

Brincadeiras, atividades e interações das crianças do primeiro ano do ensino fundamental

Playtime, activities and interactions of children in the first year of the elementary school

Susana Inês Molon¹

Alana Soares Albuquerque²

Resumo

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa "As crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos: atividades, diálogos, brincadeiras, imaginação e interações sociais no contexto de ensinar e aprender", que tem como objetivo compreender como as crianças de seis anos estão vivendo e experimentando a infância no contexto de ensinar e aprender. A pesquisa é de cunho qualitativo e se dá sob a orientação da abordagem sócio-histórica. A investigação foi realizada em oito turmas de primeiro ano de uma escola municipal da cidade do Rio Grande no estado do Rio Grande do Sul, por meio de observações em sala de aula e no contexto escolar, registradas em diários de campo, e de entrevistas semiestruturadas com 41 crianças de quatro turmas. As análises dos dados evidenciam que as crianças gostam de brincar na sala de aula, que o lúdico e as diferentes linguagens estão sempre presentes nas práticas pedagógicas e que a formação continuada das professoras é fundamental para compreender essa nova modalidade de ensino.

Palavras-chave: Brincadeiras. Formação continuada de professoras. Pesquisa com crianças. Primeiro ano do ensino fundamental.

Abstract

This article presents the results of the study "Six-year-old children in the nine-year Elementary School: activities, dialogues, playtimes, imagination, and social interaction in the context of teaching and learning", which has as main objective the understanding of how six-year-old children enrolled in nine-year Elementary School are living and experiencing childhood in the context of teaching and learning. This is a qualitative research and takes place under the light of social-historical approach. The study was conducted in eight classes of the first year on a public school in Rio Grande, in the state of Rio Grande do Sul, through participant observation in the classroom and school context. The data has been recorded in field diaries, and semi-structured interviews were used with 41 children of four different

¹ Professora Doutora, Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Av. Itália, km 8, Carreiros, 96201-900, Rio Grande, RS, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: S.I. MOLON. E-mail: <susana.molon@furg.br>.

² Acadêmica, Bolsista de Iniciação Científica, Universidade Federal do Rio Grande, Curso de Psicologia. Rio Grande, RS, Brasil.

classrooms. The analysis of collected and produced data makes evident that children like to play in the classroom context, the importance and constant presence of playful activities and different languages in the everyday teaching practices, and that continuing education for teachers is essential to comprehend this new teaching modality.

Keywords: *Playtime. Continuing education for teachers. Research with children. First year of the nine-year elementary school.*

Introdução

A inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos, embora seja obrigatória desde 2006, ainda é tema de diversos debates que circulam no cenário escolar e nas políticas educacionais. As Leis nº 11.114/2005, e nº 11.274/2006, que instituíram a redução da idade de sete para seis anos para matrícula obrigatória na escola e a ampliação da duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos, respectivamente, provocaram muitas incertezas, preocupações, discordâncias e interrogações tanto entre os professores quanto entre as famílias das crianças atingidas por essa nova política educacional (Mota, 2010).

Quanto às justificativas para a realização de tais mudanças no sistema de ensino, tem-se primeiramente uma tendência mundial de ampliação nos anos de escolaridade obrigatória (Brasil, 2004). Para Saveli (2008), a criança que, desde muito cedo, tem contato com o mundo da leitura e da escrita e com outros bens culturais é mais bem-sucedida no seu processo de escolarização, o que faz deste um ponto positivo da medida. A entrada mais cedo na escola fará a criança ter mais tempo para aprender e socializar-se (Santos & Vieira, 2006; Dantas & Maciel, 2010).

Outra das principais justificativas da reorganização do Ensino Fundamental é que a medida visa a aumentar o número de crianças incluídas no sistema educacional (Brasil, 2004). A questão da inclusão social e da maior igualdade de acesso das crianças pertencentes a famílias de baixa renda é bastante destacada na literatura (Brasil, 2004; Santos & Vieira, 2006; Saveli, 2008; Dantas & Maciel, 2010; Silva & Scaff, 2010).

Por outro lado, o processo de adaptação de todo o sistema de ensino para oferecer um ano a

mais está longe de ser algo simples (Ujiie, 2008). Um dos principais problemas dessa reorganização é a possível falta de preparação e de conhecimentos dos professores para o trabalho com as crianças de seis anos (Bordignon, 2009; Moro, 2009; Silva & Scaff, 2010). Para Bordignon (2009), faltam subsídios por parte dos órgãos governamentais para que os professores tenham condições de realizar um trabalho voltado às necessidades específicas desses alunos. Observam-se, ainda, descompassos e contradições entre os discursos e as práticas pedagógicas das professoras do primeiro ano (Bordignon, 2009; Azevedo, 2010; Lira *et al.*, 2011).

Essas discussões e polêmicas em torno da reorganização do sistema de ensino mostram que ainda há muito para ser revisto e investigado no novo primeiro ano do Ensino Fundamental. Nogueira e Peres (2011), em um estudo realizado com dissertações e teses defendidas em Programas de Pós-Graduação em Educação sobre o Ensino Fundamental de nove anos, no período de 2006 a 2010, encontraram que os principais aspectos investigados estão relacionados à política de implantação do Ensino Fundamental de nove anos, aos significados atribuídos pelas professoras ao Ensino Fundamental de nove anos, à alfabetização e ao letramento, à infância e às relações entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Desse modo, as pesquisas priorizam a implantação e a consolidação do Ensino Fundamental de nove anos, dando ênfase aos dispositivos legais, ao processo de ensino e aprendizagem (alfabetização e letramento) e às concepções de infância das professoras. Porém, pouco se indaga sobre o modo como as crianças estão vivenciando e experimentando o primeiro ano do Ensino Fundamental.

Devido a escassez de estudos que focalizam a vivência das crianças quanto a essa nova situação,

está sendo desenvolvido o projeto de pesquisa intitulado “As crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos: atividades, diálogos, brincadeiras, imaginação e interações sociais no contexto de ensinar e aprender”, que tem como objetivo principal compreender como as crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos estão vivendo e experimentando a infância no contexto de ensinar e aprender. Os questionamentos que guiam esse estudo são: o que significa para a criança essa experiência nessa nova organização dos tempos e dos espaços? Quais são as atividades, as brincadeiras, os diálogos, os jogos e as relações entre crianças de seis anos incluídas no Ensino Fundamental de nove anos?

Métodos

Na presente investigação, os referenciais metodológicos subsidiados nos fundamentos teóricos da abordagem sócio-histórica (Freitas, 2002; Molon, 2008) sustentam a pesquisa e consideram as especificidades dos sujeitos pesquisados, as crianças de seis anos.

Para Kramer e Leite (1996) e Silva *et al.* (2005), o percurso metodológico da pesquisa com crianças deve basear-se na construção de um olhar e de uma escuta sensível para compreendê-las e observar suas interações. Assim, procurou-se ver e ouvir para compreender gestos, discursos e ações. Para tanto, observar, captar e procurar entender, bem como escutar e valorizar as narrativas das crianças foi crucial para escutar suas vozes e observar suas interações e situações, sem abdicar do olhar do pesquisador, porém não caindo na tentação de trazer os sujeitos apenas a partir desse olhar (Silva *et al.*, 2005).

Com essas premissas se procederam a coleta de dados e a discussão dos resultados, permitindo adentrar no ambiente de sala de aula, no contexto das práticas pedagógicas, no cotidiano das atividades realizadas com as crianças nos diversos lugares, espaços e tempos das turmas do primeiro ano: sala de aula, lanche, recreio, entrada e saída da escola. O olhar e o ouvir conduziram para a observação não

sistemática e participante (Chizzotti, 1991), em que o processo de observação e o registro em diários de campo ocorreram durante a interação das pesquisadoras com as crianças.

Quanto aos sujeitos dessa pesquisa, foram os alunos de oito turmas de primeiro ano e suas respectivas professoras da Escola Municipal de Ensino Fundamental da Cidade do Rio Grande, localizada no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, da Universidade Federal do Rio Grande - CAIC/FURG. As quatro primeiras turmas tiveram uma aula por semana, observada durante o período de agosto a novembro de 2010. As outras quatro turmas foram observadas no ano de 2011, tendo também uma aula observada por semana. Foram observadas no total 236 horas.

Neste ano, além das observações, foram acompanhados os encontros de formação continuada das professoras, quinzenalmente, na própria escola. A participação nos encontros de formação continuada permite um contato maior com a realidade do novo primeiro ano do Ensino Fundamental, uma vez que se acompanha, juntamente às professoras, a construção das propostas pedagógicas voltadas a essas turmas e o compartilhamento de suas experiências, dúvidas e vivências.

Ao final do período de observações do ano de 2010, foram realizadas entrevistas semiestruturadas gravadas em vídeo com 41 crianças, de um total de 62 das quatro turmas participantes da pesquisa, divididas em pequenos grupos, de 3 a 5 crianças. O critério para participação foi a presença da criança no dia da entrevista. Utilizou-se um roteiro de entrevista semiestruturada, em que se procurou não se limitar a uma troca de perguntas e respostas delineadas previamente, pois, como argumenta Freitas (2002), os sentidos e os significados são construídos na interlocução e dependem da situação experienciada e dos horizontes espaciais ocupados pelas pesquisadoras e pelas crianças.

Nas entrevistas, criou-se um espaço para que as crianças se sentissem à vontade para contar sobre suas rotinas, suas percepções, seus gostos e seus afazeres. Abordou-se a vida dentro e fora da escola, seus desejos e aspirações, suas preferências etc.

Realizou-se no processo de investigação e de análise uma abordagem dinâmica e processual, buscando a gênese e as causas dos fenômenos investigados, indo ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento, ou seja, não isolando o momento da ação de sua história nem isolando as crianças de suas relações sociais (Freitas, 2002; Molon, 2008).

Resultados

Nas oito turmas observadas, pode-se dizer que a sala de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental configura-se como um espaço acolhedor, em que as crianças aprendem, interagem, brincam e compartilham suas vivências e suas experiências, tanto as que acontecem no contexto escolar quanto as vividas em outros lugares e com os outros sujeitos, como pode ser demonstrado no episódio a seguir:

A professora fez uma pequena sessão de alongamento com as crianças, depois disso, sentamos no tapete para conversar. Ela perguntou para as crianças o que elas fizeram no feriadão de Páscoa. Kevin disse que foi na casa da avó e da tia, e brincou; Samuel disse “- Minha tia morreu, ela fumava cigarro, agora não fuma mais, foi para o céu”. A professora perguntou-lhe se foi sua mãe quem lhe disse isso, e ele respondeu que sim. Roberto, continuando a conversa, falou ‘eu bebi até cerveja’, referindo-se a uma festa da qual tinha participado. A professora disse para as crianças que elas não devem beber bebida alcoólica porque isso atrapalha no desenvolvimento delas. Depois, perguntou para cada um o que eles bebem. Eles responderam: suco, ‘refri’, leite [...]. Letícia contou que foi em um aniversário, disse que ela e a família foram a pé até o bairro São João. ‘- Levei páscoa pra lá’, disse a menina. Falou ainda que ganhou vários ovos com brinquedos e 10 caixas de bombom. Kevin disse que ganhou ovos de páscoa e caixas de bombom [...]. Helena disse que andou de bicicleta com a irmã, jogou videogame, brincou de boneca, e recebeu visita da avó. Kevin acrescentou, ainda, que o coelho havia colocado a cesta de páscoa em cima da sua cama (Diário de campo, 25/4/2011).

A partir desse fragmento, compreende-se que a rotina escolar dessas crianças é preenchida por momentos de conversas que se dão em um curioso espaço de interação, onde elas, ao compartilharem suas vivências, seus medos e desejos, têm a oportunidade de trocar experiências e serem ouvidas e acolhidas ao mesmo tempo em que a professora proporciona esclarecimentos e promove aprendizados a respeito do que é trazido pelas crianças.

Cabe destacar que o tempo e o espaço de sala de aula são preenchidos, também, pela leitura de histórias e consequentes reflexões sobre elas; pelas brincadeiras e jogos que envolvem o aprendizado de letras, números, palavras e, às vezes, noções de moral, ética e educação ambiental; confecção de brinquedos e instrumentos; recortar e colar; assistir a filmes; ir à biblioteca; realizar passeios; cantar e dançar etc. Essa última atividade, a dança, tanto diante de músicas e musicais infantis, quanto de ensaios de coreografias para apresentação, somada a outros momentos que envolvem o movimento do corpo, como trocas de posições na sala de aula e atividades de alongamento, são oportunidades para dar vazão ao intenso fluxo de energia contida nesses pequenos corpos.

É importante ter presente que as crianças mudam o foco de sua atenção muito rápido e é preciso estar em sintonia com o dinamismo de suas atividades para acompanhar e desenvolver a rotina da sala de aula, caracterizada pelo constante movimento dos corpos, das formas de expressão, da maneira de interagir com o outro.

Além do espaço de sala de aula, a hora do recreio configura-se como o retrato da dinâmica em que coisas acontecem para essas crianças: em um movimento enérgico, trocando constantemente de uma brincadeira para outra, de um amigo para outro. Pequenos acidentes acontecem: alguns se machucam, brigam, porém em seguida se recuperam e, depois das brigas, voltam a ser amigos.

Com relação às atividades lúdicas, pôde-se perceber, ao longo da convivência com as crianças e com as professoras, que as brincadeiras e os jogos estão sempre presentes no processo de aprendizado. Um dos jogos realizados pelas professoras, por

exemplo, é o bingo de letras, palavras ou números. As crianças gostam muito dessa atividade e se empolgam cada vez que marcam pontos em suas cartelas e, principalmente, quando vencem o jogo. No fragmento abaixo, nota-se a preferência das crianças por essa atividade:

Hoje é o dia da "mãe na aula", em que as mães foram convidadas a participar das atividades da aula junto com as crianças. A atividade escolhida pelas crianças para fazerem com as mães foi o bingo de letras. Depois de voltarmos do recreio, recebemos as mães na sala. O bingo de letras foi feito usando os nomes das mães. Algumas mães trouxeram outros filhos pequenos e de colo. As mães ajudavam as crianças a marcarem as letras na cartela com seus nomes. Stela e sua mãe "bingaram" primeiro, e jogamos até todos terminarem de marcar todas as letras. A professora distribuiu pirulitos para todos e deu os cadernos para eles mostrarem para as mães e colarem os nomes. Após o bingo, uma história sobre a importância da leitura foi lida para as mães e as crianças (Diário de campo, 31/5/2011).

A professora dessa turma faz uso do caderno da criança, que contém o registro de todas as atividades desenvolvidas pelas crianças, e geralmente fica na sala de aula sendo, raras vezes, levado para as famílias conhecerem os trabalhos dos filhos. Essas professoras dialogam com os familiares sobre a proposta de trabalho, esclarecendo que muitas atividades são registradas por meio de desenhos, recorte, colagem, pintura, fotografias e que muitas outras não aparecem nos registros do caderno, mas em portfólios, maquetes, construção de materiais etc.

Outra atividade realizada que pareceu muito divertida para as crianças foi a confecção de brinquedos a partir de materiais como papelão, isopor, caixas, lã. Foi um momento em que elas puderam usar a sua imaginação e exercitar a sua criatividade, além de poderem experimentar a sensação de produzir seus próprios utensílios. Através do uso de múltiplas linguagens, a imaginação e a fantasia das crianças são exploradas com frequência na sala de aula, uma vez que essas, mesmo já sendo alunas, continuam sendo crianças e têm necessidades de brincar, criar, sujar-se, movimentar-se, correr, exercitar a sua fantasia

e imaginação e sonhar. Os sonhos e os desejos são os mais variados, desde animais, bonecas, brinquedos, roupas e bicicletas até carros e barcos.

A professora pediu para as crianças desenharem seus sonhos. Ela explicou que não eram os sonhos do sono, e sim os desejos. Ricardo disse que quer ver um macaco; Daiane quer um papai noel e um coelho; Roberto falou que quer um carro. Sentei à mesa junto com eles e perguntei para Juliana e Paulo o que estavam desenhando. Juliana estava desenhando uma bicicleta e Paulo um "play" (videogame). Juliana disse para a professora que quer ganhar uma jaqueta com capuz de pele, igual à de Leticia. Apagou o desenho da bicicleta começou a desenhar a jaqueta. Ricardo desenhou um macaco e vários carros. João disse que quer um barco. A professora conversou com ele sobre o desenho, perguntou o que ele iria fazer com o barco, se iria passear com a família. Helena desenhou um computador e uma boneca. Leticia desenhou uma "Barbie sereia". Kevin desenhou um golfinho (Diário de campo, 1/7/2011).

Para além dessas constatações em sala de aula, no espaço de formação continuada, as falas das professoras revelam certa ambivalência por parte das crianças e, principalmente, dos pais das crianças perante a inclusão das brincadeiras na sala de aula. Segundo as professoras, alguns pais sentem que seus filhos não estão aprendendo "nada" na aula, pois só estão brincando. Nesse sentido, é preciso desfazer essa visão da aprendizagem, essa cisão entre brincar e aprender, pois as crianças podem, sim, aprender brincando. Com relação a isso, Borba (2007) ressalta que as grades de horários, a organização dos conteúdos e das atividades devem, sim, abrir espaço para que se possa, junto com as crianças, brincar e produzir cultura. Segundo essa autora, é preciso desmistificar a visão da brincadeira como sendo um tempo perdido, fruto da ideia de que essa é uma atividade oposta ao trabalho produtivo, pois é essa concepção que provoca a diminuição dos espaços destinados ao brincar à medida que avançam os anos do Ensino Fundamental. Diante disso, é necessário pensar o brincar de forma mais positiva, não como oposição ao trabalho, mas sim como uma atividade que articula processos de aprender, desenvolver-se e conhecer (Borba, 2007).

No que se refere à posição das crianças quanto às brincadeiras, uma das professoras, no espaço de formação continuada, contou que, um dia na aula, estava preocupada com o que as crianças achariam da atividade que iria propor: um ditado. Pensando ser essa uma atividade "escolar" demasiadamente rígida, sem elementos lúdicos, a professora supôs que as crianças não gostariam. Para sua surpresa, aquela foi uma das atividades que as crianças mais gostaram, pois estavam ansiosas para escreverem em seus cadernos, sentadas às suas classes, como alunas "de verdade". Segundo essa professora, às vezes, as próprias crianças lhe cobram que querem escrever em seus cadernos, em vez de ficar só brincando. Em contraposição à sua fala, uma de suas colegas, professora da outra turma, afirmou que seus alunos, quando passam a maior parte da aula escrevendo, perguntam-lhe, chateados: "*a gente não vai brincar hoje, 'sora'?*".

Pode-se notar, por essas discussões que circulam no espaço de formação continuada, que a inserção das brincadeiras, do lúdico na sala de aula ainda precisa ser mais bem discutida, investigada, trabalhada. Sabe-se que as crianças de seis anos têm suas necessidades de brincar e de aprender, mas de que maneira tais atividades devem estar articuladas? Pode-se afirmar que, nas turmas pesquisadas nesta escola, o aprendizado e o desenvolvimento das crianças estão pautados pelo lúdico nas múltiplas atividades realizadas e nas diferentes linguagens (re)produzidas.

Fora da sala de aula, enquanto as crianças interagem entre si, no recreio, pôde-se observá-las divertindo-se com velhas e novas brincadeiras, imaginando, fantasiando e fazendo de conta. As brincadeiras que se sobressaem são as já conhecidas, mas, de certa forma, ressignificadas a cada ato pela imaginação das crianças: pular corda, pular elástico, brincar de polícia e ladrão, de casinha, de boneca, de família, jogar bola, andar de cavalinho de pau, amarelinha, bambolê, chicotinho queimado, e tudo mais que o faz de conta permitir.

Nota-se que a Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade do Rio Grande - CAIC/FURG

(RS) dispõe de aproximadamente 30 minutos para brincadeiras no recreio, e também dentro da sala de aula é frequentemente dedicado um tempo para que as crianças possam brincar livremente, com os brinquedos que escolherem. É preciso salientar essa característica marcante do trabalho docente dessas professoras que priorizam as brincadeiras, os jogos e as interações sociais no processo de ensino e aprendizagem, no processo de alfabetização e letramento.

Essa postura das professoras vai ao encontro das preferências das crianças, expostas nas suas falas durante as entrevistas, ao afirmarem que o que mais gostam de fazer na escola é brincar. Segundo suas próprias palavras, gostam ainda de ler, aprender a ler ou aprender as letras, de desenhar, de escrever e de estudar. Verifica-se a preferência da grande maioria pelas brincadeiras e também o quanto elas gostam de aprender. Essas falas evidenciam a importância de incluir o lúdico nas atividades pedagógicas, para que as crianças aprendam com mais interesse.

Já com relação ao que elas menos gostam na escola, algumas disseram que não havia nada de que não gostassem, outras enfatizaram que não gostavam quando brigavam ou quando os amigos brigavam ou praticavam atos violentos; outras salientaram que não gostavam de estudar ou ter de fazer trabalhos e temas, e falaram sobre algumas brincadeiras que não gostavam, como, por exemplo, "brincar de soco", "jogar bola" (algumas meninas); "quando colocam o balanço da pracinha pra cima" etc. Percebeu-se que a maioria não tem algo que realmente não goste na escola e dentre as crianças que falaram o que mais as chateia está associado à qualidade dos relacionamentos que elas estabelecem entre si: não gostam quando os amigos brigam. Isso atenta para o valor que as crianças dão ao convívio com seus pares, enfatizando a importância de se considerar a escola como um significativo espaço de socialização, onde tais relações estabelecidas são constituintes dos sujeitos que interagem.

Pôde-se constatar que, para além da obrigatoriedade da matrícula dessas crianças no Ensino Fundamental, a Escola Municipal de Ensino Fun-

damental da cidade do Rio Grande - CAIC/FURG (RS) é um lugar onde elas gostam de estar e no qual vivenciam experiências significativas com os diversos outros pertencentes a esse contexto educativo.

Considerações Finais

Considerou-se que criar esse espaço no qual as crianças puderam expressar suas opiniões e relatarem suas vivências dentro e fora da escola foi de extrema importância para a investigação a respeito de como elas estão vivendo suas infâncias no primeiro ano do Ensino Fundamental. Conhecendo mais sobre suas atividades, brincadeiras, jogos, diálogos, relações sociais, o que gostam e não gostam na escola, o que pensam sobre o espaço escolar, pôde-se compreender melhor de que maneira esses sujeitos estão se constituindo no contexto escolar.

Um dos principais aspectos que surgiram ao longo da investigação foi a questão da inclusão das atividades lúdicas na rotina escolar. As vivências das crianças em relação às brincadeiras são muito importantes no decorrer de seu desenvolvimento psicossocial. Constata-se que o seu direito de brincar deve ser primordialmente assegurado em todas as instâncias de suas vidas, principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Para isso, considera-se a necessidade de promover debates na escola com os professores, familiares e alunos sobre essa questão.

Assim, nas atividades, brincadeiras e diálogos que acontecem no espaço educativo, as crianças se apropriam das relações sociais para constituírem suas formas de pensar, sentir, fazer, imaginar etc., através das quais elas percebem que as suas vontades, suas necessidades e seus desejos estão sendo respeitados e atendidos. Concebe-se que a produção do conhecimento na infância não é uma questão de simples imitação ou apropriação do mundo do adulto, e sim uma apropriação criativa dos repertórios e das informações para (re)produzir significados e sentidos compartilhados. Deve-se compreender as crianças como seres capazes de criar e modificar o meio, pois elaboram as suas vivências e experiências de maneira diferenciada, dependendo do seu nível de desenvolvimento e de aprendizado.

Diante do exposto, das análises das observações e das entrevistas, corroboram questões já consideradas sobre algumas contribuições teóricas apontadas anteriormente: a importância do "lúdico" e do "brincar" como elementos essenciais da prática pedagógica com as crianças de seis anos, e a necessidade de a escola propiciar um ambiente alfabetizador que inclua atividades envolvendo as diferentes áreas do conhecimento e múltiplas linguagens. Nas oito salas de aulas observadas, pôde-se analisar as crianças experimentando e realizando inúmeras atividades, como, por exemplo, escrita, leitura, desenho, pintura, música, dança, teatro, escultura com massa de modelar, colagem, recorte, confecção de brinquedo e instrumento, conto de história, passeio, assistir a um filme etc.

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade do Rio Grande - CAIC/FURG (RS) em que a pesquisa foi realizada, a organização do espaço e do tempo educativo do primeiro ano está voltada a atender a articulação entre Ensino Fundamental e Educação Infantil: as salas em que as crianças têm aula são as mesmas utilizadas em outro turno pelos alunos da Educação Infantil. Sendo assim, além de compartilharem o mesmo espaço, ambas têm contato com os trabalhos, desenhos e utensílios produzidos pelas duas turmas e podem utilizar os mesmos objetos e brinquedos.

Constatou-se que a maioria das crianças cursou o "pré" na própria escola, algumas em outra escola e poucas não haviam estado na Educação Infantil. Relacionando esse dado à literatura consultada, percebeu-se esse fato como uma peculiaridade da Escola em que a pesquisa está sendo realizada, já que a literatura afirma que um dos principais motivos da redução da idade para matrícula obrigatória no Ensino Fundamental é a maior inclusão das crianças pertencentes aos setores populares, uma vez que a maioria dessas não tinha acesso à Educação Infantil.

Ainda com relação à inclusão das brincadeiras na rotina escolar do primeiro ano, ressalta-se que as professoras organizam os conteúdos e as atividades para que as crianças possam brincar e produzir

conhecimento, com respeito ao outro e exercitando a autonomia. As atividades propostas articulam processos de aprendizado e de desenvolvimento na produção do conhecimento.

Cabe destacar que os dados coletados e analisados na presente investigação, com relação ao significativo tempo dedicado às brincadeiras e jogos no primeiro ano do Ensino Fundamental, contrastam com os achados de Lira *et al.* (2011), que, ao coletarem depoimentos das próprias crianças do primeiro ano em sua pesquisa, descobriram que são poucas as vezes em que essas podem brincar na sala, inferindo, assim, que existe uma restrição ao ato de brincar, sendo prioridade do professor manter a ordem da sala para o cumprimento do planejamento, evidenciada pela ausência de brinquedos e pela inadequação do espaço destinado às crianças.

Quando se relacionam as falas das crianças sujeitos da presente pesquisa com as entrevistas realizadas por Lira *et al.* (2011) encontra-se um dado em consonância: as crianças de ambos estudos afirmam que gostam de brincar na escola. Essas autoras relatam que as vontades das crianças giram em torno do brincar, de experimentar momentos de brincadeiras e compartilhar situações lúdicas com seus colegas.

A ambivalência presente nas falas das professoras participantes da presente pesquisa quanto à inclusão das brincadeiras na sala de aula, suas dúvidas a respeito de como devem ser utilizadas, em que momento, se as crianças vão gostar ou não das atividades que não envolvem o lúdico, se a família vai compreender a proposta de trabalho, são objetos de intensa reflexão no grupo de formação continuada dessas professoras. Todavia já se diferenciavam nas suas propostas e práticas pedagógicas, pois a inclusão do lúdico não foi problematizada apenas com a reorganização do ensino, pois este já era um dos componentes orientadores de suas atividades cotidianas com as crianças.

Vale salientar que no projeto político-pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade do Rio Grande - CAIC/FURG (RS) em que a presente investigação está sendo

realizada destacam-se as orientações e diretrizes que evidenciam a importância do brincar e da formação continuada de professores.

Desse modo, constata-se que essa Escola é o lugar, o espaço e o tempo onde as professoras e as crianças gostam de estar, principalmente porque têm liberdade para criar, brincar e se expressar de diversas maneiras, respeitando a singularidade de cada um e a proposta pedagógica. Assim, percebe-se que um dos principais objetivos do primeiro ano do Ensino Fundamental, que é o contato da criança com a linguagem escrita, é conseguido de forma eficiente, através do uso dessas linguagens, principalmente através da leitura de histórias e das atividades lúdicas relacionadas a essa, e pela "leitura de mundo", relacionando a aprendizagem das letras e palavras a situações reais vivenciadas pelas crianças.

Enfim, para se compreender as implicações da reorganização do ensino deve-se enxergar essa medida na sua totalidade, levando em conta o contexto em que se dão tais modificações e a vivência dos envolvidos nesse processo, principalmente das crianças, tendo em vista que o contexto de ensinar e aprender é um dos principais espaços em que elas se desenvolvem e se constituem como sujeitos, assumindo uma importância primordial em suas vidas.

Cabe destacar ainda a necessidade de serem realizadas mais pesquisas que focalizem as vivências das crianças diante das modificações no Ensino Fundamental, dada a escassez de estudos desse tipo. É essencial o acompanhamento dessas crianças no início de suas vidas escolares, já que, atualmente, elas são as principais atingidas pelas mudanças nos rumos da Educação Básica no Brasil.

Referências

- Azevedo, J.M. O ensino fundamental de nove anos e a renovação de propostas na educação infantil. *Diálogos Acadêmicos*, v.1, n.1, p.1-16, 2010.
- Borba, A.M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: Brasil. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2.ed. Brasília: MEC, 2007. p.33-45.

Bordignon, J.T. *A prática dos professores em relação à leitura e à escrita com alunos que ingressaram aos seis anos de idade no ensino fundamental*. 2009. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

Brasil. Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília: MEC, 2004.

Chizzotti, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

Dantas, A.G.; Maciel, D.M.M.A. Ensino fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no Distrito Federal: estudo de caso. *Educação & Sociedade*, v.31, n.110, p.157-175, 2010.

Freitas, M.T.A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n.116, p.21-39, 2002.

Kramer, S.; Leite, M.I. (Org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, 1996.

Lira, C.M.; Machado, A.F.M.; Fassini, C.S.O. Professores e crianças no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: desafios e expectativas. *Revista Contrapontos*, v.11, n.2, p.125-133, 2011.

Molon, S.I. Questões metodológicas de pesquisa na abordagem sócio-histórica. *Informática na Educação*, v.11, n.1, p.56-98, 2008.

Moro, C.S. *Ensino fundamental de 9 anos: o que dizem as professoras do 1º ano*. 2009. Tese (Doutorado) - Programa

de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

Mota, M.R.A. *As crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos e o governo da infância*. 2010. (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

Nogueira, G.M.; Peres, E.T. Ensino fundamental de nove anos: uma análise das contribuições de dissertações e teses defendidas no período de 2006 a 2010. *Revista Contrapontos*, v.11, n.2, p.179-187, 2011.

Santos, L.L.C.P.; Vieira, L.M.F. Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. *Educação*, v.27, n.96, p.775-796, 2006.

Saveli, E.L. Ensino fundamental de nove anos: bases legais de sua implantação. *Práxis Educativa*, v.3, n.1, p.67-72, 2008.

Silva, J.P.; Barbosa, S.N.; Kramer, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. *Perspectiva*, v.23, n.1, p.41-64, 2005.

Silva, A.A.; Scaff, E.A.S. Ensino fundamental de nove anos: política de integração ou conformação social? *Práxis Educativa*, v.5, n.1, p.97-107, 2010.

Ujiie, N.T. Ensino fundamental de nove anos: análise e perspectiva de ação. *Colloquium Humanarum*, v.5, n.2, p.37-45, 2008.

Recebido em 29/7/2011, reapresentação em 5/10/2011 e aceito para publicação em 24/11/2011.