



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

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

ALIXANDRA DANTAS DE SOUZA FAHNING

**A FORMAÇÃO COM PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: A LUDICIDADE COMO
POSSIBILIDADE DE ENFRENTAMENTO DA POBREZA E
EXTREMA POBREZA.**

VITÓRIA - 2021



ALIXANDRA DANTAS DE SOUZA FAHNING

**A FORMAÇÃO COM PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL: A LUDICIDADE COMO POSSIBILIDADE
DE ENFRENTAMENTO DA POBREZA E EXTREMA POBREZA.**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Renata Duarte Simões.

VITÓRIA
2021

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

F157f Fahning, Alixandra Dantas de Souza, 1980-
A formação com professores nos anos iniciais do ensino
fundamental : a ludicidade como possibilidade de enfrentamento
da pobreza e extrema pobreza. / Alixandra Dantas de Souza
Fahning. - 2021.
199 f. : il.

Orientadora: Renata Duarte Simões.
Coorientador: Nelson Figueiredo de Andrade Filho.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação. 2. Pobreza. 3. Infância. 4. Ensino fundamental. 5.
Formação. I. Simões, Renata Duarte. II. Andrade Filho, Nelson
Figueiredo de. III. Universidade Federal do Espírito Santo.
Centro de Educação. IV. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE Mestrado Profissional em Educação

Ata da sessão da octogésima oitava defesa de dissertação do Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da discente **ALIXANDRA DANTAS DE SOUZA FAHNING**, candidata ao título de Mestra em Educação, realizada às **14h00min** do dia **vinte e nove de setembro do ano dois mil e vinte e um**, remotamente, conforme Portaria nº 08/2021 da PRPPG/UFES. A presidente da Banca, Renata Duarte Simões, apresentou os demais membros da comissão examinadora, constituída pelos Doutores Alexandre Braga Vieira, Nelson Figueiredo de Andrade Filho e Isabel Matos Nunes. Em seguida, cedeu a palavra à candidata que em trinta minutos apresentou sua dissertação intitulada **“FORMAÇÃO COM PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A LUDICIDADE COMO POSSIBILIDADE DE ENFRENTAMENTO DA POBREZA E DA EXTREMA POBREZA”**. 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. A presidente, então, deu por encerrada a sessão da qual se lavra presente ata, que vai assinada pelos membros da banca examinadora.

Vitória, 29 de setembro de 2021.

Profa. Dra. Renata Duarte Simões

Orientadora

Prof. Dr. Alexandre Braga Vieira

Membro Interno (PPGMPE/Ufes)

Prof. Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho

Membro Externo (PPGEF/Ufes)

Profa. Dra. Isabel Matos Nunes

Membro Externo (PPGEEB/Ufes)

Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação – Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação. Avenida Fernando Ferrari, nº 514, Goiabeiras, Vitória/ES.
CEP: 29075-910. Telefone: (27) 4009-7779. E-mail: ppgmpe.ufes@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
RENATA DUARTE SIMOES - SIAPE 3346945
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE
Em 05/10/2021 às 08:19

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/280573?tipoArquivo=0>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ALEXANDRO BRAGA VIEIRA - MATRÍCULA 2094211
Coordenador - Coordenação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação
Em 19/10/2021 às 10:23

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/291112?tipoArquivo=0>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
NELSON FIGUEIREDO DE ANDRADE FILHO - SIAPE 1172960
Departamento de Ginástica - DG/CEFD
Em 19/10/2021 às 18:31

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/291919?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ISABEL MATOS NUNES - SIAPE 3052036
Departamento de Educação e Ciências Humanas - DECH/CEUNES
Em 20/10/2021 às 23:46

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/293310?tipoArquivo=O>

À minha mãe, minha alfabetizadora lúdica, e ao meu pai, meu inventor de brinquedos e brincadeiras que, desde meu primeiro ano na docência, foram sensíveis às condições de vida dos estudantes de cada escola do meu percurso e colaboradores do meu fazer docente.

Às minhas filhas, Roberta e Rafaela, minhas eternas crianças, às quais me comprazo pela sensibilidade no olhar e na escuta.

Aos mais de 18 milhões de crianças e adolescentes que, mesmo em tão tenra idade, são as maiores vítimas das violências produzidas pela desigualdade social brasileira.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo trilhar ombro a ombro.

À minha família, meu suporte incondicional e desmedido, em todo o tempo.

À minha mais que orientadora, Professora Renata Duarte Simões, que me recebeu “*na metade do caminho*”. Sou grata por ampliar meu olhar crítico sobre minha própria condição social e sobre a condição social das crianças das escolas públicas brasileiras.

Ao Professor Alexandro Vieira Braga – carinhosamente chamado por nós, mestrandos, de Alex – pelo cuidado, humanidade, zelo, compromisso e por acreditar que a pós-graduação é um espaço-tempo que deve ser ocupado pelos professores atuantes e militantes da Educação Básica.

Ao Professor Nelson Figueiredo de Andrade Filho, que carinhosamente chamamos de Nelsinho. Palavras não podem descrever a gratidão pelo cuidado, pelo direcionamento e por aceitar trilhar comigo mais uma etapa da minha vida acadêmica.

Aos professores do PPGMPE, Dulcinea Campos Silva, Ines de Oliveira Ramos Martins e Kalline Pereira Aroeira (1º semestre); Larissa Ferreira Rodrigues Gomes e Patrícia Silveira da Silva Trazzi (2º semestre) e Débora Cristina de Araujo (3º semestre) pela humanidade com que conduziram as construções de cada disciplina e pela potente contribuição nesta pesquisa.

Às professoras Marlene Cararo, Sumika Freitas, Shellen Lima e Hadassa Sperandio e ao professor João José Sana, pelo aceite para contribuir com esta pesquisa enquanto professores/formadores no tecer da trama de sustentação conceitual da proposta elaborada pelos professores da escola pesquisada.

Ao Grupo de Estudos em Educação Pobreza e Desigualdade Social, GEEPDS, pelo amparo conceitual.

Às professoras Jucileia, Miriam e Rafaela, à coordenadora Gisele e ao professor Wiliam, por aceitarem fazer o desafio de pensar o lúdico enquanto proposta de enfrentamento à pobreza e à extrema pobreza.

Aos profissionais da EMEF “Flor de Cactus”, na pessoa do diretor Anderson Ferreira, pelo efetivo apoio neste trilhar.

Ao Centro Educacional Linus Pauling, na pessoa da diretora pedagógica Ana Marta Bianchi Aguiar, pelo apoio, pela liberação e pela motivação nessa caminhada.

À Prefeitura Municipal de Serra-ES, pelo investimento em minha formação e pelo reconhecimento profissional.

Aos amigos e vizinhos, pelo apoio e pelo incentivo, indispensáveis para trilhar esta conquista.

Aos preciosos colegas da Turma 3 - Paulo Freire, pela rede de apoio mútuo, cuidado e respeito que juntos tecemos. Neste tear, a luta pela escola pública de qualidade foi o fio condutor que reuniu histórias, narrativas, encontros, percalços e possibilidades em prol do fazer pedagógico transformador!

“O jogo é, como vemos, uma das mais educativas atividades humanas, se o considerarmos por esse prisma. Ele educa não para que saibamos mais matemática ou português ou futebol; ele educa para sermos mais gente, o que não é pouco.

João Batista Freire (2017)

“A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. ”

Paulo Freire (2000, p. 88)

RESUMO

Esse estudo teve como objetivo geral fomentar reflexões e debates sobre pobreza e infâncias empobrecidas, pensando a ludicidade como uma prática pedagógica mediadora no enfrentamento dessa condição social. Como objetivos específicos, buscou-se: a) refletir sobre as questões históricas e sociais da pobreza e da infância, direcionando olhares para o brincar/jogar na sociedade brasileira, ao longo do tempo, e na articulação com os anos iniciais do Ensino Fundamental na atualidade; b) organizar um espaço-tempo de formação na escola pesquisada (virtual e presencial), com professores regentes, coordenação e professores de área (Educação Física e Arte) que atuam no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental, visando fomentar o debate sobre “Educação, Pobreza, Infância e Ludicidade”; c) elaborar, de forma colaborativa, com os professores participantes da formação, propostas lúdicas de enfrentamento da condição de pobreza e extrema pobreza para crianças do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Ancora-se na pesquisa qualitativa e nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativa-crítica para o desenvolvimento deste estudo, devido ao caráter formativo dessa modalidade de pesquisa. A produção de dados deu-se a partir dos diálogos no espaço/tempo de formação colaborativa, de maneira remota, com professores de uma escola localizada em um bairro de vulnerabilidade. Participaram desta formação quatro professores que atuam nos primeiros e segundos anos do ensino fundamental, visando problematizar e promover o debate sobre as questões históricas e sociais da pobreza e da infância, articulada à prática pedagógica, bem como, por elaborar, de forma colaborativa, uma proposta interdisciplinar para o enfrentamento da pobreza. Como aporte teórico, para a relação Educação e Pobreza, Arroyo (2014; 2016), Cararo (2015), Yannoulas e Duarte (2013a, 2013b); para o debate da Infância, nos valem da Sociologia da Infância pautada em Sarmento (2002, 2004; 2005); na perspectiva de atividades lúdicas nos valem de Borba (2007), Kishimoto (2009; 2010), Luckesi (2005; 2014) e Freire (2003). Os resultados apontam novas possibilidades de movimentos formativos; a contribuição do debate sobre pobreza para a reescrita do Projeto Político Pedagógico da escola; a urgência em ampliar o debate com vistas ao enfrentamento da negação de direitos, principalmente no contexto escolar; e a necessidade de ampliar o debate sobre o processo de transição da criança da etapa da educação infantil para o ensino fundamental, desnaturalizando as rupturas. Como produto deste processo colaborativo com os professores, a proposta lúdica interdisciplinar é resultado do movimento formativo com vistas ao enfrentamento a partir do diálogo sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, pautada no brincar enquanto direito da criança, principalmente no processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação. Pobreza. Infância. Ludicidade. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The general objective of this study was to encourage reflections and debates on poverty and impoverished childhood, thinking of playfulness as a mediating pedagogical practice in dealing with this social condition. As specific objectives, we sought to: a) reflect on the historical and social issues of poverty and childhood, directing views towards playing/playing in Brazilian society, over time, and in articulation with the early years of Elementary School in present; b) organize a space-time for training in the researched school (virtual and on-site), with regent teachers, coordination and area teachers (Physical Education and Art) who work in the 1st and 2nd year of Elementary School, in order to encourage the debate on "Education, Poverty, Childhood and Playfulness"; c) develop, collaboratively, with the teachers participating in the training, playful proposals for facing the condition of poverty and extreme poverty for children in the 1st and 2nd year of Elementary School. It is based on qualitative research and on the assumptions of critical action research for the development of this study, due to the formative character of this type of research. Data production was based on dialogues in space/time of collaborative training, remotely, with teachers from a school located in a vulnerable neighborhood. Four teachers who work in the first and second years of elementary school participated in this training, aiming to discuss and promote the debate on the historical and social issues of poverty and childhood, articulated with the pedagogical practice, as well as, by collaboratively elaborating a interdisciplinary proposal for fighting poverty. As a theoretical contribution, for the relationship between Education and Poverty, Arroyo (2014; 2016), Cararo (2015), Yannoulas and Duarte (2013a, 2013b); for the debate on Childhood, we used the Sociology of Childhood based on Sarmiento (2002, 2004; 2005); from the perspective of recreational activities, we use Borba (2007), Kishimoto (2009; 2010), Luckesi (2005; 2014) and Freire (2003). The results point to new possibilities for formative movements; the contribution of the debate on poverty to the rewriting of the School's Pedagogical Political Project; the urgency to broaden the debate with a view to facing the denial of rights, especially in the school context; and the need to broaden the debate on the child's transition process from kindergarten to elementary school, denaturalizing ruptures. As a product of this collaborative process with teachers, the interdisciplinary playful proposal is the result of the training movement aimed at coping through the dialogue on the Child and Adolescent Statute, based on playing as a child's right, especially in the learning process.

Keywords: Education. Poverty. Childhood. Playfulness. Early years of elementary school.

LISTA DE SIGLAS

BDTD/IBICT - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

BPC - Benefício de Prestação Continuada.

Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE/Ufes - Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.

CF/88 - Constituição Federal de 1980.

Cmei - Centro Municipal de Educação Infantil.

CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica.

Cras/VNC - Centro de Referência de Assistência Social do bairro Vila Nova de Colares, Serra.

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

Emef - Escola de Ensino Fundamental.

EPDS - Educação, Pobreza e Desigualdade Social.

ES - Espírito Santo.

Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

Fundef - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação.

GEEPDS - Grupo de Estudos em Educação, Pobreza e Desigualdade Social.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IJSN - Instituto Jones Santos Neves

Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

IPTU - Imposto Predial e Territorial Urbano.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MEC - Ministério da Educação.

ONU - Organização das Nações Unidas

OPNE - Observatório do Plano Nacional de Educação.

Oxfam - Comitê de Oxford para o alívio da fome.

PBF - Programa Bolsa Família.

PMS - Prefeitura Municipal de Serra.

Pnad - Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio

PnadC - Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio contínua.

PNE - Plano Nacional de Educação.

PPC - Paridade Poder de Compra.

PPGMPE - Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação.

PTRC - Programa de Transferência de Renda Condicionada.

RMGV - Região Metropolitana da Grande Vitória.

SciELO - Scientific Electronic Library Online

Sedu/Serra - Secretaria Municipal de Educação de Serra

SIS - Síntese dos Indicadores Sociais.

Ufes - Universidade Federal do Espírito Santo.

Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância

URS/FR - Unidade Regional de Saúde do bairro Feu Rosa, Serra.

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS

Figura 1 – Abayomi.....	63
Figura 2 – “Um jantar brasileiro”.....	65
Figura 3 – “Crianças”.....	66
Figura 4 – Localização dos equipamentos públicos do bairro Feu Rosa, Serra.....	102
Figura 5 – Logo da EMEF “Flor de Cactus”.....	104
Figura 6 – Cartaz do 1º encontro.....	112
Figura 7 – Cartaz do 2º encontro.....	112
Figura 8 – Cartaz do 3º encontro.....	113
Figura 9 – Cartaz do 4º e 5º encontro	114
Figura 10 – Cartaz do 6º encontro	115
Gráfico 1 – Organização dos trabalhos selecionados por região brasileira.....	59
Tabela 1 – Cronograma de ações na escola pesquisada.....	30
Tabela 2 – Descritores “Pobreza, Infância e ludicidade”.....	34
Tabela 3 – Descritores “Pobreza e Infância”.....	35
Tabela 4 – Descritores “Pobreza e ludicidade”.....	44
Tabela 5 – Descritores “Infância e ludicidade”.....	47
Tabela 6 – Professores participantes da formação.....	107
Tabela 7 – Organização dos encontros formativos.....	107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. EDUCAÇÃO, POBREZA INFÂNCIA E LUDICIDADE: O QUE OS ESTUDOS NO CAMPO ACADÊMICO INDICAM	34
1.1 POBREZA E INFÂNCIA.....	35
1.2 POBREZA E LUDICIDADE.....	43
1.3 INFÂNCIA E LUDICIDADE.....	46
2. A CRIANÇA EM CONDIÇÃO DE POBREZA E EXTREMA POBREZA E O LÚDICO NA HISTÓRIA BRASILEIRA	61
2.1 A RELAÇÃO DAS INFÂNCIAS EMPOBRECIDAS COM O LÚDICO AO LONGO DA HISTÓRIA BRASILEIRA.....	61
3. POBREZA E INFÂNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: A LUDICIDADE COMO POSSIBILIDADE DE ENFRENTAMENTO DA DESIGUALDADE SOCIAL	79
3.1 O DEBATE SOBRE POBREZA ENQUANTO CATEGORIA DE ANÁLISE.....	79
3.2 AS INFÂNCIAS EMPOBRECIDAS NO CONTEXTO ATUAL DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO E DO MUNICÍPIO DE SERRA.....	85
3.3 LUDICIDADE E CONTEXTO ESCOLAR: PERSPECTIVAS A PARTIR DE DIFERENTES AUTORES.....	87
3.4 A LUDICIDADE COMO POSSIBILIDADE DE ENFRENTAMENTO DA POBREZA E EXTREMA POBREZA.....	94
4. DIÁLOGO SOBRE EDUCAÇÃO, POBREZA, INFÂNCIA E LUDICIDADE COM OS PROFESSORES	100
4.1 A ESCOLA “FLOR DE CACTUS” – BAIRRO FEU ROSA, SERRA-ES.....	101
4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA COLABORATIVA-CRÍTICA.....	105
4.3 ANÁLISE DE DADOS.....	115
4.3.1 Educação, Pobreza, Políticas de transferência de renda e Infância	116
4.3.2 Direitos Humanos e Infância	121
4.3.3 Políticas Públicas e Prática de Ensino para as Infâncias	128
4.4 O PRODUTO EDUCACIONAL: PROPOSTAS LÚDICAS COMO POSSIBILIDADE DE ENFRENTAMENTO DA POBREZA E EXTREMA POBREZA NO CONTEXTO DA ESCOLA PESQUISADA, A PARTIR DA AMPLIAÇÃO DOS REPERTÓRIOS DO BRINCAR.....	135

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS.....	142
APÊNDICES.....	158

INTRODUÇÃO

No ano de 2019, o Brasil ocupava a 7ª colocação entre os países mais desiguais do mundo (OXFAM, 2019). Essa desigualdade tem produzido um cenário de injustiça social, má distribuição de renda e negação de direitos que mantêm, dia após dia, na pobreza e na extrema pobreza, 25,3% da população brasileira (IBGE, 2019). São 52,5 milhões de pessoas vivendo em condição de pobreza, das quais 13,5 milhões vivem em condição de extrema pobreza.

A Síntese dos Indicadores Sociais (SIS) (IBGE, 2019) traz os dados do Banco Mundial como um dos parâmetros para analisar a condição de vida dos brasileiros, em relação à renda: o valor *per capita* inferior a US\$ 5,50/dia indica a situação de pobreza e o valor *per capita* inferior a US\$ 1,90/dia indica a condição de extrema pobreza. Os valores são convertidos pela Paridade Poder de Compra (PPC) de 2011, que equivale a R\$ 1,66 para US\$ 1,00, corrigidos pelo Índice de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) médio de março de 2019, data de referência do Cadastro Único¹ (CadÚnico). Assim, o cálculo dos valores mensais das linhas de pobreza e extrema pobreza foram, respectivamente, R\$ 425,22 e R\$ 146,90 *per capita*.

Destaca-se que o quantitativo da extrema pobreza, historicamente, tem “cor”, sexo e localização geográfica: 72,7% da população pobre (38,1 milhões) é de pretos e pardos, sendo que, desse grupo, 52,37% (27,2 milhões) são mulheres pretas e pardas. Em 2018, quase metade (47%) dos brasileiros com rendimentos abaixo da linha de pobreza estava na região Nordeste, sendo o Maranhão o estado com o maior percentual (53,0%).

¹ De acordo com o *site* do Ministério da Cidadania, “O Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (Cadastro Único) é um instrumento que identifica e caracteriza as famílias de baixa renda, permitindo que o governo conheça melhor a realidade socioeconômica dessa população. Nele são registradas informações como: características da residência, identificação de cada pessoa, escolaridade, situação de trabalho e renda, entre outras. Desde 2003, o Cadastro Único se tornou o principal instrumento do Estado brasileiro para a seleção e a inclusão de famílias de baixa renda em programas federais, sendo usado obrigatoriamente para a concessão dos benefícios do Programa Bolsa Família, da Tarifa Social de Energia Elétrica, do Programa Minha Casa Minha Vida, da Bolsa Verde, entre outros. Também pode ser utilizado para a seleção de beneficiários de programas ofertados pelos governos estaduais e municipais. Por isso, ele funciona como uma porta de entrada para as famílias acessarem diversas políticas públicas. A execução do Cadastro Único é de responsabilidade compartilhada entre o governo federal, os estados, os municípios e o Distrito Federal. Em nível federal, o Ministério da Cidadania é o gestor responsável, e a Caixa Econômica Federal é o agente operador que mantém o Sistema de Cadastro Único. O Cadastro Único está regulamentado pelo Decreto nº 6.135, de 26 de junho de 2007, e outras normas.” (BRASIL, s.d.).

Aproximando o foco do Espírito Santo (ES), entre 2005 e 2015, o estado apresentou uma progressiva redução da pobreza² (em 2005, o percentual era de 22,8% e, em 2015, de 8,8%), alcançando a menor taxa de pobreza da região Sudeste. No entanto, dados de 2019 do CadÚnico indicam um retrocesso desse índice, evidenciando que 22,86% população capixaba vive em condição de pobreza (919 mil pessoas), desses, 13,3% vivem em condição de extrema pobreza (575 mil pessoas).

Das 465.352 famílias capixabas registradas no CadÚnico, 56,5% das pessoas com 25 anos ou mais possuem o ensino fundamental incompleto; 31,2% não possuem esgoto sanitário adequado; 10,8% vivem sem acesso à coleta de lixo; 2,3% vivem em domicílios cujas paredes são de materiais inadequados; 0,8% vivem em domicílios improvisados e 0,4% em domicílios coletivos - dimensões da pobreza que vão além da escassez de rendimento. A Região Metropolitana³ apresentou maior concentração de famílias em condição de pobreza (81,4%) e extrema pobreza (55,0%), de acordo com o CadÚnico.

O município de Serra integra a Região Metropolitana. É o município mais populoso do estado com, aproximadamente, 527.240 habitantes. Dados do CadÚnico (dezembro, 2019) apontam que 20,5% da população serrana vive em condição de pobreza e destes, 69,83% estão na condição de extrema pobreza. Em 2019, 51.970 famílias do município estavam inscritas no CadÚnico; 23.495 famílias possuem renda de até R\$ 89,00 *per capita*/mês.

Além de ser o município mais populoso da Região Metropolitana, Serra possui, dentre os 78 municípios do ES, a maior rede pública de ensino, composta por 139 escolas que atendem a 67.300 estudantes, sendo 72 Centros Municipais de Educação Infantil (Cmei), que atendem a 21.500 estudantes, e 67 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emef), que atendem a 45.800 estudantes. Em 2019, até o mês de dezembro, 21.393 crianças e adolescentes matriculados no ensino fundamental possuíam renda familiar de até R\$ 89,00 *per capita*/mês (CadÚnico).

Os dados sociais em âmbito nacional, estadual e municipal comprovam a urgência no debater que escola pública e que educação se tem pensado para esses coletivos empobrecidos. O número de crianças e adolescentes no ensino fundamental

² Em 2005, a taxa de pobreza era de 22,8%, reduzindo para 7,5% em 2014. Em 2015, por conta da crise econômica, a taxa de pobreza volta a subir para 8,8% - IBGE/Pnad.

³ Divisão Regional do Espírito Santo em Microrregiões de Planejamento. Municípios que compõem a Região Metropolitana: Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória (IJSN, 2019).

em condição de pobreza e extrema pobreza demanda urgência em refletir o acesso, a permanência e a qualidade de ensino oferecido a esses sujeitos que, segundo Duarte (2013), antes apartados da escola por diferentes mecanismos, nela ingressam requisitando transformações e análises.

Segundo Arroyo (2016a), a condição social das crianças impacta diretamente nos processos de ensino-aprendizagem. Crianças empobrecidas são invisibilizadas, reduzidas a uma representação social de “[...] carências de conhecimentos, de valores, de hábitos de estudo, de disciplina, de moralidade” (p. 8). Todavia, se a pobreza compromete as bases materiais do viver humano, invisibilizá-la leva “[...] o pensamento social e pedagógico a desconsiderar, em grande medida, as carências materiais que chegam às escolas e a se preocupar prioritariamente com as consequências morais e intelectuais da pobreza” (ARROYO, 2016a, p. 9).

Nessa mesma esteira, Sperandio (2019) alerta que:

Portanto, o trabalho educativo não pode agir de modo a contribuir para a manutenção da realidade desigual em nossa sociedade, gerando a adaptação dos sujeitos à realidade. Se assim ocorresse, o trabalho educativo não cumpriria sua função social de promover o acesso à plena humanização de todos. (SPERANDIO, 2019, p. 115).

Para pensar esse panorama e promover o debate sobre educação e pobreza com os profissionais da escola, os autores (ARROYO, 2016a; SPERANDIO, 2019) afirmam que é preciso criar caminhos e possibilidades de reflexão e ação, a fim de que se atinja, de forma ampla, o reconhecimento e o enfrentamento da situação de desigualdade social e exclusão. Problematizar a situação de pobreza e extrema pobreza na escola de ensino fundamental é fazer o exercício de olhar para além dos muros da escola, pois a criança não deixa de ser pobre quando entra na escola, bem como também não deixa de ser criança. Suas ausências, privações, tensões e conflitos a acompanham dentro e fora da escola, consequência da pobreza multifacetada, que afeta condições de trabalho, rendimentos, alimentação, moradia, proteção, saúde, cultura e lazer.

Soma-se a isso, a condição de empobrecimento social, o “ser criança” em um país de desigualdades que não a reconhece como sujeito de direitos e nega a vivência dos modos próprios de interação e aprendizagem nessa etapa da vida. Segundo Borba (2007), ideias e práticas do processo de ensino ainda “[...] reduzem o brincar a uma atividade à parte, paralela, de menor importância no contexto da formação escolar da criança” (p. 34). Ao ingressarem no ensino fundamental, crianças com 5 e

6 anos⁴ são cerceadas de vivenciar o lúdico em função da antecipação de um ensino mecânico, repetitivo e desconexo, que não tem espaço-tempo para o jogo, para a brincadeira, para a criatividade, para o imaginário infantil, ou seja, são submetidas a processos que não contemplam a infância e nem a condição social das crianças.

De qualquer modo, no Brasil, os saberes constituídos sobre a infância que estão ao nosso alcance até o momento [estudos nos campos da sociologia e antropologia] nos permitem conhecer objetivamente as precárias condições sociais das crianças, sua história e sua condição profundamente adversa de 'adulto em miniatura', e precariamente a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas memórias e lembranças, suas práticas e possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas. Afinal, o que sabemos sobre as culturas infantis? O que conhecemos sobre os modos de vida das crianças indígenas, negras e brancas? O que sabemos sobre as crianças que frequentam a escola pública? Como aprendem? O que aprendem? O que sentem? O que pensam? [...] (QUINTEIRO, 2002, p. 141).

Quinteiro (2002, p. 141) pontua que as Ciências Sociais e Humanas demoraram a enxergar as crianças e as infâncias como foco das pesquisas, e que demoraram, ainda mais, para pensar a relação Sociedade, Infâncias e Escola. A autora questiona acerca dos saberes constituídos pelos pesquisadores sobre infância, criança e sua condição social, tendo em vista que a ausência de estudos sobre a condição social da criança no interior da escola pública, por meio de questionamentos, indica a necessidade de aproximação para se conhecer e compreender as culturas infantis, as infâncias, os modos de vida e a condição social das crianças nas interações dentro da escola pública.

Sarmiento (2005), traz para esse debate o conceito de infância como categoria social geracional que consiste no entendimento de que os efeitos de classe, de gênero ou de raça na caracterização das posições sociais, são conjugados à infância. Da mesma forma, a infância conjuga-se ao período histórico, aos arbítrios da sociedade, à condição social das famílias e ao cercear do adulto (SARMENTO, 2005 p. 363). Segundo o autor, há mais crianças pobres do que adultos em situação de privação, sendo a infância a mais afetada pela pobreza que cresce de forma acentuada. Esses são pontos importantes para pensar a relação entre educação e pobreza na infância. Nesse mesmo debate, Kramer (2007, p. 17) afirma:

⁴ Em fevereiro de 2006, a lei nº 11.274/06 alterou os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB, ampliando para nove anos o ensino fundamental, com matrícula obrigatória aos seis anos, podendo a criança ingressar com 5 anos e completar 6 anos até o final do mês de março do ano letivo.

Considerar, simultaneamente, a singularidade da criança e as determinações sociais e econômicas que interferem na sua condição, exige reconhecer a diversidade cultural e combater a desigualdade de condições e a situação de pobreza da maioria de nossas populações com políticas e práticas capazes de assegurar igualdade e justiça social. Isso implica garantir o direito a condições dignas de vida, à brincadeira, ao conhecimento, ao afeto e a interações saudáveis.

As falas de Quinteiro (2002), Sarmiento (2004, 2005), Arroyo (2016a), Duarte (2013) e Kramer (2007) convergem para a necessidade de uma educação pública que considere a singularidade da criança conjugada à sua condição social e econômica, com vistas à garantia do direito a uma educação que leve em conta as infâncias. Assim, aproximo-me das experiências lúdicas.

Segundo Kishimoto (2010, p. 12), “[...] a diversidade de experiências adquiridas nas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura lúdicas tem o potencial de aproximar crianças”. A autora fala das experiências lúdicas como “[...] ferramenta para fazer amizades e brincar em conjunto”. Essas experiências lúdicas promovem a interação entre as crianças, mas, no entanto, ficam condicionadas à oferta pelas instituições que atendem as crianças. Kishimoto (2010, p. 12) ratifica que, na atividade lúdica, a criança é agente, é ativa, escolhe, brinca, toma iniciativa, relaciona-se com seus pares, integrando várias manifestações lúdicas e a cultura da infância: “[...] a criança pode brincar de dançar e cantar [...] pode contar histórias, escrever poesia e construir um livro. Outras ainda podem produzir desenhos, fazer colagens com diferentes materiais, fotografar e expor para os amigos”.

A relação entre brincar e ludicidade também é tratada por Kishimoto (2009, p. 1) como “[...] resultado de ações conduzidas por regras, em que se pode usar ou não objetos, mas que tenham as características do lúdico: ser regrado, distante no tempo e no espaço, envolver imaginação, dispor de flexibilidade de conduta e de incerteza”. A vivência dessas manifestações da cultura precisa ser garantida tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental.

As crianças de 6 anos foram transferidas para o Ensino Fundamental, mas continuam sendo crianças. A melhor forma de garantir a continuidade de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento é incluir, no projeto pedagógico do Ensino Fundamental, brincadeiras que ampliem os interesses das crianças [...]. É importante procurar sempre observar, acompanhar e participar do brincar da criança para criar vínculos [...] (KISHIMOTO, 2010, p. 17).

A ludicidade, ou modo lúdico, é descrita por Luckesi (2014, p. 17 - 18) “[...] como um estado interno ao sujeito [...] tem a ver com experiência interna pessoal, e, ao mesmo tempo e conseqüentemente, com experiência interna coletiva”. O autor ressalta que as experiências que podem gerar o “estado lúdico” para um, talvez não gere esse mesmo estado para outro, tendo em vista que ludicidade não pode ser medida de fora, pois está ligada ao que “[...] lhe toca internamente, em determinada circunstância” (LUCKESI, 2014, p. 18). Segundo o autor, o ponto de partida para se pensar o lúdico não é a atividade, mas sim os sujeitos.

Nesta pesquisa, direciono o olhar para a criança que é sujeito da infância empobrecida que, pela sua singularidade, vivencia modos próprios de interação e aprendizagem por meio do brincar. Esse modo de brincar, de vivenciar o lúdico é que nos desperta o interesse quando pensamos as infâncias empobrecidas, às quais, constantemente, o espaço-tempo de brincar, entendido como direito da criança, é negado. Em contrapartida, entende-se a escola como espaço que garante e potencializa – ou deveria garantir e potencializar – esse direito ao lúdico.

É nessa perspectiva e a partir de reflexões sobre as condições de pobreza/extrema pobreza que questionamos como a Escola Municipal de Ensino Fundamental “Flor de Cactos” (Feu Rosa, Serra – ES) compreende a pobreza e as crianças empobrecidas matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental e como a ludicidade pode contribuir para o enfrentamento dessa condição social?

OBJETIVO

Constituir processo formativo com profissionais da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Flor de Cactos”, localizada em Serra-ES, com o objetivo de fomentar reflexões e debates sobre pobreza e infâncias empobrecidas, pensando a ludicidade como uma prática pedagógica mediadora no enfrentamento dessa condição social.

Como objetivos específicos, a presente pesquisa busca:

- Refletir sobre as questões históricas e sociais da pobreza e da infância, direcionando olhares para a história do brincar/jogar na sociedade brasileira, ao longo do tempo e na articulação com os anos iniciais do ensino fundamental na atualidade;
- Organizar um espaço-tempo de formação na escola pesquisada (virtual e presencial), com professores regentes, coordenação e professores de área (Educação

Física e Arte) que atuam no 1º e 2º ano do ensino fundamental, visando fomentar o debate sobre “Educação, Pobreza, Infância e Ludicidade”;

- Elaborar, de forma colaborativa, com os professores participantes da formação, propostas lúdicas de enfrentamento da condição de pobreza e extrema pobreza para crianças do 1º e 2º ano do ensino fundamental e sistematizar essas propostas lúdicas em um caderno didático.

JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa justifica-se por problematizar e promover o debate sobre as questões históricas e sociais da pobreza e da infância, utilizando os espaços e tempos da escola, bem como por desenvolver, de forma colaborativa, práticas para o enfrentamento da pobreza.

Em uma perspectiva acadêmica, ao buscarmos a literatura atual que realiza o debate sobre Educação, Pobreza e Ludicidade, percebemos a ausência de estudos que pensem essa relação. Nesse contexto, esta pesquisa busca contribuir com os estudos sobre pobreza ao propor o lúdico como instrumento pedagógico fomentador de uma ação mediadora do diálogo entre escola e crianças empobrecidas, nos anos iniciais do ensino fundamental.

Este estudo se justifica, ainda, por possibilitar dar continuidade à formação profissional, dialogando com as inquietações e os interesses despertados em minhas vivências escolares como docente. Durante a formação inicial, a participação em grupos de estudo sobre Criança enquanto sujeito social que é influenciado e influencia pessoas e relações a sua volta (CUNHA; SANTOS, 2014; KRAMER, 2007), e Infância enquanto categoria social do tipo geracional (SARMENTO, 2005) foi-me despertado o interesse pela temática infância, criança e educação.

Com uma história de 19 anos atuando na rede pública de ensino como professora de educação física, em escolas localizadas na periferia da Grande Vitória, entendo o Mestrado Profissional em Educação como oportunidade de refletir criticamente sobre minha profissionalidade docente em contextos empobrecidos, marcados, geográfica e socialmente, pela desigualdade, e o papel que o lúdico pode assumir nos processos educativos nesses contextos. Ao pesquisar sobre a temática

em tela, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Renata Simões, vislumbro esse debate na escola com os demais sujeitos escolares e, principalmente, a busca por transformações na prática social, de modo a repensar os processos de ensino-aprendizagem em escolas localizadas na periferia do município de Serra.

METODOLOGIA

Recorro à abordagem qualitativa, pela necessidade de “[...] caminhar para uma ampliação na compreensão do fenômeno educativo, em toda sua dimensionalidade histórica [...]”, sendo a educação “[...] compreendida como fenômeno integral, complexo [...]” que deve ser estudado de forma contextualizada (GHEDIN, FRANCO, 2011, p. 117). A partir dos dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dos relatórios do CadÚnico e da literatura que versa sobre Educação, Pobreza, Infância e Ludicidade, iniciei minha aproximação exploratória para uma “[...] maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” (GIL, 2019, p. 26).

Inicialmente, a necessidade da inserção direta no campo da pesquisa enquanto possibilidade de acesso aos documentos oficiais da escola pesquisada - Projeto Pedagógico e dados do Programa Bolsa Família (PBF) local. A inserção também foi pensada por proporcionar a observação de como a escola tem compreendido as crianças em condição de pobreza e extrema pobreza, tendo o cuidado de “[...] considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado” (GIL, 2019, p. 26), no cotidiano escolar.

Aproximo-me de uma escola municipal de ensino fundamental de Serra-ES, em março de 2020. A seleção da Emef “Flor de Cactos” deu-se por ser a minha escola de origem (atuei como professora de educação física nos turnos matutino e noturno, no ano de 2018); por estar localizada em Feu Rosa, bairro mais populoso do município, considerado território de periferia e de vulnerabilidade social; e por atender apenas aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), nos turnos matutino e vespertino.

Em 2019, a escola atendeu 760 estudantes, sendo que 13,15% (100 estudantes) eram beneficiários do Programa Bolsa Família do Governo Federal. Durante minha atuação docente nessa escola, a presença de alunos beneficiados pelo

PBF era colocada de forma invisível, não afetando os direcionamentos pedagógicos. Havia grande interesse dos professores sobre a temática, mas, no entanto, o debate precisava ser iniciado e sistematizado para adquirir consistência no espaço escolar, sobrepujando as citações rasas do espaço-tempo das reuniões administrativas, do conselho de classe e das demandas da coordenação de turno.

Entendendo que há uma demanda latente de pesquisa na escola e que esta pesquisa demandaria de ação/intervenção em caráter coletivo, colaborativo e reflexivo engajado a prática pedagógica, optamos pela estratégia de pesquisar e intervir concomitantemente, vislumbrando provocar transformações na prática (FRANCO, 2005), conforme fundamento da pesquisa-ação crítica (PIMENTA, 2005; FRANCO, 2005; GUEDIN; FRANCO, 2011; FRANCO; BETTI, 2018).

A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo (FRANCO, 2005, p. 486).

Segundo Guedin e Franco (2011), o caráter formativo dessa modalidade de pesquisa proporciona, aos atores da prática, a tomada de consciência que vai ocorrendo nos sujeitos envolvidos ao longo do próprio processo, tendo em vista o caráter emancipatório da pesquisa-ação colaborativa-crítica. A participação consciente dos sujeitos em toda a ação da pesquisa oportuniza o libertar-se e reorganiza a autoconcepção dos participantes enquanto sujeitos históricos. Esse processo tem como elemento fundante o agir comunicativo – ação eminentemente interativa, coletiva, dialógica, vitalista, que emerge do vivido –, e o tempo de reconstruções, reestruturação de significados e caminhos das propostas elaboradas para/com as crianças. Privilegiar esse método vai ao encontro dos nossos objetivos e cria condições para o enfrentamento da pobreza e extrema pobreza.

Inicialmente, tendo em vista a especificidade da proposta crítica dessa metodologia e o caráter formativo-emancipatório desta investigação sobre a prática educativa (GHEDIN, FRANCO, 2011, p. 219-220), foi organizado um espaço-tempo de formação (virtual) na escola pesquisada, com profissionais que atuam no 1º e no 2º ano – coordenadora, professoras regentes e professores de Educação Física e Arte –, conforme o segundo objetivo específico desta pesquisa.

A constituição do grupo de professores participantes da formação foi feita com a colaboração do diretor escolar, da pedagoga e da coordenadora do turno (ambas do turno vespertino), por meio do contato prévio na escola para sondar o interesse de participação na pesquisa e para pedido de disponibilização dos contatos telefônicos. Já com a listagem de professores interessados em participar da pesquisa, foi encaminhado convite por mensagem de texto (WhatsApp), apresentando a pesquisadora e os objetivos da pesquisa, além da definição de dia e horário para posterior contato telefônico.

Priorizamos o convite a profissionais do mesmo turno (vespertino), compondo “[...] um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos: pesquisadores universitários e pesquisadores (professores no caso escolar)” (PIMENTA, 2005, p. 523). A delimitação do turno se deu para facilitar o planejamento dos horários dos encontros de formação, remotos e presenciais, bem como para facilitar o cumprimento das etapas previstas.

A intenção, ao constituir a formação com os professores da escola, foi de criar um espaço para reflexão sobre as questões históricas e sociais da pobreza e da infância, visando à articulação com a prática pedagógica, para elaborar, de forma colaborativa, propostas lúdicas de enfrentamento da condição de pobreza e extrema pobreza para crianças do 1º e 2º ano do ensino fundamental. Os encontros formativos produziram dados que serão apresentados no capítulo 4.

Os encontros foram organizados em seis momentos, de periodicidade semanal (terças-feiras), com duração de duas horas cada. O dia da semana, bem como o horário de início e término, foram estabelecidos em diálogo com os professores, levando em consideração a disponibilidade dos participantes e os movimentos criados pela escola durante o período de isolamento social. Constitui-se a seguinte organização:

- Três encontros para o debate da temática “Educação, Pobreza, Infância e Ludicidade”;
- Dois encontros para diálogo e elaboração colaborativa de uma proposta lúdica com o objetivo de enfrentamento da condição de pobreza e extrema pobreza. A proposta é direcionada ao 1º e 2º ano do ensino fundamental, sendo compilada e organizada em formato de Caderno de Proposta Pedagógica; e

- Um último encontro para o compartilhamento dos planejamentos de cada professor e organização da proposta.

A movimentação cíclica da ação formativa indicou a necessidade de inserir mais um encontro, antecedendo o último encontro de compartilhamento, que ocorreu na escola, presencialmente, em uma manhã e uma tarde, o que possibilitou estar com cada professor individualmente nos horários de planejamento. No turno vespertino, após os encontros no planejamento individual, houve a possibilidade de reavaliar os planejamentos com quatro professores participantes, que atuam nesse turno, em uma roda de conversa sobre cada proposição, por área de conhecimento⁵. Esse movimento proporcionou aos professores indicarem a necessidade de articulação entre as áreas de conhecimento em uma proposta única, colaborativa e interdisciplinar.

Segundo Jesus, Vieira e Effgen (2014), essa movimentação, fundante na pesquisa-ação, de reflexão-ação-crítica da prática docente

[...] demanda um mergulho profundo nos pressupostos teóricos que fundamentam os processos de ensino, fazendo emergir problematizações para as teorias já anunciadas, a constituição de outros saberes e a imbricação entre o vivido e o teorizado (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 783).

Nessa perspectiva, a primeira aproximação com a escola nos levou à reflexão sobre a urgência do enfrentamento da condição de pobreza e extrema pobreza, da garantia ao direito de brincar indissociável do direito de aprender, emergindo, no debate, os efeitos da ruptura provocada pela transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Nesse processo, para pensar com os professores da escola esse encontro dialógico, amparamo-nos na orientação dos pressupostos da pesquisa-ação colaborativa-crítica, que “[...] evoca uma disposição subjetiva e social nos participantes de se deixar envolver pela vida cotidiana, pela compreensão das tensões com o coletivo, de perceber e pensar suas possíveis rupturas” (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014, p. 772).

Ao organizar a agenda da formação (com a professora orientadora e com a equipe escolar), havíamos previsto que os encontros aconteceriam na escola, de forma presencial, e que as propostas lúdicas elaboradas pelo grupo focal seriam

⁵ Esse encontro coletivo cumpriu todos os protocolos de segurança sanitária com o uso de máscara, distanciamento e local arejado.

vivenciadas pelas crianças do 1º e 2º ano do ensino fundamental. O registro das vivências aconteceria por vídeo, áudio, fotografias, desenhos, cartazes e cartas, que culminariam em um compartilhamento com a comunidade escolar. No entanto, tendo em vista a situação de pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19), muitos processos investigativos *in loco* demandaram, dos pós-graduandos, uma nova visitação aos métodos de produção de dados, de encontros e de intervenções.

Entende-se que as investigações no campo da educação – principalmente as que pertencem aos programas de mestrado profissional – surjam das necessidades da prática educativa.

No âmbito de um mestrado dessa natureza, o professor/pós-graduando/pesquisador tem a possibilidade de desenvolver uma pesquisa com o sentido localizado nas situações de sua vida profissional, na sala de aula, nos diversos espaços educativos e, portanto, tem condições de ser protagonista de sua formação e transformação profissional (NOGUEIRA; NERES; BRITO, 2016, p. 65).

A citação supracitada tem como base o texto da Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009), que dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Capes. As autoras articulam os objetivos do mestrado profissional às demandas que emergem da escola, “[...] mestrados profissionais constituem-se, de fato, um espaço formativo em que a interlocução das pesquisas com a realidade educacional é direta, o que mostra o grande potencial dessa modalidade para a formação de professores” (NOGUEIRA; NERES; BRITO, 2016, p. 74). Nessa perspectiva, buscamos vias que possibilitassem a aproximação, a inserção e o diálogo com a escola.

Para que essa aproximação com a escola não ficasse prejudicada em função das regras impostas por causa da pandemia, foi necessário reorganizar as ações em relação a essa aproximação com o campo investigativo, de forma a garantir o encontro colaborativo. Assim, pautamo-nos nos protocolos de segurança sanitária publicados por meio de decreto estadual⁶ - o afastamento social, o impedimento de atividades que promovam aglomeração de pessoas no mesmo ambiente e a suspensão das aulas presenciais da educação básica e superior.⁷

⁶ Decreto Estadual Nº 4593 - R, de 13 de março de 2020 - Decreta o estado de emergência em saúde pública no estado do Espírito Santo e estabelece medidas sanitárias e administrativas para prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos decorrentes do surto de Coronavírus (Covid-19).

⁷ Decreto Estadual Nº 4597-R, de 16 de março de 2020 – Trata das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do Coronavírus (Covid-19), na área da educação do estado

A partir das orientações desses protocolos, sem expectativas para o retorno das atividades presenciais nas instituições de ensino, e com a necessidade de se cumprir os prazos para a defesa desta dissertação, as ações foram redimensionadas para o meio virtual, utilizando plataformas gratuitas e de simples acesso. Tivemos o cuidado de dialogar com a escola a fim de utilizar o mesmo recurso virtual que os professores estavam utilizando como espaço remoto para reuniões e formações.⁸

Nesse contexto, todos os encontros foram gravados, produzindo uma sequência de material audiovisual de apoio aos participantes do grupo, e facilitando, também, a transcrição dos dados da pesquisa.

A proposta de atividades lúdicas construídas com o grupo de professores constitui o produto desta pesquisa, organizado no quinto capítulo, que será disponibilizado para a escola em formato digital e impresso. A proposta foi organizada a partir das reflexões com os professores participantes do grupo, coautores deste produto educacional.

É importante ressaltar que essas etapas foram apresentadas ao grupo de professores participantes de forma descritiva, por mensagem de texto e no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para melhor visualização das ações da pesquisa que envolvem os atores da escola, organizamos a seguinte tabela:

Tabela 01 – Cronograma de ações na escola pesquisada

Data	Ação	Participantes
10/03/2020	<ul style="list-style-type: none"> Reunião para apresentação do interesse em desenvolver a pesquisa e o produto na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Flor de Cactus”, Feu Rosa, Serra. 	Pesquisadora, Prof. Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho, Diretor Anderson Ferreira e Pedagoga Vânia Carla Amaral.
Agosto 2020	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação da proposta de pesquisa à Secretaria Municipal de Educação de Serra 	Pesquisadora.
15/09/20 18:00	<ul style="list-style-type: none"> 1º Encontro de formação. <p>Apresentação da Pesquisa aos professores participantes e organização dos encontros.</p> <p>Tema 1: Educação, Pobreza e Políticas de transferência de renda”. Professora formadora Dr.^a Marlene Cararo (GEEPEDS-UFES)</p> <p>Tema 2: Pobreza e Infância.</p>	Pesquisadora, Prof. ^a Dr. ^a Renata Duarte Simões (orientadora), Professores participantes da formação.

do Espírito Santo. Ficaram definidas nos termos deste Decreto a suspensão de todas as atividades de ensino presenciais.

⁸ Google Meet. Disponível em: <https://meet.google.com/>.

	Professora formadora Me. Shellen de Lima Matiazzi (PMV/GEEPDS-UFES).	
22/09/20	• 2º Encontro de formação.	Pesquisadora, Prof. ^a Dr. ^a Renata Duarte Simões (orientadora), Professores participantes da formação.
18:00	Tema 3: Direitos Humanos. Professor formador Me. João José Barbosa Sana	
29/09/20	• 3º Encontro de formação.	Pesquisadora, Prof. ^a Dr. ^a Renata Duarte Simões (orientadora), Professores participantes da formação.
18:00	Tema 4: Currículo e Prática de Ensino Professora formadora Me Hadassa da Costa Santiago Bremenkamp Sperandio (PMC/GEEPDS-UFES).	
	Tema 5: Políticas Públicas para a Infância. Professora formadora Dra. Sumika de Freitas (SEDU-ES/CNDE/FOPEIES/GEEPDS-UFES)	
06/09/20	• 4º Encontro de formação.	Pesquisadora, Prof. ^a Dr. ^a Renata Duarte Simões (orientadora), Prof. Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho, Professores participantes da formação.
18:00	- elaboração colaborativa de propostas lúdicas de enfrentamento da condição de pobreza e extrema pobreza com crianças do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I.	
13/10/20	• 5º Encontro de formação.	Pesquisadora, Prof. ^a Dr. ^a Renata Duarte Simões (orientadora), Prof. Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho, Professores participantes da formação.
18:00	- elaboração colaborativa de propostas lúdicas de enfrentamento da condição de pobreza e extrema pobreza com crianças do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I.	
27/10/20	• 6º Encontro de formação:	Pesquisadora, Prof. ^a Dr. ^a Renata Duarte Simões (orientadora), Prof. Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho, Professores participantes da formação.
18:00	- Apresentação das propostas e Considerações parciais.	

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Como primeira aproximação, com o intuito de ouvir se havia interesse em participar da pesquisa e de promover o debate Educação, Pobreza, Infância e Ludicidade, realizamos, no mês de março, uma roda de conversa na escola. Participaram desse primeiro momento o diretor da escola, a pedagoga do turno vespertino, a pesquisadora e o Prof. Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho (Cria/Práxis/ Ufes). Nessa roda de conversa, a escola manifestou o interesse em contribuir e de participar da pesquisa.

O processo de formação, elaboração e planejamento das propostas construídas com os professores teve a colaboração do Grupo de Estudos de Educação, Pobreza e Desigualdade Social (GEEPDS) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) na mediação do debate temático. Os resultados da pesquisa e o produto educacional gerado por ela serão submetidos à avaliação do Programa de

Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação e compartilhados com comunidade escolar da Emef “Flor de Cactus”.

Assim, organizamos a pesquisa em cinco capítulos. O capítulo 1, intitulado **“Educação, pobreza infância e ludicidade: o que os estudos no campo acadêmico indicam”**, traz o levantamento das pesquisas sobre a temática a partir de buscas nos bancos de dados digitais: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT) e Google Acadêmico. A intenção é conhecer as pesquisas já realizadas no que se refere à relação pobreza, infância e ludicidade no contexto da educação, tendo como foco a prática pedagógica de enfrentamento da condição de pobreza e extrema pobreza nos anos iniciais do ensino fundamental.

O capítulo 2, intitulado **“A criança em condição de pobreza e extrema pobreza e o lúdico na história brasileira**, traz uma abordagem histórica sobre a relação das infâncias empobrecidas e o lúdico na história brasileira, bem como algumas manifestações lúdicas da cultura infantil que denunciavam a visão de criança e de infância da sociedade brasileira na Colônia, no Império e na República. Nessa abordagem histórica, observa-se a condição social da criança e o acesso à escola pública imbricados, inicialmente, de forma excludente e, posteriormente, como questão de luta popular pelo direito à educação pública.

No capítulo 3, **“Pobreza e infância no ensino fundamental: a ludicidade como possibilidade de enfrentamento da desigualdade social”**, dialogamos sobre a infância na condição de pobreza e extrema pobreza, sobre a escola como espaço para a vivência da infância e como produtora de práticas de enfrentamento da condição de pobreza e extrema pobreza, e sobre a possibilidade de vivências lúdicas como mediadoras desse processo.

O capítulo 4, **“Diálogo sobre educação, pobreza, infância e ludicidade com os professores”**, traz a aproximação com a escola pesquisada, o contexto da pesquisa-ação, sua história, localização e seus atores. Apresenta também, a partir dessa aproximação, a descrição do diálogo com professores sobre a temática educação, pobreza, infância e ludicidade. A partir desse diálogo, gerado no movimento formativo, dá-se o processo de elaboração de uma proposta lúdica de enfrentamento da condição de pobreza e extrema pobreza, tendo como foco as

crianças do 1º e 2º ano do ensino fundamental da escola pesquisada. Essa proposta interdisciplinar foi organizada no formato de Caderno Pedagógico, o que constitui o Produto Educacional deste trabalho.

A proposta de uma investigação desta natureza não tem a pretensão de trazer soluções fechadas ou modelos, mas sim de propor possibilidades de percursos investigativos e reflexivos em uma determinada realidade, com vistas à prática pedagógica para o enfrentamento da condição de pobreza e extrema pobreza.

1. EDUCAÇÃO, POBREZA INFÂNCIA E LUDICIDADE: O QUE OS ESTUDOS NO CAMPO ACADÊMICO INDICAM

Neste capítulo, considerando a necessidade de uma aproximação das pesquisas que contemplam a temática “Educação, Pobreza, Infância e Ludicidade” e o entrelaçamento dessas pesquisas com a nossa investigação, realizamos buscas das produções científicas nas bibliotecas digitais a partir dos descritores “pobreza”, “infância” e “ludicidade”, em âmbito nacional e estadual (Espírito Santo). Priorizamos as pesquisas vinculadas à área da Educação, realizadas no interior das escolas públicas e direcionadas aos anos iniciais do ensino fundamental, o que consideramos como critérios para a seleção dos textos durante as buscas nos bancos de dados. Optamos por realizar as buscas em quatro bancos de dados: SciELO, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, BDTD/IBICT e Google Acadêmico.

No primeiro momento, buscamos localizar pesquisas que contemplassem os três descritores – “pobreza”, “infância” e “ludicidade”. Ao cruzá-los, os bancos de dados apontaram 10.986 resultados, em diferentes áreas de conhecimento – com destaque para assistência social e psicologia –, e nos mais variados contextos (instituições de assistência social, projetos sociais, instituições de justiça, espaços comunitários e familiar), distanciando-se da temática foco desta pesquisa.

Tabela 02 - Descritores ‘Pobreza’, ‘Infância’ E ‘Ludicidade’

Descritores	Nº resultados por banco de dados			
	SciELO	Capes	BDTD/IBICT	Google Acadêmico
pobreza’, ‘infância’ e ‘ludicidade’	nenhum	4.532	04	6.450

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

Desse levantamento inicial, após a leitura dos títulos, resumos e trechos da pesquisa, com base nos critérios já mencionados (pesquisas vinculadas à área da Educação, realizadas no interior das escolas públicas e direcionadas aos anos iniciais do ensino fundamental), constatamos que nenhum dos textos contemplava os três descritores conjuntamente. Identificamos que as pesquisas encontradas tratavam apenas de dois descritores, o que nos levou a organização dos descritores por pares, sendo eles: “pobreza e Infância”, “pobreza e ludicidade” e “infância e ludicidade”.

Tratamos cada par de descritores como subtópicos deste capítulo a fim de organizar a descrição dessa etapa investigativa, bem como de identificar o diálogo que os autores estabelecem sobre essas temáticas no âmbito da educação pública.

1.1. POBREZA E INFÂNCIA

Cruzando o primeiro par de descritores, “pobreza” e “infância”, encontramos no banco de dados SciELO, 109 resultados; na Capes, 180 resultados; na BDTD/IBICT, 20 resultados e; no Google Acadêmico, 23.000 resultados. Especificamente no Google Acadêmico, devido ao grande número de resultados, utilizamos o filtro relevância e fizemos a leitura dos títulos dos 400 primeiros trabalhos. No banco de dados da BDTD/IBICT e da Capes, foram utilizados os filtros Grande área de conhecimento Ciências Humanas/ Área de conhecimento Educação/ Área de concentração Educação/Programa Educação.

Ao realizar a leitura dos títulos, percebemos que a maioria dos trabalhos estava vinculada à etapa da educação infantil, devido ao descritor “infância”, e à psicologia do desenvolvimento. Após a leitura dos resumos, identificamos 09 trabalhos relacionados à temática desta dissertação, sendo 05 dissertações e 02 teses do banco da Capes, e 02 dissertações da BDTD/IBICT. Nos bancos da SciELO e do Google Acadêmico, não foram selecionados trabalhos. realizamos a leitura dos resumos dos textos escolhidos e concluímos que 02 dissertações tratavam do ensino médio, 01 foi desenvolvida no campo da psicologia e 02 tratavam apenas de infância e ludicidade (também foram resultado dos outros descritores, mas, por não contemplar o descritor pobreza, percebemos maior proximidade com a tabela 05). Assim, selecionamos 04 trabalhos que se aproximam do interesse investigativo desta pesquisa, a saber:

Tabela 03 - Descritores ‘Pobreza’ e ‘Infância’

Título	Autor	Trabalho / ano de defesa	Banco de dados
1. Análise de uma experiência de trabalho de formação de crianças: a pobreza e a exclusão social em foco	Anderson de Oliveira Pelegrini	Dissertação/ 2012	IBICT
2. Narrativas infantis: a escola na percepção de crianças de uma escola municipal de ensino fundamental de Laranjal do Jari/Amapá	Maria de Belem Brandao Andrade Ferreira	Dissertação/ 2016	CAPEL
3. Nossas vidas contam histórias: crianças narradoras	Karin Cozer de Campos	Tese/ 2016	CAPEL
4. Relações educativas no brincar na educação infantil e no ensino fundamental: construção de identidades e autonomia em crianças	Camila Tanure Duarte	Dissertação / 2015	CAPEL

Fonte: Elaborada pela autora (2020).

A relevância da dissertação de Pelegrini (2012), denominada “*Análise de uma experiência de trabalho de formação de crianças: a pobreza e a exclusão social em foco*”, para esta pesquisa está ancorada na compreensão sobre os processos de apropriação/objetivação dos conceitos de exclusão social e pobreza por escolares de classes populares, e as implicações desses processos na construção da consciência desses sujeitos. Para esses processos, o autor propõe uma intervenção ludopedagógica em uma escola municipal de tempo integral que, em sua grande maioria, é constituída por alunos em condições de pobreza e exclusão social. O autor se alicerça em pressupostos teórico-metodológicos e filosóficos presentes no Materialismo Histórico-dialético e na Teoria Histórico-cultural.

Durante a pesquisa, e na análise dos dados, o autor indica que foi possível perceber, nas falas e atitudes dos escolares, que se reproduzem discursos carregados de preconceitos e estereótipos, bem como situações de opressão e dominação, típicas da sociedade capitalista.

Sobre os sujeitos da pesquisa, alunos em condição de pobreza e exclusão social, o autor dialoga com o pensamento de Sawaia (2003) e aponta que, no contexto da sociedade capitalista, na maioria das vezes, “[...] são vistos como pessoas sem necessidades elevadas e, decorrente disso, a eles é reservado somente o direito à manutenção da sua vida física, manutenção do seu corpo biológico e das suas necessidades básicas [...]” (PELEGRINI, 2012, p. 133). Para que os sujeitos em condição de pobreza continuem nessa condição, a sociedade reserva às camadas empobrecidas da população o trabalho braçal, de baixa remuneração, que mantém, segundo Pelegrini (2012), as

[...] condições socioeconômicas mínimas e suficientes para suprir exclusivamente necessidades básicas (comer, beber, dormir e procriar), mantendo os indivíduos empobrecidos distantes das possibilidades de desenvolvimento em esferas qualitativamente diferenciadas e socialmente valorizadas (PELEGRINI, 2012, p. 133).

O autor pontua que a escola está inserida nesse contexto e que existe um distanciamento entre a educação formal e a necessária transformação consciente da realidade social: a escola, assumindo um papel de amoldamento subjetivo das consciências dos alunos, acomoda a lógica hegemônica nos processos de ensino-aprendizagem. Traz a reflexão de Duarte (2003), que ratifica essa condição: “[...] Estas instituições fazem isto ao negar à maioria dos sujeitos a apropriação do conhecimento

científico, político, filosófico, artístico, dentre outras objetivações genéricas da humanidade [...]” (PELEGRINI, 2012, p. 22).

O autor destaca que a Educação precisa ter entendimento de “[...] onde queremos chegar” (PELEGRINI, 2012, p. 30), ou seja, qual o projeto de educação, de ser humano e de sociedade que pretendemos construir, para, a partir daí, podermos identificar que caminhos deveremos percorrer para atingir tais objetivos.

O caminho percorrido pelo autor nos traz pistas para pensarmos, junto aos professores, a nossa intervenção ludopedagógica. O autor utilizou a mediação do lúdico para abordar e problematizar, juntamente com os estudantes,

[...] questões relacionadas à violência, exclusão, preconceitos, estereótipos, estigmas etc., buscando, como foi apresentado, contribuir para a construção de consciências que questionem essas diversas formas de violação, objetivando a valorização do respeito ao ser humano e a construção de uma sociedade sem classes, injustiças, exclusão, opressão e violência (PELEGRINI, 2012, p. 15).

Para além disso, reforça a importância de promover a conscientização por meio de ações de caráter “ludopedagógicas”, a partir de jogos e brincadeiras com conteúdo humanizador e mediador:

[...] um jogo, uma brincadeira, uma atividade corporal, possibilita condições para a manifestação simbólica dos sujeitos, seja através da fala, de um gesto, uma mímica, uma atitude corporal, dentre outras formas de manifestação humana corporal consciente (PELEGRINI, 2012, p. 47).

Esses indicativos da pesquisa de Pelegrini (2012) reforçam ainda mais a relevância da temática da pesquisa em questão. Assim como o autor identificou possibilidades para construção e consolidação de práticas educativas emancipatórias, esta pesquisa busca pensar a mediação levando em conta o contexto social e a produção de saberes. Dialogaremos com esse texto para pensar as atividades lúdicas.

O segundo trabalho que traz grandes contribuições para esta pesquisa é o de Maria de Belem Brandão Andrade Ferreira (2016), intitulado “*Narrativas infantis: a escola na percepção de crianças de uma escola municipal de ensino fundamental de Laranjal do Jari/Amapá*”. Essa Dissertação ajuda a compreender os sentidos construídos por crianças, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Laranjal do Jari/Amapá, sobre suas experiências vividas na escola, por meio de suas narrativas advindas de uma roda de conversa tematizada.

É interessante destacar que esse estudo está ligado ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo, mas teve como *locus* da pesquisa uma escola da região Norte.

A autora aponta que a busca para compreender a infância e a criança a partir das narrativas possibilitou-lhe uma nova forma de conhecer o universo infantil, conhecer a criança e seu mundo, contribuindo para o aperfeiçoamento do ambiente escolar. Ela indica que a exclusão e cerceamento estão presentes na escola e refletem na compreensão da criança enquanto sujeito. Nesse sentido, aponta para a possibilidade de utilizar as narrativas como procedimento metodológico para a coleta de dados, com intuito de compreender as percepções das crianças sobre a escola. Pelas narrativas infantis, é possível observar como as crianças lidam com problemas na escola, desde os problemas estruturais até aqueles que restringem sua atuação nesse ambiente. Essas experiências confirmam o processo de negociação e enfrentamento que elas conduzem na interação com os adultos e nos espaços escolares.

O estudo de Ferreira (2016) recorre à história da Sociologia da Infância que, nos últimos trinta anos, trouxe à infância a autonomia conceitual, exigindo uma compreensão mais presenteísta do período no qual a criança vive e, sobretudo, rompendo com a concepção de inacabada, de déficit, de dependência, de vir a ser. As crianças passam a ser reconhecidas como sujeitos capazes de produzir cultura e de impactar outras culturas. Elas podem ser portadoras do novo e, assim, cumprem um papel de desorganizar maneiras cristalizadas de ver e de pensar. A autora recorre a Müller; Redin (2007) para realizar o diálogo sobre a compreensão sócio-histórica do conceito de infância durante o século XX e XXI:

[...] infâncias múltiplas, diversificadas, constituídas em diferentes culturas, contextos sociais, tempos e espaços de vida. Por isso, ao mesmo tempo em que a infância se apresenta como única, como um período de vida que não volta mais, [...] também se mostra múltipla, marcada pelas diferenças de direitos, de deveres, de acesso a privilégios, de faltas de restrições. Então, não pode ser vista como uma infância do passado e nem mesmo uma infância do futuro. Só pode ser vista a partir de um outro lugar, de um outro olhar (FERREIRA, 2016, p. 32, apud MÜLLER; REDIN, 2007, p. 14).

Ferreira (2016) também se fundamenta em Müller e Redin (2007) para tratar das infâncias marcadas pelas diferenças sociais, produzidas pela desigualdade social, e argumenta que pensar a infância como singular é fechar os olhos para essas diferenças sociais que perpassam a vida de milhões de crianças brasileiras. Nessa

perspectiva, busca-se reconhecer a criança como sujeito de direito, entre os quais o de viver seu modo de interação, significação e intervenção. Além do conceito de infância, esta dissertação se aproxima do estudo de Ferreira (2016) no tocante à compreensão da importância do brincar como ação própria do universo infantil, que adentra os espaços-tempos da escola e que deve ultrapassar os momentos regulares em aula, ganhando significado amplo para as crianças.

A Tese de Karin Cozer de Campos (2016), denominada “*Nossas vidas contam histórias: crianças narradoras*”, discute a relação entre experiência e narração de histórias na infância por meio da análise de narrativas orais das crianças. Essa pesquisa tem como objetivo compreender a importância de as crianças elaborarem narrativamente suas experiências e as contribuições que isso pode trazer à formação desses sujeitos. A pesquisa de campo foi realizada com um grupo de crianças – estudantes do 5º ano do ensino fundamental, com idades entre 09 e 10 anos, de uma escola pública localizada em uma comunidade rural no município de Francisco Beltrão/Paraná. A investigação se caracteriza como uma pesquisa narrativa, que se orientou pelos princípios do fazer pesquisa com crianças que foram estimuladas a criar e contar histórias a partir de temas de suas vidas, por meio de oficinas de criação de histórias.

Para trabalhar a construção da narrativa, a autora utilizou como principais referências teóricas Mikhail Bakhtin e Walter Benjamin, utilizando os conceitos de narrativa e experiência de Benjamin; e os conceitos de dialogismo, alteridade e exotropia de Bakhtin. Dialoga com Benjamin em relação a experiência de Contar Histórias, que proporciona às crianças ouvirem, lerem e conhecerem diferentes histórias, em diferentes contextos. Aponta, baseada nos autores, que ao contarem suas histórias, as crianças estão envolvidas também com a palavra do outro, o que constitui as suas narrativas. A experiência, ao ser narrada, se transforma em experiência também para aquele que a ouve.

Outro ponto importante trazido por Campos (2016, p. 37) consiste no preceito bakhtiniano de que “[...] a cultura do outro só é possível de ser vista e revelada a partir de um encontro dialógico, especialmente quando se coloca, para a cultura do ‘outro’, questões que, ao serem respondidas, revelam novos sentidos”. Assim, a autora dialoga também com Paulo Freire, ao tomar como princípio metodológico os temas geradores e os entendimentos imbricados ao conceito.

A autora pontua que as crianças e as infâncias são afetadas pela cultura e pela sociedade em que estão inseridas e, assim como na pesquisa anterior, se vale dos conceitos de infância e criança da perspectiva da Sociologia da Infância. Ela ressalta a alteridade da criança e do adulto, colocando-se nesse lugar como pesquisadora, cada qual com suas peculiaridades, interagindo de forma dialógica e compreendendo-se mutuamente. Ou seja, o adulto não precisa pensar como criança para compreendê-la e, da mesma forma, a criança não deve pensar como adulto para compreendê-lo.

Nessa perspectiva dialógica, substituímos, no conceito e na ação, a palavra “COMO” pela palavra “COM” para promover o encontro com o outro. Essa perspectiva metodológica é muito interessante porque mostra como o diálogo com a criança pode ser estabelecido a partir do desenvolvimento de uma proposta pedagógica que visa à ludicidade como uma mediadora importante, perspectiva da qual compartilho nesta pesquisa de mestrado.

Como resultados, a autora aponta a necessidade de se garantir tempos e espaços na escola para que as crianças narrem suas experiências de vida. A partir de sua pesquisa, observou que as narrativas deram às crianças condições de vivenciar o mundo de sua cultura na e pela linguagem:

Os relatos demonstram que as atividades com narração de histórias, especialmente quando as crianças são as narradoras, possibilitam experiências muito significativas para elas, como as de ludicidade, de criação, de imaginação, de autoria e de entrega – uma participação efetiva. Para as crianças, narrar as suas experiências garantiu um *sentido* à atividade com que elas se envolveram na escola e significou, adotando palavras delas próprias, momento(s) interessantes, importantes, de contar a verdade, de imaginar, saber mais sobre os amigos, de divertimento e, *em especial*, de compartilhar nossa vida (CAMPOS, 2016, p. 215).

Assim, a autora conclui o pensamento discorrendo da possibilidade de ser surpreendida pelas narrativas das crianças pelo fato de essas narrativas trazerem, para o diálogo, a história de cada uma delas, de onde e de como vivem, o que sentem e seu olhar em relação aos tempos na escola.

Ainda em relação a narrativa como método de produção de dados, apesar dos resultados apresentados pela autora, nossa investigação tende a utilizar a pedagogia dialógica de Freire. Porém, não enveredaremos na proposta formativa pelas concepções de linguagem apresentadas pela autora, que tem, como fundamento, Bakhtin.

A Dissertação de Camila Tanure Duarte (2015), sobre “*Relações educativas no brincar na educação infantil e no ensino fundamental: construção de identidades e autonomia em crianças*”, focalizou as relações criança-criança e criança-professora nas brincadeiras realizadas em uma turma de educação infantil e outra do 1º ano do ensino fundamental. Os sujeitos foram as crianças de uma turma de educação infantil e do primeiro ano do ensino fundamental com seis anos de idade, em média, além de suas professoras. A pesquisa objetivou identificar, descrever, analisar e refletir sobre como as relações criança-criança e criança-professora nas brincadeiras contribuem ou não para a construção das identidades e da autonomia das crianças.

Duarte (2015) recorre à Sociologia da Infância (SARMENTO, 2003) nos diálogos sobre as culturas da infância e pontua que elas “[...] constituem-se nas relações estabelecidas entre criança-criança e criança-adulto, ao estruturar conteúdos distintos” (DUARTE, 2015, p. 35). As culturas da infância não estão imunes nem isoladas da cultura do adulto e expressam (a seu modo) a cultura da sociedade em que a criança está inserida, “[...] de acordo com as representações e simbolizações do mundo, a partir de seu ponto de vista, diferente do dos adultos. As culturas das infâncias incorporam materiais, rituais, normas e valores” (DUARTE, 2015, p. 35).

Com isso Duarte (2015), ancorado nos estudos de Sommerhalder e Alves (2011), nos traz indicativos interessantes sobre o modo como as crianças interagem com seus pares e com o ambiente:

[...] por meio da brincadeira, buscam alternativas para os conflitos que nela surgem, testam suas capacidades, ensinam e aprendem ao experimentarem, inventarem e criarem. A brincadeira ainda possibilita, conforme os autores, a experimentação de diferentes papéis, diversão, comunicação a partir da linguagem das crianças e invenção de mundos imaginários (DUARTE, 2015, p. 39).

Interagir com as crianças nas escolas, a autora complementa, requer a ação intencional de estímulo para a construção de novas significações, de modo a relacionar a aprendizagem na escola com as experiências vivenciadas fora dela. Essa ação requer a observação das crianças e a interação no processo, requer “[...] apoiá-las, questioná-las, responder às suas perguntas, acalmá-las, motivá-las, ajudá-las a construir seus conhecimentos e suas identidades [...]” (DUARTE, 2015, p. 34), além de compartilhar aprendizagens, conhecimentos do mundo e de si mesmas. Essa perspectiva didático-metodológica nos servirá para trazer uma melhor compreensão da mediação pedagógica que podemos priorizar na intervenção com os alunos,

sujeitos da pesquisa, pois Duarte (2015) pontua que, nós professores, necessitamos fazer um movimento constante de reavaliação da atuação profissional a partir da fala das crianças, tendo em vista que as relações crianças-adultos também interferem na constituição da identidade do professor (DUARTE, 2015, p. 34).

Com relação à importância da atividade lúdica para o desenvolvimento da educação na infância, Duarte (2015) salienta, com base em Kishimoto (2010), que a brincadeira como atividade cultural, exige estruturas para seu desempenho, adquiridas durante o brincar. Destaca que, ao brincar, aprende-se a realizar tal atividade, a dominar o universo simbólico do faz de conta. Prossegue em relação ao conceito de ludicidade, afirmando a dependência, prioritariamente, da liberdade para ser prazerosa. Contudo, alerta para a imposição, que pode retirar o prazer da atividade (DUARTE, 2015).

Outra interpretação importante sobre o processo de mediação pedagógica para o desenvolvimento da ludicidade na educação na infância, elaborado por Duarte (2015), respalda-se no pensamento de Freire (1974), indicando a necessidade da educação problematizadora, dialógica, humana, ao invés dos moldes bancários, da reprodução. Os educandos não são seres “vazios”, sem modos próprios ou histórias que necessitam de um educador para “enchê-los” de conteúdo. O lúdico não encontra espaço numa educação bancária, tendo em vista a concepção de lúdico ligada ao prazer e à liberdade. A brincadeira e as interações entre as crianças e os professores também não cabem quando apenas o que se vê é uma sala enfileirada e sujeitos tratados como objetos. Romper com essa visão tradicional e garantir o direito da criança de experimentar o brincar também no processo de ensino-aprendizagem é reconhecer a criança enquanto sujeito em qualquer etapa de ensino.

Concluindo a análise dos textos selecionados a partir dos primeiros descritores, apontamos que esses quatro trabalhos foram realizados nos programas de pós-graduação das regiões Sul e Sudeste do Brasil. Em relação ao contexto, os trabalhos de Pelegrini (2012) e Duarte (2015) foram desenvolvidos em instituições de São Paulo, com pesquisas em escolas localizadas no próprio estado de São Paulo. Ferreira (2016) frequentou o programa de pós-graduação de uma instituição localizada em São Paulo, mas realizou a pesquisa em uma escola pública no estado do Amapá. Campos (2016), por sua vez, cursou a pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina e realizou a pesquisa em uma escola pública rural do Paraná.

Sobre os descritores “pobreza e infância”, das quatro pesquisas, apenas Pelegrini (2012) traz o debate das condições sociais relacionadas às infâncias, e dos contextos empobrecidos de exclusão, com a proposta de intervenção ludopedagógica, o que contribuirá para pensarmos nossa pesquisa. Ferreira (2016), Campos (2016) e Duarte (2015) trazem as contribuições da Sociologia da Infância para conceituar criança, infâncias e interação social, o que dialoga diretamente com nossa investigação. É importante ressaltar que essas pesquisas foram realizadas com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas, atendendo aos critérios de aproximação com nosso estudo, por isso a seleção.

1.2. POBREZA E LUDICIDADE

Prosseguindo na ação investigativa, cruzados o segundo par de descritores “pobreza” e “ludicidade”, encontramos no banco de dados SciELO, 01 resultado; na Capes, 491 resultados; na BDTD/IBICT, 16 resultados; e no Google Acadêmico, 7.580. Especificamente no Google Acadêmico, devido ao grande número de resultados, permanecemos utilizando o filtro relevância e percebemos resultados semelhantes aos dos descritores “pobreza” e “infância”. Assim, procedemos à análise da mesma forma que anteriormente, lendo os títulos dos 500 primeiros trabalhos. No banco de dados da BDTD/IBICT e da Capes, também utilizamos os filtros Grande área de conhecimento Ciências Humanas/ Área de conhecimento Educação/ Área de concentração Educação/ Programa Educação.

Assim como na pesquisa com o par de descritores “pobreza” e “infância”, foram encontrados muitos trabalhos vinculados à etapa da educação infantil. Também se observou um grande volume de trabalhos em contextos não educacionais. Mormente nos bancos de dados do Google Acadêmico e da Capes, localizamos um grande número de trabalhos que associam o lúdico ao campo do letramento e da matemática. No banco de dados da BDTD/IBICT, os 16 trabalhos encontrados estão relacionados ao campo da Psicologia, assim como no banco da SciELO (01 resultado). No Google Acadêmico, não identificamos trabalhos voltados para a escola pública, especificamente para os anos iniciais do ensino fundamental.

Após a leitura dos resumos, identificamos 04 trabalhos que se aproximam do nosso interesse investigativo, sendo todos do banco de dados da Capes (04

dissertações). Analisamos as 04 (quatro) dissertações na íntegra e percebemos que 02 (duas) delas também foram resultado nos descritores “ludicidade” e “infância”, sem contemplar o descritor “pobreza”. Outra constatação foi que 01 (uma) dissertação não contempla o contexto escolar. Assim, foi selecionado apenas 01 (um) trabalho.

Tabela 04 – Descritores ‘Pobreza’ e ‘Ludicidade’

Título	Autor	Trabalho / ano de defesa	Banco de dados
Ludicidade e produção de sentido nas práticas educativas.	Adriana de Lima Nunes	Dissertação/ 2013	Capes

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A Dissertação de Adriana de Lima Nunes (2013) sobre “*Ludicidade e produção de sentido nas práticas educativas*” teve por objetivo compreender como se dá a ludicidade e a produção de sentido nas práticas educativas dos educadores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal da região metropolitana de Porto Alegre - RS.

Os sujeitos participantes foram os professores de anos iniciais do ensino fundamental de uma escola municipal da Grande Porto Alegre. Nunes (2013) fundamentou-se nas proposições de Frankl (1989; 2003; 2008) acerca da produção de sentido; de Erikson (1998) sobre desenvolvimento humano; de Santos (1997; 1998; 2000; 2001; 2010) e Luckesi (1994; 1998; 2000; 2005) acerca do conceito de Ludicidade; de Tardif (2002) sobre os saberes docentes.

Aproximando-se das reflexões sobre infância no Brasil, pautada em Ariès (1981), a autora versa que,

No Brasil desde o início da colonização, a nossa sociedade se caracteriza por diferentes contrastes, reforçados pela diferenciação na distribuição de renda e poder o que contribuiu para constituir infâncias diversificadas em classes sociais distintas. As condições de vida das nossas crianças caracterizam uma heterogenia no significado social dado à infância. E a história da criança brasileira foi escrita pelo viés de uma sociedade que viveu séculos de escravidão, determinando uma estrutura social com uma clara divisão de poder (NUNES, 2013, p. 22-23).

Nessa perspectiva, identificamos no texto da autora, aproximações com a concepção de infâncias (no plural) relacionada às condições sociais em que vivem crianças em contexto de desigualdade social, sendo necessário refletir sobre as infâncias, suas peculiaridades e suas vulnerabilidades diante das inúmeras dificuldades decorrentes da realidade do meio em que vivem. Aproximamo-nos da

reflexão da pesquisadora quando ela afirma que o debate das infâncias em contextos de desigualdade social não pode ficar restrito ao discurso, necessitando gerar intervenções e ações; do contrário, ao permanecer no campo do discurso, negam-se os direitos à proteção e ao cuidado amparados por lei em defesa da infância (Constituição Federal, 1988; Convenção dos Direitos da Criança, 1989; Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990) e reafirmam-se as condições impostas e sofridas pelas crianças, assim como a impossibilidade de viver o lúdico na infância.

As desigualdades de condições de ser criança não excluem as especificidades da infância, enquanto experiência individual e categoria social. Compreender a infância e suas particularidades nos leva a formalizar o entendimento da relevância da ludicidade e a inserção da cultura lúdica no desenvolvimento infantil (NUNES, 2013, p. 24).

Considerando as especificidades do ato lúdico, a relação com o brincar “[...] num sentido amplo da palavra, inclui as brincadeiras, os brinquedos, os jogos e divertimentos e a conduta dos brincantes, a interação e a experiência do contato prazeroso e emocionante que transforma as pessoas” (NUNES, 2013, p. 25). A cultura lúdica é descrita pela autora como manifestação que “[...] estimula o viver e dá sentido a este viver” (NUNES, 2013, p. 107), que proporciona aos educadores e educandos um desenvolvimento integral, realizações plenas, busca pelo prazer e por constituir-se num espaço permeado de aprendizagens e de saberes (NUNES, 2013, p. 26)

Ao pensar a ação lúdica na sala de aula e os processos de ensino-aprendizagem, cita Campos (1986) que define a ludicidade como uma ponte facilitadora da aprendizagem. Também se apropria de Fortuna (2001), que esclarece que uma aula lúdica não trata o jogo como algo limitado pelos conteúdos; pelo contrário, as características do brincar estão preservadas, inseridas e ativas ao ponto de influenciar na interação do adulto com a criança, na mediação da construção de saberes e no papel da criança neste processo. “O jogo sem a compreensão da ludicidade poderá nada mais ser do que um recurso utilizado sem o seu devido entendimento” (NUNES, 2013, p. 30).

Alguns resultados encontrados por Nunes (2013) vão ao encontro de nossas indagações investigativas, pois apontam que há uma predominância da prática educativa solitária em relação à inserção da ludicidade no ensino fundamental. Apontam ainda, a necessidade de uma visão mais humanizada e lúdica na escola, mas essa visão deve ser abordada na formação docente inicial e ganhar espaço permanente.

Nos espaços acadêmicos, os educadores relacionam com pouca intensidade a formação profissional pelo viés da ludicidade, assim como detém pouco embasamento teórico, não permitindo compreender a ludicidade como um fator de desenvolvimento humano. Esta questão acontece devido ao fato de que a ludicidade ainda não foi compreendida como uma dimensão importante e que deve ser estudada e vivenciada em sua plenitude. A inclusão desta dimensão no processo de formação docente implicaria em possibilitar diretamente ao lado humano de estar pleno naquilo que faz (NUNES, 2013, p. 32).

A metodologia da pesquisa envolveu um grupo de professores, aos quais a pesquisadora apresentou a temática Ludicidade e Produção de sentido, fomentando a compreensão desse coletivo acerca da importância da inserção lúdica nas práticas educativas e dos benefícios ao processo educativo, no sentido de devolver à escola e aos seus protagonistas, um espaço de encontro de saberes, transformando o ambiente escolar em um lugar significativo, prazeroso e divertido para os atores da escola. Nessa perspectiva, os estudos de Nunes (2013) contribuem para esta pesquisa, pois traçamos como um dos objetivos específicos, a organização de um grupo de professores para pensarmos a temática da ludicidade no ensino fundamental relacionada às temáticas Pobreza e Infância, em uma escola pública, e na perspectiva formativa-colaborativa.

Sobre a relação Pobreza e Ludicidade, apesar de a autora trazer o conceito de infâncias e dialogar com a história da infância no Brasil, percebemos que o foco de sua pesquisa é a ludicidade e sua efetivação na ótica do professor. No entanto, a possibilidade de produção de sentido e a aproximação nas relações adulto-criança na mediação lúdica contribuem para pensarmos essa aproximação no debate e na elaboração da proposta de intervenção com o grupo formativo que constituímos.

1.3. INFÂNCIA E LUDICIDADE.

Por último, cruzamos o terceiro par de descritores, “infância” e “ludicidade”. Encontramos no banco de dados SciELO (25 resultados); na Capes (106 resultados), na BDTD/IBICT (342 resultados); e Google Acadêmico (6.450). Especificamente no Google Acadêmico, mais uma vez, devido ao grande número de resultados, usamos o filtro relevância e encontramos 400 trabalhos. No banco de dados da BDTD/IBICT e da Capes, utilizamos os filtros Grande área de conhecimento Ciências Humanas/ Área de conhecimento Educação/ Programa Educação.

Assim como procedemos com descritores anteriores, fizemos a leitura dos títulos e notamos, também, semelhanças nos resultados: muitos trabalhos vinculados à etapa da educação infantil. Ainda observamos um grande volume de trabalhos que não tinham como espaço de pesquisa a escola (projetos de assistência social, espaços de atividade psicossocial, espaços comunitários e na família). Sobretudo nos bancos de dados do Google Acadêmico e da Capes, localizamos um grande número de trabalhos que associam o lúdico ao campo do letramento e da matemática.

Em uma primeira análise, a partir da leitura dos títulos, foram encontrados 26 trabalhos, 01 (uma) tese e 18 dissertações no banco da Capes, e 02 (duas) dissertações e 05 (cinco) artigos no Google Acadêmico.

Ao realizar leitura de trechos dos trabalhos (introdução, capítulo conceitual e resultados), concluímos que, dos resultados obtidos no banco da Capes, 11 dissertações não dialogam com nossa pesquisa, pois tratam da especificidade do processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental, da violência escolar, do campo da psicologia, de formação docente e da avaliação no ensino fundamental. No sítio do Google Acadêmico, encontramos 03 (três) artigos que tratam da especificidade da transição da educação infantil para o ensino fundamental, 01(um) que trata do ensino da Arte, e 01 (uma) dissertação que trata da memória docente. Foram selecionados 10 trabalhos, a saber:

Tabela 05 – Descritores ‘Infância’ E ‘Ludicidade’

Título	Autor	Trabalho / ano de defesa	Banco de dados
1. Culturas Lúdicas Infantis na escola: entre a proibição e a criação	Nair Correia Salgado De Azevedo	Tese/ 2016	Capes
2. Brincar é um modo de dizer: um estudo de caso em uma escola pública	Maria Luísa Schneider	Dissertação/ 2004	Google Acadêmico
3. As contribuições de crianças do ensino fundamental sobre a escola, a infância e o(s) sentido(s) de ser criança	Daniela Odete De Oliveira	Dissertação/ 2014	Capes
4. A sala de aula como espaço de ressignificação da ludicidade e da amorosidade na formação docente	Elvio De Carvalho	Dissertação/ 2014	Capes
5. Ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e prática de professores de Educação Física	Joao Batista Melo Alencar Sobrinho	Dissertação/ 2014	Capes
6. A Criança e o Lúdico na transição da educação infantil para o primeiro	Rosa Maria Vilas Boas Espiridião	Dissertação/ 2015	Capes

ano do ensino fundamental em uma escola municipal

7. As narrativas das crianças sobre tempos e espaços escolares: a experiência de chegada na escola	Samantha Santos Mendes	Dissertação/ 2016	Capes
8. A Infância, o Lúdico e a Transdisciplinaridade: refletindo sobre a necessidade de um novo olhar para a criança na escola	Ana Caroline Marino Araújo	Dissertação/ 2017	Capes
9. O Lúdico no processo de ensino e aprendizagem: concepções e práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental	Janaina Monteiro Da Silva	Dissertação/ 2017	Capes
10. Infância e Educação: desafios na contemporaneidade	Caroline Cacicano; Liege Deolinda Westermann	Artigo/ 2015	Google Acadêmico

Fonte: Elaborada pela autora.

Iniciamos a abordagem dos textos com a tese de Nair Correia Salgado de Azevedo, “*Culturas Lúdicas Infantis na escola: entre a proibição e a criação*”, de 2016, que tem como tema a produção das culturas lúdicas infantis nos contextos escolares e objetivou observar, descrever e interpretar as experiências lúdicas em diversos ambientes dentro de uma escola pública e que se mostrassem relevantes para identificar o processo de construção da cultura lúdica das crianças entre a proibição e a criação. Esse trabalho traz o debate da disciplinarização dos corpos e o não reconhecimento das culturas lúdicas infantis na escola.

Levando a uma reflexão da história da escola brasileira, Azevedo (2016) nos chama atenção para o uso do lúdico como metodologia utilizadas pelos Jesuítas, em 1549, com as crianças indígenas e, mais adiante, com as crianças negras, para catequização. A ludicidade proporcionada pela música docilizava, “civilizava” e captava futuros clérigos obedientes. No século XVIII, as crianças negras e mestiças eram consideradas distração para as mulheres brancas, divertindo-as com cambalhotas e danças em troca de doces e biscoitos. Mais adiante, na I República, há uma preocupação em civilizar as crianças, tendo em vista o planejamento futuro. Nessa perspectiva, a autora dialoga com Foucault (1987) sobre como foi concebida a escola brasileira, ressaltando a organização seriada dos espaços, o excesso de ações repressivas e controladoras (como as filas), o tempo cronometrado e sincronizado ao sinal sonoro, a obediência dócil, o controle produtivo e o ritmo coletivo pré-definido, que apresentam as características de docilização dos corpos, algo que não está distante da escola contemporânea (AZEVEDO, 2016).

Na conclusão da pesquisa, a pesquisadora indica a urgência em romper com esse modelo colonial de escola, em mudar paradigmas como o da criança como um “vir a ser” e o de que a ludicidade é sinônimo de descontrole ou improdutividade, que atrapalha os processos educativos. Romper com esse modelo significa repensar a escola tendo como centro desse repensar, os estudantes.

Considerando as rápidas mudanças de nossa sociedade, especialmente as ocorridas no século XX como a globalização, o avanço tecnológico, a agilidade das informações que foi surpreendentemente difundida pela Internet, os valores sociais e culturais, entre tantos outros, podemos afirmar com convicção que a escola pública brasileira, literalmente, parou no tempo (AZEVEDO, 2016, p. 237).

A escola brasileira ainda respira o colonialismo, a catequização jesuítica e a educação técnica, principalmente em contextos de vulnerabilidade. Esse debate será mais aprofundado no próximo capítulo, para a reflexão sobre o lúdico vivenciado pelas crianças na escola, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

A Dissertação de Maria Luísa Schneider (2004), “*Brincar é um modo de dizer: um estudo de caso em uma escola pública*”, investigou como as crianças das séries iniciais do ensino fundamental significam o brincar na escola, por meio da metodologia do estudo de caso. Os sujeitos da pesquisa foram as crianças do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Blumenau, Santa Catarina. A autora tomou, como base teórica, os estudos da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente as produções de Lev S. Vygotsky, Aléxis N. Leontiev e Daniil B. Elkonin que enfocam a importância do brincar como atividade humana.

Chama a atenção o diálogo da autora com a fala de Leontiev (2001), principalmente na leitura dos dados do processo investigativo, afirmando que “[...] a criança brinca, muitas vezes apesar da escola, e encontra modos de manifestar-se, de aprender e se desenvolver” (SCHNEIDER, 2004, p. 175). Desse modo, a autora indica que, dentre as dificuldades encontradas em relação ao reconhecimento do brincar na escola, está a manifestação de resquícios de uma cultura escolar tradicional, tanto em relação à formação inicial e continuada de professores quanto à prática docente. “Se pensarmos que as crianças passam a maior parte da sua infância na escola, é possível considerar este espaço como um reduto possível para as manifestações do brincar. Por conseguinte, pensar [...] na escola como um lugar privilegiado da infância” (SCHNEIDER, 2004, p. 174-175).

Na dissertação de Daniela Odete de Oliveira (2014), *“As contribuições de crianças do ensino fundamental sobre a escola, a infância e o(s) sentido(s) de ser criança”*, a autora buscou compreender como as crianças podem contribuir com o replanejamento dos tempos e espaços da escola a partir dos sentidos que atribuem à infância, ao fato de serem crianças e à identidade de alunos do ensino fundamental. A autora se ampara na Sociologia da Infância para a defesa e efetivação do princípio metodológico e político da escuta das vozes das crianças nos seus contextos de vida.

Os resultados desse estudo fornecem pistas sobre como as crianças concebem uma escola que atenda às suas necessidades (no texto é apresentado como “escola ideal”). Ao ouvi-las, percebeu-se que espaço físico, esporte, lazer, tecnologias e artes destacam-se nessa compreensão de “ideal”, somada à necessidade do reconhecimento dos espaços fora da sala de aula também como espaços da prática pedagógica.

Outro resultado que chama nossa atenção é em relação ao “ofício de criança” e ao “ofício de aluno” (SARMENTO, 2000; MARCHI, 2010). A fala das crianças mostra que, naquele contexto, o conceito de aluno não engloba a infância, apontado apenas ações de aprendizado, respeito e responsabilidade. “A criança é aluno, mas o aluno não é criança” (OLIVEIRA, 2014, p. 114). A criança deve sujeitar-se ao ofício de aluno, todavia, ao aluno resta apenas ser aluno.

A dissertação de Elvio de Carvalho (2014), *“A sala de aula como espaço de resignificação da ludicidade e da amorosidade na formação docente”*, tem como tema a formação do professor e, como foco, a ludicidade e a amorosidade. Assim Schneider (2004) e Azevedo (2016), o autor tece uma crítica em relação às práticas tradicionais e, como passo do ato investigativo, questiona e indica pistas para as ações as quais deveríamos privilegiar enquanto professores dos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, na prática educativa escolar com crianças:

Quanto mais intensas e modificadas forem as brincadeiras e os jogos, mais subsídios proporcionam para o desenvolvimento mental e emocional da criança. Este desenvolvimento mental e emocional nada mais é - em meu entendimento - que o exercício da criatividade e da inventividade tão próprios de toda criança e que, não raro, acaba se perdendo nos meandros das técnicas burocráticas muito presentes no ato pedagógico tradicional”. [...] burocráticas e ‘domesticadoras’ (CARVALHO, 2014, p. 64-65).

Nesse debate, dialoga com Boaventura Souza Santos (2002), que trata da condição de refém vivida pela sociedade contemporânea em relação à cultura

capitalista. A cultura capitalista, por meio dos movimentos de superioridade, dominação, opressões, discriminações e imposição cultural, implementou estratégias de dominação ao longo da história. Como pontua o autor, esse movimento de dominação tem sido reproduzido “[...] de geração em geração [...] a partir de um contexto singular e, para a grande maioria da sociedade, no contexto escolar. Uma educação fragmentada com características positivistas e predominantemente tecnicista” (CARVALHO, 2014, p. 50).

No entanto, esta pesquisa se distancia dos argumentos apresentados pelo autor em relação às práticas lúdicas, quando afirma que elas “[...] podem ensinar à criança a discernir valores éticos e morais, formando, assim, cidadãos conscientes dos seus deveres e de suas responsabilidades” (CARVALHO, 2014, p. 67).

Assim como Azevedo (2016) e Araújo (2017), apontamos que esta pesquisa não busca a atividade lúdica numa perspectiva civilizadora colonialista, tampouco como atividade promotora de eficácia dos resultados. Valemo-nos do lúdico para reconhecer a criança enquanto sujeito de direito que tem como modo de interação as brincadeiras, compreendidas como ação própria do universo infantil; e também para entender a escola como espaço privilegiado da infância, conforme Schneider (2004).

Sob outro prisma, a aproximação da pesquisa de Carvalho (2014) com os textos de Olga Reverbel (1989) chama a atenção, pois apontam contribuições e possibilidades do jogo teatral na educação. Nesse diálogo, há o encorajamento de se pensar os jogos teatrais como “[...] possibilidade de representar aquilo que antes era sem nome e sem lugar, dando sentido e significado ao mundo e às coisas que o cerca” (CARVALHO, 2014, p. 17). O professor é descrito nesse processo como um mediador que questiona e estimula o aluno ao encontro da liberdade, em um “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (CARVALHO, 2014, p. 32). Tal argumentação afirma a complexidade do contexto social dos sujeitos que se revelam nas representações, que “[...] se reproduzem e se modificam a partir das estruturas e das relações coletivas e dos grupos, apresentando elementos tanto da dominação como da resistência, tanto das contradições e conflitos como do conformismo” (CARVALHO, 2014, p. 32).

Outro ponto que chama a atenção é a constatação do autor, a partir do processo investigativo, de que há uma preocupação demasiada com a disciplina das

crianças e com o cumprimento dos conteúdos pelos professores, enquanto obstante, há crianças resistindo à imposição da disciplina e do cerceamento da sala de aula e seus conteúdos. Carvalho (2014) reafirma a importância da formação docente, principalmente em relação à prática lúdica, em uma perspectiva dialógica que rompa com a reprodução irreflexiva, percorrendo novos caminhos para uma prática emancipatória da criança e do professor. Como apontou Azevedo (2016), a escola brasileira precisa mover-se em direção à transformação de sua prática numa perspectiva libertadora.

Com foco na prática lúdica, a Dissertação *“Ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental: concepções e práticas de professores de Educação Física”*, de João Batista Melo Alencar Sobrinho (2014), investigou as concepções e práticas acerca da ludicidade de Professores de Educação Física que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental.

Em entrevistas realizadas com os professores, a concepção da ludicidade foi indicada como estado interno (LUCKESI, 1998; 2002; 2014), como “emoção, prazer, felicidade”, e como estratégias pedagógicas - uso de jogos e brincadeiras. No entanto, percebeu-se dificuldade na compreensão desses conceitos nas vivências lúdicas. Nessa perspectiva, o autor aponta a necessidade de cursos de formação inicial e continuada de professores, com discussões mais aprofundadas acerca da ludicidade na perspectiva da emoção, do estar inteiro nos processos de ensinar e aprender na educação básica.

A Dissertação *“A Criança e o Lúdico na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental em uma escola municipal”*, de Rosa Maria Vilas Boas Espiridião (2015), propôs-se a investigar a transição de um grupo de crianças da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental em uma escola municipal de Mariana/MG. Nesse processo investigativo, a autora destacou a importância do lúdico nessas duas etapas de ensino: “Assim como a educação infantil requer um espaço de brincadeiras, jogos, música, dança, a arte de uma maneira geral, a criança de seis anos no primeiro ano precisa de tudo isso para que ela possa se desenvolver, conseqüentemente, aprender” (ESPIRIDIANO, 2015, p. 45).

No campo conceitual, Espiridião (2015) trata a criança como sujeito da pesquisa e protagonista das preocupações teóricas apresentadas, em diálogo com a Sociologia da Infância (CORSARO, 2005; FERREIRA, 2004; KRAMER, 2002).

Sobre a relação da criança com o lúdico, esta pesquisa se aproxima da investigação de Espiridião (2015), que se baseia nas reflexões de Sarmiento (2005) de que “[...] a criança precisa de um espaço social repleto de atividades que favoreçam a interação dela com o adulto e com seus grupos de pares. Nesse sentido, as atividades propícias neste universo da criança é o lúdico” (ESPIRIDIÃO, 2015, p. 29).

A pesquisa de Espiridião (2015) buscou entender como se processam e como se entrelaçam as relações entre os indivíduos. Assim, o método investigativo e Sociologia da Infância dialogaram para garantir à criança o direito de exercer o protagonismo enquanto ator social que participa do processo e que exige um conjunto de orientações metodológicas coerentes com essa nova visão de investigação. Nessa perspectiva, interessante observar que a autora propôs a vivência de um grupo focal com crianças, pontuando que não encontrou outras pesquisas com esse método.

Outra aproximação com esta pesquisa vem do recorte feito pela autora sobre os estudos com criança no ensino fundamental que levem em conta o lúdico. Ela cita a pesquisa realizada por Martinati (2012)⁹, que fez um levantamento de dissertações e teses elaboradas após a lei de ampliação do ensino fundamental para nove anos, cujo resultado demonstrou ser a região Sudeste a que mais se destacou; no entanto, poucos estudos contemplavam a temática da transição das crianças para o ensino fundamental em relação ao brincar, ao lúdico, à prática educativa e ao reconhecimento da voz da criança nesse processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental (ESPIRIDIÃO, 2015, p. 138-139).

Como resultado da pesquisa, a autora destaca que a prática pedagógica no cotidiano da escola é pouco flexível, controlada pelo adulto, havendo ruptura na transição das crianças da educação infantil para o primeiro ano, com a centralidade de práticas educativas estruturadas em torno da alfabetização e do letramento que, conseqüentemente, restringem os períodos de tempo do brincar.

[...] afirmam que o lúdico é importante no desenvolvimento das crianças. No entanto, as práticas educativas, tanto do primeiro [ano do ensino fundamental] como da educação infantil, centralizam-se no processo de alfabetização e letramento. O lúdico não é priorizado porque o tempo e o espaço não permitem. Observa-se a falta de diálogo com os documentos

⁹ MARTINATI, A. Z. Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental. 2012. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/706>. Acesso em: 04 set. 2020.

oficiais e com a Sociologia, que considera o lúdico nos espaços sociais educativos (ESPIRIDIANO, 2015, p. 143).

Entendemos que pesquisas que têm a centralidade na criança podem nos indicar percursos para o processo de escuta da criança, avançando no estudo sobre o lúdico enquanto mediador desse processo. Nessa perspectiva de centralidade na criança, a dissertação de Samantha Santos Mendes (2016), “*As narrativas das crianças sobre tempos e espaços escolares: a experiência de chegada na escola*”, dedica-se a compreender, a partir das narrativas das crianças do 1º ano do ensino fundamental, como são significados os tempos e os espaços escolares na experiência de “chegada à escola”.

Destacamos, como aproximação em relação a esta pesquisa, a Sociologia da Infância como aporte teórico no diálogo conceitual, que reconhece a infância enquanto tempo de direito nas escolas, indissociável do caráter social e histórico; e a criança enquanto um sujeito de direitos, sendo sua narrativa fonte de dados da pesquisa. Nesse contexto, assim como Azevedo (2016), Espiridião (2015), Oliveira (2014) e Schneider (2004), a autora nos convida a pensar a relação Educação e Infância:

As crianças que vivem essa infância pós-moderna transgridem a educação escolarizada, forjam outros modos de subverter a ordem, e não se enquadram mais em lugares tradicionalmente designados para se viver a infância, vão além dos tempos e espaços cartografados nas escolas.[...] Essa infância é cada vez mais presente nas escolas através das crianças que ali chegam e de suas práticas culturais, causam desconfortos e inquietações por não ser mais possível pensar uma única pedagogia para uma única infância (MENDES, 2016, p. 50).

A autora observa, durante a investigação, a subversão e a transgressão como forma de viver a infância na escola, como escape para a criança em relação aos ritos do ensino fundamental. Destaca que jogos e brincadeiras, por vezes utilizados, eram “permitidos” com vistas ao desenvolvimento e às aprendizagens pré-determinadas. Destarte, percebe-se uma justificação do brincar não como direito da criança, mas santificado pelo cunho pedagógico. A inserção no campo investigativo leva a autora a compreender que, assim como as crianças, as infâncias estão na escola ora adequando-se aos tempos e espaços, ora transgredindo-os por linhas de fugas:

[...] mesmo que a instituição estabeleça critérios para a utilização dos tempos, as crianças por sua vez, constituem linhas de fuga capazes de transgredir as barreiras do próprio tempo cronológico. Quando esses meninos, ao final da atividade, procuram outros modos de viver o tempo — rascunhos de papel desenhados e recortados, brincadeira com a borracha, brinquedo trazido de casa, própria folha da atividade como espaço de desenhos, e o folhear um

livro subvertem a lógica organizacional da escola. Esses meninos transgrediam ao tempo imposto, optam por outras formas de estar nesse tempo e realizam com cuidado e na maioria das vezes no silêncio, porque caso fossem 'descobertos' seriam chamados a atenção e voltariam à ordem estabelecida do tempo *chronos* (MENDES, 2016, p. 86).

Ao encontro dessa fala, retomamos o estudo de Schneider (2004, p. 175), que adverte que “[...] a criança brinca, muitas vezes apesar da escola, e encontra modos de manifestar-se, de aprender e se desenvolver”. É, portanto, necessário compreender que a aprendizagem não se fraciona, nem estaciona, muito menos se confina, ou seja, outros tempos e espaços também se constituem elementos nas aprendizagens, relações com os conhecimentos que extravasam a medida das salas de aula, dos livros didáticos e do movimento mecânico copista – crianças copiando, crianças controladas (MENDES, 2016).

A Dissertação de Ana Caroline Marino Araújo (2017), *“A Infância, o Lúdico e a Transdisciplinaridade: refletindo sobre a necessidade de um novo olhar para a criança na escola”*, aborda o lúdico como uma cronotopia, um espaço/tempo de aprendizagem e desenvolvimento, a partir da reflexão acerca da prática pedagógica e das concepções de infância e brincar que professoras têm, bem como o modo como essas concepções influenciam a forma como as professoras olham para a infância na escola; e como esse olhar se traduz em sua prática nas salas de aula.

A pesquisa traz contribuições para a reflexão do lúdico no ensino fundamental por meio da transdisciplinaridade:

A escola ao adotar uma lógica disciplinar que fragmenta o conhecimento e a compreensão do mundo, acaba por adotar uma compreensão de ludicidade e infância também fragmentada e secundarizada [...]. Por outro lado, a lógica transdisciplinar que considera a infância e o lúdico pressupõe uma prática amorosa, lúdica, afetuosa [...]. Essa prática considera as particularidades da infância, entende que as crianças produzem cultura, conhecimento, através do lúdico (ARAÚJO, 2017, p. 81).

Nessa perspectiva, Araújo destaca que o professor como instrutor, distante dos sujeitos envolvidos na prática, limitado pela dicotomização das disciplinas, opõem-se à visão transdisciplinar, na qual o professor se aproxima, ouve, compreende, numa relação de parceria (ARAÚJO, 2017, p. 82-83).

O procedimento de coleta de dados envolveu a entrevista dos professores da escola pesquisada, e apontou, como resultado, que os “[...] professores apresentam dúvidas quanto ao que sustenta suas práticas cotidianas, da mesma forma que seus conceitos de infância, criança e ludicidade carecem de aprofundamento e mudança

de perspectiva ou não estão claramente definidos” (ARAÚJO, 2017, p. 173), suscitando um debate com esses professores sobre infância, lúdico e escola. Essa etapa também será contemplada em nossa pesquisa durante o debate Educação, Pobreza, Infância e Ludicidade. A escuta aos sujeitos da escola e o movimento de reflexão estão descritos nas ações de nossa pesquisa com o grupo formativo, como passo da Pesquisa-ação colaborativa-crítica.

Pensando os objetivos da ludicidade na educação de crianças, a autora destaca que “[...] é o lúdico, através de sua interação existencial recriadora, com os objetos e os fatos, que permite à criança ter experiências que a ajudam a construir a consciência de que a realidade é algo mutável” (ARAÚJO, 2017, p. 94). Pensar o lúdico como possibilidade de transformação da realidade, de emancipação, de novos diálogos que enfrentem a condição de pobreza e extrema pobreza é o cerne da nossa intervenção na escola pesquisada.

Ainda em relação as práticas lúdicas, a Dissertação *“O Lúdico no processo de ensino e aprendizagem: concepções e práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental”*, de Janaina Monteiro da Silva (2017), também investigou as concepções que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental têm acerca do lúdico no processo de ensino e aprendizagem. Atrai-me, nessa pesquisa, a aproximação com a ação dialógica de Paulo Freire, principalmente para se pensar a ação lúdica com as crianças.

[...] através do diálogo que as pessoas se transformam e se olham no mundo como ser em processo constante de transformação[...]. O ser humano é um ser singular, porém, necessita do outro e do meio para se tornar um ser crítico – histórico – social, e isso só acontece através da linguagem. [...]. Na pedagogia de Freire a prática educativa diz respeito à autonomia do sujeito em constante processo de transformação da consciência de si a partir dos outros com suas diversidades (SILVA, 2017, p. 55).

A autora destaca a ação dialógica na prática educativa com vistas à autonomia, à libertação, à emancipação e à transformação, uma ação que proporcione o encontro com o outro e o olhar para o outro. Também chama a atenção para a intencionalidade crítica que há no método dialógico, antagônico à ação manipulativa:

[...] o diálogo não é apenas um método para alcançar bons resultados, não é apenas uma estratégia para conquistar os alunos. Para Freire isso não seria diálogo, isso seria um artifício de manipulação, uma ação antidialógica. O diálogo faz parte da própria natureza humana a partir dele as pessoas se constroem, daí a importância da linguagem. Nesse processo, as pessoas tornam-se, essencialmente comunicativas. Para Freire, o momento do diálogo é aquele em que as pessoas se encontram para transformar a

realidade, pois, não há como transformar a realidade, sem diálogo e, sem diálogo não há progresso humano (SILVA, 2017, p. 117).

Como Azevedo (2016) e Araújo (2017), Silva (2017) também contesta a ação educativa que reproduz a manipulação social, e o lúdico como instrumento de dominação. A ação dialógica percorre vias de (re)conhecimento, de reflexão e de liberdade, partindo do empírico, da prática educativa do professor nos anos iniciais do ensino fundamental, caminhos que rompem com os conformismos e assumem a Educação como ato político.

Silva (2017) relaciona a ação antidialógica à ideia de “escola sem partido”, apontada por coletivos que defendem uma “neutralidade” educativa. Ora, a neutralidade é política, anda no mesmo ritmo dos mecanismos de controle social:

É ingênuo, ou está sendo muito ingênuo, quem acredita que a educação é neutra. Segundo o autor, a opção pela neutralidade é uma escolha política. Porém, é sabido que a educação está permeada de valores, inclusive políticos, portanto, o discurso da neutralidade política se oculta justamente nas escolhas políticas a favor da ‘neutralidade’. Assim, surgem as contradições nas políticas públicas educacionais impostas pelos nossos governantes, nas diferentes esferas de ensino. Contradições que contribuem nos desencontros na prática docente, nos trabalhos educacionais. Enquanto há aqueles que lutam a favor de uma escola democrática, justa e igualitária, há outros que ocultam suas ideologias para que as mesmas prevaleçam e, lutam por uma ‘Escola sem Partido’ (SILVA, 2017, p. 36).

Nessa perspectiva, a autora pontua a necessidade de espaço e tempo na escola para reflexão dialógica, crítica, num movimento coletivo de formação que leve em consideração o contexto local, os questionamentos e as angústias dos atores da prática. Concordamos sobre essa necessidade e compreendemos o espaço de diálogo na escola como possibilidade de construção de debates e precursor de estratégias legítimas. Levar o debate da relação Educação e Pobreza para o espaço escolar, onde se encontram as infâncias, move esta pesquisa na busca por estratégias lúdicas legítimas, para a ação de resistência e enfrentamento da condição de pobreza e extrema pobreza.

Nessa direção, o artigo *“Infância e Educação: desafios na contemporaneidade”*, de Caroline Caciano e Liege Deolinda Westermann (2015), investigou como os saberes e as percepções dos educadores dos anos iniciais, sobre a(s) infância(s) na contemporaneidade, refletem em suas práticas. Também traz o aporte teórico da Sociologia da Infância para os diálogos com as professoras e para a discussão de suas práticas pedagógicas.

Chama a atenção, assim como nas pesquisas de Nunes (2013), Azevedo (2016), Sobrinho (2014), Araújo (2017) e Silva (2017), a observação feita pelas autoras, de que os professores ainda possuem uma visão e um pensamento tradicional sobre as crianças e suas infâncias. Segundo Caciano e Westermann (2015), esse pensamento é determinado por uma ideia de educação homogênea, que não consegue atender aos desafios enfrentados na contemporaneidade, permeada por contextos culturais e sociais diversos.

Outro tema que emergiu na pesquisa durante o diálogo com os professores e que se aproxima a esta pesquisa, foi a imagem romântica da infância que ainda se apresenta no olhar do professor e da escola, tão distante dos contextos de desigualdade em que vivem as crianças da escola pública. Os diálogos despertaram a necessidade de romper com essa visão romântica e de reconhecer as infâncias, no plural, e as condições sociais em que vivem os alunos, provocando nos professores a iniciativa para criar espaços de fala e escuta desses sujeitos.

Concluindo essa etapa, destaca-se a carência de produções sobre a temática Pobreza, Infância e Ludicidade, tendo como campo de pesquisa escolas que atendem os anos iniciais do ensino fundamental. Constata-se, também, a importância que espaços de formação nas escolas têm na promoção da reflexão crítica e das práticas emancipadoras. Nessa perspectiva, a pesquisa em tela dialoga com autores que tecem diálogos da relação Educação e Pobreza no Brasil, entrelaçando essa relação às infâncias e à prática pedagógica da escola pesquisada.

As narrativas destacaram-se nos trabalhos enquanto metodologia de escuta da criança na escola, nas práticas pedagógicas e nos espaços tempos instituídos. A visão da criança foi ponto de partida para o processo reflexivo (FERREIRA, 2016; CAMPOS, 2016; OLIVEIRA 2014; MENDES, 2016; SCHNEIDER. 2004; ESPIRIDIANO, 2015; AZEVEDO, 2016).

Outra percepção com estreita relação com esta investigação foi a apropriação da Sociologia da Infância nos debates sobre a criança como sujeito de direitos; sobre as diferentes infâncias vividas em contextos empobrecidos; e sobre o brincar enquanto direito negado no processo de institucionalização da infância (OLIVEIRA, 2014; ESPIRIDIANO, 2015; MENDES, 2016; FERREIRA, 2016; DUARTE, 2015; NUNES, 2013; CACIANO; WESTERMANN, 2015).

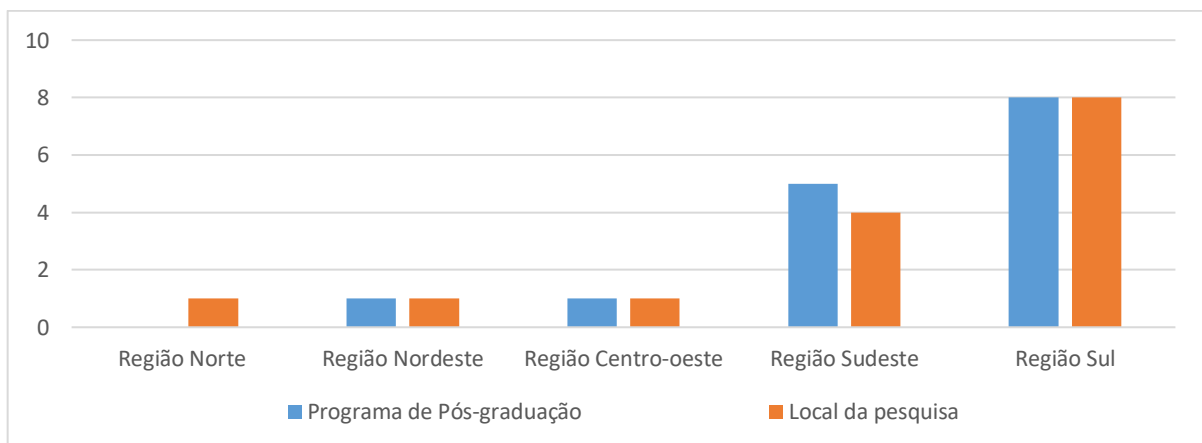
Temáticas como disciplinarização (AZEVEDO, 2016; ARAÚJO, 2017) e história do lúdico nos processos de ensino (AZEVEDO, 2016) trouxeram, para esta pesquisa,

a reflexão crítica consistente, provocando novas imersões na história da educação brasileira, com o cuidado de identificar o lúdico na perspectiva sócio-histórica e política. Esse debate é o corpo do próximo capítulo.

Sobre o lúdico, percebemos duas vertentes: o lúdico associado à aprendizagem (SILVA, 2017; ARAÚJO, 2017) e o lúdico associado ao direito da criança de brincar, enquanto especificidade da infância, mediador das interações entre pares, que cria aproximação criança-professor e que provoca novas reflexões e reconstruções da realidade, modificando-a (PELEGRINI, 2012; FERREIRA, 2016; CAMPOS, 2016; MENDES, 2016; NUNES, 2013; OLIVEIRA, 2014; ESPIRIDIÃO, 2015; DUARTE, 2015; CACIANO; WESTERMANN, 2015). Dessa última perspectiva, esta pesquisa se aproxima.

Assim como na análise parcial apresentada na tabela 3, o Gráfico 3 apresenta a concentração das pesquisas na região Sul, tanto em relação à instituição quanto à realidade pesquisada. Não identificamos trabalhos de instituições do Norte do país. No entanto, Ferreira (2016), vinculada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo, realiza sua pesquisa no estado do Amapá.

Gráfico 1 – Trabalhos por Região Brasileira.



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O levantamento realizado na revisão de literatura aproximou-nos dos conhecimentos produzidos em pesquisas prévias, fornecendo pistas para os nossos próximos passos investigativos (PRODANOV; FREITAS, 2013). O distanciamento apontado na pesquisa de Pelegrini (2012), entre a educação formal e a transformação consciente da realidade social, reforça a necessidade de buscar possibilidades para o enfrentamento da visão de escola enquanto reprodutora da lógica hegemônica.

Nesse sentido, é preciso garantir aos sujeitos, no caso desta pesquisa, as crianças, situações, caminhos e questionamentos que promovam a apropriação de conhecimento científico, político, filosófico, artístico, dentre outros.

Ao propor a ludicidade como mediadora dessas situações, entende-se que essa ação vai ao encontro da apropriação dos conhecimentos supracitados, pois promove interações de apoio, questionamento, diálogo e novos desafios com as crianças, motivando-as a um percurso de investigação e descobertas (DUARTE, 2015).

Nunes (2013) também aposta na ludicidade como ponte facilitadora da aprendizagem, mas destaca que essa prática tem sido exercida solitariamente por alguns professores. Em contextos de desigualdade, a escola precisa agir na direção da garantia de direitos, não podendo ficar apenas no discurso das intenções. Repertórios que contemplam o brincar aprendendo e o aprender brincando precisam ser realidade nas escolas públicas brasileiras.

Urge descolonizar o modelo de escola regula, que se preocupa tanto em “adestrar os selvagens” (CARVALHO, 2014) ao ponto de as crianças produzirem escapes, burlas, fugas e negociações para o brincar (FERREIRA, 2016; SCHNEIDER, 2004; MENDES, 2016).

Buscando promover a reflexão sobre a educação que tem sido oferecida para coletivos empobrecidos e sobre a ludicidade como ação mobilizadora da aprendizagem, foi pensada uma sequência de encontros formativos para dialogar com professores sobre a concepção de Educação, Pobreza e Infâncias (NUNES, 2013; SOBRINHO, 2014; MENDES, 2016; ARAÚJO, 2017; CACIANO; WESTERMANN, 2015). Em um país tão desigual, não se pode pensar em uma única proposta pedagógica (MENDES, 2016), pois não há um único modo de viver a infância. Em contextos de desigualdade, há infâncias e crianças em condições abismais de desigualdade, por isso, repensar a prática pedagógica na educação pública perpassa pelo entendimento de quem são esses sujeitos, como as escolas os enxergam e o que as práticas têm (re)produzido.

No próximo capítulo imergirei no debate histórico, sociológico e conceitual sobre a educação brasileira buscando identificar nas linhas cronológicas a pobreza, a infância e as experiências de ludicidade nas relações sociais com foco na escola pública brasileira.

2. A CRIANÇA EM CONDIÇÃO DE POBREZA E EXTREMA POBREZA E O LÚDICO NA HISTÓRIA BRASILEIRA

Neste capítulo, a relação das infâncias empobrecidas com o lúdico, ao longo da história, será o pilar de reflexões importantes para entendermos o sentimento de infância constituída no Brasil e o acesso das infâncias empobrecidas à educação pública. Destaca-se a importância dos movimentos populares para a organização do sistema educacional brasileiro, bem como a evolução legal deste sistema, tomando como fonte de pesquisa a legislação que rege a educação brasileira.

2.1. A RELAÇÃO DAS INFÂNCIAS EMPOBRECIDAS COM O LÚDICO AO LONGO DA HISTÓRIA BRASILEIRA.

A história social da criança no Brasil traz o pano de fundo necessário para o entendimento acerca da concepção de infância, de escolarização e de direitos. Essa análise mostra uma sociedade historicamente injusta, atrelada à desigualdade social e às marcas do escravismo (DEL PRIORE, 2007a).

No início da colonização (1530), os “meúdos”¹⁰ viviam o mundo adulto obrigados a adaptar-se a ele ou perecer. Algumas crianças portuguesas, de famílias pobres, embarcaram para o Brasil na condição de mão-de-obra, em substituição aos adultos. Segundo Ramos (2007), o trabalho infantil, nas naus, expunha as crianças a condições insalubres, exploratórias, tanto física quanto sexualmente. Sem alimentação ou qualquer garantia de proteção, muitas morreram por inanição, doenças, ou até mesmo abandonadas nos naufrágios. As crianças que sobreviviam a todos esses intemperes, ao chegar à colônia, viviam à sua própria sorte ou seguiam trabalhando como “grumetes”¹¹ nas embarcações (RAMOS, 2007, p. 48).

Em 1549, chegaram à colônia os jesuítas da Companhia de Jesus. A motivação evangelística inicial, de conversão dos “gentios”, transformou-se em ordem docente, que concebia a criança como “folha em branco” e “cera virgem” a ser moldada,

¹⁰ As expressões “meúdos”, “infantes” e “ingênuos” eram designadas às crianças.

¹¹ Meninos de famílias pobres portuguesas, entre 9 e 16 anos, embarcavam para o Brasil como grumetes, e realizavam, a bordo, tarefas pesadas de homens adultos. Sofriam maus tratos, abuso sexual e, nos naufrágios, eram abandonados nas naus ou lançados ao mar para diminuir peso e consumo de alimentos.

preenchida, escrita e reescrita nas aproximações missionárias, em consequente arrebanhamento de novos fiéis. Inicialmente, focaram nas crianças indígenas e, posteriormente, nos filhos dos colonos, considerados pelos párocos como oportunidade de acesso à evangelização dos adultos. A ordem docente ensinava a ler e escrever utilizando textos doutrinários, rezas e música (CHAMBOULEYRON, 2007).

Observa-se que as atividades lúdicas se apresentam, nas ações dos jesuítas, como um chamariz aos infantes – “uma arapuca para passarinhos”. A música e o teatro eram iscas que despertavam a curiosidade das crianças (*curumins e meúdos*). Quase como o encantamento do “Flautista mágico”, metiam-se a participar das orações cantadas e das encenações das procissões, “[...] revelando a adaptação constante das formas de apostolado dos padres na busca de ‘outros meios de significação’ que permitissem uma evangelização mais eficaz” (CHAMBOULEYRON, 2007, p. 64). O lúdico foi usado pelos Jesuítas, primeiramente, para aproximação de povos com idiomas distintos, e para o ensino. A brincadeira livre recebeu rédeas, limites e disciplina, os jogos foram introduzidos enquanto possibilidade educativa:

Os humanistas do Renascimento, em sua reação antiescolástica, já haviam percebido as possibilidades educativas dos jogos. Mas foram os colégios jesuítas que impuseram pouco a pouco às pessoas de bem e amantes da ordem uma opinião menos radical com relação aos jogos. Os padres compreenderam desde o início que não era nem possível nem desejável suprimi-los, ou mesmo fazê-los depender de permissões precárias e vergonhosas. Ao contrário, propuseram-se a assimilá-los e a introduzi-los oficialmente em seus programas e regulamentos, com a condição de que pudessem escolhê-los, regulamentá-los e controlá-los. Assim disciplinados, os divertimentos reconhecidos como bons foram admitidos e recomendados, e considerados a partir de então como meios de educação tão estimáveis quanto os estudos. Não apenas se parou de denunciar a imoralidade da dança, como se passou a ensinar a dançar nos colégios, pois a dança, ao harmonizar os movimentos do corpo, evitava a falta de graça e dava ao rapaz elegância e postura. Da mesma forma, a comédia, que os moralistas do século XVII condenavam, foi introduzida nos colégios. Os jesuítas começaram com diálogos em latim sobre temas sacros, e mais tarde passaram a peças francesas sobre temas profanos. Até mesmo os balés foram tolerados, apesar da oposição das autoridades (ARIÈS, 1978, p. 112).

Havia o reconhecimento do lúdico, mas também uma preocupação em delimitar vivências, espiritualizar práticas numa perspectiva moralizante e doutrinária. Aos poucos, a padronização estética moral dos jesuítas desenhou a base da escolarização brasileira. Assim, os castigos físicos foram amplamente utilizados como método de ensino das crianças. O intuito era transformá-las em indivíduos saudáveis, sem “mimos”, catequizados pelas cartilhas que faziam da disciplinarização, dos exemplos morais e da obediência, sinônimo para uma “boa educação” (DEL PRIORE, 2007b).

Mais adiante, com o início do tráfico de escravos, o sentimento de infância da mulher negra em relação à criança revela a cultura oral numa perspectiva lúdica que livrou crianças de serem lançadas ao mar. A longa viagem da África para o Brasil nos navios negreiros, marcada pelos maus tratos, fome, sede, agressão física, condições insalubres de total ausência de higiene, calor e medo não poupava as crianças. O choro das crianças era motivo para serem lançadas ao mar, tendo em vista que elas não tinham valor comercial. Com o intuito de acalentá-las, as mães negras rasgavam com as próprias mãos tiras de tecidos de suas roupas em trapos e, amarrando nós, faziam bonecas chamadas de *Abayomi*. Essa ação, quase que mágica, atraía a atenção da criança e aliviava momentaneamente o sofrimento. O ato lúdico das mães tinha como finalidade a manutenção da vida.

De origem *iorubá*, a palavra *Abayomi*, significa encontro (*abay*) precioso (*omi*) e está associada ao ato de oferecer o que se tem de melhor. Como se observa na Figura 1, o rosto da boneca *Abayomi* não possuía olho, nariz ou boca, favorecendo o reconhecimento das múltiplas etnias africanas. Eram feitas do tamanho que coubesse na palma da mão da criança, que poderia escondê-las e, devido ao tecido das bonecas que eram iguais, os irmãos poderiam, no futuro, reencontrar-se. A boneca, além de ser usada como brinquedo, funcionava como amuleto de proteção, de afetividade e de reencontro.

Figura 1 - Abayomi



Fonte: (Foto – Divulgação). Trabalho de Cláudia Muller.¹²

¹² Site AFREKA. Disponível em: <http://www.afreka.com.br/notas/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>. Acesso em: 24 ago. 2020.

Ao chegarem ao Brasil, as mulheres negras eram direcionadas às lavouras ou ao trabalho doméstico, como mucamas ou amas de leite. Seus filhos as acompanhavam tanto na lavoura quanto nos afazeres domésticos. Nas casas dos senhores escravocratas, a mulher escrava lactante amamentava e cuidava das crianças brancas, o que facilitava que seus filhos brincassem junto às crianças colonas. “Na zona rural, a criança negra confraternizava com os filhos de seus proprietários frequentando, inclusive, o espaço da casa grande, servindo até de entretenimento para seus senhores” (AZEVEDO, 2016, p. 41).

Ariès (1978) aponta que a descoberta da infância teve início no século XIII, evoluiu nos séculos XV e XVI, tendo como destaque a iconografia. Mas, o grande desenvolvimento do sentimento de infância e dos significados socialmente constituídos em relação à criança, deu-se a partir do final do século XVI e durante o século XVII.

Essas primeiras descobertas do sentimento de infância tinham como foco o corpo, os hábitos e a fala da criança pequena que, no entanto, era vista como miniatura, como vir-a-ser, como o que deve adequar-se ao mundo dos adultos, sem reconhecimento de sua singularidade ou de sua condição de sujeito e, muito menos, enquanto indivíduo que necessita de garantias de direitos previstos em lei.

No século XIX, Debret, viajante francês de passagem pelo Brasil, fez vários registros sobre a relação entre crianças colonas, indígenas e negras, sendo possível identificar, nas pinturas do autor, a concepção de criança do período.

Em um desses registros, (Figura 2), o artista representou a relação da criança (“negrinhos”) escrava e livre, convivendo à sombra dos adultos e partilhando dos mesmos espaços da casa. O registro de Debret (1827) mostra a criança escrava ao chão, embaixo da mesa principal, representada como uma distração, como “animalzinho de estimação” que recebia os restos, além de entreter os adultos, de colo em colo ou engatinhando pela casa e em volta da mesa, recebendo migalhas por suas gracinhas, o que era considerado “mimo” (DEL PRIORI, 2007b).

“Ainda se compreende o gosto pelo pitoresco e pela graça desse pequeno ser, ou o sentimento da infância ‘engraçadinha’, com que nós, adultos, nos divertimos ‘para nosso passatempo, assim como nos divertimos com os macacos” (ARIÉS, 1978, p. 58).

Figura 2 - Um Jantar Brasileiro



Fonte: Jean-Baptiste Debret (1827).¹³

Del Priore (2007b) constrói um panorama do sentimento de infância das mulheres indígenas, europeias e negras a partir de relatos médicos higienistas. Situações como o parto, o cuidado com os bebês, a amamentação e a mortalidade infantil começam a chamar a atenção dos médicos, principalmente pelas diferenças entre as culturas no trato com a primeira infância. O canto e o acalanto das mães indígenas e africanas, as histórias contadas ao “meúdos” pelas mulheres escravas mães de leite e a crenças e superstições de cada povo evidenciam as relações estabelecidas com as crianças.

Nas brincadeiras entre as crianças escravas e os filhos dos escravocratas, o brincar era constituído por humilhações. Segundo Goés, Florentino (2007) e Altman (2007), a criança escrava era feita de cavalo, arqueada pelo pescoço, montada, e recebia agressões como um boi ou cavalo, exaustivamente. Eram denominados “mané-gostoso”, “leva-pancadas”, “besta” e “cavalos”.

O contexto cruel, notório na figura 3, a seguir, alimentava o sadismo escravocrata. A criança branca montada na menina em condição de escravidão como se montasse um animal, um simbolismo de como esse sistema cruel se sustentou. Altman (2007, p. 244) relata que a diversão da criança branca continha ritos de maldade e tortura infligidos à criança escrava, denominada “a criança da criança”, a criança escrava da criança branca.

¹³ Disponível em: <http://historiaporimagem.blogspot.com/2011/10/jean-baptiste-debret-um-jantar.html>. Acesso em: 05 jul. 2020.

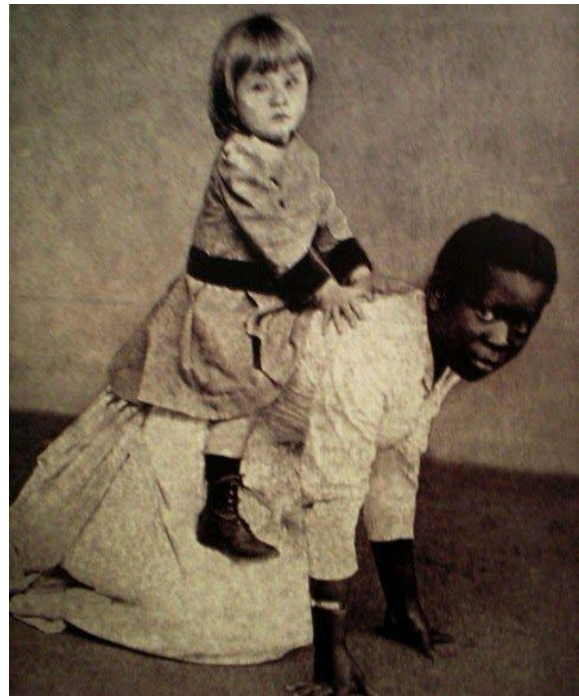
Esse cenário, somado ao futuro iminente da condição de adulto escravo enquanto trágico desfecho, levou muitas crianças escravizadas ao suicídio.

Em relação a cultura do brincar (com suas devidas ressalvas), tanto índios como portugueses e africanos compartilharam algumas tradições e culturas lúdicas: o bodoque, a gaita de canudo de mamão, a bola, as danças, os contos e superstições, os jogos indígenas, todas foram vivenciadas e modificadas ao longo da história brasileira, dando origem aos folguedos, ao vocabulário e a expressões da cultura infantil - neném, dindinho, yaya, moleque (ALTMAN, 2007).

Com a chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, houve um desenvolvimento cultural considerável, mas o direito à educação permanecia restrito a alguns e concentrou-se na formação das classes dirigentes, através de uma organização nacional de ensino integrado em todos os seus graus e modalidades. Somando-se a isso, a Independência (1822) assentou as escolas superiores e as vias que davam acesso a elas como prioridade em relação as demais etapas de ensino, indicando o caráter classista do acesso a esse nível de ensino, colocando a classe pobre em segundo plano (SOUZA, 2018, s.p.).

Em 1823, foi instituído o Método Lancaster, ou “ensino mútuo”, como treinamento - um aluno (decurião) era treinado para treinar outros dez alunos (decúria), como medida para diminuir o número de professores contratados. Outorgada, a primeira Constituição Brasileira (1824) trouxe a garantia “[...] da instrução primária e gratuita a todos os cidadãos” (Art. 179), sendo que, três anos após ser outorgada, em 1827, por medida de lei, criaram-se as escolas de primeiras letras em todos os lugares e vilas, além das escolas para meninas, nunca concretizadas anteriormente.

Figura 3 – CRIANÇAS



Fonte: Acervo Iconográfico Instituto Durango Duarte.

Mais à frente, na década de 1830, os dicionários incorporaram os termos criança, adolescente e menino. Em 1860, as escolas da elite imperial ofereciam o ensino enciclopédico desde os 7 anos de idade aos meninos, surgindo uma oposição entre educação e instrução. Às famílias era imputada a educação doméstica tendo como prioridade os princípios morais, retidão e virtudes dos “homens de bem”, que se diferenciava do papel da escola, definido como instrução da elite urbana, com um rol extenso de disciplinas. A relação de gênero também delimitava a educação doméstica e instrução escolar direcionadas ao papel social que era atribuído ao homem e à mulher.

Com vistas a inserir a criança no mundo do adulto, a instrução dos meninos da elite, iniciada aos 7 anos de idade, distanciando o menino dos “mimos” da casa (acreditavam que se tornariam efeminados e perderiam a virilidade), era ministrada por homens para que se tornassem varões virtuosos, com atributo intelectual que só era concluído (dentro ou fora do país) com o diploma de doutor. A instrução para meninas era ministrada por mulheres, voltada para atributos manuais e dotes sociais que definiam uma moça de “boa formação”, prendada, musicalizada, fluente em francês e inglês, exigências designadas às meninas da alta sociedade imperial. (MAUAD, 2007).

O mundo do adulto ditava os modos, as rotinas e as práticas das crianças. Estavam à sombra do adulto como um “estágio”, absorvendo o adulto que se tornariam.

Portanto, estabelecidos os devidos papéis sociais, caberia à família, educar e à escola, instruir. Com isso estavam supostamente garantidas a manutenção e reprodução dos ideais propostos para a constituição do mundo adulto. Dentro desta perspectiva, a criança era uma potencialidade, que deveria ser responsabilmente desenvolvida (MAUAD, 2007, p. 156).

À criança pobre maior de seis anos era vista como possibilidade de ascensão social, tendo em vista a ausência de garantias para a educação popular, foi lançado como se fosse uma “tábua de salvação e favor” a possibilidade de ingresso nas Companhias de Aprendizizes. As crianças das camadas populares que eram aceitas nas Companhias moravam nos navios em regime de internato, eram submetidas a um tratamento rude e extenuante, alimentação deficitária, disciplina por açoites, além de conviverem com presos condenados por diversos crimes. No período da Guerra do Paraguai (1864-1870), as crianças e adolescentes aprendizizes de camadas populares,

foram recrutados forçadamente e enviados à batalha, indiscriminadamente (VENANCIO, 2007).

Ainda no Estado Imperial (século XIX), surgem, de forma precária, para as “classes inferiores da sociedade” (FARIA FILHO, 2000, p. 136) as escolas primárias de “primeiras letras” com o objetivo de generalizar os rudimentos do saber ler, escrever e contar, sendo considerado suficiente pela elite brasileira, em relação as classes inferiores. Posteriormente foram substituídas pela “instrução elementar”.

Nessa perspectiva, a instrução elementar articula-se não apenas com a necessidade de se generalizar o acesso às primeiras letras, mas também com um conjunto de outros conhecimentos e valores necessários à inserção, mesmo que de forma muito desigual, dos pobres à vida social (FARIA FILHO, 2000, p. 136).

A desigualdade social brasileira se refletia na precariedade dos espaços e dos recursos para a “instrução elementar”, sendo regradada pela elite que via na instrução principal estratégia civilizatória do povo (FARIA FILHO, 2000).

A Proclamação da República (1889) fez emergir a esperança de um governo democrático. O funcionamento da instrução primária em construções públicas próprias, denominadas de “grupos escolares”, foi apresentado como “[...] prática e representação que permitiam aos republicanos romper com o passado imperial, [...] projetavam um futuro em que na República o povo, reconciliado com a nação, plasmaria uma pátria ordeira e progressista” (FARIA FILHO, 2000, p. 147). No entanto, questões como a relação do insuficiente investimento público nos grupos escolares e a qualidade da educação¹⁴ eram resquícios do império.

O ato adicional de 1834 e a Constituição de 1891 descentralizaram o ensino, mas não ofereceram condições às províncias de criar uma rede organizada de escolas, o que acabou contribuindo para o descaso com o ensino público e para que ele ficasse nas mãos da iniciativa privada, acentuando ainda mais o caráter classista e acadêmico, gerando assim um sistema dual de ensino: de um lado, uma educação voltada para a formação das elites, com os cursos secundários e superiores; de outro, o ensino primário e profissional, de forma bastante precária, para as classes populares.

¹⁴ Segundo Faria Filho (2000, p. 148), a qualidade da educação estava relacionada a formação de um povo “ordeiro e civilizado”.

Com a Proclamação da República, a partir de 1893, foram criados os primeiros grupos escolares, com destaque para o Grupo Escolar Paulista, inicialmente considerado modelo e referendado para os demais estados da federação pela proposta moderna de ensino. O referido grupo escolar, que anteriormente funcionava, na maioria das vezes, nas casas dos professores e, sobretudo, nas fazendas, em espaços precários, passou a funcionar em prédio próprio, com ensino seriado, classes homogêneas e método pedagógico inovador para o período. Esse despontar do sistema de ensino paulista foi privilegiado pelo fato de São Paulo pertencer à sede do poder econômico da sociedade de 1920, mapeada pelo desigual desenvolvimento social, econômico e cultural em relação às demais regiões brasileiras (ROMANELLI, 1986).

O primeiro grupo escolar do Espírito Santo foi criado pelo Decreto nº 166, de 05 de setembro de 1908, e recebeu o nome do próprio Secretário da Instrução, Gomes Cardim. Assim como a Escola Modelo, possuía a mesma estrutura, ou seja, reunia, num mesmo prédio, várias crianças e professores sob a orientação e a administração de um professor na função de diretor, permitindo a organização do ensino em séries (FERREIRA, 2000, s.p.).

A instituição dos grupos escolares tinha como mote a erradicação de analfabetismo, pois a elevada taxa de analfabetismo foi vista como inaptidão do país ao progresso da República. Nesse sentido, a alfabetização das camadas populares era urgente, tornando a escolarização primária obrigatória, mas com a redução de quatro para dois anos (Reforma Sampaio Dória, regulamentada pelo decreto n. 3.356, de 31 de maio de 1921). Essa reforma passa a ser um caminho de exclusão e contradição, pois na realidade ofertava o ensino primário incompleto para todos (educação popular) e o ensino integral para alguns (elite).

No entanto, outros interesses políticos surgiram, cambiando o foco do “[...] analfabetismo como questão nacional por excelência” (CARVALHO, 2000, p. 228) para um programa moralizador das camadas populares, controlador, a fim de conter o movimento migratório da pobreza rural para as áreas urbanas.

A intensificação do processo de urbanização, que tem na deterioração das formas de produção no campo e na industrialização crescente suas causas principais, passou a criar, desde a Primeira República, os germes do desequilíbrio. [...] A estreita oferta de ensino de então começou a chocar-se com a crescente procura. [...] O modelo econômico em emergência passou, então, a fazer solicitações à escola. [...]. Esse jogo, naturalmente, obedeceu,

por sua vez, às regras do crescimento espontâneo próprio do sistema capitalista (ROMANELLI, 1986, p. 46).

A reforma instrucional se torna uma grande reforma de costumes e de controle popular. Segundo Passeti (2007, p. 355), a visão de criança pobre e abandonada era o pano de fundo para o atendimento do Estado com vistas a tirá-la da “delinquência” e inculcar obediência por meio do trabalho. A preparação para as exigências do mercado de trabalho passava pela domesticação das individualidades¹⁵, prevenindo os efeitos anarquistas de “rebeldia”.

De encontro à visão moralista imputada à educação no início da república, o movimento escolanovista propõe uma “educação para a vida”. Anísio Teixeira, partindo de vivências e estudos em escolas públicas norte-americanas, passa a postular “[...] a cultura e o trabalho unificados em todos os graus da educação nacional” (CARVALHO, 2000, p. 245).

Na segunda metade do século XIX, os países desenvolvidos iniciaram o movimento de implantação da escola pública, universal e gratuita. A sociedade industrial exigia uma nova concepção de educação, tendo o Estado como seu provedor, adequando-se as demandas consumistas do sistema capitalista industrial que “[...] engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pela necessidade do consumo que essa produção acarreta” (ROMANELLI, 1986, p. 59), sendo a leitura e a escrita condição primeira para empregabilidade no mercado de trabalho. Nas zonas urbanas e de produção industrial capitalista, ampliou-se a demanda pela expansão escolar.

No entanto, essa expansão, além de ocorrer com atraso de 100 anos no Brasil, em relação aos países desenvolvidos, estendeu-se de forma desigual no território brasileiro. A expansão escolar foi bastante afetada pela luta de classes.

Essa luta assumiu no terreno educacional características assaz contraditórias, uma vez que o sistema escolar, a contar de então, passou a sofrer, de um lado, a pressão social de educação, cada vez mais crescente e cada vez mais exigente, em matéria de democratização de ensino, e, de outro lado, o controle das elites mantidas no poder, que buscavam, por todos os meios disponíveis, conter a pressão popular, pela distribuição limitada de escolas, e através da legislação de ensino, manter o seu caráter ‘elitizante’ [...] a contar de 1930 (ROMANELLI, 1986, p. 61).

¹⁵ Código de Menores (1927) - A escola e o internato passam a ser indispensáveis para a domesticação das classes populares.

Romanelli (1986) pontua que a expansão das escolas carregava a herança cultural aristocrática aliançada à desigualdade social, sendo seu crescimento insatisfatório, improvisado, que não configurava a preocupação por uma política nacional de educação. Como resultado, até a década de 1970, aproximadamente 2.820.000 crianças de 7 a 10 anos não acessavam a escola, sendo que 80% deste quantitativo era referente a crianças da zona rural.

Outra constatação é que 58,13% das matrículas no ensino primário eram díspares na relação idade/série, consequência do acesso tardio por conta da pouca oferta de vagas e da exploração do trabalho infantil, que até hoje, concorre impiedosamente com o direito à infância e à educação.

Em 1961, com intuito de oferecer uma educação igualitária como direito de todos, foi proposto pelo então Ministro da Educação, Clemente Mariani, o Projeto de Lei que resultou, após longo processo de tramitação, na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.024/61, sancionada em 20 de dezembro de 1961). Essa lei, que garantia o ensino primário obrigatório e gratuito de 4 (quatro) anos, foi modificada por emendas e pelas leis nº 5.540/68, nº 5.692/71 e, posteriormente, substituída pela atual LDB (Lei 9.394/96). Um ponto de retroversão da Lei nº 4.024/61 era a previsão de isenção do pai de família ou responsável em relação à obrigatoriedade escolar no ensino primário, previsto no artigo 30, com destaque para a alínea “a”:

Parágrafo único – Constituem casos de isenção (da obrigatoriedade), além de outros previstos em lei:
a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
b) insuficiência de escolas;
c) matrícula encerrada;
d) doença ou anomalia grave da criança (ROMANELLI, 1986, p. 180-181).

Romanelli (1986) aponta que os casos descritos nas alíneas “a”, “b”, “c” e “d” deveriam vir como obrigatoriedade de cumprimento e oferta de vaga pelo Estado. A autora também destaca a despreocupação em relação à frequência escolar na educação primária e o descompromisso com a educação popular. A conclusão a que se pode chegar “[...] é que os poderes públicos simplesmente resolveram oficializar uma situação anormal existente, sem se darem o cuidado de corrigi-la ou pelo menos atenuá-la. Por que esse descaso para com a educação popular?” (ROMANELLI, 1986, p. 181).

Nas décadas de 1970 e 1980, durante o regime militar, o Ministério da Educação lançou o II e III Plano Setorial de Educação e Cultura, que concebia a educação infantil como solução para o problema da pobreza e para o problema da reprovação no 1º grau de ensino. Com baixos investimentos, constituíram classes anexas às escolas primárias com condições aquém do necessário, com um discurso moralista, partiram da justificativa de evitar a fome, a marginalidade e a promiscuidade dos infantes. “Projetava-se sobre os programas para a infância a ideia de que viessem ser a solução dos problemas sociais” (KUHLMANN JR., 2000, p. 11). O atendimento da criança foi associado às mães trabalhadoras das camadas populares, atrelado assim, ao trabalho.

Ainda no regime militar aconteceu a Reforma do Ensino Fundamental, Lei nº 5.692 de 1971. Segundo Bittar e Bittar (2012), um avanço dessa reforma foi a ampliação para oito anos dos anos de escolaridade obrigatória, sendo constituído pelo antigo curso primário (garantido na Constituição de 1934), de quatro anos, agregando nesta reforma o ginásio, também de quatro anos. No entanto em relação ao segundo grau de ensino, as autoras indicam que o regime militar pretendeu conferir-lhe caráter terminal, profissionalizante, diminuindo a demanda sobre o ensino superior. Houve expansão da escola pública e da oferta de matrículas possibilitando o acesso das camadas populares à educação, no entanto, a expansão foi desproporcional à qualidade do ensino público, ofertando às crianças das camadas populares uma estrutura precária, mal mobiliadas, com pouquíssimos recursos pedagógicos e professores desvalorizados institucionalmente, além de uma educação focada na disciplina e doutrinação das massas (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 162-163).

Com o fim do regime militar, nas décadas de 80 e 90 o movimento pela democracia e pelos direitos da criança ganhou força no Brasil, tirando a criança da condição de invisibilidade na legislação brasileira. A Constituição Federal de 1988 (CF/88) reconhece a criança enquanto cidadã, sujeito de direitos assegurados pela família, pela sociedade e pelo Estado:

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

A criança sujeito de direitos é reconhecida juridicamente e socialmente. Neste mesmo direcionamento, balizado na CF/88, nasce a Lei nº 8.069/90, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, define a faixa etária da criança para os efeitos da lei (de zero a doze anos incompletos), e reforça a concepção de criança presente no artigo 227 da CF/88, enquanto sujeito de direitos:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (ECA, 1990)

Como normatização, com vistas a efetivação desses direitos, que trata o artigo 4, destaco como avanço o acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência (artigo 53º, inciso “v”). Também requer destaque a previsão de pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, estimulados pelo poder público, tendo como finalidade à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório (Art. 57), reconhecendo que há uma dívida social principalmente em relação aos coletivos empobrecidos, indicando a importância das pesquisas em contextos educacionais para se pensar não só o acesso, mas a permanência, a conclusão da educação básica e o acesso ao nível superior.

Outro destaque em relação ao processo educacional que trata o ECA é a visibilidade da condição social da criança e do contexto que em ela está inserida (artigo 58), sendo garantido o respeito aos valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto, a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura. O Ordenamento também trata no artigo 87º, inciso II, da necessidade de se pensar políticas de enfrentamento às violações de direitos, seus agravamentos ou reincidências através de serviços, programas, projetos e benefícios de assistência social e de garantia de proteção social da criança.

Outro destaque no ECA que vai ao encontro da nossa investigação é a proibição de qualquer trabalho na infância (Art. 60) e trata, como compreensão ao direito à liberdade, dentre os sete incisos, o brincar (artigo 16).

Em 2006, a Lei nº 11.274/06 amplia o ensino fundamental de 8 para 9 anos, antecipando a chegada da criança a esse nível de ensino. Em complementação à lei nº 11.274/06, o parecer CNE/CEB nº 4/2008 traz o termo “Ciclo da Infância”, sendo o

1º ano do ensino fundamental parte integrante deste ciclo, finalizando no 3º ano. A esse ciclo, o parecer define como necessidade primeira a alfabetização e o letramento, devendo assegurar, ainda, desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento.

A antecipação da chegada da criança ao Ensino Fundamental vem sofrendo críticas de pesquisadores da área, com a argumentação de que o direito à educação, ao suprimir o direito de a criança exercer sua singularidade, gera negligência, as crianças “[...] vão ficando [...] perdidas e confusas. Muitos adultos parecem indiferentes e não mais as iniciam. A indiferença ocupa o lugar das diferenças” (KRAMER, 2007, p. 19), pois nos contextos em que não há garantia de direitos, “[...] acentuam-se a desigualdade e a injustiça social e as crianças enfrentam situações além de seu nível de compreensão, convivem com problemas além do que seu conhecimento e experiência permitem entender” (KRAMER, 2007, p. 19).

O parecer nº 4/2008 também destaca, como competência dos estados e municípios, a necessidade imprescindível de se dialogar sobre a presença da criança no ensino fundamental, sobre a formação de professores para esta realidade, sobre as condições de infraestrutura das escolas, sobre a organização dos tempos e espaços escolares para se viver a infância e sobre os recursos didático-pedagógicos apropriados ao atendimento, tendo como prioridade o sucesso escolar das crianças.

Para superarmos o desafio da implantação de um ensino fundamental de nove anos, acreditamos que são necessárias a participação de todos e a ampliação do debate no interior de cada escola. Nesse processo, a primeira pergunta que nos inquieta e abre a possibilidade de discussão é: quem são as crianças hoje? Tal pergunta é fundamental, pois encaminha o debate para pensarmos tanto sobre as concepções de infância que orientam as práticas escolares vigentes, quanto sobre as possibilidades de mudança que este momento anuncia (NASCIMENTO, 2007, p. 25).

A mudança que se desejava e se deseja anunciar é dialógica, de caráter reflexivo sobre a escola, os espaços e as práticas pedagógicas com crianças. Essa transformação geraria um movimento no interior das escolas impactando não só o primeiro ano, mas também as práticas educativas das demais séries/anos em relação ao brincar, ao lúdico e aos tempos/espaços das infâncias. No entanto, percebe-se que a proposta de ampliação do ensino fundamental não foi acompanhada de investimento público razoável para adequação dos espaços e compra de materiais pedagógicos direcionados às necessidades da criança e de seu direito a exercer o brincar. O lúdico é cerceado pelos conteúdos e condicionado às preferências, condições e tempos da

escola. Borba (2007), no texto elaborado para o documento de orientações para inclusão da criança no ensino fundamental (MEC), faz a seguinte afirmação:

Existem inúmeras possibilidades de incorporar a ludicidade na aprendizagem, mas para que uma atividade pedagógica seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças e dos adolescentes, do contrário, será compreendida apenas como mais um exercício (BORBA, 2007, p. 43).

Segundo Borba (2007), incorporar efetivamente a ludicidade nas práticas com crianças é potencializar o aprender, o investimento, as interações, as construções e o prazer das crianças no processo de conhecer, além de proporcionar a descoberta de novas formas de ensinar e de aprender com (junto) as crianças.

O parecer nº 4/2008 vislumbrou o espaço de debate da ampliação do ensino fundamental, do atendimento e da prática pedagógica com criança, no entanto, as necessidades apontadas nesse documento, em muitas escolas, não se efetivaram, permaneceram no papel, não alcançando as especificidades das infâncias, tão presentes e urgentes na escola pública brasileira.

A definição da Educação Básica como ensino obrigatório e gratuito também ocasionou avanços no campo do financiamento, como a criação, em 2007, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para atender toda a educação básica, da educação infantil ao ensino médio, substituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006.

Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 ampliou significativamente o direito à educação pública gratuita, elevando o país à condição de uma das nações com maior tempo de ensino obrigatório no mundo (CNTE, 2010). Os estados e municípios, além do DF, ficam obrigados a ofertar as etapas da educação básica a partir da pré-escola, 4 anos, cobrindo 100% desta demanda, gradualmente, até 2016. No entanto, não há garantias para a oferta da educação infantil de zero a três anos.

Outros avanços: a previsão da oferta da Educação Especial, a partir da etapa infantil, devendo ser oferecida na rede regular de ensino (art. 58, caput) e as atividades do contraturno, preferencialmente, na escola que o aluno está matriculado; os programas suplementares de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde – estendidos aos estudantes de todas as etapas da educação básica; os

mecanismos norteadores do Sistema Nacional de Educação, a fim de assegurar a universalização do ensino obrigatório e o padrão de qualidade nacional à educação; e a autorização para estabelecer o limite do investimento para os recursos públicos em educação em proporção ao Produto Interno Bruto (PIB) (CNTE, 2010).

No sentido de ampliar a educação básica pública, em 2013, nova redação foi conferida a vários trechos da LDB no governo da Presidente Dilma Rousseff. Dentre eles, destaco o Art. 4º - Inciso I, que elucida o dever do Estado com a educação escolar, estendendo a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, sendo definida como: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio; e o dever dos pais ou responsáveis, de “efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade”. Pela norma anterior, a matrícula na pré-escola era obrigatória apenas a partir dos 6 anos de idade. A Lei nº 12.796/2013 ainda prevê, entre os deveres do Estado, acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; e atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Em 2020, retoma-se a luta pela garantia de ampliação do financiamento com vistas à educação pública de qualidade. A mobilização dos profissionais da Educação e da sociedade em pelo Fundeb logrou êxito em setembro deste ano, com promulgação da Emenda Constitucional nº 108/2020, que torna permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, aumenta seu alcance e amplia em 13 pontos percentuais os recursos destinados ao setor pela União, sendo, dos atuais 10% para 23% a participação da União no Fundo. Essa participação será elevada de forma gradual: em 2021 começará com 12%; passando para 15% em 2022; 17% em 2023; 19% em 2024; 21% em 2025; e 23% em 2026. Aos entes federativos que não alcançarem o valor anual mínimo aplicado por aluno na educação, o governo continuará a distribuir os valores alocados.

Outro ponto de extrema importância dentro da nova parcela da complementação federal determina que 15% desse valor seja destinado para despesas de capital - para investimentos em infraestrutura. A infraestrutura das escolas públicas brasileiras ainda está aquém até mesmo do padrão sanitário: 12% das escolas da rede pública não têm banheiro no prédio; 31% não têm abastecimento

de água potável; 58% não têm coleta e tratamento de esgoto. Em relação aos recursos pedagógicos, 33% não têm internet, 68% não têm bibliotecas; e 67% não possuem quadra de esportes (INEP, 2018).

Além da garantia de permanência do Fundeb, como resultado do movimento de luta dos trabalhadores da Educação, a EC 108/2020 vinculou ao fundo o Custo Aluno-Qualidade (CAQ), constante no Plano Nacional de Educação, como critério para a garantia dos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem.

Um último ponto que destaco na EC nº 108/2020 é a ampliação de 60% para 70% de direcionamento da verba a ser destinada ao pagamento de salários dos profissionais da educação, ponto importante para a valorização dos profissionais da Educação.

Outro avanço importante para o sistema educacional brasileiro são as 20 metas do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), referente ao decênio 2014-2024, que traz como indicadores a universalização do atendimento escolar, do acesso à educação básica e do atendimento educacional especializado; consolidação da alfabetização até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental; oferta de educação em tempo integral; qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades; plano para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e para os coletivos em condição de pobreza e extrema pobreza; equiparação da escolaridade média entre negros e não negros; erradicação do analfabetismo absoluto e redução do analfabetismo funcional; educação profissional de nível médio; elevação da qualidade da educação superior e do número de matrículas na pós-graduação; valorização dos(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica e ampliação do investimento público em educação pública.

Alguns indicadores¹⁶ têm alcançado percentual próximo a meta, por exemplo, o indicador de acesso ao ensino fundamental tem como meta matricular 100% dos estudantes de seis a quatorze anos, e, atualmente, indica que 98% das crianças de 6 a 14 anos estão matriculadas. No entanto, em relação à garantia de que 95% dos alunos concluam o ensino fundamental, ainda estamos abaixo da meta (hoje, 78,4% dos estudantes com 16 anos concluíram o ensino fundamental).

¹⁶ Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE). Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metlas>. Acesso em: 18 jul. 2020.

Concluindo esta seção, os avanços alcançados ao longo da história da criança brasileira e da legislação que rege a educação brasileira foram de extrema importância para o reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos, da educação enquanto direito desse sujeito sendo garantido e ofertado gratuitamente pelo Estado, em espaços destinados à ação educativa, do rompimento com a educação com base religiosa e consequente constituição do professor, com formação superior específica para atuar nos processos educacionais.

Ampliaram-se as matrículas, mas em relação à qualidade da educação pública, houve grande investimento nas construções de novas escolas, no entanto, ainda há uma grande necessidade de investimento nos equipamentos pedagógicos e tecnológicos. Ainda precisamos avançar em relação a uma política de formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nas etapas e modalidades da Educação Básica, previstas na LDB, que reconheça os desafios da desigualdade social brasileira, que debatam a relação “Educação e Pobreza” com vistas a garantir que o processo de ensino-aprendizagem ocorra efetivamente, que busquem práticas de enfrentamento e compreendam a criança nos anos iniciais do ensino fundamental atrelada à condição social, aos territórios empobrecidos, ao direito à educação, ao brincar e a viver seus modos de interação nos processos escolares.

No capítulo 3, faremos o debate sobre “Pobreza e Infância” no ensino fundamental, com foco nas práticas de enfrentamento da condição de pobreza e extrema pobreza. Optamos por investigar as possibilidades da ludicidade nesse processo, tendo em vista o direito da criança ao brincar. Tal condição conduz a questionamentos sobre o que sabemos das culturas infantis, sobre os modos de vida das crianças de comunidades vulneráveis que são atendidas na escola pública e suas necessidades enquanto sujeitos em situação de privação.

3. POBREZA E INFÂNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: A LUDICIDADE COMO POSSIBILIDADE DE ENFRENTAMENTO DA DESIGUALDADE SOCIAL

Neste capítulo, inicialmente, apresentamos algumas concepções de pobreza, recorrendo a pesquisadores e pesquisadoras que se debruçaram sobre esse debate, desenvolvendo pesquisas em diferentes regiões brasileiras, direcionando olhares para os contextos e infâncias empobrecidas. Assim, fundamentamos o debate em textos de Arroyo (2016a), Yannoulas (2013), Yannoulas e Duarte (2013), Cararo (2015), Leite (2014) e do Ipea (2014).

Seguimos buscando pensar a escola como espaço de vivências lúdicas, potencializadora de processos de ensino-aprendizagem que se dão pelo brincar (FREIRE, 2017; BORBA, 2007), e como produtora de práticas de enfrentamento da condição de pobreza e extrema pobreza. Nesse sentido, como possibilidade de enfrentamento dessa condição social histórica de desigualdade, destacamos as vivências lúdicas como mediadoras nas propostas pedagógicas com crianças de 1º e 2º ano do ensino fundamental.

3.1 O DEBATE SOBRE POBREZA ENQUANTO CATEGORIA DE ANÁLISE

Faz-se necessário o debate sobre pobreza enquanto categoria de análise para entendermos os impactos da condição de empobrecimento nas relações sociais destes coletivos, principalmente no nosso campo de intervenção, ou seja, a escola. Buscamos evidenciar a pobreza como categoria que atravessa as práticas e não apenas como estatística ou estigma sobre as crianças recebidas na escola pública.

Ao nos aproximarmos do campo de estudos “Educação e Pobreza” identificamos, ao longo da história, várias concepções de pobreza. Yannoulas e Duarte (2013a) nos apresentam quatro perspectivas axiológicas de concepção da Pobreza.

Numa perspectiva *liberal*, definem pobreza como oriunda de diferenças pessoais hierarquizantes, que legitimam as desigualdades sociais coexistirem, sustentando um sistema meritocrata. Segundo as autoras, a concepção moralista apresenta as condições desiguais como iguais, privilegiando a ascensão “dos mais espertos, hábeis e inteligentes”.

Já a perspectiva *moralista*, apontam as autoras, fundamenta-se no preconceito e juízo de valor. Naturaliza a existência da pobreza e a legitima, responsabilizando as pessoas que padecem na condição de pobreza e extrema pobreza pela condição em que vivem. Essa concepção possibilita que se reverberem as ideias de que “pobre é pobre porque não trabalha”, é “preguiçoso” ou “não gosta de estudar para mudar de vida, então permanecerá no ciclo da pobreza” (p. 222).

Retomando a reflexão sobre a história social da infância no Brasil, realizada no início do capítulo 2, enxergamos nitidamente no regime colonial (exploração), na economia escravocrata e nas condições que viviam famílias das camadas populares, o discurso moralista que naturalizou a dominação, a escravidão e a subserviência das camadas populares, sustentado pela estrutura social de classes. O moralismo nos faz julgar a vítima como culpada e a achar milagroso uma pessoa em condição de pobreza aprender várias línguas, ser aprovado em uma universidade pública ou, até mesmo acender socialmente, o “não civilizado” fazendo coisas de pessoas civilizadas. Assim, a pobreza é associada à falta de virtudes e ao fracasso. Essa concepção requer maiores aprofundamentos no campo da religião, da ideologia, da moral e do senso comum (YANNOULAS; DUARTE, 2013a, p. 222).

A perspectiva *técnica* se limita a calcular e determinar os pobres para apresentá-los ao Estado. Produz números, alimenta e rege parte da literatura sobre o tema e também a formulação de políticas públicas, mesmo não trazendo um viés crítico social.

Em uma perspectiva *socialista*, as autoras apresentam a concepção de pobreza como fruto das dinâmicas sociais, da luta de classes e problema de toda a sociedade. Fundamentadas em Marx e Engels, argumentam que a pobreza é o produto da oposição entre capital e trabalho, sendo o trabalhador mais explorado, produzindo mais riqueza, no entanto, sendo cada vez menos remunerado (YANNOULAS; DUARTE, 2013a).

Na perspectiva educacional, Yannoulas (2013, p. 38) destaca que a relação educação e pobreza “[...] não é natural, mas construída segundo diferentes opções teóricas, que pela sua vez trazem diferentes consequências para a prática educacional”. Segundo a autora, a *teoria do capital humano*, bem afinada com a concepção liberal e moralista, concebe a educação como produtividade que tira a pessoa da pobreza. Já a *teoria da escolha racional*, na qual os autores criticam o Estado de Bem-Estar Social, enxerga a pobreza como condição individual, não

cabendo ao Estado prover recursos para a mudança de tal situação. A *teoria sócio democrata*, que deriva da teoria do capital humano, defendendo a educação salvadora da condição de pobreza, cabendo ao Estado oferecê-la, no entanto, os sujeitos é que trazem o peso de serem eficientes para romper o ciclo da pobreza. E autora finaliza com a *teoria marxista*, que entende a educação como meio de manutenção da ordem capitalista e da estrutura social de classes, ou seja, da relação de dependência entre a ordem e a estrutura: a estrutura social de classes permanece enquanto a ordem a sustenta.

A complexidade que envolve estudar o conceito de pobreza requer que façamos o exercício de analisar os conceitos em uma perspectiva socialista e relacionar às raízes da produção dessa condição, como aponta Cararo (2015):

Entendemos a pobreza como um fenômeno estrutural e complexo, de caráter multidimensional e multifacetado, não podendo ser considerada como mera insuficiência de renda, mas também desigualdade na distribuição da riqueza socialmente produzida, não acesso aos serviços públicos básicos, à informação, ao trabalho digno, à participação social e política (CARARO, 2015, p. 141).

A pobreza como multidimensional e multifacetada não pode ser reduzida a renda. Com as raízes no sistema capitalista, fundamentado na sociedade de classes e na desigualdade, a privação em relação ao acesso aos serviços básicos como educação, saúde, habitação, transporte e lazer também devem ser considerados.

Cararo (2015) também pontua o termo “vulnerabilidade social”, sendo associado como causa ou consequência da condição de pobreza, indicando situação de risco “[...] geralmente expressa nas justificativas políticas e teóricas que fundamentam os programas e projetos sociais públicos, sobretudo nas últimas décadas” (CARARO, 2015, p. 146). “A vulnerabilidade é marcada pelas violências simbólicas e físicas, em uma sociedade desigual, na qual as possibilidades de acesso à ciência, à cultura e à tecnologia estão vinculadas ao pertencimento étnico, de classe, gênero e orientação sexual” (CARARO, 2015, p. 146, apud MOOL, 2012). Nesse contexto, o termo vulnerabilidade também delimita territórios historicamente constituídos por esses coletivos, localizando as classes desiguais em territórios e condições desiguais, dentre esses coletivos empobrecidos, as que mais sofrem essas violências simbólicas, de forma “naturalizada”, são as crianças.

Em 2003, o cenário político colocou as questões sociais no foco dos debates. Luiz Inácio Lula da Silva, representante da classe trabalhadora, eleito presidente do

Brasil, anunciou, como bandeira de seu governo, a democracia, as reivindicações populares das massas e dos movimentos sociais em um cenário mundial não favorável ao desenvolvimento social. Destacaremos, dentre as ações voltadas para a distribuição de renda e inclusão social, a criação do Programa Bolsa Família¹⁷.

Com o objetivo de contribuir para a inclusão social das famílias em condição de pobreza e extrema pobreza, como ajuda imediata para o alívio da fome e no sentido de interromper o ciclo intergeracional de reprodução da pobreza, o Programa Bolsa Família (PBF) foi criado em 2003 unificando quatro programas que estavam em implementação no país – Bolsa Escola, Auxílio Gás, Bolsa Alimentação e Cartão Alimentação, “na intenção de buscar corrigir a concorrência de programas nos seus objetivos e no seu público-alvo um panorama social desafiador”, por meio da relação entre os três eixos transferência de renda, condicionalidades e programas complementares.

O cumprimento das condicionalidades fica ao encargo das famílias e são condição *sine qua non* para permanecer recebendo o benefício. As condicionalidades relacionadas à saúde e nutrição da família são acompanhadas pelos postos de saúde da comunidade através de um controle periódico do crescimento e vacinação das crianças menores de cinco anos de idade, a atenção perinatal para as mães e assistência a atividades informativas e de orientação em diversos temas. Já as condicionalidades relacionadas à educação compreendem efetuar a matrícula escolar das crianças e adolescentes e assegurar o percentual de 75% a 85% de frequência escolar.

Outro grande avanço para as políticas e programas sociais é o Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico). Criado como uma estratégia federativa para a gestão do PBF, com o intuito de acompanhar as condicionalidades e garantir oferta e acesso aos serviços. O CadÚnico proporcionou uma base sólida para a expansão e a consolidação dos programas sociais de forma articulada e das políticas voltadas à população mais vulnerável.¹⁸ Dados do Ipea (2014, p. 16) indicam que em dez anos

¹⁷ Medida Provisória nº 132, de 20/10/2003, transformada na Lei nº 10.836, de 09/01/2004, sendo o programa regulamentado em setembro de 2004, com o Decreto nº 5.209.

¹⁸ Isso foi notório durante a pandemia de Covid-19, sendo o Cadastro Único a principal fonte de dados para a gestão dos recursos sociais, facilitando a redistribuição de renda de caráter emergencial que o momento exigiu.

do PBF, os objetivos foram plenamente alcançados e, na maioria dos casos, superados.

Em relação às “condicionalidades” de saúde e educação é importante ressaltar que os objetivos dessas condicionalidades não são de troca, pelo contrário, foram estabelecidas tendo em vista afirmar as famílias atendidas pelo PBF que o acesso aos recursos públicos precisa ser compreendido como direito e cidadania, como proteção à criança, ao adolescente e a gestante/lactante.

Especificamente em relação à condicionalidade da educação, a implementação do PBF contribuiu para a ampliação de matrícula e frequência escolar de crianças e adolescentes que estavam fora da escola, muitos com defasagem idade/série. No entanto, percebemos uma lacuna em relação a promoção deste debate articulado com a saúde, a assistência social e a educação, bem como a necessidade de investimentos nas estruturas das escolas, na ampliação dos recursos pedagógicos e na formação continuada de professores, negligenciando a importância da escola pública no rompimento do ciclo intergeracional enfrentamento da pobreza e extrema pobreza.

Assim, a escola pública, sobretudo a partir da sua abertura para os grandes contingentes de segmentos populares, passou a manifestar as tensões e contradições dessa mesma sociedade. O acesso das crianças e adolescentes dos segmentos mais pobres ao processo de escolarização os levou a experimentar, também dentro da escola, os perversos processos de seletividade e precarização que enfrentam no seu cotidiano fora do ambiente escolar (CARARO, 2015, p. 195).

Os processos de precarização e exclusão vividos pelas crianças beneficiárias do PBF, como aponta Cararo (2015), potencializam-se à medida que a escola deixa a criança na condição de invisibilidade enquanto sujeito da prática e enquanto infância empobrecida. O peso da condição social vivido na família é assim reproduzido na escola. “Desse modo, as condições de vida das crianças [...] pobres no Brasil deixam à mostra as desigualdades sociais e a falta de concretização de direitos garantidos por lei, como viver com dignidade ou estudar em uma escola de qualidade” (LEITE, 2014, p. 13).

Todavia, como proposta de enfrentamento da pobreza, defendo a escola como território dialógico, de práticas emancipatórias (ARROYO, 2016a), que reconhece a singularidade da criança e as determinações sociais e econômicas que interferem na sua condição tomando como centro da ação educativa os sujeitos, atores do processo de ensino-aprendizagem.

Em primeiro lugar, ressalta-se que considerar os sujeitos no centro do processo educativo implica muito mais que colocar a formação de sujeitos críticos e participativos como um dos objetivos do Projeto Político Pedagógico da escola. Considerá-los no centro do processo educativo acarreta reorganizar tempos, espaços, agrupamentos, conteúdos escolares. Importa também em mudar o lugar de educandos(as) e educadores(as) na dinâmica do trabalho e, principalmente, em transformar a vida da escola, entendendo-a como espaço de cultura (LEITE, 2014, p. 20).

Segundo a autora, na década de 90, iniciou-se esse movimento que centraliza os sujeitos no processo educativo, como transgressão, inovação e modificação da lógica educacional do país, comprometido com a transformação social exigida pelos movimentos sociais. Leite (2014) cita a Escola Plural,¹⁹ a Escola Cidadã,²⁰ a implantação dos Ciclos de Formação Humana. De forma antagônica, a autora indica a dificuldade em se pensar a diversidade desses sujeitos e as avaliações em grande escala padronizados, para sujeitos que não possuem os mesmos “padrões”, desviando do centro da ação pedagógica a criança. Ainda nesse contexto, há um agravamento gerado pelo ranqueamento das escolas, dos municípios e dos estados, reforçando a visão depreciativa da escola pública, dos territórios de vulnerabilidade e dos coletivos empobrecidos.

Outra questão apontada por Leite (2014) em relação à necessidade de transpor padrões, é a ação de romper os muros da escola, reconhecer que o processo educativo se faz em distintos espaços/tempos, retomando a dinâmica comunitária, pois “[...] não há como desvincular nossa história dos lugares em que vivemos, não há como arrancar de nossa identidade os espaços que nos (de)formaram” (LEITE, 2014, p. 28-29). Ressalta que cidade é currículo, é território de participação social, de experiências e de aprendizagens. Equipamentos públicos como teatros, museus, espaços de esporte e lazer fazem parte da estrutura de uma cidade educadora, que garante a circulação dos estudantes, bem como produz cultura.

A relação com os territórios desmistifica a ideia de escola enquanto espaço paralelo, imune e aquém às questões que atravessam o contexto em que está inserida. A relação com os territórios desvela as desigualdades sociais e as condições em que vivem milhões de crianças matriculadas no ensino fundamental, atendidas

¹⁹ Proposta político-pedagógica criada em 1994, pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, baseado na concepção de que o processo educativo deve ser considerado conforme os ciclos de formação do ser humano: infância, pré-adolescência, adolescência, juventude e vida adulta.

²⁰ Ideia que se tornou forte na década de 1990, sendo o conceito trabalhado por Paulo Freire, pautado na escola como espaço de consciência da condição de sujeitos de direitos e deveres, que possibilita e aprimora o exercício da cidadania.

pelos PBF, uma escola que se compromete com a transformação social, posicionando-se em condição de enfrentamento diante das desigualdades sociais e das naturalizações das condições de pobreza e extrema pobreza, em consonância com os movimentos sociais, tendo em vista uma sociedade mais justa e democrática. “Para isso, é preciso que sejam repensadas suas práticas, sua cultura e sua relação com a sociedade” (LEITE, 2014, p. 31).

Essa relação com os territórios pode ser de dentro para fora (a escola acessando os espaços do território), mas também deve ser de fora para dentro, ou seja, a escola reconhecendo e trazendo para dentro os atores da cultura local, suas práticas e seus saberes.

A relação educação e pobreza, numa abordagem crítica e social, vai se constituindo como ferramenta potente que contribui para romper com o ciclo geracional da pobreza, não como única possibilidade, mas como potencialidade de enfrentamento frente à injustiça social, frente à discrepante desigualdade do ensino em relação às instituições privadas e frente à negação de direitos.

3.2 AS INFÂNCIAS EMPOBRECIDAS NO CONTEXTO ATUAL DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO E DO MUNICÍPIO DE SERRA.

Tomamos como ponto de partida, para esse diálogo sobre a pobreza no Espírito Santo e no município de Serra, a análise dos dados da Pnad Contínua - 2018, feita pelo IJSN.²¹ Esse estudo revela um amplo desafio para a sociedade capixaba no âmbito das políticas públicas com foco na redução da pobreza, extrema pobreza e desigualdade de gênero e raça. Uma das análises relacionada aos demais estados, indica o ES como o estado da região Sudeste com maior população na condição de pobreza e extrema pobreza e 11^o na posição entre os estados com as menores taxas do Brasil.

A pesquisa ainda revela que, em 2018, 827 mil capixabas (20,8%) viviam com menos de R\$ 415,00 *per capita*/mês, e que 157 mil capixabas (4%) viviam com até R\$ 143,50 *per capita*/mês. São números altos, sendo as infâncias, como indicou Sarmiento (2005), as mais afetadas nesses coletivos.

²¹ IJSN. “Pobreza, Distribuição e Desigualdade de Renda: PnadC Anual 2018.

No ES, as marcas da desigualdade social são bem dramáticas e evidenciam que 34,2% de crianças e jovens na faixa etária de 6 a 14 anos vivem em condição de pobreza e 6,4% em condição de extrema pobreza. Essa faixa etária constitui o público-alvo da escola pública de ensino fundamental.

O município de Serra,²² integrante da Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV), tem aproximadamente 527.240 habitantes, é a cidade mais populosa do ES (13% da população capixaba), a 21ª mais populosa do Brasil e é classificada como a mais violenta do estado.²³

Com a 2ª maior receita do estado (16,8% do PIB estadual), no entanto, dos 78 municípios, Serra ocupa a 68ª colocação na relação receita *per capita*. Serra também possui o maior parque industrial e a 2ª cidade que mais exporta no estado (18º no Brasil), com destaque para metais comuns e bloco de rochas (1ª no ranking da exportação de bloco de rochas no estado). Em relação à oferta de emprego, o município detém 17% dos empregos formais do estado e 30% dos empregos formais referentes a Região Metropolitana da Grande Vitória.

Em relação a condição social das famílias serranas, das 36.712 famílias com renda até ½ salário-mínimo, 90% estavam cadastradas no CadÚnico no ano de 2018. Já em 2019, 20,5% da população serrana estava em condição de pobreza, destes, 69,83% estão na condição de extrema pobreza (CADÚNICO, 2019). O número total de famílias do município inscritas no CadÚnico, em 2 anos, saltou de 41.973 (2017), para 51.970 (2019).

Como parte da política de assistência social, o município desenvolve programas com financiamento próprio, no âmbito da execução direta e indireta (parcerias, ONG e Sociedade civil) que demandaram mais de R\$ 28 milhões. Um desses programas é o Programa Municipal de Complementação de Renda (Pró-Família)²⁴ que atendeu, em 2018, 2.858 famílias. Outro programa importante e que também impacta nas infâncias empobrecidas é o Benefício de Prestação Continuada (BPC)²⁵ direcionado aos idosos e pessoas com deficiência que, em 2018, alcançou

²² “Serra em números: perfil social e econômico, 2019”, disponível em: www.serra.es.gov.br.

²³ Ipea – Atlas da Violência, 2019.

²⁴ Programa estabelecido pela lei municipal nº 4.013/2013 que objetiva ampliar os níveis de inclusão social das famílias em situação de pobreza e extrema pobreza do município, por meio da transferência de renda mensal no valor de R\$ 100. Em 2017 iniciou-se o processo de reavaliação das famílias beneficiárias.

²⁵ O BPC, previsto na Lei Orgânica da Assistência Social – Loas – garante 1 salário-mínimo mensal a idosos acima de 65 anos ou a pessoa com deficiência de qualquer idade com impedimentos de

4.802 idosos – sujeitos que, muitas vezes, são o arrimo da família e tutor dos netos, e 4.878 pessoas com deficiência.

A partir desse panorama, selecionei a Emef “Flor de Cactus”, localizada no município de Serra, em uma região de vulnerabilidade social, para o desenvolvimento da formação e para a efetivação da participação colaborativa dos professores na elaboração do produto educacional, pensando a ludicidade como possibilidade de enfrentamento da desigualdade social e da pobreza.

Para compreensão do lúdico como possibilidade de enfrentamento da pobreza na Emef “Flor de Cactus”, busquei compreender como autores de referência na área da Educação e da Educação Física conceituam ludicidade e como a veem no interior da escola, pensando as suas possibilidades e limites.

3.3 LUDICIDADE E CONTEXTO ESCOLAR: PERSPECTIVAS A PARTIR DE DIFERENTES AUTORES

Conceituar o termo *ludicidade*, como afirma Luckesi (2014), é algo complexo, que requisita esforço no sentido de compreensão sobre a origem e a natureza do termo, assim como do seu significado e abrangência, que não são dados como definitivos e historicamente vão se modificando:

Vagarosamente, ele está sendo inventado, à medida que vamos tendo uma compreensão mais adequada do seu significado, tanto em conotação (significado), quanto em extensão (o conjunto de experiências que podem ser abrangidas por ele) (LUCKESI, 2014, p. 13).

O autor aponta, e também pude constatar, que nos dicionários de língua portuguesa não há o verbete “ludicidade”. Na variação lúdico, que tem origem no latim, “*ludos*” e significa *jogo*, o verbete é definido como adjetivo relativo a jogos, brinquedos ou divertimentos; a qualquer atividade que distrai ou diverte; e, relacionado a pedagogia, indica diversas expressões para designar a atividade lúdica, as brincadeiras e os divertimentos escolares, ou seja, frequentemente é visto como instrumento educativo.

natureza física, mental, intelectual ou sensorial que o impossibilite de participar de forma plena e efetiva na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Segundo Luckesi (2014, p. 13), “[...] ludicidade é plenitude de experiência interna em conformidade com cada nível de idade e de maturidade. Estar lúdico é ser capaz de fazer o que se tem que fazer com alegria e inteireza”. Relacionando ludicidade e educação, o autor fala das “atividades lúdicas”, sendo elas:

[...] práticas que viabilizam o educando vivenciar experiências plenas, onde estão presentes todas as suas facetas (fisiológica, cognitiva, emocional, espiritual), de tal forma que se pode tomar consciência das mesmas e dar-lhes novas direções, caso isso se apresente como uma necessidade (LUCKESI, 2014, p. 13).

Luckesi (2014) ainda destaca a importância de se vivenciar cada uma dessas facetas das “atividades lúdicas”: a *fisiológica* pela necessidade de ser minimamente saudável; a *cognitiva* pela necessidade de desenvolver seus recursos de compreensão da vida, o que implica em apropriação e uso de recursos metodológicos e conceituais; a *emocional* pela necessidade de equilíbrio emocional, afirmando que sem ele nada se faz com adequação na vida; e *espiritual* pela necessidade de aprender que há algo de sagrado que é maior do que cada um de nós e que existem vivências e experiências internas que medeiam nossa relação com a vida e com o outro.

A vivência da experiência plena se desenvolve através de ações intencionais na vida, não se desenvolvendo o indivíduo sozinho, mas na convivência, harmônica ou conflituosa, com o outro. O indivíduo, em cada etapa geracional, experimenta possibilidades, desenvolve suas potencialidades com o outro como membro de um coletivo, de um determinado contexto cultural e histórico (LUCKESI, 2014).

Ao encontro da fala de Luckesi (2014), aproximei-me dos estudos de Cristina Maria d’Ávila,²⁶ que conceitua ludicidade a partir de duas dimensões:

O conceito de ludicidade que defendemos se articula a duas dimensões:
 A) a de que as atividades lúdicas são criações culturais, são atos sociais, oriundos das relações dos homens entre si na sociedade;
 B) a ludicidade é um estado de ânimo, um estado de espírito que expressa um sentimento de entrega, de inteireza, de vivência plena, e diz respeito à realidade interna do indivíduo (D’AVILA, 2014, p. 94).

A autora conceitua as *atividades lúdicas* como criações culturais, próprias de um grupo, de um coletivo ou de um povo, das relações e das interações sociais.

²⁶ Prof.^a da UFBA, coordenadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Didática e Ludicidade - Gepel - vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faced/UFBA.

Pensando a ludicidade como um estado de espírito, que diz respeito à condição interna do sujeito, e na relação com o processo de ensino-aprendizagem, enxerga-a como princípio organizativo, que estrutura atividades criativas e que, ao se articularem ao conteúdo das disciplinas, “[...] levam os estudantes a vivenciarem a experiência pedagógica sugerida tanto externa quanto internamente” (D’AVILA, 2014, p. 99).

Entender a necessidade de uma proposta embasada na ludicidade é reconhecer que a aprendizagem não se limita a dimensão mental/cognitiva, mas, como afirma a autora, a aprendizagem “[...] se espraia pelo nosso corpo, pelos nossos sentidos” (D’AVILA, 2014, p. 97).

Torna-se ‘saber’ quando é incorporado à vida, enfim. Incorporar significa dar corpo a alguma coisa, empreender sentidos para além da dimensão intelectual, imprimindo à compreensão os sentidos da emoção e do corpo também [...]. Não obstante, a nossa compreensão incide na articulação integrada entre estas dimensões: a dimensão cognitiva, a emocional e a corporal. Articuladas entre si concedem ao ser humano uma compreensão inteligente e sensível do mundo. Na sala de aula, significa dizer que as aprendizagens deverão se dar articuladas a estas três dimensões. Estas serão tanto mais duradouras quanto mais apropriadas num ser que vive integralmente a aventura do conhecimento e da produção do saber. (D’AVILA, 2014, p. 98)

A ludicidade muda a relação da criança com escola, com os professores e com a aprendizagem, pois reconhece a criança como sujeito, produtora de cultura e participante ativa dos processos escolares. Por meio das situações lúdicas a criança se expressa, relaciona-se, questiona e ressignifica o cotidiano, as relações e os saberes, tendo como característica peculiar, nesse processo, o prazer. A ludicidade convida a criança a envolver-se e a experimentar.

Por meio de atividades que considerem a relevância de práticas lúdicas para o desenvolvimento das crianças, o processo de ensino e aprendizagem tende a acontecer de maneira mais natural, conduzindo os educandos ao conhecimento significativo e contextualizado com a realidade na qual estão inseridos (SIMÕES, 2018, n.p.).

Esse movimento alimenta a cultura lúdica da escola com novas propostas e possibilidades, novas alternativas que têm como característica a criatividade em diálogo com o cotidiano das crianças daquele contexto. Nessa perspectiva, ensinar e aprender por meio de práticas lúdicas, prazerosas e criativas contribui para a garantia do direito ao brincar, de viver a infância no espaço escolar e do acesso a uma educação de qualidade, que dialogue com a singularidade das crianças e, também, com a cultura lúdica que as crianças carregam quando adentram a escola.

Ainda refletindo sobre a importância da ludicidade em contextos educacionais, Leal e D'Ávila (2013), citando Winnicott (1975), elaboram reflexões sobre a criatividade, tão presente nas propostas lúdicas. Relacionada com a abordagem do indivíduo à realidade externa, a criatividade contribui para “[...] capacitar o indivíduo a tornar-se uma pessoa ativa e a tomar parte na vida da comunidade, pois tudo que acontece é criativo, exceto quando o indivíduo for prejudicado por fatores ambientais que sufocaram esses processos” (LEAL; D'ÁVILA, 2013, p. 46). As autoras identificam, nessa reflexão, a urgência do debate da ludicidade na formação inicial de professores com vistas a “[...] respeitar o imaginar, o brincar de todo ser humano” (LEAL; D'ÁVILA, 2013, p. 47). Dessa forma, o diálogo com os professores na formação inicial e continuada reveste-se de enfrentamento à negação do direito a brincar, à educação e à liberdade.

É preciso articular a formação inicial com a prática pedagógica, pensando no espaço escolar enquanto espaço criativo e produtor de cultura lúdica, haja vista que, se “o ambiente escolar não for aberto à brincadeira e à vivência da ludicidade, as aulas serão mais opressoras ou supostamente sérias, embotando o potencial criativo dos estudantes” (LEAL; D'ÁVILA, 2013, p. 47).

Avançando os estudos em relação ao brincar, Kishimoto (2010, p. 1) aponta a necessidade de entendermos a diferença entre: brincar, brinquedo e jogo. A autora afirma que o *brincar*, direito da criança, é “uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário”. O brincar evidencia a organização das crianças na brincadeira, a resignificação dos objetos e do espaço, a linguagem corporal e o espaço-tempo escolar em que essas construções se constituíram.

Para a criança, o brincar é autoria e protagonismo nas interações sociais, condição indispensável ao processo de aprendizagem. É experimentar construções estéticas, é experimentar fundamentos da física, da matemática e das ciências sociais ao equilibrar materiais, reproduzir uma moradia e entender que todos têm o direito de estar dentro dela, sem ao menos fracionar a experiência em disciplinas (KISHIMOTO, 2009).

Dessa complexa experiência, surgem as *brincadeiras* como resultado de “[...] ações conduzidas por regras, em que se pode usar ou não objetos”, todavia preservam o caráter lúdico: “ser regrado, distante no tempo e no espaço, envolver

imaginação, dispor de flexibilidade de conduta e de incerteza” (KISHIMOTO, 2009, n.p.).

Ao definir *brinquedo*, a autora o entende como objeto, suporte da brincadeira. O que distingue o brinquedo de um objeto é a função lúdica instituída pelo(s) sujeito(s) da brincadeira (KISHIMOTO, 2003, p. 8). Nessa perspectiva, nem sempre um brinquedo industrializado é brinquedo para a criança, ou seja, uma boneca ou um carrinho que ocupa a função decorativa não cumpre a função de brinquedo, ou seja, não é utilizado pela criança como suporte da brincadeira.

Ainda em relação ao brinquedo, a autora destaca que ele precisa ser compreendido como objeto cultural, não devendo ser isolado da sociedade que o criou, pois, constitui-se não apenas de matéria concreta, mas de gestos, sons, signos, histórias, repertórios, culturas, sociedade e condição social.

Um chocalho pode representar, simplesmente, um instrumento musical para alguns povos ou um brinquedo da primeira infância para outros povos, mas pode ocupar a função de objeto místico em rituais sagrados,²⁷ podendo ser improvável a função lúdica. A maracá, instrumento sagrado para os povos Tupinambás, é associado a movimentos corporais, canto e dança, traz na sua composição significados que contam sobre a cultura, a história, a organização social, recursos naturais e tecnologias utilizadas por desse coletivo.

Além do brincar/brincadeira e do brinquedo, Khishimoto (2003, p. 19) apresenta o conceito de *jogo infantil* enquanto uma ação lúdica envolvendo situações estruturadas com objeto e regras. A concepção de jogo está integrada tanto ao objeto (brinquedo) quanto à brincadeira. É uma atividade mais estruturada e estabelecida por um princípio de regras mais explícitas. O jogo pode cumprir apenas a sua função lúdica – diversão, interação, conflitos, prazer e desprazer, sendo sua escolha voluntária – mas também pode assumir a função lúdica em conjunto com a função educativa, que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua compreensão de mundo em equilíbrio com a função lúdica.

²⁷ A maracá, chocalho, feito de cabaça, grãos ou pedrinhas interiores, sendo manuseado por um cabo é considerado instrumento sagrado para os Tupinambás que chegam a fazer-lhe oferendas de alimentos. Os Tupinambás fazem um paralelo da maracá com o universo, isto é, dentro da cabaça da maracá estaria contido um universo, sendo a agitação da maracá um ritual importante para tornar os espíritos ativos. Disponível em: <https://www.xamanismo.com.br/maracas-chocalhos/>. Acesso em: 26 abr. 2021.

Nessa perspectiva, João Batista Freire (2017) aponta o *ludos* como “[...] uma das mais educativas atividades humanas” (FREIRE, 2017, p. 107), indispensável quando pensamos em uma Educação que humaniza, afinal “[...] ele educa não para que saibamos mais matemática ou português ou futebol; ele educa para sermos mais gente, o que não é pouco” (FREIRE, 2017, p. 107). O autor destaca a propriedade do jogo em alimentar diretamente o espírito e indiretamente o mundo exterior.

Quando jogo, não é o estômago que tem fome, mas o espírito; quando jogo, não é a pele que requer abrigo, mas o espírito. O jogo é alimento da alma e é a alma que vai alimentar o mundo dos homens em sociedade. [...] No jogo, os atores representam para si mesmos (FREIRE, 2017, p. 140).

O jogo traz as experiências com o outro, com o meio, com os processos e com a sociedade, do mundo exterior para o espírito humano, possibilitando jogar com as experiências internamente, criando, revisitando, corrigindo e ampliando a cultura. Por isso, para Freire (2017), o jogo possibilita alimentar o espírito (a experiência interna), tematizar as aprendizagens e agir como formador da inteligência criativa.

Com essa abordagem, assim como Leal e D’ávila (2013), Freire (2017) aproxima-se da escola, da formação que subverte e se contrapõe à pedagogia hegemônica disciplinar, mecânica e excludente da cultura lúdica e do conhecimento de si. De encontro aos modelos prontos que indicam apenas um caminho, uma opção que não dá direito a outras escolhas e não proporciona o encontro com a identidade individual e conhecimento de si, a ludicidade presente no jogo propõe o desenvolvimento da autonomia, da escolha fora do modelo hegemônico e fora dos estigmas, tendo em vista às diversas experiências, aos diálogos e às interações. Experiência e diálogo estão diretamente correlacionados com a autonomia e emancipação dos sujeitos.

Concordando com Freire (2017), nos processos formativos escolares, a ludicidade deve assumir a função de *conhecer experimentando e produzindo sentido* em relação a si, ao outro e à coletividade. Para tanto, é mais que necessário garantir espaço-tempo de formação docente na escola que assume o planejamento e o diálogo sobre a importância do lúdico e o direito da criança ao brincar como ação inter-relacionada à aprendizagem.

Em contrapartida, cabe também problematizar o sentido pejorativo que as práticas pedagógicas hegemônicas imputam à ludicidade, reproduzindo a exclusão e o empobrecimento dos sujeitos escolares (BORBA, 2007). Um exemplo desse efeito

é a indicação do brincar pelo brincar, pois “esse ou aquele aluno não aprende”, frase amiúde utilizada em contextos em que crianças são afetadas duramente pela pobreza. Esse agir é constatado quando, em contextos de vulnerabilidade e violência a que crianças e adolescentes estão submetidos, desenha-se um estereótipo de fracasso, de ausência de futuro e, como justificativa, recorre-se ao brincar com repertório, espaço e recursos limitados, um brincar empobrecido para sujeitos empobrecidos.

Um segundo exemplo é percebido quando crianças com limitações físicas ou intelectuais são sentenciadas a ficar à parte dos processos de ensino-aprendizagem, com um brinquedo ou colorindo “até que dê a hora de ir para casa”, pois são vistas como exclusas do direito de aprender e de produzir conhecimento.

A brincadeira está entre as atividades frequentemente avaliadas por nós como tempo perdido. Por que isso ocorre? Ora, essa visão é fruto da ideia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo por isso menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados (BORBA, 2007, p. 35).

Nesses casos, a ludicidade perde a função de promover o conhecimento de si e do outro, pela interação e descobertas coletivas, como afirma Borba (2007, p. 36), “[...] o brincar não apenas requer muitas aprendizagens, mas constitui um espaço de aprendizagem”. O entendimento acerca do brincar como espaço de aprendizagem e de produção de conhecimento ainda requer diálogo nas escolas e na formação inicial de professores.

Outra problemática frequentemente encontrada nas escolas diz respeito ao brincar controlado, que vai ao outro extremo da didatização como condição para que o brincar permaneça nos espaços-tempos escolares. Nesse caso, o brincar, o jogo e o brinquedo são justificados na sala de aula pela utilidade pedagógica amenizadora do peso dos volumosos conteúdos desconexos, como adverte Freire (2017):

É comum ocorrer que a escola, sentindo-se incompetente para ensinar matemática, história ou português, sirva-se do jogo para camuflar seus conteúdos. Uma vez que a sala de aula torna insuportável o ambiente de ensino, porque não sabe tratar criança como criança, nem adolescente como adolescente, acaba recorrendo ao jogo para criar um clima agradável e motivador. O jogo passa a ser, então, apenas um veículo através do qual se altera a metodologia do enfado comum da sala de aula (FREIRE, 2017, p. 131).

3.4 A LUDICIDADE COMO POSSIBILIDADE DE ENFRENTAMENTO DA POBREZA E EXTREMA POBREZA

A etapa da Educação Infantil e os espaços domésticos e comunitários em que as crianças brincam propiciam a elas o sentimento de coletivo, de sujeito, de pertencimento e de parte, são sujeitos que interagem, interferem e produzem cultura. Contudo, a hierarquização que primazia os conteúdos em relação às interações, tão marcante na chegada ao Ensino Fundamental, confere a essa etapa o início do desinteresse de muitas crianças, indo na contramão de uma educação pública com vistas à permanência e à qualidade, configurando ruptura e não transição.

O direito de brincar está garantido pelo Artigo 31 da Convenção das Nações Unidas Sobre os Direitos da Criança (1989): "Os Estados Partes reconhecem o direito da criança ao descanso e lazer, a participar do brincar e das atividades recreativas e a participar livremente da vida cultural e das artes".

Revisitando o ordenamento legal, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), em seu artigo 15º, trata do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade da criança e do adolescente, como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis. No inciso IV, o ECA define como dimensão do direito à liberdade o brincar, aspecto que também é reforçado no artigo 58, ao destacar que, no processo educacional, respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a eles a *liberdade de criação* e o acesso às fontes de cultura. Como bem define Freire (2017, p. 13), “[...] uma criança só pode aprender bem se puder seguir sendo criança durante a aprendizagem”.

Ainda que o direito ao brincar esteja garantido na lei e a sua importância seja reconhecida por diversos pesquisadores da área, segundo Simões (2018), com a implementação do ensino fundamental de nove anos, os estados, municípios e o distrito federal não fizeram as adequações necessárias de forma progressiva, gerando “[...] questionamentos, inseguranças e dificuldades na adaptação dos sistemas de ensino e das unidades escolares sob diversos aspectos: currículo, metodologias, mobiliário, concepções, entre outros” (SIMÕES, 2018, n.p.). Com a mudança na lei, a criança na faixa etária de 6 anos foi recebida no Ensino Fundamental, demandando

um diálogo formativo com a escola que provocou/provoca reflexões sobre a importância do lúdico atrelado à prática pedagógica.

Foi preciso pensar em um ambiente alfabetizador que considera a criança em sua condição real e conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos atenta ao perfil dessa criança de seis anos, distinto das crianças de outras faixas etárias, sobretudo pela imaginação, curiosidade, movimento e desejo de aprender aliados à sua forma singular de conhecer o mundo por meio das situações lúdicas e das interações com os brinquedos. O lúdico contribui para o processo de aprendizagem dos alunos por sua característica de envolvimento que desperta o interesse e o prazer pela aprendizagem. Não é o caso de afirmar que o processo de aprendizagem acontece somente por meio da ludicidade, mas que o envolvimento da ludicidade favorece e enriquece esse processo, tornando a aprendizagem mais prazerosa (SIMÕES, 2018, n.p.).

Destaco a importância de se pensar esse processo de ensino-aprendizagem, principalmente, enquanto *transição* da etapa da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental. A criança passa do natural (brincar) para uma escolarização da infância, do lúdico, da brincadeira e das interações (PORTO; MAGRO; PINEL, 2019, p. 78). Os tempos e espaços do brincar são cerceados, o que impacta negativamente na visão da criança sobre a escola, sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre a experiência de coletivo, tão importante para a criança:

[...] o espaço coletivo e a própria consciência social são forjados na intimidade dos encontros, na particularidade dos jogos relacionais. A experiência do coletivo nasce, ela própria, da possibilidade de construir um sentimento de proximidade com a experiência do outro, situação amplamente vivida no jogo: brincar é estar perto (BARON, 2002, p. 61).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também busca assegurar o direito a brincar, apresentando seis grupos de aprendizagens: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Com a BNCC, o brincar, enquanto direito de aprendizagem, é garantido às crianças da Educação Infantil.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (BRASIL, s.d., n.p.).

De acordo com Vygotsky (1991), precursor no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida, as relações com os outros acontecem por meio de atividades

tipicamente humanas, ou seja, por meio das brincadeiras as crianças desenvolvem-se, interagem com os outros e assimilam diversas situações do cotidiano.

Assim, entende-se que, garantindo o direito de brincar às crianças, proporciona-se a elas outros demais direitos, pois é por meio da brincadeira que a criança consegue se expressar, conhecer e conviver com os demais ao redor dela, além de explorar os ambientes e participar de diversas situações que lhes são proporcionadas. Desse modo, os professores têm o dever e precisam se apropriar dos conhecimentos necessários para ofertar diversas brincadeiras às crianças, possibilitando-as múltiplas experiências, a fim de que elas possam desenvolver-se integralmente (TEODORO; INGRYD, 2019).

Pensando na proposição do brincar, Luckesi (2014) afirma que o ponto de partida para se pensar o lúdico (as atividades compreendidas como lúdicas) é o sujeito e não simplesmente a atividade ou tarefa, ou seja, a criança deve ser o ponto de partida para se pensar as propostas lúdicas, ponto de partida e ponto de chegada. A atividade lúdica busca

Ajudar essas infâncias a descobrir os significados de seu viver dando-lhes voz, espaço, linguagens, explorando seu universo simbólico, suas emoções e imaginação. Criando espaços, tempos, convívios de garantia de ser, viver a infância ao menos nos tempos e convívios escolares dignos, humanos. (ARROYO, 2013, p. 205).

Arroyo aponta a necessidade de se repensar não só a prática pedagógica na relação com o brincar, mas também espaços e tempos da escola e da sala de aula, considerando que esses fatores influenciam diretamente no modo como as crianças aprendem, compreendem a si mesmas, enxergam os outros sujeitos e o mundo.

É preciso ampliar o olhar para o novo, pensando o lúdico como ferramenta metodológica que promove o desenvolvimento da criatividade, da descoberta, da emancipação e do questionamento das propostas pedagógicas hegemônicas, que reproduzem e fortalecem os processos de exclusão da criança.

Por meio de atividades que considerem a relevância de práticas lúdicas para as crianças, o processo de ensino e aprendizagem tende a acontecer de maneira mais natural, conduzindo os educandos ao conhecimento significativo e contextualizado com a realidade na qual estão inseridos (SIMÕES, 2018, n.p.).

Partindo do entendimento de que o brincar e o aprender se entrelaçam de forma indissociável desde o nascimento da crianças, numa relação de interdependência: o

brincar é expressão da aprendizagem, a aprendizagem se manifesta no brincar, as contribuições de propostas lúdicas enquanto ação de enfrentamento das condições de pobreza e extrema pobreza, principalmente pelas interações sociais, perpassa pelo direito da criança ao brincar e expressar de forma livre sua autoria e criatividade nos processos de ensino-aprendizagem.

Assim, compreendemos a escola como território que recebe as infâncias e as crianças, que compartilha e não empobrece a cultura lúdica, que impacta diretamente na permanência e no sucesso da criança, gerando um movimento contínuo de ressignificação dos processos formativos, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. A escola, por meio do lúdico, possibilita que a criança dê sentido aos conteúdos enquanto autor e coautor do processo, coautoria essa que poderá ser refletida nos espaços comunitários, na reivindicação de acesso aos direitos social, político, econômico e cultural.

Os jogos e as brincadeiras possibilitam que a criança explore e manuseie tudo que está a sua volta, estimulando o sentimento de liberdade. Os jogos ainda podem contribuir para o convívio social, promovendo a participação e o questionamento da realidade social tal como se apresenta:

O jogo é um instrumento pedagógico muito significativo. No contexto cultural e biológico é uma atividade livre, alegre que engloba uma significação. É de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais tais como estão postos (KISHIMOTO, 1996, p. 26).

Nesse sentido, o lúdico rompe com a educação conformista e propõe aos sujeitos uma educação humanizadora e emancipadora, que amplia os repertórios e as vivências. A desigualdade social também se mostra nos repertórios, nos objetos instituídos, nos brinquedos e, principalmente, no espaço-tempo e condições em que esse brincar ocorre. Estimular o brincar problematizador pode contribuir para redução da desigualdade social e da pobreza.

Destacando as relações com o meio e com a realidade social proporcionadas pelo lúdico, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 27) pontua:

O principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. Ao adotar outros papéis na brincadeira, as crianças agem frente à realidade de maneira não-literal, transferindo e

substituindo suas ações cotidianas pelas ações e características do papel assumido, utilizando-se de objetos substitutos.

Assim, a brincadeira exerce o papel de aproximar a fantasia infantil da realidade social da criança e de tantas outras realidades, ampliando o repertório cultural e possibilitando a expressão do mundo real com seus valores. É através da brincadeira que a criança segue para novos espaços e construção da realidade. “O brincar é uma reconstrução da realidade e dos atores sociais que se encontram envolvidos naquela cultura” (DEBORTOLI, 2008, p. 82).

Em contextos empobrecidos, que é o foco desta pesquisa, o acesso das crianças mais abastadas à variedade de brinquedos e brincadeiras é díspar em relação ao acesso de crianças empobrecidas. Além disso, de acordo com Araújo (2018), a criança em condição de pobreza e extrema pobreza tem o tempo do brincar atropelado, muitas vezes, pelo trabalho doméstico e pelo cuidado com os irmãos mais novos; os espaços para explorar o brinquedo competem com os impactos da urbanização na redução dos espaços comunitários de vivência lúdica, seja pelas construções, seja pela insegurança, seja pela negação da criança como sujeito “partícipe ativo na cidade”, vinculado a uma “[...] experiência social compartilhada com outras categorias geracionais”.

Cabe ressaltar que mesmo em condições adversas e de negação de direitos, a criança busca escapes e formas de burlar a lógica estabelecida, criando brinquedos, brincadeiras, espaços e tempos. Ainda que reconheçamos que a criança cria burlas, linhas de escape e que brinca, tomamos como base o reconhecimento do direito de brincar, o reconhecimento e a efetivação da escola enquanto território do brincar.

Por isso, este trabalho propõe o enfrentamento das práticas que empobrecem o brincar e a produção do conhecimento pelo brincar, pois são práticas que esvaziam as possibilidades do lúdico pela ausência: ausência de espaço e do tempo para o brincar, ausência da fala dos sujeitos, ausência dos saberes dos sujeitos, das partilhas e relações que se estabelecem por meio do brincar etc.

Como primeira ação de enfrentamento deste trabalho, foi constituído espaço-tempo de diálogo com um grupo de professores de uma escola pública localizada em um bairro de periferia que atende crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa ação dialógica, a temática Educação, Pobreza e Infância foi debatida imbricada aos Direitos humanos, às Políticas públicas para as Infâncias e às Práticas pedagógicas com crianças em contextos empobrecidos. Essa ação reflexiva-crítica

destacou que as linhas de fuga e burlas criadas pelas crianças se constituem como modos de enfrentamento das normas e regras impostas, buscando sentido no que fazem.

Nessa perspectiva, a ludicidade desloca o brincar na escola da condição de burla e o efetiva enquanto direito. Da mesma forma, a ludicidade nos espaços-tempo escolares tira os sujeitos da brincadeira da condição de “fugitivos” da ordem e os reconhece sujeitos de direitos, ativos, atores, coautores e inovadores, livres para se manifestarem através da fala, do gesto, da mímica, dentre outras formas de manifestação humana corporal consciente.

Compreendo que o enfrentamento à pobreza se dá na tomada de consciência das práticas pedagógicas que reproduzem a desigualdade social, que negam. Assim, precisamos apostar em práticas que garantam direitos por meio de experiências lúdicas intensas, diversificadas, que privilegiem “[...] o exercício da criatividade e da inventividade tão próprios de toda criança” (CARVALHO, 2014, p. 64-65), práticas diversificadas ricas em experiências e produção de conhecimentos e que vão ao encontro da educação de qualidade.

Segundo Freire (2017), em uma proposta, dessa natureza, com crianças, a ludicidade exerce a função de *conhecer experimentando e produzindo sentido* em relação a si, ao outro e à coletividade, garantindo às crianças se expressarem, relacionarem-se, questionarem e ressignificarem o cotidiano, as relações e os saberes, tendo como característica peculiar, nesse processo, o prazer.

O próximo capítulo traz o detalhamento da escola pesquisada, da proposta formativa com professores e do processo de elaboração da proposta de práticas pedagógicas lúdicas para o enfrentamento das condições de pobreza e extrema pobreza.

4. DIÁLOGO SOBRE EDUCAÇÃO, POBREZA, INFÂNCIA E LUDICIDADE COM OS PROFESSORES.

Neste capítulo, aproximamo-nos da escola pesquisada (contexto da pesquisa-ação). Trazemos, no primeiro tópico, a história do bairro Feu Rosa e da escola, contida no Projeto Político Pedagógico.

No segundo tópico, apresentamos o diálogo com a escola; a proposta formativa sobre Educação, Pobreza, Infância e Ludicidade; o processo de constituição desse espaço-tempo formativo; o processo de constituição do grupo; e os diálogos entrelaçados à prática pedagógica.

Neste movimento de pesquisa-ação colaborativo-crítica,

Ao mesmo tempo em que ela reconhece a existência de situações desafiadoras que demandam pesquisas, críticas, interpretações, reflexões e análises, não se contenta em finalizar a investigação nesses movimentos. Instiga o pesquisador a constituir, também coletivamente, com o grupo envolvido no estudo, linhas de pensamento e de ação que buscam novos encaminhamentos para a realidade investigada (JESUS, VIEIRA E EFFGEN, 2014, p. 778).

Na busca por esses novos caminhos, ou seja, contribuir com os processos que produzem mudança, partindo dos diálogos, reflexões e saberes produzidos nos encontros formativos, organizamos (nós, grupo participante da formação) uma sequência de planos de aula. Esses planos foram pensados a partir do contexto local, articulados aos componentes curriculares Arte, Ciências Naturais, Ciência Sociais, Educação Física, Língua Portuguesa e Matemática, o que trouxe à proposta a riqueza da interdisciplinaridade, preservando a função lúdica, ampliando o repertório do brincar, com vistas ao enfrentamento da condição de pobreza e extrema pobreza .

Entende-se que o processo experimentado com o coletivo de professores da escola, de formação colaborativa, na articulação de diálogos com o contexto local e com a prática pedagógica iniciaram um debate e um trilhar que não se esvazia nesta pesquisa, pelo contrário, traz o início (ou um momento) das construções e das possibilidades de transformação da escola em território que acolhe as infâncias e faz o enfrentamento das condições de pobreza e extrema pobreza.

O enfrentamento se faz ao no processo de reconhecimento da escola enquanto espaço que nega direitos, inclusive o direito de vivenciar a transição de etapas de ensino, e, a partir deste reconhecimento, de construção e reflexão crítica da realidade,

propõe mudanças estruturais, temporais e processuais ao encontro da garantia de direitos.

4.1 A ESCOLA “FLOR DE CACTUS” – BAIRRO FEU ROSA, SERRA-ES.

De acordo com o escritor serrano, Clério José Borges (2006), o bairro Feu Rosa surgiu, primeiramente, com o nome “Conjunto Habitacional Bairro das Flores”, erguido no início dos anos 1980 pela Companhia de Habitacional do estado do Espírito Santo (Cohab), era direcionado aos trabalhadores das companhias siderúrgicas da região. Devido à distância da capital, o bairro teve pouca ocupação, tornando as casas desabitadas, alvos de arrombamentos e furtos.

Em 1985, um acidente provocado pelo desprendimento de uma pedra no Morro do Macaco, em Vitória, destruiu inúmeras casas, deixando várias famílias desalojadas. Dessas, 200 famílias foram alojadas no Conjunto Habitacional Bairro das Flores pelo Governo do Estado.²⁸

Em 1999, residiam no bairro cerca de 47 mil habitantes, ocupando aproximadamente 4.700 casas. Em janeiro de 2001, o bairro possuía o maior número de contribuintes do IPTU (4.415). Por volta de 1990, por meio de Lei Municipal, o bairro das Flores, oficialmente, passou a chamar-se Feu Rosa, em homenagem ao médico Pedro Feu Rosa,²⁹ pai do ex-prefeito de Serra, José Maria Feu Rosa. A família Feu Rosa tinha grande expressão política no estado do Espírito Santo e no município de Serra.

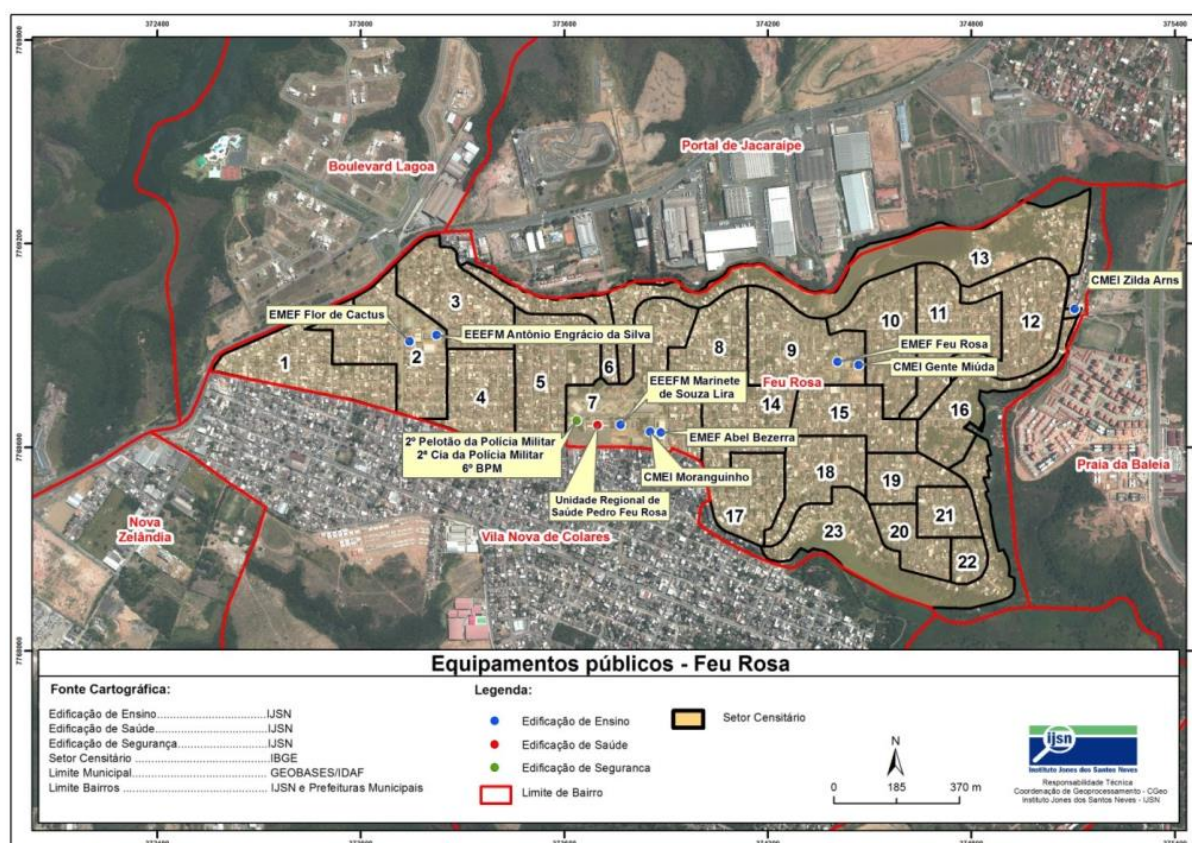
Feu Rosa é, na atualidade, o bairro mais populoso do município, e é considerado território de periferia e de vulnerabilidade social (bairro mais violento do município e do ES). O Relatório de Ocupação Social (IJSN, 2017) nos traz uma visão geral do bairro. No ano de 2010, o bairro tinha 19.532 habitantes, sendo, 36,31% dos domicílios recebiam renda mensal *per capita* de $\frac{1}{2}$ a 1 salário-mínimo, 18,9%

²⁸ IJSN. Disponível em: <http://www.ijsn.es.gov.br/bibliotecaonline/Record/342590>. Acesso em: 11 abr. 2020.

²⁹ O Médico Dr. Pedro Feu Rosa, era pai do ex-prefeito de Serra, José Maria Feu Rosa, do Desembargador Antônio José Feu Rosa, e do então Deputado Federal João Miguel Feu Rosa. Por meio da Lei Municipal nº 1.328/1989, o então prefeito José Maria decretou a alteração do nome Bairro das Flores para Dr. Pedro Feu Rosa. Posteriormente, por questões políticas, em 1994, foi realizada uma consulta pública definindo o nome do Bairro como Feu Rosa, oficializado pela Lei Municipal nº 2.229/1999.

recebiam entre $\frac{1}{4}$ e $\frac{1}{2}$ salário-mínimo e, 9,27% recebiam até $\frac{1}{4}$ de salário-mínimo. Com relação a moradia, 67,26% das famílias tinham um padrão de moradia médio. O bairro conta com 80% das ruas pavimentadas e com iluminação pública. 93% das residências possuem ligação a rede de esgoto e coleta de lixo, que ocorre três vezes na semana. Outro destaque é o desenvolvimento do comércio local, sendo contabilizado em 2010, 1.280 pontos comerciais.

Figura 4: Equipamentos públicos do bairro Feu Rosa, Serra/ES



Fonte: IJSN (2019).

Atualmente, como é possível observar na figura 5, o bairro possui uma Unidade Regional de Saúde que abrange mais 10 bairros adjacentes³⁰. Também conta com oito unidades de ensino, sendo, três Centros Municipais de Educação Infantil (Cmei), três Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emef) e duas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM), que também recebem estudantes dos bairros adjacentes. No setor 7, localiza-se o 2º Pelotão da Polícia Militar - 2ª Cia, além de três

³⁰ População dos Bairros: Feu Rosa, Boulevard Lagoa, Vila Nova de Colares, Alterosas, Portal de Jacaraípe, Praia da Baleia, Ourimar, Laranjeiras, Morada de Laranjeiras, Colina de Laranjeiras e Unidades de Saúde da região (fonte: site da Prefeitura Municipal de Serra – www.serra.es.gov.br).

praças com equipamentos públicos de lazer: ginásio poliesportivo, área para *skate*, quadras, parques infantis, campo de bocha, lanchonetes (quiosques) e áreas de convivência. O bairro não possui Centro de Atenção Psicossocial (Caps) próprio, sendo as demandas locais desse atendimento e das ações do PBF concentradas no Caps de Vila Nova de Colares, bairro vizinho.

A Emef “Flor de Cactus”, localizada na Rua das Orquídeas, s/n, é mantida pela municipalidade. Segundo relato de moradores, citados no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a escola nasceu como resultado de mobilização popular: “[...] a história de lutas e embates marca toda trajetória das melhorias conseguidas. Como não havia escola, a Professora Marinete [...] começou um trabalho voluntário na casa dela, com ajuda dos moradores” (SERRA, 2013, p. 11-12). Com o crescimento da demanda, em 1985, os moradores pleitearam à Cohab, seis unidades habitacionais para o funcionamento das classes, apesar de já existir uma escola estadual no bairro, porém, desativada. Segundo os moradores, somente em 1989 foi inaugurada a primeira escola do bairro. Em 1990, a segunda escola foi inaugurada e, como homenagem póstuma, recebeu o nome da professora Marinete de Souza Lira.

Mesmo com duas escolas funcionando no bairro, havia ainda muita espera por vagas, sendo necessário alocar para o Centro Comunitário a demanda em espera. O espaço reservado para a primeira creche do bairro também foi adaptado para atender as crianças do ensino fundamental. Esse espaço é hoje o prédio da EMEF “Flor de Cactus”. O documento não traz a data, porém informa que a escola, inicialmente, pertencia ao Estado, sendo municipalizada em janeiro de 2007.

O PPP traz a caracterização da comunidade, que é composta de pessoas originárias da Grande Vitória, do Norte do estado, do Sul da Bahia e Leste de Minas Gerais, que foram atraídas pelo centro industrial local (SERRA, 2013, p. 11). Em relação à escolaridade, em 2013, a maioria das famílias possuía baixa escolaridade, refletindo nas condições de emprego e renda (empregos temporários, sem vínculo trabalhista e com baixa remuneração). Outro ponto indicado no PPP é o alto índice de violência local e nos bairros limítrofes, o que gera um clima de tensão na comunidade, estigmatizando os coletivos empobrecidos como produtores e responsáveis pela insegurança e vulnerabilidade local.

É importante ressaltar que o PPP da escola foi construído em 2013, tendo apenas um exemplar físico, sem arquivo digital. Atualmente, o documento está em

fase de revisão e atualização, não concluídas por conta das novas demandas que surgiram com a pandemia de Covid-19.

Inserida nesse território, A Emef “Flor de Cactus” oferta os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) nos turnos matutino (onze turmas) e vespertino (onze turmas), recebendo crianças que frequentaram, na grande maioria, a educação infantil do bairro (que conta com 03 Cmei) e adjacências. Percebe-se um reconhecimento do trabalho pedagógico na comunidade, o que gera um cadastro de espera

de vagas para a escola. O relacionamento entre escola e comunidade também é fortalecido com as classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno noturno (oito turmas), atendendo a grande parte dos familiares das crianças do diurno. Um outro aspecto que ressalta esse reconhecimento comunitário é o baixíssimo índice de depredação do patrimônio escolar e de incidência de violência na escola.

Em 2019, a Emef “Flor de Cactus” atendeu a 760 estudantes e, desses, 13,15% (100 estudantes) eram beneficiários do PBF.

Como estrutura, a escola possui 2 prédios nos quais se distribuem 11 salas de aula, 01 biblioteca, 01 auditório com capacidade para 80 estudantes, 01 sala de coordenação de turno, 01 sala de planejamento integrada à sala das pedagogas, 01 sala de direção, 01 sala de informática, 03 depósitos de materiais, 01 secretaria, área verde, jardins, 01 quadra coberta, 01 pátio interno, 01 refeitório, 01 cozinha com depósito, 01 sala de recurso para Atendimento Educacional Especializado (AEE), e 01 sala de professores. Em relação à equipe escolar, a escola possui 01 diretor, 38 professores, 5 coordenadores de turno, 04 auxiliares de secretaria, 4 auxiliares de serviços gerais e 04 cozinheiras.

A escolha da escola como *locus* de pesquisa atravessa a minha história como professora do município. Em 2018, atuei na escola no turno matutino e vespertino,

Figura 5: Logo da EMEF “Flor De Cactus”



Fonte: acervo digital da escola.

retornando neste ano de 2021. Várias questões chamam minha atenção e despertam o meu interesse para dar continuidade à minha formação profissional, e uma delas é o processo que envolve a transição da criança da etapa da educação infantil para o ensino fundamental, sua condição de criança em territórios de vulnerabilidade, e o direito ao brincar.

A atuação docente em território empobrecido provocou-me inquietações, gerando questionamentos, dentre os quais destaco: a condição social das crianças que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental é pensada pela Emef “Flor de Cactus”? Os professores da escola *locus* da pesquisa consideram as infâncias empobrecidas na elaboração de suas práticas pedagógicas, em seus planejamentos? Se sim, como o fazem? Afetada por esses questionamentos, iniciei o diálogo com os sujeitos da escola.

4.2 FORMAÇÃO COM PROFESSORES: UMA EXPERIÊNCIA COLABORATIVA-CRÍTICA.

Feita uma breve apresentação da história do bairro, da constituição da escola “Flor de Cactus”, prosseguimos nas investigações para a compreensão do processo formativo. Nessa direção, o tema, o contexto e os objetivos da pesquisa foram apresentados formalmente à Secretaria Municipal de Educação³¹, sendo concedida a autorização para o desenvolvimento da pesquisa com a escola “Flor de Cactus”.

A partir desse ponto, todas as demais ações da pesquisa contaram com a colaboração e orientação do Prof. Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho (Cria/ Práxis/ CEFD/Ufes), tendo em vista a aproximação do professor-pesquisador com a temática das infâncias, sendo suas contribuições de extrema importância, principalmente nos momentos de ação coletiva formativa.

O primeiro diálogo com a escola aconteceu em março de 2020. Juntamente com o Prof. Nelson, expus ao diretor da escola e à pedagoga do turno vespertino, a proposta da pesquisa e o interesse de iniciar um diálogo com docentes dos 1 e 2º anos do turno vespertino sobre Educação, Pobreza, Infância e Ludicidade na escola. O diretor pontuou que, apesar de a escola estar em um território empobrecido, o tema

³¹ Em 2020, a Prof.^a Munira Masruha ocupou o cargo de Secretária de Educação do município de Serra.

nunca havia sido debatido de forma sistematizada. Destacou, também, que a pobreza atravessa a vida dos alunos da escola e se evidencia na carência nutricional e material, na ausência da família na escola e na violência.

A pedagoga avultou que a escola acolhe as crianças em condição de pobreza e extrema pobreza, e que a ausência da família no acompanhamento da aprendizagem ainda é um desafio. Apontou, ainda, a ausência de recursos materiais como: brinquedos, parquinho e espaço destinado ao brincar. Fomos informados de que a escola estava empenhada em captar recursos para cobrir a entrada da escola e reformar o refeitório, conquistando, em 2021, a cobertura no pátio de entrada, além da revitalização e humanização da pintura dos espaços internos.

Nessa conversa inicial com o diretor e a pedagoga, ambos solicitaram a ampliação do debate com toda a escola (três turnos), porém, tendo em vista o curto prazo para desenvolvimento da pesquisa, definimos como participantes da pesquisa os professores do turno vespertino de 1º e 2º anos, do ano de 2020, com indicações de ampliar o debate para toda a escola em 2021³² a fim de abordar essa temática na reformulação do PPP da escola. Tanto a fala do diretor quanto a da pedagoga indicaram que os professores não sabem como funcionam os Programas de Transferência de Renda, nem compreendem os critérios que indicam a pobreza/extrema pobreza e que ainda há uma visão equivocada sobre o recebimento do PBF.

O Prof. Nelson aproveitou o ensejo para tratar da importância de debates sobre os direitos da criança, sobre as Políticas de Transferência de Renda Condicionada e sobre a visão de Crianças e Infâncias pela perspectiva da Sociologia da Infância.

Deliberou-se, a partir dessa conversa, a intervenção da pedagoga com os professores para o convite e a explicação sobre a participação na pesquisa, ficando ela incumbida de elaborar uma relação dos nomes e dos telefones para futuro contato da pesquisadora com os professores participantes da pesquisa. Em posse da lista de nomes e contatos dos professores que sinalizaram positivamente à participação, encaminhei mensagem de texto. via aplicativo WhatsApp, apresentando-me, apresentando o Programa de Mestrado Profissional em Educação e propondo um diálogo por telefone.

³² Cabe lembrar que uma semana após esse diálogo inicial com a escola, o estado do Espírito Santo iniciou o isolamento social, fechando as escolas por tempo indeterminado.

A partir do convite, 4 (quatro) professores e uma coordenadora de turno se prontificaram a participar, identificados a seguir pelo primeiro nome:

Tabela 06 – Professores participantes da formação

	Participante	Atuação na escola
1	Professora Rafaela	Regente da classe do 1º ano.
2	Professora Míriam	Regente da classe do 2º ano.
3	Professora Juciléia	Arte
4	Professor Wilian	Educação Física
5	Professora Gisele	Coordenadora de turno

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Todos os professores participantes possuem pós-graduação *lato senso* em Educação e, com exceção da Professora Gisele (coordenadora de turno), os demais participantes estavam no primeiro ano de atuação na escola.

Em acordo coletivo, os participantes definiram que os encontros aconteceriam nas terças-feiras, às 18 horas, com o horário limite para término às 20 horas. Ao apresentar a proposta, tanto o diretor quanto a pedagoga indicaram que participariam da pesquisa. No entanto, as questões de saúde e as novas demandas exigidas pelo contexto pandêmico não só modificaram os passos da pesquisa com também impossibilitaram algumas participações.

Em contato com os professores participantes, antes de iniciarmos os encontros coletivos, buscamos definir com os participantes as datas e o horário dos encontros, levando em consideração as especificidades do calendário escolar. Assim, as datas e as ações de cada encontro formativo ficaram definidas conforme tabela abaixo:

Tabela 07 – Organização dos encontros formativos

Dia	Horário	Tema	Professor(a)/formador(a)
15/09/20	18h – 20h	Diálogo inicial: apresentação dos participantes. Tema 1: Educação, Pobreza e políticas de transferência de renda. Tema 2: Pobreza e infância.	Prof. ^a Dr. ^a Renata Duarte Simões Prof. Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho Prof. ^a Dr. ^a Marlene Cararo (UFES) Prof. ^a Me. Shellen Lima Matiazzi
22/09/20	18h – 20h	Tema 3: Direitos Humanos.	Prof. Me. João José Barbosa Sana
29/09/20	18h – 20h	Tema 4: Currículo e Prática de Ensino.	Prof. ^a Me Hadassa da Costa Santiago Bremerkamp Sperandio,

		Tema 5: Políticas Públicas para a Infância.	Prof. ^a Dr. ^a Sumika Soares de Freitas
06/10/20	18h – 20h	Elaboração colaborativa de propostas lúdicas de enfrentamento da condição de pobreza e extrema pobreza com crianças do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I.	Prof. ^a Dr. ^a Renata Duarte Simões Prof. Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho
13/10/20	18h – 20h	Elaboração colaborativa de propostas lúdicas de enfrentamento da condição de pobreza e extrema pobreza com crianças do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I.	Prof. ^a Dr. ^a Renata Duarte Simões Prof. Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho
27/10/20	18h– 20h	Apresentação das propostas e considerações parciais.	Prof. ^a Dr. ^a Renata Duarte Simões Prof. Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho

Fonte: elaborada pela autora (2020).

Em relação à ação coletiva, foi vivenciado o espaço-tempo formativo por meio de uma roda de conversa virtual sobre as temáticas apontadas no quadro acima. Para os encontros que dialogaram sobre as temáticas Educação, Pobreza e Políticas de Transferência de Renda; Pobreza e infância; Direitos Humanos; Currículo e Prática de Ensino; e Políticas Públicas para a Infância, a Professora Dr.^a Renata Simões (orientadora) sugeriu a relação de colaboração.

Engajaram-se universidade e escola, sendo firmada uma parceria com o Grupo de Estudos em Educação, Pobreza e Desigualdade Social - GEEPDS, coordenado pelas professoras Renata Simões e Marlene Cararo, do qual faço parte. Essa ação colaborativa entre integrantes do GEEPDS e professores da escola “Flor de Cactus” trouxe, ao espaço-tempo formativo, reflexões críticas em relação às infâncias empobrecidas, e fomentou debates sobre a escola e as práticas pedagógicas na perspectiva transformadora da pesquisa-ação colaborativa-crítica.

Partimos da hipótese de que uma pesquisa que se alicerça nos pressupostos da pesquisa-ação colaborativa-crítica vai se constituindo, tomando forma, nos encontros e nos diálogos com o outro. Segundo os autores Jesus, Vieira e Effgen (2014, p. 779), quatro bases sustentam a pesquisa-ação colaborativa-crítica, às quais buscamos nos atentar nas etapas desta investigação, a saber: a) a *pesquisa*, enquanto busca pela “compreensão crítica da realidade social”; b) a *ação*, coletiva, enquanto alteração, transformação e promoção de rupturas e de “novos-outros conhecimentos”; c) a *colaboração*, enquanto condição indispensável aos participantes

na constituição e desenvolvimento do grupo envolvido na pesquisa-ação, e; d) a reflexão *crítica* sobre a realidade, o contexto e o vivido enquanto “elemento importantíssimo para a produção de novos conhecimentos”.

Pela perspectiva crítica e colaborativa da pesquisa-ação, iniciamos o diálogo com o grupo, objetivando pensar sobre a escola enquanto território que recebe as crianças em condição de pobreza e extrema pobreza; sobre o direito de a criança aprender enquanto brinca e brincar enquanto aprende, e; sobre as rupturas que se fazem necessárias para produzir novos percursos, novas propostas de enfrentamento da condição de empobrecimento dos repertórios do brincar, tendo a ludicidade como uma possibilidade.

Do primeiro encontro formativo, realizado de modo virtual (*Google Meet*), participaram a Prof.^a/formadora Renata, o Prof./formador Nelson, eu (Alixandra), as Professoras Rafaela, Mírian e Juciléia, o Professor Wilian e a Coordenadora Gisele. Enquanto colaboradoras da ação formativa, a Prof.^a/formadora Marlene Cararo (Ufes) e a Prof.^a/formadora Shellen Lima (Prefeitura Municipal de Vitória - PMV), ambas integrantes do GEEPDS/Ufes, foram formalmente convidadas para introduzir a temática e com ela dialogar nesse primeiro encontro.

Em seguida, a Prof.^a/formadora Renata realizou uma breve apresentação sobre a pobreza e a desigualdade social como temática das pesquisas desenvolvidas pelo GEEPDS. Relatou sobre o convite feito pela Prof.^a/formadora Marlene e pelo Prof. Eduardo Moscon para coordenar o curso de especialização de Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS), pelo Centro de Educação, e destacou que esse curso teve uma participação expressiva de alunos. Também dissertou sobre a sua atuação docente no Mestrado Profissional em Educação e sobre o desenvolvimento de estudos com foco nesse debate (EPDS), entrelaçando a temática da pobreza às etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esses estudos se articulam às práticas pedagógicas, ao currículo e às políticas educacionais, no sentido de pensar os impactos da pobreza nos contextos escolares.

A Prof.^a/formadora Renata também registrou o contentamento por iniciar os encontros formativos constituídos por sujeitos da universidade e sujeitos da escola, ressaltando que encontros dessa natureza – colaborativos e reflexivos – são muito potentes na produção e no compartilhamento de saberes; por isso a gratidão aos formadores-colaboradores, Prof.^a Marlene Cararo, Prof. Nelson e Prof.^a Shellen.

Na sequência, o Prof./formador Nelson se apresentou ao grupo, relatando sua história como professor do Centro de Educação Física (CEFD/Ufes) e do engajamento no debate sobre Crianças, Infâncias e Educação Infantil. O Prof./formador compartilha do contentamento ao ser convidado pela Prof.^a/formadora Renata para “[...] acompanhar o projeto [...], para perceber como é que o debate vai se construindo” (PROF./FORMADOR NELSON). Como esteve na escola “Flor de Cactus” com a pesquisadora, antes da pandemia, enfatizou como foi interessante, na oportunidade, conversar com a escola para pensar juntos a possibilidade de um espaço-formativo.

Assim como a Prof.^a/formadora Renata, o Prof./formador Nelson destacou que o debate entre Universidade e escola é fundamental não só para a escola, mas também para a Universidade, sendo especialmente importante essa aproximação para os programas de formação em mestrado profissional na educação física e na educação.

Demos seguimento ao diálogo com a fala individual de cada participante, buscando focar no percurso docente. Reservamos este tempo inicial para conhecer os professores da escola, ouvir suas histórias e nos aproximar mais do grupo.

A Coordenadora Gisele apresentou-se e ressaltou que sua história docente no município de Serra teve início no ano de 2002, quando foi efetivada, atuando, desde então, em contextos empobrecidos. Em 2007, iniciou sua história na escola “Flor de Cactus”, ou seja, ela já está na escola há 14 anos, sendo efetiva em dois horários: pela manhã, quando atua como professora do 5º ano e, à tarde, atuando na coordenação de turno.

A Prof.^a Juciléia deu continuidade a conversa de abertura apresentando-se como “professora de Artes da Flor de Cactus”. Ela relatou que precisou esperar os filhos crescerem para dar continuidade aos estudos. Aos 40 anos fez a primeira graduação em Gemologia na Ufes, depois ingressou no curso de artes visuais, onde teve a oportunidade de ser aluna da Prof.^a/formadora Marlene, à qual ela demonstrou grande apreço: “Muito especial! Ela sabe que a gente teve um carinho muito grande, entre professor e aluno” (PROF.^a JUCILÉIA). A professora relatou que 2019 foi o primeiro ano de sua atuação na docência, trabalhando, de dia, na escola municipal “Abel Bezerra”, também localizada em Feu Rosa, e, à noite, na EJA da Emef “Flor de Cactus”. A professora possui contrato temporário (Designação Temporária – DT) com o município.

O Prof. Wilian, de Educação Física, relatou ser seu primeiro ano na docência. Ficou surpreso com o contato da pesquisadora para participar da formação e até pensou que não teria “muito a contribuir” por ter se formado em Educação Física no ano anterior. Ele pontuou o desejo de participar dos diálogos, pois compreende esse espaço dialógico como uma oportunidade formativa e reconhece seus pares como colaboradores engajados no contexto escolar. Ele também relata a alegria de reencontrar o Prof./formador Nelson, por quem ele tem grande admiração, pois foi “[...] quem me inspirou a querer dar voos maiores” (PROF. WILIAN). O Prof. Wilian também tem vínculo de DT com o município.

A Prof.^a Mírian é moradora do bairro Feu Rosa desde a infância e iniciou sua fala agradecendo o convite da pesquisadora para compor o grupo formativo. Relatou que se formou no curso de pedagogia em 2015 e que, em 2017, efetivou-se na Prefeitura de Cariacica. Ainda nesse ano, foi chamada no município de Serra para contrato de DT. Sua aproximação com a Emef “Flor de Cactus” teve início em 2020, atuando com a turma de 2º ano. A professora também compartilhou que possui deficiência física e que precisou romper as barreiras sociais do que se espera de uma mulher com deficiência e pobre, moradora de um bairro de periferia. Destacou que acessar o ensino superior foi uma superação que lhe requereu grande esforço: “E foi aí que eu resolvi estudar, deixei tudo e fui estudar. E hoje estou aqui nesse grande momento com pessoas assim, maravilhosas, e extremamente experientes [...]” (PROF.^a MÍRIAN).

Passado o momento inicial de apresentação individual, entendido como sendo de suma importância para a percepção de quem são os sujeitos participantes da pesquisa, suas histórias e expectativas, além de promover uma aproximação entre os participantes e uma consciência de grupo, prosseguimos com o primeiro diálogo temático, previsto para a segunda parte do encontro.

Os temas e os professores/formadores de cada encontro foram informados previamente aos participantes por mensagem de texto (aplicativo de mensagem - grupo de WhatsApp), organizado em formato de cartaz para facilitar a visualização da data, horário, *link* de acesso, tema e professores/formadores, conforme figura a seguir.

Figura 6 – Cartaz do 1º Encontro

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

UFES

educação
mestrado profissional
ppgpe/ufes

DIÁLOGO COM PROFESSORES DA EMEF “FLOR DE CACTUS”, SERRA-ES.

Dia: 15/09/20

18h

“Educação, Pobreza e políticas de transferência de renda”.

Profª Dra. Marlene Cararo
Centro de Educação/UFES
Coordenadora do GFFPDS/UHFS.

“Pobreza e infância”

Profª Me. Shellen Lima
Rede Municipal de Vitória – ES e integrante do
GFFPDS/UFES.

Fonte: elaborado pela autora (2020).

A Prof.^a/formadora Marlene Cararo iniciou o diálogo com o Tema 1 - Educação, Pobreza e Políticas de Transferência de Renda (PTR) fazendo breve contextualização da pobreza e da desigualdade social no Brasil. Trouxe dados atuais do IBGE sobre pobreza, linha da pobreza e impactos dos PTR. Destacou, ainda, a importância do CadÚnico e do Sistema Único de Saúde (SUS), no contexto atual de pandemia.

A Prof.^a/formadora Shellen Lima prosseguiu no diálogo pensando a Infância em contextos empobrecidos, com dados de sua dissertação de mestrado e do produto educacional produzido no processo investigativo da dissertação.

O *segundo encontro* teve como temas “Direitos Humanos”, tendo como interlocutor do diálogo o Professor/formador Me João José Sana, que na ocasião também abordou os direitos da criança.

Figura 7 – Cartaz do 2º Encontro

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

UFES

educação
mestrado profissional
ppgpe/ufes

DIÁLOGO COM PROFESSORES DA EMEF “FLOR DE CACTUS”, SERRA-ES.

Dia: 22/09/20

18h

“Direitos Humanos”

Prof Me. João José Barbosa Sana
LEGPV / LHUPI/ CPDH/ UFES

Possui graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia N. S. Medianeira (1978), graduação em Pedagogia pela FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS (1980), graduação em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (2018) e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2002). Atualmente cursa o doutorado em História da Universidade Federal do Espírito Santo.
Atua, principalmente, nos seguintes temas: direitos humanos, políticas públicas, cidadania, violência contra a mulher.
Participa do Laboratório de estudos de Gênero, Poder e Violência (LEGPV) e do Laboratório de História das Interações Políticas Institucionais (LHUPI). É membro da Comissão Permanente de Direitos Humanos da UFES.

Fonte: elaborado pela autora (2020).

O Prof./formador João José Sana abordou a constituição histórica dos Direitos Humanos e dos Direitos da Criança, mencionando os tratados internacionais e apresentando o debate atual. O Prof./formador também pontuou os avanços da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente, fomentando o debate sobre os direitos essenciais.

O **terceiro** encontro abordou as temáticas “Políticas Públicas para as Infâncias” e “Currículo e Prática de Ensino”.

Figura 8 – Cartaz do 3º Encontro



Fonte: elaborado pela autora (2020).

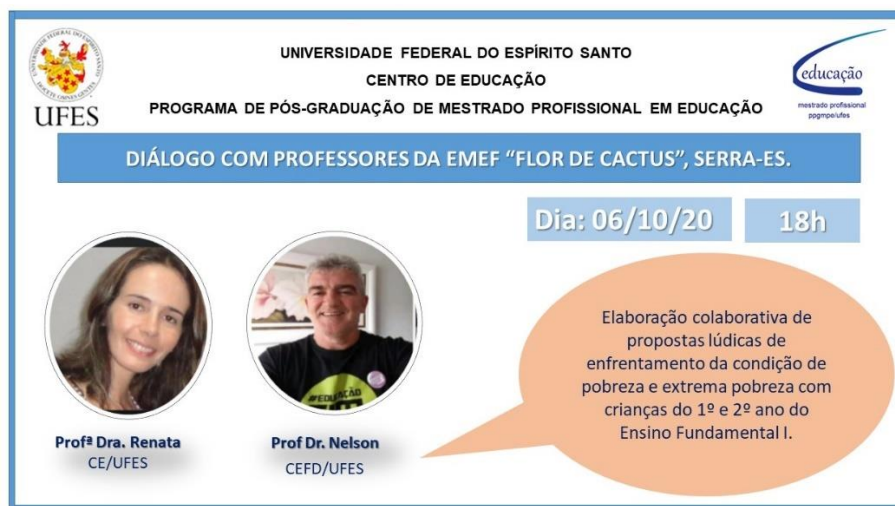
A Prof.ª/formadora Hadassa Sperandio Bremenkamp iniciou o diálogo do terceiro encontro com o tema “Currículo e Prática de Ensino”, provocando a reflexão sobre os impactos da pobreza, da desigualdade social no currículo e na prática pedagógica. A Prof.ª/formadora Hadassa compartilhou sua pesquisa de mestrado realizada com um grupo de professores da rede municipal de ensino de Cariacica (cidade da região metropolitana do estado do Espírito Santo).

Prosseguindo nos diálogos, a Prof.ª/formadora Dr.ª Sumika Freitas abordou as “Políticas Públicas para as Infâncias”, tendo como base a Sociologia da Infância, para esclarecer a pluralidade dos termos Infâncias e Crianças, destacadamente em contextos empobrecidos pela desigualdade social. Também abordou a luta atual pela Educação pública de qualidade e a campanha do Fundeb 2020.

Após os três primeiros encontros temáticos que provocaram a reflexão crítica sobre a relação Educação, Pobreza e Infâncias, atrelada à prática pedagógica,

organizamos os dois encontros seguintes (4º e 5º encontro)³³ para contextualizar esse debate, pensando na escola “Flor de Cactus” como espaço de enfrentamento da desigualdade social.

Figura 9 – Cartaz do 4º e 5º Encontros



Fonte: elaborado pela autora (2020).

Assim, a partir dos debates realizados nos 3 (três) primeiros encontros e das reflexões sobre a prática pedagógica, os participantes do grupo iniciaram, no quarto e quinto encontros, o processo de escrita das propostas de atividades que pudessem contribuir para o enfrentamento das mazelas produzidas pela desigualdade social, definindo, como foco, o empobrecimento do brincar e a falta de reconhecimento dessa prática social como direito das crianças.

O *sexto encontro* (último encontro previsto) constituiu-se do compartilhamento das construções de cada professor participante, da reflexão das propostas e da reorganização do que foi construído em uma única proposta de característica interdisciplinar.

É importante destacar que durante as semanas de construção da proposta de cada participante, o grupo entendeu que seria necessário repensar esse processo remoto, solicitando encontros presenciais nos dias em que eles estavam na escola. Os encontros foram realizados em tempos individuais, ao longo de uma tarde, e em um momento coletivo, no final da tarde. Com a Prof.^a Rafaela, que trabalha no turno matutino, foi realizado apenas o encontro individual presencial, pela manhã.

³³ Datas do quarto e quinto encontro: 06/10/2020 e 13/10/21, respectivamente.

Figura 10 – Cartaz do 6º Encontro.



Fonte: elaborado pela autora(2020).

No próximo tópico, apresento os dados produzidos nos encontros de formação colaborativa, bem como o anúncio da proposta lúdica de enfrentamento da pobreza e extrema pobreza, organizada colaborativamente pelo grupo.

4.3 ANÁLISE DOS DADOS.

Os diálogos com/no grupo estão organizados em *três blocos temáticos*: Educação, Pobreza, Políticas de Transferência de renda e Infâncias; Direitos Humanos e Infância; e Currículo e Políticas Públicas para a Infância.

Cabe ressaltar que o debate dos blocos temáticos foi constituído como roda de conversa, o que gerou nos participantes/colaboradores maior liberdade de fala, de intervenção, de questionamento e de produção de saberes tendo como base a *perspectiva crítica* (JESUS; VIEIRA; EFFGEN, 2014; PIMENTA, 2005; FRANCO, 2005; GUEDIN; FRANCO, 2011; FRANCO; BETTI, 2018). Os Professores/formadores convidados para introduzir o debate participaram do grupo formativo em dias e horários definidos, numa perspectiva horizontal em relação aos professores da escola, visando desconstruir um imaginário de relação de poder no campo intelectual entre professores da universidade e professores da escola, princípio importante ao se propor trilhar os passos da pesquisa-ação colaborativa-crítica.

4.3.1 Educação, Pobreza e Políticas de Transferência de Renda e Infância

A temática foi mediada pela Prof.^a/formadora Marlene Cararo (Ufes), iniciou o debate fazendo uma reflexão sobre o uso do termo “pobre” para designar pessoas que vivem e condição de pobreza e extrema pobreza. A Prof.^a/formadora pontuou que os sujeitos não são pobres, pois não são os produtores da pobreza. Por isso, apresenta o conceito de “sujeitos empobrecidos”, indicando um processo e não uma qualidade da pessoa, “[...] é um processo a que a pessoa foi submetida” (PROF.^a/FORMADORA MARLENE CARARO). Refletir sobre esse processo a que crianças e suas famílias são submetidas requer penetrar em um universo de inúmeras violências, marcado pela subalternidade, pela revolta, pela humilhação, pela negação, mas também, expõe resiliência, burlas e capacidade de resistir e sobreviver.

Dados da Oxfam (2019) contextualizam a urgência desse debate, principalmente no espaço escolar. Segundo o relatório da Oxfam (2019), as 26 pessoas mais ricas do mundo detêm a mesma riqueza dos 3,8 bilhões mais pobres, ou seja, de 50% da humanidade. Nesse sentido, a pobreza não se resume à ausência de recursos, mas sim à grande desigualdade na distribuição da riqueza, como acontece, historicamente, no Brasil.

Aprofundando o debate, Cararo (2015) apresenta o conceito de pobreza enquanto um

[...] fenômeno estrutural e complexo, de caráter multidimensional e multifacetado, não podendo ser considerada como mera insuficiência de renda, mas também, desigualdade na distribuição da riqueza socialmente produzida, não acesso aos serviços públicos básicos, à informação, ao trabalho digno, à participação social e política (CARARO, 2015, p. 141).

Segundo a Pnad Contínua de outubro de 2019, no Brasil, a renda do trabalho do 1% mais rico é 34 vezes maior que da metade mais pobre. O grupo 1% mais rico teve aumento de 8,4% na renda do trabalho em relação a 2017. O rendimento médio mensal de trabalho da população 1% mais rica foi quase 34 vezes maior que da metade mais pobre em 2018, ou seja, a parcela de maior renda arrecadou R\$ 27.744/mês, em média, enquanto os 50% menos favorecidos ganharam R\$ 820/mês.

Pensando esse panorama de distribuição da riqueza na sociedade brasileira, nota-se o grande desafio no enfrentamento das desigualdades. Cararo vê a escola como espaço de garantia de direitos e resistência diante das desigualdades, e pontua a necessidade de se inserir esse debate nas escolas, com os professores,

principalmente para compreender a relação Educação e políticas públicas assistenciais, como os Programas de Transferência Condicionada de Renda (PTCR).

O percentual de 0,44% (ao ano) do PIB/Brasil foi capaz de retirar 14 milhões de pessoas da miséria, impactando na redução da pobreza e desigualdade, na melhoria dos indicadores educacionais e de saúde e de acesso aos serviços básicos. Focando nos impactos do PBF, a professora Marlene destaca os impactos sociais:

Redução da pobreza e da desigualdade, melhoria de indicadores educacionais e de saúde, desmistificação de que o programa pudesse diminuir a participação no mercado de trabalho. Quem recebia o Bolsa Família não parou de trabalhar, nem aumentou a fecundidade entre as mulheres, pelo contrário, as mulheres aprenderam até a se cuidar melhor, da sua fecundidade. A importância da garantia de rendimento como primeiro passo para a superação da pobreza, quer dizer, o Bolsa Família é apenas um, como diz o povo, “ajutório”, uma coisinha para possibilitar pelo menos e para que as crianças permaneçam na escola, porque o Bolsa Família condiciona o recebimento do benefício a matrícula e frequência da criança na escola. Isso é uma coisa positiva e importante, que nós que estamos na escola temos que trabalhar nesse sentido, não no sentido de perseguir, mas de ajudar a mãe a entender que é importante, porque a criança estando na escola, ela tem o acesso, a possibilidade do acesso à educação. (PROF.^a/FORMADORA MARLENE CARARO).

Mesmo diante dos impactos sociais supracitados, pouco se fala sobre os PTCR nas escolas. Mas, por quê? Por que as ações entre Assistência Social e Educação não estão articuladas às práticas pedagógicas, mesmo que as crianças beneficiárias do PBF indiquem essa necessidade? A Prof.^a/formadora Marlene assinala que, em sua maioria, as sociedades não desejam ter PTCR, pois eles expõem o que se busca invisibilizar e/ou colocar à margem: as condições de empobrecimento e desigualdade. O que se esconde, permanece como está. Ou seja, a escola quando invisibiliza, em suas práticas e em seu currículo, as crianças beneficiárias do PBF, reproduz a perversidade da desigualdade social em todas as etapas de ensino.

Nesse contexto, a Prof.^a Miriam faz um questionamento ao grupo:

[...] por que que a gente tem que se preocupar com a questão da presença desse aluno e não com o desempenho desse aluno em sala de aula? [...] Por que que a gente não olha a questão do desempenho dessa criança? Pro [sic] pai continuar recebendo Bolsa Família? Precisamos olhar para o desempenho dessa criança e não por questão só de presença em sala de aula (PROFESSORA MIRIAM).

Na fala da professora Miriam, fica evidente que ao mencionar “desempenho”, ela está se referindo à aprendizagem. A professora questiona o acompanhamento das crianças em condição de pobreza apenas com o controle da frequência, frisando, de

forma repetida, que a preocupação com a assiduidade da criança deveria estar relacionada à preocupação com o processo de aprendizagem.

Destacamos que apenas listar os alunos beneficiários do PBF e quantificar sua frequência somente geram dados que, muitas vezes, ficam restritos ao trabalho da secretaria escolar. E, ao encontro da fala da Professora Miriam, o estabelecimento de diálogo sobre as PTCR, sobre as condicionalidades relacionadas à Educação (frequência) e à Saúde (acompanhamento médico), sobre os dados quantitativos de crianças beneficiadas por turma e sobre as reais condições de vida das famílias beneficiárias, devem direcionar as ações da escola para garantir o direito à aprendizagem, à permanência e ao desenvolvimento das crianças.

A ausência do diálogo sobre o PBF na escola acaba “naturalizando” desigualdades e julgamentos da comunidade escolar, como reflexionou a Professora Miriam, o que não provoca nos coletivos o entendimento de direito à educação, à saúde, à alimentação, à proteção, à liberdade e à família.

Ao encontro da fala da professora Miriam, a Prof.^a/formadora Marlene Cararo nos convida a refletir sobre nossa própria prática e a identificar que possibilidades concretas estamos propiciando a essas crianças empobrecidas, para que elas, de fato, tenham acesso ao conhecimento, à cultura, a tudo que a escola pode oferecer. A condicionalidade de frequência escolar é importante, no entanto, precisamos avançar para a questão da Qualidade da Educação Pública, ou seja, precisamos pensar em políticas públicas que visem ao acesso, mas também que fomentem a permanência e o processo de aprendizagem.

Outro destaque feito pela Prof.^a/formadora Marlene Cararo foi que, no contexto da pandemia, as desigualdades sociais se acentuaram, aumentou o desemprego e muitos brasileiros e brasileiras perderam 100% dos seus proventos. Nesse ínterim, os PTCR e o CadÚnico foram de suma importância para agilizar a identificação das famílias em vulnerabilidade e direcionar o benefício do auxílio emergencial³⁴, que se

³⁴ Medida Provisória Nº 1.039, de 18 de março de 2021 (regulamentada pelo decreto nº 10.661, de 26 de março de 2021) institui o auxílio emergencial, aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidência da República. É um benefício para garantir uma renda mínima aos brasileiros em situação mais vulnerável durante a pandemia do Covid-19 (novo Coronavírus), tendo em vista que muitas atividades econômicas foram gravemente afetadas pela crise.

tornou única fonte de renda de 68.269.127 brasileiros em 2020³⁵. No estado do Espírito Santo, 1.318.588 capixabas receberam o auxílio.

Dando prosseguimento ao debate, a Prof.^a/formadora Me. Shellen Lima Matiazzi compartilhou o vídeo “*O que é pobreza?*”, fruto de sua pesquisa de mestrado, na qual elucida a pobreza como resultado de uma construção histórica e social de desigualdades³⁶.

O que é a pobreza? A pobreza está atrelada à carência de bens materiais e à falta de valores morais. Contudo, é imprescindível entender a pobreza como fenômeno multidimensional, a partir das relações desiguais de distribuição de renda, de acesso a direitos básicos e de participação política e social. Para superação do ciclo da pobreza é necessária a articulação de políticas públicas que fortaleçam os coletivos empobrecidos e proporcionem mudanças sociais, garantindo os direitos e condições dignas de vida.

A partir do entendimento de pobreza enquanto fenômeno multifacetado, gerado pela desigualdade social, Matiazzi (2020) faz os seguintes questionamentos reflexivos: que olhares temos direcionado para as infâncias empobrecidas? Será que a elas temos garantido todos os direitos? Seguindo, a autora destaca que aproximadamente 40 milhões de crianças na escola pública vivem em condição de pobreza e extrema pobreza. Quando essas crianças chegam à escola, narram as consequências da desigualdade social, como a fome, a miséria, o medo da violência, a inexistência de espaços de lazer em suas comunidades, porque nesses territórios, muitas vezes, elas não têm espaços para o brincar.

Matiazzi (2020) argumenta que, com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, a infância chega mais cedo à escola, o que nos leva a pensar nas especificidades das infâncias e em como as crianças aprendem e se comunicam. Nesse sentido, questiona: priorizamos que a linguagem da criança seja expressa pelo/no brincar? As respostas a essa pergunta perpassam a garantia do direito ao aprender e ao comunicar-se brincando; leva ao entendimento da criança como sujeito de direitos, cuja voz precisa afetar a prática pedagógica, assim como a condição social em que vive e o contexto em que está inserida.

Ao encontro da fala das professoras, o Prof./formador Nelson aponta que refletir sobre esse quadro tão revelador, tão explicitador da desigualdade, precisa provocar

³⁵ Dados disponíveis em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/covid-19/transparencia-e-governanca/auxilio-emergencial-1/auxilio-emergencial-2021>. Acesso em:

³⁶ Matiazzi (2020), disponível em: <https://youtu.be/JFix4rS3zaw>.

em nós a vontade de promover mudanças. O professor segue problematizando o que chama de “cegueira” provocada pela denúncia de desigualdade social:

[...] ela é tão explícita que nos cega. Então, a primeira coisa que em mim bate, quando vocês apresentam esses números, esses dados, esses conhecimentos, esses argumentos, é a necessidade de pensar até que ponto estamos anestesiados frente a essa denúncia. Ela é muito violenta, e ela não é uma violência simbólica, [...] ela é uma violência concreta, ela é uma violência que entra na corrente sanguínea de todas as pessoas desses todos empobrecidos (PROF./FORMADOR NELSON).

Em seguida, o Prof./formador destaca que, ao tomar “esse choque”, ou seja, ao tomar consciência da realidade, o impacto dessa denúncia precisa gerar mais uma indagação: o que podemos fazer para mudar esse quadro social? É preciso ir além da denúncia desses dados, que são muito graves, para compreender o sentido de nos enxergar enquanto sujeitos afetados pela desigualdade social.

Existe uma perspectiva que quer nos devorar o tempo inteiro, quer nos devorar como peça de uma engrenagem que reproduza a própria desigualdade. E nós estamos aqui, oferecendo um exercício, nos qualificando num exercício de uma perspectiva concorrente a essa, dizendo ‘não, não, não, não, eu não cheguei até aqui estudando, com a experiência que eu tenho e com a perspectiva de lutar pela vida que eu tenho, para me render a reproduzir essa submissão’. Então quando eu vou ouvindo vocês falando eu vou pensando como que eu me coloco nesse lugar de resiliência (PROF./FORMADOR NELSON).

Nesse movimento de reflexão crítica da realidade, a Prof.^a/Formadora Renata questiona sobre a condição social de cada um no grupo. Assim, afirma que também somos empobrecidos porque a todos nós direitos são negados, e a todo momento existe uma proposta de manutenção dessa estrutura social, dessa desigualdade social. Aos docentes, aos pedagogos, aos sujeitos escolares são negados muitos direitos. Seguindo, faz uma pergunta ao grupo que, de alguma maneira, acaba impactando muito os sujeitos participantes do movimento formativo:

[...] vocês são empobrecidos? Nós somos sujeitos empobrecidos? Qual é a condição que nos coloca numa situação de pobreza? Se vocês ficarem três meses sem salários, vocês conseguem sobreviver? O que está dizendo para a gente essa condição de pobreza e essa situação de negação de direitos em que a gente vive? Então eu acho que é muito importante a gente refletir sobre a nossa própria condição, para entender também a condição dos nossos alunos (PROF.^a/FORMADORA RENATA).

Sobre os ciclos geracionais de pobreza, a Coordenadora Gisele pontua que, como muitos pais não tiveram acesso à educação, acabam não reconhecendo o direito de aprender como fundamental à formação dos sujeitos, acarretando o

abandono intelectual da criança. De acordo com a Coordenadora, essa falta de acompanhamento da criança pela família acaba sobrecarregando a equipe escolar: “[...] porque muitas vezes (a atividade) vai pra casa e volta do mesmo jeito” (COORDENADORA GISELE).

A coordenadora relata que a escola propõe, constantemente, estratégias de aproximação das famílias, desde reuniões coletivas, eventos e telefonemas, até atendimentos agendados, conforme disponibilidade de ambos e, ainda assim, há pais que ainda são desconhecidos pela equipe escolar. Na pandemia, a condição de isolamento social obrigou muitos pais, até então desconhecidos, a comparecerem à escola para buscar as atividades quinzenais (xerocopiadas) e o kit alimentação, o que abriu espaço para o início do diálogo sobre a importância do acompanhamento das crianças.

Complementando a fala da Professora Gisele, a Prof.^a Marlene afirma: “Então, a gente não defende que o profissional da educação pegue essa questão para si, mas que a escola, como um todo, tente fazer encaminhamentos no plano das outras instâncias”. Essa reflexão desvela a importância da colaboração de diversos setores sociais, universidade e escola, escola e famílias, escola e comunidade, dentre outras possibilidades de colaboração, pois o enfrentamento das condições de desigualdade requer mobilização de toda a sociedade.

Encerramos o encontro ultrapassando o tempo de duração previsto (2h), mas não esgotamos o diálogo. Essas primeiras provocações contribuíram para a reflexão crítica sobre a realidade da escola “Flor de Cactus” e sobre a atuação docente com as crianças de 1º e 2º ano do ensino fundamental, destacadamente aquela que vivem em condição de pobreza.

4.3.2 Direitos Humanos e Infância

Para o debate sobre a segunda temática, contamos com a colaboração do Prof./Formador Me. João José Sana. Para introduzir o debate, a música “O que é, o que é?”³⁷ foi ponto de partida.

³⁷ Gonzaguinha, disco: “Caminhos do Coração” (1982).

E a vida? E a vida o que é diga lá, meu irmão? Ela é a batida de um coração? Ela é uma doce ilusão? Mas e a vida? Ela é maravilha ou é sofrimento? Ela é alegria ou lamento? O que é, o que é meu irmão?

Há quem fale que a vida da gente é um nada no mundo. É uma gota, é um tempo. Que finda num segundo. Há quem fale que é um divino Mistério profundo. É o sopro do criador. Numa atitude repleta de amor.

Você diz que é luta e prazer; ele diz que a vida é viver; ela diz que o melhor é morrer, pois amada não, e o verbo sofrer.

Eu só sei que confio na moça, e na moça eu ponho a força da fé. Somos nós que fazemos a vida. Como der ou puder ou quiser. Sempre desejada. Por mais que esteja errada. Ninguém quer a morte, só saúde e sorte. E a pergunta roda. E a cabeça agita. Fico com a pureza da resposta das crianças. É a vida, é bonita e é bonita.

Viver, e não ter a vergonha de ser feliz. Cantar (e cantar e cantar) a beleza de ser um eterno aprendiz. Eu sei que a vida devia ser bem melhor e será. Mas isso não impede que eu repita: é bonita, é bonita e é bonita.

Essa música foi apresentada pelo Prof./Formador João José como pano de fundo para a pergunta: que direito é mais fundamental do que o direito à vida? Que é um digno e justo viver, o poder de existir para um ser humano?

Esse poema musical nos convoca a defender a vida. Falar sobre esse digno e justo viver é defender o direito ao trabalho, à educação, ao bem-estar para todas as pessoas, é defender direitos indispensáveis à dignidade da pessoa humana.

Provocado pelos escritos de Boaventura de Sousa Santos, o Professor João José cita o livro “A oficina do sociólogo artesão”³⁸, que discute a questão dos direitos humanos a partir de perguntas que são “perturbadoras” para o discurso e o conhecimento hegemônico sobre direitos humanos.

Essas perguntas são potentes para questionar os discursos, as reproduções excludentes e até mesmo o que os coletivos entendem por direitos humanos. Então, uma pergunta que Boaventura nos coloca é: os direitos humanos que nós defendemos serve para a luta dos excluídos, dos explorados e discriminados? Ou ele dificulta essa luta? (PROF. JOÃO JOSÉ).

Partindo desses questionamentos em Boaventura (2018), o Pro./Formador João José demarca, com os professores participantes desta pesquisa, o campo no qual estamos buscando debater e sob qual perspectiva: pensar o campo dos direitos humanos a partir da ótica “[...] daqueles que não tem voz, que não tem vez, que são os excluídos, que são os oprimidos, que são os esquecidos da nossa sociedade” (PROF. JOÃO JOSÉ).

Esse movimento reflexivo-crítico sobre os Direitos Humanos, provocado pela fala do Professor João José, conduziu o grupo a diversas reflexões e

³⁸ SANTOS, Boaventura de Sousa. **Na oficina do sociólogo artesão**. São Paulo: Cortez, 2018.

questionamentos. A Professora Renata pontuou que, no senso comum, há uma visão distorcida de que “[...] os direitos humanos servem para proteger bandido [...]. E, na realidade, sabemos que os direitos humanos são direitos de proteção à vida”. A Professora Miriam deu prosseguimento ao diálogo afirmando que proteger a vida é garantir os direitos básicos, essenciais para a manutenção da vida, essenciais “[...] para a pessoa se posicionar na sociedade”, tais como “[...] saúde, alimentação, moradia, segurança, tudo que é essencial à vida” (PROF.^a RENATA).

A Professora Juciléia, provocada pelo diálogo e pensando no momento da pandemia, endossou o debate questionando:

Que direitos são esses que são violados para mais da metade dos brasileiros? E é muito triste! É de ‘arrepiar’ você ver um país com tanta riqueza, com tanta produção de alimento e isso estar acontecendo. [...] qual é a esperança? Qual é a esperança para esses brasileiros que estão recebendo esse valor de 600 reais, hoje, para se alimentar? Então, é algo que me choca, sinceramente me choca. Desculpem a minha fala assim. É mais um alívio até poder falar, porque é triste isso, é triste a realidade que estamos vivendo hoje (PROF.^a JUCILEIA).

O Prof./formador João José destacou que os Direitos Humanos surgem em função das necessidades de cada tempo, circunstância e organização social em torno de lutas por efetivação de direitos. Os direitos são afirmação de lutas, afirmação de necessidades e afirmação da dignidade da pessoa humana. Ao fazer o exercício de olhar para a história, compreende-se que o que hoje nós temos como direitos humanos já foi pauta e bandeira erguida persistentemente por movimentos sociais, contra a arbitrariedade do governo.

Fazendo uma abordagem histórica, O Professor João José Sana argumenta que, na Revolução Francesa, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) era uma declaração de caráter liberal, nascida em contraposição ao estado absolutista, mas que, no entanto, se referia ao direito dos homens (de forma literal), e não incluía as mulheres. Segundo Sana, tal fato motivou Olympe de Gouges³⁹ a redigir uma Declaração dos Direitos das Mulheres, indo de encontro aos grupos que se

³⁹ “[...] Marie Gouze, conhecida por Olympe de Gouges. Ela foi revolucionária, escritora, jornalista, defensora dos direitos das mulheres, sendo dela o texto “Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã”, escrito em setembro de 1791 em resposta à Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, que trabalhava com a ideia de um ser universal”. CUTRUFELLI, M. R. Eu vivi por um sonho. Rio de Janeiro: Record, 2009. In: GILL, L. A. Olympe de Gouges e seus últimos dias. Resenha. **Pensamento Plural**, Pelotas, n. 4, p. 203-207, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://pensamentoplural.ufpel.edu.br/edicoes/04/09.pdf>. Acesso em: 08 set. 2021.

consolidavam no poder e que decretavam que as mulheres deveriam voltar para o espaço privado, o espaço doméstico. Assim, percebe-se um contrato social que traz embutido um contrato sexual de submissão das mulheres aos homens.

Ainda pensando os movimentos e lutas históricas pela garantia de direitos, Sana faz referência à Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, em um contexto de pós Segunda Guerra Mundial, marcado pelo nazismo, pelo fascismo, pela rejeição aos diferentes e pela xenofobia. A Declaração Universal dos Direitos Humanos nasceu para afirmar o direito à diferença, o direito à igualdade, o direito à dignidade. E como consequência dessa Declaração, tem-se o início da luta pelo direito das crianças, das mulheres, dos idosos, das pessoas com deficiência, bem como a proibição da tortura e a eliminação de todas as formas de discriminação.

No Brasil, a história dos direitos humanos tem relação direta com a resistência aos regimes ditatoriais, especialmente ao regime civil-militar de 1964, que perdurou até 1985. Nesse ponto da história brasileira, há uma reverberação equivocada em relação a ideia dos direitos humanos como defensor de bandidos e criminosos, pois os presos políticos ficavam junto a pessoas que cometeram crimes.

O Prof./formador João José Sana destaca que há, no país, um movimento de criminalização de pessoas pretas que, em sua maioria, são afrodescendentes, herdeiros de escravizados que, libertos, na Proclamação da República, foram invisibilizados nas políticas públicas e mantidos em condições de empobrecimento, à margem da sociedade. Portanto, o Brasil, em vez de incorporar esses coletivos no mercado de trabalho, dar moradia, acesso à escola, condições básicas de vida e estabelecer seus direitos, preferiu abrir as portas para a imigração europeia, na perspectiva de promover o “branqueamento” da população brasileira. Assim como no passado, ainda hoje a sociedade brasileira exclui a população afrodescendente, que continua morando nos piores lugares das nossas cidades, que sofre as piores privações e negações de direitos.

Na história do Espírito Santo, na década de 60, quando foi promovida a erradicação das lavouras de café, os coletivos que trabalhavam na cafeicultura não tiveram outra alternativa empregatícia e vieram para a Grande Vitória, instalando moradias nas regiões sem saneamento básico, sem assistência médico-odontológica, sem escola para seus filhos, sem as mínimas condições, tendo seus direitos mais

essenciais abandonados. Nesses territórios marcados pela exclusão, o professor da escola pública é chamado a atuar como promotor dos direitos humanos.

Com base no que apresenta Erasto Fortes Mendonça (2016, p. 17), o Professor João José destaca cinco características dos Direitos Humanos: a) a *interdependência* entre os direitos, ou seja, os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais estão ligados entre si, numa dependência recíproca; b) a *indivisibilidade* dos direitos, que implica a impossibilidade de se fracionar os direitos e julgar um mais importante que o outro, ou garantir apenas alguns aspectos e negar outros; c) a *inalienabilidade*, em outros termos, o direito é intransferível e inegociável; d) a *imprescritibilidade*, isto é, direitos não prescrevem nem se dissipam pela falta de exercício, e; e) a *irrenunciabilidade*, em que um direito não pode ser renunciado pela pessoa, nem mesmo por terceiros.

Considerando o conceito de indivisibilidade, não é possível estabelecer uma hierarquia de direitos, pois todos os direitos são iguais, não havendo qualquer tipo de precedência de alguns sobre outros. Da mesma maneira, qualquer tipo de violação dos direitos humanos tem o mesmo grau de importância. Não se pode negociar alguns direitos em nome da garantia de outros. O desrespeito a qualquer um desses direitos se constitui uma violação de todos os demais ao mesmo tempo. (MENDONÇA, 2016, p. 18).

Partindo desse pensamento, entendemos o quanto a dimensão da liberdade (direitos civis e políticos), da igualdade (direitos econômicos e sociais e culturais) e da fraternidade (fraternidade social) estão interligados para o viver digno enquanto condição inegociável da existência, sendo a condição de pobreza e extrema pobreza resultado da violação aos direitos humanos.

[...] vamos fazer um exercício de empatia. Vamos nos colocar no lugar dos nossos alunos e nossas alunas lá de Feu Rosa, do Bairro da Penha, de São Pedro, de Terra Vermelha, dos bairros mais pobres lá de Cariacica. Será que os direitos dessas pessoas, o direito à educação, o direito à saúde, o direito à moradia e o direito à uma vida digna, estão sendo garantidos? Esses direitos sociais estão sendo garantidos? Então, é para a gente pensar a importância de como que, estando na escola, nós não vamos resolver todos os problemas, mas nós somos chamados a fazer, no tempo que temos, a nossa parte, reconhecendo os direitos dessas pessoas (PROF. JOÃO JOSÉ).

Destacamos, nesse trecho, a importância de fomentar o diálogo sobre os Direitos Humanos, sobretudo com professores da educação básica. Pensar o contexto escolar e as crianças em condição de pobreza e extrema pobreza enquanto sujeitos de direitos negados, e a escola como espaço de enfrentamento dessa condição, requer o exercício crítico e reflexivo da temática em tela atrelada ao contexto local.

Seguindo no debate sobre direitos, Sana cita a Constituição Federal de 1988, argumentando que a legislação indica que sociedade queremos: livre, justa e solidária, garantindo o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e marginalização, a redução das desigualdades sociais e a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, sexo, cor, idade e/ou qualquer outra forma de discriminação.

Desde 1990, com a promulgação da CF 88, o Brasil vem discutindo a questão Educação e Direitos Humanos. Esse debate se intensificou pela mobilização da sociedade brasileira, pelo movimento de direitos humanos e pelo movimento de mulheres que lutam por direitos humanos. A partir desse debate, houve a construção dos Planos Nacionais de Direitos Humanos e, paralelamente, aconteceram conferências nacionais de direitos humanos; de direitos das mulheres, crianças e adolescentes; de segurança pública; de pessoas com deficiência; de promoção da igualdade racial; e da juventude. Esses diálogos ganharam aprofundamento ainda na primeira década do século 21.

Em 2003, foi criado o Comitê Nacional de Educação e Direitos Humanos (CNEHDH), responsável por elaborar, em 2006, um Plano Nacional de Educação e Direitos Humanos (PNEDH), com cinco áreas básicas: educação básica, educação superior, educação não-formal, educação dos profissionais do sistema de justiça e segurança e educação para a mídia. O documento do PNEDH propõe envolver todos os sujeitos da escola em um diálogo sobre formas de aplicar os direitos humanos na vida, defendendo a implementação de projetos culturais e educativos de enfrentamento a todas as formas de discriminação e violações de direitos, tanto no ambiente escolar, quanto fora dele.

O PNEDH também incentiva a elaboração de projetos articulados com a Educação e as redes de Assistência e Proteção social, que contribuem para o enfrentamento da pobreza e extrema pobreza com políticas de distribuição de renda e de segurança alimentar. Outra possibilidade de ação da escola seria a organização de processos participativos em defesa dos direitos humanos de grupos em situação de risco e vulnerabilidade social. Nessa proposta, é imprescindível o compromisso ético e político (MENDONÇA, 2016).

Na luta pela garantia dos direitos, com o enfrentamento da pobreza e da desigualdade social, destacadamente está o direito à educação. Sana afirma:

Mas a gente tem que afirmar que é direito das pessoas, direito à alimentação, direito à moradia, direito ao trabalho. Isso continua sendo direito das pessoas.

Nós não podemos aceitar ou escolher o trabalho ou escolher os direitos, como disse o presidente da república. Os direitos nós vamos continuar afirmando, que nós temos direito a dignidade e à vida, à decência, à alimentação. E nós temos que continuar sendo aqui os cavalheiros da esperança sem espera, esperança ativa, é isso que nós estamos fazendo aqui nesse momento. Nós estamos esperando aqui, nós queremos dizer que é possível, a despeito de todas as dificuldades, a gente fazer o melhor dentro das nossas condições. Mas por outro lado, enquanto profissionais da educação nós não podemos abrir mão de reivindicar os nossos direitos, condições de trabalho [...] (PROF. JOÃO JOSÉ).

Para além de garantir o direito de acesso à educação, e no sentido de garantir aprendizado de qualidade, a Professora Juciléia destaca a importância de se entender o espaço escolar e a ação docente numa dimensão coletiva e colaborativa, e a Educação enquanto prática social complexa, atravessada pelos contextos e pelos sujeitos.

Dar conta de algo tão complexo não se faz solitariamente, mas de forma coletiva. É a questão da importância da coletividade na escola. Ou seja, uma pessoa não conseguiria fazer todo aquele trabalho na escola. Então se você não trabalhar no coletivo, não pense nós que somos professores, que de repente iremos para uma escola, individualmente, trabalhar dentro de uma sala de aula sozinhos. Eu acho que não conseguiríamos. É o que eu percebi [...], é a questão da coletividade, você estar próximo das outras pessoas. Desde a pessoa que serve a merenda, a diretora, os pedagogos, todos precisam estar envolvidos no projeto. O envolvimento de toda a escola (PROFESSORA JUCILEIA).

O Professor João José, ao encontro da fala da professora Juciléia, complementa afirmando que “[...] todos que estão dentro da escola são profissionais da educação. A merendeira, a cozinheira, o bibliotecário, a pessoa que está fiscalizando a entrada e a saída”. Todas as pessoas são chamadas a ser educadores, porque todos os espaços são espaços educativos. Propor um Projeto Político Pedagógico que tenha como alicerce a discussão dos direitos humanos amplia a possibilidade de se promover um processo de aprendizagem digno para as crianças.

Perpassa pelo processo de ensino reavaliar a organização da estrutura física das escolas que recebem as infâncias, pois “[...] não pode ser uma escola pobre para os pobres. Tem que ser uma escola de boa qualidade, com todos os instrumentos, com todas as condições para incorporar os educandos, os educadores e os demais profissionais nesse processo” (PROFESSOR JOÃO JOSÉ).

Outro ponto de extrema importância no processo de ensino e aprendizagem é o encontro com o outro por meio da prática da escuta sensível, destacada pela Professora Rafaela “[...] penso que precisamos também da escuta afetiva. Das escutas e das falas do outro serem levadas em consideração. Não o escutar por

escutar, mas tratar as crianças de fato como sujeitos ativos no processo educacional”. É preciso escutar as crianças, suas inventividades, suas histórias e produções de sentido. O diálogo (pedagogia freireana) faz parte da própria natureza humana, e é a partir dele que as pessoas se constroem. Para Freire (1987), o momento do diálogo é aquele em que as pessoas se encontram para transformar a realidade, pois, não há como transformar a realidade, sem diálogo e, sem diálogo não há progresso humano (FREIRE, 1987).

A temática dos Direitos Humanos não é simples, tampouco pode ser tratada de tal forma. A complexidade dessa temática requer que todos os sujeitos da escola assumam o compromisso de enfrentamento à negação de direitos e de promoção da participação efetiva das crianças nos processos de aprendizagem. Por isso, Mendes (2016) destacou, em sua pesquisa, que não se pode pensar uma única pedagogia, uma única possibilidade, se a todo o tempo a luta pela efetivação dos direitos em uma sociedade de desigualdades nos convoca a pensar novas práticas, novas pedagogias.

Paulo Freire (2000), ao abordar a docência, destaca as lutas a serem vivenciadas em uma perspectiva libertadora:

Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e me imobiliza. Sou professor a favor da boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que se deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste (FREIRE, 2000, p. 115-116).

Ser professor em uma sociedade tão desigual é resistência, é ato político, é manter a luta histórica pela efetivação dos direitos humanos e contra o empobrecimento dos sujeitos, das crianças.

4.3.3 Políticas Públicas e Prática de Ensino para as Infâncias

O debate deste último bloco temático foi iniciado pela Prof.^a/formadora Me. Hadassa Sperandio Bremenkamp. Compartilhando sua pesquisa de mestrado realizada com um grupo de professores da rede municipal de ensino de Cariacica (cidade da região metropolitana do estado do Espírito Santo), a formadora inseriu na

roda de conversa a questão do Currículo e da Prática de Ensino em contextos empobrecidos.

A Prof.^a/formadora destaca que falar da relação entre Currículo e Pobreza é, como pontua Miguel Arroyo (2016a), muito complexo. A pobreza presente em nossa sociedade é resultado da desigualdade produzida pela má distribuição de renda, das decisões políticas e econômicas que interferem diretamente na vida de milhares e milhares de pessoas. Esse impacto também alcança os processos educativos, uma vez que os sujeitos que os compõem vivenciam as condições de pobreza e extrema pobreza cotidianamente.

Arroyo (2016a) chama atenção sobre a importância do reconhecimento dessa condição social, da pobreza enquanto produção social, histórica e que vem repercutindo em nossa sociedade e impactando diretamente a vida das pessoas. Na pesquisa desenvolvida pela professora Hadassa, sob a orientação da professora Renata Duarte Simões (que também orienta este trabalho), pode-se observar uma forte relação entre Pobreza e Escola. Essa condição social não se apresenta apenas em relação aos alunos, mas foi observada, também, entre os profissionais da educação. Dos 89 professores envolvidos na pesquisa, 61% afirmaram ter vivenciado a situação de pobreza em suas trajetórias de vida, e 98% dos professores afirmaram ter se deparado com a pobreza nos espaços escolares.

Então, se a pobreza adentra as escolas públicas, ela também atravessa os processos educativos. Esse reconhecimento é extremamente importante para que se entenda que há uma violação de direitos não só fora dos muros das escolas, mas também dentro do espaço escolar. A pobreza viola os direitos da pessoa humana, impondo limites das condições do viver, roubando a humanidade dos sujeitos, e impondo limites às ações pedagógicas que podem recuperar essa humanidade.

Nesse contexto, a Prof.^a/formadora Hadassa faz as seguintes provocações: como promover a reflexão sobre as condições de pobreza dentro da escola? De que forma a prática pedagógica pode contribuir para essa reflexão com os estudantes? Que leitura fazemos da condição social de pobreza e dos sujeitos empobrecidos? Essa leitura vai interferir diretamente na prática e na forma como se conduz o currículo. A Prof.^a/formadora continua a questionar:

Será que a nossa leitura tem sido influenciada por visões moralizantes? Por visões preconceituosas, estigmatizadoras, que culpabilizam os sujeitos empobrecidos pela produção da pobreza? É uma visão que responsabiliza os

sujeitos por vivem nessa condição social? É uma visão que enxerga a pobreza como falta de vontade do sujeito, da família, falta de esforço, falta de vontade de trabalhar? Ou por que são preguiçosos?(PROF.^a HADASSA).

A Prof.^a/formadora argumenta que, no cotidiano, muitas falas reverberam a lógica da meritocracia ao retratar percursos e percalços de trajetórias de vida de pessoas bem-sucedidas, como: “Se eu consegui, eu venci, eu consegui uma condição de vida melhor, todos podem”, como se sair da condição de empobrecimento a que foram submetidos dependesse apenas da iniciativa, da visão, da vontade dos sujeitos. É preciso deixar registrado que nenhuma criança tem o desejo de sentir fome, ou frio. O que acontece, na maior parte do tempo, é que a dor e o sofrimento são invisíveis ou normalizados na sociedade.

Outra ideia difundida pelo senso comum tem relação com o Programa Bolsa Família e afirma que seus beneficiários se acomodam em uma situação e não se esforçam por melhorias na condição de vida: “a família não quer trabalhar, só quer mais filho para receber o dinheiro”. Essas visões espalhadas na sociedade distorcem a verdadeira natureza dos programas sociais e se reproduzem no ambiente escolar.

De acordo com a Prof.^a/formadora, é importante promover, na escola, reflexões e problematizações sobre essas visões e iniciar um espaço de diálogo relacionado ao currículo posto, arraigado a uma concepção tradicional de ensino, em que são priorizados conteúdos de forma segmentada; um currículo que não enxerga os sujeitos empobrecidos pelas condições desiguais de viver, que não permite o diálogo, não reconhece as necessidades, as experiências e as trajetórias. Além disso, é um currículo que naturaliza as desigualdades sociais.

Então, cabe ainda indagar: é possível ressignificar o currículo que está posto? “É dever dos docentes abrir os currículos para enriquecê-los com novos conhecimentos e garantir o próprio direito e o dos alunos à rica, atualizada e diversa produção de conhecimentos e de leituras e significados” (ARROYO, 2013, p. 37). Arroyo (2013) contribui com esse debate ao fazer uma reflexão crítica do currículo com conteúdo selecionado e sobre a forma como esses saberes são apresentados aos educandos. O autor ressalta que quanto mais os professores desenvolvem criticamente essa temática, maiores são as chances de disputa sobre o que será ensinado, sobre as possibilidades de atuação no contexto educativo e com o currículo. Sendo um território em disputa, o currículo também é considerando um artefato social e cultural.

Em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade. Deve-se questionar os conhecimentos tidos como necessários, inevitáveis, sagrados, confrontando-os com outras opções por outros mundos mais justos, mais igualitários, mais humanos, menos segregadores dos coletivos que chegam as escolas públicas, sobretudo. Também é preciso repor nos currículos o embate político no campo do conhecimento assumido não como um campo fechado, mas aberto a disputas de saberes, de modos de pensar diferentes (ARROYO, 2013, p. 38).

Segundo a Prof.^a/formadora Hadassa, esse debate crítico deve ser feito com os alunos desde a educação infantil, promovendo reflexões com os sujeitos que estão envolvidos na aprendizagem, inclusive os sujeitos que vivem em situação de pobreza, reflexo da negação de direitos. A Professora ainda recorre a Paulo Freire (1987) para pensar a escola enquanto espaço de enfrentamento das desigualdades, sendo que, “se a educação não pode tudo, alguma coisa a educação pode”, ou seja, é sabido que a educação sozinha não vai resolver o problema, pois é um problema complexo, histórico, de política pública, macroestrutural da sociedade, mas, ainda assim, a educação é potência para a promoção da discussão crítica, criando possibilidades de diálogo que tiram da invisibilidade e do silêncio os sujeitos invisibilizados e silenciados.

Outra questão levantada pela Prof.^a/formadora e pelos participantes do grupo é sobre o contexto de pandemia de Covid-19, em que as desigualdades e a pobreza ficaram ainda mais escancaradas, evidentes. As condições de vida de muitas famílias, no que diz respeito acesso aos bens materiais, ficaram ainda mais difíceis. Diante de tal problemática, a prática docente precisa, de fato, estar sensível à diversidade de experiências e de contextos de vida dos alunos.

A Professora Miriam também questionou a necessidade de se refletir sobre o empobrecimento das relações de afeto, de carinho, de escuta e de proteção e como isso tem dificultado o processo de aprendizado, mesmo na educação presencial, sendo potencializado no contexto pandêmico. Nessa perspectiva, a Professora Juciléia pontuou o prejuízo por não ter vivenciado o debate Educação e Pobreza na formação inicial, o que contribuiria para o olhar docente mais sensível sobre as crianças em condição de pobreza e extrema pobreza, olhar esse que não seria reduzido à questão financeira, mas ampliado pelo conceito de pobreza multifacetado que afeta todos os aspectos da vida.

Mas existem outras formas de empobrecimento, negação de cultura, de lazer, de bens culturais, materiais acumulados historicamente, a gente nega isso para as crianças. Empobrecimento de afeto, empobrecimento tem um conceito muito mais amplo do que só a questão financeira. E as vezes a gente empobrece muito mais por outras vias do que pela ausência financeira [...]. A

negação de direitos é um processo de empobrecimento muito mais forte do que um empobrecimento financeiro, que pode ser suprido de outras maneiras. Então a gente tem que pensar nos outros processos de empobrecimento que tem impactos muito maiores na vida dessa criança (PROF.^a RENATA).

Dialogando com as falas das Professoras Miriam, Juciléia e da Prof.^a/formadora Renata, a Prof.^a/formadora conclui sua exposição convidando os participantes a firmarem um compromisso de propor práticas que garantam aos estudantes espaço-tempo de conhecer-se, de saber-se e perceber-se enquanto sujeitos de direitos, que entendem a condição social de pobreza e extrema pobreza como negação de direitos e não como uma opção.

Prosseguindo no diálogo, a Prof.^a/formadora Dra. Sumika Freitas, tendo como base a Sociologia da Infância, abordou as “Políticas Públicas para as Infâncias” com fito de esclarecer a pluralidade dos termos Infâncias e Crianças, destacadamente em contextos empobrecidos pela desigualdade social.

[...] nós não falamos mais de uma infância, nós falamos de infâncias plurais. E essas infâncias plurais abarcam as meninas, as crianças quilombolas, as crianças indígenas, as crianças com deficiência, as crianças do campo e da cidade, trazendo esse olhar plural para esses grupos pelos quais, nos últimos anos, lutamos para garantir direitos (PROF.^a/FORMADORA SUMIKA).

A Prof.^a/formadora Sumika pontua que a CF 88 tem um lugar muito importante no reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, trazendo, em seu texto, a importância da educação e de demais pautas dos direitos sociais. No entanto, mesmo vivendo em um Estado Democrático de Direito, as negações geradas pelas desigualdades sociais e decisões governamentais levam os cidadãos a viverem ações de suspensão dos direitos sociais, marcas do Estado de Exceção.

O campo da Educação, pontua a Prof.^a/formadora, tem sofrido um grande ataque dentro do Estado Democrático, ou seja, dentro de um regime de exceção, pois a educação, nas políticas públicas, é a maior política social do nosso país. Então, falar desse lugar é pensar a política pública de um lugar de bem comum, pela luta dos direitos humanos, pelo direito ao viver digno.

Em relação às políticas públicas para a Educação, a Prof.^a/formadora Sumika destaca alguns avanços com as discussões sobre a questão étnico-racial, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e o debate do Plano Nacional de Educação com desdobramento

nos estados e nos municípios. Sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), evidencia que suas 20 metas apresentam articulações para a garantia de acesso, permanência e uma ampla discussão sobre a qualidade da educação. Reforça que falar de políticas públicas pensando nesse bem comum, requer organizar ações coordenadas da educação, da saúde e da assistência social, respeitando as definições da saúde e da assistência social, “[...] mas trazendo a nossa expertise da educação, em pensar os territórios onde estão os grupos vulneráveis, as crianças vulneráveis e que precisam da nossa ação”.

A formadora chama a atenção para o fato de que a condição social tem impactado na educação pública, principalmente neste período pandêmico (Covid-19), demandando aos profissionais espaços-tempos de diálogos formativos que busquem novas possibilidades da prática pedagógica e que tenham, como eixo orientador, resgatar a humanização negada a esses sujeitos, recuperar a dignidade dos alunos, articulando a pluralidade de forças e instituições presentes, de forma a garantir a integração de todos.

A Prof.^a/formadora Renata também contribui para esse debate, afirmando a importância da “[...] formação crítica e reflexiva, para a garantia de direitos e exercício da cidadania, problematizando algumas questões que foram naturalizadas pelas próprias vivências sociais, pela construção histórica e pela estrutura social”.

A Prof.^a/formadora Sumika, com objetivo de articular o debate do grupo formativo à prática pedagógica e, conseqüentemente, às propostas lúdicas que o grupo sugerirá, questiona: quais atividades e quais ações podem ser pensadas nesse momento de distanciamento social? Como manter o vínculo e conhecer no território, na escola “Flor de Cactus”? Quem são essas crianças e quem são esses grupos que transitam dentro da escola? Realmente eu conheço a identidade da minha escola? Ou eu estou reproduzindo um currículo prescrito, que não foi pensando a partir do vivido?

O Prof./formador Nelson contribui para o debate afirmando a importância do espaço formativo reflexivo, pois esse espaço “[...] precisa nos permitir acalmar para perceber que não é só a denúncia que nos interessa, também procuramos os anúncios, as criações de condições e, ao mesmo tempo, já ir construindo as próximas perspectivas”. Essa ação, segundo o Professor, é um trabalho de esperança e não um trabalho para remendar essa escola.

A Prof.^a/formadora Renata destaca que um espaço-tempo de formação, numa perspectiva menor, no micro, gera uma rede de colaboração e debates, pois se espera

que cada participante do grupo formativo faça o debate em seus espaços de atuação, seja na escola “Flor de Cactus”, seja em outras escolas e espaços sociais. Com a pandemia, as possibilidades remotas ampliaram os diálogos em rede de colaboração entre municípios, estados e países. Os diálogos se ampliaram, mas os desafios também. Os diálogos, portanto, precisam incorporar os desafios, sobretudo, os enfrentados pelas famílias em condição de pobreza e extrema pobreza.

No contexto de isolamento social, as crianças estão limitadas aos diversos, e muitas vezes, adversos espaços domésticos. Essas crianças que já viviam em condições empobrecidas pelos direitos negados, vivenciam agora a ampliação dessa negação pela restrição das relações sociais e comunitárias necessárias no contexto de pandemia. “Porque, muitas vezes, é o espaço da escola, é o pátio da escola em que elas podem correr. É na aula da educação física que elas têm contato com a bola. Na aula de artes que elas têm contato com o pintar, com o desenhar, com o lápis de cor” (PROF.^a/FORMADORA RENATA) e, por isso, as condições de empobrecimento, de negação de direitos se agravam mais ainda no momento pandêmico.

Sobre o empobrecimento do brincar e a falta de reconhecimento dessa prática corporal como direito das crianças na escola, o grupo iniciou o processo de elaboração de uma proposta lúdica que faça o enfrentamento a essa condição. O próximo tópico trata sobre esse processo.

Antes de avançar para o próximo tópico, é importante destacar que muitos foram os percalços para a realização dos encontros virtuais. Com a condição de isolamento social, os professores participantes tiveram intercorrências tecnológicas e dificuldades de inclusão digital. A Professora Rafaela pontuou utilizar um aparelho telefônico com diversas limitações; em vários momentos do encontro a conexão de internet foi inconstante, provocando ausências e dificuldades nos diálogos em grupo. Além das questões tecnológicas, estar em isolamento com todos os integrantes da família também atravessou os momentos de diálogo e de acesso aos equipamentos.

A condição de isolamento demandou que a escola se reinventasse em relação a proposta de aprendizagem. Os professores passaram a produzir atividades que seriam realizadas no espaço doméstico. Esse processo de elaboração, impressão, entrega de atividades e atendimento das famílias impossibilitou que a Coordenadora Gisele participasse dos encontros. Em outros momentos, alguns professores participaram como ouvintes por estarem na escola fazendo a busca ativa de estudantes e a entrega de atividades e de kit alimentação às famílias.

4.4 O PRODUTO EDUCACIONAL: PROPOSTAS LÚDICAS COMO POSSIBILIDADE DE ENFRENTAMENTO DA POBREZA E EXTREMA POBREZA NO CONTEXTO DA ESCOLA PESQUISADA, A PARTIR DA AMPLIAÇÃO DOS REPERTÓRIOS DO BRINCAR.

A partir das reflexões abordadas nos encontros temáticos - Educação, Pobreza e Políticas de Transferência de Renda; Pobreza e infância; Direitos Humanos; Currículo e Prática de Ensino; e Políticas Públicas para a Infância -, os participantes do grupo iniciaram o processo de escrita das atividades da proposta lúdica com vistas ao enfrentamento das mazelas produzidas pela desigualdade social, definindo como foco o empobrecimento do brincar e a falta de reconhecimento dessa prática corporal como direito das crianças na escola.

Nessa perspectiva, o Prof./formador Nelson inicia o diálogo refletindo sobre a pesquisa-ação enquanto pesquisa que orienta ação. Destaca que o grupo formativo reúne os sujeitos da prática para atribuir sentido a ela. O grupo formativo não espera que as soluções venham de fora, ele gera possibilidades, gera perspectivas. “Então é desse lugar que a gente parte, reunindo as pessoas, que somos nós, com as experiências que nós temos, especialmente para pensar: como que nós vamos usar o lúdico?” Para buscar possibilidades que dialoguem com essa pergunta, o Prof./formador Nelson nos convida a primeiramente analisar o empírico - como tem sido o lúdico no nosso dia a dia.

A gente pode não perceber, mas tem lúdico nas nossas aulas. É que não é o foco. O lúdico que acontece nas nossas aulas é espontâneo, ele acontece às vezes até que nos aborrecemos com ele, às vezes porque ele parece que é bagunça com coisa séria. E que a gente planeja, a gente organiza tudo para ser sério, e aí quando aparece [o lúdico] os meninos brincam deslocando o sentido do processo e você se irrita *dizendo ‘não querem aprender, eles não querem levar a sério aquilo que eu tô levando tão a sério, que eu fiz com tanto gosto, com tanto carinho, com tanta determinação, tanta aplicação’*. [...]. *Então o lúdico ocorre, só que ele aborrece a gente. Para utilizarmos o lúdico, nesse sentido de enfrentar a pobreza, a gente precisa desmistificar esse lúdico que nos aborrece. Esse lúdico não pode mais nos aborrecer.*
(PROF.FORMADOR NELSON)

O lúdico que nos aborrece são burlas, linhas de fuga criadas pelas crianças como respostas a “coisa séria na qual elas **não veem sentido**, às vezes”. Nesse sentido, o professor pontua vários questionamentos que a criança faz, como: “por que é que eu tenho que ir para a escola? ”; “por que que na escola eu tenho que fazer uma matéria tão chata quanto matemática como minha professora faz?”; “por que que eu

tenho que decorar isso?"; "por que que eu tenho que aprender desse jeito?"; "por que que aquilo que eu gosto, que me faz rir, que me mobiliza, que eu faço lá fora, não vale nada aqui dentro?"

A negação das culturas lúdicas trazidas pelas crianças tem causado rupturas no processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental. Há um distanciamento do lúdico e um massacre de corpos inertes e copistas; um silêncio de narrativas pelo excesso de atividades curriculares.

Buscar entender que lúdico é esse que elas carregam para **dar uma chance desse lúdico** se manifestar e sobre esse modo de produzir cultura, pois **esse lúdico é uma forma resistente de produzir cultura**. Assim, o Professor/formador Nelson novamente questiona o grupo: as professoras, os professores estão interessados em pensar numa perspectiva pedagógica que faça esse tipo de reversão, de sentido a respeito da representação de lúdico que tem, que carregam? O lúdico interessado, não apenas como uma manifestação de gênio contrariado. O lúdico pensado atrelado a didática, que vai desafiar a criatividade dos professores para reinventar o modo de oferecer, de abordar e de explorar a matemática que por "muitas vezes está estática em relação as outras crianças e em relação aos cotidianos".

Então que a matemática sirva para afirmar direitos e que façam jogos com isso. Assim, talvez, a matemática tenha um outro sabor, um outro sentido, seja mais agradável. Vamos brincar com a matemática em vez da matemática nos massacrar. (PROFESSOR/FORMADOR NELSON).

O Professor destaca a importância de se refletir o conceito de *jogo*. Questiona se o conceito de jogo apresentado pelo grupo se limita ao uso de uma bola ou de um tabuleiro, como o xadrez, ou se o jogo é entendido enquanto representações, linguagens e movimentos. Urge desvelar a construção individual desse conceito e ressignificá-lo enquanto operação didática, que se constitui de sua função lúdica – diversão, interação, conflitos, prazer e desprazer, sendo sua escolha voluntária –, mas também se articula à função educativa - que completa o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua compreensão de mundo (KHISHIMOTO, 2003).

O Jogo, ao assumir a função de *conhecer experimentando e produzindo sentido em relação a si, ao outro e à coletividade* (FREIRE, 2017), possibilita às crianças criarem por associação com outras coisas, por negação ou por reelaboração. Esse movimento é importante para que elas tenham espaço-tempo para entender a dinâmica de como pode ser significativo para *inventar brinquedos, brincadeiras, jogos*

e dar sentidos lúdicos interessados a temas que para eles são importantes (PROF./FORMADOR NELSON).

A Prof.^a/formadora Renata traz contribuições ao debate alertando sobre o desafio de articular duas temáticas que dificilmente dialogam: a questão da pobreza enquanto categoria e a ludicidade como possibilidade de enfrentamento dessa condição. A professora pontuou que fazer esse diálogo é inusitado, uma novidade, e que precisamos nos debruçar para pensar em como acontecerá essa articulação desafiadora. O debate Educação e Pobreza acontecer na escola, especificamente na escola pesquisada, também é novidade que buscamos fomentar enquanto grupo de pesquisa.

A Prof.^a/formadora Renata prossegue convidando o grupo a pensar ações pedagógicas que relacionem o lúdico como possibilidade de enfrentamento da condição social de pobreza; a ressignificar as ações lúdicas que as crianças manifestam e que nós negamos dentro da sala de aula, dentro dos espaços escolares. A Prof.^a/formadora convida os participantes a elaborarem suas propostas a partir dessas manifestações.

No quinto encontro (13/10/2020), o grupo dialogou sobre a possibilidade de organizar os planejamentos de modo que eles formassem uma única proposta interdisciplinar. O Prof. Wilian indagou sobre o desafio de se articular o lúdico com a pobreza e indicou preocupação em como essa proposta chegaria às crianças em condição de pobreza, no contexto de isolamento social.

Várias possibilidades foram indicadas pelo grupo: proposta de recepção das crianças para o início do próximo ano letivo (caso voltassem as aulas presenciais); proposta para a Semana da Criança pós-pandemia; proposta de atividade a ser enviada para casa apenas em formato de texto (material xerocopiado); ou adaptação dos planejamentos para vídeos.

Inicialmente, a proposta dos vídeos para proporcionar às crianças o brincar, mesmo que restrito ao espaço doméstico (por conta do isolamento social), pareceu uma ação acessível. No entanto, um levantamento feito pela escola durante a entrega de materiais (Atividades Pedagógicas Não-Presenciais – APNP), indicou o baixíssimo acesso das famílias a equipamentos como celulares e computadores, e à internet⁴⁰.

⁴⁰ Durante a entrega de atividades, os professores conversaram individualmente com as famílias com intuito de atualizar o contato telefônico e criar um grupo de mensagens (WhatsApp) para compartilhar

Com isso, retomamos a ideia dos planejamentos a serem disponibilizados aos professores em formato de caderno.

As atividades elaboradas pelo grupo tomaram como base o brincar articulado ao conteúdo a ser experimentado no 1º e 2º anos do ensino fundamental. Os objetos do convívio doméstico foram ressignificados para a função de brinquedo e a manipulação de objetos específicos foi pensada para que, durante o brincar, as crianças tivessem a liberdade de manifestar seu cotidiano, seus repertórios lúdicos, de criar sentidos e saberes concretos em vez de apenas abstrações conceituais.

Cada aula foi pensada com o intuito de proporcionar às crianças a experimentação de linguagens diversificadas, tais como: narração lúdica de histórias (contação de histórias), construção de brinquedos, elementos estéticos, jogos, culinária e reutilização de materiais. Muitas já faziam parte das atividades pedagógicas, sendo elencadas como de grande interesse das crianças nas aulas presenciais. Por isso, os professores buscaram elaborar possibilidades para vivências dessas atividades no espaço doméstico das crianças. O produto educacional desta pesquisa, em formato de Caderno Pedagógico, encontra-se no apêndice (APÊNDICE A).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo que esta parte do trabalho apresenta o trilhar desta investigação, além do percurso, mas também as revisões e ajustes de passos, os percalços, os encontros e os saberes produzidos, assim como as indicações de continuidade deste percurso. Compreendo que este trabalho não se propõe a pôr um ponto final nas discussões apresentadas e que vislumbra contribuir com o debate Educação, Pobreza e Infância e provocar muitas outras inquietações ao encontro da especificidade da criança no ensino fundamental e o reconhecimento da escola enquanto espaço de garantia dos direitos humanos e de efetivo exercício da educação emancipatória.

As ações desta pesquisa objetivaram fomentar reflexões e debates sobre pobreza e infâncias empobrecidas, pensando a ludicidade como uma prática pedagógica mediadora no enfrentamento dessa condição social. Assim, como objetivos específicos, buscou-se refletir sobre as questões históricas e sociais da pobreza e da infância, direcionando olhares para o brincar/jogar na sociedade brasileira, ao longo do tempo, e na articulação com os anos iniciais do Ensino Fundamental na atualidade; organizar um espaço-tempo de formação na escola pesquisada (virtual e presencial), com professores regentes, coordenação e professores de área (Educação Física e Arte) que atuam no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental, visando fomentar o debate sobre “Educação, Pobreza, Infância e Ludicidade”; elaborar, de forma colaborativa, com os professores participantes da formação, propostas lúdicas de enfrentamento da condição de pobreza e extrema pobreza para crianças do 1º e 2º ano do ensino fundamental.

A revisão de literatura destacou a carência de produções sobre a temática Pobreza, Infância e Ludicidade, tendo como campo de pesquisa escolas que atendem os anos iniciais do ensino fundamental. Na revisão de literatura também foi constatada a importância que os espaços de formação nas escolas têm na promoção da reflexão crítica e das práticas emancipadoras. Nesta perspectiva, esta pesquisa propôs tecer diálogos da relação Educação e Pobreza no Brasil, entrelaçados às infâncias e à prática pedagógica da escola pesquisada.

No capítulo dois, o estudo da história da criança brasileira e da legislação que rege a Educação brasileira indicou que os avanços em relação ao quantitativo de matrículas, mas em relação à qualidade da educação pública, o investimento na estrutura física, nos equipamentos pedagógicos e tecnológicos foram insuficientes

para acompanhar a efetivação da qualidade na escola pública. Outro ponto é a urgência por uma política de formação inicial e continuada dos profissionais que atuam nas etapas e modalidades da Educação Básica, previstas na LDB, que reconheça e faça os embates necessários diante aos desafios da desigualdade social brasileira, trazendo o debate “Educação e Pobreza” com vistas ao processo de ensino-aprendizagem das crianças em condição de pobreza e extrema pobreza e que reconheçam a presença das crianças e das infâncias nos anos iniciais do ensino fundamental atrelada à condição social, aos territórios empobrecidos, ao direito à educação, ao brincar e a viver seus modos de interação nos processos escolares.

A relação educação e pobreza, numa abordagem crítica e social, constitui-se como uma ferramenta potente para contribuir com o rompimento do ciclo geracional da pobreza. Não como única possibilidade, mas como potencialidade de enfrentamento frente à injustiça social, frente à discrepante desigualdade do ensino em relação às instituições privadas e frente à negação de direitos.

Por isso, este trabalho propõem o enfrentamento das práticas que empobrecem o brincar e a produção do conhecimento pelo brincar, pois são práticas que esvaziam as possibilidades do lúdico pela ausência: ausência de espaço e do tempo para o brincar, ausência da fala dos sujeitos, ausência dos saberes dos sujeitos, das partilhas e relações que se estabelecem por meio do brincar etc.

Como primeira ação de enfrentamento deste trabalho, foi constituir espaço-tempo de diálogo com um grupo de professores da Emef “Flor de Cactus”, uma escola pública localizada em um bairro de periferia que atende crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa ação dialógica, a temática Educação, Pobreza e Infância foi debatida imbricada aos Direitos humanos, às Políticas públicas para as Infâncias e às Práticas Pedagógicas com crianças em contextos empobrecidos. Essa ação reflexiva-crítica destacou que as linhas de fuga e burlas criadas pelas crianças se constituem como modos de enfrentamento das normas e regras impostas, buscando sentido no que fazem.

Nessa perspectiva, este trabalho propôs pensar o enfrentamento das práticas que empobrecem o brincar e a produção do conhecimento pelo brincar, pois são práticas que esvaziam as possibilidades do lúdico pela ausência: ausência de espaço e do tempo para o brincar, ausência da fala dos sujeitos, ausência dos saberes dos sujeitos, das partilhas e relações que se estabelecem por meio do brincar etc.

O reconhecimento do direito ao brincar e a necessidade de pensar a ludicidade enquanto mediadora do processo de aprendizagem, desloca o brincar na escola da condição de burla para a condição de efetivação de direito. Da mesma forma, a ludicidade nos espaços-tempo escolares tira os sujeitos da brincadeira da condição de “fugitivos” da ordem e os reconhece sujeitos de direitos, ativos, atores, coautores e inovadores, livres para se manifestarem através da fala, do gesto, da mímica, dentre outras formas de manifestação humana corporal consciente.

Visto que as crianças em condição de pobreza e extrema pobreza da escola pesquisada eram compreendidas relacionadas aos relatórios de frequência do Programa Bolsa Família, nos diálogos com os professores participantes dos encontros formativos ratificou que o enfrentamento à pobreza se dá na tomada de consciência das práticas pedagógicas que reproduzem a desigualdade social, que negam direitos.

Entende-se que o processo de formação colaborativa experimentado com o coletivo de professores da escola pesquisada, na articulação de diálogos com o contexto local e com a prática pedagógica, iniciaram um debate que não se esvazia nesta pesquisa, pelo contrário, traz o início (ou um momento) das construções e das possibilidades de transformação da escola em território que acolhe as infâncias e faz o enfrentamento das condições de pobreza e extrema pobreza. A pesquisa-ação crítica-colaborativa possibilitou refletir sobre a realidade local, sobre o tema em tela, repensar a prática e produzir novos saberes, neste trabalho, a proposta lúdica.

A elaboração da proposta lúdica foi um grande desafio para o grupo. Repensar a ação docente e a forma de apresentar o conteúdo às crianças demandou tempo, criatividade e muitos questionamentos, mas contribuiu para o exercício da autoria docente. O caráter interdisciplinar destaca-se no processo e no produto da proposta.

Outro ponto de destaque foi o desafio de se estabelecer um encontro formativo de maneira remota. Muitos percalços constituíram esse momento, principalmente em relação ao acesso as tecnologias. No entanto, mesmo com os percalços o grupo refletiu sobre mudanças estruturais, temporais e processuais na escola “Flor de Cactus”, ao encontro da garantia de direitos das crianças.

Também destaco que, devido ao cumprimento do protocolo sanitário, não houve condições desejáveis para vivenciar a proposta lúdica nem a possibilidade de ouvir as crianças. Por isso, a vivência desses planos de aula e ouvir as crianças constitui uma próxima etapa a ser investigada no futuro, como continuação desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALENCAR SOBRINHO, J. B. M. **Ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental**: concepções e prática de professores de Educação Física. 2014. 81 f. Dissertação (Mestrado em Educação). - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação. Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2014. Disponível em: http://www.bc.furb.br/docs/DS/2014/357587_1_1.pdf. Acesso em: 30 jan. 2020.

ALTMAN, R. Z. Brincando na história. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

ARAÚJO, A. C. M. **A infância, o lúdico e a transdisciplinaridade**: refletindo sobre a necessidade de um novo olhar para a criança na escola. 2017. 194 f. Dissertação (Mestrado em educação). - Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife, 2017. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/7599>. Acesso em: 17 jun. 2020.

ARAÚJO, V. C. Pensar a cidade, as crianças e sua educação. **Educação (UFSM)**, v. 43, n. 2, p. 207-222, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/29034>. Acesso em: 11 fev. 2021.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. **Pobreza, desigualdades e educação**. Módulo Introdutório. Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília: MEC, 2016a. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 jan. 2020.

ARROYO, M. G. **Pobreza e currículo**: uma complexa articulação. Módulo IV. Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília: MEC, 2016b. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/modulos/mod-4/index.html>. Acesso em: 24 fev. 2020.

AZEVEDO, N. C. S. **Culturas Lúdicas Infantis na escola**: entre a proibição e a criação. 2016. 266 f. Tese (Doutorado em Educação). - Programa de Pós-Graduação

da Faculdade de Ciências e Tecnologias “Júlio de Mesquita Filho”. Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente/SP, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/147063/azevedo_ncs_dr_prud.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 18 mar. 2020.

BARON, S. C. Brincar: espaço de potência entre o viver, o dizer e o aprender. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Crianças essas conhecidas tão desconhecidas**. São Paulo: DP&A, 2002, p. 53-79.

BITTAR, M.; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum. Education**, v. 34, n. 2, p. 157-168, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/17497>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BORBA, A. M. O Brincar como modo de ser e estar no mundo. In: BREAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 33-46. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BORGES, C. J. **História dos bairros da Serra, Espírito Santo, Brasil**. Recanto das Letras. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos/200519>. Acesso em: 19 fev. 2020.

BRASIL. **Lei imperial de n. 40, de 3 de outubro de 1834**. Dispõe sobre o poder do presidente de província. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1866. (coleção de leis Império do Brasil do ano de 1834).

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da **União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 16 dez. 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal de 1988, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 108, de agosto de 2020**. Dispõem sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Brasília, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc108.htm. Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: a educação infantil na base nacional comum curricular. Brasília, DF, [S.d.]. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 01 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Cidadania. **Relatório Sobre Bolsa Família e Cadastro Único**. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. Disponível em https://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/Rlv3/geral/relatorio_form.php?p_ibge=32&area=0&ano_pesquisa=&mes_pesquisa=&saida=pdf&relatorio=153&ms=585,460,587,589,450,448,597,599. Acesso em: 01 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998, v. 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Cidadania. Secretaria Especial do Desenvolvimento Social. Serviços. **Cadastro Único** – o que é e pra que serve. [S.d.]. Disponível em: <http://antigo.cidadania.gov.br/Portal/servicos/cadastro-unico/o-que-e-e-para-que-serve-1>. Acesso em: 01 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. **Diário Oficial da União**. Seção 1, Nº 248, p. 20, 29 de dezembro de 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/Capes/pt-br/centrais-de-conteudo/portarianormativa-17mp-pdf>. Acesso em: 01 fev. 2020.

BREAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2019.

CACIANO, C.; WESTERMANN, L. D. **Infância e educação**: desafios na contemporaneidade. **Revista e-Ped – FACOS/CNEC**, Osório, v. 4, n. 1, ago. 2015. Disponível em: http://www.facos.edu.br/publicacoes/revistas/e-ped/agosto_2015/revista.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

CAMPOS, K. C. **Nossas vidas contam histórias: crianças narradoras**. 2016. 232 f. Tese (Doutorado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação. Universidade de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/175896/345788.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CARARO, M. F. **O programa mais educação e suas interfaces com outros programas sociais federais no combate à pobreza e à vulnerabilidade social: intenções e tensões**. 2015. 338 f. Tese (Doutorado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1920>. Acesso em: 27 jul. 2020.

CARVALHO, E. **A sala de aula como espaço de ressignificação da ludicidade e da amorosidade na formação docente**. 2014. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7114/CARVALHO%2c%20ELVIO%20D%20E.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 ago. 2020.

CARVALHO, M. M. Reformas da Instrução pública. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M; VEIGA, C. G. **500 anos da Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2000, p. 225-252. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/n11exc>. Acesso em: 10 jul. 2020.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007, p. 55-83.

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação. Análise da CNTE à Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro 2009. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 373-382, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/95/283>. Acesso em: 10 out. 2020.

CUNHA, M. D.; SANTOS, T. R. L. Crianças, Infâncias e Educação: um encontro entre Sociologia da Infância e Educação Popular. **Ensino Em Re-Vista**, v. 21, n. 2, p. 353-362, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/28031/15438>. Acesso em: 15 fev. 2020.

D'ÁVILA, C. M. Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. **Revista entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 87-100, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/download/9164/8968>. Acesso em: 09 fev. 2021.

DECLARAÇÃO DE DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO (1789). Textos Básicos sobre Derechos Humanos. Madrid. Universidad Complutense, 1973. In: FERREIRA F., M. G. et. alli. **Liberdades Públicas**. São Paulo, Ed. Saraiva, 1978. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-anteriores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>. Acesso em: 30 mar. 2020.

DEL PRIORE, M. História das crianças no Brasil. Apresentação. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007a, p. 7-17.

DEL PRIORE, M. O Cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007b, p. 84-106.

DICIO. **Dicionário Online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 15 fev. 2020.

DUARTE, N. S. Uma crítica da relação entre Educação e Pobreza. In: YANNOULAS, S. C. (Coord). **Política educacional e pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada**. Liber Livro. Brasília. 2013.

DUARTE, C. T. **Relações educativas no brincar na educação infantil e no ensino fundamental**: construção de identidades e autonomia em crianças. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Programa de Pós-Graduação em

Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2750/6574.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jun. 2020.

ESPIRIDIANO, R. M. V. B. **A Criança e o lúdico na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental em uma escola municipal**. 2015. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação).- Programa de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2413204. Acesso em: 8 jun. 2020.

FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M; VEIGA, C. G. **500 anos da Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 135-150. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/n11exc>. Acesso em: 10 jul. 2020.

FERREIRA, M. B. B. A. **Narrativas infantis**: a escola na percepção de crianças de uma escola municipal de ensino fundamental de Laranjal do Jari/Amapá. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Cidade de São Paulo. São Paulo, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3603221#. Acesso em: 27 fev. 2020.

FERREIRA, Viviane Lovatti. História dos grupos escolares no Espírito Santo. **Congresso Brasileiro De História Da Educação**: educação no Brasil – história e historiografia, v.1, 2000, Rio de Janeiro/RJ, Anais Eletrônicos. Rio de Janeiro, UFRJ/Fórum de Ciência e Cultura, 2000. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-historia-dos-grupos-escolares-no-espírito-santo>. Acesso em: 28 abril. 2021.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2020.

FRANCO, M. A. S; BETTI. Pesquisa-Ação: por uma epistemologia de sua prática. In: FRANCO, M. A. S; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Pesquisa em educação: a pesquisa-ação em diferentes feições colaborativas**. São Paulo: Edições Loyola, 2018. v. 04, p. 15-24.

FREIRE, J. B. **O jogo: entre o riso e o choro**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, Coleção leitura, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. – [3. Reimpr.]. - São Paulo: Atlas, 2019.

GOÉS, J. R; FLORENTINO, M. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 15 jan. 2020.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio**. 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=24772&t=resultados>. Acesso em: 08 jan. 2020.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

IJSN. Instituto Jones dos Santos Neves. **Perfil da pobreza no Espírito Santo:** famílias inscritas no CadÚnico 2019. Vitória, 2019. Disponível em: <http://www.ijsn.es.gov.br/artigos/5437-perfil-da-pobreza-no-espírito-santo-familias-inscritas-no-cadunico-2019>. Acesso em: 14 mar. 2020.

IJSN. Instituto Jones dos Santos Neves. **Relatório Ocupação Social:** Feu Rosa. Vitória, 2017. Disponível em: <http://www.ijsn.es.gov.br/component/attachments/download/5676>. Acesso em: 13 mar. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas Estatísticas Censo Escolar 2018.** Brasília, DF, Jan. 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 23 abr. 2020.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Programa Bolsa Família:** uma década de inclusão e cidadania. Sumário executivo / organizadores: Tereza Campello, Marcelo Côrtes Neri. Brasília: Ipea, 2014. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&id=20408. Acesso em: 18 set. 2020.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da violência:** retratos dos municípios brasileiros. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/downloads/7047-190802atlasdaviolencia2019municipios.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2020.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Programa Bolsa Família:** uma década de inclusão e cidadania. Organizadores: Tereza Campello, Marcelo Côrtes Neri. Brasília: Ipea, 2013. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/bolsa_familia/Livros/Bolsa10anos.pdf. Acesso em: 08 jan. 2020.

JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. P. S. Pesquisa-Ação Colaborativo Crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p.

771-788, jul./set. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 19 jan. 2021.

KISHIMOTO, T. M. Brincar é diferente de aprender. [Entrevista Online]. **Jornal do Professor**, [S.l.], Edição 18 - Brinquedos Educativos, [n.p.], 27 abr. 2009. Disponível em: portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=453. Acesso em: 22 fev. 2020.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO. **Anais [...]**. Belo Horizonte, novembro de 2010. Tema: Perspectivas Atuais. Inclui bibliografia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 22 fev. 2020.

KISHIMOTO, T. M. **O Jogo e a Educação Infantil**. 4. ed. São Paulo: Pioneira, 2003.

KRAMER, S. A Infância e sua singularidade. In: BREAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em 20 fev. 2020.

KUHLMANN JR, M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação** [online], n. 14, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 dez. 2020.

LEAL, L. A. B.; TEIXEIRA, C. M. d'Avila. A ludicidade como princípio formativo. **Revista Interfaces Científicas – Educação**, v. 1, n. 2, p. 41–52, 2013. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/395>. Acesso em: 10 fev. 2021.

LEÃO REGO, W.; PINZANI, A. **Pobreza e cidadania**. In: Brasil. Módulo I. Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 jan. 2020.

LEITE, L. H. A. **Escola**: espaço e tempos de reprodução e resistência da pobreza. Módulo III do Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 jan. 2020.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. 2005. Disponível em: <https://docplayer.com.br/51232908-Ludicidade-e-atividades-ludicas-uma-abordagem-a-partir-da-experiencia-interna-cipriano-carlos-luckesi-1.html>. Acesso em: 22 fev. 2020.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e formação do educador. **Revista entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168/8976>. Acesso em: 22 fev. 2020.

MAUAD, A. M. A vida das crianças de elite durante o Império. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007, p. 137-176.

MELO DE LIMA SANTOS, Z. M. Escola como espaço de transformação: a articulação da educação, pobreza e desigualdade social no currículo escolar. **Rev. Int. Investig. Cienc. Soc.**, Asunción, v. 13, n. 2, p. 239-252, dez. 2017. Disponível em <http://scielo.iics.una.py/pdf/riics/v13n2/2226-4000-riics-13-02-00239.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

MENDES, S. S. **As narrativas das crianças sobre tempos e espaços escolares**: a experiência de chegada na escola. Dissertação (Mestrado em Educação). 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação).- Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/178300>. Acesso em: 20 fev. 2020.

MENDONÇA, E. F. Módulo II - Pobreza, direitos humanos, justiça e educação, In: **Curso de Especialização Educação, Pobreza e Desigualdade Social**. Secadi, MEC, 2016. Disponível em: <http://egpbf.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 fev. 2020.

NASCIMENTO, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BREAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 13-24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

NOGUEIRA, E. G. D; NERES, C. C; BRITO, V. M. Mestrado Profissional em Educação: a constituição do professor/pesquisador e o retorno para a escola. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 63-75, set./dez. 2016. Disponível em: https://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/field/anexo/revistafaeeba_n47-1.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

NUNES, A. L. **Ludicidade e produção de sentido nas práticas educativas**. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação). - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle (Unilasalle), Canoas, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/603>. Acesso em: 17 jul. 2020.

NUNES, C. (Des)Encontros da modernidade pedagógica. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M; VEIGA, C. G. **500 anos da Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 200, p. 371-398. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/n11exc>. Acesso em: 10 jul. 2020.

OLIVEIRA, D. O. **As contribuições de crianças do ensino fundamental sobre a escola, a infância e o(s) sentido(s) de ser criança**. 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação). - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação. Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, 2014. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Daniela-Odete-de-Oliveira.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2020.

OXFAM. **Tombo duplo: Brasil está mais desigual e com desenvolvimento estagnado, diz ONU**. Disponível em: <https://oxfam.org.br/noticias/tombo-duplo-brasil-esta-mais-desigual-e-com-desenvolvimento-estagnado/>. Acesso em: 11 abr. 2020.

PASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007, p. 347-375.

PELEGRINI, A. O. **Análise de uma experiência de trabalho de formação de crianças**: a pobreza e a exclusão social em foco. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/92231>. Acesso em: 24 fev. 2020.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2020.

PORTO, J.; MAGRO, A.; PINEL, H. Criança pessoal de um caso oblíquo: des-Colonização e Resistência na Escola. **Momento - Diálogos em Educação**, v. 28, n. 1, p. 77-94, abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8788>. Acesso em: 19 jun. 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

QUINTEIRO, J. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n. Especial, p. 137-162, jul./dez.2002.

RAMOS, F. P. A história das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007, p. 19-56.

RASSETTI, E. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, Mary (Org.) **História das Crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007, p. 347-375.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SARMENTO, M. J. Essa criança que se desdobra. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, a. 2, n. 06, p. 14-17, 2004.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 fev. 2020.

SARMENTO, M. J. Infância, Exclusão Social e Educação como utopia realizável. **Educ. Soc.** Campinas, v. 23, n. 78, p. 265-283, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a15v2378.pdf>. Acesso em: 13 maio 2020.

SIMÕES, R. D. O lúdico em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental. **Pensar a Educação: em pauta**. 2018, n.p. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/o-ludico-em-turmas-de-1o-ano-do-ensino-fundamental/>. Acessado em: 16 set. 2020.

SCHNEIDER, M. L. **Brincar é um modo de dizer**: um estudo de caso em uma escola pública. 2004. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação). - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/87248/203876.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 maio 2020.

SERRA, Prefeitura Municipal de. **Orientação Curricular: de Educação Infantil e Ensino Fundamental**: articulando saberes, tecendo diálogos. Secretaria Municipal de Educação / Departamento de Ensino. Serra. ABBA Gráfica e Editora, 2008.

SERRA, Prefeitura Municipal de. **Proposta Político Pedagógica da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Flor de Cactus”**. Serra, 2013.

SILVA, J. M. **O Lúdico no processo de ensino e aprendizagem**: concepções e práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. 2017. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação). - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2017. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/1942>. Acesso em: 31 jan. 2020.

SOUZA, J. C. S. Educação e História da Educação no Brasil. **Revista Educação Pública - Educação e História da Educação no Brasil**, v. 18, ed. 23, 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/edicoes/18/23>. Acesso em 21 ago. 2020.

SPERANDIO, H. C. S. B. **Educação e pobreza**: diálogos sobre a prática pedagógica e o currículo no Ensino Fundamental. 2019. 283 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional do Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2019. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_13789_Hadassa%20Disserta%E7%E3o.pdf. Acesso em: 31 jan. 2020.

TELES, A. STEIN, R. H. Programas de Transferência de Renda e condicionalidades educacionais: acesso ao direito ou moralização do acesso? In: YANNOULAS, S. C (Coord.). **Política educacional e pobreza**: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 11-24.

VENANCIO, R. P. Os aprendizes da guerra. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das Crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, p. 192-209, 2007.

VICTORIO FILHO, A; BULCÃO, H. L; BATISTA, L. M. O Espaço na/da Arte e na/da Educação como (Re)Existência. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300406&tlng=pt. Acesso em: 31 jan. 2020.

YANNOULAS, S. C.; DUARTE, N. S. Conversando com as professoras de Educação Básica. In: YANNOULAS, S. C. (Coord.). **Política educacional e pobreza**: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada. Brasília: Liber Livro, 2013a, p. 215-234.

YANNOULAS, S. C.; DUARTE, N. S. Cotidiano escolar e situação de pobreza – cinco dinâmicas ou micropolíticas diferenciadas. In: YANNOULAS, S. C. (Coord.). **Política educacional e pobreza**: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada. Brasília: Liber Livro, 2013b, p. 235-254.

YANNOULAS, S. C. Apresentação: sobre o projeto Política Educacional e Pobreza. In: YANNOULAS, S. C. (Coord.). **Política educacional e pobreza: múltiplas abordagens para uma relação multideterminada**. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 11-24.

APÊNDICE A



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



ALIXANDRA DANTAS DE SOUZA FAHNING

**CADERNO PEDAGÓGICO:
PROPOSTA LÚDICA INTERDISCIPLINAR DE ENFRENTAMENTO DA
CONDIÇÃO DE POBREZA E EXTREMA POBREZA**

VITÓRIA
2021

APRESENTAÇÃO

Prezadas Professoras e Prezados Professores.

Este Caderno Pedagógico constitui-se como proposta de intervenção no espaço escolar, Produto Educacional da pesquisa de mestrado “A LUDICIDADE COMO POSSIBILIDADE DE ENFRENTAMENTO DA POBREZA E EXTREMA POBREZA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE SERRA-ES”. O Produto Educacional é resultado de diálogo na/com a escola e com os sujeitos da prática. Também é requisito parcial do Programa de Pós-graduação em Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGMPE/Ufes) para conclusão do curso.

Esta ação deu-se na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Flor de Cactus”, localizada em Feu Rosa, em Serra-ES, bairro mais populoso do município, por ser considerado território de periferia e de vulnerabilidade social, por atender apenas aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) nos turnos matutino e vespertino e por receber famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família do Governo Federal.

Ancora-se na definição de pobreza como um fenômeno estrutural e complexo, de caráter multidimensional e multifacetado, não podendo ser considerada apenas como insuficiência de renda, mas também desigualdade na distribuição da riqueza socialmente produzida, não acesso aos serviços públicos básicos, à informação, ao trabalho digno, à participação social e política (CARARO, 2015).

Nessa perspectiva, este caderno tem o objetivo de estabelecer o diálogo sobre Educação, Pobreza e Desigualdade Social, articulado à prática pedagógica que enfrente as condições de empobrecimento que atravessam o fazer pedagógico com crianças, principalmente em contextos de vulnerabilidade social.

Ao adentrarem ao ensino fundamental, crianças de contextos empobrecidos, vivem nos espaços e tempos escolares a negação do direito ao brincar nos processos de aprendizagem, condição indispensável para a especificidade das crianças. Práticas pobres em experiências, investigações, argumentações e significados são oferecidas aos sujeitos empobrecidos. A ludicidade é considerada “não trabalho”, sendo suprimida por práticas de “domesticação” de corpos, falas e ações. Aos coletivos empobrecidos oferece-se muitas vezes um trilha educativo que no percurso não há paisagens, música, cores, encontros, diálogos, perspectivas múltiplas e novas construções. Os trilhos da prática empobrecida apenas contemplam a ordem dada, o

quadro branco e a cópia. Às crianças restam as fugas, as burlas e as linhas de escape para o brincar em contextos que reproduzem a negação de direitos.

É importante ressaltar que este estudo se alicerça no conceito de criança como sujeito de direitos e que esta proposta foi elaborada tomando como orientação a fala de Kramer (2007, p. 17):

Considerar, simultaneamente, a singularidade da criança e as determinações sociais e econômicas que interferem na sua condição, exige reconhecer a diversidade cultural e combater a desigualdade de condições e a situação de pobreza da maioria de nossas populações com políticas e práticas capazes de assegurar igualdade e justiça social. Isso implica garantir o direito a condições dignas de vida, à brincadeira, ao conhecimento, ao afeto e a interações saudáveis.

A elaboração desta proposta vai ao encontro da fala de Kramer (2007), pois entende que a singularidade da criança exige de nós práticas pedagógicas que contemplem a necessidade do brincar, da interação, aqui mediados pelo lúdico. Outro ponto em acordo com a fala da autora é a garantia ao direito brincar, à educação, ao conhecimento e ao afeto, sendo a elaboração das propostas, a produção e disponibilização dos vídeos, espaço para que esses direitos sejam, de alguma maneira, garantidos, valorizando-se a cultura local, a diversidade cultural e as interações da escola com a comunidade.

Por isso este trabalho não tem por objetivo reforçar as burlas, pelo contrário, as burlas indicam negação. Nós, Professores da Educação Básica, devemos garantir que as crianças exerçam seu direito ao brincar enquanto direito a Educação de Qualidade na Infância.

A ELABORAÇÃO DESTA PROPOSTA

Tendo em vista a necessidade de se optar por uma metodologia formativa-emancipatória, o processo de elaboração desta proposta pautou-se na pesquisa-ação crítica-colaborativa (GHEDIN, FRANCO, 2011). Constituímos um grupo formativo com 05 (cinco) profissionais que atuavam no 1º e no 2º ano, sendo: 01 Coordenadora, 01 Professora Regente de classe de 1º ano, 01 Professora Regente de classe de 2º ano, 01 Professora de Arte e 01 Professor de Educação Física.

A partir do debate sobre “Educação, Pobreza, Infância e Ludicidade”⁴¹, além de se pensar propostas a serem organizadas como Caderno, os professores identificaram a necessidade de adequá-las ao contexto de pandemia, principalmente em relação aos recursos materiais e espaços para a vivência das atividades.

Ao elaborarem as atividades lúdicas, houve o cuidado em propor brincadeiras que possibilitassem às crianças a investigação, a curiosidade, a experimentação, a interação familiar e a produção de conhecimentos e sentido. Uma proposta dessa natureza confere às crianças a autoria nos processos de aprendizagem.

Então, vamos à proposta!

ORGANIZAÇÃO DOS PLANOS DE AULA.

O planejamento traz como tema central o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, sendo entrelaçados, a partir dele, objetos de conhecimentos de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Sociais, Ciências Naturais, Arte e Educação Física, mediados pela ludicidade.

Planejamento das aulas/atividades

UNIDADES		Número de aulas
1	- ECA, você conhece?	01
	- Direito da criança a Vida, a Liberdade (brincar), a Dignidade e ao Respeito.	04
2	- Direito da criança à Saúde e à Alimentação.	04
3	- Direito da criança a Educação.	04
4	- Direito da criança ao Esporte e ao Lazer.	04
5	- Direito da criança a Cultura.	04
6	- Direito da criança a Viver em Família e em Comunidade.	04

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

⁴¹ Em contexto de pandemia do Covid – 19, atentamos ao Decreto Estadual Nº 4593 - R, de 13 de março de 2020 – que estabelece o estado de emergência em saúde pública no estado do Espírito Santo, bem como medidas sanitárias e administrativas para prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos decorrentes do surto de coronavírus (Covid-19).

Temos texto orientador para o diálogo com as crianças, o artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069/90):

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

Enquanto linguagem lúdica que se aproxima à linguagem da criança, utilizamos como recurso a revista infantil “Turma da Mônica”⁴², que traz, de forma ilustrada, o Estatuto da Criança e do Adolescente, com o objetivo de contextualizar e exemplificar os artigos da lei, facilitando articular o tema ao cotidiano das crianças.

Durante as vivências das aulas, é importante que os espaços da escola sejam acessíveis para as vivências, instigando a criança a investigar, experimentar e a expressar suas descobertas dentro e fora da sala de aula.

Esse processo de aprendizagem da criança deve ser acompanhado de registros, tanto da criança, como expressão de suas reflexões e construções, quanto do professor em relação às indagações, apontamento e reflexões de cada criança e ao engajamento da turma. Como sugestão para o professor, indicamos os registros fotográfico, audiovisual e diário de campo.

Para o registro realizado pelas crianças, primeiramente precisamos ouvi-las em suas expressões para, assim, contemplar sua fala e sua indicação de forma de registro. Comumente, são utilizados desenhos, figuras, colagens, produções audiovisuais e fotografia. No entanto, este trabalho foi pensado com o intuito de iniciar um movimento de enfrentamento à pobreza, e não se esgota em si mesmo. Pelo contrário! Esta proposta abre espaços e questionamentos para que outras possibilidades e outros percursos sejam desvelados para a implementação de novas práticas de enfrentamento às condições de pobreza e extrema pobreza, que são imputadas a milhares de crianças brasileiras.

⁴² Revista Turma da Mônica – Estatuto da Criança e do Adolescente - Arquivo Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/turma_da_monica/monica_estatuto.pdf.

Proposta lúdica para o enfrentamento da condição de pobreza e extrema pobreza.

UNIDADE 1 - TODA CRIANÇA TEM DIREITO À VIDA, À LIBERDADE, À DIGNIDADE E AO RESPEITO

AULA 1: Estatuto da Criança e do Adolescente: você conhece?

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS	ABORDAGEM LÚDICA	RECURSOS MATERIAIS
- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA -Leitura de imagens em narrativas visuais.	- Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias). - Conhecer a lei que protege a criança e ao adolescente. - Ampliar a autoria das crianças no processo de aprendizagem mediado pelo lúdico.	- Revista em quadrinhos.	- Revista da Turma da Mônica sobre o ECA - exemplar físico ou digital. - Caderno de desenho ou folha A4 avulsa. - Lápis de cor.

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

Assim como o personagem “Franjinha” trouxe uma novidade para a Turma da Mônica, a proposta desta primeira aula é trazer o ECA às crianças no formato de revistinha, focando que é algo para crianças, feito para elas e que fala delas.

Por se tratar de um texto com diálogos, ilustrações e com uma forma própria de leitura, sugerimos a leitura com as crianças por partes, de acordo com os direitos abordados por aula. Nesta aula focaremos nas páginas 02, 03 e 04.



Para ampliar a interação com as crianças:

Escolha um espaço da escola onde você possa projetar a revista. A partir do diálogo da Turma da Mônica nas páginas 02, 03 e 04, converse com as crianças:

- O que vocês acharam dessa história?
- Quem já conhecia a “Turma da Mônica”? Vocês conheceram lendo a revistinha ou assistindo pela tv?
- Vocês sabiam que existia uma lei para proteger crianças e adolescentes?
- Vocês acham importante que exista essa lei, o ECA? Por que?
- De acordo com a fala do Franjinha, vocês são crianças ou adolescentes?
- Os direitos existem para garantir que as pessoas (crianças, adolescentes, adultos e idosos) tenham condições de viver dignamente. Vocês podem dizer o que uma pessoa precisa para viver bem, com dignidade?

Proposta de registro: convide as crianças a desenharem sobre o que vocês conversaram. Não esqueça de identificar as produções com nome caso estejam em folhas avulsas, pois esses registros constituirão o portfólio da turma.

Sugestão:

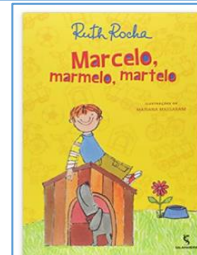
Revista Turma da Mônica – Estatuto da Criança e do Adolescente - Arquivo Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/turma_da_monica/monica_estatuto.pdf

AULA 2: Identidade.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS	ABORDAGEM LÚDICA	RECURSOS MATERIAIS
- Compreensão em leitura	- Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.	- Contação de Histórias “Marcelo, Marmelo, Martelo”, Ruth Rocha.	- Folha xerocopiadas com o roteiro de perguntas sobre as crianças.

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

Como literatura que complementa o debate, acrescenta-se a história do curioso e perguntador “Marcelo, Marmelo, Martelo” (Ruth Rocha, 2011). De uma forma engraçada, Ruth Rocha narra a curiosidade da criança atrelada à criatividade e à oralidade. Na história de “Marcelo” destacaremos o direito a ter um nome que foi registrado na certidão de nascimento e está em todos os nossos documentos e também nos cadernos da escola. Ser chamado pelo nome é respeito, é identidade e diz de que família somos.

**Para interação com as crianças:**

Elabore uma Entrevista Dirigida, a ser feita em família, sendo a criança a “**REPÓRTER**” e as pessoas da família os “**ENTREVISTADOS**”. Como sugestão, segue o seguinte roteiro:

A criança pergunta:

- Sobre o meu nascimento: onde nasci? Qual era o meu peso? Qual era o meu tamanho? Nasci no tempo certo (9 meses/ 40 semanas)? Precisei de cuidados depois do nascimento e fiquei mais tempo no hospital?
- Quem escolheu meu nome? Tem algum significado? Qual outro nome seria?
- Você pode me contar como foi a primeira vez que você me viu?
- Eu mamei no peito? Se sim, até quanto tempo?
- Com quantos meses nasceu meu primeiro dente? Fui ao dentista pela primeira vez com quantos anos?
- Com quantos meses eu engatinhei? Eu tentava ficar em pé? E quando foi que eu andei?
- Quando comecei a comer, qual era minha fruta preferida?
- Quais pessoas foram as primeiras a me visitara?

Não esqueça de pedir os nomes dos familiares entrevistados e qual o grau de parentesco. Fotos e objetos (roupinhas, brinquedos, e demais objetos) também são interessantes para compor as narrativas.

As perguntas da entrevista são uma sugestão, devendo o professor adequá-las as necessidades das crianças.

Sugestões:

- Que tal construir um microfone com as crianças? Utilizando rolos e bolas de papel deixe que as crianças manipulem o material e construam um microfone para entrevistar a família.

Brinquedo: Microfone de Sucatas - https://www.youtube.com/watch?v=Luj0_aVgSil

- Garanta um tempo diário para que as crianças contem suas narrativas. Talvez 4 crianças por dia, ou mais. O importante é proporcionar um espaço-tempo adequado para os encontros das histórias.

AULA 3: Linguagem musical.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS	ABORDAGEM LÚDICA	RECURSOS MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> - Elementos da linguagem - Sólidos Geométricos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados - Conhecer as manifestações culturais brasileira – o som do tambor enquanto som da liberdade. - Experimentar e identificar a vibração das ondas sonoras em diferentes frequências - madeira, papelão, plástico, metal e vidro. - Ampliar a autoria das crianças no processo de aprendizagem mediado pelo lúdico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentação e Construção de banda de percussão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Caixa de papelão -Lata de leite. - Balde de plástico - Cadeira com assento de madeira. - Pote de vidro reaproveitado. - Colheres: de pau, de metal e de plástico.

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

Esta proposta insere a musical no diálogo, enquanto liberdade de expressão, de identidade e de produção de cultura de um determinado grupo. No Brasil, o tambor está presente na cultura nativa (povos indígenas) como elemento místico e como ritmo ao canto e a dança. Os Portugueses utilizavam o tambor para fins militares.

Já os povos africanos, assim como o índio brasileiro, utilizam o tambor na religiosidade, quanto nas manifestações de dança, canto e luta.

No estado do Espírito Santo, especificamente no município de Serra, o tambor dá o ritmo do Congo, patrimônio cultural capixaba.



Ajaja Ceará
Tambor cilíndrico

Tambor de Congo do Espírito Santo
Tambor em forma de barril

Sôbi Africano
Tambor em forma de taça ou ampulheta

Para ampliar a interação com as crianças:

Nesta atividade, primeiramente deixe que as crianças manipulem os materiais (caixas, latas, embalagens nos formatos dos sólidos geométricos) e explorem as possibilidades de brincadeiras com esses objetos.

Em seguida, proponha as crianças (se é que já não tenham explorado) ouvir o som produzido por cada sólido geométrico, relacionando esse som com o formato, o tamanho e material que é feito.

Após essa experimentação, proponha a composição de sequências de sons e ritmos com o conjunto de tambores. Organize um momento para que cada criança ou grupo apresentem as composições para a turma. Cada apresentação ou grupo pode ter nome, sendo devidamente anunciado antes da apresentação para a turma. Estimule as crianças a apresentarem os materiais que escolheram, antes da apresentação.

Registre o momento através do recurso de vídeo.

Além da percepção sinestésica, da criatividade e da contextualização histórica, elementos matemáticos também atravessam o diálogo, como: forma, conceito de conjunto, comparação de proporção e capacidade. No entanto, o repertório cultural é o centro desta proposta.

Sugestões:

Sobre o Tambor: <https://musicabrasilis.org.br/instrumentos/tambor.>

Tambor de material reciclado: https://www.youtube.com/watch?v=ZLcO4y_M_2o

Música com Tambor: <https://www.youtube.com/watch?v=OC9ghczw2Qg>

AULA 4: Formas Geométricas planas.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS	ABORDAGEM LÚDICA	RECURSOS MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem Histórica sobre o direito à Vida, à Liberdade, à Dignidade e ao Respeito - Figuras Geométricas Planas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer manifestações culturais das crianças de outras culturas e ampliar o repertório cultural da turma. - Experimentar e identificar possibilidades de criação com as figuras geométricas planas. - Conhecer a origem do Tangram e explorar as características físicas e estéticas das peças. - Compor e decompor figuras usando o Tangram. - Refletir, de forma interdisciplinar, sobre as possibilidades de criação. - Ampliar a autoria das crianças no processo de aprendizagem mediado pelo lúdico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Narração lúdica da história do Tangram. - Construção e Experimentação de composições com as figuras geométricas planas. - Exposição das construções. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bandejas de Isopor. -Papelão. - Tesoura escolar. - Tinta guache ou lápis de cor.

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

Retoma-se a memória das crianças sobre a história da Abayomi e a história dos tambores, pontuando como um objeto retrata em sua estética a história do povo que pertence.

Traga para o repertório das crianças a histórias do Tangram, sua origem e as possibilidades de brincar que podemos experimentar a partir das combinações das 7 peças que o compõem.

Para ampliar a interação com as crianças:

Após contar a história do Tangram, com bandejas de isopor ou papelão e tesoura, recorte as 7 figuras do Tangram com as crianças e deixe que elas possam colori-las livremente, conforme material disponível e interesse da criança.

A proposta é brincar com as formas geométricas planas na construção de outras formas, figuras e até contar histórias.

Como proposta de registro, confeccionem quadros com as figuras feitas pelas crianças. Os quadros podem ser individuais ou coletivos, podem contar histórias conhecidas ou criarem novas histórias. Exponha os quadros na sala ou em outros espaços da escola. Uma outra proposta seria envolver as famílias nas produções. A partir das figuras do Tangram, proponha as famílias representarem-se na confecção dos quadros. Pode-se usar o tema do ECA, ou outras construções indicadas nos diálogos com as crianças. Nessa perspectiva, ampliam-se recursos que promovem o diálogo e o respeito pelas diversas formas de brincar, de aprender e de se expressar de cada comunidade/povo/nacionalidade.

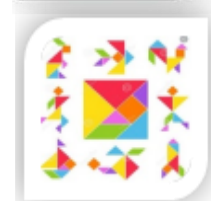
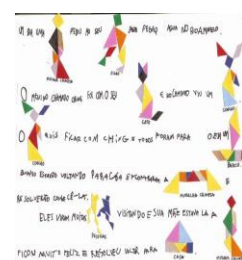
Sugestões:

A Lenda do Tangram: https://www.youtube.com/watch?v=l-RxCw_QdV0

<https://www.youtube.com/watch?v=8laT96SFvMs>

Figuras com Tangram: <https://www.youtube.com/watch?v=by8c9vcXAU4>

Como fazer um Tangram em casa: <https://www.youtube.com/watch?v=7mtfONVWPFU>



AULA 5: revisão da unidade 1.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS	ABORDAGEM LÚDICA	RECURSOS MATERIAIS
- Abordagem Histórica sobre o direito à Vida, à Liberdade, à Dignidade e ao Respeito.	- Ampliar a autoria das crianças no processo de aprendizagem mediado pelo lúdico.	- Construção de brinquedos.	- Palitos de churrasco (madeira) ou palitos de comida japonesa (hashi) - tinta guache – 4 cores diferentes.

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

A proposta desta aula é brincar, criar novas possibilidades utilizando materiais reutilizáveis e relembrar os diálogos das aulas anteriores.

Reutilizaremos palitos de churrasco e palitos de comida japonesa (hashi) para construção de brinquedos. Antes de oferecer o material às crianças, corte as pontinhas dos palitos de churrasco ou lixe as pontas no chão, deixando-as arredondadas. Após esse preparo, proponha as crianças a livre manipulação dos palitos.

Para ampliar a interação com as crianças:

Após escuta das possibilidades apresentadas pelas crianças, registre as brincadeiras criadas, faça um “banco de novas brincadeira”.

Apresente para as crianças o Jogo Pega-varetas (caso elas não tenham manifestado). Conte suas memórias sobre este jogo e proponha a construção de um Pega-varetas para a turma. No entanto, as varetas serão divididas em 4 quantidades, para que sejam pintadas cada quantidade com uma cor.

Cada cor vai representar um direito que estudamos nesta primeira unidade: Vida, Liberdade, Dignidade e Respeito. Defina com as crianças qual cor corresponderá a cada direito, apresente a forma como as pessoas brincam de Pega-varetas e permita que elas joguem. Ao finalizar a partida, cada jogador apresentará quantas varetas conquistou.

Organize as crianças em pequenos grupos e incentive que elas construam outras brincadeiras utilizando os palitos. Registre com fotos, vídeo ou outro recurso acessível.



Aproveite este momento para refletir que, no jogo, nem todos conseguem pegar todas as cores de varetas, isso faz parte da brincadeira. No entanto, quando falamos de Direitos Humanos, eles devem ser garantidos à todas as pessoas. Não posso ter um direito e não ter os outros, pois é desigual, é injusto. Quando falta algum direito para qualquer pessoa, chamamos isso de “Desigualdade Social”, isto é, alguns com muito e muitos com pouco, uns vão ao médico outros não, uns estudam, fazem esportes e aprendem a tocar um instrumento musical enquanto outros não têm esse direito garantido. A desigualdade social é a responsável pela pobreza que muitas pessoas sofrem: falta de moradia adequada para a família, sem garantia das refeições principais e sem respeito e dignidade.

Sugestões:

Estatuto da Criança e do Adolescente: <https://www.youtube.com/watch?v=l1gR1YxsbUs>

Pega-varetas:

<https://www.youtube.com/watch?v=Te4jkt8KZ0I>

<https://www.youtube.com/watch?v=CJFKwCN0m4>

Proposta lúdica para o enfrentamento da condição de pobreza e extrema pobreza.

UNIDADE 2 - TODA CRIANÇA TEM DIREITO À SAÚDE E À ALIMENTAÇÃO.

AULA 1: O direito à alimentação.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS	ABORDAGEM LÚDICA	RECURSOS MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento, revisão e edição de textos. - Alimentação e saúde na infância. 	<ul style="list-style-type: none"> - Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital. - Compreensão da relação alimentação, saúde e desenvolvimento infantil. - Compreender que a alimentação e a atenção à saúde são direitos individuais, independe de idade, gênero ou cor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Narrativa lúdica da história infantil: “Quem vai ficar com o pêssego?” (YOON AH-HAE; YANG HYE-WON, 2010). 	<ul style="list-style-type: none"> - Revista em quadrinhos da Turma da Mônica – ECA. - Livro “Quem vai ficar com o pêssego?” - físico ou digital para projeção. - Pêssegos para degustação. - Folhas A4 para registro. - Lápis de cor e lápis grafite.

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

Para introduzir o diálogo sobre saúde e alimentação, visando à ampliação dos repertórios infantis, utilizaremos a história “Quem vai ficar com o pêssego?” (YOON AH-HAE; YANG HYE-WON, 2010).

A história trata da discussão de um grupo de animais sobre quem vai ficar, ou seja, comer o pêssego. Várias hipóteses são lançadas, no entanto nenhuma delas contempla a todos. Os argumentos são lançados, tais como: “o mais forte”, “o mais fraco”, “o maior” e “o menor”, como justificativa para alimentar-se do pêssego.

Esta história é pensada como elemento disparador do diálogo sobre o direito à saúde e à alimentação, essenciais ao desenvolvimento da criança. Nessa história, além da alimentação e da definição de quem deveria se alimentar, também se trabalha os antônimos, as proporções, as medidas e quantidades.

Para contar essa história, prepare um ambiente acolhedor para que as crianças apreciem a narrativa. Se possível, imprima os animais da história para que a criança faça comparações de maior, menor, forte, frágil, dentre outras relações.



Para ampliar a interação com as crianças:

Leia as páginas 5, 6 e 7 da revista da Turma da Mônica, sobre o ECA e as relacione com a história “Quem vai ficar com o pêssego? Convide as crianças a pensar um novo final para a história: Como você resolveria a questão de quem vai ficar com o pêssego? Os registros das respostas podem utilizar o desenho, o texto escrito ou oral. Organize a turma para que todas as crianças exponham seus questionamentos. As respostas podem ser organizadas, com as crianças, em formato de gráficos, inserindo esta linguagem matemática nas vivências em sala, aticulado as investigações.

Sugestões:

“Toda comida boa”, Palavra Cantada: <https://www.youtube.com/watch?v=3-NibWZcW1U>

“Gostosuras naturais”, Mundo Bitá: <https://www.youtube.com/watch?v=s6hFi6aUBoQ>

AULA 2: Formas geométricas presente nos alimentos.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS	ABORDAGEM LÚDICA	RECURSOS MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> - Alimentação e saúde na infância. - Formas geométricas presente na natureza: frutas 	<ul style="list-style-type: none"> - Compreensão da relação alimentação saúde e desenvolvimento infantil. - Compreender que a alimentação e a atenção à saúde são direitos individuais, independe de idade, gênero ou cor. - Ampliar a autoria das crianças no processo de aprendizagem mediado pelo lúdico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alimentação divertida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Frutas da estação - Tigela para a salada de fruta - Fita métrica. - Balança doméstica.

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

Dando continuidade a história da aula anterior, “Quem vai ficar com o pêssego? ”, iremos relembrar as formas geométricas do Tangram e brincar com as frutas. O destaque nesta aula será a importância de uma alimentação “colorida”, ou seja, uma alimentação nutritiva que contemple as necessidades de desenvolvimento das crianças.

Para ampliar a interação com as crianças:

Sugerimos a utilização de frutas da época em que a brincadeira for proposta e de frutas comuns na comunidade, como: manga, goiaba, laranja, mamão, abacaxi e banana. O desafio será cortar as frutas com a família, ou em sala de aula, nos formatos geométricos: círculo, semicírculo, triângulo, quadrado, retângulo e losango. Como resultado da brincadeira com as frutas, finalizaremos com a salada de frutas.



Apresentar diferentes formas, texturas e sabores dos alimentos, associados à saúde, desperta na criança o desejo de experimentar, o interesse gustativo e estético.

Para ampliar a interação com as crianças:

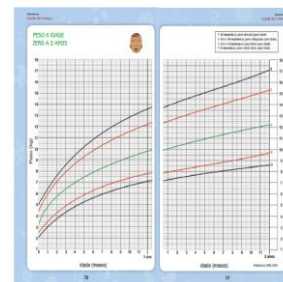
Com um barbante represente a altura de cada criança. Identifique cada barbante com o nome da criança correspondente. Fixe em uma parede ou em uma porta e ao lado coloque uma fita métrica. A partir das representações, **permita que as crianças façam as leituras: quem é o maior, o menor, ordem crescente e decrescente.**

Compare cada barbante com a fita métrica convencional e transponha para metro e centímetro. Utilize a linha gráfica da atividade anterior para organizar os dados biométricos de cada criança da turma.

Além da utilização de fita métrica, utilize a balança na vivência para aferir o peso de cada criança e a relação centímetro e metro, grama e quilograma no desenvolvimento da criança.

Como proposta de registro pode ser utilizado o gráfico da carteira de vacinação ou outras formas de registro.

Outro ponto de importante destaque é o acompanhamento do peso e da altura das crianças nas consultas com o pediatra. O peso e a altura vão indicar se a criança está se desenvolvendo de forma saudável. Esse acompanhamento faz parte das condicionalidades de permanência no Programa Bolsa Família, bem com a vacinação e no acompanhamento nutricional. Conversar sobre isto em sala contribui para a produção de sentido da criança em relação a este acompanhamento, além de valorizar as ações do Programa Bolsa Família (PBF) enquanto política de enfrentamento das condições de pobreza e extrema pobreza.

**Sugestões:**

“Cada coisa tem o seu formato”, Mundo Bitá: <https://www.youtube.com/watch?v=qAvTDWtxEgU>
 Caderneta de saúde da criança: <https://www.youtube.com/watch?v=yRe3rP0dVTE>

AULA 3: Nutrição e geometria.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS	ABORDAGEM LÚDICA	RECURSOS MATERIAIS
- Corpo humano – desenvolvimento. -- Formas geométricas presente nos alimentos do dia a dia.	- Compreensão da relação alimentação saúde e desenvolvimento infantil. - Compreender que a alimentação e a atenção à saúde são direitos individuais. - Ampliar a autoria das crianças no processo de aprendizagem mediado pelo lúdico.	- Culinária - alimentação divertida.	- 2 Fatias de pão - Verduras, legumes e outros alimentos disponíveis em casa. - Na escola: uma baquete retangular, quadrados de folhas de alface, círculos de cenoura, semicírculos de tomate, círculos de pepino, triângulos de queijo muçarela.

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

Em continuidade ao diálogo anterior, destaca-se nesta aula a classificação dos alimentos, função e importância no desenvolvimento infantil. Alimentos energéticos (carboidratos), alimentos construtores (proteínas) e alimentos reguladores (vitaminas, fibras, sais minerais e água).

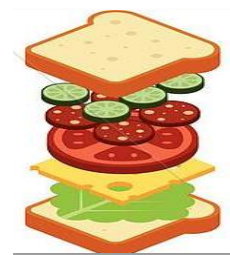
A brincadeira envolve a preparação de um sanduíche natural contendo alimentos disponíveis em casa, ou selecionados previamente para a aula.

Para ampliar a interação com as crianças:

Com o auxílio de um familiar (em casa) ou da professora/ professor (se a brincadeira acontecer na escola), deve-se cortar os alimentos e identificar quais formas geométricas são possíveis. Através das combinações de formas, cores e sabores, o desafio é montar um sanduíche natural, de forma que a nutrição divertida seja apresentada enquanto proposta acessível a todas as idades.

Com os sanduíches prontos, convide as crianças ao seguinte registro:

- Quais formas geométricas você encontrou? Desenhe cada uma e pinte da cor do alimento que você utilizou para fazê-la.
- Você consegue identificar no sanduíche os alimentos energéticos (carboidratos), construtores (proteínas) e reguladores (vitaminas, fibras, sais minerais e água)? Conte para a turma.
- Vamos degustar o sanduíche! Conte para a turma: você gostou do sanduíche? Comeu todas as verduras e legumes do sanduíche? O que mais você colocaria no sanduíche?
- Agora vamos contar: quantas formas utilizamos para fazer o sanduíche? Círculo ____, Quadrado ____, Triângulo ____, Retângulo ____, Semicírculo _____. Total = _____ formas geométricas.



Outras possibilidades de diálogo nesta aula:

- Entender as propriedades nutricionais dos alimentos;
- Conhecer a origem dos alimentos que consumimos;
- Conhecer a possibilidade de experimentar o cultivo de frutas, hortaliças e verduras de forma horizontal ou vertical, em nossa própria residência.

Sugestão:

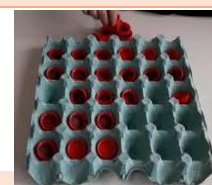
Sanduíche divertido: <https://www.youtube.com/watch?v=yooq7mdj0k>

AULA 4: Jogos de tabuleiro.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS	ABORDAGEM LÚDICA	RECURSOS MATERIAIS
-Reconhecimento de números no contexto diário: indicação de quantidades, indicação de ordem ou indicação de código para a organização de informações.	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas. - Ampliar a autoria das crianças no processo de aprendizagem mediado pelo lúdico. - Produzir brinquedos e brincadeiras possíveis de serem vivenciados no espaço doméstico em família. 	- Construção de Jogos lógicos: “Resta 1”.	<ul style="list-style-type: none"> - 1 Pente de 30 ovos, de papelão, em formato quadrado. - Tampas de garrafas plásticas ou bolinhas de papel ou outro recurso alternativo.

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

Esta atividade propõe a reutilização de materiais. A partir de um pente de ovos de papelão quadrado, construir com as crianças um tabuleiro para o jogo “RESTA 1”. Para as peças do tabuleiro, sugere-se utilizar tampinhas plásticas de garrafa pet ou bolinhas de papel ou outro recurso alternativo.



Para ampliar a interação com as crianças:

A partir da história da origem dos jogos de tabuleiro e sua utilização como jogo de raciocínio lógico, propor às crianças a confeccionar o jogo em casa ou na escola, com recursos comuns, do dia a dia doméstico. O objetivo é que brinquem, experimentando diversas possibilidades para que reste apenas uma peça.

Outra possibilidade é inserir nesta vivência o tempo. Mensurar quanto tempo cada membro da família gasta para deixar apenas 1 peça no tabuleiro. A partir dos nomes dos jogadores e o tempo gasto, organizar uma lista com os registros de cada jogador, inserindo diversos elementos matemáticos a brincadeira, além do gênero textual, lista.

Incentive as crianças a construírem novas possibilidades de jogo: **De que outras formas podemos brincar com o tabuleiro e as peças? Quais outras brincadeiras criar?** Registre essas possibilidades e as vivencie ao longo da semana com as crianças.

Tendo vivenciado esse jogo, é importante dialogar com as crianças sobre o brincar associado a saúde da criança, trazendo para este momento de conversa, as aulas anteriores: O Estatuto da Criança e do Adolescente, a história “Quem vai ficar com o pêssego”, as formas geométricas presentes nos alimentos e as possibilidades da culinária divertida e colorida no cuidado a saúde da criança.

Uma alimentação saudável é direito da criança para que se desenvolva plenamente – saúde e nutrição para crescer, brincar e aprender.

Retome o gráfico do desenvolvimento infantil contido na carteira de vacinação. Apresente para elas a relação idade X desenvolvimento. Registre em uma folha o tamanho de cada criança e peça para que cada uma escreva seu nome. Guardem essa folha com data para reabertura no final do ano, como uma “capsula do tempo”. Quando reabrirem a folha com os registros, meça as crianças e compare com o registro anterior para averiguarem o quanto cresceram. Também comparem a escrita dos nomes e veja o quanto a escrita mudou. Será uma investigação bem curiosa.

Sugestões:

Jogo Resta 1 – confeccionado de materiais reciclados: https://www.youtube.com/watch?v=PSJN7BJD1_Q

Como fazer uma capsula do tempo: <https://www.youtube.com/watch?v=lffPGznMdoA>

Caderneta de saúde da criança: <https://www.youtube.com/watch?v=yRe3rP0dVTE>

Proposta lúdica para o enfrentamento da condição de pobreza e extrema pobreza.

UNIDADE 3 - TODA CRIANÇA TEM DIREITO À EDUCAÇÃO.

AULA 1: Literatura.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS	ABORDAGEM LÚDICA	RECURSOS MATERIAIS
<p>- Reconstrução das condições de produção e recepção de textos</p> <p>- Artigo 53 do ECA.</p>	<p>- Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.</p> <p>- Conhecer o ECA.</p> <p>- Conhecer a história de crianças de outras culturas.</p>	<p>- Contação de Histórias,</p> <p>- Elaboração de Cartas/Bilhetes.</p>	<p>- Livro físico ou digital: “Malala, a menina que queria estudar”.</p> <p>- Revista em quadrinhos da Turma da Mônica – ECA.</p> <p>- Mapa mundial em forma de cartaz, em projeção ou Globo.</p> <p>- Papéis e lápis para confecção das cartas/bilhetes.</p>

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

Esta proposta inicia o diálogo a partir da leitura do artigo 53 do ECA com as crianças:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se lhes:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - Direito de ser respeitado por seus educadores;

III - Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - Direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência

Para ampliar a interação com as crianças:

A partir do conceito de educação pública, gratuita e democrática, fazer um paralelo com o livro “Malala, a menina que queria estudar”, utilizando o recurso lúdico da Contação de História. Segue Sinopse do livro:

Malala Yousafzai quase perdeu a vida por querer ir para a escola. Ela nasceu no vale do Swat, no Paquistão, uma região de extraordinária beleza, cobijada no passado por conquistadores como Gengis Khan e Alexandre, o Grande, e protegida pelos bravos guerreiros pashtuns – os povos das montanhas.

Foi habitada por reis e rainhas, príncipes e princesas, como nos contos de fadas. Malala cresceu entre os corredores da escola de seu pai, Ziauddin Yousafzai, e era uma das primeiras alunas da classe.

Quando tinha dez anos viu sua cidade ser controlada por um grupo extremista chamado Talibã. Armados, eles vigiavam o vale noite e dia, e impuseram muitas regras. Proibiram a música e a dança, baniram as mulheres das ruas e determinaram que somente os meninos poderiam estudar. Mas Malala foi ensinada desde pequena a defender aquilo em que acreditava e lutou pelo direito de continuar estudando. Ela fez das palavras sua arma. Em 9 de outubro de 2012, quando voltava de ônibus da escola, sofreu um atentado a tiro. Poucos acreditaram que ela sobreviveria. A jornalista Adriana Carranca visitou o vale do Swat dias depois do atentado, hospedou-se com uma família local e conta neste livro tudo o que viu e aprendeu por lá. Ela apresenta às crianças a história



real dessa menina que, além de ser a mais jovem ganhadora do prêmio Nobel da paz, é um grande exemplo de como uma pessoa e um sonho podem mudar o mundo.

A partir dos diálogos da Turma da Mônica (páginas 13, 14 e 15) sobre o direito a Educação e da história de Malala, faça as seguintes perguntas:

1) Você já conhecia a história da Malala?

2) A Malala amava ir para a escola, mas de repente a escola virou algo proibido para todas as meninas. O que você pensa sobre isto? O que você faria se fosse a Malala?

3) A Malala fez das palavras sua força. Agora é a sua vez de usar as palavras e desenhos para enviar uma mensagem para as crianças da escola sobre o direito de ir à escola e de aprender.

Sugestões:

Documentário sobre Malala: <https://www.youtube.com/watch?v=iEI9RNdYeyM>

Mulheres fantásticas: Malala Yousafzai: https://www.youtube.com/watch?v=aIUvH5b0A_8

AULA 2: Música ao redor do mundo: escala musical oriental e ocidental.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS	ABORDAGEM LÚDICA	RECURSOS MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> - A musicalidade presente na cultura. - Elementos da linguagem - Notação e registro musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical. 	<ul style="list-style-type: none"> - Música. 	<ul style="list-style-type: none"> - Kit multimídia: projetor, caixa amplificadora e computador.

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

Apresente a sonoridade e a escrita das notas musicais da escala ocidental (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si) e a diferença da música ouvida e dançada por Malala (escala oriental: dó, ré, mi, fá, sol, lá bemol, si bemol, dó).

Mesmo com instrumentos parecidos ou mesmo iguais podemos ter sons diferentes e músicas diferentes que contam um pouco das diversas culturas. Assim também somos nós em relação a cultura que estamos inseridos. Pessoas de povos diferentes produzem culturas diferentes, um exemplo é a música. Cada música carrega com ela uma história, um grupo, um lugar, diversos instrumentos diferentes, adereços, brincadeiras e danças. Cada um desses detalhes é considerado patrimônio cultural. Ou seja, a música nunca anda sozinha, sempre traz os acompanhamentos. Podemos também trazer os tipos diferenciados de instrumentos como parte desse acompanhamento: corda, sopro e percussão.

Como proposta brincante, experimentaremos solfejar as músicas: “Dó, ré, mi, fá”, “cai, cai, Balão” e “Parabéns para você”. Nessa proposta, os sons silábicos e melódicos se fundem de forma prazerosa, de modo a explorar a linguagem escrita, a associação do escrito com os sons e a musicalidade, a música como estrutura de texto oral e escrito, que faz conexão com a realidade. Destaca que na escola é possível aprender sobre vários assuntos, cantando!

Para interação com as crianças faremos as seguintes perguntas:

- 1) Você já conhecia as notas musicais dó, ré, mi, fá, sol, lá e si?
- 2) O que você achou da música que Malala gosta de ouvir e dançar?
- 3) Qual tipo de música você e sua família gostam de ouvir e/ou dançar?
- 4) Qual é a sua música favorita e qual a frase que você mais gosta dessa música?

Sugestões:

- Escala Oriental Hindu: <https://aprendateclado.com/escala-hindu/>
- Música Indiana: <https://www.infoescola.com/musica/musica-indiana/>
- Diferentes notas musicais: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/como-sao-as-notacoes-musicais-diferentes-do-do-re-mi/>

AULA 3: Construções do brincar.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS	ABORDAGEM LÚDICA	RECURSOS MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> - Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional - Quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas. - Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem. - Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade. - Contar a quantidade de objetos de coleções e apresentar o resultado por registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Brinquedos e brincadeiras. 	<ul style="list-style-type: none"> - 3 Cartolinas ou papel cenário. - Materiais definidos com as crianças para realizar o registro das brincadeiras. - materiais para a vivência das brincadeiras – a ser definido a partir das narrativas.

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

Relembrando a aula 3 da Unidade 1, que conta a história do Tangram e as figuras geométricas planas que o compõe, organizaremos as figuras com as crianças a fim de compor a cena de suas brincadeiras preferidas. Cada composição originará um quadro artístico, sendo dialogado com as crianças que as gravuras também representam a cultura lúdica de cada um. Importante ressaltar que os repertórios registrados nas composições podem convergir ou divergir, uns podem trazer poucos elementos, outros podem trazer elementos variados. Nesta perspectiva cabe dialogar: se as brincadeiras retratadas pelas crianças são vivenciadas na escola, na comunidade ou somente no contexto familiar.

Para interação com as crianças faremos a seguinte pergunta:

- Você sabia que brincando podemos aprender a escrever, a contar história, a fazer muitas contas, brincando?
- Você acha que estudar é divertido?
- Qual brincadeira poderia “vir para a escola”?
- Qual brincadeira poderia “ir para sua casa”?
- Qual brincadeira poderia “ir para a praça do bairro”?

Organize as brincadeiras em 3 grupos/ cartazes: brincadeiras da escola, brincadeiras de casa e brincadeiras da rua. Registre com as crianças através de desenhos, recortes ou outras representações. Fixe na sala os três conjuntos e proponha, aos poucos, trocar as brincadeiras de conjunto.

Deixe que as crianças narrem as experiências e avaliem quais brincadeiras podem ser vivenciadas em todos os três locais.

Sugestões:

- “Vá brincar lá fora”, Turma da Mônica: <https://www.youtube.com/watch?v=0AXLZyGZYNM>
- “Brinquedeiras Modernas”, Turma da Mônica: https://www.youtube.com/watch?v=zKUpxP94_U

AULA 4: Brinquedos com materiais reutilizáveis.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS	ABORDAGEM LÚDICA	RECURSOS MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> - Brinquedeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional. - Reconhecimento de números no contexto diário: indicação de quantidades, indicação de ordem ou indicação de código para a organização de informações. 	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar, fruir e recriar diferentes brinquedeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas. - Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brinquedeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brinquedeiras para suas culturas de origem. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construção de brinquedos. 	<ul style="list-style-type: none"> - 2 Garrafas plásticas (PET) translúcidas. - 10 Bolinhas de gude. - Fita adesiva PVC. - Fitas adesivas – cores sortidas.

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

A partir do brincar, comparar capacidades ou massas, utilizando termos como mais alto, mais baixo, mais comprido, mais curto, mais grosso, mais fino, mais largo, mais pesado, mais leve, cabe mais, cabe menos, contagem, soma e subtração. Outra questão importante é consciência ambiental: a reutilização de materiais na construção de brinquedos e brinquedeiras. Este debate, além da relevância ecológica, propõe uma desconstrução da naturalização imposta pela comercialização de brinquedos (o brincar associado ao consumo).



Para ampliar a interação com as crianças:

Converse com as crianças sobre o brinquedo:

- Com quais brinquedos você costuma brincar em casa?
- Você compartilha esses brinquedos com alguém? Quem?
- Você já construiu um brinquedo? Conte para a turma.
- Você sabia que podemos construir vários brinquedos com objetos reutilizáveis? – Reciclar, reaproveitar e reutilizar são atitudes ecológicas. Essas atitudes reduzem a produção de lixo e auxiliam na economia de muitas famílias. Quais outros brinquedos poderíamos construir reciclando, reutilizando e reaproveitando materiais?

Construa com as crianças o brinquedo “Encaixa Bolinhas”, também chamado de “Cai-não-cai”. Defina as regras: tempo por criança para encaixar as bolinhas, contagem de quantas encaixaram e quantas não, dentre outras operações matemáticas possíveis. Registre no quadro a quantidade de bolinhas que cada criança encaixou no tempo combinado para facilitar a soma e a subtração. Insira os números ordinais para definir com as crianças a ordem crescente e decrescente em relação a quantidade de bolinhas - 1º lugar, 2º lugar, 3º lugar assim por diante. Como atividade para casa, convide as famílias a construir brinquedos com materiais alternativos. Se possível, combine que todo o material utilizado para fazer o brinquedo deve ser reutilizado e não novo. Garanta um espaço-tempo para que a turma brinque com os brinquedos de forma compartilhada. Organize um espaço para expor as produções das famílias e para que as crianças interajam com a comunidade escolar, narrando o

processo de construção e as variadas possibilidades de brincar. Outra possibilidade é a oficina de confecção de brinquedos que pode ser ministrada pelos familiares ou pelas crianças da turma às demais crianças da escola. Os materiais necessários para a construção dos brinquedos podem ser coletados com as famílias e o comércio local. A oficina deve contemplar o tempo de confecção, de vivência coletiva e de novas construções.

Sugestões:

- Como fazer um brinquedo com PET: Cai-não-cai:

<https://www.youtube.com/watch?v=geCHCsaNeH8&list=UUFDaGwCtWufp2LPud8trdMA>

- “Nem tudo que sobra é lixo”, Mundo Bitá: <https://www.youtube.com/watch?v=rUeaT5eqCyg>

Proposta lúdica para o enfrentamento da condição de pobreza e extrema pobreza.

UNIDADE 4 - TODA CRIANÇA TEM O DIREITO AO ESPORTE E AO LAZER.

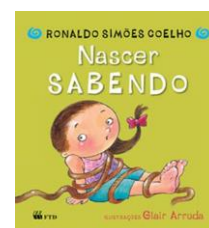
AULA 1: Literatura Infantil.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS	ABORDAGEM LÚDICA	RECURSOS MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> - Formação do leitor literário. - Construção do sistema alfabético e da ortografia - Narração de histórias. - Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. - Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos. - Segmentar oralmente palavras em sílabas. - Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor. - Recitar parlendas, quadras, quadrinhas, trava-línguas, com entonação adequada e observando as rimas. - Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contação de histórias - Brinquedos e Brincadeiras: pular corda. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revista em quadrinhos da Turma da Mônica – ECA. - Livro “Nascer sabendo” – exemplar físico ou digital para projeção. - 1 Corda grande. - Cordas individuais – uma para cada criança.

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

Após a leitura dos diálogos da Turma da Mônica sobre o direito ao esporte e ao lazer (p. 09), conte para as crianças a história de Ronaldo Simões Coelho, “Nascer sabendo” (2007).

A história trata do tema aprendizagem. A personagem da história, uma garotinha esperta como outra de sua idade, se sentia uma boboca porque não sabia fazer um monte de coisas que os outros já sabiam: andar de bicicleta, ler, contar.... Então, percebeu que, conforme o tempo foi passando, suas dificuldades e inabilidades se tornaram superáveis, pois faziam parte de seu processo de crescimento. Ela compreendeu que ninguém nasce sabendo. (Sinopse do livro)



A aprendizagem acontece desde que nascemos. Um bebê brinca com sua mãe, com a água, com os objetos ao redor, engatinha, levanta-se, anda e, na medida que cresce, aprende e cria muitas outras brincadeiras. Aprendemos a dizer “obrigada”, “obrigado”, a dizer nosso nome e também aprendemos a escrevê-lo.

Nesta proposta, destacamos o direito ao esporte e ao lazer. Esse direito também requer acesso à aprendizagem, a estruturas esportivas e recreativas e aos materiais específicos para a(s) modalidade(s) de esporte e lazer.

Para ampliar a interação com as crianças:

Converse com as crianças sobre o conceito de Esporte e Lazer. Como sugestão, utilize figuras, fotos, reportagens e/ou outros recursos visuais impressos ou digitais. A partir desse primeiro diálogo, identifique e registre com as crianças, espaços para a prática e/ou aprendizagem de Esportes e Lazer:

- **Na escola.**
- **No bairro.**
- **Na cidade.**

Com o mapeamento dos espaços identificados pelas crianças, continue o diálogo:

- Quais desses espaços no bairro e na cidade frequentam.
- Quais esportes praticados na comunidade elas já experimentaram.
- Quais esportes ou opções de lazer elas gostariam que fossem ofertados no bairro.

Como experiência prática, proporcione a turma a vivência de pular corda. Inicie com a corda grande presa a alguma estrutura (grade, alamedado, árvore etc.). Neste primeiro momento o(a) professor(a) faz o movimento de girar/bater a corda para cada criança. Algumas logo pularão, outras precisarão de mais observação e experimentação, assim como a garotinha da história. Lembre-as que para pular corda, todas tiveram antes que aprender a pular sem a corda e depois com a corda. Com a prática, logo elas criarão novas formas de pular e novas brincadeiras.

Convide as crianças para experimentarem a corda individual (menor). Nesse segundo momento, proponha que elas pulem vocalizando o nome de cada criança, fragmentando as sílabas.

No terceiro momento, convide as crianças a pularem corda cantando parlendas, rimas ou cantigas.

Outra possibilidade importante é a vivência do lazer proporcionada pelo turismo cultural: parques, museus, sítio arqueológico, praias e pontos turísticos. Apresente esses espaços as crianças por meio de mídias ou por meio de visita pedagógica guiada. Após a vivência, dialogue com as crianças sobre as formas de registro: quadro coletivo, cartaz informativo, confecção de cartões postais, mostra fotográfica, dentre outras possibilidades que surgirão no processo dialógico.

Sugestões:

- Contação da História “Nascer Sabendo” - <https://www.youtube.com/watch?v=lkpRvdtCoqk>
- A Importância da Recreação e do Lazer: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/128023/CADERNO%20INTERATIVO%204.pdf>
- Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer: <https://crianca.mppr.mp.br/pagina-440.html>
- Opções de Lazer em Serra – ES: <http://www.serra.es.gov.br/noticias/20-opcoes-para-curtir-as-ferias-na-serra>
- Turismo no estado do Espírito Santo: <https://www.youtube.com/watch?v=URsvbMY-N-8>
- A gente Cresce, Mundo Bit: <https://www.youtube.com/watch?v=AFN52hq7d7w>

AULA 2: Composição musical.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS	ABORDAGEM LÚDICA	RECURSOS MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> - Música: contexto e práticas. - Música e formas geométricas. - Propriedades e usos dos materiais. - Produção de som. 	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical. - Identificar de que materiais (metais, madeira, vidro etc.) são feitos os objetos que fazem parte da vida cotidiana, como esses objetos são utilizados e com quais materiais eram produzidos no passado. - Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados. - Produzir diferentes sons a partir da vibração de variados objetos e identificar variáveis que influem nesse fenômeno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Brinquedos e brincadeiras musicais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Materiais reutilizáveis nos formatos dos sólidos geométricos. - Utensílios domésticos, como: colheres de diferentes materiais (madeira, plástico e metal), balde, vasilhas e copos.

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

A garotinha da história “Nascer sabendo” descobriu que a aprendizagem acontece a todo o tempo e em qualquer idade. Tentativas, erros e acertos fazem parte desse processo. Além da vivência de pular corda, jogar futebol, desenhar, ler e escrever, vamos vivenciar a aprendizagem musical com experimentação de diversas formas de produção sonora.

Fazer música com embalagens possibilita explorar fontes sonoras diversas, associadas aos sons do próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), dos elementos presentes na natureza e nos objetos do cotidiano. Ao manipularem os diversos objetos e descobrirem os diferentes sons a partir da vibração de variados objetos, as crianças investigam, de forma lúdica, conceitos da física, das demais ciências naturais e da música.

Para ampliar a interação com as crianças:

Disponibilize às crianças materiais diversos para experimentação da produção sonora: caixas, baldes, vasilhas, copos, potes de diversos materiais (papel, latão, plástico, madeira e vidro). Utilize palitos, colheres, bastões plásticos e outros materiais como baqueta para tocar os novos instrumentos de percussão.

Questione a turma: qual material produz um som grave? Qual produz um som agudo? Se colocarmos água dentro do pote de vidro qual será o som? E se colocarmos areia? E se colocarmos pedrinhas? O som muda se a lata estiver com tampa ou sem tampa?

Dentre outras descobertas que podem ser investigadas na experimentação.

Desafie as crianças a confeccionarem uma percussão. Posteriormente, convide-as a cantar uma música ao som da percussão que construíram podendo adicionar os sons corporais (palma, voz, batida de pé no chão, dentre outros). As composições podem ser individuais ou em grupo. Permita que elas experimentem os instrumentos uma das outras. Não se esqueça de combinar com as crianças o recurso para registro dessa descoberta!



Sugestões:

- Movimento “Lixo Cidadão”: <https://movimentolixocidadao.com.br/saiba-como-transformar-materiais-reciclavéis-em-instrumentos-musicais-para-criancas/>
- 7 Instrumentos reciclados: <https://www.youtube.com/watch?v=KKCs-EwbsPc>
- Instrumentos de Percussão alternativos: <https://www.youtube.com/watch?v=cyh3X1r4qtM>
- The Junk Orchestra: <https://www.youtube.com/watch?v=ck8HlhHPLfQ>

AULA 3: Nutrição Criativa – mistura de cores, sabores e nutrientes.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS	ABORDAGEM LÚDICA	RECURSOS MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> - Contextos e práticas. - Matrizes estéticas e culturais. - Materialidades. - Processos de criação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar o fazer artístico com diversos materiais e recursos, estimulando a alimentação saudável, a criatividade, a observação, a investigação e o registro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Arte e Culinária. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alimentos comumente usados na alimentação familiar e disponíveis na comunidade: limão galego; beterraba, laranja, manga, goiaba, couve, cenoura e leite. - Jarra transparente para suco. - Copos plásticos ou descartáveis transparente. - Açúcar (opcional).

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

Através das cores e formas geométricas trabalhadas nas [aulas anteriores \(unidade 1, aulas 3 e 4; unidade 2, aulas 2 e 3\)](#), trazer a abordagem lúdica para as experiências sensoriais da mistura de cores e sabores dos alimentos.

Além das crianças observarem, experimentarem e descreverem **oralmente e graficamente (desenhos)** as representações, as formas, as cores, os sabores e as combinações de sabores dos alimentos, elas serão motivadas a criar outras possibilidades, outras combinações de formas e de cores.

Outras abordagens:

- Entender as propriedades nutricionais dos alimentos;
- Conhecer a origem dos alimentos que consumimos;
- Conhecer a possibilidade de experimentar o cultivo de frutas, hortaliças e verduras de forma horizontal ou vertical, em nossa própria residência.

Para ampliar a interação com as crianças:

Prepare sucos de frutas, legumes e verduras com cores diferentes, apresentando, no mínimo 3 cores diferentes. Coloque cada suco em jarras transparentes para que as crianças vejam as cores de cada alimento.

Inicie a experiência brincando de degustação “às cegas”, cada suco separadamente. Deixe que eles descubram o sabor dos sucos. Mostre com que alimento o suco foi feito e quais os benefícios desses alimentos para a saúde da criança.

No segundo momento, deixe que cada criança faça a escolha de misturas: 2 ou 3 sucos de cores diferentes ao se misturarem, como será o sabor e a cor? Quantos nutrientes se misturaram?

Utilize o caderno de arte ou uma folha avulsa para que as crianças desenhem o experimento, utilizando lápis de cor para representar as cores de cada suco e a mistura final.

Como proposta de envolvimento da família na atividade, encaminhe para casa uma folha dirigida, contendo possibilidades de experimentação desta atividade no ambiente doméstico. Os alimentos da experiência com a família podem ser definidos com a criança, na escola, ou serem definido em casa, pela família.



Sugestões:

- Receitas de Sucos: <https://www.receiteria.com.br/receitas-de-sucos/>

- Sucos funcionais para crianças: <https://www.mildicasdemaee.com.br/2014/11/sucos-funcionais-para-criancas.html>

- Sucos e chás: <https://www.saboresabergastronomia.com.br/post/sucos-e-chas-ou-suchas-para-o-dia-a-dia>

AULA 4: Futebol e variações.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS	ABORDAGEM LÚDICA	RECURSOS MATERIAIS
- Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional	- Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas. - Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.	- Jogos. - Construção de brinquedo e jogos.	- - Materiais reutilizáveis: caixa ou tampa da caixa de sapato ou bandeja de isopor ou caixa de pizza, tampinhas de garrafa pet, moeda de cinco centavos ou botão, canudos, tinta vegetal ou lápis de cor.

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

Relembrando as atividades com as formas geométricas planas, a partir de materiais de embalagens reutilizáveis, palitos de churrasco e grampos de roupa, as crianças poderão construir brinquedos e brincadeiras que são vivenciados na escola, no espaço

doméstico e na comunidade, de forma autoral e criativa - proposição de novas formas de brincar com os materiais.

Com os mesmos materiais é possível organizar várias brincadeiras diferentes, individuais e coletivas, com diferentes graus de complexidade. Nesta proposta expomos o dedobol/futebol de botões, o pebolim, o labirinto e o jogo da velha. No entanto, muitos outros brinquedos, brincadeiras e estórias podem surgir desses mesmos recursos.

O labirinto pode ser o caminho para a casa da vovó de Chapeuzinho Vermelho ou o próprio labirinto do Minotauro, personagem da mitologia grega, e ainda uma representação do território com detalhes sobre o trajeto de casa para a escola. No dedobol, cada tampinha pode ganhar o nome de um colega da sala, compondo o time de futebol das aulas de educação física. O jogo da velha pode ganhar perguntas e respostas sobre diversos conteúdos a fim de ganhar o direito da próxima jogada.

Para ampliar a interação com as crianças:

Com tampas de caixas de papelão, construa com as crianças o jogo “Labirinto” tomando como referência a cartografia do bairro que a escola está localizada. Relembre com elas que, na primeira aula desta unidade, elas apontaram os espaços para esporte e para o lazer no bairro e que agora podemos localizá-los no jogo.

Com os materiais disponíveis (rolinhos de papel, palitos, gravuras, dentre outros que sejam acessíveis), cada criança deverá construir o seu próprio jogo, representando o caminho de sua casa até a escola e até os demais espaços de uso comunitário. Utilize bolinhas de gude para fazer o percurso.

Após essa primeira construção e vivência, questione as crianças sobre as condições físicas desses espaços. Proponha que elas representem no jogo como elas gostariam que fossem esses espaços com vistas a garantir o direito ao esporte e ao lazer. Prepare uma exposição em um espaço acessível a todas as turmas, com as representações atuais dos espaços comunitários e a expectativa futura projetada pela turma.

Sugestões:

- Jogo da Velha feito com material reciclável:

<https://www.youtube.com/watch?v=vyflcl5jhko>

- Como fazer um jogo de labirinto:

<https://www.youtube.com/watch?v=EESxkcRHOlc>

<https://www.youtube.com/watch?v=3PfiY33cYx0>

- Como fazer um Dedobol: <https://www.youtube.com/watch?v=d3JWf3oN3I0>



Proposta lúdica para o enfrentamento da condição de pobreza e extrema pobreza.

UNIDADE 5 - TODA CRIANÇA TEM O DIREITO A CULTURA.

AULA 1: Literatura Serrana.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS	ABORDAGEM LÚDICA	RECURSOS MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> - Formação do leitor literário. - Narração de histórias. - Cultura popular presentes no contexto comunitário e regional. - Arte integrada ao Patrimônio cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. - Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos. - Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor. - Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contação de histórias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revista em quadrinhos da Turma da Mônica – ECA. - Texto da Lenda do “Pássaro de fogo”. - Recursos visuais (foto, vídeo ou telas) para contextualizar a lenda.

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

Dando prosseguimento aos direitos da criança, leia as páginas 8 e 14 da Revista da Turma da Mônica que trata das diferentes manifestações culturais. A partir deste diálogo, apresente para as crianças a lenda do “Pássaro de fogo” enquanto cultura capixaba.

Para ampliar a interação com as crianças:

Escolha um local com árvores ou plantas, ao ar livre. Organize-o de forma em que as crianças fiquem confortáveis para ouvir uma história (cadeiras ou tapete com almofadas ou outro recurso existente na escola). Certifique-se do silêncio necessário para a vivência. Caso seja possível, convide outro profissional da escola para auxiliar na contação de história com sonoplastia ou até mesmo na narração do texto.

Após a escuta da lenda, converse com as crianças sobre:

- **Você já conhecia essa lenda?**
- **Você já viu o Mestre Álvaro?**
- **Vamos mudar o fim dessa história: agora você é o escritor! Escreva um final diferente para Jaciara e Guaraci.**

Sugestões:

O “PÁSSARO DE FOGO” NA SERRA E CARIACICA, ES

Em tempos bem antigos, por volta de 1556, quando os Temiminós que vieram do Rio de Janeiro se instalaram no Espírito Santo, conta-se que dois jovens de tribos rivais se conheceram e antes que soubessem de suas origens e da rivalidade que existia em suas tribos, nasceu entre eles um amor tão forte e belo como o Sol.

*Ela, **Jaciara**, uma lindíssima princesa indígena, filha do poderoso cacique que ocupava uma imensa terra, onde hoje encontramos o atual município de Cariacica.*

*Ele, **Guaraci**, um forte guerreiro da tribo dos Temiminós, que ocupava as terras hoje conhecida como município da Serra. Quando esse amor chegou ao conhecimento das tribos, aumentou a rivalidade e a fúria dos caciques contra esse amor, que era incontrolável.*

O cacique indígena, pai da princesa, jamais aceitaria o enlace da sua querida filha, com o inimigo de seu povo, mesmo sabendo quanto era valioso o dote do noivo e da sinceridade da jura de seu amor.



*Em consequência, criou-se uma barreira intransponível entre as terras das duas tribos e os jovens não podiam de maneira alguma chegar próximo dessa divisa. Mas o amor, quando sincero e forte, é algo que ultrapassa qualquer barreira e sempre encontra um aliado. Foi o que aconteceu. Os apaixonados conseguiram a ajuda de uma ave misteriosa, o **Pássaro de Fogo**, que em horas determinadas, levava o casal a pequenos montes em pontos de fronteira de suas tribos, onde ambos se viam. Então a índia cantava juras de amor ao seu escolhido e ele retribuía da mesma maneira com cantigas que tocavam seus corações. Continuaram assim, nesse amor poético e passando o tempo, combinaram uma fuga. Quando chegou ao conhecimento do cacique indígena a fuga romântica de sua filha foi o bastante para reunirem todos os sábios conselheiros da tribo e um feiticeiro, que transformou os apaixonados em pedra nos referidos locais onde se avistavam. Estes se elevaram e constituíram dois belos e lendários montes, muito importantes no litoral capixaba, que conhecemos como: MOCHUARA, (ou MUXUARA) a princesa, em Cariacica, e o MESTRE ÁLVARO, o príncipe, na Serra. Porém, uma fada compadecida de um destino tão cruel, concedeu uma trégua aos enamorados, na rigidez de suas posições e assim uma vez ao ano, na noite de São João, os jovens recuperam de forma invisível, sua forma humana e primitiva, ocasião em que fazem juras de fidelidade e presenteiam-se com ricas joias e outros mimos, sempre com a ajuda da ave amiga, o Pássaro de fogo, ave mensageira entre os apaixonados. Levando de um para o outro as juras de amor e os presentes, que atestam a sinceridade infinita. Assim, conta a história, conta a Lenda, que na noite de São João, o Pássaro de Fogo, passa no céu, e vai do MOXUARA, em Cariacica, ao MESTRE ÁLVARO, na Serra e vice-versa. E continuam a VIAGEM DO FOGO, descrevendo no espaço, a ETERNIDADE DO AMOR. Observe aqui que a Lenda fala em fogo na noite de São João e o interessante é que a festa de São João é a festa de Agni, do fogo, a festa que comemora o solstício do verão.*

Fonte: Portal Clério Borges⁴³.

- Lenda do pássaro de fogo: <https://www.youtube.com/watch?v=c6qdFmii0eo>

AULA 2: Musica capixaba: Congo.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS	ABORDAGEM LÚDICA	RECURSOS MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> - Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. - Artes visuais: Matrizes estéticas e culturais; materialidades. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais. - Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais. - Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. - Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Construção da Casaca e do Tambor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Para construir cada Casaca, utilizaremos: duas garrafas pet de água mineral com textura; fita adesiva transparente, palito de churrasco, bola de isopor, tinta guache e cola para isopor. - Para construir o tambor: -- lata de leite, bexiga nº 9, palito de churrasco, elástico de amarrar cabelo.

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

⁴³ Disponível em: <https://cleriborges.com.br/a-lenda-do-passaro-de-fogo-montanha-do-mestre-alvaro-na-serra-e-montanha-do-mochuara-em-cariacica/>.

Na aula anterior, ouvimos a Lenda Capixaba do “Pássaro de fogo”. Além da lenda, outra manifestação de nossa cultura é o Congo.

Segundo o Atlas do Folclore Capixaba (2009, p.68)⁴⁴:

Congo ou banda de congo é um conjunto musical típico do Espírito Santo. As bandas de congo se apresentam em festas de santos, principalmente em homenagem a São Pedro, São Sebastião e São Benedito, notadamente nas puxadas de mastro ou em outras ocasiões festivas.

*O grupo é constituído por um número variável de homens e mulheres que **tocam, cantam e dançam** em homenagem ao santo, orago da igreja da localidade. Os componentes se apresentam devidamente uniformizados, os homens com calça comprida e camisa e as mulheres com saia rodada e blusa, e ostentam **estandartes** que identificam o grupo e o santo de sua devoção.*

*A banda conta com vários instrumentos musicais: **tambores, caixa, cuíca, chocalhos, ferrinho, pandeiros, apitos**, mas dentre estes merece destaque **a casaca**, estudada por Guilherme Santos Neves (1978), que a considerou instrumento único em todo o país, tendo sido mencionada em registros documentais desde o século XIX.*

*As **puxadas de mastro** compreendem três etapas distintas que se desenrolam em diferentes momentos da festa, a saber:*

1. *Derrubada ou arrancada do mastro;*
2. *Puxada, levantamento e fincada do mastro;*
3. *Retirada ou descida do mastro.*

A derrubada – em que é abatida uma árvore na mata para servir de mastro na festa – ocorre alguns dias antes da puxada, contando com a participação da banda de congo. No dia ou na véspera do dia do santo, dá-se a puxada do mastro, já preparado e ornamentado para conservar no topo, depois de fincado, um quadro em forma de tela com a figura do santo. Nas puxadas da Serra o mastro vem dentro de um barco rústico, geralmente montado sobre um carro de bois, enquanto nos demais municípios é arrastado pelas ruas por uma corda puxada pelos fiéis, ou transportado nos ombros, até à igreja diante da qual será fincado. Tanto a puxada como a fincada do mastro são marcadas por intenso foguetório e pelo som das batidas e toadas das bandas de congo. Antes de ser fincado no local onde permanecerá por algum tempo, o mastro é atirado várias vezes para o ar e recebido nos braços dos devotos que dançam e cantam com entusiasmo.

A retirada, tirada ou descida do mastro somente ocorre meses depois, quando se dá por encerrado o ciclo de homenagens ao santo, e mais uma vez as bandas de congo participam do evento. As bandas de congo localizadas são devotas de São Benedito, Nossa Senhora da Penha, Nossa Senhora das Graças, São Francisco de Assis, São Sebastião, Nossa Senhora do Rosário, Nossa Senhora da Conceição, Santa Catarina e Santa Isabel, sendo a grande maioria desses grupos devotos de São Benedito. Essa manifestação da cultura popular envolve diretamente 2.135 pessoas, que são os legítimos portadores dessa tradição autenticamente capixaba.

No município da Serra, as festividades envolvendo as manifestações do Congo são prestigiadas por multidões, assemelhando-se ao carnaval.

Para ampliar a interação com as crianças:

Agora que conhecemos mais sobre a nossa cultura, monte com as crianças uma banda de congo mirim da escola.

Confecção da Casaca:



⁴⁴ Disponível em:

<https://observatoriodoturismo.es.gov.br/Media/observatorio/Publicacoes/Livros/Atlas%20do%20Folclore%20Capixaba.pdf>

- Utilizaremos uma garrafa pet de água mineral com textura para o “corpo” da Casaca. Da outra garrafa, utilizaremos a parte da boca da garrafa para dar forma ao pescoço e melhor fixar a bola de isopor. Prenda uma garrafa na outra com fita adesiva transparente.

Fixe a bola de isopor com cola específica para isopor. Essa bola será a cabeça da Casaca. Deixe que as crianças pintem o rosto usando tinta guache. Para tocar a Casaca, utilize palito de churrasco.



Para construir o tambor:

- Utilize uma lata de leite com tampa plástica. Para tocar o tambor use 2 palitos de churrasco com elástico de cabelo amarrado nas pontas.

Após a confecção e experimentação dos instrumentos, defina com as crianças:

- Nome da banda.
- Confecção do estandarte.
- A função de cada criança no grupo musical.

Permita que as crianças manipulem os instrumentos e façam composições rítmicas a serem prestigiadas pela turma. Dialogue com elas sobre as opções de registro desta atividade. Convide outras turmas para conhecerem a banda de congo da turma e apreciem as composições.

Sugestões:

A Casaca: <https://www.youtube.com/watch?v=ijnB5q-1zPo>

- Casaca de material alternativo: <https://www.youtube.com/watch?v=XlpwFyh1Hz0>

- Atlas do Folclore Capixaba:

<https://observatoriodoturismo.es.gov.br/Media/observatorio/Publicacoes/Livros/Atlas%20do%20Folclore%20Capixaba.pdf>

- Música do Congo Capixaba – Lenda do Pássaro de fogo: <https://youtu.be/mtxNk2JEXHI>

AULA 3: A arte presente nos povos tradicionais.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS	ABORDAGEM LÚDICA	RECURSOS MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> - Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. - Patrimônio cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. - Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético. 	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de tinta vegetal. - Construção de brinquedo: binóculo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Açafraão, urucum, carvão, pó de café, barro, casca de legumes (cenoura, beterraba, dentre outras), flor de aboboreira e areia. - Cola branca. - Pincel para pintura. - Potes plásticos reutilizáveis, com tampa. - Rolos de papel.

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA



Tendo em vista que em tempos de isolamento social algumas crianças realizam parte das atividades no espaço doméstico e que muitos alunos não acessam recurso artísticos com tinta guache, pincéis e telas, a proposta em questão utiliza a produção das tintas naturais como atividade lúdica que desperta na criança a observação, a experimentação, a investigação e a reflexão acerca:

- Dos recursos naturais;
- Dos processos de transformação e reação desses recursos;
- Da relação dos recursos naturais e os povos tradicionais;
- Da ressignificação matemática no processo de medidas e proporções de fração para cada receita;
- Da criatividade e o fazer artístico enquanto cultura e patrimônio da humanidade
- Da construção textual através da oralidade e escrita contida nesses processos, utilizando a estrutura textual de “listas” e “receitas”, tão presentes no cotidiano social.

Para ampliar a interação com as crianças:

Coloque em cada pote um dos vegetais selecionados para a fabricação da tinta vegetal. Para os legumes, aconselhamos cozinhá-los antes para que as cores fiquem mais forte.

Misture os extratos com cola branca ou cola transparente. Mantenha os potes tampados para que as tintas não entrem em processo de decomposição.

Possibilite que as crianças experimentem pintar livremente com as tintas vegetais e contextualize com elas a origem das tinturas ligada aos povos tradicionais. Em contexto de Brasil, destaca-se os povos indígenas, como na história do “Pássaro de fogo”.

Após este primeiro experimento, confeccione com as crianças binóculos com rolos de papel. Deixe que cada criança personalize seus binóculos utilizando as tintas vegetais. Assim que ficarem prontos, relembre a história do “Pássaro de Fogo” que fala do complexo montanhoso do Mestre Álvaro. Proponha as crianças localizarem na escola e na comunidade pontos de observação do Mestre Álvaro utilizando os Binóculos.

Como registro, sugerimos a contemplação e confecção de desenho de acordo com a visualização de cada criança.

Sugestões:

- Tinta comestível: <https://leiturinha.com.br/blog/tinta-comestivel/>

- Binóculo de rolo de papel: <https://www.youtube.com/watch?v=JFHGaX2iKLM>

AULA 4: Reescrita: o pássaro de fogo.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS	ABORDAGEM LÚDICA	RECURSOS MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> - Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. - Elementos da linguagem 	<p>-- Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Teatro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Texto adaptado para linguagem teatral da Lenda do “Pássaro de Fogo”.
DESCRIÇÃO DA PROPOSTA			
<p>Tomando como base as aulas 1, 2 e 3 desta unidade, reescreva com as crianças a Lenda do “Pássaro de Fogo” na linguagem teatral, utilizando os recursos musicais e estéticos produzidos (Casaca, tambor e tinta vegetal) para caracterização dos personagens e musicalidade das cenas.</p> <p>Registre esta vivência através dos recursos de produção de vídeo. Converse com a coordenação Pedagógica sobre a possibilidade de um espaço-tempo para compartilhar essa produção coletiva com as demais turmas.</p>			

Proposta lúdica para o enfrentamento da condição de pobreza e extrema pobreza.

UNIDADE 6 - TODA CRIANÇA TEM O DIREITO A VIVER EM FAMÍLIA E EM COMUNIDADE.

AULA 1: Literatura infantil.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS	ABORDAGEM LÚDICA	RECURSOS MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> - Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. - Formação do leitor literário. - Narração de histórias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. - Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos. - Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contação de história. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revista Turma da Mônica ECA. - Livro “Colcha de Retalhos” – versão impressa (físico) ou digital (para projeção).

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

Nesta aula, apresente para as crianças o conceito de Leitura para deleite. Proponha que elas vivenciem o deleite pela leitura, inicialmente, com a página 10 da revista da Turma da Mônica que apresenta o direito que toda criança tem em viver em uma família e a viver em comunidade. Após esta primeira parte, faça a narração do livro “Colcha de retalhos”, de Nye Ribeiro da Silva e Conceil Correa da Silva (1995).

Felipe gostava muito de ir à casa da avó. Além dos bolos e doces deliciosos que ela preparava, vovó também era uma ótima contadora de histórias. Um belo dia, quando o neto a ajudava a fazer uma nova colcha, em meio a retalhos coloridos, desenhados e cheios de história, os dois foram, juntos, reunindo e costurando lembranças. A partir desse dia, Felipe passou a compreender algo até então desconhecido: o sentido da saudade.

Nesta história são resgatados os valores das memórias que fazem parte da constituição da identidade de cada um.

Sinopse do livro.



Para ampliar a interação com as crianças:

Escolha um local aconchegante na escola. Se for possível utilize tapetes, almofadas, essências aromáticas e meia luz. Narre a história focando a relação familiar entre Felipe e sua avó. Deixe que as crianças apreciem o espaço/tempo de narração para deleite pessoal.

Organize o tempo para que as crianças possam expressar suas impressões sobre a história e sobre a forma diferenciada de ouvir histórias em espaços diferenciados.

Outra possibilidade é a crianças fazer registros sobre seus avós e o que eles fazem que os encantam. Como culminância, pode-se convidar os avós para um bate-papo com as crianças sobre a infância deles, sobre quando vieram morar no bairro e sobre outras histórias curiosas. Planeje este dia com as crianças.

Importante destacar com as crianças a tradição da oralidade presente nos povos indígenas, nos Griôs e nas narrativas da nossa própria família, representado pelos mais sábios: os avós.

Sugestões:

- Narração do livro Colcha de retalhos: https://www.youtube.com/watch?v=7e5PN_2sk7Y

<https://www.youtube.com/watch?v=xDYOesjcVyA>

- Fundação FEAC, “A arte de contar histórias”: <https://www.youtube.com/watch?v=PZori0NwwkC>

- A Importância dos Griôs na socialização de saberes e de fazeres da cultura: <http://www.processocom.org/2016/06/01/a-importancia-de-griôs-na-socializacao-de-saberes-e-de-fazeres-da-cultura/>

- Conversa ao Pé da Fogueira com Regina Machado – A Arte de contar histórias. https://www.youtube.com/watch?v=8_PtTeOmuVM

AULA 2: Colcha de retalhos: combinação de desafios motores.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS	ABORDAGEM LÚDICA	RECURSOS MATERIAIS
<p>- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.</p> <p>- Brincadeiras e jogos Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional</p>	<p>- Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade.</p>	<p>- Construção coletiva de jogos com materiais diversificados.</p>	<p>- Materiais disponíveis na escola para as brincadeiras</p> <p>- Materiais diversificados, também disponíveis na escola e em casa, conforme criatividade planejamento das crianças.</p>

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

Assim como a colcha de retalhos é construída com pedaços de tecido de diferentes, nesta aula propomos uma “colcha de retalhos de movimentos”, a partir da concepção de circuito de habilidades motoras.

Para ampliar a interação com as crianças:

Nos espaços da escola utilizados nas aulas de Educação Física ou outros espaços abertos que seja possível o movimento, organize com as crianças um circuito de habilidades motoras com as seguintes habilidades por estação:

Estação 1: movimentos de saltos.

Estação 2: movimentos de arremesso.

Estação 3: movimentos de corrida.

Estação 4: movimentos de equilíbrio.

Estação 5: deslocamentos manipulando materiais.

Na fase de planejamento, defina com as crianças cada estação e quais materiais serão utilizados. Também defina se o circuito será de vivência livre ou se será inserido o elemento tempo – cronometrar as estações e/ou cronometrar o tempo necessário para completa-lo.

Durante a vivência do circuito, questione as crianças se as estações podem ser modificadas em um segundo momento da experiência e quais seriam essas mudanças.



Como registro, proponha as crianças a desenharem as estações, uma em cada papel ou pedaço de tecido. Com os registros feitos, junte-os no formato de colcha de retalhos, neste caso, colcha de retalhos de brincadeiras criadas pelas/com as crianças.

Convidem outras turmas a vivenciarem o circuito, sendo apresentado as outras turmas, primeiramente, a partir da colcha de retalhos que as crianças construíram.

Sugestões:

Educação Física – Circuito de Atividades: Atletismo. <https://www.youtube.com/watch?v=pSVZCyLd-rY>

Educação Física – Vassourobol. <https://www.youtube.com/watch?v=RpXzPVxoPXw>

Reportagem: Colcha de retalhos feita por estudantes e professores. <https://www.youtube.com/watch?v=F3m5oKSFzrw>

AULA 3: A colcha de retalhos dos direitos da criança.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS	ABORDAGEM LÚDICA	RECURSOS MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> - Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. - Elementos da linguagem. - Matrizes estéticas e culturais. - Materialidades. - Processos de criação. 	<ul style="list-style-type: none"> -- Colaborar na proposição e na produção de alternativas para a prática, em outros momentos e espaços, de brincadeiras e jogos e demais práticas corporais tematizadas na escola, produzindo textos (orais, escritos, audiovisuais) para divulgá-las na escola e na comunidade. - Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais. - Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. - Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Confecção da Colcha de Direitos da Criança. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedacos de algodão cru, medindo 50 cmX50 cm (quadrado) sendo: um para cada criança e um para a identificação da turma. - Uma tira na parte superior da colcha para identificação do tema. - Tinta para tecido – cores variadas ou tinta vegetal. - Pinceis para pintura em tecido. - Rolo para pintura (entre 5 e 10 cm) - Lápis grafite. - Cola para tecido. - Folha de papel A4 - Material para pintura em papel (lápis de cor, aquarela, tinta guache ou tinta vegetal)

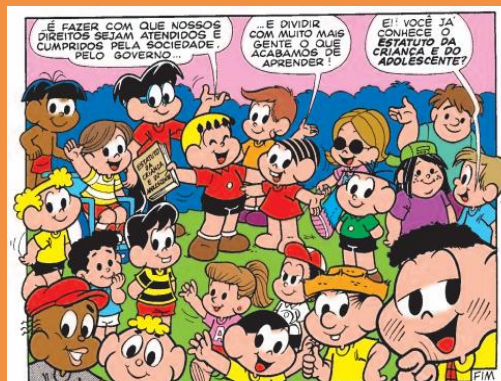
DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

Nesta aula, revisaremos o ECA. Como suporte para a revisão, leia com as crianças o último diálogo da página 18 e a representação dos direitos da página 19 da Revistinha da turma da Mônica, concluindo a leitura coletiva da revista.

Para ampliar a interação com as crianças:

Concluindo a leitura, organize as crianças em 13 grupos, conforme os direitos da criança que foram dialogados nesta proposta:

- Direito da criança a Vida;
- Direito da criança a Liberdade;
- Direito da criança a Dignidade;
- Direito da criança ao Respeito;
- Direito da criança à Saúde;
- Direito da criança à Alimentação;
- Direito da criança a Educação;
- Direito da criança ao Esporte;
- Direito da criança ao Lazer.
- Direito da criança a Cultura.
- Direito da criança a Viver em Família;
- Direito da criança a Viver em Comunidade.



Para o processo criativo, disponibilize folhas de A4 e material, para colorir (lápis de cor, tinta guache etc.) par que as crianças possam dialogar, com o grupo, as ideias. Definida a representação, cada criança do grupo receberá um pedaço (quadrado 50 cm X 50 cm) de Algodão cru para transpor o desenho da folha de A4 para o tecido.

Após a conclusão dos desenhos, deixe secar por 24h. Caso seja necessário, retorne ao desenho para que as crianças façam detalhes ou continuem pintando. A conclusão da pintura dos desenhos pode demandar mais horas ou mais dias do planejamento para a turma.

. Relembre as crianças sobre a construção do Tangram a partir das formas geométricas planas. Como peças de Tangram, a organização espacial das produções dos grupos dará forma a colcha de retalhos.

Os quadrados de tecidos podem ser colados, uns aos outros, com tinta de tecido ou podem ser costurados.

Dialogue com a equipe escolar sobre a possibilidade de envolver as famílias ou a comunidade na costura da Colcha de Direitos da Criança.

Sugestão:

- CLARO, Ana Lúcia de Araújo. **Colcha de Retalhos: Tecendo e Costurando as Histórias das Memórias Infantis**. 2013. https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7382_4907.pdf

AULA 4: Compartilhando o ECA com a comunidade.

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS	ABORDAGEM LÚDICA	RECURSOS MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> - Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. - Artes integradas: processo de criação. - Arte e tecnologia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer e experimentar, em projetos temáticos, as relações processuais entre diversas linguagens artísticas. - Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais. - Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. - Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, softwares etc.) nos processos de criação artística. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exposição das construções feitas pelas crianças em relação ao ECA. 	<ul style="list-style-type: none"> - Convite as famílias. - Materiais produzidos pelas crianças. - Espaço físico ou virtual adequado para receber as diversas linguagens artísticas.

DESCRIÇÃO DA PROPOSTA

Esta última proposta configura a culminância de todo o processo de diálogo, reflexão, ressignificação e de produção de novos saberes, pelas crianças. Essa culminância fomenta a aproximação escola, família e comunidade e proporciona espaço-tempo para que o debate do ECA reverbere na comunidade escolar e na comunidade local. Esse momento será constituído basicamente pela voz das crianças imprimidas nos desenhos, nos brinquedos, dos textos e na musicalidade.

Se optarem por exposição física, outras demandas surgirão: sonorização, acomodação dos convidados, localização de cada parte da exposição, dentre outras.

Caso a opção seja pelo espaço virtual como Blog, canal de mídias ou redes sociais, certifique-se a acessibilidade das famílias e da comunidade a plataforma escolhida.

Após o planejamento da exposição, confeccione os convites às famílias. Não se esqueça de criar um método para colher as impressões dos visitantes (presencial ou virtual).

APÊNDICE B

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

Vitória, 10 de março de 2020.

A Direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Flor de Cactus”, Serra, ES.

Assunto: **Solicita de autorização para pesquisa acadêmica**

Prezado Diretor,

O Programa de Mestrado Profissional de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGMPE/UFES têm a incumbência de proporcionar a formação continuada dos profissionais da educação, criando condições para que possam pensar e atuar de modo a construir conhecimentos que à melhoria dos sistemas e dos processos educacionais.

Considerando esse perfil, solicitamos autorização para que a mestranda Alixandra Dantas de Souza Fahning, CI 1618476, CPF 094998707-76, matriculada como aluna regular sob o nº 2019132542, sob orientação da Profa. Dra. Renata Simões Duarte, e que desenvolve dissertação com o tema: “A ludicidade como possibilidade de enfrentamento da pobreza e extrema pobreza: diálogo com professores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Serra-ES”, **realize pesquisa nesta instituição pública de ensino.**

Atenciosamente,

Profa. Dra. Renata Simões Duarte – Orientadora.
PPGMPE/CE/UFES.

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

O/A Sr.(a) _____,
RG nº _____, nascido em _____, residente
à _____ na cidade de
_____, está sendo convidado a participar da pesquisa de
mestrado **“A ludicidade como possibilidade de enfrentamento da pobreza e
extrema pobreza nos anos iniciais do ensino fundamental do município de
Serra-ES”**, cujo objetivo é investigar como a Escola Municipal de Ensino Fundamental
“Flor de Cactus”, localizada em Serra-ES, compreende a pobreza e as crianças
empobrecidas, pensando a ludicidade como uma prática pedagógica mediadora no
enfrentamento dessa condição social. Para tanto, organizaremos um grupo focal, *por
meio virtual*, com os profissionais da escola pesquisada, sendo, 01 professora regente
do 1º ano, 01 professora regente do 2º ano, 01 coordenadora, 01 professor de
Educação Física e 01 professora de Arte - que atuam no 1º e no 2º ano do Ensino
Fundamental, visando fomentar o debate “Educação, Pobreza, Infância e Ludicidade”
e refletir sobre as questões históricas e sociais da pobreza e da infância, visando à
articulação com a prática pedagógica no Ensino fundamental I e a elaboração, de
forma colaborativa com o grupo focal, de um caderno de propostas lúdicas de
enfrentamento da condição de pobreza e extrema pobreza para crianças do 1º e 2º
ano do Ensino Fundamental.

Qualquer dúvida ou esclarecimento poderá ser dado pelo pesquisador
responsável, Alixandra Dantas de Souza Fahning, por e-mail
(alixandra.dantas@gmail.com) ou por telefone (27 98838-0997).

Reforçamos a garantia de sigilo de todas as informações coletadas podendo ser retirado o seu consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou perda de benefício.

Declaro ter sido informado e estar devidamente esclarecido sobre os objetivos deste estudo, sobre as técnicas e procedimentos a que serei submetido e sobre os riscos e desconfortos que poderão ocorrer. Recebi garantias de total sigilo e de obter novos esclarecimentos sempre que desejar. Assim, concordo em participar voluntariamente deste estudo e sei que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Data: __ / __ / __

Assinatura do sujeito da pesquisa

Pesquisadora (mestranda): Alixandra Dantas de Souza Fahning

Eu, Alixandra Dantas de Souza Fahning, responsável pela pesquisa: **“A ludicidade como possibilidade de enfrentamento da pobreza e extrema pobreza nos anos iniciais do ensino fundamental do município de Serra-ES”**, declaro que obtive espontaneamente o consentimento deste sujeito de pesquisa para realizar este estudo.

Data: __ / __ / __

Pesquisadora (mestranda): Alixandra Dantas de Souza Fahning.

Dia	Horário	Tema	Formador(a) colaborador(a)
15/09/20	18h – 20h	Diálogo inicial: apresentação da proposta formativa colaborativa Tema 1: Educação, Pobreza e políticas de transferência de renda.	Prof. Dra. Renata Duarte Simões Prof. Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho
22/09/20	18h– 20h	Tema 2: Pobreza e infância. Tema 3: Direitos Humanos. Tema 4: Direito da Criança.	Prof. Me. Shellen Lima Matiazzi Prof. Me. João José Barbosa Sana-
29/09/20	18h– 20h	Tema 5: Currículo e Prática de Ensino. Tema 6: Políticas Públicas para a Infância.	Prof. Me. Hadassa da Costa Santiago Bremenkamp Sperandio, Prof. Dra. Sumika Soares de Freitas
06/10/20	18h– 20h	Elaboração colaborativa de propostas lúdicas de enfrentamento da condição de pobreza e extrema pobreza com crianças do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I.	Prof. Dra. Renata Simões Prof. Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho
13/10/20	18h– 20h	Elaboração colaborativa de propostas lúdicas de enfrentamento da condição de pobreza e extrema pobreza com crianças do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental I.	Prof. Dra. Renata Simões Prof. Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho
27/10/20	18h– 20h	Apresentação das propostas e Considerações parciais.	Prof. Dra. Renata Duarte Simões Prof. Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho

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



AGENDA DO GRUPO FOCAL - EMEF “FLOR DE CACTUS”.

APÊNDICE E



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



CARTA CONVITE

Prezada Prof.^a Dr.^a Marlene Cararo,

Com o objetivo de investigar como a escola de ensino fundamental “Flor de Cactus”, localizada em Feu Rosa, Serra-ES compreende a pobreza e as crianças empobrecidas, pensando a ludicidade como uma prática pedagógica mediadora no enfrentamento dessa condição social, elencamos como passo desta pesquisa a organização um grupo focal com professores da escola pesquisada, que atuam no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental.

Nesse grupo, já constituído com cinco (5) profissionais da escola, o diálogo sobre a relação “Educação, Pobreza, Infância e Ludicidade” está previsto para acontecer em sete (7) encontros de 2h, via plataforma on-line, sendo os três primeiros organizados de forma temática:

Dia	Horário	Tema	Tempo de fala
15/09/20	18h – 20h	Educação, Pobreza e políticas de transferência de renda. Pobreza e infância.	
22/09/20	18h– 20h	Direitos Humanos. Direito da Criança.	30 minutos
29/09/20	18h– 20h	Currículo e Prática de Ensino. Políticas Públicas para a Infância.	

Esse diálogo subsidiará a elaboração colaborativa de um caderno de propostas lúdicas de enfrentamento da condição de pobreza e extrema pobreza para crianças do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, sendo este caderno o Produto Educacional deste trabalho, atendendo a uma das exigências avaliativas do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE/UFES).

Assim, solicitamos a colaboração de V.S.^a nesse espaço virtual de diálogo e formação, compartilhando acerca da temática:

Dia	Horário	Tema	Tempo de fala
15/09/20	18h – 20h	Educação, Pobreza e políticas de transferência de renda.	30 minutos

Cordialmente,

Prof.^a Dr.^a Renata Duarte Simões (orientadora)

Departamento de Linguagens, Cultura e Educação/Centro de Educação - UFES

Alixandra Dantas de Souza Fahning (mestranda)

Mestrado Profissional em Educação/Centro de Educação - UFES

