos pais. Entre os professores que haviam respondido ao questionário, existia o reconhecimento da relevância do brincar para o desenvolvimento dos aspectos orgânico, pedagógico, social, físico e emocional. Entretanto, no decorrer dos dias em sala de aula, em meio a tantas atividades mais relacionadas ao ensino tradicional,

com papel, caderno, apostilas, não restava muito tempo para brincar.

Destacou ainda que, lamentavelmente, diante das falas de 54% dos professores entrevistados, existiria uma separação entre o brincar e o aprender. Estaria então o momento de brincar restringido à hora do recreio, no pátio. É criada, assim, uma lógica “[...] em que pular e correr são da esfera do brincar, enquanto ficar sentado, quieto, seria diretamente relacionado a aprender” (Delfin, 2012, p.88). A pesquisadora, no entanto, finaliza apontando que a promoção do brincar contribui para o desenvolvimento integral da criança.

O trabalho de Delfin (2012) nos ajuda a pensar sobre a temática por meio de questões extremamente relevantes, a começar pelo fato das experiências pessoais, profissionais e acadêmicas da pesquisadora em que o lúdico é presente de um modo bem significativo e de boas lembranças. Ou seja, no percurso do desenvolvimento da pesquisa, ao rememorar suas experiências de criança, a autora foi evidenciando o quanto a brincadeira deixa marcas positivas e importantes, as quais refletirão na formação integral do indivíduo.

Em relação às experiências profissionais de psicopedagoga, a autora salientou, assim como Bona (2012) o quanto as crianças, já em 2012, estavam desaprendendo a brincar e fazendo uso excessivo das telas, pulando etapas importantes de desenvolvimentos que são adquiridas por meio das brincadeiras. Por fim, em suas experiências acadêmicas ficou evidenciado o quanto a ludicidade perpassou seus processos formativos por meio de uma valorização do brincar em diversos momentos do seu curso.

Outro ponto relevante é o fato da pesquisadora ter escolhido realizar a pesquisa com o público da rede privada, visto que considerou inviável, a partir da aplicação de um questionário, ser executada na rede pública. Desse modo, questionamos: o que podem as instituições públicas apesar de suas limitações? Todos os espaços públicos de educação inviabilizam pesquisas que tratam acerca da temática do brincar? Considerando que mesmo com toda uma boa estrutura a autora concluiu que até mesmo na rede privada o brincar está em segundo plano, visto que outras demandas são mais valorizadas, deixando o brincar fora da sala da sala e em momentos bem demarcados. Assim, podemos pensar ainda: há diferenças tão significativas assim do

que é possível ser feito mesmo se tratando de instituições privadas? Tais questionamentos nos ajudam a expandir as reflexões e possibilidades para seguirmos com nossa pesquisa, “[...] pois entendemos que com dúvidas e incertezas podemos melhor nos aproximar da complexidade da educação e, por efeito, da vida” (Ferraço, 2005, p.15).

Já na dissertação intitulada *“E agora eu vou pra onde? A transição da educação infantil para o ensino fundamental na rede de Mesquita – RJ, Em jogo currículo e avaliação”*, Dutra (2014) teve como objetivo a análise dos processos e práticas pedagógicas na transição entre o ensino infantil e o ensino fundamental, com foco na relação do currículo com os relatórios descritivos e vice-versa.

Das etapas metodológicas constituídas pela autora, aconteceram observações em campo, uso do diário de bordo para anotações e reflexões, entrevista aberta e análise dos relatórios escritos pela professora. Sendo os relatórios selecionados referentes a turmas de educação infantil e do ensino fundamental da escola escolhida para a pesquisa de campo. Conforme a pesquisadora, a análise teve como objetivo alcançar o entendimento das relações das práticas avaliativas e os seus reflexos na produção curricular.

A respeito da pesquisa, o local foi um Centro Integrado de Educação Pública (Ciep) no bairro Jacutinga no Rio de Janeiro. A escolha não foi aleatória, visto que Dutra (2014) compreendia que os educandos estariam sempre transicionando “da família para a Pré-escola, desta para a Pré-escola, e então para o Ensino Fundamental” (p.38). Ou seja, a instituição perpassava das transições da creche para a pré-escola e da pré-escola para os anos iniciais do ensino fundamental; importante ressaltar que a pesquisadora acompanhou uma turma do grupo 5 e no ano seguinte acompanhou a turma já no 1º do ensino fundamental.

Já com a turma do primeiro ano, Dutra (2014) notou primeiramente a mudança da organização da sala “não percebi nenhum baú, nem balde com brinquedos. No quadro branco estavam registradas as vogais, as palavras “Urso, Abelha, Ônibus e Índio” (p.41). A pesquisadora descreve em detalhes a nova rotina dos alunos e as tarefas desenvolvidas pela professora e durante em um momento da aula foi surpreendida com a seguinte ação da professora da turma – a professora declarou

nunca ter trabalhado com turmas de primeiro ano, e disse estar gostando da experiência com a turma, mas que estava com muitas dúvidas e que precisava de apoio.

A autora narrou seu espanto, por não esperar este tipo de interação. Comunicou ainda não se ver mais como uma pesquisadora que, de maneira muito impessoal, observaria a prática de uma professora; houve então um deslocamento de lugar em que a pesquisadora via a professora a ser observada como uma colega de trabalho, um ser humano que estava sob alta tensão por haver outra pessoa dentro de sala, analisando cada passo que tomava. Dutra informou a necessidade de reafirmar a calma para a professora, em um futuro momento de diálogo.

Entretanto, não foi descrito pela pesquisadora se existiu esse momento de diálogo e troca. Nas considerações finais, a autora ressalta que a relação de diálogo proposta na transição entre o Ensino Infantil e o Fundamental é beneficiada pelos saberes trazidos pelos discentes e suas muitas linguagens. Para tal, a brincadeira seria fundamental, uma vez que no brincar estariam presentes as muitas maneiras de ver, interagir com e interpretar o mundo (Dutra, 2014). Desse modo, a pesquisadora defende que a escuta dialógica no dia a dia da sala de aula é também um meio de avaliação e de construção de currículo.

Assim, concordamos com Lopes e Macedo (2011) quando apostam na necessidade de uma mudança de sentido de currículo a partir da ampliação do sentido de avaliação de modo que o ato de avaliar seja “[...] uma aposta na autonomia do docente para definir os resultados do próprio trabalho. Essa autonomia e o compromisso do professor com a produção do currículo são as garantias para a qualidade na educação [...]” (p. 144).

Outra questão notável é o próprio título da pesquisa iniciado por uma inquietação *“E agora eu vou pra onde?”* Que nos faz pensar como esse processo de transição é uma complexa passagem para os pequenos, visto que há uma mudança na organização das salas, nos tipos de atividades e também na posição que ocupam as brincadeiras nesta nova etapa de ensino. Assim, indagamos: o brincar enquanto uma aposta nas práticas docentes e nas aprendizagens das crianças não é um considerável recurso para a promoção de uma transição de continuidades dos

processos, ou seja, que valoriza os processos já iniciados na educação infantil?

Silveira (2016), em sua pesquisa "*Concepções e práticas docentes sobre o brincar em sala de aula no primeiro ano do ensino fundamental*", buscou descrever a maneira como o brinquedo era utilizado como estratégia das aprendizagens no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos.

Silveira (2016) compreendeu, por meio das entrevistas e diálogos com as professoras, que não é viável um cotidiano escolar sem as brincadeiras, entretanto as professoras conseguiram evidenciar lacunas em suas formações acadêmicas, mas reconhecem a necessidade de buscas por processos formativos constantes para o aperfeiçoamento de suas práticas.

A pesquisa trouxe uma visão do brincar pelas professoras, enquanto a nossa amplia na medida em consideramos também importante perceber isso no cotidiano da sala de aula com as crianças. O pesquisador destacou também que por meio do brincar, além de ser fomentada a liberdade em experienciar a infância, o discente passaria a entender a partir das diversas vivências com o universo do brincar, que é natural ganhar e também perder.

A criança entraria, então, em contato com a frustração de não atingir o objetivo de uma atividade, ou de ver seus pares tendo uma melhor performance que a sua. De qualquer maneira, para o pesquisador, o discente passaria a entender a importância de conhecer suas potencialidades e fragilidade.

Desse modo, podemos dizer que a brincadeira corrobora com o desenvolvimento de habilidades sociais importantes para o desenvolvimento integral da criança, além de promover seu direito ao lazer, estabelecido no Estatuto da Criança e do adolescente (1996).

Santos (2017) em sua tese de doutorado intitulada "*Concepções, tempos e espaços do brincar no primeiro ano do ensino fundamental*" analisou as concepções, os tempos e os espaços dedicados ao brincar no contexto escolar do primeiro ano do ensino fundamental em uma escola pública municipal. O autor, entretanto, fez questão de contar um pouco da sua trajetória, uma vez que considera o interesse em discutir sobre o brincar como oriunda de uma série de fatores cuja base é a própria história

de vida de quem empreende a pesquisa.

A pesquisa de Santos (2017) defende o brincar em uma perspectiva para além do fazer pedagógico. Embora o nosso campo problemático esteja focado no brincar enquanto um importante recurso nas constituições das práticas docentes para as aprendizagens pedagógicas das crianças, consideramos o trabalho de Santos (2017) por nos fazer pensar sobre as brincadeiras por esse viés da formação integral dos sujeitos.

Infelizmente, o pesquisador pôde evidenciar que as brincadeiras são reconhecidas como importantes, entretanto tal reconhecimento fica no campo do discurso; e que nem a brincadeira com foco nas aprendizagens dos conteúdos são mais ativas nos cotidianos das escolas, quiçá o brincar por si só. Entretanto, o autor nos impulsionou a continuar as reflexões e estudos, ao afirmar que a existência de partidários da importância do brincar, e a existência do brincar na escola, são indicadores da possibilidade da construção de uma educação que melhor dialogue com as infâncias.

Sakamoto (2018) em seu trabalho *“O direito de aprendizagem e do brincar nos anos iniciais do ensino fundamental: formação Lúdica docente”* destacou como objetivo realizar a avaliação acerca da garantia do direito à infância e ao brincar nos primeiros anos do ensino fundamental das escolas municipais de Bauru (São Paulo), bem como avaliar a relação entre as práticas pedagógicas de ludicidade e a formação docente acerca do tema (Sakamoto, 2018).

Sakamoto (2018) relatou o interesse pela pesquisa acerca do brincar por meio da sua participação nos módulos de educação continuada do Pnaic (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), programa do Governo Federal, realizado em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Ensino e as Universidades Públicas. Na capacitação, relatou e experienciou debate sobre os direitos de aprendizagem e a implementação do lúdico no contexto escolar; mesmo assim, as discordâncias sobre a aplicabilidade da referida ludicidade nas práticas de ensino foram o que impulsionaram a maior exploração do tema.

A pesquisadora, durante o trabalho, ressaltou ainda, o brincar enquanto direito da criança e que a brincadeira é algo que atravessa naturalmente todo o mundo da

infância. Porém, quando o brincar é pensado na escola ele vem não como importante, valorizando apenas os currículos tradicionais. Dessa maneira, não respeitando o que está escrito na Constituição Federal, “[...] visto que, segundo esse documento, é dever da família, da sociedade e do Estado priorizar a infância e os direitos das crianças, entre eles o de brincar” (Sakamoto, 2018, p.6).

Quanto aos caminhos metodológicos, a pesquisadora fez uso de pesquisa documental, bibliográfica e de campo em três escolas em Bauru – São Paulo. Nas escolas, foi aplicado um questionário de modo a compreender as perspectivas dos docentes em relação ao brincar. Em relação à tabulação dos dados, gráficos foram utilizados para expor melhor os resultados e na mesma seção Sakamoto ainda trouxe um tópico sobre a apresentação do acervo da caixa de jogos do Pnaic, que alguns docentes não conheciam, apesar de saberem da existência dela na instituição. Entretanto, a pesquisadora salientou que “os professores devem ter sempre em mente que a principal característica da brincadeira é a liberdade, e, por isso, os recursos devem ser utilizados de modo criativo e diverso” (Sakamoto, 2018, p.78).

Em suas considerações finais, a autora destacou que os professores compreendem as brincadeiras como importantes, mas na prática elas não aparecem em destaque; dessa maneira, Sakamoto (2018) aposta que, na realidade, o ato de brincar ainda não era visto como um direito fundamental das crianças. Sakamoto (2018) amplia a discussão da temática quando evidencia três aspectos relevantes: a) a brincadeira enquanto um direito; b) o brincar como uma ação inata das crianças; e c) a importância de processos formativos para os docentes desenvolverem práticas lúdicas que auxiliem nas aprendizagens dos pequenos.

Baptista (2019), em sua pesquisa “*O lúdico como estratégia de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental numa escola de Presidente Kennedy- ES*”, trouxe como objetivo “verificar a importância da ludicidade, dando ênfase ao processo de alfabetização em uma escola situada em Presidente Kennedy-ES” (Baptista, 2019, p.12). Sendo assim, a autora aponta que foi destacada, ao longo da pesquisa, a contribuição do brincar na formação humana, no processo de socialização, comunicação e expressão, bem como no processo de construção do pensamento. Por conseguinte, brincar agiria de maneira direta em tornar o aprender mais fácil.

A pesquisa foi realizada em uma escola do município de Presidente Kennedy e como metodologia foi feito um estudo de caso, envolvendo métodos quantitativos e qualitativos de modo a construir uma análise mais detalhada do tema pesquisado. A pesquisa-ação também foi utilizada, pois a pesquisadora estava colocada intimamente no desenvolvimento dos processos.

Entrevistas com professores foram realizadas e os resultados demonstrados em gráficos, apresentando as opiniões dos docentes em relação ao tema proposto. Por se tratar de uma pesquisa quantitativa e qualitativa sobre o lúdico “foram consideradas as seguintes categorias: desenvolvimento da leitura, forma de ensino, jogos na alfabetização” (Baptista, 2019, p.12); os participantes da pesquisa foram quatro docentes do primeiro e segundos anos do ensino fundamental do ano de 2019.

Baptista (2019), em relação ao lúdico nas considerações finais, mostrou que nos primeiros anos do ensino fundamental, torna-se prazeroso, divertido, quando a criança tem a experiência do brincar, e simultaneamente desenvolve seu aprendizado. Mesmo assim, é de suma importância a responsabilidade do docente em realizar o planejamento para o desenvolvimento do discente, para levá-lo a aperfeiçoar sua aprendizagem. Dessa maneira, é dever do professor, como mediador, promover atividades que sejam desafiadoras e que promovam o desenvolvimento dos estudantes enquanto seres integrais.

Por se tratar de uma pesquisa de Mestrado Profissional, a autora trouxe como proposta a construção de um bingo sonoro, considerou que os objetivos da pesquisa foram alcançados e almejou que os docentes utilizassem mais os jogos, principalmente o Bingo Sonoro, com a possibilidade de ser confeccionado por professor e educandos, visando alcançar uma aprendizagem significativa, prazerosa e de qualidade.

A pesquisa de Baptista (2019) trata de uma questão extremamente relevante que é a alfabetização. Afinal, existe toda uma expectativa e pressão para que as crianças sejam alfabetizadas o quanto antes, desconsiderando em muitos momentos seus processos individuais e suas subjetividades. O foco em nossa pesquisa não foi exclusivamente a alfabetização, entretanto inevitavelmente evidenciamos também a pressão vivenciadas pelas crianças nesse momento de suas vidas.

Américo (2022) em seu trabalho intitulado “*O brincar e o aprender a ler e a escrever na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental: infância em foco*” teve como objetivo fazer o reconhecimento, buscar entender e realizar a sistematização do processo de transição das crianças que iriam da Creche Central da Universidade de São Paulo (USP) para o Ensino Fundamental da Escola da Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), bem como as implicações no trabalho do ano inicial (Américo, 2022).

Desse modo, Américo (2022) inspirada pelos estímulos que recebeu da mãe ao longo da infância nos primeiros contatos com a leitura, assim como nas vivências pelas escolas da educação básica em que a imaginação, a fantasia, o faz de conta eram extremamente presentes, a pesquisadora viu nessa temática a possibilidade de se apropriar e aprofundar também os estudos iniciados na iniciação científica e ao longo de sua trajetória acadêmica até o mestrado.

Como aposta metodológica, fez uso de análise de documentos oficiais e suas propostas relacionadas ao brincar, bem como apresentou as observações realizadas com as crianças na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental, analisando as contribuições da ludicidade nos processos de aprendizagens da leitura e escrita. Assim, ao longo do seu trabalho, a autora também destacou que existem, certamente, expectativas em volta do processo de alfabetização dos educandos, e que a alfabetização não deixaria de ser um norte dos anos iniciais do ensino fundamental, já que essa seria a etapa em que é necessário fornecer aos estudantes as ferramentas básicas para sua caminhada de aprendizado. Mesmo assim, conforme a pesquisadora, o ingresso das crianças aos 6 anos no ensino fundamental requereria uma articulação entre as propostas educativas e as características do educando.

Ou seja, assim como nós, a pesquisadora reconhece a importância de respeitar as especificidades das crianças de modo que os processos de aprendizagem aconteçam de maneira significativa. Essa abordagem não apenas amplia os caminhos da infância, mas também preserva esse encantamento característico presente no olhar das crianças. Além disso, considera ainda o repertório – os conhecimentos que já possuem – e valoriza aqueles que elas podem vir a construir, garantindo assim uma continuidade no processo educativo (Américo, 2022).

Ao apontar os seus principais resultados, Américo (2022) destacou que ao longo das vivências analisadas, pode perceber que, para fomentar a formação das competências leitoras e de escrita nos pequenos educandos, seria necessário o investimento em práticas de alfabetização que interseccionam brincar e o aprender a ler e a escrever, levando em conta aquilo que a criança já sabe, e as mudanças que lhe são oferecidas por agentes externos.

Nesse sentido, a pesquisa de Américo (2022) dialogou com a nossa intenção de estudos e investigações na medida em que aposta no que é possível ser feito de modo que esta nova etapa na vida escolar das crianças seja vivenciada de maneira produtiva e bonita no espaço da escola, porém “ [...] sempre atentos aos limites e possibilidades das pesquisas com os cotidianos” (Ferraço, 2021, p.191)

O trabalho ainda evidenciou para nós a importância da criança ser o foco do fazer docente, ou seja, nos apontou na perspectiva de observar e compreender de que modo os planejamentos das professoras, assim como das propostas das instituições estão com esse olhar voltado para as crianças e suas infâncias? E de que modo as experiências, os saberes e os fazeres das crianças têm sido articulados às aprendizagens, bem como valorizados nesse momento tão importante da transição da educação infantil para os anos iniciais?

Entendendo que não estamos sós e que *“Quando não houver desejo. Quando não restar nem mesmo dor. Ainda há de haver desejo. Em cada um de nós, aonde Deus colocou”* (Titãs, 2003). Ou seja, essas pesquisas nos afetaram na medida em que fomentou em nós o desejo de perseguir em nossos estudos. Assim, buscamos aqui valorizar e reconhecer as possíveis contribuições desses trabalhos indo ao encontro desses pesquisadores que muito nos ajudaram, ampliando nossos olhares e fomentando questionamentos e reflexões.

2.3 COM AS PRÁTICAS CURRICULARES E AS BRINCADEIRAS COM CRIANÇAS

Dessas vinte e oito pesquisas, identificamos oito (uma tese e sete dissertações) que mantêm um potente diálogo com a nossa aposta de trabalho. Destacamos dos trabalhos selecionados os objetivos, a metodologia utilizada, as experiências pessoais e formativas que influenciaram na escolha do tema de pesquisa. Trouxemos também

as principais contribuições para nossa pesquisa e os questionamentos que nos ajudaram a ampliar as discussões.

Assim, podemos destacar sobre a importância da formação e do planejamento docente por meio da pesquisa de Bona (2012), visto que esses dois fatores influenciam nas práticas curriculares docentes, bem como, apontado pela pesquisadora, que faz-se necessário a concepção de que o planejamento está relacionado ao currículo, mas em uma perspectiva de se considerar a realidade do educando de modo que o currículo não pode ser compreendido apenas como uma prescrição de conteúdos. Ou seja, são reflexões e debates que dialogam com os nossos, porque concebem o currículo de maneira ampla e nos alerta sobre a relevância do ato planejar.

Já na pesquisa de Delfin (2012), vimos o quanto ela foi privilegiada em sua formação profissional e sobretudo docente, visto que teve a oportunidade de aprofundar e aprender na prática sobre e como brincar. Outro ponto relevante que movimentaram nossas reflexões foi a questão de já na época das suas práticas profissionais e da pesquisa por ela escrita, a problemática das telas, o desaprender a brincar e a falta de *espaços tempos* para isso era algo preocupante.

Olhando em retrospecto, havia uma discrepância entre tempos anteriores em que as crianças construíam suas relações, de maneira presencial, com outras crianças, e tempos mais recentes em que os amigos da rua cederam seus lugares a amigos nas escolas, a telas dos computadores e outros dispositivos eletrônicos.

Interações que antes aconteciam em ambientes extraescolares limitariam-se então à escola, e os momentos de lazer monitorados pelos responsáveis passariam a ser vigiados pelos olhares de desconhecidos. Dessa maneira, com Delfin (2012), voltamos o nosso olhar para essas questões do uso em excesso das telas e o impacto disso também em nossa pesquisa atual e na constituição de currículos que estimulem e potencializem as brincadeiras.

Dutra (2014) desde o título da sua pesquisa, assim como toda a discussão concebida em seu trabalho, trouxe uma reflexão extremamente empática e sensível sobre o processo de transição das crianças, buscando evidenciar o quanto a brincadeira pode ser uma potente aliada nessa passagem das crianças para os anos

iniciais.

Sua postura também enquanto pesquisadora em sala com as crianças e com a professora foi outro fator que nos chamou atenção, conforme o que já foi narrado, visto que dialoga com a nossa perspectiva de compor com os sujeitos dos cotidianos, assim como um desejo de impactar positivamente nos processos ali constituídos. O debate também na pesquisa de Dutra (2014) sobre a escuta dialógica na constituição de avaliações e de currículo também nos deu pistas importantes dessas questões para o nosso período em campo.

Já a reflexão de Silveira (2016) foi importante na medida em que ressaltou a necessidade de estudo aprofundado e formação de professores para o pleno desenvolvimento do brincar enquanto prática educacional de uma escola que compreenda o educando como ser integral, que aprende as matérias da escola formal, em que faz atividades e provas, mas que também tenha a oportunidade de vivenciar a escola como um lugar onde se interage, onde se vive. Dessa maneira, compreendemos que a pesquisa de Silveira (2016) conversa com a de Santos (2017), pois Santos aprofunda essa questão do brincar para além do fazer pedagógico e nos alerta sobre a importância também de currículos que se comprometam com uma educação que se valha mais de um ideal de humanização.

Já por meio do estudo de Sakamoto (2018) ficou evidenciado que compreender o direito de brincar e viver a infância pelas crianças nos anos iniciais do ensino fundamental é abrir um leque de possibilidades de fazeres com os estudantes, promovendo currículos lúdicos e que dialoguem efetivamente com a natureza lúdica das crianças. Afinal, ao chegarem aos anos iniciais do ensino fundamental, os pequenos não deixam na educação infantil a paixão e o desejo pelo brincar.

Entretanto, para que tais práticas sejam possíveis, é necessário um investimento formativo inicial e continuado para os docentes de modo que se comprometam com práticas aliadas ao brincar para que esse direito seja garantido, constituindo também processos potentes e significativos de ensino e aprendizagem para os estudantes.

Com Baptista (2019), por se tratar de um Mestrado Profissional, a pesquisadora nos apresentou uma possibilidade de jogo como sugestão. Quando pensamos no

currículo que é apresentado aos professores do 1º ano dos anos iniciais, a alfabetização tem um peso extremamente importante, gerando pressões e cobranças inclusive para os docentes, porém por meio do uso dos jogos e das brincadeiras temos a possibilidade da constituição de práticas curriculares mais felizes, por que não?

O trabalho de Baptista (2019), assim como os demais, nos fez pensar sobre a necessidade de compreensão de que as práticas curriculares são o que acontecem desde as objetivações, prescrições e o que é vivido e realizado dentro dos cotidianos escolares e com todas as suas tensões, disputas e constantes ampliações que são de extrema importância no processo formativo das nossas crianças e dos profissionais que estão, principalmente no primeiro ano do ensino fundamental.

Por fim, com Américo (2022) foi possível confirmar a necessidade de práticas curriculares com as crianças que considerem e valorizem as continuidades dos processos iniciados lá na educação infantil; ao passo que na chegada ao ensino fundamental os ambientes estejam preparados para receber as crianças com suas especificidades de estudantes em transição, apostando na ampliação dos saberes já trazidos pelos pequenos. A pesquisadora salienta sobre os anseios e pressões no que tange ao processo de alfabetização, entretanto destaca a necessidade de currículos articulados, considerando as infâncias e não a ruptura dos processos pedagógicos e muito menos do direito de ser criança no ensino fundamental.

Desse modo, nas discussões construídas nessas pesquisas, (Bona (2012); Delfin (2012); Dutra (2014); Silveira (2016); Santos (2017); Sakamoto (2018); Baptista (2019); Américo (2022), vimos esforços diversos de problematizações, buscando potencializar práticas curriculares permeadas pelo brincar nesta nova etapa de ensino para os pequenos que chegam da educação infantil para o ensino fundamental.

A fim de ampliar tais questões, podemos pensar: o quanto nossas experiências de crianças podem nos ajudar a pensar nossas práticas e nossas pesquisas? O quanto o brincar auxiliou em nossos processos formativos na educação básica, sobretudo na infância? Em relação aos dias de hoje, de que modo observamos as crianças e seus modos de brincar? Ou seja, elas sabem brincar? Fazem uso do brincar para além das telas, sobretudo após a pandemia? Visto que, nos tempos atuais, pós-pandemia, o brincar tem sido valorizado como estratégia para romper com os

malefícios do uso excessivo das telas por crianças, adolescentes, jovens e adultos (Becalli; Nunes, 2023).

Nos cursos de formação inicial e continuada, a ludicidade e o brincar estão presentes nos meios acadêmicos de modo significativo e expressivo? Os profissionais formados saem das universidades com uma boa bagagem acerca da importância do brincar e de como promover isso? Notamos ainda que em sua revisão bibliográfica, Delfin (2012) encontrou poucas pesquisas que auxiliassem o pensar do seu tema. Isso evidencia para nós, ao consideramos os números de trabalhos encontrados atualmente, o quanto o tema ainda necessita de investimentos em pesquisas e discussões, assim: de que modo fomentar discussões e investimentos em pesquisas sobre a temática?

Portanto, compreender que as crianças têm o direito de brincar e viver a infância nos anos iniciais do ensino fundamental é abrir um leque de possibilidades de fazeres com os estudantes, promovendo currículos lúdicos e que dialoguem efetivamente com a natureza lúdica das crianças. Assim, para que tais práticas sejam possíveis, é necessário um investimento formativo inicial e continuado para os docentes de modo que se comprometam com práticas aliadas ao brincar para que esse direito seja garantido, constituindo também processos potentes e significativos de ensino e aprendizagem para as crianças.

3 - HÁ ESPAÇO PARA BRINCAR NO ENSINO FUNDAMENTAL?



Não sei quantos querem abraçar as ideias que aqui desenvolvo, ou os meus tão pessoais gestos epistemológicos e políticos mexendo na lama disforme da vida cotidiana, tentando fazer dela um bolo a ser digerido por aqueles que aceitarem o desafio (Oliveira, 2005, p. 12)

Este capítulo reúne os investimentos de composições com as prescrições nacionais e municipais, com a professora de uma escola e com as crianças do 1º ano do ensino fundamental em Terra Vermelha no Município de Vila Velha/ES.

3.1 ENTRE PRESCRIÇÕES NACIONAIS E MUNICIPAIS: QUAIS AS CHANCES DE BRINCAR?

Esta seção está relacionada com o nosso *objetivo de compreender acerca das políticas educacionais de âmbito federal e do município, as quais norteiam as práticas do ensino fundamental, salientando inclusive de que modo o brincar aparece ou não em tais políticas.*

A Lei nº 9.394/1996 teve modificados os artigos 6º, 32 e 86 a partir da Lei nº 11.114/05 que determinou o ingresso das crianças nos anos iniciais aos seis anos de idade. Em seguida, a Resolução CNE/CEB nº 3 de agosto de 2005 ampliou o ensino fundamental para nove anos, revisando os artigos 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996.

Tais legislações fomentaram um debate, salientando a entrada precoce das crianças no ensino fundamental como uma estratégia para o sucesso escolar dos pequenos; entretanto, não houve um aprofundamento acerca das adaptações necessárias para receber as crianças vindas da educação infantil.

Em 2008, com o Parecer CNE/CEB nº 4 de 20 de fevereiro de 2008, houve um foco maior às demandas da infância, estabelecendo diretrizes para os três primeiros anos do ensino fundamental e determinando o ingresso obrigatório das crianças de seis anos até 2010 em todos os sistemas de ensino.

Desse modo, em diálogo com a nossa temática, é importante destacar que o ato de brincar na educação infantil é uma realidade presente nos cotidianos das instituições escolares. Entretanto, as crianças ao chegarem ao 1º ano do ensino fundamental têm a brincadeira colocada em segundo plano, gerando uma brusca mudança em seus modos de viver a infância no ambiente educacional. Afinal, as crianças saem da educação infantil, mas faz-se necessário a garantia das continuidades dos processos já iniciados.

Há também a necessidade de se considerar que o brincar é um direito dos

pequenos, conforme o artigo 16º, inciso IV, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), 1990, que trata do “brincar, praticar esportes e divertir-se” como direitos fundamentais das crianças, bem como a Constituição brasileira (1988), no artigo 227, que traz o dever da garantia desse direito.

Assim, ao compreendermos por meio dessas legislações o brincar enquanto um direito das crianças, fomos em busca de conhecer as principais prescrições e orientações que são a base e a referência para as práticas pedagógicas das professoras, sobretudo no que diz respeito aos estudantes do 1º ano do ensino fundamental.

Ao pesquisarmos no website do Ministério da Educação, vimos que existem muitos documentos apresentados, os quais possuem natureza mandatória, de orientação ou relatórios (Nunes, 2019). Grande parte deles, utilizados em pesquisas de campo articuladas aos espaços escolares. Desse modo, fomos em busca de compreender o(s) currículo(s) concebidos no cotidiano escolar com a professora e com as crianças, porque “[...]assumimos como currículo tudo aquilo que é produzido na escola e que envolve a relação complexa entre propostas, instituições, sujeitos, saberes, fazeres e poderes” (Nunes, 2019, p.71).

Em relação à Base Nacional Comum Curricular - (BNCC) - de 2018, chamamos atenção inicialmente para o tópico que trata a respeito da transição da educação infantil para o ensino fundamental. Nesse tópico, é bem nítido o diálogo com a resolução de 2010 quando é expresso

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa (BNCC, 2018 p.53).

Ou seja, interpretamos que há no documento uma aposta de continuidade dos processos e inclusive trata da necessidade do desenvolvimento de estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes para que essa etapa da educação dos estudantes tenha uma base sólida e potente, destacando também o que a criança já é capaz de fazer e possibilitando a capacidade de ampliar a partir deste novo momento formativo.

Buscamos, portanto, nesse primeiro momento compreender o que dizem as legislações e prescrições em âmbito federal a fim de iniciarmos uma análise, a qual será ampliada a partir da nossa experiência com a professora e as crianças nos cotidianos da escola da pesquisa. Passamos agora para o conhecimento dos documentos de âmbito Estadual e Municipal que têm relação com nosso tema de pesquisa.

Quanto às prescrições municipais, no ano de 2024, o município de Vila Velha adotou o Currículo do Espírito Santo³ para compor a organização curricular e as diretrizes do município. A ideia também era organizar as práticas pedagógicas que destacassem o conhecimento sobre o território local, valorizando ainda a diversidade social e cultural. Na notícia, de acordo com Elson Augusto do Nascimento, gerente de ensino da Secretaria Municipal de Educação (Semed),

O Currículo do Espírito Santo foi desenvolvido para que os cidadãos do estado se encontrem representados pelo documento. A diversidade étnico-racial, social, econômica, cultural é a força motriz do desenvolvimento desse programa.

O encontro, denominado Currículo do Espírito Santo e suas Concepções, também teve a participação dos técnicos da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (Sedu) e foram oferecidas oficinas em grupos de modo a promover um momento mais interativo aos participantes, destacando as concepções curriculares. Conforme, Aleide Cristina de Camargo, assessora da Sedu, *“desse modo, é possível potencializar ainda mais ações que já acontecem nas unidades de ensino municipais e que podem promover melhorias na aprendizagem dos estudantes”*. Na notícia, entretanto, não foi mencionado sobre como os professores receberam tal articulação com o Currículo Capixaba e nem como eles estavam sendo preparados para isso.

Antes de passarmos para as políticas educacionais de Vila Velha, é importante dizer que não há um site específico onde estão organizados os documentos que regem a educação da localidade e nem o histórico de mudanças tão importantes como

³A respeito do Currículo do Espírito Santo, (<https://www.vilavelha.es.gov.br/noticias/2023/12/oficina-discute-implementacao-do-curriculo-capixaba-nas-escolas-de-vila-velha-41445>). De acordo com informações noticiadas no site da Prefeitura de Vila Velha, em dezembro de 2023, foi realizado um encontro de técnicos educacionais a fim de debater e refletir sobre a adesão do currículo do Estado nas escolas municipais.

essa tratada na notícia acima, acerca da adesão do Currículo da Sedu, que foi encontrada de modo aleatório na internet.

Dessa maneira, entendemos que seria interessante tal investimento em um website até mesmo para valorizar as ações e as apostas na educação da cidade, tornando público e acessível o empenho e o trabalho dos técnicos, professores e até mesmo dos pesquisadores que se dedicam em realizar estudos nas escolas e secretarias do município em uma perspectiva de colaboração e ampliação do que é vivido e realizado nas instituições educacionais.

As prescrições a seguir foram disponibilizadas por uma profissional que atua na gerência do ensino fundamental, visto que em um primeiro momento ela viabilizou o link de uma página da formação continuada que acontecia no Município a respeito das diretrizes pedagógicas e das orientações curriculares para o ano de 2024, porém descobrimos que o acesso à plataforma era apenas para os servidores de Vila Velha/ES, conforme a imagem:

FIGURA 5: Plataforma AVA da Prefeitura Municipal de VV - ES



Fonte: <https://amplia.me/need/enrol/index.php?id=36> (2024)

Assim, começamos nosso percurso pelos documentos que estavam em processo de elaboração: as Diretrizes de Ensino da Rede Municipal de Vila Velha (PMVV, DERVV, 2024). O documento começa apresentando o propósito estratégico da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha (Semed), destacando a missão, visão, valores, objetivo estratégico e pedagógico.

FIGURA 6: Propósito Estratégico da Secretaria de Educação de VV-ES



Fonte: <https://amplia.me/need/enrol/index.php?id=36> (2024)

A proposta é apresentada como “ [...] um processo contínuo de reflexão e ação em prol da construção de um percurso democrático e participativo do fazer pedagógico ao longo do ano letivo de 2024 [...]” (Semed, 2024, p.9). Com o objetivo de desenvolver um percurso de superação e reflexões das práticas de ensinos e aprendizagens, almejando o desenvolvimento íntegro dos estudantes. O espaço escolar é concebido como um ambiente de múltiplas aprendizagens, as quais colaboram para a formação das crianças. Destacam a importância do empenho da colaboração das ações pedagógicas de todos os atores presentes na escola:

[...] têm como propósito, fundamentar as práticas que permeiam o cotidiano escolar com foco na aprendizagem, nos diálogos intencionais e permanentes, no protagonismo, nas relações socioafetivas e culturais e no senso de responsividade com a educação. Para tanto, disponibilizamos, nesta edição das Diretrizes de Ensino, orientações e normativas relacionadas ao ano letivo escolar, com o objetivo de aprimorar as potencialidades e a superação de dificuldades no âmbito escolar, (re) direcionando os percursos diários de (re) invenção de experiências extraordinárias (semed, 2024, p.9).

De modo geral, notamos que de fato tais Diretrizes estão em um movimento de construção coletiva e que inclusive por meio das formações e das ações realizadas ao longo de todo o ano de 2024 a tendência será ampliar tal documento. Ao percorrermos o material, vimos que tais orientações estão de fato mais relacionadas com as normativas e agendas do ano letivo de 2024, tratando

especificamente dos seguintes tópicos:

1. Panorama do ano letivo (Esquema por trimestre) e calendário.
 - 1.1. Calendário do Ensino Fundamental.
 - 1.2. Calendário do Ensino Fundamental – Tempo Integral.
 - 1.3. Organização dos tempos escolares da rede pública do Município de Vila Velha – Ensino Fundamental.
 - 1.4. Agenda Pedagógica.
2. Cronograma de abertura do ano letivo de 2024.
 - 2.1. Planejamento Pedagógico e formação continuada (PPFC).
 - 2.2. Programação do PPFC.
3. Orientação sobre o desenvolvimento/Construção dos Projetos Escolares a partir da temática: Somos todos extraordinários.
4. Programação para o acolhimento dos alunos.
5. Orientação da avaliação diagnóstica inicial e formativa, avaliação da Rede e de aprendizagem.
6. Orientação para a implantação da Orientação Curricular 2024 e planejamento das aulas.
7. Orientação sobre a formação de professores e pedagogos.
8. Orientação de acompanhamento e rendimento trimestral.
9. Orientações pedagógicas para organização do Pré-conselho de Classe.
10. Conselho de Classe.
11. Conselho de Classe final.
12. Monitoramento da frequência escolar.
13. Considerações finais.

Interessou-nos, um olhar mais atento para o tópico 6 que trata da orientação para implantação do currículo em que foi mencionado:

A implementação das Orientações Curriculares por trimestres foi elaborada com o objetivo de contribuir nos diálogos entre professor e escola sobre as práticas docentes voltadas às ações pedagógicas articuladas e integradas no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes na Rede de Ensino de Vila Velha, e para o cumprimento das prerrogativas legais curriculares conforme estabelece a BNCC (Semed, 2024, p.27).

Desse modo, conforme as Diretrizes, tais orientações seriam a base do trabalho pedagógico das instituições de ensino, considerando a BNCC, o Currículo Capixaba

e as prescrições conforme as etapas de ensino e os componentes curriculares, considerando a região do Município de Vila Velha “[...] com ações estratégicas voltadas aos planejamentos, para elaboração do Plano de Ensino (SGE) e reelaboração do Plano de Ação Escolar (Alfabetiza Vila Velha)” (Semed, 2024, p. 27).

Para este tempo da pesquisa, tivemos acesso apenas das orientações curriculares do 1º trimestre do ano de 2024. Importante dizer que como nossa pesquisa está relacionada com a professora regente e suas práticas, conhecemos e refletimos as orientações dos seguintes componentes: a) Língua Portuguesa; b) Matemática; c) História; d) Geografia; e) Ciências.

a) Língua Portuguesa – O documento traz uma apresentação geral acerca da nossa Língua para os anos iniciais e finais do ensino fundamental. Conforme o documento, tal “Orientação Curricular configura-se como um guia flexível e adaptável, com o objetivo de contribuir na elaboração dos planos de ensino e planejamentos pedagógicos” (Semed, 2024, p.3). Em relação aos anos iniciais, as Diretrizes orientam:

Em classes de alfabetização, o ambiente lúdico e alfabetizador é imprescindível para a internalização dos conhecimentos necessários para que as crianças se alfabetizem. O trabalho integrado dos objetos de conhecimentos (Leitura, Escrita, Oralidade e Análise Linguística) contribui para a formação de leitores fluentes e autores efetivos de textos. A produção escrita de textos deverá ser introduzida no início do processo de alfabetização, cientes de que a própria prática da leitura e da escrita contribuirá para a diminuição dos “erros” (Semed, 2024, p.5).

Ressalta sobre a importância do contato com os diversos gêneros textuais que estão presentes em nossa sociedade, durante todos os trimestres e destaca que o livro didático de Língua Portuguesa ,adotado pela rede, apresenta alguns desses gêneros. Entretanto, salienta que “além disso, o professor deve recorrer a outros recursos como sites, livros paradidáticos, jogos, brincadeiras, músicas etc., a fim de tornar cada aula um grande acontecimento” (Semed, 2024, p.5). A nós interessou, por meio da pesquisa com os cotidianos, compreender como a professora recorre a esses outros recursos? Eles são disponibilizados pela instituição? A professora compreende a relevância dos jogos, das brincadeiras, das músicas? Seu percurso formativo, inclusive o atual, perpassa por um direcionamento de como fazer uso de recursos diversos e lúdicos?

Notamos uma indicação, mesmo que “tímida” do trabalho com o lúdico e avançamos na leitura, buscando identificar de que modo tal trabalho poderia ser

realizado pela professora. É destacado ainda que a questão ortográfica não deve ser um entrave do desenvolvimento da escrita dos pequenos, salientando também sobre a necessidade dos estudantes serem inseridos em situações reais de leitura e escrita, mesmo antes de terem desenvolvido tais aprendizagens.

b) Matemática – O documento desse componente curricular também traz uma apresentação geral, contemplando do 1º ao 5º e do 6º ao 9º ano. Já evidencia que foi elaborado a partir da BNCC e destaca:

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (2018) o conhecimento matemático é fundamental para a vida dos estudantes, visto que, possui muitas aplicações e contribui na formação de cidadãos críticos. Dentre as aplicações, podemos associá-la à arquitetura, nas engenharias, na medicina, na tecnologia, para a mobilidade urbana e nos mais diversos campos de estudo e de trabalho. Ao desenvolver as habilidades e competências de Matemática, o indivíduo articula os conhecimentos de outras áreas, melhora a percepção e constrói um processo progressivo para a capacidade de abstração, a lógica e a compreensão das necessidades diárias (Semed, 2024, p.2).

Dessa maneira, perpassa pela importância da formação integral dos estudantes e também tem como objetivo orientar a elaboração do plano de ensino para este ano letivo. Relata que todas as unidades temáticas, conforme a BNCC, estão contempladas no documento para o primeiro trimestre, ressaltando sobre a importância de um trabalho contínuo, “[...], porém com um modelo em espiral, favorecendo a recomposição das aprendizagens de Matemática sem comprometer o desenvolvimento das habilidades e competências atuais (Semed,2024, p.3).

Salienta que não é um currículo de Matemática, mas orientações que deverão ser adaptadas, considerando os contextos de aprendizagens de cada turma. Enfatizam que

Não temos a intenção de criar novas habilidades e sim trazer orientações para um trabalho que permita o melhor desenvolvimento das habilidades e competências da BNCC de modo a valorizar a realidade das aprendizagens de acordo com a turma vigente (Semed, 2024, p.3).

Quanto aos instrumentos, além do livro didático, chamam atenção para o uso de tecnologias por meio de calculadoras e planilhas eletrônicas; para os anos iniciais sugerem o uso de mapas (em papel, tabletes, smartphones) croquis e outras representações, conforme a BNCC orienta. Assim, espera-se que tudo que for aprendido nos anos iniciais seja consolidado nos anos finais. Nas tabelas com os campos de atuação, as práticas de linguagem, os objetos de conhecimentos, as habilidades e orientações, vimos uma orientação para o 1º trimestre que trata do uso

dos jogos, como indica a imagem 7:

FIGURA 7: Componentes Curriculares de Matemática

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS			
Componente Curricular - Matemática - 1º Ano			
1º Trimestre			
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	ORIENTAÇÕES
		EF01MA12). Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço segundo um dado ponto de referência, compreendendo que, para a utilização de termos que se referem à posição, como direita, esquerda, em cima, em baixo, é necessário explicitar-se o referencial.	Identificar espacialmente a localização de pessoas e objetos, em relação a um ponto de referência dado. Compreender noções de lateralidade. Utilizar trajetos do cotidiano. Livro Literário "O carteiro chegou". Uso de atividades no plano cartesiano com objetos e pessoas no espaço, utilizando diversos pontos de referência e vocabulário apropriado. Uso dos Jogos Batalha naval e dama. Apresentação do GPS, Google Maps.

Fonte: <https://amplia.me/nead/enrol/index.php?id=36> (2024)

Ou seja, notamos uma orientação um pouco mais direcionada e com sugestões, as quais acreditamos que podem servir de base para outras tantas possibilidades no uso dos jogos para aprender matemática. Entretanto, como ampliar esses usos, considerando os contextos e necessidades das crianças?

- c) História – No que tange ao componente curricular de História, o documento tem como

Objetivo central de servir como guia para os professores na elaboração de seus planos de ensino e planos de aula. Busca-se oferecer uma estrutura sólida e diretrizes explícitas que auxiliem os educadores no desenvolvimento de práticas educativas coerentes e alinhadas com os objetivos propostos para o ensino de História nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental (SEMED, 2024, p.2).

Destaca o seu diálogo com a BNCC e o Currículo do Espírito Santo, salientando que o ensino de História na atualidade busca a formação de cidadãos críticos com base na compreensão do mundo atual a partir aprendizagens dos fatos do passado por meio de uma análise contextualizada. No que se refere aos anos iniciais,

Busca-se uma abordagem mais próxima do universo das crianças, permitindo que compreendam a si mesmas como sujeitos históricos. Os objetos de conhecimento exploram temas como o eu, a família e a comunidade [...] (Semed, 2024, p.2).

Orienta que o ensino de História deve ser realizado com base em metodologias que fomentem a participação ativa dos estudantes; sugere estudos de caso, debates e projetos que dialoguem com os demais componentes curriculares, valorizando e

respeitando as características locais para que os estudantes possam construir um saber ampliado da história da sua localidade. As tabelas do componente de história são diferentes das anteriores, pois trazem a unidade temática, os objetos de conhecimento, as habilidades essenciais e as habilidades regionais/locais. As orientações aparecem a parte, como ilustra a figura 8:

FIGURA 8: Orientações gerais do componente de História

Orientações Gerais
<p>A noção de tempo histórico está presente em todo o currículo de História para o Ensino Fundamental ampliando ao longo dos anos sua complexidade.</p> <p>No primeiro ano do Ensino Fundamental o desenvolvimento das habilidades a serem desenvolvidas no primeiro trimestre deve-se iniciar pelo tempo mais próximo do aluno (O que aconteceu e fez ontem? E hoje? O que pretendo fazer amanhã?) para um tempo mais distante (O que aconteceu e fiz no passado? Qual o registro mais antigo que tenho de meu passado?). Para tanto, os professores podem utilizar recursos visuais, como a linha do tempo simplificada, para ilustrar conceitos temporais, como passado, presente e futuro.</p> <p>A noção de tempo ganha relevância quando se envolve a família e a comunidade. Sugere-se envolver os alunos em atividades práticas, como entrevistar membros da família ou criar projetos que representem visualmente suas compreensões sobre fases da vida, relações familiares e amizade, no intuito de fortalecer o aprendizado.</p> <p>É importante destacar as diferentes formas de organização familiar e comunitária, promovendo a compreensão e aceitação da diversidade.</p>

Fonte: <https://amplia.me/head/enrol/index.php?id=36> (2024)

Conforme podemos notar, as orientações gerais não abarcam o trabalho com a ludicidade. Aliás, isso não é mencionado nem como uma possibilidade. Será uma possibilidade à medida que o documento for elaborado?

d) Geografia – Para as orientações desse componente,

O documento denominado “Orientações Curriculares” de Vila Velha no componente pautou-se em documentos prescritivos tais como a BNCC em esfera federal, auxiliado pela construção da esfera estadual, trazendo a colaboração de construção coletiva com a constituição de habilidades específicas municipais, suas possibilidades e interconexões, sendo assim uma orientação que suscita melhoria contínua e revisões permanentes para atender as necessidades da Educação Brasileira contemporânea (Semed, 2024, p.3).

Também ficou evidenciada a permanente construção dessa orientação a fim de desenvolver o raciocínio geográfico, fomentando nos estudantes a compreensão das dinâmicas entre as pessoas e os grupos sociais, bem como conectando-as com a natureza, o trabalho e o lazer. Além do “raciocínio geográfico, o documento destaca sobre a importância do pensamento espacial, auxiliando a associação da realidade com o mundo ao redor por meio de diversas linguagens.

Dessa maneira, “[...] a Cartografia Escolar evidencia-se ao proporcionar conexões por meio de mapas, fotos, desenhos, plantas, maquetes, infográficos e

tantas outras representações presentes no cotidiano escolar através da cultura digital” (Semed,2024, p.2).

FIGURA 9: Habilidade locais e regionais do componente de Geografia

		<p>EF01GE01 Descrever características observadas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares.</p> <p>EF01GE02 Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras de diferentes épocas e lugares explicitando o diferencial entre as brincadeiras dos pais e dos avós em relação às brincadeiras no contexto do desenvolvimento tecnológico.</p>	<p>por meio das relações estabelecidas no cotidiano com a família, vizinhos e as pessoas da escola e explicitar as diferenças que existem no espaço geográfico, do local para o global, permitindo a percepção das diferenças entre as moradias, ruas, praças e modo de vida das pessoas.</p> <p>EF01GE01/VV Descrever características observadas de seus lugares de vivência a partir de sua realidade.</p> <p>EF01GE02/VV - Identificar semelhanças e diferenças entre seus lugares e demais lugares.</p> <p>EF01GE03/VV Conhecer jogos e brincadeiras que valorizem o raciocínio geográfico de diferentes épocas e lugares (regionalismos), identificando as semelhanças e diferenças através da experimentação.</p>
--	--	--	--

Fonte: <https://amplia.me/nead/enrol/index.php?id=36> (2024)

Assim, nesse ambiente pedagógico, busca-se a participação ativa dos estudantes e que eles reconheçam a presença da sociodiversidade das culturas indígenas, afro-brasileiras, quilombolas, ciganas e de tantos outros povos e comunidades, compreendendo suas características socioculturais e territorialidades. Assim como o componente de história, a tabela é composta pela unidade temática, os objetos de conhecimentos, as habilidades essenciais e as regionais e locais. Os jogos e as brincadeiras aparecem nas habilidades essenciais e regionais e inclusive é sugerido a experimentação no código EF01GE03/VV na figura 9.

E nas orientações complementares, presentes na figura 10, vimos um investimento maior ao tratarmos do uso das brincadeiras como uma aposta de potencializar descobertas a partir delas. Assim, questionamos o que foi possível ser realizado pelos docentes, conforme tais orientações? Eles tiveram acesso a tais orientações? E no segundo trimestre? De que modo o uso das brincadeiras aparecerá?

FIGURA 10: Orientações complementares do componente de Geografia

Orientações Complementares
<p>O 1º trimestre (1º ano) inicia-se com os seguintes objetos de conhecimento de análise da geografia: o modo de vida das crianças em diferentes lugares, situações de convívio em diferentes lugares e ciclos naturais e a vida cotidiana. Nesse percurso, ressalta-se a importância da temática "O sujeito e seu lugar no mundo e conexões e escalas" com o espaço geográfico.</p> <p>No primeiro momento do trimestre, ao retratar o modo de vida das crianças, potencializa-se as descobertas através das brincadeiras em um contexto histórico social, relacionando-as à evolução tecnológica, com a perspectiva de constituir relações espacotemporais com as famílias e a comunidade escolar.</p> <p>Em um segundo momento, a importância de comparar espaços de vivências, bem como a discussão de regras de convívio social privilegiam a categoria de análise da geografia: lugar. A identificação e a aplicação de normas de convívio social regionais ou locais conectam o componente Geografia com a realidade dos estudantes na cidade de Vila Velha, estado do Espírito Santo e mundo.</p> <p>Em um terceiro momento, na unidade temática "Conexões e Escalas", a compreensão da relação dos ciclos naturais com o cotidiano amplia o conhecimento dos alunos sobre o conhecimento do raciocínio geográfico.</p> <p>Destaca-se, nesse trimestre, a importância do trabalho em escala local, que retrata habilidades específicas do município de Vila Velha somada às habilidades gerais (BNCC), identificadas através do código alfanumérico de EF01GE01/VV a EF01GE06/VV.</p>

Fonte: <https://amplia.me/nead/enrol/index.php?id=36> (2024)

e) Ciências – De acordo com o documento do componente de Ciências, o ensino

[...] Visa o desenvolvimento da capacidade reflexos dos conhecimentos científicos e tecnológicos na sociedade. Adicionalmente, o ensino de ciências pode desenvolver nos alunos a capacidade de atuação no e sobre o mundo para o exercício pleno da cidadania, ou seja, a transformação do mundo com base nos aportes teóricos de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico) e analisar com base nos aportes teóricos e processuais das ciências (Semed, 2024, p.4).

Destaca ainda que a Orientação Curricular de Ciências é entendida como um guia flexível, o qual foi escrito conforme a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Capixaba, alinhando ainda às particularidades do município de Vila Velha. No que se refere aos anos iniciais,

[...] busca-se uma abordagem mais próxima do universo das crianças, valorizando o acesso a elementos concretos e os ambientes que os cercam (casa, escola, bairro), oferecendo oportunidades de interação, compreensão e ação no seu entorno (Semed, 2024, p.4).

Importante dizer que o componente de História, Geografia e Ciências em suas apresentações foram bem objetivos. Desse modo, as informações que fomos abstraindo foram ficando ainda mais reduzidas, compreendendo que o foco desse "passeio" em tais orientações foi tratar de informações que nos ajudaram a pensar a temática da nossa pesquisa.

Ao contrário dos demais componentes, as orientações do componente de Ciências trouxeram as tabelas do 1º e 2º trimestres. A tabela é composta também pela unidade temática, objetos de conhecimento, habilidades essenciais (BNCC) e

habilidades regionais (ES) e locais (VV). Nas orientações complementares notamos a aposta do uso das brincadeiras para a constituição dos saberes de ciências por meio de atividades diversas que contemplam os jogos educativos para uma participação protagonista dos estudantes, aprofundando os saberes, fato demonstrado na imagem 11:

FIGURA 11: Orientações complementares da competência de Ciências

Orientações Complementares
<p>Ao longo do Ensino Fundamental Anos Iniciais, o ensino das Ciências da Natureza deve assegurar que os alunos desenvolvam o respeito a si mesmos, da diversidade e dos processos de evolução e manutenção da vida, do mundo material, do nosso planeta no Sistema Solar e no Universo e da aplicação dos conhecimentos nas diversas esferas da vida humana. O(a) professor(a) do componente curricular de Ciências deve propor situações de aprendizagem diversificadas para facilitar o desenvolvimento das competências e habilidades pelos estudantes, aliadas aos objetos de conhecimento selecionados para o referido nível de ensino. As 10 competências gerais, as competências específicas e as habilidades do componente curricular de Ciências podem ser trabalhadas por meio de atividades diversificadas (roda de conversa, produções textuais de diferentes gêneros, experimentação, uso de jogos educativos, resolução de problemas, aulas de campo, uso de tecnologias digitais, etc.) articuladas com os objetivos elencados na construção do plano de ensino e que promovam a participação ativa do estudante para o aprofundamento da compreensão das relações entre ciência, tecnologia e sociedade. A organização de projetos com abordagem entre outros componentes curriculares (Arte, Educação Física, Ensino Religioso, Tecnologias de Ensino, Matemática, Geografia, História) representa uma estratégia relevante para integrar os objetos de conhecimentos propostos e contribuir para uma educação integral e cidadã.</p>

Fonte: <https://amplia.me/nead/enrol/index.php?id=36> (2024)

Entretanto, nas orientações complementares do segundo trimestre o uso dos jogos educativos foi suprimido. Assim, refletimos quais os espaços-tempos possíveis na escola para o componente de ciências? Os professores conseguem pensar modos de fazer por meio das brincadeiras e de atividades mais práticas? Quais os recursos oferecidos pela instituição?

Com essa análise, compreendemos que as prescrições indicam o uso do brincar como meio para valorizar a relação ensino e aprendizagem, como destacam Mello et al. (2011). Percorrendo essas legislações, diretrizes, prescrições fomos desenvolvendo muitos questionamentos sobre a sua composição nos cotidianos das escolas. Fomos pensando estratégias para conexão com os saberes dos professores e das crianças, nesta tessitura curricular, que busca valorizar experiências por meio do brincar. A seguir, nossas narrativas iniciais com os sujeitos cotidianos, narrando nossos primeiros bons encontros.

3.2 PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES

O contato com a direção da escola da nossa pesquisa foi realizado em dezembro de 2023. Não foi um diálogo fácil em um primeiro momento, porque

entendemos que muitas são as demandas que atravessam os profissionais que estão nas escolas. A princípio, o diretor foi bem enfático, afirmando que lá ninguém tinha tempo para ficar respondendo questionários e nem concedendo entrevistas; foi necessário explicar que nossa aposta teórica e metodológica não tinha tal postura de coleta de dados como prioridade e desejo.

A explicação realizada buscou evidenciar que nosso desejo era acompanhar a rotina em uma turma de primeiro ano a fim de compreendermos como a professora fazia uso do brincar e quais eram as possibilidades da utilização da brincadeira na sala de aula. Foi dito também que nossa aposta era inclusive valorizar o que já era feito na instituição, visto que entendemos que os profissionais das escolas, apesar das condições nem sempre favoráveis, fazem trabalhos incríveis e comprometidos com o desenvolvimento dos estudantes.

Foi importante também dizer para o gestor que eu, enquanto moradora do bairro, gostaria de compor com a escola, porque o meu propósito era expor as possibilidades e a potência do que é realizado em uma instituição da Grande Terra Vermelha. Assim, a escolha valorizava a importância daquela instituição para a formação dos estudantes atendidos naquele espaço.

Foi uma defesa antecipada da pesquisa praticamente. O clima foi tenso. Ele que estava até então olhando para o computador e fazendo as demandas dele, sem ao menos olhar para mim, reconheceu que se a pesquisa era em sala com a professora e tinha a proposta de ajudar a escola, estava autorizada por ele. Agradei imensamente e expliquei que eu começaria em 2024, após consentimento tanto da Secretaria de Educação do Município, quanto do Comitê de Ética da UFES. Foram tempos difíceis, mas extremamente formativos, já que fui provocada a defender minha aposta de pesquisa de maneira clara, objetiva e serena mesmo sendo ignorada e sem um diálogo olho no olho em um primeiro momento.

Em março de 2024, após consentimento do Município e da Plataforma Brasil, retornei à escola. Ao apresentar a minha pesquisa para a pedagoga, ela indicou que instituição tem catorze turmas de primeiro ano. Imaginei que eu passaria por todas as turmas para conhecê-las. Entretanto, ela decidiu escolher a turma e a professora, que teriam maior disponibilidade em me receber, com base na sua experiência. Assim, em

uma outra data, agendada com a pedagoga, retornei à escola, fui apresentada à professora, expliquei novamente minha proposta de trabalho. A docente, extremamente acolhedora, me recebeu muito bem, literalmente me abraçou, consolidando a minha entrada oficial na instituição.

FIGURA 12: Desejo de participar da pesquisa pelas crianças



FONTE: Arquivo da pesquisadora (2024)

Segui em campo, com a apresentação da pesquisa aos responsáveis das crianças e o recolhimento das assinaturas do Termo de Consentimento Livre esclarecido (TCLE), conforme os APÊNDICES A e B. Com as famílias, busquei objetividade na conversa, explicando sobre o propósito de compor com a professora e com as crianças, fomentando momentos formativos potentes e de bem-estar para os pequenos. Com as crianças, em uma roda de conversas no início da aula, li o texto que contempla uma linguagem apropriada para a idade deles, bem como um espaço para assinatura e para desenhar. O espaço para o desejo em participar da pesquisa foi pensado para que a criança tivesse mais oportunidade de se expressar, assim como apenas desenhar caso não conseguisse ou não quisesse escrever o próprio nome.

E foi assim em meio a sol, corações, fadas e gramas que os pequenos foram manifestando o desejo de compor conosco a nossa proposta de pesquisa, juntamente com a professora que assinou também de maneira muito solícita o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), APÊNDICE C.

FIGURA 13: Das paisagens contempladas no espaço da escola



FONTE: acervo da pesquisadora (2024)

Sobre o a divisão do espaço físico da instituição, destacamos: 28 salas de aulas, sala da direção, sala das pedagogas, sala da secretaria, sala com banheiro para os professores, banheiros masculino e feminino para os estudantes, biblioteca, sala para armazenamento da merenda escolar, cozinha, quadra de esportes, sala de sustentabilidade, sala com recursos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala de coordenação, sala de reforço escolar, uma sala para capoeira e um pátio para recreação descoberto. A escola oferece os anos iniciais do ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino, e no noturno é contemplada a Educação de Jovens

e Adultos (EJA) com anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Com Certeau (2014) temos aprendido sobre como é importante valorizar o percurso feito, caminhando e reconhecendo diferentes formas de beleza. Desde a beleza vista do alto de um edifício com uma visão panorâmica, quanto a que se descobre pelas ruas, observando os detalhes, as características comuns das paisagens, das pessoas e seus diálogos.

A pesquisa aconteceu duas vezes na semana, no período vespertino, com a professora e com 25 estudantes do 1º ano do ensino fundamental. Em campo, efetivamente, após a aprovação do comitê de ética (ANEXO A), já foi possível perceber algumas estratégias e usos das brincadeiras nos processos de aprendizagens das crianças, conforme a foto 14.

FIGURA 14: Bingo das letras



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

Em um diálogo inicial com a professora, ela mencionou: *“reconheço a importância das brincadeiras nas aprendizagens das crianças e sempre que possível procuro inserir nas aulas”* Na imagem em questão, a docente utilizou a brincadeira do Bingo das Letras. Segundo a regente da turma, por meio desse jogo, é possível a utilização de recursos acessíveis, a confecção do material é rápida e, principalmente, porque as crianças gostam muito e aprendem de modo divertido. Em relação a essas práticas narradas inicialmente, notam-se

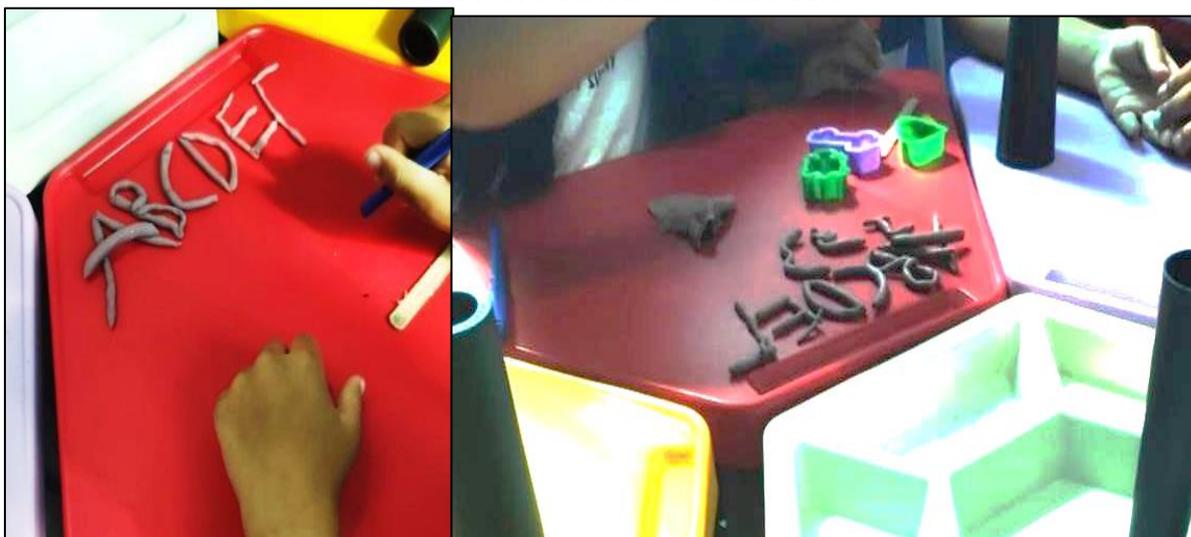
[...] as artes de fazer” isto ou aquilo, isto é, em consumos combinatórios e utilitários. Essas práticas colocam em jogo uma *ratio* “popular”, uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar (Certeau, 2014, p.41).

Perguntei sobre os recursos oferecidos pela escola e se ela já havia feito uso ou pretendia fazer em algum momento com as crianças. A professora disse que está na instituição desde 2022, mas nunca se organizou para a utilização dos jogos e dos brinquedos oferecidos e, inclusive, nem sabia o que era disponibilizado.

Questionei se poderíamos pensar em uma ação conjunta para conhecermos e utilizarmos os brinquedos e os jogos com as crianças. A docente achou uma boa ideia, mas pediu que tal ação fosse realizada mais para os meados de junho, pois “as crianças estariam melhores adaptadas, compreenderiam as demandas e rotinas do primeiro ano e as primeiras avaliações diagnósticas já teriam sido aplicadas”.

Em relação às crianças, em nossas conversas iniciais, uma delas disse: “*uma das minhas brincadeiras preferidas que a tia deixa é a massinha quando a gente acaba o dever*”. Observei que, por meio da massinha, a docente procura estimular as crianças nos processos de formação de palavras, porém as crianças também podem brincar livremente usando a imaginação e a criatividade:

FIGURA 15: O brincar com a massinha



FONTE: Arquivo da pesquisadora (2024)

Notei que são oferecidos ainda outros recursos para compor a brincadeira, tais como forminhas de moldes de bichinhos, estrelas, corações entre outros, carretéis de linhas vazios e palitos de picolé. Interessante também perceber as estratégias das

crianças ao utilizarem tais recursos juntamente com a massinha na composição das letras, palavras e tantas outras possibilidades que vão surgindo no decorrer da brincadeira. Ou seja, as *criançaspraticantes* brincam com suas mil maneiras (Certeau, 2014) e tantas outras mais!

As seções a seguir dialogam com o objetivo *ampliar contribuições para as práticas curriculares com o brincar com uma turma do 1º ano do ensino fundamental em uma escola do Município de Vila Velha*. Narramos o que foi possível realizar com os sujeitos da pesquisa equanto estivemos em composição com eles neste tempo.

3.3 NA INTENÇÃO DE BRINCAR COM CRIANÇAS



O que pode ser o cotidiano a mais do que a rotina do dia-a-dia de todos nós? (Oliveira, 2005, p.48).

Nesta seção há nossas experiências com os *sujeitospraticantes* da pesquisa em que narramos as composições que foram possíveis realizar com eles por meio de uma potente parceria e bons encontros bonitos. Na subseção 3.3.1 temos a narrativa sobre o uso dos jogos disponíveis na escola; na 3.3.2 tratamos os modos como seguimos brincando com as crianças e no tópico 3.3.3 a chegada da literatura em nossos fazeres, dialogando com a temática da nossa pesquisa.

3.3.1 SOBRE OS JOGOS DISPONÍVEIS NA ESCOLA

“Eu não me envolvo com jogos, mas você pode ficar à vontade.”

Confesso que fiquei um pouco frustrada ao ouvir ,da professora, a fala acima. Senti ainda uma tensão por parte dela, que nunca havia trabalhado com os jogos disponíveis na instituição, e compreendi o receio e o medo do desconhecido. Admito, entretanto, que eu também fiquei com medo e pensativa em relação ao *“fazer com”* (Certeau, 2014), já que a docente não demonstrava disponibilidade neste primeiro momento.

Respeitei, porém, o posicionamento dela e fui procurar entender com a pedagoga como seriam os procedimentos para pegar os jogos. Afinal, quem aposta na metodologia de pesquisa com os cotidianos vai aprendendo a lidar com os receios e os medos do desconhecido, procurando também compreender

as maneiras de frequentar um lugar, [...] e aos mil modos de instaurar uma confiabilidade nas situações sofridas, isto é, de abrir ali uma possibilidade de vivê-las reintroduzindo dentro delas a mobilidade plural de interesses e prazeres, uma arte de manipular e comprazer-se (Certeau, 2014, p.49).

A pedagoga que acompanha a turma solicitou uma proposta escrita, APÊNDICE D, com as intencionalidades dos usos dos jogos, ressaltando que deveria dialogar com as orientações da BNCC. Antes de escrever, porém, pedi para conhecer a sala dos jogos para ter uma dimensão do que era disponibilizado.

FIGURA 16: Jogos disponíveis na escola



FONTE: Arquivo da pesquisadora (2024)

Há muitas questões a serem problematizadas em relação à BNCC, entretanto ela segue presente dentro das escolas, respaldando os planejamentos exigidos pelas pedagogas. É preciso uma lucidez para atinar que o currículo imposto pela BNCC ao ser utilizado

[...] exige ser analisado não como um objeto estático, mas como a expressão de um equilíbrio entre múltiplos compromissos". E mais uma vez esta condição é crucial tanto para compreender a prática escolar vigente como para tratar de mudá-la (Sacristán, 2000, p.102).

Desse modo, estabelecendo o diálogo com a BNCC, os jogos disponíveis na instituição eram voltados para alfabetização, números e quantidades, blocos lógicos, jogos da memória com a temática de profissões, meios de transporte, e comunicação, alfabetos ilustrados, loto leitura entre outros. Aliás, jogos bem antigos, alguns lacrados e , os já utilizados, faltando peças. O jogo da memória sobre meios de comunicação, havia a imagem do já aposentado fax, por exemplo.

Até pensei, em primeira análise, trabalhar com esse jogo para apresentar e refletir com as crianças sobre os meios de comunicação mais antigos e os atuais, ou seja apostando em um conteúdo presente na prescrição curricular e concordando com Kishimoto, porque:

Ao atender necessidades infantis, o jogo infantil torna-se adequada

para aprendizagem dos conteúdos escolares. Assim, para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deveria dar forma lúdica aos conteúdos (Kishimoto, 1994, p.28).

Entretanto, no meio do caminho, aconteceu um plantão pedagógico e foi a partir das falas da maioria dos responsáveis que a proposta foi elaborada; apostando que a aprendizagem não é isolada, mas dialoga com um projeto maior, compartilhado entre escola e família.

O plantão aconteceu em junho com o objetivo de expor para as famílias os avanços dos estudantes, suas dificuldades a serem superadas e as expectativas para o segundo trimestre. Um momento de extrema importância para a família e a escola, visto que é uma oportunidade de fortalecer a parceria em busca dos desenvolvimentos das crianças.

O comparecimento dos pais superou as minhas expectativas e as da professora da turma. Foi um momento em que percebemos as angústias, as esperanças, e algumas concepções do que significam os estudos e a escola para algumas famílias:

“Eu não tive oportunidade de estudar, porque minha mãe não me levava para a escola”.

“Sou cozinheira e ela quer ser chefe de cozinha para a gente morar na Praia da Costa”.

“Estudo com ela em casa”.

“Dentro de casa, tento pegar ele para ensinar, mas é difícil. Ele muda a conversa, quer pegar o celular”.

“Fico no pé dele”.

“Fico de olho no desenvolvimento”.

“Tem hora que me falta paciência”.

“Você também tem que estudar dentro de casa, eu falo isso pra ele”.

“Começou a escolinha de futebol. Estou sempre acompanhando ele. Você quer ser jogador? Jogador tem que estudar. Como você vai assinar os contratos sem saber ler”?

“Eu fico apavorado. Ela sabe que o “R” tem meu nome. Como que ela não sabe escrever ele quando eu peço? Eu sou traumatizado, tinha que ensinar o meu irmão. Eu não tinha paciência. Ficava nervoso. Ele parou na 5ª série. Será que a culpa foi minha? Tenho paciência com ela, porque quero que ela termine os estudos, faça uma faculdade, porque hoje se eu dou duro é para ela não precisar dar; por isso, procuro ter paciência para ensinar ela. Eu já pesquisei que a criança tem até o segundo ano para aprender a ler e que a criança tem o tempo dela”.

Com base nas falas acima, a docente da turma e eu notamos, de modo geral, as muitas esperanças e anseios das famílias acerca do que pode ser conquistado pelas crianças por meio dos estudos. O plantão pedagógico foi uma troca muito

potente entre nós e os responsáveis, porque foi um momento de escuta, acolhida e também trocas entre nós.

Ficou evidenciado também que, para muitas famílias moradoras da grande Terra Vermelha, o estudo é uma oportunidade de transformação da realidade social, bem como superação e realização pessoal. Desse modo, existe um currículo que é prescrito, um que é moldado pelos professores, mas, com um olhar atento, é possível perceber que as demandas sociais, anseios e esperanças das famílias também implicam novos currículos a serem postos em prática com as crianças. Sacristán (2000) destaca que o currículo escolar não é apenas um documento técnico, porém uma prática cultural e social que influencia a vida escolar ao expressar escolhas e valores implícitos. As referidas esperanças das famílias podem tanto dialogar com os currículos prescritos, quanto devem gerar impactos nos fazeres docentes.

Assim, trouxemos acima as principais falas registradas no diário de bordo a fim de ilustrar a justificativa para a proposta do uso dos jogos disponibilizados pela escola. Afinal, quais as expectativas das crianças? O que elas querem para a vida adulta? Já pensam de fato nisso? Os desejos dos pais sobre os futuros profissionais das crianças dialogam de fato com os sonhos dos pequenos; ou eles sonham outros sonhos?

Assim, movidas por tais questionamentos, a professora regente e eu chegamos à conclusão de que seria interessante trazer uma proposta com o jogo da memória das profissões a fim de dialogarmos com as crianças, para entender as concepções e desejos delas. Então, escrevi e compartilhei com a professora da turma a proposta para compreender se estava em alinhamento com o desejo da pedagoga; a regente fez algumas sugestões, orientações e a proposta foi entregue para análise e aprovação da pedagoga. Nessa altura, eu já havia percebido que o “fazer com” a docente da turma aconteceria, nesse primeiro momento, de um modo mais “tímido” e “discreto”, afinal a professora ainda não havia entendido que minha postura de pesquisadora iniciante era de “[...] sempre que possível, vivenciar com os sujeitos das escolas esses processos, buscando muito mais produzir do que coletar dados” (Ferraço, 2015, p. 146). Desse modo, a proposta escrita foi um plano de aula intitulado: “*Conhecendo as profissões*”.

No plano, as ações foram divididas em três aulas, entretanto, foram realizadas em uma tarde inteira, utilizando todos os horários disponíveis no dia. Dessa maneira, tivemos três momentos a saber:

- a) Primeiro momento: apresentação e exibição da obra.

FIGURA 17: Capa da obra de Ana Maria Machado



FONTE: <https://www.amazon.com.br/Quando-Crescer-Ana-Maria-Machado/dp/8516085481> (2013)

Apresentamos às crianças o tema da aula e iniciamos o nosso diálogo perguntando quais profissões elas conheciam, se já haviam pensando em alguma para exercer quando adultas e, assim, alguns nomes foram surgindo,



entre outras. Após esse diálogo inicial, a narrativa foi transmitida aos estudantes por

meio de um vídeo⁴ no Youtube. A temática das profissões durante as aulas é uma realidade constante na educação básica. Entretanto, a nossa intenção foi trazer para as crianças em uma perspectiva de incentivá-las a brincar, explorar, celebrar a imaginação com o faz de conta.

Desse modo, durante a leitura da obra de Machado, as crianças foram convidadas a pensar o futuro com vastas possibilidades em que puderam ser, ao mesmo tempo, veterinárias, artistas, professoras, soldados. Assim nossa aposta não era utilizar

A pergunta-fórmula “o que você vai ser quando crescer (ou for adulto)?”, com a qual costumamos martirizar as crianças escolarizadas, simboliza toda uma relação com a infância: o “vai ser” esconde uma potencialidade e uma ausência: “vai ser” significa que a criança pode ser alguma coisa no futuro e isto só faz sentido na medida em que ela ainda não é isso no presente. Estas são as duas formas prediletas de negar o que a infância é: afirmar seu ser em potência e sua ausência de ser em ato (Kohan, 2003, p.5).

Entendemos, todavia que Ana Maria Machado e Walter Kohan convergem na medida em que apostam na infância enquanto um espaço de descobertas em que os pequenos devem ser valorizados em sua liberdade de imaginar e sonhar, respeitando o tempo presente da infância, compreendendo que “é na experiência, na infância como experiência, que o ser humano se constitui como ser histórico (Kohan, 2003, p.6).

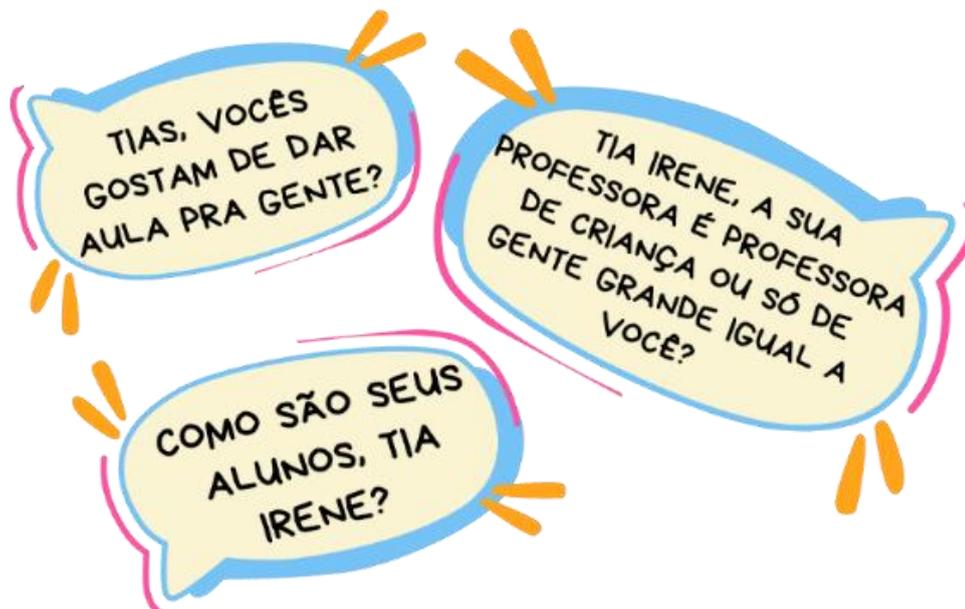
FIGURA 18: Contação de história



FONTE: Acervo da pesquisadora (2024)

⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1ThLB9spJnM>. Acesso em: Jul 2024

Após o vídeo, fomos conversando com as crianças a fim de saber o que elas acharam da história, retomando as profissões mencionadas na narrativa, assim como, escutando delas alguns questionamentos:



A partir das narrativas das crianças, por meio da atividade proposta, apostamos em um currículo produzido com elas, ampliando o que é posto na BNCC, bem como nos planos solicitados pelas pedagogas. As curiosidades genuínas dos pequenos e as trocas com as professoras

São efeitos aos quais, algumas vezes, se prestam atenção porque são considerados “rendimentos” valiosos e proeminentes do sistema ou dos métodos pedagógicos. Mas, ao seu lado, se dão muitos outros efeitos, que por falta de sensibilidade para com os mesmos e por dificuldade para apreciá-los (pois muitos deles, além de complexos e indefinidos, são efeitos a médio e longo prazo), ficarão como efeitos ocultos do ensino. As consequências do currículo se refletem em aprendizagens dos alunos, mas também afetam os professores, na forma de socialização profissional, e inclusive se projetam no ambiente social, familiar, etc (Sacristán, 2000, p.106).

Partimos, então, para a organização dos grupos para a brincadeira com o jogo da memória das profissões. As crianças foram divididas em equipes, entregamos as peças e o caos foi instaurado:

FIGURA 19: O jogo da memória das profissões



FONTE: Acervo da pesquisadora (2024)

No planejamento enviado à pedagoga, a professora e eu não registramos ensinar a jogar para as crianças; com isso, quando nos deparamos com as crianças, que tinham as peças nas mãos e que estavam confusas em relação a como jogar, ficamos surpresas, já que para nós elas já conheciam tal jogo. Assim, ensinamos as regras e como as peças eram organizadas. As crianças começaram a jogar e o caos permaneceu com as reclamações:



A professora e eu fomos, ao longo desses conflitos, orientando, ensinando como jogar, como brincar até que a proposta ficasse divertida também para elas.

FIGURA 20: Aprendendo a jogar



FONTE: Acervo da pesquisadora (2024)

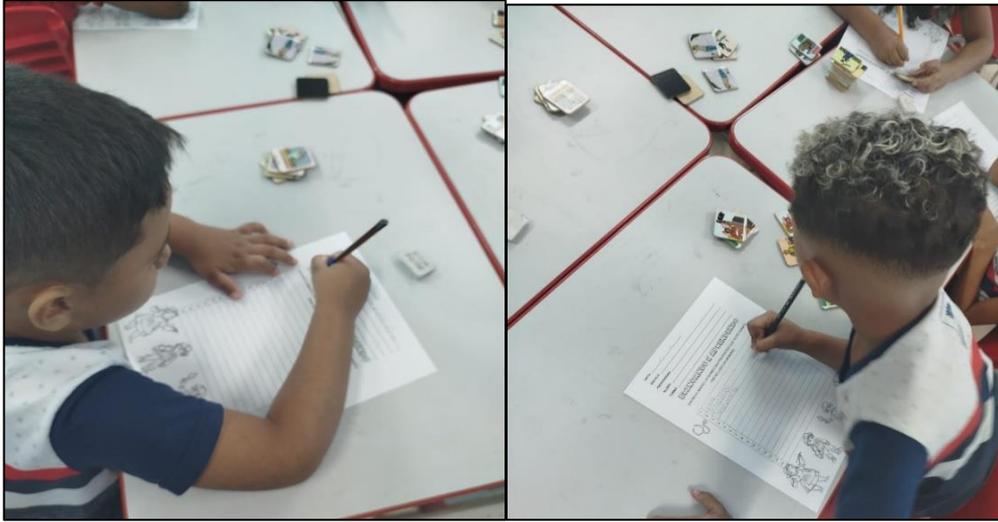
Inevitavelmente, as crianças foram criando também suas próprias regras e táticas; o que consideramos extremamente produtivo e importante, pois trata-se da “[...] ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio” (Certeau, 2014, p.94). Ou seja, as crianças não sabiam jogar e ali coube a nós, professoras, ensinar. Ou seja,

[...] mais do que ensinar a jogar corretamente uma série de jogos coletivos, é papel do professor compreender e respeitar a forma como a criança percebe o jogo, como ela pensa que é correto jogar. Desse modo, o valor dos jogos de regras pode ser preservado e as crianças poderão caminhar na conquista da autonomia (Mello et al., 2011, p.64).

As crianças conseguiram finalizar os jogos, contabilizaram quem obteve mais êxito e foram convidadas à próxima etapa:

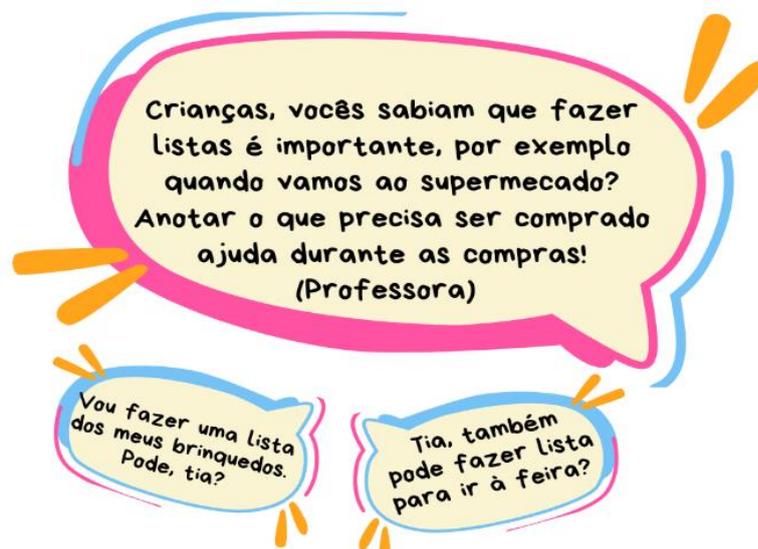
b) Listagem das profissões:

FIGURA 21: Escrevendo os nomes das profissões



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

As crianças receberam uma folha de atividade para listarem as profissões que haviam formado pares no jogo. Assim, começaram o processo de escrita das profissões com nosso auxílio para execução da tarefa; um momento formativo importante em que salientamos ainda a importância do gênero lista em nosso dia a dia:



E, dessa maneira, fomos constituindo com as crianças saberes outros que estavam para além do que estava previsto. Nessa primeira intervenção com os sujeitos da pesquisa, ficou evidenciado:

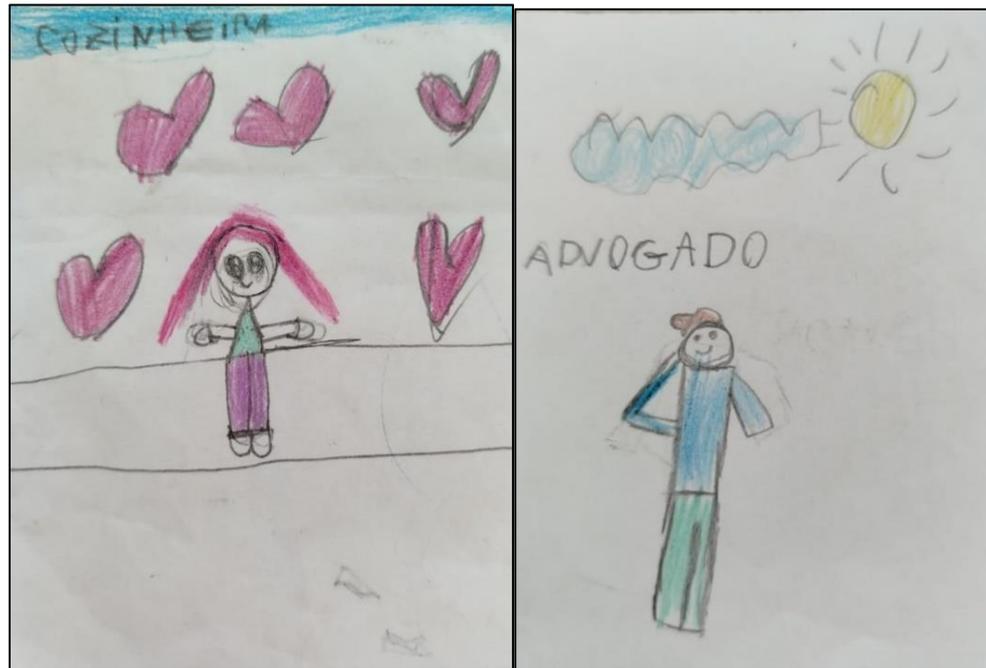
Queiramos ou não, as redes cotidianas estão atravessadas por diferentes contextos de vida e valores, o que, a nosso ver, proporciona a dimensão de complexidade para a educação que defendemos, ou

seja, complexo por ser tecido junto no cotidiano vivido (Ferraço, 2005, p.31).

Assim, após a escrita e a leitura das listas das profissões e todo o diálogo constituído, seguimos a fase final do que foi planejado.

c) Desenho das profissões e confecção do cartaz coletivo:

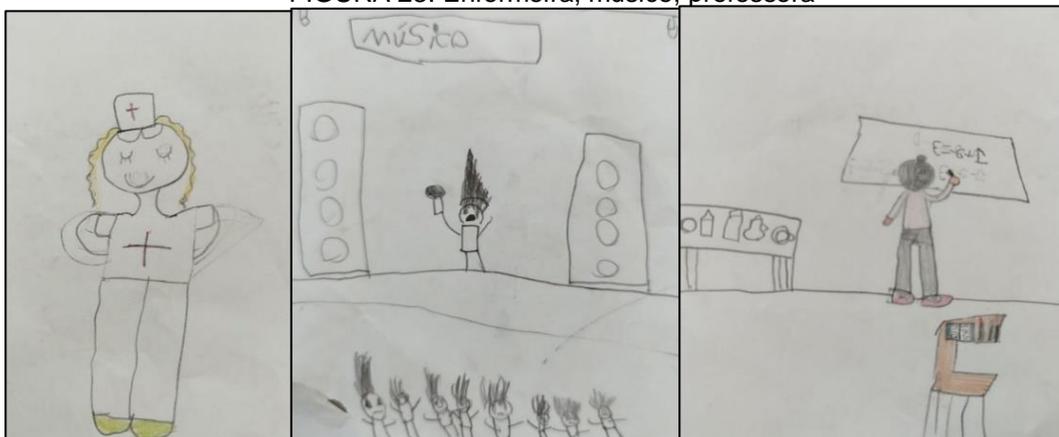
FIGURA 22: Profissões



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

As crianças foram convidadas a desenhar a profissão dos sonhos delas, a partir dos anseios e expectativas delas, as quais estavam ora dialogando com os anseios dos responsáveis, ora bem diferente.

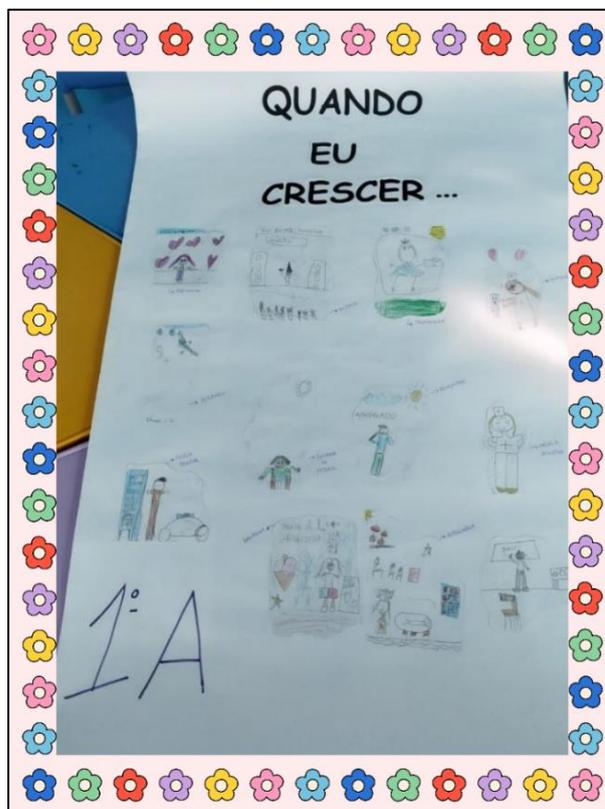
FIGURA 23: Enfermeira, músico, professora



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

Após os desenhos prontos, confeccionamos o nosso cartaz coletivo, valorizando as produções das crianças e os aprendizados constituídos.

FIGURA 24: Cartaz coletivo



FONTE: Acervo da pesquisadora (2024)

Foi a professora da turma que sugeriu a confecção do cartaz coletivo, pois ela percebe que as crianças gostam de ver suas produções expostas, entendendo também que é uma valorização do que foi feito e vivenciado com os pequenos. Desse modo, essa primeira proposta com o jogo das profissões apostou, sobretudo, que:

Talvez possamos pensar a educação de outra forma. Quiçá consigamos deixar de nos preocupar tanto em transformar as crianças em algo distinto do que são, para pensar se acaso não seria interessante uma escola que possibilitasse às crianças, mas também aos adultos, professoras, professores, gestores, orientadores, diretores, enfim, a quem seja, encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado e propiciar novos inícios. Quem sabe possamos encontrar um novo início para outra ontologia e outra política da infância naquela que já não busca normatizar o tipo ideal ao qual uma criança deva se conformar, ou o tipo de sociedade que uma criança tem que construir, mas que busca promover, desencadear, estimular nas crianças, e também em nós mesmos, essas intensidades criadoras, disruptoras, revolucionárias, que só podem surgir da abertura do espaço, no encontro entre o novo e o velho, entre uma criança e um adulto (Kohan, 2005, p.4).

A docente e eu desejamos que os pequenos tenham saído dessa experiência

certos de que eles podem almejar e ser o que quiserem e que, sobretudo, agora, que eles tenham o direito de vivenciarem bons sonhos na infância dentro da sala de aula também. Entendi ainda que, na finalização dessa proposta, a docente começou a entender a minha presença ali e sobre a importância do uso dos materiais da escola ao dizer *“menina, deu certo, né? Eu nunca tinha pegado os jogos e como deu para trabalhar tantas coisas com as crianças”*.

Nessa primeira intervenção, portanto, ficou evidente: a) a importância de conhecer e utilizar os materiais disponíveis na escola; b) valorizar o momento do planejamento, mas com um olhar atento ao que escapa; c) o uso de um jogo possibilita uma conexão de conhecimentos, que amplia as aprendizagens das crianças em diferentes campos do conhecimento: leitura, oralidade, escrita, arte etc; c) por mais óbvio que seja (para nós) ensinar a jogar, a brincar também é uma prática docente importante; d) ter uma escuta sensível aos anseios das famílias e aos desejos, sonhos e expectativas das crianças, potencializa os currículos vividos e realizados no dia a dia da escola; d) o mergulho inicial do cotidiano da pesquisa exige do pesquisador flexibilidade, paciência e atenção às pistas que emergem.

Tantas foram as aprendizagens construídas com as famílias, com as crianças e com a professora da turma nesse primeiro momento, confirmando

Assim, os qualificados modos de fazer docente contribuem para sistematizar os conhecimentos com as famílias, ampliar as experiências dos espaços domésticos, negociar a composição das crianças como parte de um grupo, dar visibilidade à composição curricular, que é sempre política em seu modo de afirmar a vida, expressar as divergências e lidar com as contrariedades que compõem a escola. Currículo, avaliação, afecção, conversas, reuniões, experimentações infantis (Nunes, 2019, p.94).

3.3.2 SEGUIMOS BRINCANDO: COMO?

No decorrer da pesquisa, o que foi se reafirmando é que as crianças naturalmente brincam; seja com ações planejadas para isso, seja no dia a dia com demandas outras do currículo prescrito.

FIGURA 25: Brincando



FONTE: Acervo da pesquisadora (2024)

Na imagem acima, há duas crianças brincando com vários lápis enquanto a professora passa a tarefa do dia no quadro. Ou seja, vemos que as crianças “[...] desenham as astúcias de interesses outros e de desejos que não são nem determinados nem captados pelos sistemas onde se desenvolvem” (Certeau, 2014, p. 44).

Em contrapartida, em um dia destinado a uma tarde de fantasias e brincadeiras, promovida pela escola, as crianças antes de brincar quiseram corrigir a lição de matemática.

FIGURA 26: Entre o brincar e a matemática



FONTE: Acervo da pesquisadora (2024)

Ficou evidente, neste tempo de pesquisa, que há movimentos para a inserção do brincar na instituição, todavia o brincar é demarcado em momentos específicos. Em relação às crianças envolvidas na pesquisa, as demandas do currículo formal é tão latente que a professora e eu fomos surpreendidas com o desejo das crianças em primeiro cumprir a correção para depois brincar de princesas, festa na roça, surfista e tantas outras fantasias que lá estavam. Assim, as invenções cotidianas

Redesenham as prescrições através do enredamento de valores, saberes e possibilidades de intervenções, experiências e criação, potencializando aprendizagens múltiplas e articuladas que vão além do previsto e do suposto oficialmente. (Oliveira, 2005, ano, p.69-70).

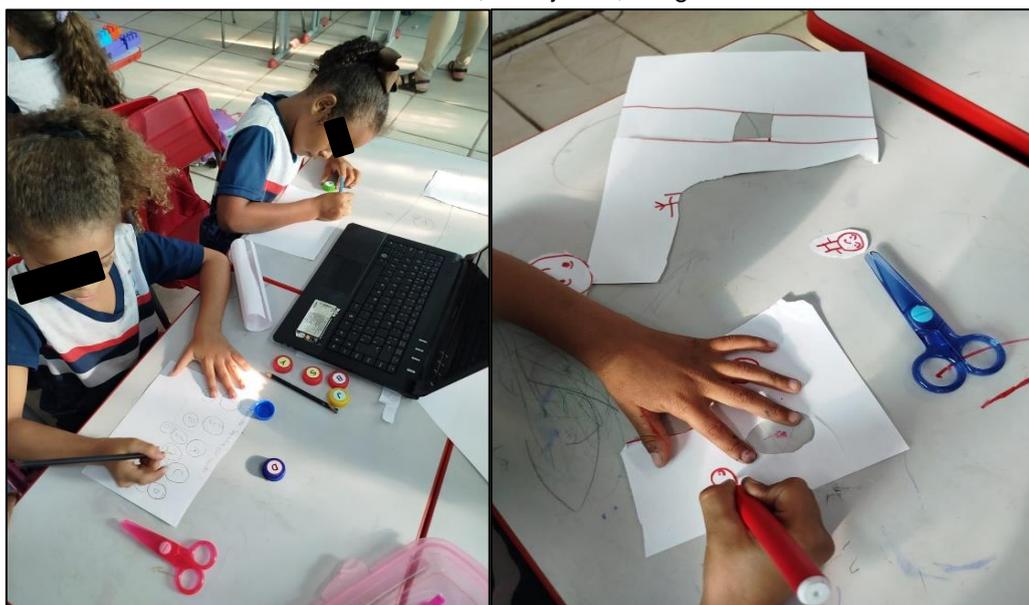
Em um outro movimento, as crianças foram convidadas por mim e pela professora da turma a uma tarde de brincadeiras com objetos diversos a fim de viverem outros possíveis dentro da sala de aula:

FIGURA 27: Uma tarde de brincadeiras



FONTE: Acervo da pesquisadora (2024)

FIGURA 28: Brincando, desejando, imaginando



FONTE: Acervo da pesquisadora (2024)

Uma tarde livre para brincarem, de acordo com os seus desejos e imaginação, assim brincaram de coordenador, que ligou para falar do comportamento de um estudante; brincaram de secretária, que digitava no note book ou também atendia telefonemas; brincaram de desenhar as letras, recortar e montar bonequinhos.

Ou seja, reafirmaram que

[...] o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condução um produto final

relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário (Kishimoto, 2010, p.1).

Na chegada ao ensino fundamental, uma tarde de brincadeiras livres é quase um crime, além de ser “coisa da creche” para a maioria das docentes que trabalham com as crianças de seis anos; completamente inadmissível para as crianças que chegam ao 1º ano. Essa ação só foi possível, porque após uma conversa com a professora sobre o brincar pelo brincar, ela lembrou da época que atuou na educação infantil e lá havia um dia específico em sala para o brincar.

Assim, ela disse: *“e se a gente fizesse isso aqui com as crianças? Elas ficariam felizes e te ajudaria na sua pesquisa? O que você acha? Achei fantástico e disse a ela: a pesquisa é nossa! Ela sorriu e concluiu: “vamos fazer então”.* Desse modo, “[...] estar próximo desses sujeitos da pesquisa implica a possibilidade de juntos buscarmos alternativas de transformação da realidade” (Ferraço, 2005, p.10).

Por uma tarde, transformamos a realidade daquelas crianças dentro da sala de aula, que brincaram também de escrever um segredo no computador, ou montar uma torre grandona com as pecinhas, brincaram de fazer casinhas e carrinhos para os bonequinhos.

FIGURA 29: Uma tarde feliz



FONTE: Acervo da pesquisadora (2024)

Vimos nessa oportunidade crianças em ação, vivenciando em sala de aula a oportunidade de um tempo para serem o que são, para além de estudantes, CRIANÇAS! Crianças colocando em ação o verbo:

Infanciar: estabelecer outras relações com a infância, agir, criar condições e modos para expandir e mapear as partículas infantis outras, não costumeiras, que abrem os corpos a uma infância não cronológica, molecular. Infanciar: ampliar o que se vive e o que se diz da infância pode promover outras vidas infantis, traçar cenas na vida, no cotidiano, nas telas e nas ruas, que deem passagem a uma infância do mundo, da vida, de ninguém em particular, uma infância qualquer, de qualquer um, uma infância liberada dos contornos rígidos e engessadores do preestabelecido, antevisto, prescrito (Kohan, 2020,p.8).

E o tal do polêmico cabelo maluco? Polêmico para quem? Porque as crianças também vivenciaram a brincadeira do desfile de seus maravilhosos cabelos malucos:

FIGURA 30: Cabelos malucos



FONTE: Acervo da pesquisadora (2024)

Claro que antes do nosso desfile, as crianças já chegaram em sala abrindo os seus cadernos e, antes mesmo da professora começar a rotina do dia, os pequenos já foram colocando a data, o nome da escola e todos os demais componentes do cabeçalho. Em março, essa tarefa parecia impossível para alguns; desde pegar no lápis a acertar qual o lado certo do caderno para começar a escrita. Nessa altura do ano, foi nítido perceber que o aprender também era uma demanda que deixava as crianças felizes; afinal, seja uma tarefa do currículo prescrito, seja uma brincadeira, quando aprendemos a fazer fica sim mais prazeroso realizar.

FIGURA 31: Mais desenhos



FONTE: Acervo da pesquisadora (2024)

Após o desfile, as crianças quiseram desenhar. O desenho sempre tão presente e necessário para elas no dia a dia da sala de aula.

- *Tia, e o seu cabelo maluco?*

Eu disse:

- *A tia não conseguiu fazer um.*

O dia passou e ao final:

- *Toma, tia. Desenhei você com o seu cabelo maluco:*

FIGURA 32: O cabelo maluco da tia



FONTE: Acervo da pesquisadora (2024)

Essas experiências brincantes vividas, neste tempo com as crianças e com a professora, mostraram: a) Sobre a necessidade de inserir na rotina cotidiana da sala de aula momentos para as brincadeiras com objetivos voltados para o currículo prescritos, mas principalmente para garantir aos pequenos a oportunidade de vivenciar a infância; b) As crianças naturalmente brincam e isso precisa ser respeitado; c) As “tendências das redes sociais”, como o cabelo maluco, chegam às escolas. Há como resistir a isso? Ou enxergar tais “tendências” como possibilidades que as próprias crianças e famílias encontram para (re)existirem com suas criancices – brincando, sonhando, em sala de aula – seria um caminho?

Apostar nas brincadeiras e no brincar em sala de aula nos leva a crer que:

Existe também uma outra infância, que habita outra temporalidade, outras linhas, a infância minoritária. Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: "a criança autista", "o aluno nota dez", "o menino violento". É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do "seu" lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados (Kohan, 2005, p.4).

Com base nessas reflexões, é possível alinhar essas ideias às perspectivas defendidas por Kishimoto (2010), que reforça a brincadeira como prática essencial à infância, assim como destaca que ela não apenas contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, mas também legitima a vivência da infância em sua plenitude. Nesse sentido, acreditamos que práticas curriculares que valorizam a brincadeira podem promover um ambiente onde a criatividade e a imaginação das crianças sejam incentivadas, de maneira a permitir que os currículos vividos e praticados dialoguem com os interesses, as experiências e os modos de ser das crianças.

Nesse contexto, as ideias de Lopes e Macedo (2011) – dentre os outros autores que caminharam conosco neste tempo – contribuem significativamente ao defenderem que os currículos não devem ser entendidos apenas como um conjunto de conteúdos prescritos, mas também como práticas culturais que emergem dos encontros, relações e significados construídos no cotidiano escolar.

Essa visão pode nos auxiliar a ampliar a compreensão do currículo, de modo a fomentar seu diálogo com as experiências brincantes das crianças e reconhecer os currículos vividos como importantes para a prática pedagógica. Assim, o brincar não é apenas um complemento, mas parte constitutiva de um currículo que valorize os sujeitos cotidianos e suas formas de ser e estar no mundo.

3.3.3 ERA UMA VEZ

A child's drawing on a light-colored background. The background is filled with dense, horizontal blue scribbles representing a river. In the lower-left quadrant, there is a drawing of a boat with a dark brown/black hull and a red and orange sail. To the right of the boat, there are two small, stylized trees or bushes, one green and one yellow. The drawing is simple and characteristic of a young child's artwork.

Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais em baixo, bem diverso do que em primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso? (Rosa, 2001, p.51).

“Amiga, a pedagoga pediu um projetinho de literatura para envolver as famílias; ela quer algo que vá para casa para as crianças desenvolverem com os pais. Como farei, isso? A escola não tem livros suficientes, se a gente montar uma pasta, uma caixa ou qualquer outra coisa para revezar entre as crianças, será que volta? E são muitos e tem os que faltam demais; e tem a preparação para a próxima avaliação e...”

A escolha da citação de Grande Sertão: Veredas (Rosa, 2001) se dá na abertura desta seção, porque trabalhar com literatura não era um caminho previsto para este tempo. Entretanto, mergulhada no cotidiano com as crianças e com as professoras, e a partir de uma necessidade e angústia da docente, que foi *cobrada* a realizar a demanda de trabalhar tal campo, assim como Rosa (2001), seguimos para “*ponto bem diverso do que primeiro se pensou*”, fazendo um esforço de dialogar com a temática da pesquisa. Entendo que a escola e a pesquisa são também como “rios” que nos levam para certos percursos ou “afluentes” não antes pensados, não previstos.

Na qualificação, expressei minha angústia para a banca no sentido de não saber como envolver mais ativamente a família das crianças na pesquisa. A banca disse que o campo traria as respostas. Na angústia da professora narrada na citação acima, entendi como uma resposta do campo. Assim, disse a ela para ficar tranquila, pois faríamos o que foi solicitado; expliquei ainda que era uma importante oportunidade para envolver as famílias inclusive na temática da pesquisa.

O pedido da pedagoga veio um pouco antes do recesso de julho, porém após o recesso a docente seguiria preparando os estudantes para mais uma avaliação de larga escala do município e depois levariam uns dias para aplicar as avaliações. Combinamos, então, que desenvolveríamos o “*projetinho*” após as avaliações e até lá pensaríamos na melhor maneira de sistematizar para a pedagoga fazer a leitura e sugestões.

A grande questão era: como desenvolver projetos de literatura sem livros? Em uma oportunidade na biblioteca da escola, perguntei à bibliotecária como funcionava o empréstimo de livros para as crianças e ela disse que não podia emprestar, porque a escola já tinha poucos livros e se emprestasse muitos não voltariam para a instituição. Questionei que assim era meio complicado, já que seria importante para os estudantes esse movimento de empréstimo, leitura, devolução e ela apenas disse

que na teoria tudo é bonito, mas que na realidade não funciona assim. A fim de não fomentar nenhum tipo de conflito e desgaste, sobretudo para mim, guardei minhas problematizações para um outro momento.

Promover uma cultura de empréstimos de livros, de frequentar a biblioteca para além dos horários estipulados é algo extremamente trabalhoso. Reconheço. Entretanto, para uma instituição em que há mais de dez turmas de primeiros anos, é um movimento mais que necessário, é urgente. Em uma passada rápida pela biblioteca, notei que há livros preciosos tanto para as crianças de seis anos, bem como para as demais idades e também clássicos da literatura e materiais bons para o uso dos docentes; notei inclusive que a biblioteca precisa passar por uma organização melhor das estantes e de todos os materiais que lá estão; há muita coisa tumultuada, poeira e uma organização que não valoriza o que se tem.

Cada turma da escola tem um horário para frequentar a biblioteca e nesses horários a bibliotecária e uma professora que lá está fazem atividades direcionadas, com os livros selecionados por elas, envolvendo na maioria das vezes ilustração de uma parte que mais gostou da obra. De quinze em quinze dias, as crianças passam pela biblioteca desse modo. Limitado. Mas, conforme a bibliotecária, é o que a realidade permite.

É interessante e triste perceber como que na maioria das escolas públicas determinados profissionais trabalham com os materiais disponíveis para os estudantes de modo muito controlador e até mesmo com receio de perder o pouco que se tem. Com isso, entretanto, o que perdem as crianças? Tudo que é disponibilizado faz uso de verba pública, logo é para ser usado, consumido e até mesmo danificado vez ou outra. Assim, que medo é esse de deixar as crianças fazerem uso daquilo que foi comprado para elas?

Como os estudantes vão aprender cuidar, valorizar e manter os recursos presentes nas instituições, considerando que não são ensinadas? De que modo os profissionais são encorajados a fazer tal uso com as crianças? Ou há medo, por que existe algum “perigo” para os profissionais? São tantos os questionamentos que surgiram a partir de um diálogo de cinco minutos com a bibliotecária, que por motivos óbvios não serão problematizados neste trabalho atual, mas que já fomentam outros

debates em tempos futuros, já que “fogem” do escopo desta pesquisa.

Dessa maneira, apesar dos desafios dos livros, a docente e eu nos organizamos em nosso “projeto” intitulado “Brincando no mundo da leitura: um passeio por temáticas diversas”. Sistematizamos a proposta, APÊNDICE D, conforme a estrutura exigida pela pedagoga e enviamos para avaliação e deliberação dela.

A docente achou melhor uma proposta em que as crianças levassem para casa as atividades ao mesmo tempo, compreendendo que teríamos uma resposta mais rápida desse movimento. Então, foi até a pedagoga solicitar pastas ou envelopes para o envio das atividades, porém a pedagoga disse que talvez o uso de pastas ficasse inviável e os envelopes nunca chegaram. Decidimos, entretanto, que o envio seria feito em sacolinhas plásticas, considerando que eu já tinha tais sacolas em casa. Garanti também as cópias necessárias para as atividades, bem como todo o material que faríamos uso no decorrer da proposta.

FIGURA 33: O envio das atividades



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

Em relação aos livros, a professora e eu recorremos a materiais disponibilizados na internet, assim como a exemplares que já possuíamos,

complementados por doações que consegui reunir. Entendemos que esse movimento, inicialmente planejado para atender a uma solicitação da pedagoga, revelou-se muito mais significativo, sobretudo para as crianças. Ao organizar a proposta em cinco encontros semanais, às sextas-feiras, iniciados em agosto, nossa intenção ia além de cumprir uma demanda institucional: buscávamos promover experiências que enriquecessem o cotidiano escolar das crianças de forma mais ampla.

Ao refletirmos sobre o desenrolar do caminho da pesquisa, podemos constatar que os principais movimentos ultrapassaram tanto nossas expectativas quanto a proposta sistematizada enviada à pedagoga. Esse processo trouxe à tona a necessidade de problematizar nossa prática com as crianças e o fazer da pesquisa, de acordo com as palavras de Oliveira (2005), que alerta para os riscos de nos apegarmos excessivamente a premissas predefinidas:

[...] Se nos mantemos excessivamente ligados a premissas predefinidas a respeito do que pretendemos pesquisar, em função daquilo que acreditamos já saber, criamos em nossas redes, “nós cegos”, que subtraem dela algo de sua maleabilidade e, portanto, da possibilidade de entrada e articulação de novos fios de saberes ao anteriormente sabido (p.62-63).

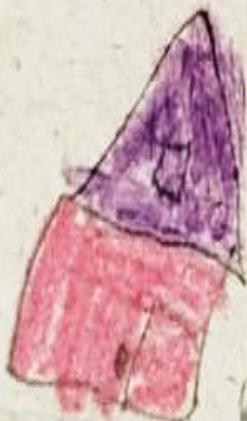
Esse alerta se fez presente ao longo do processo do trabalho com a literatura, à medida que aprendemos que a maleabilidade e a abertura ao inesperado são condições essenciais para tecer novas conexões de saberes. Permitir que a proposta de pesquisa se ajustasse aos fluxos e dinâmicas do cotidiano escolar foi o que possibilitou vivências de aprendizagem que superaram os limites do que inicialmente planejamos.

Nesse sentido, o caminho da pesquisa não se limitou a um simples cumprimento de objetivos, mas se constituiu como um exercício contínuo de diálogo entre os conhecimentos prévios e as surpresas reveladas pela prática cotidiana. A seguir, destacamos os principais movimentos vividos com os sujeitos da pesquisa a partir do trabalho com a Literatura.

SEMANA 1 - TEMA: BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS

BRINCAR DE BOLA

CASINHA DE BONECA



As atividades foram desenvolvidas durante cinco sextas-feiras em agosto e fizemos uso de todas as aulas do dia; dividimos as propostas em momentos, conforme a descrição do APÊNDICE D do projeto.

Durante a semana, a professora disse às crianças que na sexta feira a *“Tia Irene levaria uma atividade divertida”*. A ideia era apresentar a proposta em uma rodinha, mas ao chegarem na sala, as crianças já foram abrindo os cadernos esperando tal momento, considerando que a *“atividade divertida”* também exigiria cumprir com a rotina do cabeçalho. Então, fui para o quadro e comecei pelo cabeçalho de sempre, o qual, querendo ou não, era querido pela crianças nessa altura do ano, afinal elas já tinham aprendido a fazer e isso dava a elas uma sensação de satisfação.

A professora sentou ao fundo da sala e tudo acontecia normalmente até que: *“Tia, você é muito folgada! A tia Irene passando dever no seu lugar?”*. Um silêncio sepulcral tomou conta da sala. As demais crianças, a professora e eu ficamos todos mudos. Até que a docente soltou uma gargalhada e disse: *“meu filho, deixa eu te explicar, porque eu acho que você esqueceu; a tia Irene vai fazer uma atividade divertida com a gente, por isso hoje ela está passando a rotina no quadro”*.

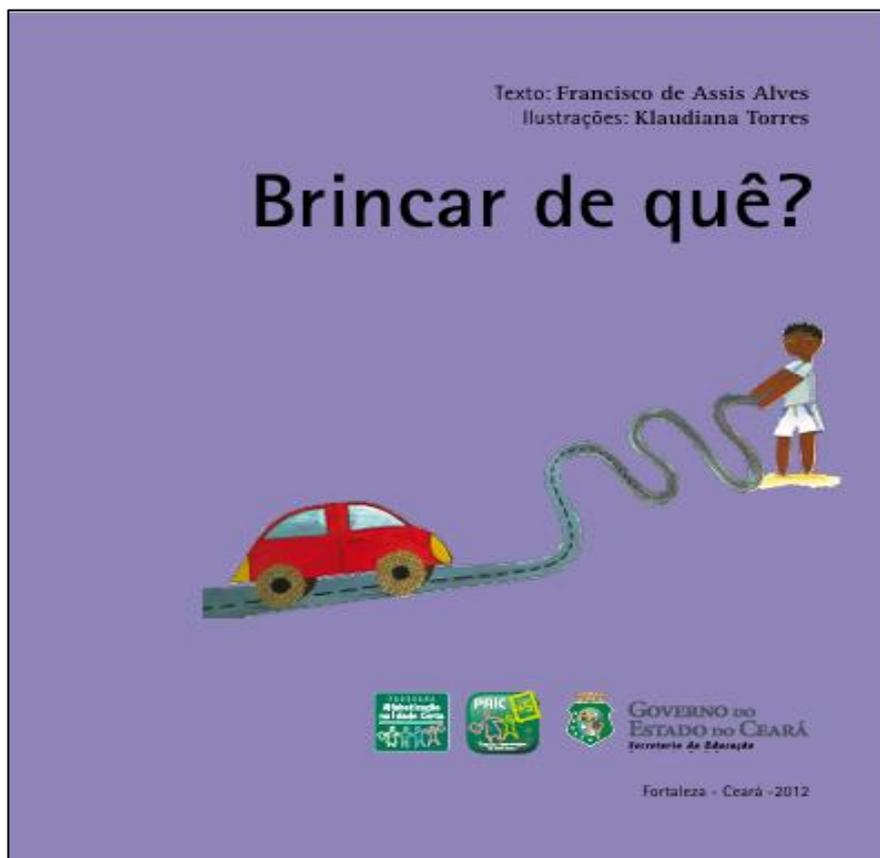
Respirei, sorri, relaxei e entendi que era tempo de retomar o porquê eu estava ali na turma. Afinal, eu tinha chegado em março, passei a fazer parte da rotina com as crianças e a professora, duas vezes na semana, mas já era agosto e as crianças haviam esquecido o motivo da minha presença ali. Voltei brevemente à explicação, dizendo que eu estava em sala com eles para aprendermos juntos e que faríamos umas atividades para eu mostrar para minha professora e aí as perguntas: *“tia, você estuda onde mesmo?”*, *“Qual o nome da sua professora?”*, *“Ela vai passar você de ano?”*, *“A gente vai te ajudar no seu trabalho?”*, *“Você vai contar para ela o que a gente fez aqui?”*

Após todos os questionamentos respondidos, voltamos para o cabeçalho e coloquei também o nome do livro que faríamos a leitura, o nome do autor e uma querida questionou: *“Tia, e o nome de quem desenha?”* A professora e eu elogiamos a ótima observação e o nome do ilustradora foi também colocado no quadro; *“I” é um pauzinho e um pinguinho*; agradei a correção, evidenciando com a professora como as crianças em um ambiente acolhedor aprendem e manifestam

suas aprendizagens de maneira muito natural e tranquila.

Após todas as informações anotadas no quadro e registradas no caderno pelas crianças, fomos a leitura da história:

FIGURA 34: Capa da obra de Francisco de Assis Alves



Fonte: <https://rede-salesiana-mg.i10bibliotecas.com.br/livro/11815> (2015)

O livro por ser digital, levei disponibilizado em um tablete. Assim, convidamos as crianças para organizar de outro modo as cadeiras, porque seria possível todas terem acesso as imagens do livro e ficaria mais fácil de eu me locomover de mesa em mesa para mostrar a página sempre que surgisse a necessidade. Durante a organização das mesas, um estudante desabafou: “*fico estressado com as cadeiras desarrumadas*”. A professora disse a ele que era falta de costume e que o estresse passaria.

FIGURA 35: Ouvidos atentos

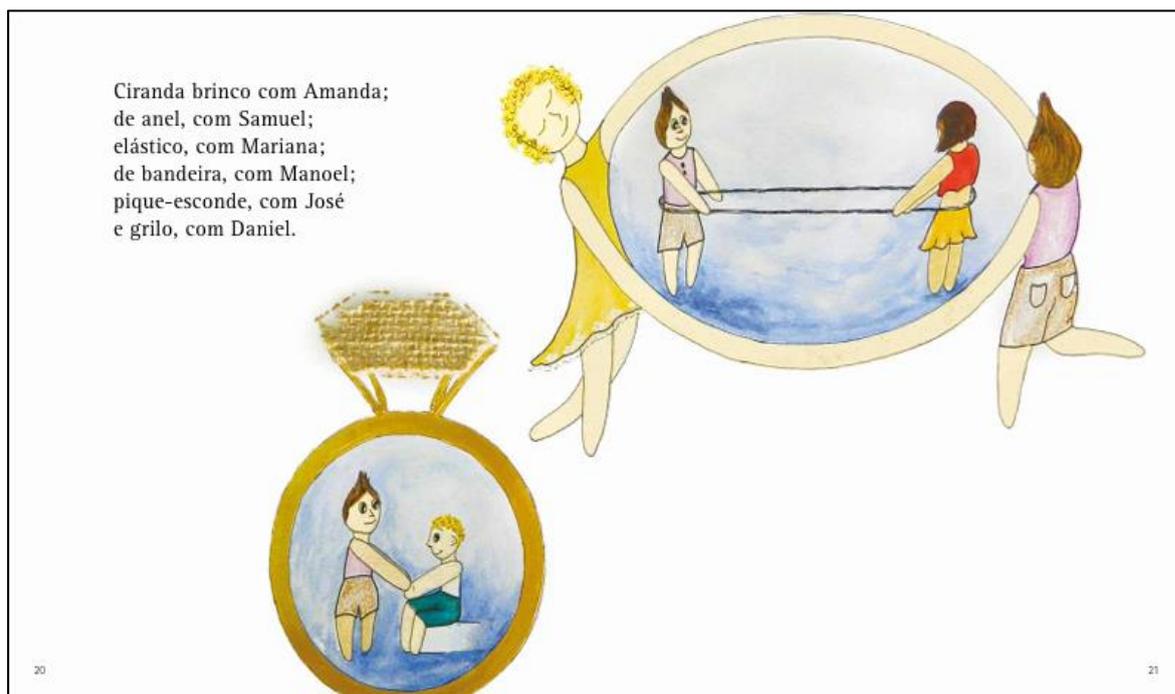


Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

A narrativa “Brincar de quê” apresenta um pouco sobre as brincadeiras e os brinquedos de personagens diversos, fazendo uso de rimas simples e de belas ilustrações, que trazem a essência do brincar na infância. Antes da leitura, as crianças visualizaram a capa da obra e foram tentando adivinhar sobre como seria a narrativa: “vai falar de um menino e seu carrinho”, “vai contar a história de um carrinho”, “acho que vai falar sobre outras brincadeiras também”, “como será o nome desse menino, tia?”.

Assim, a leitura começou abordando sobre a boneca da Rebeca, a bola do Gabriel, o pião de seu Romão, o carrinho do Carlinhos e também de brincadeiras populares.

FIGURA 36: Brincadeiras populares



Fonte: Livro Brincar de quê (2015)

“Tia, como brinca de passar anel?”

Vocês nunca brincaram?

“Não, tia. Vamos brincar?”

Vamos! Retirei meu anel, expliquei a brincadeira e começamos:

FIGURA 37: Brincando de passar anel



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

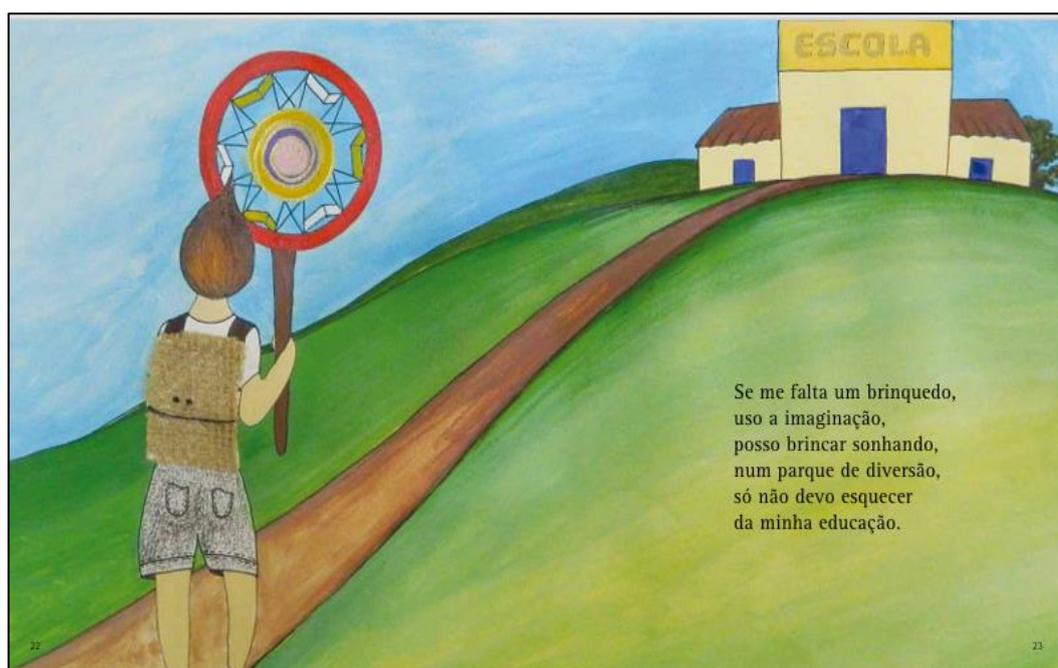
O anel foi passado de mão em mão, e ao final a grande pergunta: *“Fui na Bahia perdi meu anel, com quem está?”* Por que na Bahia? Não faço ideia, mas era assim que eu brincava na infância. Bahia, Espírito Santo, Minas pouco importa, visto que:

Não basta manter vivo o menino ou a menina que fomos: é preciso também manter, cuidar, dar vida a todos os meninos e meninas que não podemos, mas poderíamos ser. Precisamos manter viva uma infância sem idade, potência de vida, questionamento, curiosidade, surpresa, novidade: a infância que habita o mundo, como se fosse sempre uma primeira habitação, uma sensação de início, de abrir mundos (Kohan, 2020, p.12).

Foi uma grande e divertida festa tentar adivinhar com quem estava o anel e um significativo encontro da Irene criança com as crianças da pesquisa; um momento em que não estava planejado na ação de contar história e que só foi possível graças aos anseios dos *sujeitospraticantes* da pesquisa, os quais estavam construindo ativamente os saberes e as oportunidades desse processo.

Continuamos com a história que seguiu nos mostrando tantas outras brincadeiras e brinquedos, destacando também sobre o uso da imaginação e a importância da escola e da educação.

FIGURA 38: Brinquedo, imaginação e escola



FONTE: Livro Brincar de quê (2015)

Após a leitura, seguimos com nossas conversas, compondo o segundo momento da proposta, com as seguintes curiosidades: do que vocês gostam de brincar? E muitas foram as respostas:



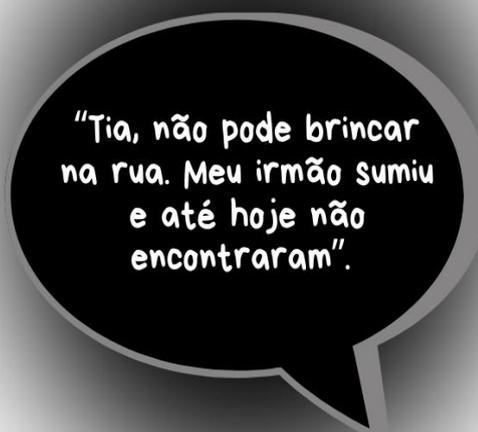
Com quem brincam?



Brincam na rua?

"Não pode! Tem um carro preto, pegando as crianças, matando e deixando pelado! Sumindo com as crianças".

Fiquei espantada com tal informação e a professora explicou que um dia antes os responsáveis foram buscar os filhos mais cedo por conta de tal fato, já que foi noticiado a localização de uma criança morta que havia desaparecido no bairro.



Questionei: sério? Vamos torcer para um dia ele aparecer, né? E uma criança complementou:



Silêncio. Foi o que restou por um pequeno momento. Afinal, o que dizer?

Percebemos que o diálogo sobre o brincar e a brincadeira foi atravessado pela realidade de violência no bairro de Terra Vermelha, essa conversa com as crianças, aparentemente banal, extrapolou os limites da temática da pesquisa para adentrar discussões complexas sobre infância, espaço urbano e o acesso a direitos básicos e uma vida digna. Entendemos que impossibilidade de as crianças brincarem na rua devido à insegurança transforma o brincar em um ato político e em um direito negado.

Nesse contexto, a brincadeira deixa de ser vista como apenas uma atividade espontânea e passa a ser entendida como um instrumento de resistência e de reivindicação de uma infância feliz, segura e eminente. Essa problemática evidencia como o brincar se conecta diretamente às condições sociais, econômicas e culturais, de modo a ressaltar a urgência de um currículo que valorize as experiências cotidianas das crianças e que reconheça a importância de espaços seguros para viverem plenamente suas infâncias. Assim, pensar o brincar em Terra Vermelha é também refletir sobre como práticas curriculares e intervenções sociais podem contribuir para que o direito de brincar e de sonhar das crianças seja respeitado, mesmo em contextos marcados por vulnerabilidades.

E na escola? Pode brincar?



As respostas das crianças refletem as maneiras como a escola organiza e percebe o brincar, destacando que ele é permitido em momentos específicos, como no recreio ou na aula de educação física, mas não na sala de aula, onde há a preocupação com a segurança física. Essa visão do brincar, separada do processo de

ensino-aprendizagem, limita seu potencial de contribuição para o desenvolvimento integral das crianças.

Em um currículo que valorize a infância e reconheça o brincar como uma experiência essencial e potente, apostamos que ele deva ser integrado de forma natural e significativa às práticas pedagógicas, tornando-se parte do cotidiano escolar e não apenas uma atividade limitada a certos momentos. Entendemos que quando a brincadeira é restringida e separada das demais práticas educacionais, é possível perder a oportunidade de construir um ambiente em que a aprendizagem e o brincar caminhem juntos, de maneira a enriquecer a experiência das crianças e fomentar a vivência uma infância mais completa e cheia de significado.

Imagino que já tenha ficado claro o quanto as crianças desta turma amam desenhar, assim no terceiro momento da proposta as crianças foram convidadas a desenhar sobre seus brinquedos e brincadeiras preferidos:

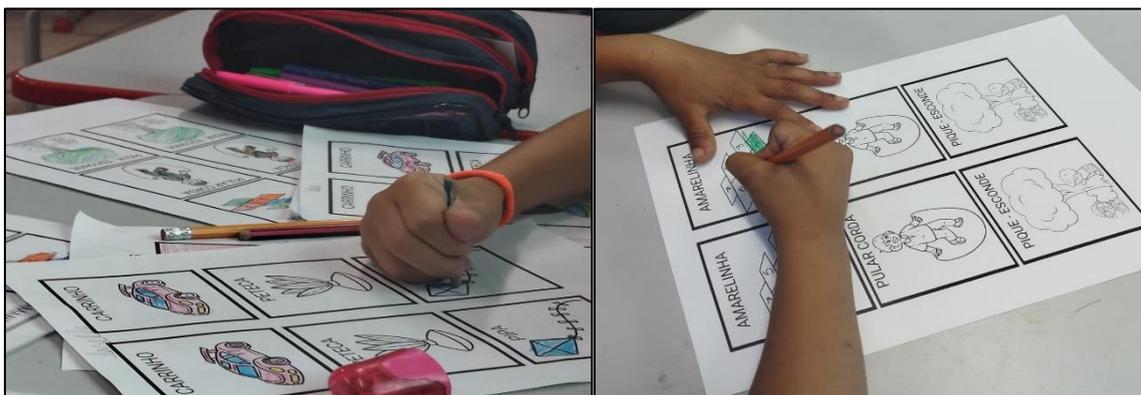
FIGURA 39: Brincadeiras preferidas



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

Todos os momentos narrados aconteceram antes do recreio. Após o recreio, as crianças receberam várias cartelas para confeccionarem um jogo da memória, o qual foi enviado para casa para brincarem junto com a família. Esse, então, seria o quarto momento da proposta do dia.

FIGURA 40: Confeccionando um jogo da memória das brincadeiras



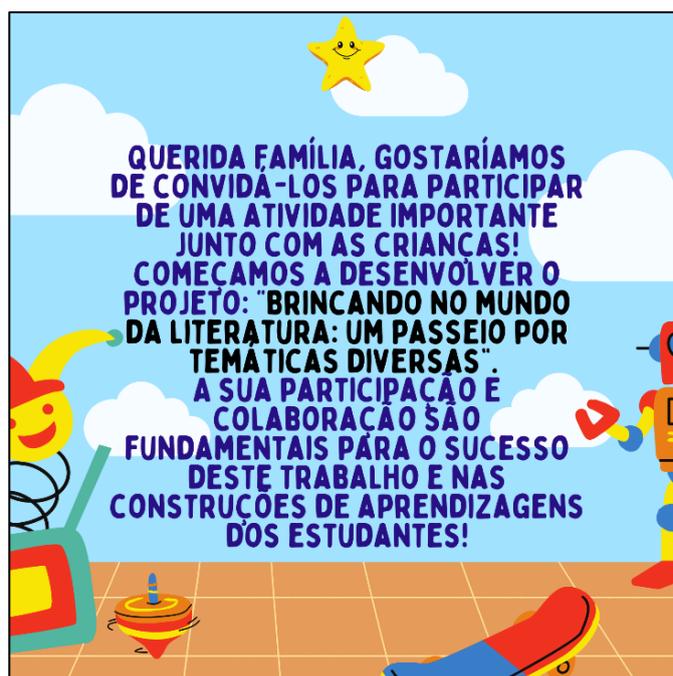
Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

Enquanto as crianças pintavam os cartões do jogo da memória, uma delas perguntou: *“Do que vocês brincavam quando crianças, tias?”* E a professora da sala respondeu: *“Ah! Tudo de correr eu gostava; queimada, pique-bandeira, corda (Foguinho, ninguém ganhava de mim!). “E você, tia Irene?”* Respondi: eu não gostava de nada de correr. Gostava de brincar de boneca, casinha e escolinha.

A professora nesse momento levantou e foi atender uma solicitação de uma criança e eu fui apontar o lápis para outra. Até que de repente: *“Tia, Irene, tia Irene, sobe na cadeira!”* E eu: para quê, gente? Olhei para o fundo da sala e a professora já em cima da cadeira. Rapidamente, subi também sem entender o que estava acontecendo. E a criança explicou: *“Tia, a brincadeira se chama chão lava e quando a gente diz chão lava, o chão fica cheio de lavas e precisa subir no alto para queimar os pés”*. Rimos todos com a cena das duas tias em cima de cadeiras.

Assim, seguimos no resto da tarde imersos na confecção do jogo, sorrisos, conversas e brincadeiras. Ao final da proposta, apresentamos a tarefa que seria levada para casa, os estudantes ficaram animados com a ideia de levar uma sacolinha com o jogo feito por eles e as atividades para serem desenvolvidas com as famílias. Na atividade, colocamos um convite com uma breve explicação da proposta:

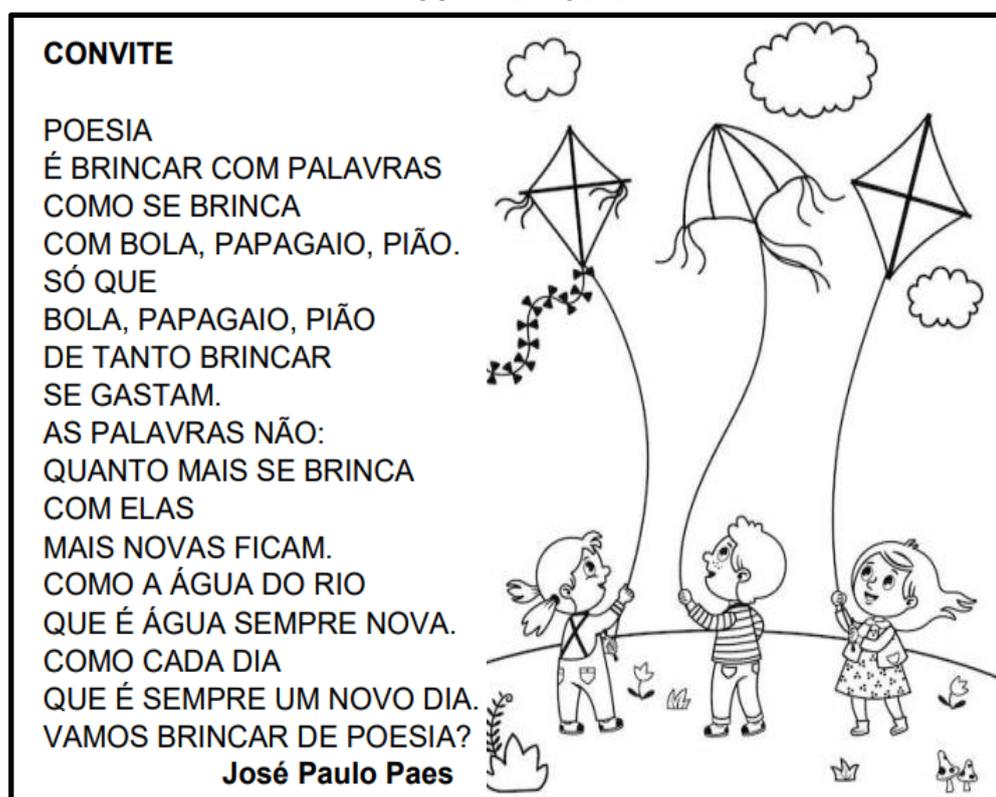
FIGURA 41: Convite



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

Inclusive, a primeira leitura selecionada foi o poema de José Paulo Paes intitulado "Convite"

FIGURA 42: POEMA



Fonte: Livro Poemas para brincar (2011)

A escolha não foi em vão, pois a professora e eu precisávamos ganhar um pouco mais de tempo para conseguirmos as doações dos livros; assim como, o texto de Paes (2011) abria a proposta de um projeto que intencionou de fato ser um convite para a interação das famílias com suas crianças e com a escola; um convite para brincar com a leitura e as palavras, assim como se brinca com “bola, papagaio, pião”. Junto com o poema foi o jogo da memória feito pelas crianças, uma atividade de ilustrar o que o estudante mais gostou do poema lido.

Na semana seguinte, 13 crianças entregaram as atividades, evidenciando o esforço dos responsáveis em participar ativamente do processo de ensino-aprendizagem dos pequenos:

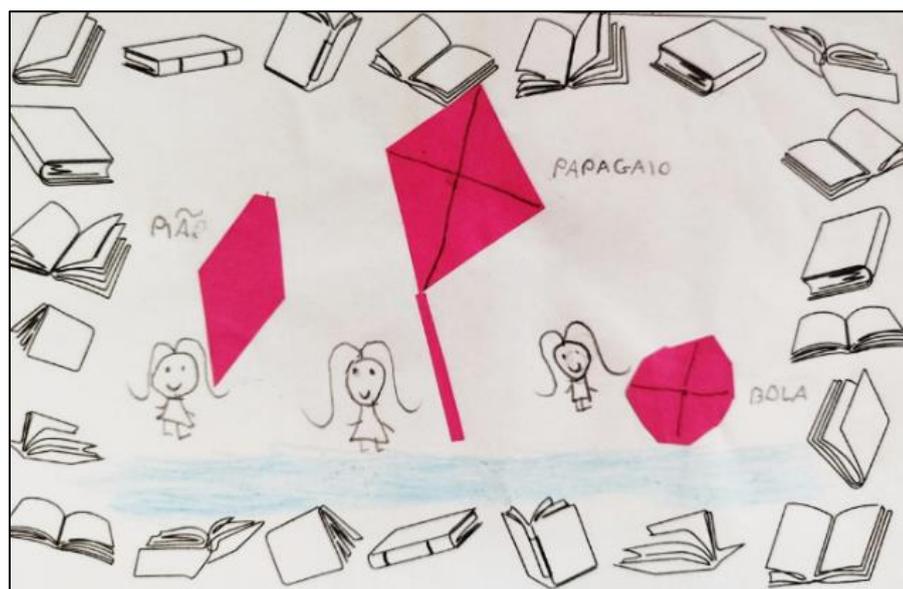
FIGURA 43: Atividade 1 do projeto



FONTE: Acervo da pesquisadora (2024)

Na rodinha que fizemos com as crianças para que elas apresentassem suas produções, uma delas, meio apreensiva, na entrega da atividade disse: “Tia, eu fiz errado! Eu não sabia que não podia utilizar a folha colorida”. Fiquei meio sem entender na hora e fui olhar o que ela tinha feito de “errado” e tamanha foi a minha surpresa:

FIGURA 44: Sobre os usos criativos



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

Na sacola com as atividades, colocamos uma folha colorida para dar uma melhor sustentação e evitar amassar dentro da mochila das crianças. Eu já esperava que a folha colorida não voltasse ou voltasse com lindos desenhos. Entretanto, a potente criatividade da estudante surpreendeu a mim e à professora; expliquei a ela não era um erro e que havia ficado maravilhoso. Ela, então, sorriu aliviada e feliz pelo feito; fato que nos reafirmou a ideia de Certeau (2014) :

As forças são distribuídas, não se pode correr o risco de fingir com elas. O poder se acha amarrado à sua visibilidade. Ao contrário, a astúcia é possível ao fraco, e muitas vezes apenas ela, como “último recurso”: “Quanto mais fracas as forças submetidas à direção estratégica, tanto mais esta estará sujeita à astúcia”. Traduzindo: tanto mais se torna tática” (p.95).

Nessa primeira semana, destacamos os seguintes pontos:

a) *Importância da promoção da cultura de frequentar bibliotecas:* incentivar o hábito de frequentar bibliotecas não é apenas uma atividade complementar, mas também é um direito das educandas e educandos e uma responsabilidade da escola. O incentivo ao acesso às bibliotecas pode contribuir para formar leitores críticos, ampliar o repertório cultural das crianças e cultivar o gosto pela leitura desde cedo.

b) *Convite aos pais para a leitura conjunta:* a participação ativa dos responsáveis na leitura com seus filhos é uma necessidade urgente e constante na

formação leitora das crianças. Esse hábito fortalece o vínculo familiar e reforça o papel das famílias como parceiras na educação, ampliando as oportunidades de aprendizado fora do ambiente escolar.

c) *Integração da brincadeira às propostas pedagógicas*: a temática do brincar pode ser facilmente incorporada em diferentes propostas, a fim de promover experiências literárias marcantes para as crianças, o desenvolvimento da proficiência leitora, da criatividade, e da criticidade. Esse diálogo com as crianças, através de brincadeiras, não apenas estimula a imaginação, mas também permite reflexões mais profundas e significativas.

d) *Construção de jogos para a interação escola-família*: criar jogos em sala, que possam ser utilizados em casa, pode ser uma ação com potencial para construir uma ponte concreta entre a escola e a família. Essa prática incentiva os responsáveis a compreenderem a relevância do brincar como um recurso educacional valioso, além de demonstrar como atividades simples podem ser potentes para a aprendizagem das crianças.

e) *Valorização das respostas das atividades domésticas*: compartilhar coletivamente as respostas das atividades realizadas em casa valoriza a participação das crianças e reforça seu senso de pertencimento e de importância no processo educativo. Isso também estimula expectativas positivas e o desejo de continuar se engajando em novas propostas, fortalecendo os vínculos entre a escola, os educandos e a família, bem como criando novas oportunidades de aprendizagem.

Esse primeiro momento do projeto de literatura se destaca pelas significativas interações e constatações que emergiram entre as crianças, as famílias e as educadoras. Acreditamos que as práticas com a literatura e a brincadeira demonstraram ter potencial para ser veículos poderosos na formação de leitores e cidadãos críticos, além de reforçar a ideia de que o brincar não é um afastamento da aprendizagem, mas um caminho que a complementa e enriquece. O momento em que a criança expressou sua criatividade na folha colorida, sendo acolhida e reconhecida pelas educadoras e colegas, exemplifica a “astúcia” (Certeau, 2024) e a capacidade de transformação que são possíveis mesmo em contextos limitados pela falta de acesso a direitos, pela violência, pelos desafios impostos em meio ao cotidiano

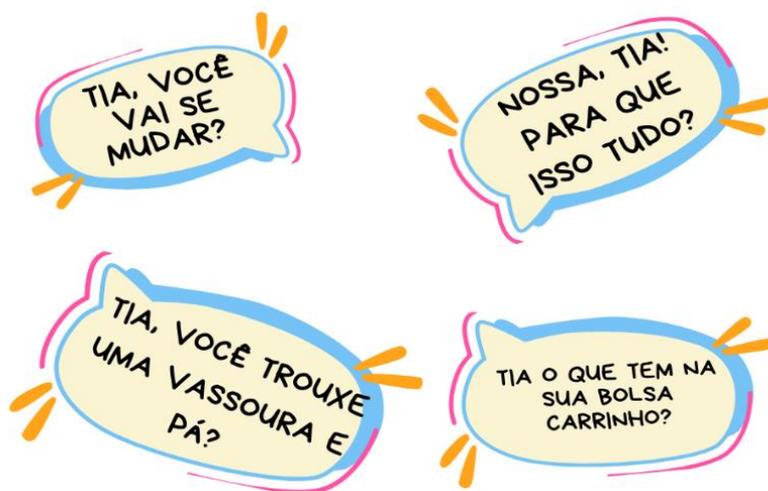
escolar. Nesse sentido, o diálogo entre literatura e brincadeira revelou-se um elemento central para a construção de um ambiente educativo que valorize a infância e respeite as diferentes formas de aprender e se expressar, reafirmando a importância de criar espaços onde a imaginação, a curiosidade e a crítica possam florescer em sintonia.

SEMANA 2 - TEMA: CLÁSSICOS DA LITERATURA



Existia toda uma expectativa por parte das crianças para a próxima atividade. No dia, me atrasei um pouco, porque eu precisava comprar terra para a proposta do dia. Ao chegar na sala com um carrinho de feira, vassoura e pá ...

Fui bombardeada de perguntas:



Após a agitação do primeiro momento, a professora e eu explicamos que a atividade do dia começaria fora da sala. As crianças ficaram animadas e lá fomos nós para área verde da escola. A ideia era fazer uma grande roda para leitura da história: “João e o pé de feijão”. Porém, chegando lá, o espaço estava ocupado por outras crianças, realizando outras atividades; isso, entretanto, não foi um problema e nos organizamos no espaço que foi possível:

FIGURA 45: João e o pé de feijão



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

Antes do começo da leitura, conversamos sobre a capa do livro e algumas crianças já foram narrando o enredo da obra, visto que é uma narrativa muito trabalhada lá na educação infantil. No entanto, elegemos tal clássico por compreendermos que as histórias assumem novos sentidos e significados sempre que são relidas.

Após a narrativa, a ideia que foi proposta no corpo do projeto era, de modo geral, tratar de aspectos mais básico acerca da narrativa por meio das seguintes perguntas: *a) O que vocês acharam da história? b) Do que fala a história? c) Quais são os personagens? d) O que aprendemos com essa história?* A conversa, entretanto, extrapolou o que estava posto:

“Tia, eu escutei essa história na creche, mas a tia contou na sala e não no pátio com as árvores igual aqui!”

“Tia, essa parte da nossa escola, tem natureza; a gente podia vim aqui mais vezes”.

“Tem que preservar a natureza, né? Para a gente ter árvores assim bonitas”.

Ou seja, a proposta com a narrativa trabalhada, transcedeu os aspectos básicos da compreensão textual, abrindo espaço para reflexões e conexões mais amplas que envolvem o ambiente escolar e valores como a preservação ambiental.

Essa expansão evidencia como o contexto e as vivências das crianças enriquecem suas interpretações e engajamentos com as histórias.

Após essa primeira experiência, o momento seguinte foi um convite para plantarmos os nossos pés de feijões. As crianças ficaram extremamente dedicadas para tal tarefa:

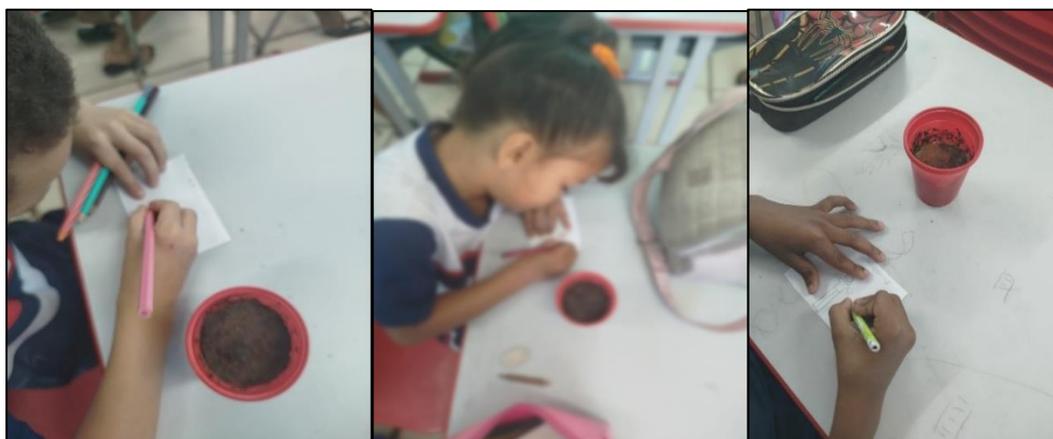
FIGURA 46: Plantando feijões “mágicos”



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

Depois desses movimentos, retornamos para a sala de aula e fomos confeccionar as identificações das plaquinhas para cada criança colocar no seu copinho. A ideia inicial era apenas escrever o nome e colar no copo, mas uma criança sugeriu: *“Tia, posso escrever meu nome e desenhar?”* A professora e eu achamos uma ótima ideia e o restante da turma também; assim, lindas plaquinhas surgiram:

FIGURA 47: Plaquinhas para a plantação de feijão



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

“Tia, agora que acabamos, podemos brincar de massinha?” A pergunta foi feita

por uma criança à professora regente e ela concordou com o pedido. As crianças começaram a brincar com a massinha e nesse dia eu entendi o impacto das nossas pesquisas dentro dos espaços públicos da educação básica; quando uma criança me chamou e disse: *“Tia, vou te mostrar onde eu quero estudar. Escrevi o nome”*.

FIGURA 48: A UFES enquanto possibilidade



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

Nesse momento, passou um filme pela minha cabeça. Eu só fui saber da possibilidade de estudar na Universidade Federal do Espírito Santo aos 17 anos; quando fui aprovada para estudar no Projeto universidade para todos (Pupt). Precisei fazer dois anos de cursinho para passar para o curso de Letras Português, já que o meu ensino médio foi marcado por greves, ou seja, não fiz ensino médio.

De repente, perceber que crianças de seis anos, moradoras do mesmo local que cresci, já sabem que existe um local de estudos que também é para elas; isso foi de encher o coração de esperança.

A tarefa do dia enviada para casa foi um livro de literatura infantil para leitura com a família e breves perguntas para responderem juntos, além da solicitação de um desenho.

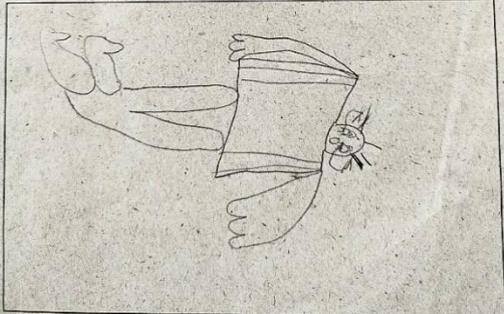
FIGURA 49: Uma semente lançada



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

Em relação a tarefa que foi para casa, 10 crianças trouxeram as atividades feitas. Importante ressaltar que nosso objetivo era fomentar mais um momento de leitura entre responsáveis e crianças. Interessante observar que, pelas respostas das tarefas, a leitura dos responsáveis com as crianças foi realizada. Entretanto, em várias tarefas, notamos que os responsáveis escreveram para os filhos.

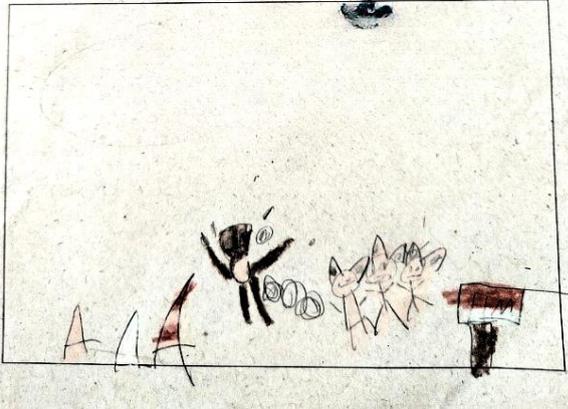
FIGURA 50: Atividade 2 com as famílias

<p>SEMANA 2 - CLÁSSICOS DA LITERATURA</p> <p>LEIA COM O(A) ESTUDANTE O LIVRO QUE FOI EMPRESTADO. EM SEGUIDA, A CRIANÇA DEVERÁ FAZER A ATIVIDADE PROPOSTA.</p> <p>RESPONDER COM A CRIANÇA</p> <p>NOME DO LIVRO LIDO: <u>FÁVULAS</u></p> <p>AUTOR: <u>NOEL</u></p> <p>O QUE APRENDEMOS COM A HISTÓRIA?</p> <p><u>EU APRENDI QUE NÃO DEVE CONFIAR EM PESSOAS TÃO RÁPIDO CONFIAR DESCONFIANDO</u></p> <p>DESENHAR E PINTAR O QUE MAIS GOSTOU DA NARRATIVA</p> 	<p>SEMANA 2 - CLÁSSICOS DA LITERATURA</p> <p>NOME: <u>JOÃO EDUARDO DE OLIVEIRA</u></p> <p>LEIA COM O(A) ESTUDANTE O LIVRO QUE FOI EMPRESTADO. EM SEGUIDA, A CRIANÇA DEVERÁ FAZER A ATIVIDADE PROPOSTA.</p> <p>RESPONDER COM A CRIANÇA</p> <p>NOME DO LIVRO LIDO: <u>JOÃO EDUARDO DE OLIVEIRA</u></p> <p>AUTOR: <u>ROBERTO BELLI</u></p> <p>O QUE APRENDEMOS COM A HISTÓRIA?</p> <p><u>Aprendemos que não devemos julgar pelas aparências, e que mesmo que tentem nos enganar, devemos ter sempre a inocência de quem é bom.</u></p> <p>DESENHAR E PINTAR O QUE MAIS GOSTOU DA NARRATIVA</p> 
---	--

Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

Em outras, a questão não teve resposta:

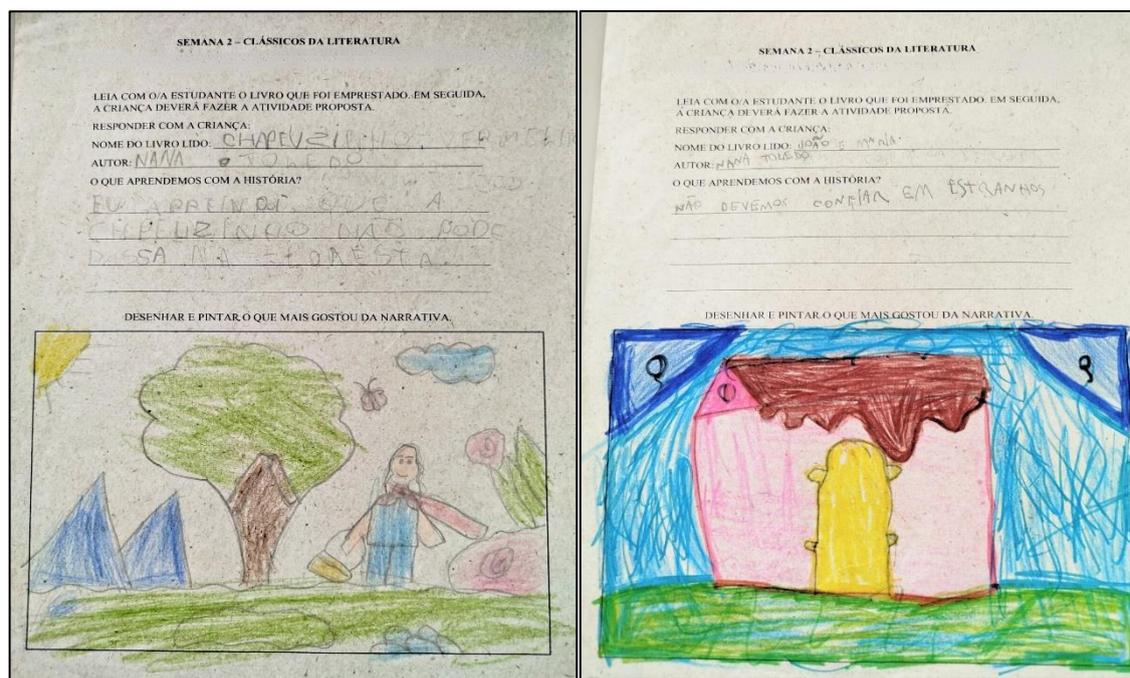
FIGURA 51: Questões sem respostas

SEMANA 2 – CLÁSSICOS DA LITERATURA	SEMANA 2 – CLÁSSICOS DA LITERATURA
LEIA COM O(A) ESTUDANTE O LIVRO QUE FOI EMPRESTADO. EM SEGUIDA, A CRIANÇA DEVERÁ FAZER A ATIVIDADE PROPOSTA. RESPONDER COM A CRIANÇA: NOME DO LIVRO LIDO: <u>OS 3 PORQUINHOS</u> AUTOR: _____ O QUE APRENDEMOS COM A HISTÓRIA? _____ _____ _____	LEIA COM O(A) ESTUDANTE O LIVRO QUE FOI EMPRESTADO. EM SEGUIDA, A CRIANÇA DEVERÁ FAZER A ATIVIDADE PROPOSTA. RESPONDER COM A CRIANÇA: NOME DO LIVRO LIDO: <u>AGELA E A FERA</u> AUTOR: <u>CRISTINA MARQUEZ</u> O QUE APRENDEMOS COM A HISTÓRIA? _____ _____ _____
DESENHAR E PINTAR O QUE MAIS GOSTOU DA NARRATIVA.	DESENHAR E PINTAR O QUE MAIS GOSTOU DA NARRATIVA.
	

Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

E em outras notamos que de fato foi uma resposta que partiu da criança:

FIGURA 52: Respostas das crianças



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

De todo modo, consideramos que foi positivo o retorno, já que houve um esforço por parte dos responsáveis em participar de tal momento na composição das aprendizagens e incentivo à leitura dos pequenos. Entretanto, uma criança me abordou e disse: “Tia, ninguém me ajudou. Você pode me ajudar a fazer”? E assim fizemos juntos em sala:

FIGURA 53: Atividade realizada com a professora

SEMANA 2 – CLÁSSICOS DA LITERATURA

LEIA COM O/A ESTUDANTE O LIVRO QUE FOI EMPRESTADO. EM SEGUIDA,
A CRIANÇA DEVERÁ FAZER A ATIVIDADE PROPOSTA.

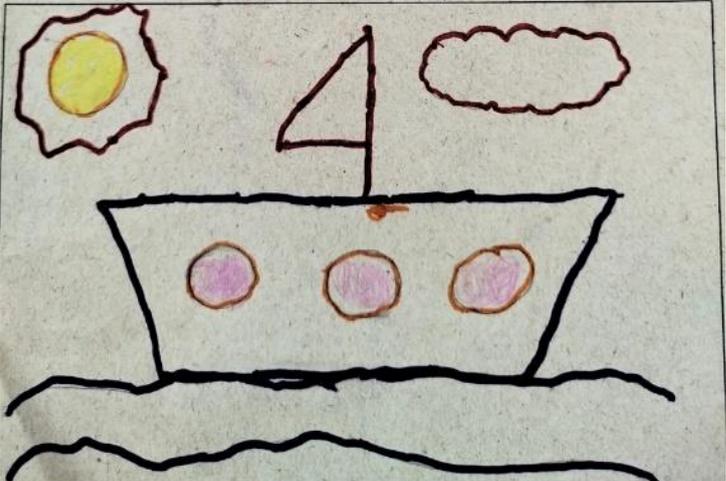
RESponder COM A CRIANÇA:

NOME DO LIVRO LIDO: MALE JACOB ELIQA

AUTOR: ALBERTO BELLI

O QUE APRENDEMOS COM A HISTÓRIA?
QUE DE VEMOS RESPEITAR A MÃE

DESENHAR E PINTAR O QUE MAIS GOSTOU DA NARRATIVA.



FONTE: Acervo da pesquisadora (2024)

Infelizmente, nem toda criança terá quem a ajude com as tarefas da escola. O que resta ao docente de maneira mais efetiva? Auxiliar a criança que demonstra interesse em cumprir com o que foi proposto, já que resolve de maneira eficaz, considerando que muitas são as complexidades familiares que impedem um acompanhamento mais efetivo dos responsáveis.

A proposta 2, portanto, nos mostrou sua relevância nos seguintes aspectos:

- a) *Importância da leitura de clássicos*: a leitura de *João e o Pé de Feijão* permitiu que as crianças revisitassem uma história familiar e destacou como os clássicos da literatura infantil continuam a inspirar novas interpretações e aprendizagens em diferentes contextos.
- b) *Fortalecimento dos laços familiares pela leitura*: o envio de livros para leitura com os responsáveis promoveu momentos de interação e troca afetiva, de

modo a fomentar o hábito da leitura em família. Esse movimento destacou a importância da leitura no desenvolvimento das crianças.

- c) *Conexão com a natureza:* a leitura e o plantio de feijões, atividades feitas ao ar livre, contribuíram para fortalecer o vínculo das crianças com o ambiente natural, estimulando a consciência ambiental e novas formas de aprendizado sensorial.
- d) *Protagonismo e criatividade:* as crianças demonstraram iniciativa ao sugerirem personalizações nas atividades, como desenhar nas plaquinhas dos feijões, esse movimento destacou a importância de propostas que valorizem sua criatividade e autonomia.
- e) *Perspectivas educacionais ampliadas:* A interação com espaços escolares e a menção à Ufes como possibilidade futura incentivaram o pensamento aspiracional e reforçaram a valorização da educação como meio de transformar realidades.

A experiência da segunda proposta, portanto, revelou que a temática do brincar pode ser amplificada e aprofundada quando integrada com práticas educacionais que respeitem e valorizem a criatividade e a autonomia das crianças e o envolvimento familiar.

Ao propor que as crianças explorassem a leitura de um clássico da literatura infantil e associar essa prática à brincadeira com o plantio de feijões, foi possível ver o brincar não apenas como um espaço de diversão, mas uma poderosa ferramenta de desenvolvimento, com potencial de favorecer a criação de vínculos afetivos, a conscientização ambiental e o estímulo à participação ativa das crianças nas atividades em sala.

Esse enfoque evidencia como as práticas pedagógicas, quando bem articuladas, podem transformar o brincar em uma experiência educativa rica e capaz de gerar reflexões profundas sobre a infância, a aprendizagem e a importância de uma integração de saberes. Como afirma Ferraço (2007),

“As redes cotidianas estão encharcadas de ajudas e pactos. Estão atravessadas por diversos processos instituintes. Então, são nesses processos coletivos que devemos prestar atenção no sentido de participar,

ajudar e intervir. São nas práticas instituintes realizadas pelos seus coletivos que as escolas revelam suas energias e utopias políticas” (p.91).

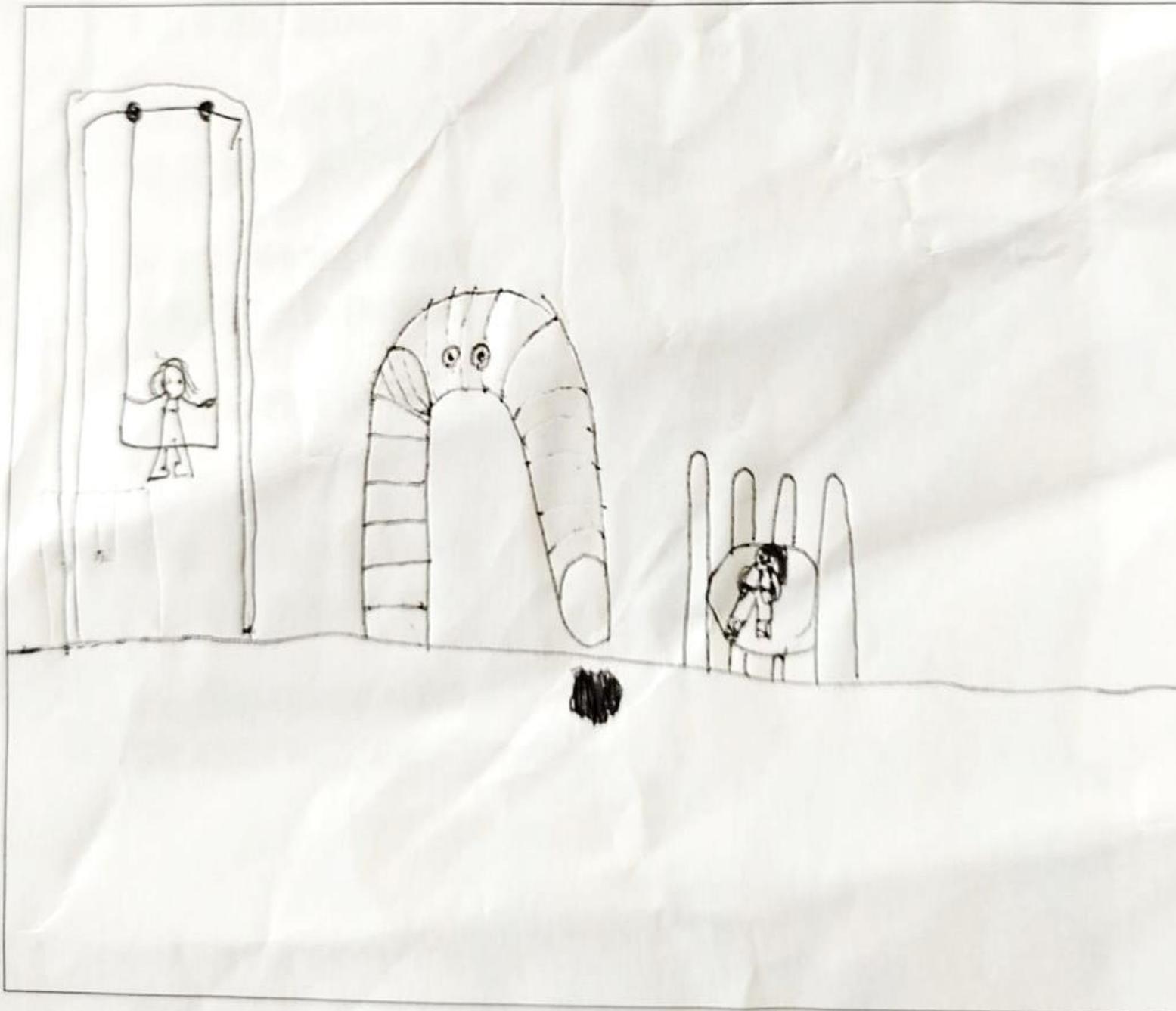
Por meio do nosso mergulho nos cotidianos e envolvidos com as expectativas daqueles sujeitos, nos abrimos para o trabalho com a literatura, permitindo que ela se tornasse um meio de construção e fortalecimento de laços e aprendizados.

QUAL O NOME DO SEU BAIRRO?

JOÃO GOULART

SEMANA 3 - MEU BAIRRO É ASSIM

DESENHE E PINTE O LOCAL PREFERIDO DO BAIRRO QUE VOCÊ FREQUENTA COM SUA FAMÍLIA

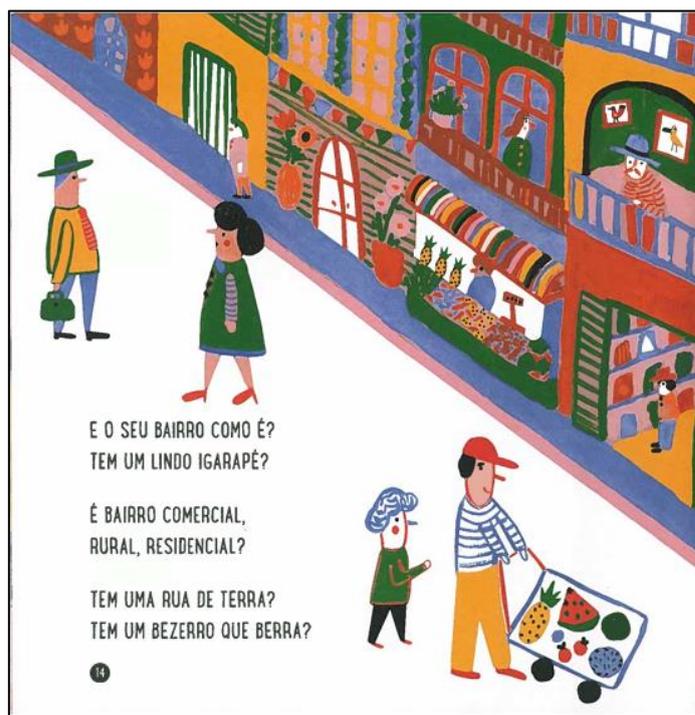


QUAL O NOME DESSE LOCAL?

PAQUINHO

Nesta proposta, as atividades pensadas foram de encontro a necessidade de um conteúdo de geografia que seria ministrado pela docente. Assim, selecionamos a obra “Meu bairro é assim” do autor César Obeid; fizemos a leitura em uma roda de conversa e fomos dialogando com as crianças no decorrer da leitura, pois é um livro que fomenta algumas reflexões interessantes:

FIGURA 54: Como é o seu bairro



Fonte: Livro Meu bairro é assim (2016)

Assim, as crianças foram trazendo outras questões, ampliando a nossa conversa:

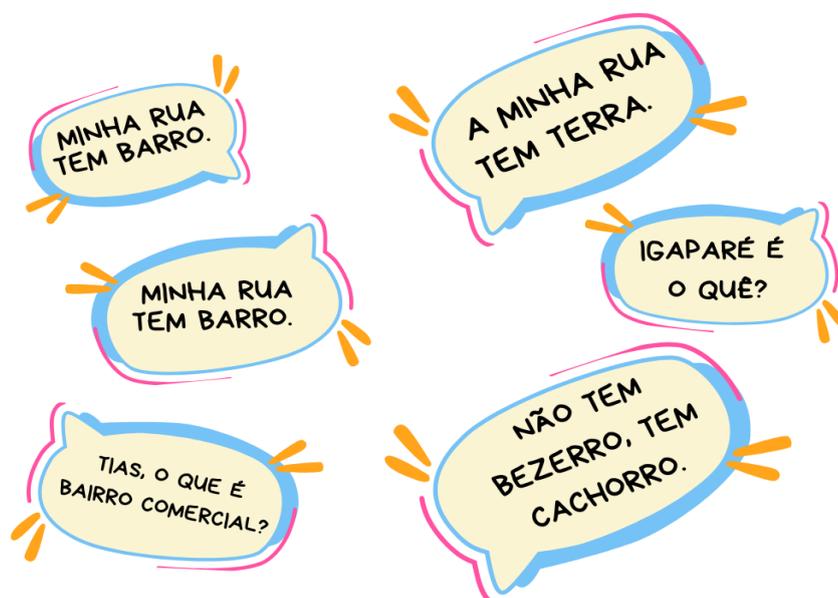
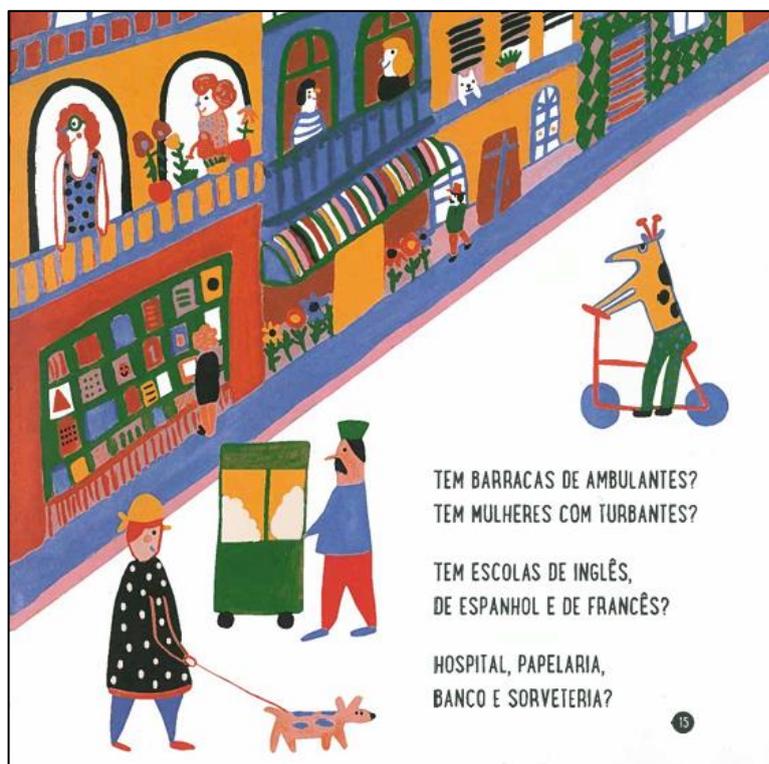


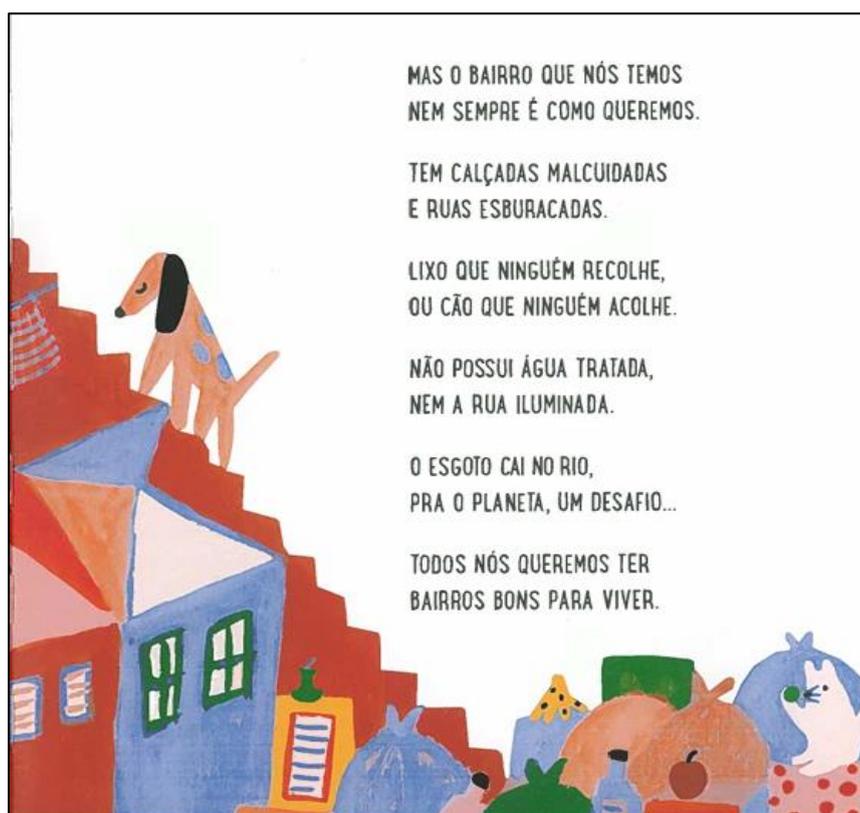
FIGURA 55: O que tem no meu bairro



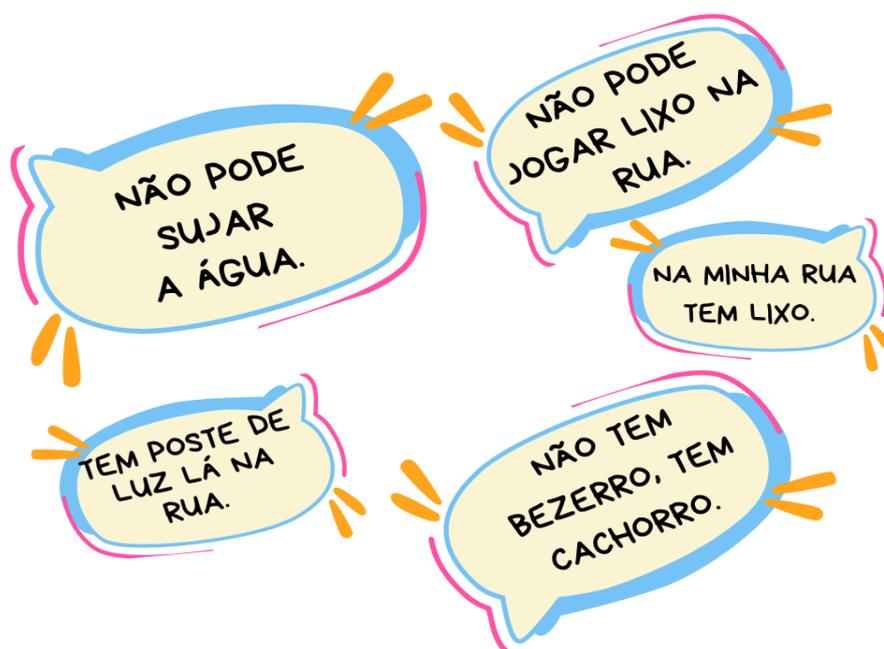
Fonte: Livro Meu bairro é assim (2016)



FIGURA 56: O bairro que queremos ter



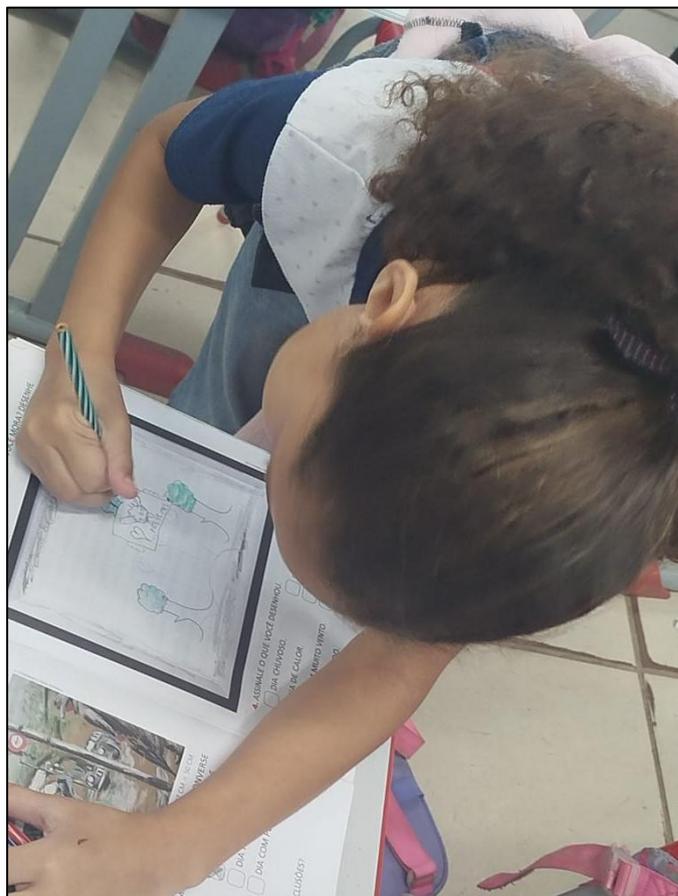
Fonte: Livro Meu bairro é assim (2016)



A docente e eu achamos tão potente a conversa que foi se constituindo ao longo da leitura da narrativa, com isso entendemos que extrapolaram as perguntas disparadoras que haviam sido pensadas para após a leitura da obra.

Partimos, então para as atividades de geografia em que foram aprofundados os conhecimentos.

FIGURA 57: Atividades de Geografia



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

Em relação a tarefa enviada para casa, as crianças e os responsáveis fizeram a leitura de um trecho da obra para a realização da atividade proposta:

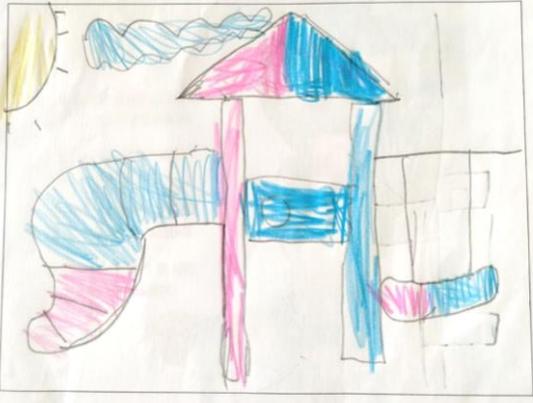
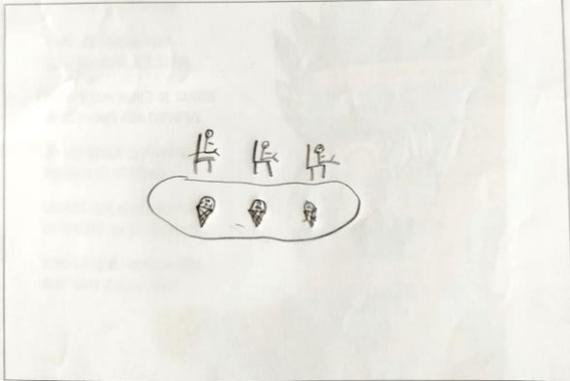
FIGURA 58: Sobre os nomes dos bairros



Fonte: Livro Meu bairro é assim (2016)

Obtivemos um total de 12 respostas e observamos o principal local que as crianças frequentam com suas famílias para os momentos de lazer, destacamos a seguir algumas:

FIGURA 59: Locais de afetos

<p>QUAL O NOME DO SEU BAIRRO? MORCILIA SANTA</p> <p>DESENHE E PINTO O LOCAL PREFERIDO DO BAIRRO QUE VOCÊ FREQUENTA COM SUA FAMÍLIA</p>  <p>QUAL O NOME DESSE LOCAL? PARQUINHO</p>	<p>QUAL O NOME DO SEU BAIRRO? TERRA VERMELHA</p> <p>DESENHE E PINTO O LOCAL PREFERIDO DO BAIRRO QUE VOCÊ FREQUENTA COM SUA FAMÍLIA</p>  <p>QUAL O NOME DESSE LOCAL? PRAÇINHA</p>
<p>QUAL O NOME DO SEU BAIRRO? JACATÉ</p> <p>DESENHE E PINTO O LOCAL PREFERIDO DO BAIRRO QUE VOCÊ FREQUENTA COM SUA FAMÍLIA</p>  <p>QUAL O NOME DESSE LOCAL? SOBREFEITA</p>	<p>QUAL O NOME DO SEU BAIRRO? BARRA LAGOS</p> <p>DESENHE E PINTO O LOCAL PREFERIDO DO BAIRRO QUE VOCÊ FREQUENTA COM SUA FAMÍLIA</p>  <p>QUAL O NOME DESSE LOCAL? Praia</p>

Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

Uma inquietação da professora foi a não realização de uma atividade envolvendo a brincadeira ou um momento mais lúdico. Entretanto, a tranquilizei salientando que nessa altura da pesquisa já havia ficado claro que as crianças brincam naturalmente com brincadeiras propostas ou não.

No momento em questão, eu já havia compreendido também que pensar em propostas de ensino-aprendizagem sempre com uma brincadeira para evidenciar a importância e o direito de brincar das crianças nem sempre seria possível e

necessário, afinal o brincar também pode se manifestar de formas espontâneas e orgânicas nas interações diárias. Nem todas as situações exigem um planejamento prévio para inserir brincadeiras estruturadas; às vezes, é nas pequenas interações, no cotidiano da sala de aula e nas relações entre educadores e educandos que o brincar se revela de maneira mais natural e significativa.

Desse modo, por meio dessa experiência, constatamos:

- a) *Integração entre literatura e geografia*: a leitura da obra "*Meu bairro é assim*" fomentou reflexões e diálogos profundos acerca da relação das crianças com o território, de modo a ampliar a compreensão das crianças sobre o espaço onde vivem. A conversa que emergiu durante a leitura ultrapassou as expectativas iniciais, evidenciando a conexão entre narrativa literária e conteúdos geográficos.
- b) *Participação ativa das crianças*: as crianças contribuíram com questões, perguntas e ideias próprias, enriqueceram o diálogo, e promoveu um aprendizado coletivo. Esse protagonismo reforça a importância de atividades que valorizam suas experiências e perspectivas.
- c) *Engajamento familiar*: a tarefa enviada para casa incentivou a participação dos responsáveis na leitura e no levantamento de locais frequentados pelas crianças, o que contribuiu para promover o envolvimento da família no processo educacional e para reforçar os laços com a comunidade local.
- d) *Reflexão sobre a ludicidade*: a proposta evidenciou que, mesmo sem atividades lúdicas estruturadas, a brincadeira surge naturalmente nas interações das crianças. Isso reforça a ideia de que o brincar é inerente à infância e pode se manifestar em diversas situações educativas, sem necessidade de formalizações em todos os momentos.

Essa experiência do projeto destacou como a integração entre literatura e geografia pode proporcionar uma compreensão mais complexa e envolvente do espaço vivido pelas crianças. Apostamos que a leitura de *Meu bairro é assim* e as discussões que dela emergiram, puderam servir para ampliar a percepção das crianças sobre o território em que vivem e fomentaram a participação mais ativa das

crianças, com contribuições que acreditamos te enriquecido o aprendizado coletivo.

Acreditamos também que a participação ativa dos responsáveis, incentivada por tarefas em casa, pode haver tido papel no fortalecimento do vínculo entre a escola, a família e as crianças, mostrando mais uma vez a importância do envolvimento familiar nos processos educativos.

Reafirmamos, entretanto, que a escrita e o registro das experiências até então narradas são, por natureza, limitados e provisórios. Mesmo assim, como bem aponta Nunes (2023), “assumimos o compromisso de fazer o que é possível, com os tempos e os sujeitos que temos” (p.66). Dessa maneira, reconhecemos que mesmo sem capturar tudo, as vivências e reflexões geradas já são valiosas e enriquecedoras.

SEMANA 4 - AUTORES DE SUAS HISTÓRIAS

ESTRELINHA

Autores e Ilustradores:
1º ANO A

Nesta atividade do projeto, a ideia inicial era dividir as atividades da semana em dois dias, entretanto, as crianças no mesmo dia tiveram o desejo de realizar as demandas das propostas. Assim, as crianças foram convidadas para criar coletivamente uma história da turma, já que passamos alguns dias lendo livros diversos na sala e em casa; com isso, por que não uma narrativa elaborada por eles? Assim, demos início. As crianças foram constituindo a história enquanto a professora e eu íamos compondo com elas essa divertida narrativa:

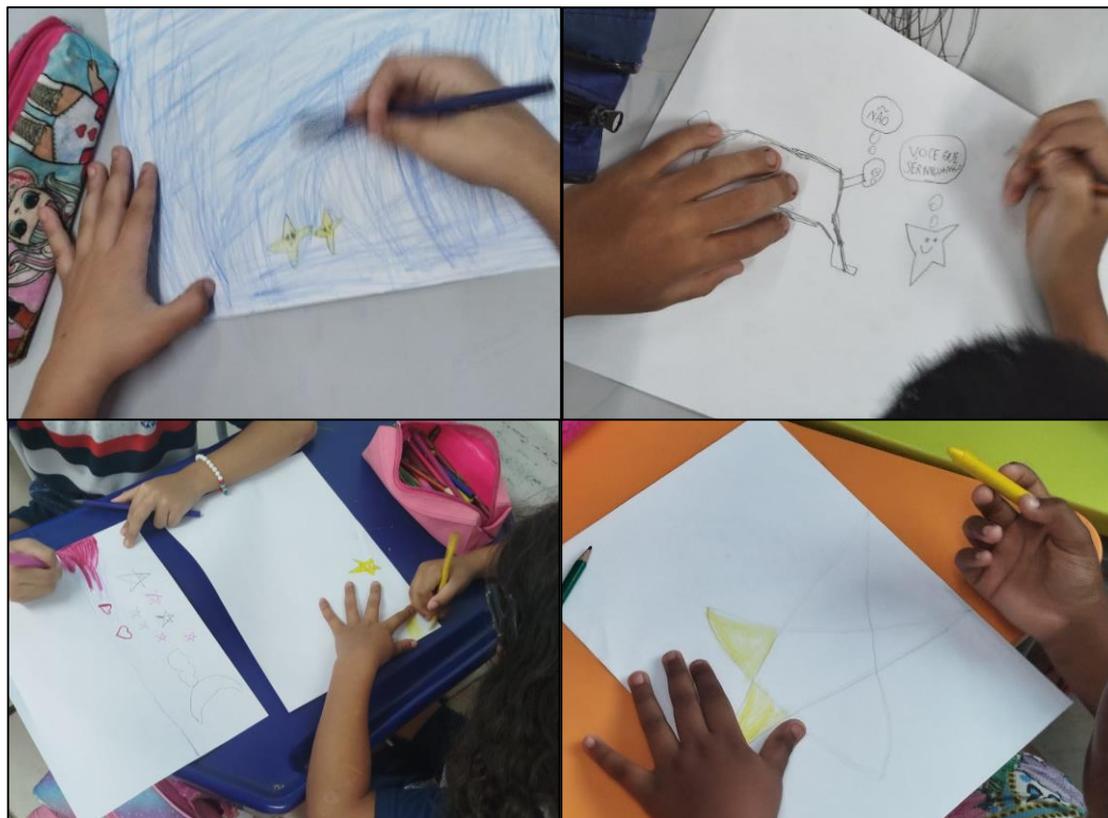
FIGURA 60 : Brincando de escritores



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

No mesmo dia, as crianças quiseram fazer os desenhos do livro, afinal eles seriam os autores e os ilustradores da importante obra em questão:

FIGURA 61 : Ilustrando a obra



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

Dessa maneira, finalizamos essa etapa do nosso “projecinho” com o desejo de fomentar nas crianças segurança e autonomia de serem autores, ilustradores de suas próprias histórias: ficcionais e de vida. Após esses movimentos em sala, reuni e organizei todas as informações e nossa obra nasceu:



ESTRELINHA

Autores e Ilustradores:
1º ANO A



apresentação ao leitor

ESTE LIVRO FOI ESCRITO E ILUSTRADO PELOS
ESTUDANTES DO 1º ANO A EM UMA LINDA
TARDE DE SETEMBRO DE 2024. A OBRA FOI O
RESULTADO DO NOSSO "PROJETO BRINCANDO NO
MUNDO DA LITERATURA : UM PASSEIO POR
TEMÁTICAS DIVERSAS".

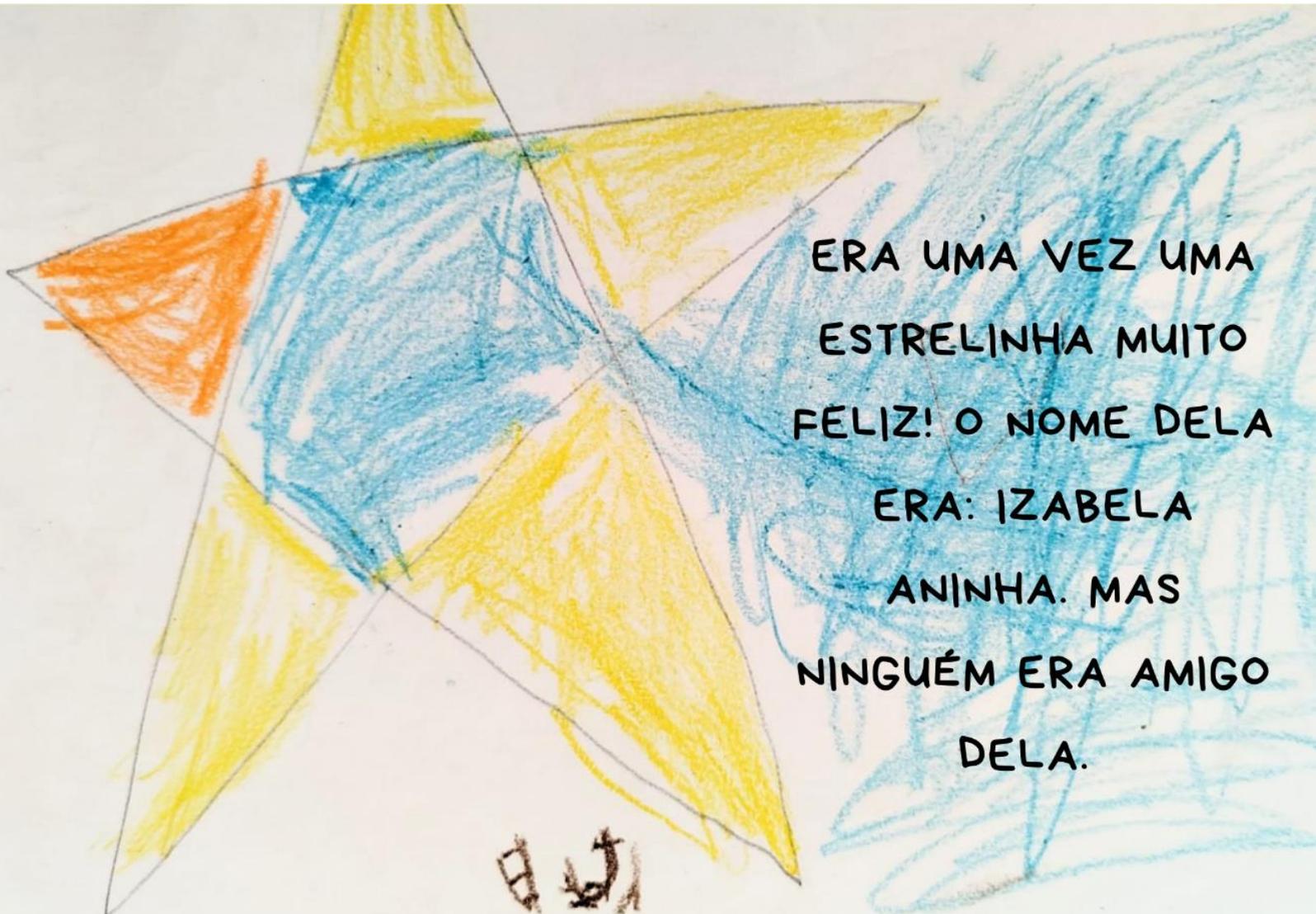


ESTRELINHA



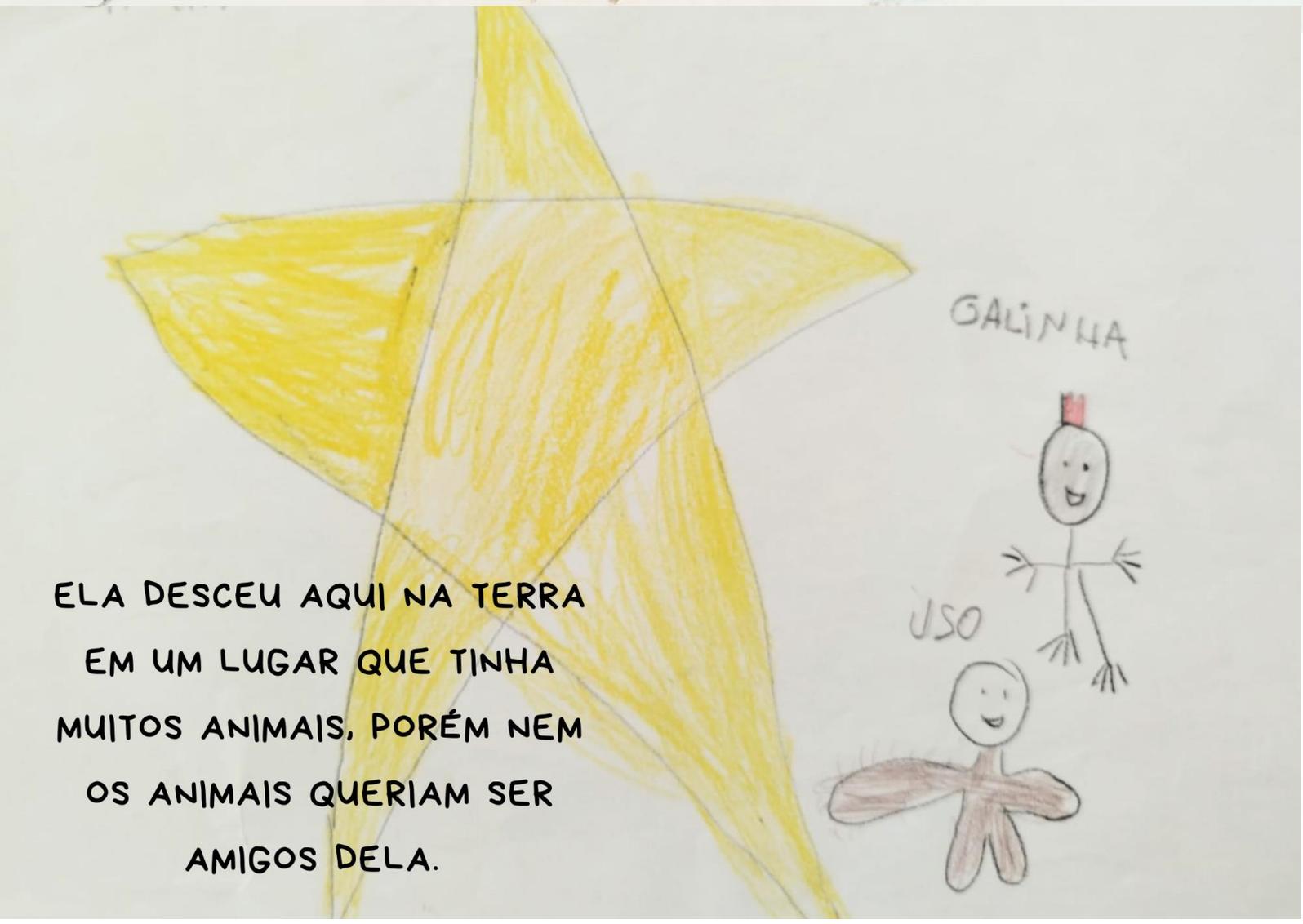
Autores e Ilustradores:
1º ANO A





ERA UMA VEZ UMA
ESTRELINHA MUITO
FELIZ! O NOME DELA
ERA: IZABELA
ANINHA. MAS
NINGUÉM ERA AMIGO
DELA.

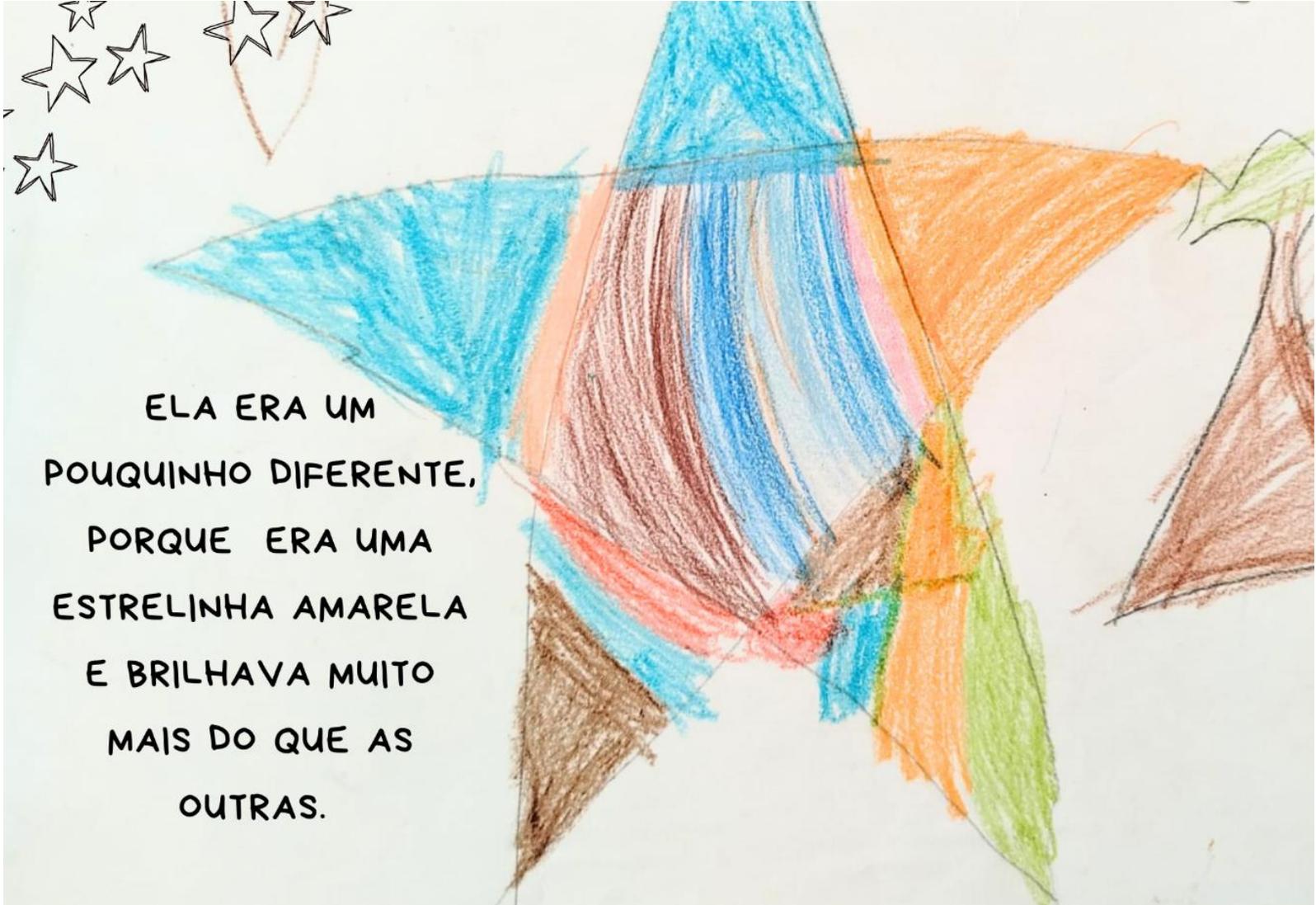
0 0 1



ELA DESCEU AQUI NA TERRA
EM UM LUGAR QUE TINHA
MUITOS ANIMAIS, PORÉM NEM
OS ANIMAIS QUERIAM SER
AMIGOS DELA.

GALINHA

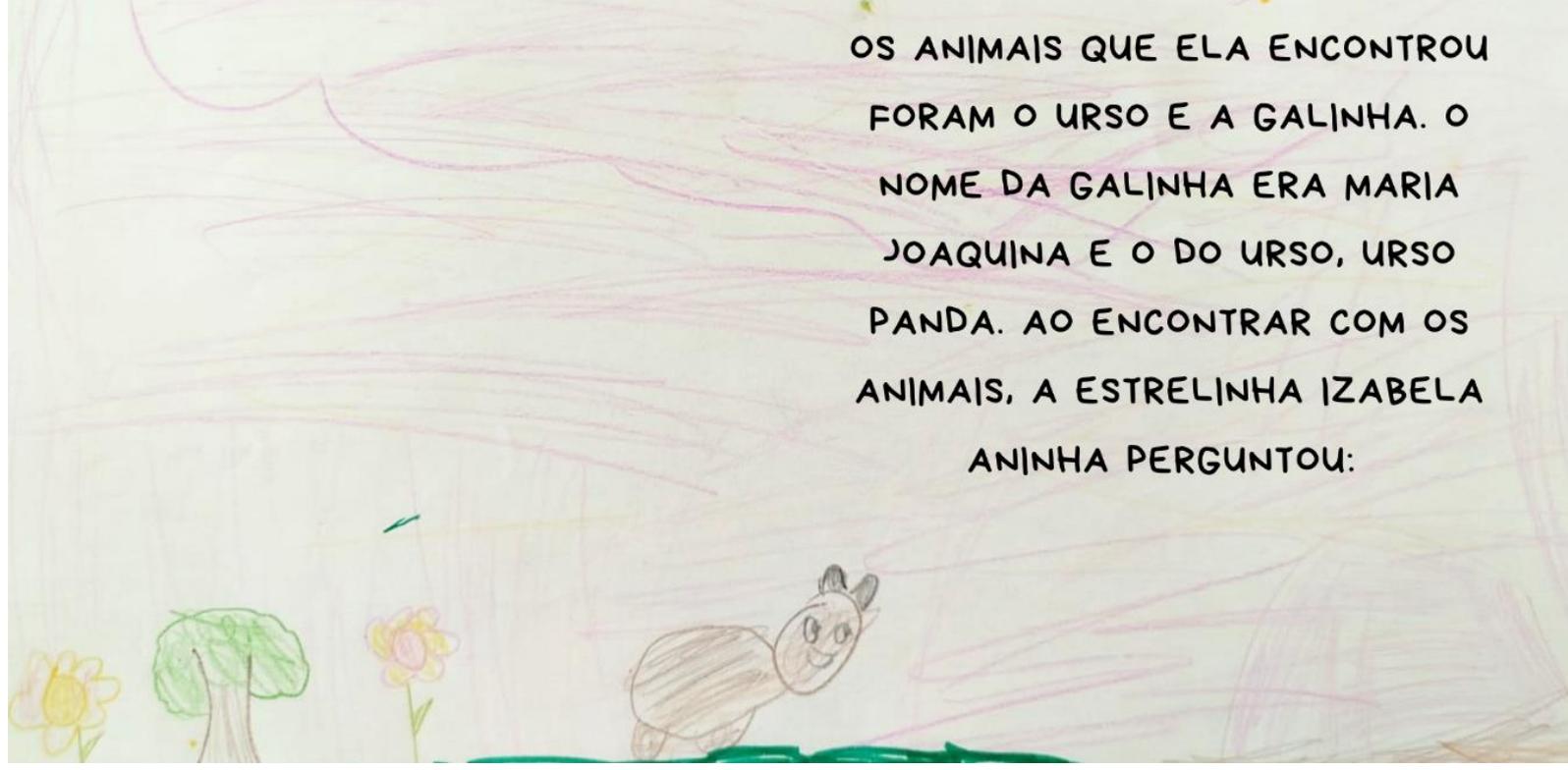
USO



ELA ERA UM
POUQUINHO DIFERENTE,
PORQUE ERA UMA
ESTRELINHA AMARELA
E BRILHAVA MUITO
MAIS DO QUE AS
OUTRAS.



OS ANIMAIS QUE ELA ENCONTROU
FORAM O URSO E A GALINHA. O
NOME DA GALINHA ERA MARIA
JOAQUINA E O DO URSO, URSO
PANDA. AO ENCONTRAR COM OS
ANIMAIS, A ESTRELINHA IZABELA
ANINHA PERGUNTOU:



- OI, VOCÊS QUEREM SER MEUS AMIGUINHOS? VAMOS BRINCAR?

E O URSO PANDA DISSE:

-NÃO, VOCÊ É MUITO DIFERENTE DE MIM!



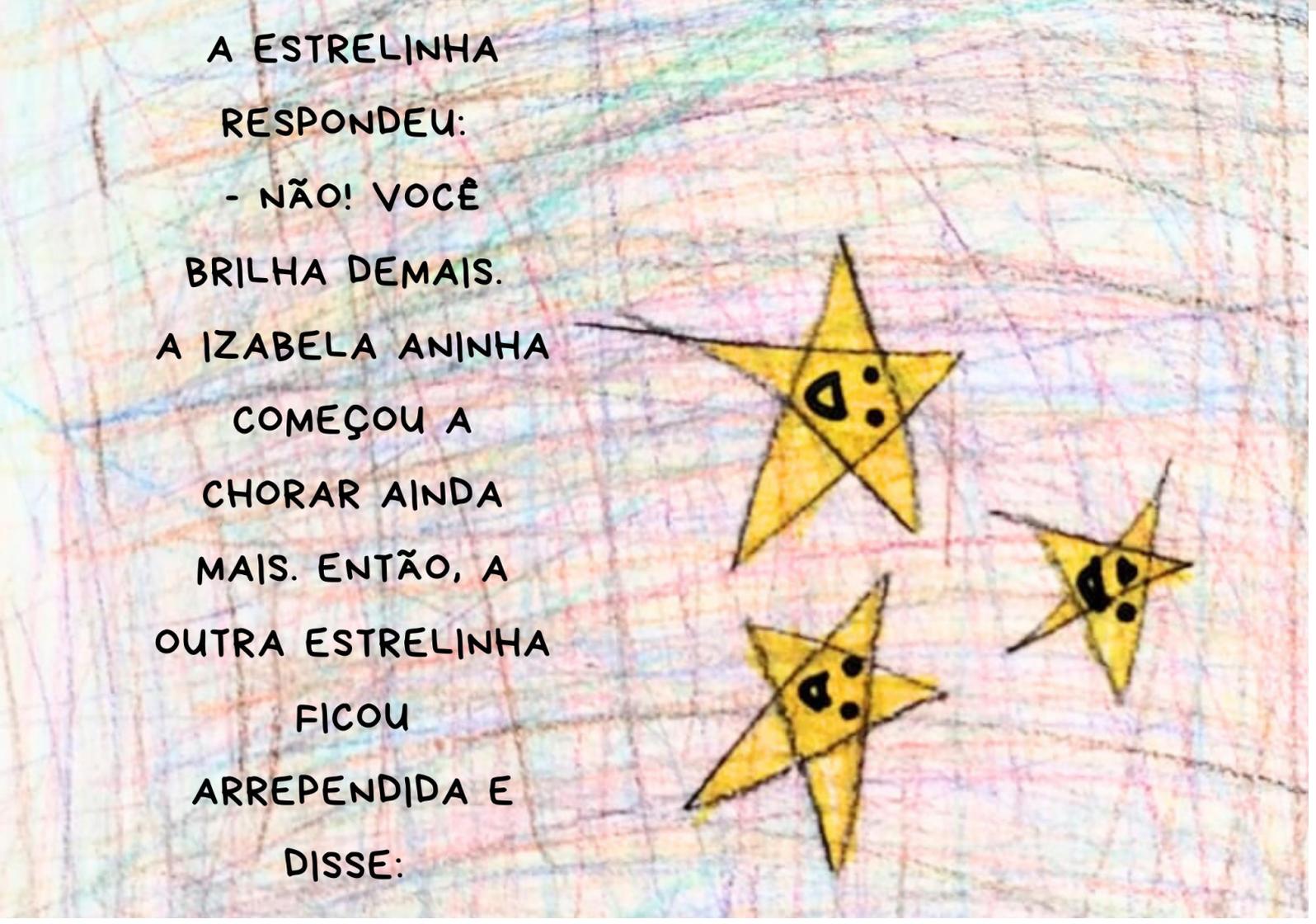
A ESTRELINHA FICOU MUITO TRISTE, PORQUE ELA QUERIA MUITO SER AMIGA DELES. ELA COMEÇOU A CHORAR E SUBIU NOVAMENTE PARA O CÉU.

NÃO





LÁ NO CÉU, IZABELA ANINHA ENCONTROU COM OUTRA
ESTRELINHA. AINDA CHORANDO, PERGUNTOU:
-VOCÊ QUER SER MINHA AMIGA?



A ESTRELINHA
RESPONDEU:
- NÃO! VOCÊ
BRILHA DEMAIS.
A IZABELA ANINHA
COMEÇOU A
CHORAR AINDA
MAIS. ENTÃO, A
OUTRA ESTRELINHA
FICOU
ARREPENDIDA E
DISSE:

- DESCULPA. VOU SER SUA AMIGA
SIM! EU ESTAVA COM INVEJA,
PORQUE O SEU BRILHO É DEMAIS
E DIFERENTE, PORÉM ISSO É
MUITO FEIO.

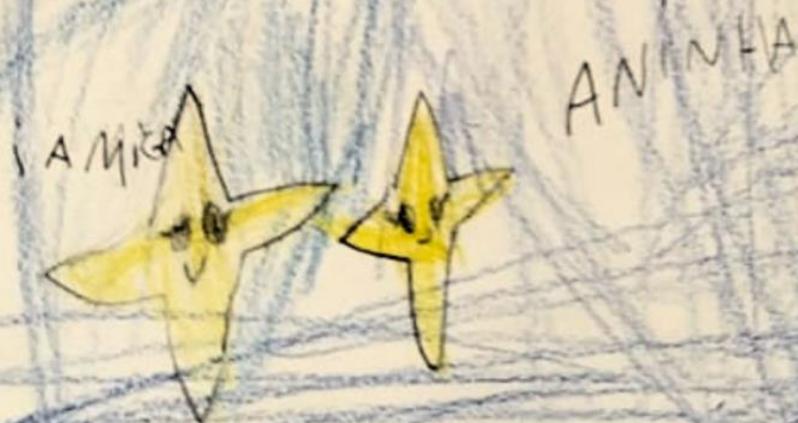
SIM

ASSIM, AS ESTRELINHAS AMIGAS
SAÍRAM VOANDO PELO CÉU



ANINHA

E APRENDERAM QUE:
NÃO É LEGAL SENTIR INVEJA E QUE DEVEMOS
SER AMIGOS DE TODOS, INDEPENDENTES DAS
NOSSAS DIFERENÇAS E QUE DEVEMOS
DESCULPAR AS PESSOAS, PORQUE TODOS NÓS
ERRAMOS.



FIM

Assim, por meio dessa narrativa constituída com crianças foi possível:

a) *Incentivar a criatividade e expressão*: a criação de uma história coletiva e sua ilustração foram atividades que permitiram às crianças a exploração de sua capacidade imaginativa, a fim de desenvolver habilidades narrativas e artísticas, além de fortalecer a confiança em sua capacidade de criar.

b) *Valorizar a autoria infantil*: ao serem autores e ilustradores de sua própria obra, as crianças vivenciam a experiência de protagonismo, percebendo que suas ideias têm valor e podem ser compartilhadas de forma significativa.

c) *Fomentar o desenvolvimento da colaboração e do trabalho em grupo*: a construção da narrativa coletiva estimula a interação, o diálogo e a cooperação entre as crianças, fundamentais para o desenvolvimento social e emocional, por meio do exercício de habilidades como a elaboração do pensamento, a negociação, o raciocínio lógico, entre outras.

d) *Incentivar a aproximação da leitura e escrita*: ao relacionar a prática de leitura com a criação literária, a proposta reforça a importância de ler para escrever, o que evidencia como as histórias podem inspirar a produção de conhecimentos.

e) *Promover a segurança e a autonomia*: as atividades mencionadas fomentam a confiança das crianças em seus talentos e habilidades, bem como encorajam a autonomia ao permiti-las vivenciar o processo completo de criação de um livro, desde a ideia inicial até sua ilustração.

Interpretamos que o "*projeto de literatura*" solicitado pela pedagoga, embora aparentemente simples e até desprezioso em um primeiro momento, revelou-se um elemento essencial e produtivo na condução da pesquisa. Em diálogo com a temática da pesquisa sobre o brincar, que abrange também o direito das crianças a viver uma infância plena e a valorização do que pode parecer trivial nos cotidianos, a iniciativa ressaltou o acesso ao direito de brincar como também possivelmente conectado ao direito à literatura e à cultura, por meio da contação de suas próprias histórias.

Portanto, ao abraçar a simplicidade do "*projeto de literatura*", entendemos

que fomos capazes de criar um espaço que para impulsionar a reflexão, a participação e o envolvimento de crianças, educadores e famílias no processo de aprendizagem das crianças, de maneira a reafirmar que é nas práticas ordinárias, muitas vezes esquecidas, que se constrói o aprendizado e a vivência da infância de forma potente.

SEMANA 5 - EXPOSIÇÃO DAS TAREFAS: RECAPITULANDO
O QUE VIVENCIAMOS NOS ÚLTIMOS TEMPOS



Realizamos com as crianças uma rodinha de conversa em que mostramos os registros de tudo que produzimos com elas. Foi um momento muito rico, pois as crianças amaram se reconhecerem nas fotos, lembrando do que vivenciamos até ali. Elaboramos um cartaz e colamos na sala a fim de valorizar as produções dos nossos pequenos:

FIGURA: 62: Registros dos nossos afetos



Fonte: Acervo da pesquisadora (2024)

Constatamos, assim, que nossa proposta de trabalho, constituída da leitura de livros, brincadeiras e da promoção de diálogos com as crianças, destacou a importância de criar um ambiente em que elas se sintam à vontade para expressar suas ideias, seus anseios, e compartilhar reflexões.

Esse tipo de atividade, que podemos chamar de uma *brincadeira verbal*, incentiva a curiosidade e a participação ativa, fundamentais para a aprendizagem. Por meio do diálogo, as crianças desenvolvem habilidades como escuta ativa, criticidade,

empatia e expressão, essenciais para a construção do conhecimento e para navegar no mundo.

A criação coletiva de uma história e sua ilustração são exemplos de como o jogo simbólico, uma forma de brincadeira, pode ser incluído no processo de ensino. Nesse contexto, as crianças assumiram o papel de autoras e ilustradoras de seu próprio livro, trabalhando a criatividade e a cooperação. Esse tipo de atividade promove o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da confiança, mostrando que o brincar pode ser integrado ao currículo escolar e às práticas em sala de aula e que a diversão é uma ferramenta eficaz para a aprendizagem.

Destacamos mais uma vez que participação das famílias foi um ponto crucial na proposta, especialmente ao convidar os responsáveis para lerem com os filhos e realizarem atividades em casa. Esse movimento reforça a importância da leitura e do brincar, na criação e fortalecimento de uma conexão entre a escola e o lar. As crianças, ao compartilharem suas experiências e seus conhecimentos e receberem o reconhecimento de suas famílias, se sentem valorizadas e motivadas a continuar explorando e aprendendo.

O uso da ludicidade como ponte entre escola e família foi exemplificado pela criação de um jogo em sala de aula que poderia ser levado para casa. Brincar com a família não só fortalece os laços familiares, mas também demonstra como atividades lúdicas, mesmo simples, podem ter um grande impacto no aprendizado e desenvolvimento das crianças. Esse tipo de interação contribui para o desenvolvimento social e emocional, demonstrando o brincar como uma ferramenta poderosa para a aprendizagem e para a formação humana das crianças.

Por fim, o compartilhamento das respostas das atividades realizadas em casa foi uma maneira de construir um senso de comunidade e colaboração entre os pequenos. Quando suas contribuições são compartilhadas entre seus pares e valorizadas, elas se sentem motivadas e reconhecidas, o que incentiva o desejo de participar e aprender em grupo. Essa prática evidencia como as brincadeiras, integradas com a participação familiar e a troca de saberes e experiências, são essenciais para a construção de um ambiente de aprendizagem envolvente, que reconhece a importância da infância e do direito ao brincar.

4 - PRODUTO EDUCACIONAL

Luiza

E A TERRA VERMELHA



Neste capítulo apresentamos o nosso produto educacional, que é uma exigência extremamente importante para os Programas de Pós Graduação *Strictu Senso* de Mestrado e Doutorado Profissionais, porque é possibilitada uma compreensão crítica e reflexiva da realidade profissional. Conforme a Portaria MEC Nº 389, de 23 de março de 2017 e a Portaria Capes Nº 131, de 28 de junho de 2017, “o trabalho final do curso deve ser sempre vinculado a problemas reais da área de atuação do profissional-aluno e de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, podendo ser apresentado em diversos formatos”.

Dessa maneira, o intento dialoga com o objetivo específico *sistematizar como produto educacional um E-book em formato de história infantil, narrando experiências com o brincar no 1º ano do ensino fundamental*.

O produto também consiste em um instrumento que almeja colaborar com as práticas profissionais dos que se dedicam à educação, assim como é um instrumento de esperança, por que não? Já que materializa o que há de possível enquanto houver os que acreditam em uma educação que valorize, respeite e potencialize o direito das crianças nas instituições de ensino.

Esse material será disponibilizado para a escola da pesquisa, bem como para a Secretaria de educação e as demais escolas da rede pelos meios que forem possíveis: e-mail, algum site específico da rede, site do Programa do Mestrado e Doutorado Profissional da Ufes, WhatsApp entre outros

Trata-se de um produto elaborado e pensado a partir das práticas cotidianas vivenciadas no decorrer da pesquisa. Jamais com a intenção de ser um manual de orientação, porém uma ferramenta para ampliar as práticas docentes, fomentar uma reflexão crítica e servir como inspiração para tantos outros fazeres possíveis.

A obra tem como título: Luiza e a Terra Vermelha.

- ✓ Apresentação: um convite aos leitores para vivenciar com Luiza e seus amigos as experiências e aprendizagens vivenciadas na chegada ao ensino fundamental em Terra Vermelha no Município de Vila Velha.
- ✓ Objetivo: inspirar outros possíveis na vida escolar de mais crianças e professores do 1º ano do ensino fundamental.

- ✓ Conteúdo: brincadeiras, experiências e memórias.

As brincadeiras e experiências narradas por Luiza ampliam as possibilidades de diálogos com outras crianças, professores e famílias, valorizando ainda o bairro e o município de realização da pesquisa, destacando o que afirmam Lopes e Macedo (2011) que o currículo deve ser concebido como uma “rede de possibilidades” em que as experiências estejam articuladas e é justamente o que o livro deseja propor.

Assim, as aventuras de Luiza aposta na abertura de bons encontros por meio de possibilidades de experimentação e transformação, evidenciando que a nossa pesquisa não se limitou à observação e análises apenas, porém concebeu o cotidiano como espaço de criação como aponta Certeau (2014). Desse modo, a literatura move as falas das crianças, suas invenções brincantes, materializando outros possíveis e o que vivemos em campo coletivamente com os sujeitos da pesquisa.

5 - CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

[...] Ulisses estava atento, imóvel. Lóri continuou: - Parece tão fácil à primeira vista seguir conselhos de alguém. Seus conselhos, por exemplo. Já agora ela falava sério:

- Seus conselhos. Mas existe um grande, o maior obstáculo para eu ir adiante: eu mesma. Tenho sido a maior dificuldade no meu caminho. É com enorme esforço que consigo me sobrepor a mim mesma [...].

-Sou um monte intransponível no meu próprio caminho. Mas às vezes por uma palavra tua ou por uma palavra lida, de repente tudo se esclarece [...].

Sim, tudo se esclarecia e ela surgia dentro de si mesma quase com esplendor.

- Sim, disse Ulisses. Mas você se engana. Eu não dou conselhos a você. Eu simplesmente -eu - eu acho que o que eu faço mesmo é esperar. Esperar talvez que você mesma se aconselhe, não sei Lóri, juro que não sei, às vezes me parece que estou perdendo tempo, às vezes me parece que pelo contrário, não há modo mais perfeito, embora inquieto, de usar o tempo: o de te esperar. Você sabe rezar?

- O quê? Perguntou ela em sobressalto.

- Não rezar o Padre-Nosso, mas pedir a si mesma, pedir o máximo de si mesma?

- Não sei se sei, nunca tentei. Isto é um conselho? Perguntou com ironia.

Ele se perturbou:

- Acho que foi. Esqueça o que eu disse.

(Clarice,2023 p.49)

Nas palavras de Lispector (2023), a conversa entre Lóri e Ulisses revela a complexidade de lidar com os próprios limites e a potência de encontrar respostas em si mesma. Essa reflexão dialoga profundamente com o percurso desta pesquisa, em que, ao debruçarmo-nos sobre os cotidianos, exigiu uma constante atenção aos movimentos, contradições e potencialidades presentes nos sujeitos e nos contextos investigados. Assim como Lóri, o processo investigativo também foi marcado por momentos de incerteza e necessidade de esperar, de "*pedir o máximo de si mesma*", em busca de compreender e respeitar os fluxos dos cotidianos e as respostas que emergem de maneira orgânica e colaborativa.

A partir do tema que nos impulsionou – o brincar como um aliado para o aprender – a transição da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental revelou-se como um momento carregado de desafios e possibilidades. Essa etapa traz mudanças significativas nas práticas pedagógicas e nas expectativas direcionadas às crianças, muitas vezes marcadas pela tensão entre a ludicidade e a introdução de rotinas mais estruturadas.

Nesse cenário, surgiram as questões norteadoras desta pesquisa:

- a) *Há espaço e tempo para a brincadeira no ensino fundamental?*
- b) *Como, do quê e com quem as crianças brincam?*
- c) *Brincar é incentivado pela escola?*
- d) *E, finalmente, brincar na escola está relacionado a aprender?*

Essas perguntas abriram caminhos para explorar como as práticas escolares acolhem (ou não) o brincar no início do ensino fundamental. Buscamos compreender de que maneira a escola pode ser um espaço onde o brincar e o aprender coexistem e se fortalecem mutuamente, para uma transição mais leve e respeitosa com as experiências e necessidades das crianças.

O percurso metodológico desta pesquisa foi construído a partir de uma interlocução com Michel de Certeau, que nos inspirou a compreender as práticas do cotidiano como táticas criativas, nas quais as crianças reinventam os espaços e tempos escolares.

Tivemos também a interlocução com outros autores que nos guiaram na cartografia dos movimentos escolares, de modo a destacar a importância de captar as vivências e experiências no dia a dia educativo. Ampliamos nossa perspectiva sobre o currículo, o que nos permitiu abordá-lo não apenas como prescrição, mas como um campo de disputas, negociações e significados, diretamente relacionado ao brincar como prática pedagógica e social.

Pudemos ter importantes reflexões sobre a complexidade da educação e o lugar das práticas cotidianas na construção de experiências significativas. Dialogamos também com Kohan(2019), que com o conceito de "devir-criança", ajudou-nos a compreender o brincar como uma potência transformadora, que reafirma a infância como central nas aprendizagens e na reimaginação das práticas curriculares. Dessa forma, tentamos articular uma abordagem metodológica sensível, crítica e comprometida com a valorização do brincar como uma dimensão fundamental no currículo e no cotidiano escolar.

Acreditamos que a pesquisa trouxe contribuições significativas para se pensar de maneira mais empática na chegada das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, especialmente fazendo uso das brincadeiras e respeitando o direito de viver a infância nesse processo de transição. Com um olhar atento às práticas curriculares, às prescrições e à aposta do brincar como potência para as aprendizagens, destacamos os resultados mais significativos obtidos por meio de nossos objetivos específicos:

- ✓ Revisão de Literatura e Mapeamento Acadêmico

Embora as pesquisas revisadas não adotassem a mesma metodologia centrada nos cotidianos, elas desempenharam um papel crucial na construção de nossa abordagem. Esses estudos nos impactaram profundamente, despertaram em nós o desejo de explorar caminhos próprios e originais em nossas investigações. Valorizamos e reconhecemos as contribuições dessas pesquisas, que enriqueceram nossa perspectiva, ampliaram nossos horizontes, e suscitaram questionamentos e reflexões significativas. Elas nos ajudaram a consolidar uma abordagem sensível, crítica e comprometida com a valorização do brincar como uma dimensão essencial do currículo e do cotidiano escolar.

✓ Sobre as prescrições nacional e municipal

Ao analisar as legislações, diretrizes e prescrições, emergiram diversos questionamentos sobre como esses elementos acontecem (ou não) nos cotidianos escolares. Esse processo nos levou a refletir sobre estratégias que conectassem os saberes dos professores e das crianças, reconhecendo-os como protagonistas na construção de um currículo que valoriza as experiências vividas, especialmente por meio do brincar. Essa análise revelou-se essencial para a pesquisa, pois permitiu compreender como essas normativas podem dialogar com as práticas reais e contribuir para um currículo mais significativo e alinhado às vivências das crianças no cotidiano escolar.

✓ Ampliando Práticas curriculares: contribuições para o fortalecimento da educação básica

Destacamos a articulação entre a Universidade Federal do Espírito Santo, o grupo de pesquisa Ciclos e a escola pública em Vila Velha, que exemplifica o potencial transformador dos currículos praticados. Inspirados pelos autores que nos acompanharam, compreendemos os currículos como práticas vivas, construídas nos cotidianos escolares e permeadas pelas interações entre os sujeitos e seus contextos.

Nesse diálogo, a articulação entre a educação superior e a educação básica gerou um terreno fértil para promover uma integração significativa entre o saber acadêmico e a vivência escolar, ressignificando o papel do brincar no currículo e reconhecendo as brincadeiras como práticas que ampliam as possibilidades de aprender, criando sentidos e fortalecendo vínculos no espaço escolar.

✓ Brincadeira na chegada ao ensino fundamental em Terra Vermelha:

O trabalho nesse contexto evidenciou como as brincadeiras podem ser um veículo para conectar as crianças às suas raízes e à história local, promovendo um senso de pertencimento e identidade.

Essa percepção tornou-se possível por meio do projeto de literatura vivenciado com as crianças, em que trabalhamos a temática do brincar, do conhecer e do refletir sobre o próprio bairro e município. Durante o projeto, as crianças não apenas

exploraram o valor do lúdico, mas também refletiram sobre as questões sociais e as problemáticas que atravessam suas vidas cotidianas.

É importante também destacar, a partir das atividades enviadas para casa durante o projeto, que o papel da família foi essencial para comprovar a importância de se fomentar a interface família-escola nos processos de aprendizagens das crianças.

Foi especialmente potente a intersecção entre a literatura e a temática do brincar, que culminou na criação do livro *A Estrelinha*. Nesse processo, as crianças brincaram de ser escritoras: fabularam, criaram histórias e experimentaram o prazer de narrar e imaginar coletivamente.

Acreditamos que os impactos desse trabalho tenham sido significativos para o fomento da criatividade, da autonomia e da capacidade de expressão das crianças, além de reafirmar a potência do brincar como um ato pedagógico transformador e criador de sentidos, tanto dentro quanto fora da escola.

- ✓ Sistematização de literatura infantil em formato de e-book como produto educacional:

Como produto da pesquisa, foi elaborado o e-book "*Luiza e a Terra Vermelha*", um livro de história infantil que promove a leitura e o brincar, envolvendo famílias e educadoras nas histórias e práticas que valorizam os espaços de brincar em Terra Vermelha e em outras localidades de Vila Velha, como as pracinhas, ruas, praias, sorveterias, além de locais culturais como o Convento da Penha, o Farol de Santa Luzia, a Prainha, entre outros.

Inspirado nas ideias de Certeau (2014) sobre os sujeitos ordinários e os cotidianos aparentemente comuns, esse e-book reflete as "táticas" das crianças ao reinventarem esses espaços do dia a dia. As brincadeiras, retratadas na narrativa, revelam como os pequenos transformam lugares simples em cenários de criação, aprendizagem e pertencimento, mostrando o extraordinário que emerge do ordinário.

A contação de histórias realizada junto às crianças pode ser vista como uma tática de ensino com potencial para despertar o gosto pela leitura, pela escrita e pelo

brincar, é expressão de nossa aposta nessas práticas como essenciais para a transição da educação infantil para o ensino fundamental. Além disso, o e-book incorpora as histórias compartilhadas e os desenhos produzidos pelas crianças durante os nossos encontros, gerando um registro vivo das experiências e reflexões coletivas.

Essa obra intenciona não ser apenas um simples produto educacional, mas também uma celebração da infância e de seus territórios, um movimento de reconhecer os espaços de brincar e os locais culturais como essenciais para o desenvolvimento cultural, emocional e social das crianças e da sociedade como um todo. Ao conectar academia, escola e famílias, o trabalho pretende reafirmar o poder transformador das histórias e das brincadeiras, por meio de práticas pedagógicas que visam humanizar e ressignificar o cotidiano como espaço de resistência, aprendizado e coletividade.

Durante o caminho da pesquisa, deparamos com diversos desafios. Um dos principais foi a percepção de que o brincar não era uma realidade para as outras turmas do primeiro ano da escola, o que evidenciou a dificuldade em integrar as brincadeiras ao cotidiano escolar de todas as crianças da instituição. Percebemos isso durante o desenvolvimento das atividades com as crianças, visto que, enquanto estávamos em uma sala do primeiro ano propondo a brincadeira e a contação de histórias como tática de ensino, na turma ao lado, podíamos ouvir a docente gritando duras repreensões e constantemente solicitando a cópia das atividades que estavam no quadro.

O preparo e a realização das avaliações de larga escala também configuraram como desafios significativos, uma vez que, nessa rotina mais rígida, era necessário que se dispusesse de mais tempo e atenção para essas atividades, o que restringia o tempo e a atenção dedicados às atividades brincantes. Além disso, a falta de mais opções de brinquedos e o pouco uso dos jogos já disponibilizados pela escola limitavam as possibilidades de brincar.

Outro obstáculo foi a escassez de livros de literatura e de momentos voltados para brincar na biblioteca, espaço que poderia servir como ambiente de estímulo à leitura e ao brincar também. Por fim, a própria pesquisa foi marcada pelo desafio de

uma pesquisadora iniciante em capturar os detalhes do cotidiano, buscando identificar as melhores brechas para intervenções que fossem significativas e respeitadas com a rotina da escola e as necessidades das crianças.

Consideramos, portanto, como alçado o nosso objetivo geral, de ampliar os sentidos do brincar nas práticas curriculares, de maneira a fomentar reflexões e estratégias docentes que contribuíssem para a aprendizagem e a vida das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Inspirada pelos princípios do brincar, dos currículos vividos e praticados e da infância, a pesquisa destacou que as práticas brincantes não devem ser apenas atividades pontuais, mas devem fazer parte essencial do cotidiano escolar, a fim de conectar aprendizagens formais às vivências reais das crianças.

A integração entre a contação de histórias e as brincadeiras revelou-se uma tática rica para promover interações mais significativas e aprendizagens duradouras. Acreditamos que o projeto "*Brincando no Mundo da Literatura*" tenha sido um exemplo potente dessa abordagem, com a produção do livro *A Estrelinha*, no qual as crianças experimentaram o papel de escritoras, fabularam suas histórias e reforçaram sua relação com a literatura e o brincar como ferramentas transformadoras de aprendizado.

Nesse contexto, as brincadeiras foram vistas como "táticas", no sentido atribuído por Certeau, em que as crianças subverteram as imposições do cotidiano escolar com gestos criativos e significativos. Esses pequenos atos ordinários revelam-se como formas de resistência e resignificação, com potencial de criar espaços onde suas vozes, direitos e sonhos são valorizados.

A escrita deste trabalho foi também um processo de transformação pessoal, um reencontro com a sensibilidade literária que há muito estava adormecida. Nesse caminho, Clarice Lispector, Guimarães Rosa tornaram-se companheiros, inspirações na tentativa de uma escrita acadêmica mais sensível e literária.

Além de uma tentativa de ampliação de perspectivas sobre o brincar, a pesquisa também se conectou profundamente ao meu processo de constituição enquanto pesquisadora, em que a escrita desta dissertação dialogou, desde o

memorial, com a música dos Titãs, "*Enquanto Houver Sol*", que me acompanhou como uma metáfora de esperança e resiliência. Esse processo, que entrelaçou literatura, música e pesquisa, revelou para mim uma nova dimensão da escrita acadêmica, mais literária e sensível, marcando um ponto de partida para futuras produções que possam explorar de maneira mais ampla e poética os caminhos da educação, do brincar e da valorização das vidas bonitas presentes nos cotidianos das escolas:

Mas ela não esqueceu. Lavava o rosto devagar, penteava-se devagar, já de camisola para dormir. Adia, adia. Escovou mais uma vez os dentes. Sua testa estava franzida, sua alma trêmula. Ela sabia que ia tentar rezar e assutava-se. Como se o que fosse pedir a si mesma e ao Deus precisasse de muito cuidado: porque o que pedisse, nisso seria atendida. Foi à geladeira, bebeu um copo de água: agia como se tivesse sido hipnotizada por Ulisses. E ainda um ínfimo movimento de revolta contra o hipnotismo a que parecia ter sido sujeita fazia-a adiar o que viesse.

Pedir? Como é que se pede? E o que se pede?

Pede-se vida?

Pede-se vida.

Mas já não se está tendo vida?

Existe uma mais real.

O que é real?

E ela não sabia como responder. Às cegas teria que pedir. Mas ela queria que, se fosse às cegas, pelo menos entendesse o que pedisse. Ela sabia que não devia pedir o impossível: a resposta não se pede. A grande resposta não nos era dada. É perigoso mexer com a grande resposta. Ela preferia pedir humildade, e não à sua altura que era enorme: Lóri sentia que era um enorme ser humano. E que devia tomar cuidado. Ou não devia? A vida inteira tomara cuidado em não ser grande dentro de si para não ter dor.

Não, não devia pedir mais vida. Por enquanto era perigoso. Ajoelhou-se trêmula junto da cama pois era assim que se rezava e disse baixo, severo, triste, gaguejando sua prece com um pouco de pudor: alivia a minha alma, faze com que eu sinta que Tua mão está dada à minha, faze com que eu sinta que a morte não existe porque na verdade já estamos na eternidade, faze com que eu sinta que amar é não morrer, que a entrega de si mesmo não significa a morte, faze com que eu sinta uma alegria modesta e diária, faze com que eu não Te indague demais, porque a resposta seria tão misteriosa quanto a pergunta, faze com que me lembre de que também não há explicação porque um filho quer o beijo de sua mãe e no entanto ele quer e no entanto o beijo é perfeito, faze com que eu receba o mundo sem receio, pois para esse mundo incompreensível eu fui criada e eu mesma também incompreensível, então é que há uma conexão entre esse mistério do mundo e o nosso, mas essa conexão não é clara para nós enquanto quisermos entendê-la, abençoa-me para que eu viva com alegria o pão que eu como, o sono que durmo, faze com que eu tenha caridade por mim mesma pois senão não poderei sentir que Deus me amou, faze com que eu perca o pudor de desejar que na hora de minha morte haja uma mão humana amada para apertar a minha, amém.

Não era à toa que ela entendia os que buscavam caminho.

Como buscava arduamente o seu! E como hoje buscava com sofreguidão e aspereza o seu melhor modo de ser, o seu atalho, já que não ousava mais falar em caminho. Agarrava-se ferozmente à procura de um modo de andar, de um passo certo. Mas o atalho com sombras refrescantes e reflexo de luz entre as árvores, o atalho onde ela fosse finalmente ela, isso só em certo momento indeterminado da prece ela sentira. ***Mas também sabia de uma coisa: quando estivesse mais pronta, passaria de si para os outros, o seu caminho era os outros. Quando pudesse sentir***

plenamente o outro estaria salva e pensaria: eis o meu porto de chegada.

Mas antes precisava tocar em si própria, antes precisava tocar no mundo (Clarice, 2023, p.51-52).

AGRADECIMENTOS

Por fim, que é também princípio no movimento do vivido, expresso minha mais profunda gratidão:

A Deus pelo cuidado constante e amoroso.

A Maria, mãe de Jesus meu salvador e minha mãe, que intercedeu por mim e passou à frente sempre que precisei.

À professora Kezia, pela valiosa orientação, pela amizade partilhada e, sobretudo, pela confiança em mim depositada.

Ao meu amigo Nilton, por segurar minha mão, me apoiar e viver comigo esta importante etapa acadêmica.

Às amigas do grupo de pesquisa Ciclos, Jenniffer, Keila e Patrícia, pela parceria, sorrisos, experiências e primorosa amizade constituída nesse percurso formativo.

Aos amigos de longa data e aos que chegaram depois, o meu muito obrigada pela escuta solidária e apoio necessário.

Ao Programa de Pós Graduação-Graduação Profissional em Educação (PPGMPE/Ufes), instituição em que ocorreu a realização do Mestrado.

À coordenação, aos professores e todos os servidores vinculados ao PPGMP.

Ao professor Soler Gonzales, pelas aulas maravilhosas compartilhadas durante o Mestrado e pela leitura atenta, honesta e empática do meu trabalho.

À professora Danielle Piontkovsky, pela atenta leitura e relevantes considerações.

À Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha, pela confiança e liberação para a realização da pesquisa.

À escola que me acolheu, possibilitando o trabalho realizado acontecer.

À professora da turma que fui recebida, por abrir as portas da sua classe e

caminhar comigo neste tempo.

Às crianças que participaram da pesquisa, tão potentes, tão sinceras e tão carinhosas, por me darem a esperança de um mundo melhor.

À minha mãe, Márcia Regina Coutinho da Silva, por todo apoio, cuidado e suporte.

Aos meus irmãos, Ivan Coutinho da Silva e Marlon Coutinho da Silva.

Ao meu psiquiatra, Dr^o. André Baeta, por me salvar de mim sempre que preciso. Um profissional incrível e, acima de tudo, uma pessoa boa.

À minha psicóloga, Mônica Hable, por caminhar comigo de 2022 até aqui.

Por fim, mas desde o princípio, ao meu pai Luiz Carlos da Silva, que segue comigo cada dia mais vivo e potente. Eu te amo, pai, e sinto sua falta todos os dias. Todos.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. **Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos**. Revista Teias, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7-8, jan. /dez. 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23967>. Acesso em: 03 Jul. 2023.

ALVES, N. **Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos**. Revista Teias, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7-8, jan. /dez. 2003. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23967>. Acesso em: 03 Jul. 2023.

ALVES, N. et al. **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. In: OLIVEIRA, I. B. de; PEIXOTO, L.F; SUSSEKIND, M. L. (Orgs.). Curitiba: CRV, 2019.

AMÉRICO, R.B. O brincar e o aprender a ler e a escrever na educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental: a infância em foco. **Dissertação** (Mestrado área educação, linguagem e psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

BAPTISTA, I. A. O lúdico como estratégia de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental numa escola de Presidente Kennedy – ES. **Dissertação** (Mestrado profissional em ciência e tecnologia) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2019.

BARBATO, S.B. **Integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BONA, C.S.D. A importância do lúdico no ensino: aprendizagem da educação básica nos anos iniciais. **Dissertação** (Mestrado profissional em Teologia) – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2012.

BECALLI, F.Z.; NUNES, K.R. **Organização e Método: orientações para os pais com base bíblica e científica - Educação dos filhos na era digital**. 1. ed. Vila Velha (ES): Igreja Cristã Maranata, 2023. v. 2. 77p.

BENJAMIN, W. et al. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016.** Disponível: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em 10 Abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de agosto de 2005.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 ago. 2005.p11.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei 8069/90. São Paulo, Atlas, 1991.

BRITTO, S.A.A DE. **Enquanto houver sol.** São Paulo: BMG, 2003. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/titas/77518/>.

CERTEAU, M. DE. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 7ª reimpressão, 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Vol. 1. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELFIN, A.S. A inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental: um estudo do brincar à luz das políticas públicas de educação. **Dissertação** (Mestrado em educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DUTRA, A.S. E, agora eu vou para onde? A transição da educação infantil para o ensino fundamental na Rede de Mesquita – Rj, em jogo currículo e avaliação. **Dissertação** (Mestrado em educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2014.

EDUCAÇÃO, **Diretrizes de Ensino Fundamental – Anos Iniciais**. Rede Municipal de Vila Velha: Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha (SEMED), 2024. 233 p. Disponível em: <<https://amplia.me/nead/enrol/index.php?id=36>. Acesso em 04 abr. 2024.

EDUCAÇÃO, **Orientações Curriculares Ensino Fundamental - Português (1º Trimestre)**. Rede Municipal de Vila Velha: Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha (SEMED), 2024. 149 p. Disponível em: <<https://amplia.me/nead/enrol/index.php?id=36>. Acesso em 04 abr. 2024.

EDUCAÇÃO, **Orientações Curriculares Ensino Fundamental - Matemática (1º e 2º Trimestres)**. Rede Municipal de Vila Velha: Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha (SEMED), 2024. 69p. Disponível em: <<https://amplia.me/nead/enrol/index.php?id=36>. Acesso em 04 abr. 2024.

EDUCAÇÃO, **Orientações Curriculares Ensino Fundamental - História (1º e 2º Trimestres)**. Rede Municipal de Vila Velha: Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha (SEMED), 2024. 56p. Disponível em: <<https://amplia.me/nead/enrol/index.php?id=36>. Acesso em 04 abr. 2024.

EDUCAÇÃO, **Orientações Curriculares Ensino Fundamental - Geografia (1º e 2º Trimestres)**. Rede Municipal de Vila Velha: Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha (SEMED), 2024. 39p. Disponível em: <<https://amplia.me/nead/enrol/index.php?id=36>. Acesso em 04 abr. 2024.

EDUCAÇÃO, **Orientações Curriculares Ensino Fundamental - Ciências (1º e 2º Trimestres)**. Rede Municipal de Vila Velha: Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha (SEMED), 2024. 49p. Disponível em: <<https://amplia.me/nead/enrol/index.php?id=36>. Acesso em 04 abr. 2024.

EISENSTEIN, E. et all. **Manual de Orientação Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital (2019-2021)**. Menos telas, mais saúde. Relatório da Sociedade Brasileira de Pediatria. 2019. Disponível em: <https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/_22246c-ManOrient_-_MenosTelasMaisSaude.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2023.

FERRAÇO, C. E. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: _____(Org.).

Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-42.

FERRAÇO, C. E. **Pesquisa com o cotidiano.** Educ. Soc. Campinas, vol. 28, n.-73-95. 2007.

FERRAÇO, C. E. **Currículos em Redes e Pesquisas com os Cotidianos E... Movimentos, repetições e diferença na imanência de uma vida.** Curitiba: CVR, v.1, 2021

FERRAÇO, C. E.; PIONTKOVSKY, D; GOMES, M. A. O; GOMES, M. R. L. **O Currículo Como Possibilidade de Resistência, de Criação, de Solidariedades e Afirmação de Uma Vida Bonita.** Revista Espaço do Currículo, v. 14, n. 3, p. 1-5, 2021. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v14i3.61835>.

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

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil.** Pioneira, São Paulo, 1994.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil.** Pro-Posições, v. 6, n. jun. 1995, p. 46-63, 1995.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação.** 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

KISHIMOTO, T.M. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KISHIMOTO, T.M. **O jogo, a Criança, e a Educação.** 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

KOHAN, W. O. **Imagens da infância para (re) pensar o currículo.** Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE), [S. I.], n. 1, p. 1-9, 2003a. DOI: <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i1.3757>.

KOHAN, W. O. **Infância e educação: perspectivas filosóficas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003a.

KOHAN, W.O. **A infância da Educação: o conceito devir-criança**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, 31 dez. 2005a. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca>. Acesso em: Dez 2023.

KOHAN, W. O. **Infância, imagem e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005b.

KOHAN, W. H.; FERNANDES, R. A. **Tempos de infância: entre um poeta, um filósofo, um educador**. Educ. Pesqu., São Paulo, v. 46, 2020.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação. Campinas: Autores Associados. N. 19, p. 20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.

LAROSSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LISPECTOR, C. **Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres**. Edição comemorativa. Rio de Janeiro: Rocco, 2023.

LOPES, A.C; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, A. S. **Conhecimento e metodologia do ensino do jogo**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2011. p. 30-50.

NUNES, K.R. **Currículos com crianças: sobre sentidos e linguagens produzidos nas práticas pedagógicas cotidianas** (Tese de pós-doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2019.

NUNES, K.R; NEIRA, M.G. **Currículo e avaliação discente na educação infantil: Prática Cartográfica dos registros Cotidianos**. Revista Currículo sem fronteiras, v.20, n.3, 2020.

NUNES, K.R.; NEIRA, M. G. **Currículo e avaliação discente na educação infantil: prática cartográfica dos registros cotidianos**. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 2, p. 856-883, maio/ago.2021.

NUNES, K.R. **Curso Conexão com o Projeto Político Pedagógico**. Disponível em: <https://mooc.ufes.br/cursos/conexao-com-o-projeto-politico-pedagogico/>. Vitória, 2023. Acesso em: Fev 2024.

OLIVEIRA, I.B.de. (Org.). **Pesquisas com os cotidianos: itinerâncias de um saber-fazer**. Petrópolis: Vozes, 2005. p.61-82.

OLIVEIRA, I.B.de. **Currículos praticados entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2.ed. 2005.

OLIVEIRA, I.B. de. **Narrar a vida e literaturizar a ciência: pistas para a composição de novos saberes**. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos: percursos e processos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 81-94.

OLIVEIRA, U.J. **Resgatando memórias de quem faz história: a ocupação e transformação da Região da Grande Terra Vermelha- ES**. Revista Urutágua, 2014, 42-58. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/revurut.vi30.21979>. Acesso em: 02 mar. 2023.

Pesquisa Panorama Mobile Time/Opinion Box - **Crianças e smartphones no Brasil**. Disponível em: <https://www.mobiletime.com.br/pesquisas/criancas-e-smartphones-no-brasil-outubro-de-2021/>. Acesso em 04 dez. 2023.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 33. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. Rosa – 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAKAMOTO, M, S. L. O direito de aprendizagem e do brincar nos anos iniciais do ensino fundamental: formação lúdica docente. **Dissertação** (Mestrado em Docência para educação básica) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Bauru, 2018.

SANTOS, L.C. DOS. Concepções, tempos e espaços do brincar no primeiro ano do ensino fundamental. **Tese** (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

SILVA, C. S. DA. **Currículo e avaliação na transição da educação infantil ao ensino fundamental**. Iniciação Científica (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

SILVA, C.S.DA. **Entre a educação infantil e ensino fundamental:** práticas de avaliação discente. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória 2022.

SILVEIRA, M.R. Concepções e práticas docentes sobre o brincar em sala de aula no primeiro ano do ensino fundamental. **Dissertação** (Mestrado em Ciências) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Ribeirão Preto –SP, 2016.

APÊNDICE A



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE):
RESPONSÁVEIS PELO MENOR DE IDADE**

Prezado(a) Sr./Sra.,

A pessoa pela qual você é responsável está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **“CURRÍCULOS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: APRENDER POTENCIALIZADO PELO BRINCAR”**, desenvolvida pela pesquisadora Irene Coutinho da Silva. Trata-se de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação, vinculada ao Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes, sob a orientação da Professora Dr.^a Kezia Rodrigues Nunes.

O objetivo da pesquisa é compreender como o brincar auxilia nos processos de aprendizagens dos alunos do 1º ano do ensino fundamental de uma escola do Município de Vila Velha, se dedica a conhecer de maneira mais próxima a professora e as crianças, por meio das práticas de sala de aula, observando de que modos as brincadeiras podem colaborar nos processos de ensino e aprendizagens dos estudantes que chegam ao 1º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa irá ocorrer de março a julho de 2024 e a pesquisadora estará na sala de aula duas vezes na semana, das 13h às 17h, os dias serão combinados com a professora da turma. O estudo pretende ser feito da seguinte maneira: observação, diálogos, registros escritos e/ou fotográficos das atividades propostas apenas nas aulas ministradas pela professora sem nenhuma alteração na rotina da turma.

Ressaltamos que a pesquisa será desenvolvida de acordo com todas as medidas de segurança, de forma a manter a integridade física do pesquisador e dos participantes da investigação. Os dados obtidos por meio da pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de sua participação. A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada, sem nenhuma identificação de indivíduos participantes, assim como para a escola em que está ocorrendo a pesquisa, ou seja, para toda comunidade escolar, incluindo as famílias das crianças, professores, gestão da escola e funcionários que trabalhem na instituição.

Em uma roda de conversa, o termo de assentimento, com linguagem apropriada, será disponibilizado aos estudantes para que eles possam se manifestar aceitando ou não a participar da pesquisa. A duração desse momento irá depender do envolvimento das crianças, bem como do tempo disponibilizado pela professora da

turma de modo que a mensagem seja passada da maneira mais clara, objetiva e divertida para os estudantes, respeitando, ainda, a seriedade da pesquisa.

Mesmo o responsável pelo estudante autorizando sua participação, o que vai prevalecer é a vontade da criança, se ela não demonstrar interesse ou se negar a participar, sua decisão será respeitada e se mudar de ideia poderá participar da pesquisa a qualquer momento. A criança pode manifestar o seu desejo em participar ou não da pesquisa assinando o termo ou por meio de um desenho no próprio termo.

Consentir a participação dele (a) é ato voluntário, isto é, não obrigatório, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não que ele (a) participe, bem como retirar a sua anuência a qualquer momento. Nem você nem a criança terão prejuízo algum caso decida não consentir com a participação, ou caso desistam da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Sendo assim, a qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar à pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato aqui explicitados.

Salientamos que o senhor/a responsável não terá nenhum gasto. Contudo, em caso de necessidade, todo e qualquer gasto decorrente desta pesquisa será arcado pela responsável/autora da pesquisa. E caso você tenha algum gasto em decorrência da pesquisa, ele será ressarcido pela pesquisadora.

Toda pesquisa que envolve seres humanos é acometida de riscos. Os riscos desse estudo podem ser: desconforto com a presença de uma pesquisadora em sala, realizando as observações, timidez dos participantes durante os diálogos, registros escritos e fotográficos. Entretanto, é importante destacar que nada será realizado sem o desejo das crianças e da docente, compreendendo que a presença da pesquisadora deve ser vista e sentida como algo colaborativo e agradável durante os processos e tudo será conversado previamente para evitar surpresas e situações desagradáveis.

Em relação aos benefícios, espera-se potencializar as práticas docentes e promover aos estudantes momentos significativos de aprendizagens; assim como valorizar o que é feito no chão da escola e possibilitar discussões, reflexões, inspirações e um olhar sensível para as crianças que chegam aos anos iniciais do ensino fundamental e conseqüentemente expandir o diálogo por meio de um e-book online, o qual sistematizará estratégias e contribuições para os docentes do primeiro ano do ensino fundamental do Município de Vila Velha – ES.

Caso você concorde com a participação do estudante, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma sua e a outra da pesquisadora responsável/coordenadora da pesquisa. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS nº 466/212.

Ainda conforme Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, se o voluntário vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação da pesquisa terá resguardado o direito à assistência e a buscar indenização.

Em caso de denúncias e/ou intercorrências na pesquisa o participante poderá contatar o Comitê de Ética e Pesquisa da UFES por meio do telefone:(27)3145-9820,pelo e-mail:cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, através do endereço: Av. Fernando Ferrari,514; Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES,CEP 29.075-910. Em caso de dúvidas e/ou maiores esclarecimentos sobre a pesquisa entre em contato com a pesquisadora responsável: Irene Coutinho da Silva, pelo telefone: xxxxxx ou pelo e-mail: xxxxxxxxxxx@yahoo.com.br

A pesquisadora responsável declara que esta pesquisa foi avaliada e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/UFES e que todos os procedimentos experimentais estão de acordo e obedecendo aos princípios éticos,conforme Resoluções nº466/12 e 510/16 do CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, que estabelecem as diretrizes e normas regulamentadoras para as pesquisas envolvendo seres humanos no país.

Assim eu, _____, responsável legal pelo(a) aluno(a) _____, declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta(ou indireta)na pesquisa e adicionalmente declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo. Após reflexão e um tempo razoável,eu decidi,livre e voluntariamente,participar deste estudo.Estou ciente de que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Marque esta opção se você concorda que durante a participação nesta pesquisa da pessoa pela qual você é responsável seja realizadas observações e anotações referentes às atividades pedagógicas realizadas em sala de aula.

Marque esta opção se você não concorda que durante a participação nesta

pesquisada

peço pela qual você é responsável seja realizadas observações e anotações referentes às atividades pedagógicas realizadas em sala de aula.

Vila Velha-ES, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do Responsável

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Olá! Meu nome é Irene Coutinho da Silva e sou aluna de um lugar muito importante e especial chamado Universidade Federal do Espírito Santo – conhecida como UFES –. Eu tenho uma importante atividade para fazer e preciso da sua colaboração; será que você pode me ajudar? Estou fazendo um trabalho chamado **“Currículos nas séries iniciais do ensino fundamental: aprender potencializado pelo brincar”** e com ele eu quero saber como que o brincar pode ajudar o estudante a compreender o que é ensinado pela professora. Será que é possível aprender brincando? A minha atividade é importante, pois junto com você, seus colegas e sua professora vamos poder descobrir como as brincadeiras podem, agora no 1º ano do ensino fundamental, ajudar a aprender um monte de assuntos importantes ensinados na sala de aula.

Eu estarei com você duas vezes na semana, na sala de aula, das 13h às 17h, os dias da semana eu vou combinar com a professora ; ficarei de março até julho e farei de tudo para que sejam momentos bem legais. Eu vou observar e registrar no meu caderno o que vocês fazem durante a aula; às vezes posso registrar na sala com você e em outros momentos chegando à minha casa. No dia a dia das aulas, vou conversar com vocês, com a professora, mas nossos diálogos acontecerão conforme nossos envolvimento e convívios em sala, por isso nossos bate papos e seus temas só saberemos no dia a dia. Em alguns momentos, vou tirar fotos de vocês e das atividades que são feitas, mas olha não se preocupe, porque ninguém vai ter o rostinho divulgado e nem o nome. Você não vai precisar gastar nenhum dinheiro, e se você aceitar a participar hoje e, depois não quiser mais, pode desistir na hora que quiser e está tudo bem; afinal você não vai receber nada participando.

Em alguns dias, de repente, você pode ficar com vergonha ou com receios, já que vai levar um tempinho para nos conhecermos e você se sentir mais à vontade, porém não precisa se preocupar não farei nada sem avisar, sem explicar e sem que seja bacana para nós todos. De forma alguma pretendo incomodar ou atrapalhar, porque afinal de contas eu quero aprender muito com você, com sua professora e ajudar no que for possível e importante para todos. Quando você quiser me fazer qualquer pergunta, pode ficar à vontade, viu? Todas as coisas que eu aprender e descobrir eu vou utilizar apenas para a minha tarefa e para conseguir finalizar minha atividade da UFES. De agora até o final do meu dever, eu espero poder ajudar vocês, a professora e também a tantas outras crianças e professoras quando eu descobrir se tem como aprender brincando.

Agora você decide se quer ou não participar.

Assim, eu _____ aceito participar da pesquisa **“Currículos nas séries iniciais do ensino fundamental: aprender potencializado pelo brincar”**. Entendi tudo que foi explicado pela pesquisadora e que posso dizer sim, porém desistir e que ninguém vai ficar nervoso ou com raiva de mim. Todas as minhas dúvidas foram tiradas e também conversei com meus responsáveis. Recebi uma via deste termo de assentimento e a outra ficará com a pesquisadora Irene Coutinho da Silva

Vila Velha - ES _____/_____/_____

Este espaço é para você escrever o seu nome ou deixar um desenho para mostrar que você decidiu participar:

Nome do Estudante

Pesquisadora

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado/aprofessor/a

Convido-o/a fazer parte da pesquisa intitulada: **“CURRÍCULOS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: APRENDER POTENCIALIZADO PELO BRINCAR”**, desenvolvida pela pesquisadora Irene Coutinho da Silva. Trata-se de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Educação, vinculada ao Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, sob orientação da Professora Dr.^a. Kezia Rodrigues Nunes e tem o objetivo geral compreender como o brincar auxilia nos processos de aprendizagens dos alunos do 1º ano do ensino fundamental de uma escola do Município de Vila Velha - ES.

Se dedica a conhecer de maneira mais próxima a professora e as crianças, por meio das práticas de sala de aula, observando de que maneira as brincadeiras podem colaborar nos processos de ensino e aprendizagem das crianças que chegam ao 1º ano do Ensino Fundamental. De março até julho de 2024, a pesquisadora estará em campo duas vezes na semana, das 13h às 17h, os dias serão combinados com você. O estudo pretende ser feito da seguinte maneira: observação, diálogos, registros escritos e/ou fotográficos das atividades propostas apenas nas aulas ministradas por você sem nenhuma alteração na rotina da turma.

Informamos que sua identidade e os dados coletados serão mantidos em sigilo com total anonimato do participante (em todas as fases da pesquisa) e que haverá a utilização de nomes fictícios para garantir o anonimato. Dessa forma, o nome da instituição de ensino não irá constar nos resultados da pesquisa. Importante dizer que nada será realizado sem o seu prévio consentimento e sem dialogar com o seu planejamento de modo que a presença da pesquisadora em sala seja vista e sentida como algo colaborativo.

Sua participação é voluntária, sendo assim o/a senhor/a poderá desistir e/ou se retirar no momento que desejar sem danos a pesquisa. Contudo, sua presença é muito importante para a pesquisa. Como o estudo será em seu local de trabalho, o senhor/a não terá nenhum gasto com deslocamentos ou de outros tipos.

Em caso de necessidade, todo e qualquer gasto decorrente desta pesquisa será arcado pela pesquisadora Irene Coutinho da Silva, responsável/autora da pesquisa.

A atuação da pesquisadora culminará na escrita do texto de dissertação e em um

produto educacional, o qual será um e-book online que sistematizará estratégias e contribuições para os docentes do primeiro ano do ensino fundamental do Município de VilaVelha – ES.

Todas as pesquisas que envolvem seres humanos são acometidas de riscos, tais como, timidez do participante, nos momentos de conversa e de observação. Para sanar esses riscos, serão adotadas as seguintes estratégias: conversa prévia para aproximação da pesquisadora e constante diálogo para que os participantes se sintam à vontade, demonstração dos registros realizados para opinar se deseja que algo seja retirado ou acrescentado, entre outros.

Consideramos que esta pesquisa é de relevância na investigação para compreender como as experiências com as atividades produzidas pelas crianças potencializam a capacidade criadora de crianças e também dos professores no Ensino Fundamental 1. Desse modo, os potenciais benefícios em participar da pesquisa envolvem sua contribuição no sentido de pensar o futuro da formação docente dentro desse contexto. Potencializará a prática docente e o protagonismo de outros (as) professores (as), reconhecendo-as como pesquisadores de suas próprias práticas e também servirá como instrumento de reflexão e inspiração para professores que acreditam que o processo de ensino aprendizagem deve ser objeto permanente de debate, assim como o olhar e a escuta sensível quanto a chegada das crianças ao 1º ano do ensino fundamental e quanto as brincadeiras podem auxiliar nesta nova etapa de aprendizagens dos estudantes.

A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem nenhuma identificação de indivíduos participantes. Assim como, retornar à escola para demonstrar os resultados para toda comunidade escolar. Caso concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma sua e a outra da pesquisadora responsável/coordenadora da pesquisa.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade da pesquisadora responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS no 466/2012. Conforme Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Em caso de denúncias e/ou intercorrências na pesquisa o participante poderá contatar o Comitê de Ética e Pesquisa da UFES por meio do telefone: (27) 3145-9820, pelo e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou pelo correio, através do endereço: Av. Fernando Ferrari, 514; Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910. Em caso de dúvidas e/ou maiores esclarecimentos sobre a pesquisa poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável: Irene Coutinho da Silva, pelo telefone: xxxxxx ou pelo e-mail: xxxxxxxxxx@yahoo.com.br.

Você não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento, sem que seja penalizado ou que tenha prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, você não será mais contatado (a) pelo pesquisador. Em casos de danos legais decorrentes da pesquisa, você terá o direito a buscar indenização e também a garantia de ressarcimento caso tenha gastos para participar desta pesquisa.

Sendo assim, a pesquisadora responsável declara que esta pesquisa foi avaliada e autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos/UFES e que todos os procedimentos experimentais estão de acordo e obedecendo aos princípios éticos, conforme Resoluções nº 466/12 e 510/16 do CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE,

que estabelecem as diretrizes enormes regulamentadoras para as pesquisas envolvendo seres humanos no país.

Assim, eu, professor (a) regente, declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e adicionalmente declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo e que não terei a minha identidade divulgada nesta pesquisa. Estou ciente de que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pelo pesquisador principal ou seu representante, rubricada em todas as páginas.

VilaVelha-ES ____/____/2024

Participante da pesquisa

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa “Currículos nas séries iniciais do Ensino Fundamental: aprender potencializado pelo brincar”, eu, Irene Coutinho da Silva, declaro ter cumprido as exigências do (s) item (s) IV.3 e IV.4 (se pertinente), da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Pesquisadora

Objetivos específicos

Semana 1

Brinquedos e brincadeiras



Estimular a curiosidade e o interesse das crianças pela leitura e pela literatura.

Promover o diálogo e a reflexão sobre o conteúdo lido, incentivando a compreensão textual e a expressão oral.

Desenvolver habilidades motoras e artísticas através da ilustração e da confecção de brinquedos.

Incentivar a interação entre a família e a criança na construção de um brinquedo utilizando materiais recicláveis.

Semana 2

Clássicos da Literatura



Apresentar e explorar clássicos da literatura infantil, promovendo o reconhecimento e a valorização dessas obras.

Incentivar a reflexão sobre as lições e valores transmitidos pelas histórias clássicas.

Promover o contato com a natureza através da atividade de plantio, relacionando a história lida com a experiência prática.

Semana 3

Meu Bairro é Assim



Promover o reconhecimento e a valorização do bairro onde a criança vive, incentivando o senso de pertencimento e identidade.

Desenvolver a habilidade de expressão oral e escrita através do diálogo e da produção de desenhos e textos sobre o bairro.

Estimular a observação e a análise crítica do ambiente ao redor, identificando aspectos positivos e negativos.

Objetivos específicos



Semana 4

Autores e suas Histórias

Incentivar a criatividade e a expressão oral, permitindo que as crianças criem e contem suas próprias histórias.

Promover o trabalho colaborativo e a valorização da produção coletiva.

Desenvolver habilidades artísticas por meio da ilustração das histórias criadas.

Semana 5

Exposição das Tarefas



Revisar e refletir sobre o aprendizado adquirido ao longo do projeto, incentivando a autoavaliação e a valorização das produções realizadas.

Promover a socialização e a interação entre as crianças através de atividades lúdicas e recreativas.

Esses objetivos alinham-se com as competências gerais da BNCC, como o desenvolvimento do pensamento crítico, a valorização da diversidade cultural, e a promoção de práticas colaborativas.

Semana Tema: Brinquedos e brincadeiras

Atividade em sala: 1º Momento – Leitura da história

Na rodinha de conversa, as crianças serão apresentadas ao projeto "Brincando no mundo literatura: um passeio por temáticas diversas". Vamos explicar nossa proposta do projeto, estimulando nas crianças a curiosidade e o desejo de participar. Abriremos os trabalhos com a leitura do livro "Brincar de quê?" do autor Francisco de Assis Alves.

2º Momento – Conversando sobre a leitura

A fim de compreender a percepção das crianças acerca do texto narrado, vamos dialogar com elas a partir de algumas perguntas disparadoras:

- a) O que vocês acharam da história?
- b) Do que fala a história?
- c) Quais brinquedos e brincadeiras aparecem na história? Vocês conhecem todos? Já brincaram com todos?
- d) Quais os nomes das personagens que aparecem na história?
- e) E o 1º A? Gosta de brincar de quê? Onde e com quem? E quando não tem brinquedo? O que pode ser feito?
- f) No final do livro, a personagem diz "Só não posso esquecer da minha educação". O que você acha disso? Você acha importante a educação? Estudar? Aprender? Na escola também é possível brincar e aprender?

Semana Tema: Brinquedos e brincadeiras

3º Momento – Desenho

Os estudantes serão convidados a fazer uma ilustração expondo do que brincam: em casa; com os familiares; na escola; com os amigos; sozinhos; na rua.

4º Momento – Jogo da Memória (Confeção em sala)

Cada estudante receberá cartelas com imagens das brincadeiras presentes na história narrada no 1º momento das atividades; cada um será convidado a pintar, recortar e confeccionar o seu jogo para brincar com seus amigos e familiares.

Atividade para casa:

- 1) A família é convidada a fazer com a criança a leitura do Poema: Convite (Autor: José Paulo Paes), bem como a atividade.

Semana Tema: Clássicos da Literatura

Atividade na área verde da escola.

1º Momento - Leitura da história: João e o pé de feijão

2º Momento - Diálogo sobre a narrativa

Perguntas disparadoras:

a) O que vocês acharam da história?

b) Do que fala a história?

c) Quais são os personagens?

d) O que aprendemos com essa história?

Semana Tema: Clássicos da Literatura

3º Momento - Plantando o nosso pé de feijão

As crianças, juntamente com as professoras, plantarão os seus pés de feijão. Essa ação será realizada na área “verde” da instituição.

Atividade para casa:

- 1) Leitura da família com a criança do livro que for emprestado na pasta.
- 2) Responder com a criança: O que aprendemos com a história?
- 3) Desenhar e pintar o que mais gostou da narrativa.

Semana 3 Tema: Meu Bairro é Assim

Atividade em sala:

1º Momento – Leitura da história: “Meu bairro é assim”

2º Momento – Diálogo sobre a narrativa

Perguntas disparadoras

a) O que vocês acharam da história?

b) Do que fala a história?

c) Quais são os personagens?

d) Você gosta do seu bairro?

e) Onde você brinca aqui no bairro?

f) O que poderia ter aqui no bairro que o deixaria mais legal?

g) Do que você não gosta aqui?

h) O que tem de mais bonito no seu bairro?

3º Momento – Atividades do livro de Geografia

Unidade 03- Nossos lugares de vivência

Atividade para casa:

1- Leitura da família com a criança de um trecho do livro lido em sala “Meu bairro é assim (Autor: César Obeid)

2- Escrever o nome do bairro; desenhar e pintar o local preferido do bairro que frequenta com a família.

Semana 4 Tema: Autores e Suas Histórias

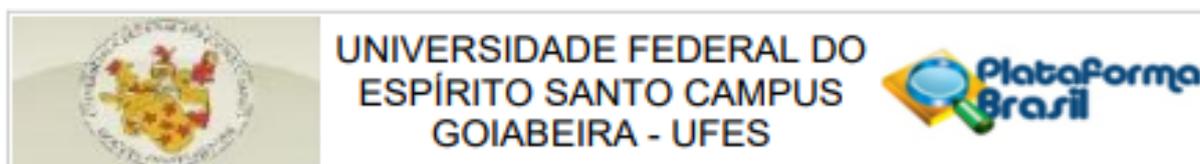
Dia 1- As crianças serão convidadas a produzirem de forma compartilhada uma narrativa. A história será produzida oralmente com a participação dos estudantes. As professoras farão o registro da narrativa.

Dia 2 – Após a história ser digitada pelas docentes, as crianças serão convidadas a realizar a ilustração do enredo. Assim, cada criança receberá um trecho da narrativa para ilustrar.

Semana : Exposição das Tarefas

1º Momento - As produções das crianças serão expostas, recapitulando junto com elas tudo que foi vivenciado durante os dias das propostas. Por meio de um diálogo na rodinha, vamos escutar o que elas mais gostaram e vamos apresentar a digitalização do livro produzido por elas.

ANEXO A



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Currículos nas séries iniciais do ensino fundamental: aprender potencializado pelo brincar

Pesquisador: IRENE COUTINHO DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 76416623.0.0000.5542

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.730.173

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa tem como principal objetivo compreender como o brincar auxilia nos processos de aprendizagens dos alunos do 1o ano do ensino fundamental. Como objetivos específicos são propostos: a) conhecer o que tem sido produzido em dissertações e teses sobre o brincar nos processos de ensino e aprendizagem; b) conhecer e analisar as políticas educacionais nacionais e os documentos norteadores das práticas dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Vila Velha - ES; c) conhecer, analisar e ampliar o modo como o brincar colabora nos fazeres realizados com as crianças de uma escola do Município de Vila Velha - ES; d) sistematizar estratégias e contribuições para os docentes do 1o ano do ensino fundamental do Município de Vila Velha - ES em formato de e-book online. O material será socializado com a escola pesquisada e com a Secretaria de Educação do Município, ampliando sentidos do brincar e de práticas curriculares nas vivências do cotidiano escolar nos processos de ensino-aprendizagem. O estudo é de natureza qualitativa e propõe a articulação de três movimentos principais: a revisão de literatura, por meio de um mapeamento e análises das dissertações e teses que dialogam com a temática da pesquisa; revisão documental das prescrições curriculares em âmbito nacional e municipal; e pesquisa com o cotidiano escolar. Utiliza como instrumentos para produção de dados: registros em diário de campo, fotografias, observações e diálogos com as crianças e a professora da turma. No que tange ao referencial teórico-metodológico, é fundamentada em: BARBATO (2008), CERTEAU (2021), FERRAÇO (2005;2007),

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Golabeltas

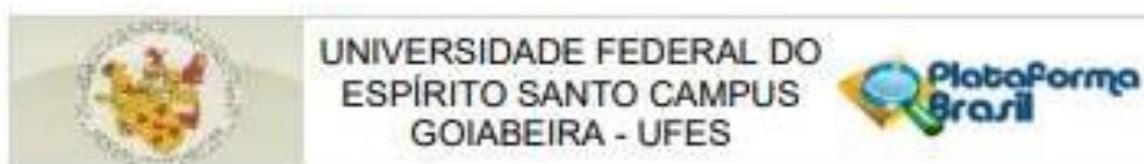
CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.golabeltas@gmail.com



Contribuição do Parecer: 8.732.173

(GIL, 1996), KISHIMOTO(2009), LOPES E MACEDO

Objetivo da Pesquisa:

Compreender como o brincar auxilia nos processos de aprendizagens dos alunos do 1o ano do ensino fundamental de uma escola do Município de Vila Velha- Es.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Compreendendo que toda pesquisa oferece riscos, mesmo que mínimos, pode ocorrer desconforto com a presença de uma pesquisadora em sala, realizando as observações, timidez dos participantes durante os diálogos, registros escritos e fotográficos. Entretanto, é importante destacar que a pesquisadora assegura que nada será realizado sem o desejo das crianças e a da docente, compreendendo que a presença da pesquisadora deve ser vista e sentida como algo colaborativo e agradável durante os processos.

Benefícios:

Em relação aos benefícios, a pesquisadora espera com esse estudo: potencializar as práticas docentes com composições colaborativas; ampliar estratégias para as crianças aprenderem por meio do brincar; promover aos estudantes momentos significativos de aprendizagens; sistematizar contribuições a partir da prática pedagógica para conexão com outros professores que valorizam o brincar na infância.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa vinculada ao Mestrado profissional da Educação, sendo o objeto de estudo pertinente ao escopo de tal programa de pós graduação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória estão adequados, conforme as exigências éticas. Nos termos de consentimentos e assentimento os participantes são informados sobre os objetivos da pesquisa, sua justificativa, procedimentos, riscos e benefícios, direitos e garantias, além de contatos para sanar eventuais dúvidas ou para denunciar eventuais intercorrências.

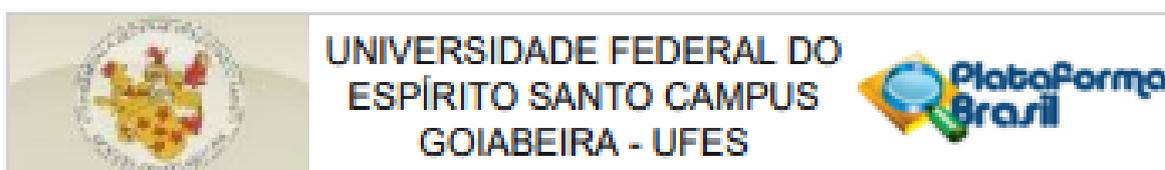
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto apto a iniciar sua fase de produção dos dados com os participantes.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
 Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910
 UF: ES Município: VITORIA
 Telefone: (27)3145-6820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.730.173

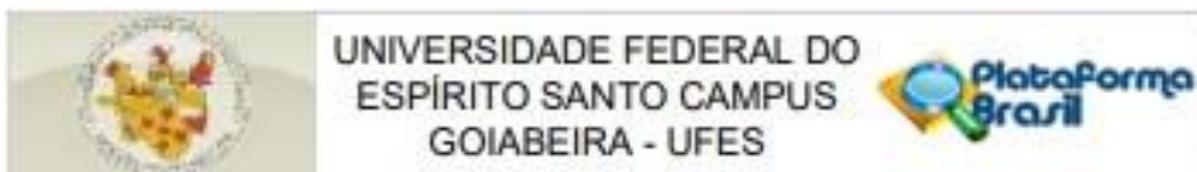
Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2248672.pdf	29/12/2023 10:22:04		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSAVEIS.pdf	29/12/2023 10:13:52	IRENE COUTINHO DA SILVA	Aceito
Outros	Ateracoes_parecer.pdf	29/12/2023 10:06:11	IRENE COUTINHO DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	29/12/2023 08:44:52	IRENE COUTINHO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORES.pdf	29/12/2023 08:11:02	IRENE COUTINHO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ASSENTIMENTO_ESTUDANTES.pdf	29/12/2023 08:08:22	IRENE COUTINHO DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	29/12/2023 08:06:04	IRENE COUTINHO DA SILVA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2248672.pdf	20/12/2023 17:25:46		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	06/12/2023 22:01:55	IRENE COUTINHO DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	06/12/2023 21:46:03	IRENE COUTINHO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORES.pdf	06/12/2023 20:59:26	IRENE COUTINHO DA SILVA	Aceito
Outros	CARTA_DE_AUJENCIA_assinado.pdf	06/12/2023 20:36:41	IRENE COUTINHO DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSAVEIS.pdf	06/12/2023 20:35:24	IRENE COUTINHO DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	29/11/2023 16:40:44	IRENE COUTINHO DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
 Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910
 UF: ES Município: VITÓRIA
 Telefons: (27) 3145-8620 E-mail: csp.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.730.173

Não

VITÓRIA, 27 de Março de 2024

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITÓRIA
Telefone: (27) 3145-9820 **E-mail:** csp.goiabeiras@gmail.com