

Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental

Nair Correia Salgado Azevedo
Mauro Betti

Resumo

Trata-se de um estudo relacionado à ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos no Brasil e à implantação da educação integral no município de Presidente Prudente (SP), que recebeu o nome de programa Cidadescola e seguiu as diretrizes e orientações propostas pelo Ministério da Educação, entre as quais, a recomendação de valorizar os jogos e brincadeiras. Nesse cenário, os objetivos deste estudo são: compreender o programa Cidadescola no âmbito das políticas de ampliação do ensino fundamental e da implantação da escola de tempo integral; investigar os pontos de vista das crianças sobre as atividades desenvolvidas nesse contexto, com especial atenção ao tema da "ludicidade". Trata-se de uma pesquisa etnográfica, que se valeu de observação participante e de várias estratégias para a coleta de dados em campo. Constatou-se que as crianças privilegiam as relações entre os pares e as práticas lúdicas em atividades que propiciam o movimento. Conclui-se também que, no caso da escola estudada, há risco de uma oposição entre o "período regular" e o "contraturno", como se fossem duas escolas diferentes na mesma unidade escolar, enquanto as diretrizes didático-pedagógicas presentes na literatura especializada e os documentos oficiais, bem como a perspectiva

das próprias crianças, apontam para a necessidade de uma escola integral, portanto, inteira.

Palavras-chave: infância; lúdico; educação integral; ensino fundamental de nove anos.

Abstract

Full-time school and playfulness: the points of view of 1st year students of elementary school

This study is related to the expansion of elementary school in Brazil from eight to nine years, and the implementation of full-time education in the city of Presidente Prudente (São Paulo). The "Cidadescola" Program followed the guidelines proposed by the Ministry of Education, including the recommendation to enhance the fun and games. In this scenario, the objectives of this study are to understand the Cidadescola Program under the expansion of elementary education policies and the implementation of full-time school; to investigate the points of view of children on the activities undertaken in this context, paying special attention to the theme of "playfulness". This is an ethnographic study, based on participant observation and on various strategies for the field data collection. It was found that children emphasize relationships among themselves and leisure practices that promote movement. In the case of the school studied, it was also concluded that there is a risk of an opposition between the regular shift of classes and the opposite shift of these classes, as if there were two different schools in the same school unit. However, didactic and pedagogical guidelines present in specialized literature and official documents, as well as the perspective of the children themselves, point towards the need for a full-time school, therefore, integrated.

Keywords: childhood; playfulness; full-time education; 9-year elementary school.

Introdução

A ampliação do ensino fundamental no Brasil de oito para nove anos provocou inúmeros debates, que envolveram não apenas educadores, mas a sociedade em geral. Nos termos da Lei nº 11.274 de 2006, que alterou a legislação anterior, oficialmente as crianças passaram a ingressar mais cedo no ensino fundamental, isto é, aos seis anos de idade, e a esse nível de ensino foi acrescentado um ano, passando, então, a ter a duração de nove anos.

A expectativa oficial é que tal medida possa promover um salto qualitativo na educação nacional, ao garantir maior acesso e permanência das crianças na escola (Brasil. MEC/SEB, 2004a). Também nessa mesma direção, o documento *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão das crianças de seis anos de idade*, do Ministério da Educação (Brasil. MEC/SEB, 2007), sugere que tal medida ampliaria as possibilidades de acesso das crianças dos setores populares ao sistema escolar, pois as crianças de classe média e alta já estavam, majoritariamente, incorporadas às modalidades iniciais da educação básica (creches e pré-escolas). Argumenta ainda que, de acordo com estudos realizados nos Estados Unidos, na Grã-Bretanha e em países da América Latina (inclusive no Brasil), quando as crianças ingressam na instituição escolar antes dos sete anos de idade apresentam, em sua maioria, resultados superiores em relação àquelas que ingressam somente aos sete anos. Como exemplo desses estudos, o referido documento destaca o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que demonstra resultados melhores nos primeiros anos das séries iniciais quando as crianças frequentaram a pré-escola, principalmente nas camadas mais pobres da população.

Além dessa mudança no ensino fundamental, em vários municípios brasileiros, ocorre gradativamente a implantação de outra medida presente na política educacional do governo federal, indicada desde 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): a escola em tempo integral. Em seus artigos 34 e 87, o texto legal prevê a ampliação progressiva do período de permanência dos alunos na escola em direção ao regime de tempo integral.

Já a meta nº 6 do Plano Nacional de Educação, decênio 2011-2020 (Brasil. Projeto de Lei nº 8.035, 2010), prevê que, até o final desse período, 50% das escolas públicas brasileiras deverão funcionar em período integral – de forma que o tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades interdisciplinares, seja igual ou superior a sete horas diárias de estudos – e oferecer a jornada integral a pelo menos 50% de seus alunos. Portanto, a meta é que, em 2020, cerca de 25% dos educandos brasileiros estejam frequentando escolas de tempo integral nas redes públicas de ensino.

De acordo com os documentos do Ministério da Educação – Programa *Mais Educação: passo a passo* (Brasil. MEC/Secad, 2010) e *Manual Operacional de Educação Integral* (Brasil. MEC/SEB, 2013) –, que norteiam o processo de implantação da escola de tempo integral no Brasil, o programa *Mais Educação* tem o objetivo de ampliar o tempo e os espaços que levem à melhoria da qualidade da educação e à promoção do desenvolvimento global de crianças, jovens e adolescentes.

Em Presidente Prudente, município localizado na região oeste do Estado de São Paulo, a 580 km da capital paulista, o processo de implantação da escola de tempo integral ou da educação integral¹ recebeu o nome de Programa de Educação Integrada Cidadescola (Presidente Prudente, 2010), o qual, de acordo com o Decreto nº 21.142/2010, tem os objetivos de:

¹ Em diversos documentos legais e oficiais o termo “educação integral” reporta-se a uma escola que funciona em jornada ampliada, e utiliza-se a expressão “educação básica de tempo integral” – por exemplo, no *Manual Operacional de Educação Integral* e no Decreto nº 7.083 de 2010, que trata do programa *Mais Educação* – em referência à ampliação do tempo de permanência de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escolas públicas como contribuinte para a melhoria da aprendizagem. Vamos preferir a expressão “escola de tempo integral”, pois entendemos que toda escola, independentemente da duração de sua jornada diária, deve perseguir a “educação integral”.

[...] desenvolver a formação integral das crianças da rede municipal de ensino de Presidente Prudente e contribuir para a realização de propostas e práticas curriculares, ampliando a oferta de saberes, atividades socioeducativas, que auxiliem no processo de formação das crianças, por meio da articulação de ações intersetoriais de todas as secretarias e órgãos do Município. (Presidente Prudente, 2010).

O processo de implantação iniciou-se em oito escolas municipais no ano de 2010 (Azevedo, 2012). Em 2013, já atingia 26 unidades que atendem crianças do 1º ao 5º ano (Presidente Prudente, 2013). O tempo de permanência na escola dessas crianças² foi ampliado de cinco para até nove horas diárias; quando não estão nas aulas regulares em sala, participam de oficinas de atividades esportivas, de artes, de meio ambiente, de língua estrangeira, de acompanhamento pedagógico, oficina lúdica de matemática, informática, empreendedorismo, educação no trânsito, hora do conto, educação musical, cultivo de hortas, práticas circenses, entre outras.

No caso dessas escolas de Presidente Prudente, as crianças do primeiro ano foram inseridas em duas mudanças educacionais importantes: a antecipação do ingresso na educação obrigatória e a ampliação do período diário escolar para até nove horas, o qual contempla diversas atividades.

Nesse cenário, são objetivos deste estudo: compreender o programa Cidadescola no âmbito das políticas de ampliação do ensino fundamental e da implantação da escola de tempo integral e investigar os pontos de vista de crianças de uma turma de primeiro ano sobre as atividades desenvolvidas nesse contexto, com especial atenção ao tema da ludicidade.

Proseguiremos, então, apresentando algumas problematizações sobre as relações entre ludicidade e escola de tempo integral.

Escola de tempo integral e ludicidade

Mesmo com a universalização do ensino fundamental, considerada uma conquista recente na educação brasileira, não há garantia de que se cumpra a finalidade da educação integral nos espaços escolares. A proposta da educação integral visa otimizar o alcance desse objetivo, mas é preciso superar muitas dificuldades e ambiguidades. Na opinião de Gonçalves (2006), um dos primeiros passos é considerar as atividades como um todo, e não como partes separadas:

E não se trata simplesmente de fazer "passeios", de artificialmente intercalar aulas repetitivas, monótonas, com supostas "saídas" ou excursões divertidas. Trata-se de considerar excursões, atividades extraescola e aulas em sala, como um todo, como um projeto pedagógico de desenvolvimento de uma determinada disciplina, em que não precisa haver repetição e que a diversão não é inimiga da aprendizagem, ao contrário, quando aprendemos de modo prazeroso, esses aprendizados se tornam muito mais significativos. (Gonçalves, 2006, p. 7).

Cavaliere (2002) sugere que as atividades da escola de tempo integral apresentem um equilíbrio entre as várias atividades propostas, a fim de favorecer um melhor aproveitamento das crianças na educação básica.

² O termo "crianças" será usado neste trabalho para denominar todos os alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, pois entendemos que pertencem a uma classe geracional (Sarmiento, 2005) que possui e produz cultura, e precisam ser reconhecidas como sujeitos no processo educacional.

Para Coelho (2002), a escola de tempo integral jamais poderia ser confundida com a escola de dupla jornada, pois essa funciona com a mera repetição de tarefas e metodologias muitas vezes já fracassadas, decretando assim a falência das tentativas de melhorias do ensino. Para a autora, o termo “tempo integral” não pode limitar-se a ampliar a jornada diária dos alunos, em termos de “mais do mesmo”, e sim configurar-se como um concreto projeto de “educação integral”.

Outro direcionamento sugerido pelos especialistas e pelos documentos oficiais é a adequação do currículo, já que se trata, agora, de crianças de seis anos (em alguns casos, ainda incompletos) que, pela legislação anterior, ainda estariam na educação infantil. Portanto, as necessidades dessas crianças precisam ser especialmente consideradas e, mais ainda do que no passado, não se pode fazer uma mudança abrupta na transição da educação infantil para o ensino fundamental (Amaral, 2008; Moro, 2009; Teixeira, 2008).

Ora, os próprios documentos oficiais consideram o envolvimento com atividades lúdicas (jogos e brincadeiras) e com o movimento uma necessidade da criança, fundamental para seu processo de desenvolvimento global. Do mesmo modo, inúmeros autores na filosofia, na psicologia ou na sociologia, embora com diferentes matizes, apontam a importância do jogo e da brincadeira para o processo de humanização e desenvolvimento afetivo, social e cognitivo das crianças. Todavia, diante da pressão social em favor da priorização da alfabetização e do letramento, há o risco de o lúdico e o movimento serem pouco valorizados na formação educacional das crianças e serem percebidos por oposição às atividades escolares “sérias” (ler, escrever, contar), como passatempo, como uma espécie de compensação com que se premiam as crianças. Inúmeros estudos evidenciaram esse processo, como se pode ver em Moro (2009) e Mota (2010), entre outros. Em síntese, diríamos que a abrupta ruptura entre os modelos de educação infantil e o ensino fundamental, que já se constituía antes como um problema pedagógico sério no Brasil, acirrou-se com a antecipação do ingresso no primeiro ano para seis anos.

Mesmo as orientações provenientes do governo federal não estão isentas de contradições. Se, por exemplo, o documento *Ensino fundamental de nove anos: passo a passo para a implementação* (Brasil. MEC/SEB, 2009) aponta que o primeiro ano deve atentar para os conteúdos de alfabetização e letramento, também alerta que o trabalho pedagógico com as crianças de seis anos de idade não pode restringir-se a isso e deve contemplar o estudo de diversas expressões e de todas as áreas de conhecimento, garantindo às crianças acesso a diferentes produções culturais humanas – também ao jogo e à brincadeira.

Todavia, o Parecer nº 4/2008 do Conselho Nacional de Educação, ao pronunciar-se sobre o tratamento pedagógico que deve ser oferecido às crianças dos três anos iniciais do novo ensino fundamental, por diversas vezes põe em destaque o processo de alfabetização e letramento como a tarefa mais importante desse ciclo, conforme aponta o documento do Ministério da Educação (Brasil. MEC/SEB, 2004a).

Em suma, a antecipação do ingresso no ensino fundamental e sua ampliação para nove anos refletem as tensões entre diferentes concepções de criança, infância e escola, bem como os diferentes interesses políticos envolvidos. E, certamente, há muitas tensões e problemas teóricos ainda não respondidos tampouco formulados com a suficiente densidade epistemológica, quando se fala da relação entre ludicidade e escola.

É preciso fazer uma reflexão sobre o significado de “lúdico” e sua presença na escola. Pode-se valorizá-lo como método instrumentalizado para apoiar processos de aprendizagem de conteúdos escolares tradicionais ou como forma de compensação da falta de espaços/tempos de recreação para as crianças na vida urbana. Pode também ser concretizado como jogos e brincadeiras gerenciadas livremente pelas crianças ou mediante intervenção e direcionamento pedagógico dos professores e gestores.

Como alerta Brougère (2003), há muitas tensões sobre a relação entre o jogo e a educação, e a primeira pergunta que devemos fazer é: será que todos que falam de educação e de jogo estão falando exatamente da mesma coisa? Para o autor, o jogo precisa ser reconhecido como uma atividade importante antes de estar relacionado à educação.

É preciso então refletir sobre alguns aspectos importantes relacionados ao lúdico. Por exemplo, muitos autores discutem uma conceituação mais precisa do termo “jogo”³, enquanto outros o entendem como um termo em aberto, que pode variar muito conforme a vivência e a situação cultural, enfim, conforme realidades diferentes em cada espaço/tempo do planeta. Há quem destaque o fato de o jogo ser livre; outros, de que é prazeroso; e ainda há os que destacam seu valor educacional. São interpretações diferentes, que implicam diferentes concepções de jogo.

Segundo Brougère (2003) o termo “jogo” é usado para denominar várias coisas e situações, como um jogo de xadrez, um gato a correr atrás de uma bola, uma criança embalando sua boneca. O vocábulo usado para denominar ambas as situações é o mesmo. A questão principal seria então, segundo Brougère (2003, p. 14), “saber por que atividades tão diferentes foram, em nossa língua e em algumas outras, designadas pelo mesmo termo”.

No clássico *Homo Ludens*, Huizinga (1971), ao analisar essa dificuldade linguística de conceituar o jogo, explica que a categoria geral de jogo, designada por uma só palavra, não existe em todas as línguas, embora em todos os povos exista a experiência de jogar ou a experiência lúdica. O autor, ao entender o jogo como “forma específica de atividade”, como “forma significativa”, como “função social”, permite-nos inferir que o jogo é um livre promotor de funções sociais carregadas de significados. Huizinga (1971) ainda destacou a liberdade (por oposição à obrigatoriedade) como uma das principais características do jogo. Trata-se de uma atividade voluntária que, se estiver obedecendo a ordens, deixa de ser jogo e passa a ser no máximo uma imitação forçada.

O prazer que se pode obter ao jogar, então, está relacionado à liberdade proposta pelo “clima”, pelo ambiente que denominamos lúdico, pois, se o jogo e a brincadeira não são livres, tornam-se uma obrigação;

³ Segundo o dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa (Dicionário..., 2001), o termo “lúdico” provém etimologicamente de *ludus*, que se refere a jogo, divertimento, recreação. O termo “jogo” provém do latim *jocus*, que quer dizer gracejo, graça, pilhéria, mofa, escárnio, zombaria, e que findou por desbancar, no latim vulgar, o uso de *ludus*. Por sua vez, o primeiro sentido designado para brincadeira é “divertimento, especialmente de crianças; passatempo, distração” (Dicionário..., 2001). Para Huizinga (1971), em nenhuma língua se distinguiu o termo “jogo” com o mesmo rigor e nem sequer se o sintetizou em um único verbete. A maior parte das línguas europeias concebe o termo de maneira bastante ampla, como na língua grega, em que há três palavras diferentes para designar o termo “jogo” em geral. Já para Vygotsky (1991) não existe brincadeira e jogo sem regras. Ocorre que, na brincadeira há uma situação imaginária que contém regras de comportamento, mesmo que tais regras não tenham sido estabelecidas a priori. “O que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo” (Vygotsky, 1991, p. 108). Embora cientes das possíveis distinções, vamos nos referir preferencialmente ao binômio jogo(s)/brincadeira(as), por entendermos que ambas as atividades subsomem-se no fenômeno lúdico.

perde-se o prazer – e, conseqüentemente, o lúdico. Todavia, é preciso observar, na companhia de Vygotsky (1991), que o jogo e a brincadeira não são as únicas atividades que proporcionam prazer à criança, pois podem às vezes não apresentar o resultado esperado, tornando-se, assim, um desprazer.

Talvez em virtude de um erro de interpretação de expressões como “brincar livremente” ou “jogo livre”, muitos gestores educacionais e professores não percebiam o valor educacional nas situações de liberdade inerentes ao lúdico, por medo de parecerem estar se rendendo ao *laissez-faire*, ao “brincar por brincar”. Ou, então, num viés teoricamente equivocado de interpretação, considere-se o “livre” como desvinculado do mundo cultural.

Ao contrário, concordamos com Silva (2007), para quem o lúdico é de natureza social, cultural e histórica, sendo carregado de significados que variam de acordo com as vivências ocorridas nas dimensões espaço-temporal e histórico-social. Portanto, o termo “lúdico” é muito mais do que uma atividade em si, mas uma experiência significativa que se dá mediante a articulação de diversos conteúdos culturais. Desse modo, cada realidade social produz seu “conteúdo cultural” (Silva, 2007), construído nas contradições cotidianas e com bases históricas passíveis de mudanças sociais, políticas, econômicas etc.

Para Freire (2002), autor que transita no campo da educação física, área que por tradição ocupa-se do tema, no jogo construímos muitas de nossas capacidades humanas, como a habilidade de imaginar. O problema é que a escola não valoriza isso. Para o autor, “o jogo tem um caráter educativo por si só, sem que tenha de estar a serviço de algum procedimento pedagógico” (Freire, 2002, p. 85).

“Ludicidade” não é uma palavra dicionarizada. No contexto deste trabalho, significa o processo dinâmico e a propriedade comum às situações em que o lúdico está presente como um componente da dimensão humana. Em síntese, entendemos a ludicidade como uma atitude (uma predisposição para a ação), um ambiente que permite a realização das dimensões de prazer e divertimento do jogo e da brincadeira, bem como a própria ação que pode, retrospectivamente, ser reconhecida como experiência lúdica, por meio da reflexão e da verbalização de quem a vivenciou, como atesta Buytendijk (1977, p. 66): “Quem não é capaz de lembrar-se como brincou durante sua infância – e depois –, como ele e o seu meio ambiente falaram sobre aquilo, a essa pessoa é inacessível qualquer compreensão do significado humano [...] de ‘jogo’”.

Não temos a pretensão de responder a todas essas problematizações relacionadas ao lúdico, mas inevitavelmente elas estão presentes como pano de fundo. Ao investigar a implantação do programa Cidadescola em uma unidade escolar da rede municipal de Presidente Prudente, nosso objetivo principal foi identificar e analisar os pontos de vista das crianças a respeito das atividades propostas no referido programa, com especial atenção ao tema da ludicidade.

Como esse programa manteve o período de jornada escolar tradicional (o turno) com as aulas de matemática, língua portuguesa, ciências, história, geografia, educação física e educação artística, e incluiu no contraturno outras atividades, pareceu-nos plausível a hipótese inicial de que a ludicidade estaria mais presente neste segundo momento da jornada escolar.

A pesquisa de campo

Acompanhamos, entre março e novembro de 2011, uma turma de 32 crianças do 1º ano de uma escola municipal de educação infantil e ensino fundamental, situada na periferia da cidade de Presidente Prudente, das quais 25 participavam das atividades do programa Cidadescola no período da tarde. Dentre estas, 21 foram autorizadas pelos pais ou responsáveis a participar da pesquisa⁴, que abrangeu as atividades do turno (aulas regulares na sala) e do contraturno (oficinas do programa Cidadescola).

É importante destacar inicialmente que, ao centrar a fonte de informação nas crianças, a questão do método tornou-se crucial neste estudo, pois os sujeitos da pesquisa exigem métodos diferenciados em relação aos usados frequentemente com sujeitos adultos.

Nas últimas duas décadas, em consonância com o crescimento do interesse pela infância, aumentaram os estudos que procuram enaltecer as crianças como sujeitos de direito, com voz ativa nas pesquisas acadêmicas. Muito se tem publicado, debatido e avaliado, mas ainda há muita resistência em aceitar o testemunho das crianças como fonte e “pouco se conhece sobre as culturas infantis porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças” (Quinteiro, 2005, p. 21). Hendrick (2005, p. 48) compartilha da opinião de que, em se tratando de pesquisas da infância, se queremos que as crianças sejam vistas como atores sociais, precisamos nos ver fazendo parte de uma relação com elas, o que geralmente não ocorre.

Cada criança possui sua própria maneira de se comunicar e de se expressar no mundo. Algumas falam com as palavras e o corpo ao mesmo tempo, enquanto outras falam apenas com o olhar; outras se comunicam melhor com desenhos ou com a escrita. Cada uma delas tem seu próprio jeito de demonstrar como é e o que pensa. Obviamente, uma pesquisa que procura compreender os pontos de vista das crianças precisa considerá-las também como produtoras de conhecimento, o que exige propiciar-lhes diferentes formas de expressão. Portanto, é necessário procurar novas formas de gerar, interpretar e apresentar os dados.

A *etnografia* foi considerada a opção metodológica mais adequada, pois, quando devidamente delineada, pode tornar-se uma aliada nas pesquisas educacionais, devido ao seu caráter flexível e à constante interação entre a coleta e a análise dos dados, além da possibilidade de reformulações ao longo do processo de pesquisa (Esteban, 2010). Ou seja, a etnografia é autocorretiva, tanto em relação ao seu delineamento inicial

⁴ Além da autorização dos pais, a pesquisa também contou com a aprovação dos gestores da escola, assim como com a autorização da Secretaria Municipal de Educação. O projeto de pesquisa foi aprovado em reunião do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Bauru.

quanto à coleta e à interpretação de dados, de modo que se a recomenda para pesquisas com crianças (Corsaro, 2009).

Entender a criança como um ser cultural, que produz cultura, capaz de expressar suas opiniões a respeito das situações que a cercam – o método nas pesquisas *com* crianças, e não apenas *sobre* crianças (nas quais estas são objetos da coleta de dados) – exige que se garanta uma forma adequada de participação das crianças em uma pesquisa etnográfica. Delgado e Müller (2008), baseadas em Willian Corsaro (2009), refletem que, inicialmente, o pesquisador precisa ser aceito no grupo investigado, e isso requer que ele participe da vida desse grupo. É preciso também considerar a voz da criança, saber o que ela tem a nos dizer, para o que é necessário o uso de vários métodos compatíveis, como desenhos, textos e diários. Pouco se sabe com relação às culturas infantis, porque durante muito tempo não foi permitido às crianças falar. Mas não basta que agora as deixemos falar, é preciso que de fato elas sejam ouvidas.

Associada à etnografia, a observação participante tem sido apontada por alguns autores (Corsaro, 2009; Rossetti-Ferreira; Oliveira, 2009) como possibilidade teórica e prática nas pesquisas com crianças. Mas, para entender o que é “observação participante”, é preciso, em primeiro lugar, esclarecer que esta não é um método de pesquisa, mas um contexto comportamental e um estilo pessoal adotado pelo pesquisador no momento em que ele está no campo. Trata-se de uma estratégia que facilita a coleta e interpretação dos dados de campo.

Outra característica da observação participante é a exigência de descrições o mais objetivas possível, colocando de lado os preconceitos e evitando interpretações equivocadas (Angrosino, 2009). As observações e interpretações são possíveis mediante a existência prévia dos registros, anotações reflexivas que envolvem descrições do espaço físico, dos sujeitos, do cotidiano, dos comportamentos, dos movimentos e outras ocorrências inusitadas do campo (Delgado; Müller, 2008).

Em relação às entrevistas, recurso muito presente nas pesquisas etnográficas, entendemos que as crianças sabem e querem falar, mas em alguns casos a entrevista pode não ser produtiva por um motivo bem óbvio: as entrevistas geralmente exigem que o entrevistado esteja sentado e é muito difícil para uma criança pequena ficar imóvel. Isso pode dar certo nos primeiros dois minutos; depois, perde-se o interesse e ela logo irá procurar outra coisa para se distrair (Graue; Walsh, 2003). Uma alternativa que pode ter êxito são as entrevistas aos pares ou em grupos. Graue e Walsh (2003) alegam que as crianças se descontraem nesse tipo de atividade quando estão com amigos em vez de sós, sentem-se estimuladas a falar e acabam vigiando umas às outras com relação às mentiras que podem surgir durante a conversa.

Já a produção e o uso de imagens – como as fotografias – nas pesquisas da infância têm sido considerados por alguns autores (Ventorim; Poleze, 2010; Kramer, 2002; Soares, 2006) de grande potencial na coleta dos dados e na produção de conhecimento. Por isso, e por ser compatível

com nossos propósitos, consideramos a possibilidade de as próprias crianças produzirem fotografias.

Os desenhos também são uma maneira de as crianças expressarem sua opinião. Francischini e Campos (2008) apontam que o desenho, acompanhado das palavras, revela a cultura, a história, a imaginação e a fantasia das crianças. São recursos que mostram a forma de pensar das crianças, mas que exigem cuidados na sua interpretação, pois os pesquisadores precisam estar atentos aos gestos, às ações e aos sentimentos manifestados pelas crianças no contexto em que foram produzidos.

Para Gobbi (2005), além das expressões faciais, temos de considerar também o que é dito enquanto se produz o desenho. Para a autora, a interpretação mais fiel de um desenho não pode ocorrer separadamente da fala, pois esta permite perceber a expressão de quem o produziu. O desenho e a oralidade são percebidos como reveladores de olhares e concepções dos pequenos sobre seu contexto social e cultural.

Por fim, é preciso referir-se à necessidade de ouvir o que não é dito com palavras ou desenhos, mas expresso nas manifestações corporais. Esse é um desafio que consome todo pesquisador da infância, já que a criança é corpo em movimento, e o movimento é sempre expressivo (Gomes-da-Silva, 2010). As expressões corporais, ao serem exploradas como formas de linguagem, podem também ser consideradas dados que permitem gerar conhecimentos científicos sobre e com as crianças. E o jogo, a brincadeira e o movimento, evidentemente, envolvem a expressão corporal. Se não há etnografia e observação participante sem interação e se o movimento é expressivo, nada mais lógico que pensar em criar situações que levem a essa interação e expressão.

Em síntese, para conhecer as crianças, é preciso brincar com as crianças. Sim, brincar com elas... Essa afirmação pode causar algum estranhamento porque muitas vezes nos esquecemos de que um dia fomos crianças, que gostávamos de brincar, de jogar com os amigos...

Os pontos de vista das crianças

Como já caracterizou Corsaro (2009), o pesquisador precisa ser um "adulto atípico", mais acessível às crianças quando comparado ao que a maioria demonstra ser. Então, uma das estratégias adotadas no início do trabalho de campo foi observar e conversar muito com as crianças. Percebemos que era fácil se aproximar e interagir com algumas delas, pois eram "conversadeiras", brincalhonas, mas outras eram desconfiadas. Graças a essa estratégia conseguimos visualizar nosso primeiro obstáculo: a relação de poder entre crianças e adultos.

Decorrido cerca de um mês de envolvimento com as crianças, percebemos avanços relacionados à nossa convivência, e que elas já compreendiam melhor o seu papel de colaboradoras deste estudo. Explicamos então, de forma simples, a necessidade do anonimato e, a

seguir, as crianças escolheram livremente os nomes que seriam usados por elas na pesquisa: "Chapeuzinho Vermelho1"; "Chapeuzinho Vermelho 2"; "Hugo"; "Moranguinho"; "Bela 1"; "Lavagirl"; "Cinderela"; "Vitor"; "Diego"; "Bela 2"; "Hot Wells"; "Rex"; "Transformer"; "Homem de ferro 1"; "Bianca"; "Iza"; "Bass 1"; "Bass 2"; "Bass 3"; "Ben 10"; "Homem de ferro 2"; "Wolverine"; "Batman"; "Hulk". Aqui podemos perceber a influência das mídias no cotidiano escolar, pois a maioria dos nomes mencionados são personagens de desenhos animados, filmes ou *games*.

Em nossas conversas com as crianças, bem como na entrevista coletiva realizada durante a fase de coleta de dados da pesquisa de campo, procuramos saber de quais atividades mais gostavam e de quais menos gostavam na escola, tanto na sala de aula como nas oficinas do programa Cidadescola, e por quê.

Propusemos às crianças várias formas de participação, entre elas a produção de fotografias – nesse caso, foi dito às crianças que elas poderiam fotografar o que mais gostavam durante as aulas, como uma atividade, uma brincadeira, os colegas etc. A produção de fotografias, de caráter voluntário, foi objeto de discussão com as crianças. Elas fotografaram pelo tempo que desejaram, retornando depois à atividade da aula. Algumas crianças fotografaram muitas vezes, outras nem tanto, pois não foi estipulado um tempo ou quantidade de fotos que deveriam produzir, como podemos ver no relato transcrito do diário de bordo:⁵

Combinamos com eles que cada dia alguém iria assumir a câmera para tirar as fotos, que explicaríamos como manusear a câmera fotográfica, que poderiam se ver e tirar quantas fotos quisessem. Também explicamos que não seria obrigatório manusear a câmera, pois percebemos que algumas crianças ficaram preocupadas com tal decisão. Achamos que, conforme os dias fossem avançando, as crianças perderiam a timidez e poderiam mudar de ideia.

"Wolverine" foi o primeiro que se ofereceu para fazer as imagens. Explicamos como funcionava a máquina e ele imediatamente começou a tirar as fotos dos colegas brincando no computador. Depois de um tempo ele entregou a máquina e foi brincar novamente no computador em que estava no início da aula. (Diário de bordo, 06/05/11).

Um fato interessante em uma dessas ocasiões foi observar que as crianças fotografavam muito suas bolsas e as dos colegas. Quando perguntamos a "Bela" porque tirou muitas fotos das bolsas, ela respondeu: "Não estou tirando fotos das bolsas, estou tirando foto da Tinkerbelle" (Diário de bordo, 13/05/11). Comprovamos aí a forte presença das mídias no cotidiano das crianças, pois Tinkerbelle é um personagem de desenho animado. "Bela", então, não estava registrando imagens de coisas, mas de personagens midiáticos.

Como atestaram Souza e Salgado (2004, p. 210), as brincadeiras de hoje estão cada vez mais conectadas com os desenhos animados, *videogames* e filmes, numa verdadeira rede transmídia que "é tecida no entrecruzamento de informações, saberes e significados que circulam, simultaneamente, em diversos suportes tecnológicos cujas narrativas complementam-se".

⁵ Todos os relatos aqui transcritos foram retirados das anotações dos diálogos e das filmagens feitas no período de coleta de dados deste estudo (entre março e novembro de 2011).

Muitos estudos já evidenciaram que os desenhos, os filmes, as propagandas e a internet influenciam os brinquedos e as brincadeiras das crianças. Em Girardello (2005), por exemplo, vemos que a partir do momento em que as crianças começam a se familiarizar com o computador e a internet, aparecem a brincadeira narrativa e a verbalização do faz-de-conta diante da tela, e isso se dá a partir de produções narrativas, imaginativas e significativas.

Pudemos constatar tal fato ao observarmos as interações das crianças no laboratório de informática. As atividades iniciavam-se em duplas nos computadores, mas com o decorrer do tempo algumas acabavam sozinhas, outras formavam trios. Enquanto jogavam alegremente no computador, descobrindo novos comandos, interagindo com o equipamento (no caso, jogos do computador ou da internet), observamos que as crianças também interagiam com seus pares nas situações de jogos que estavam vivenciando. O que presenciamos, então, foi a interação das crianças por intermédio das tecnologias de informação e comunicação. É verdade que os equipamentos eletrônicos são muito atrativos para as crianças, mas no caso em questão não substituíram os processos de socialização entre os pares:

Durante a brincadeira com os jogos, percebemos que as crianças reproduziam os barulhos dos elementos presentes nos jogos: avião, bombas, foguetes... Tudo o que tinha som era reproduzido por elas. Também vimos que algumas combinavam de jogar o mesmo jogo e conversavam entre elas sobre como fazer as manobras, como iam fazer tal movimento e como se saíam durante o jogo. (Diário de bordo, 06/05/11).

Pudemos também perceber em nossas observações que muitas crianças compreendem a oposição entre o jogo e o trabalho, como evidencia o diálogo a seguir:

“Rex”: Nunca vi você trabalhando aqui na escola, eu não lembro de você trabalhando.

“Bass 2”: Nem eu... Nunca vi você trabalhando.

Pesquisadora: Ah... Então eu não trabalho?!

“Bass2”: Você não trabalha você só brinca.

Pesquisadora: O que é trabalhar pra vocês? Tem diferença entre trabalhar e brincar?

“Bass 3”: Ah tem... Trabalhar é muito chato, brincar é legal.

“Rex”: Brincar é muito mais legal. (Diário de bordo, 04/05/11).

Indagadas sobre o que mais gostavam na escola, obtivemos respostas como a de “Wolverine”, para quem, na sala de aula, era a hora do brinquedo⁶; de “Iza”, que disse não gostar de nada do horário da sala; de “Batman”, que declarou que não gostou do seu tempo de pré-escola; e de “Rex”, que mencionou que esse ano a escola está mais divertida, porque há mais momentos de brincadeira. Tais depoimentos demonstram a preferência das crianças pelas atividades lúdicas tanto na sala de aula quanto nas oficinas do programa Cidadescola. Mesmo quando perguntadas

⁶ A “Hora do Brinquedo” ocorria uma vez por semana na rotina da sala de aula em que as crianças brincavam com brinquedos trazidos de casa por elas ou com jogos como o de encaixe, quebra-cabeça, carrinhos, entre outros que ficavam na própria sala de aula. Esse momento ocorria no corredor, na quadra ou dentro da própria sala.

sobre as atividades preferidas do horário de aula regular, a maioria disse ser a hora do brincar ou a educação física.

A forma como os educadores propõem suas atividades é muito importante para que a criança as considere como lúdicas ou não. O que parece ser um consenso para as crianças, no entanto, é que as atividades ministradas na sala de aula parecem não ser tão atrativas quanto as que fazem fora dela.

Quando analisamos os motivos que fazem com que essas atividades sejam as preferidas, percebemos, por exemplo, que as crianças gostam mais da oficina de informática devido aos jogos *on-line* e à internet. Algumas respostas também indicaram que a “quadra” está diretamente relacionada ao tênis de mesa (uma das oficinas oferecidas pelo programa Cidadescola nessa unidade escolar) e à possibilidade de jogar bola com os colegas.

A rotina de sala de aula parece ser cansativa demais para as crianças. “Rex”, juntamente com outros colegas, muitas vezes, reclamou da quantidade de tarefas na sala de aula e fez questão de nos lembrar disso em certa ocasião, em que estávamos observando a rotina da sala: “Agora você vai ver se não é verdade que a ‘prô’ dá bastante lição pra gente!” (Diário de bordo, 21/06/11).

Não podemos também deixar de mencionar que as crianças, durante todo o processo de realização desta pesquisa, contribuíram com sugestões sobre as atividades, demonstrando seus conhecimentos, seus interesses e opiniões sobre o que ocorria em sua rotina. Muitas delas percebiam que o que falavam era importante para nós e reparavam nas anotações que fazíamos durante nossas conversas.

Também propusemos e discutimos antecipadamente com as crianças a atividade de desenhar sobre o que mais gostavam na escola. Essa atividade foi filmada pelos pesquisadores em câmera de vídeo, o que permitiu o registro do que conversavam enquanto estavam desenhando, bem como de suas respostas quando perguntávamos sobre o que desenhavam. As respostas evidenciam, como nas entrevistas coletivas, nos diálogos e nas fotografias, que as atividades com caráter lúdico são unanimidade entre as crianças⁷:

Eu desenhei a informática, que é o que eu mais gosto. (“Rex”).

Eu desenhei eu jogando bola na quadra com meus colegas. (“Homem de Ferro”).

Eu desenhei a gente brincando na quadra e depois jogando tênis de mesa, eu estou brincando e depois jogando. (“Wolverine”).

Eu desenhei a informática, porque eu gosto de brincar no computador. (Bass 2).

Eu desenhei a quadra, eu tô fazendo tênis de mesa. (“Bianca”).

Eu desenhei o tênis de mesa, eu e meus amigos pulando corda, eu também desenhei o meu irmão e a colega dele, e os brinquedos. Eu

⁷ Cada criança nessa atividade desenhou o que mais gosta na escola, que poderia ser ou não atividade do “turno regular” ou do programa Cidadescola. Após o desenho ser finalizado, perguntamos a cada uma delas o que desenhou e o que achava daquilo que ilustrou.

ainda não sei pular corda, mas eu vou aprender e brincar com meus colegas. (Diego).

Eu desenhei o tênis de mesa, eu e o 'Diego' jogando. ("Vitor").

Eu desenhei o tênis de mesa, todo mundo esperando a vez. ("Hugo").

Eu desenhei a gente na quadra jogando tênis de mesa, eu e a 'Iza' jogando e a 'Chapeuzinho Vermelho' e o 'Bass 2'. ("Batman").

Eu desenhei você no computador, e os outros mexendo no computador. ("Hot Wells").

Eu desenhei eu e a 'Cinderela'. A gente tá na classe. ("Moranguinho").

Eu desenhei eu e a 'Moranguinho' na informática. ("Cinderela").

Eu desenhei eu e a 'Moranguinho' na classe. ("Chapeuzinho Vermelho 2").

Eu desenhei eu e o 'Rex' na quadra jogando bola. ("Transformer").

Eu desenhei a informática, que é o que eu mais gosto. ("Ben 10").

Eu desenhei você". ("Iza").

Eu desenhei a classe e a informática". ("Bass 3").

Eu fiz os meus coleguinhas pulando corda, fiz você e a estagiária. ("Chapeuzinho Vermelho").

Eu queria desenhar a quadra, mas aí eu fiz errado". ("Homem de Ferro 2").

Os desenhos permitiram que as crianças pudessem expressar para além das linguagens verbal e escrita. Há crianças que não falam muito, por timidez ou por não terem o hábito de conversar com outros adultos que não sejam os membros da família. Podemos dizer que foi uma das formas mais inclusivas para que as crianças apresentassem suas opiniões e preferências.

Conclusões: da escola de tempo integral à educação integral

A escola não é a única instituição responsável pela educação das crianças, mas sua importância na sociedade contemporânea e o longo tempo em que nela permanecem os pequenos exigem uma reflexão ampla e profunda sobre como essa instituição poderia promover uma educação de boa qualidade que não ignore as culturas infantis. No entanto, almejar uma educação de boa qualidade para nossas crianças limitando-se a aumentar o tempo de escolarização é uma iniciativa muito frágil.

Se ouvir os professores pode ser importante, para a temática e os propósitos deste estudo ouvir as crianças foi fundamental. E o que elas nos fazem concluir? É difícil resumir, mas a principal conclusão é que as crianças querem ser crianças. As crianças querem brincar, porque além de ser um direito delas, a brincadeira é uma necessidade humana, não

exclusiva das crianças. Todavia, há claramente um movimento em nossa sociedade, que também alcança os primeiros anos do ensino fundamental, de reduzir o tempo de brincadeira das crianças, preparando-as cada vez mais cedo para o mundo do trabalho, para um contexto social em que cada vez mais predominam o individualismo e a competição.

Se o lúdico é também um “clima” e uma atitude dos sujeitos envolvidos, pode também estar presente na aula de matemática ou de leitura, embora seja mais facilmente percebido nos jogos e brincadeiras, na medida em que a ludicidade é característica marcante da cultura infantil. Ao reconhecermos que o jogo e a brincadeira não estão dissociados de mediações com a sociedade em geral, abre-se o leque de opções para melhorar o trabalho pedagógico.

Também pudemos concluir que as crianças têm, desde pequenas, percepção sobre muitas dicotomias presentes na educação escolar, por exemplo, as atividades de sala de aula *versus* as atividades fora da sala de aula, associando isso à escola “chata” *versus* a escola “legal”. As crianças, portanto, diferenciam e sabem identificar o lúdico e o não lúdico no cotidiano escolar, bem como, por meio da transgressão, introduzir o elemento lúdico onde ele é interdito pelos adultos. São as próprias crianças que podem ajudar os professores tanto no desenvolvimento das aulas regulares em sala quanto em programas de ampliação da educação para o tempo integral, como o programa Cidadescola.

Outro dado que evidenciamos está relacionado ao potencial lúdico das mídias e tecnologias contemporâneas. As crianças nos mostraram que os jogos e as brincadeiras nas mídias digitais e na internet não substituem as relações entre os pares, não tomam o lugar dos brinquedos considerados tradicionais e, ainda, inseridos no cotidiano escolar, podem tornar-se mais uma ferramenta a favor da educação.

Sobre as expressões “escola chata” *versus* “escola legal”, sabemos bem o que as crianças querem dizer com isso. Essa oposição é um dos antagonismos desencadeados na escola incluída no programa Cidadescola. A separação feita entre “escola regular” e “escola de tempo extra” leva à classificação das atividades de modo antagônico. As crianças fazem essas menções diferenciais: aulas dinâmicas e aulas monótonas, professores “bacanas” e professores “sérios”. Claro que, em alguns momentos, tais distinções se justificam, mas entendemos que isso independe de serem dentro ou fora da sala de aula. Há bons professores que, em sala de aula, conquistam a atenção dos educandos sem precisar a todo momento solicitar que fiquem em silêncio, sendo, assim, admirados pelas crianças. Então, é preciso alertar, “legal” não está apenas associado a uma aula “lúdica” no sentido de atividade em si (jogo, brincadeira etc.), mas a uma aula que motive os alunos, que tenha significado para eles.

Para nós, o que está sendo implantado nas escolas de Presidente Prudente caracteriza-se mais como adição de um “contraturno” à jornada diária, que não segue algumas das diretrizes e dos princípios firmados em torno da escola de tempo integral – que também deve ser uma escola de educação integral. Se o objetivo é a formação integral da criança, é preciso

que haja intencionalidades pedagógicas que alinhavem todos os tempos/ espaços escolares a despeito da diversidade de conteúdos.

Quando uma escola passa a funcionar em tempo integral, não pode haver divisões de equipes e é preciso cooperação e diálogo entre os profissionais, sejam os responsáveis pelas oficinas que ocorrem fora da sala de aula, sejam os professores titulares de sala. As crianças são as mesmas, independente de estarem na sala de aula ou em oficinas pedagógicas. Não se pode pedir a uma criança do 1º ano que seccione suas vivências e condutas: “agora pode” ou “agora não pode”. Mesmo que ela tenha a percepção do que é lúdico ou não, muitas vezes se cansa desse “vai e vem”, e, por ela, a escola seria uma só: “legal” do início ao fim do dia.

As crianças são sábias... Querem viver o presente, o aqui e o agora com toda a intensidade possível. Tanto quanto viverem com dignidade em nosso mundo, as crianças também têm o direito de construir seu mundo para viver, produzir cultura, ser ouvidas e respeitadas. Se, de fato, assim os professores e gestores educacionais as compreenderem, as crianças poderão contribuir decisivamente para a construção da escola integral que todos almejamos.

Referências bibliográficas

AMARAL, A. C. T. *O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba*. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

ANGROSINO, M. Etnografia e observação participante. In: FLICK, U. (Coord.). *Coleção Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

AZEVEDO, N. C. S. *Programa “Cidadescola” no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Presidente Prudente: entre a ludicidade e a sala de aula*. Presidente Prudente, 2012, 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2012.

BETTI, M. *Educação física escolar: ensino e pesquisa-ação*. Ijuí: Unijuí, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 dez. 2010. Seção 1, p. 34.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Parecer nº 4, de fevereiro de 2008*. Orientação sobre os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf>.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm>.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 07 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria da Educação Básica (SEB). *Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação*. 2. ed. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Programa Mais Educação: passo a passo*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Manual Operacional de Educação Integral*. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). *Programa Mais Educação: passo a passo*. Brasília: MEC/Secad, 2010.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 8.035, de 3 de novembro de 2010*. Aprova Plano Nacional de Educação Decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF, 2010.

BROUGÉRE, G. *Jogo e educação*. 2. ed. reimp. São Paulo: Artmed, 2003.

BUYTENDIJK, U.F. J. J. O jogo humano. In: GADAMER, H. G.; VOGLER, P. (Org.). *Nova antropologia*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1977. p. 63-87. (Antropologia cultural, v. 4).

CAMPOS, M. M. Educação infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p. 113-127, jul. 1997.

CAVALIERE, A. M. V. Escolas de tempo integral: uma ideia forte, uma experiência frágil. In: COELHO, L. M. C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 93-111.

COELHO, L. M. C. C. Formação continuada do professor e tempo integral: uma parceria estratégica na construção da educação integral. In: COELHO, L. M. C. da C.; CAVALIERE, A. M. V. (Org.). *Educação brasileira e(m) tempo integral*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 133-146.

CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com crianças*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 141-157.

DICIONÁRIO eletrônico Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 1 CD-ROM.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FRANCISCHINI, R.; CAMPOS, H. R. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 102-117.

FREIRE, J. B. *O jogo: entre o riso e o choro*. Campinas: Autores Associados, 2002.

GIRARDELLO, G. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 11-12, p. 1-12, jan./dez. 2005.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. D. P.; PRADO, P. D. (Org.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 69-92.

GOMES-DA-SILVA, E. *Educação (física) infantil: a experiência do Se-Movimentar*. Ijuí: Unijuí, 2010.

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, n. 2, p. 1-10, 2. sem. 2006. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/es_tempointegral/Reflexoes_ed_integral.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2011.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HENDRICK, H. A criança como actor social em fontes históricas: problemas de Identificação e Interpretação. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Org.). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Ediliber, 2005. p. 1-28.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1971.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

MORO, C. de S. Ensino fundamental de nove anos: o que dizem as professoras do 1º ano. 2009. 317 f. *Tese* (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MOTA, S. M. C. Escola de Tempo Integral: da concepção à prática. In: SEMINÁRIO DA REDESTRADO, 6., 2006, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro, RJ: UERJ, 2006. p. 1-10.

PRESIDENTE PRUDENTE. Câmara Municipal. Secretaria de Educação. *Decreto nº 21.142, de 17 de agosto de 2010*. Dispõe sobre a instituição do Programa de Educação Integrada Cidadescola, que

visa fomentar a Educação Integral de crianças da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente. 2010. Disponível em: <<http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/Documento.do?cod=16699>>.

PRESIDENTE PRUDENTE. Câmara Municipal. Secretaria de Educação. *Em 2013 SEDUC destaca ampliação do programa Cidadescola e construção de novas creches*. 2013. Disponível em: <<http://www.presidenteprudente.sp.gov.br/site/noticias.xhtml?jsessionid=8A782B0094CDAFF2C412417B5E6BF1F5?cod=26194>>. Acesso em: 27 dez. 2013.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 19-47.

REDIN, M. M. Crianças e suas culturas singulares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com crianças*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 115-126.

ROSSETI-FERREIRA, M. C.; OLIVEIRA, Z. de M. R. Um diálogo com a Sociologia da infância a partir da Psicologia do Desenvolvimento. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com crianças*. São Paulo: Cortez Editora, 2009. p. 59-70.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SILVA, M. R. "Exercícios de ser criança": corpo em movimento e a cultura lúdica infantil d rede municipal de Florianópolis ou "Porque toda criança precisa brincar (muito)?" *Motrivivência*, Florianópolis, v. 19, n. 29, p. 141-196, dez. 2007.

SOARES, N. F. A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2006.

SÓLON, L. de A. G. et al. Conversando com crianças. In: CRUZ, S. H. V (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 204-224.

SOUZA, S. J.; CASTRO, L. R. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, S. H. V (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 52-78.

SOUZA, S. J.; SALGADO, R. G. A criança na idade média. Reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 207-221.

TEIXEIRA, T. C. F. *Da educação infantil ao ensino fundamental: com a palavra, a criança*. 2008. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

VENTORIM, S.; POLEZE, G. M. L. Narrativas de imagens do recreio escolar. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. p. 26-37.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Nair Correia Salgado Azevedo, doutoranda em Educação na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), *campus* de Presidente Prudente, é coordenadora de eixo pedagógico do programa de educação integral Cidadescola no município de Presidente Prudente, São Paulo, Brasil.

nairazevedo@hotmail.com

Mauro Betti, doutor em Educação pela Universidade de Campinas (Unicamp), é professor adjunto do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Bauru, e também do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp, Presidente Prudente, São Paulo, Brasil.

maurobettiunesp@gmail.com

Recebido em 23 de abril de 2013.

Aprovado em 20 de fevereiro de 2014.