



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS
CAMPUS CHAPECÓ
CURSO DE PEDAGOGIA

JAQUELINE CARNIELETTO
PRISCILA NUNES

IMAGENS DO BRINCAR: UM OLHAR PARA A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

CHAPECÓ
2019

JAQUELINE CARNIELETTO
PRISCILA NUNES

**IMAGENS DO BRINCAR: UM OLHAR PARA A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação
apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como
requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado
em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Me. Elise de Moraes

CHAPECÓ
2019

JAQUELINE CARNIELETTO

PRISCILA NUNES

**IMAGENS DO BRINCAR: UM OLHAR PARA A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação
apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como
requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado
em Pedagogia.

Este trabalho de conclusão de curso foi definido e aprovado pela banca em: 26/06/2019

BANCA EXAMINADORA

Elise Helene M. B. de Moraes

Prof.^a Me. Elise Helene Moutinho Bernardo de Moraes – UFFS – Campus Chapecó
(Orientadora)

Erone Hemann Lanes

Prof.^a Me. Erone Hemann Lanes – UFFS – Campus Chapecó
(Avaliadora interna)

Paoline

Prof.^a Me. Paoline Bresolin – Secretaria Municipal de Educação – Erechim-RS
(Avaliadora externa)

RESUMO

A pesquisa está ancorada nas bases teóricas dos Estudos da Infância e aborda o tema do brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental. O estudo teve como objetivo, principalmente, investigar como vem se desenvolvendo a construção da cultura do brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, que consistiu em uma imersão no contexto escolar, onde foram realizadas três visitas semanais, totalizando 6 visitas, em um Centro de Educação Infantil – CEIM e em uma escola estadual, ambas localizadas em Chapecó-SC. Através de observação participativa de todos os momentos lúdicos identificados, as pesquisadoras produziram fotografias e notas de campo. De acordo com as análises dos dados coletados, constatou-se que no ensino fundamental o brincar é bem reduzido na rotina da turma, e o processo de aprendizagem está fortemente voltado para a alfabetização. Por outro lado, na educação infantil as atividades são conduzidas de forma lúdica e o brincar é muito presente no cotidiano das crianças. Para que ocorresse de fato uma transição entre essas etapas escolares, esses momentos do brincar, tão presentes na educação infantil, precisariam permanecer no primeiro ano do ensino fundamental, como forma de respeito à criança e reconhecimento das especificidades da infância.

Palavras-chave: Imagem. Brincar. Transição. Educação Infantil. Ensino Fundamental.

1 INTRODUÇÃO

Algumas mudanças significativas vêm ocorrendo atualmente em relação à educação no Brasil, dentre as quais, destacamos: a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que objetiva tornar o ensino fundamental obrigatório aos seis anos de idade. Destacamos, também, a implementação do ensino fundamental de nove anos, que foi instituído no dia 6 de fevereiro de 2006, com a Lei nº 11.274, tendo como objetivo dessa ampliação inserir uma maior quantidade de crianças no sistema educacional brasileiro.

Essas mudanças na legislação da educação brasileira têm implicado diretamente nas vivências das crianças e sua relação com a escola e demandado desafios consideráveis a serem enfrentados. É nesse contexto que surge nosso interesse pela temática de investigação, especialmente quando percebemos, em contato com as escolas e no contexto da prática, que no primeiro ano do ensino fundamental as atividades lúdicas, as brincadeiras, não são mais predominantes, pois se entende que, a partir desta etapa, começa para as crianças uma nova fase, com maior ênfase no processo de alfabetização.

O presente trabalho buscou analisar como essas mudanças influenciam diretamente o cotidiano das crianças, tendo em vista que na educação infantil o aprendizado é mais voltado para ludicidade, para atividades em grupos e que, nessa transição para o primeiro ano, as atividades passam a ser mais individualizadas e as exigências em relação às crianças também mudam. Propomos, portanto, uma pesquisa que compreenda como se desenvolve a cultura do brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental e observar se há momentos para o brincar e quais são suas diferenças.

Metodologicamente, o estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa (GERHARDT E SILVEIRA, 2009) e etnográfica (ANDRÉ, 1995), que se desenvolveu a partir da imersão, onde foram realizadas três visitas semanais durante todo o mês de abril, totalizando 6 visitas em cada local, em um Centro de Educação Infantil – CEIM e em uma escola estadual, ambas localizadas em Chapecó-SC. Para compor o *corpus* de análise, coletamos os dados através de fotografias capturadas durante nossas observações em duas turmas: uma de crianças do último ano da educação infantil e outra, com crianças do primeiro ano do ensino fundamental.

O estudo está ancorado nas bases teóricas dos Estudos da Infância e na leitura de autores dedicados ao estudo do tema (KISHIMOTO, 1994, 2008; KRAMER, 2007; CORSINO, 2007; ARIÉS, 2011). Para a criança, a fase de transição da educação infantil para o ensino fundamental pode se constituir em um momento de insegurança e estranheza, tendo em vista

que algumas mudanças ocorrem assim que elas adentram um novo ambiente escolar. A estrutura física e organizacional da sala não será a mesma: antes sentavam no chão, em círculos. Agora, cada um com sua carteira e seus cadernos, sentados enfileirados, sem poder correr pela sala ou conversar com os colegas, tendo à sua frente a mesa da professora. Os sujeitos que eram considerados crianças, passam a ser vistos como alunos. Lembrando que esses sujeitos, ao entrarem para o primeiro ano, ainda são crianças e necessitam do brincar para seu desenvolvimento motor, cognitivo, social e que, pela interação com o outro, produzem novos conhecimentos. A cultura do brincar precisa estar contemplada no âmbito da prática, mas também precisa ser problematizada através de investigação científica, em manifestações artísticas e culturais, para se tentar, assim, modificar esses momentos no cotidiano das crianças.

Para facilitar a leitura e compreensão, organizamos o texto em quatro tópicos. No primeiro tópico abordaremos o conceito de infância que é construído todos os dias, de modo a estar se adequando às problemáticas e situações do dia a dia e destacaremos algumas contribuições do brincar na formação escolar das crianças. No segundo tópico apresentaremos a metodologia utilizada para o desenvolvimento do estudo. No terceiro tópico vamos exibir a análise e os resultados da pesquisa. Por fim, o último tópico será destinado às considerações finais.

2 INFÂNCIA: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO

O conceito de infância vem sendo constituído ao longo da história, no entanto ele não é universal e também não é único, pois cada povo tem sua cultura e seu modo de compreender a infância e isso determina a maneira como a criança vive e como é tratada pela sociedade. O estudo precursor que se propôs a discutir o conceito de infância foi a obra “História Social da Criança e da família” (1960), produzida por Philippe Ariès. Ela é qualificada por muitos autores como “uma importante fonte de conhecimento sobre a infância” (BARBOSA e MAGALHÃES, 2008, p. 02).

Nos estudos realizados por Ariès (2011) sobre a história da infância na Europa, o autor evidenciou que o sentimento de infância não existia na Idade Média. Também não existia uma preocupação com o desenvolvimento das crianças. Elas eram tratadas como “adultos em miniatura” e, assim que pudessem, já participavam dos afazeres domésticos e consequentemente, inseridas na sociedade dos adultos. As roupas também eram parecidas com a dos adultos e isso dificultava o movimento das crianças, que não podiam correr, pular, se sujar e nem sequer subir em árvores. Na Idade Média, a infância encerrava-se aos sete anos, pois com essa idade as crianças já falavam e escreviam, então já poderiam trabalhar.

Esse conceito de infância se modificou com as transições no mundo moderno e contemporâneo. Muitos estudos foram realizados em diversas áreas do conhecimento, resultando na quebra de paradigmas e mostrando aos adultos as características peculiares das crianças. Portanto, como afirma Kramer (2007, p. 15), “a criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança)”. É necessário tratá-la como sujeito que possui direitos e deveres e, dentre esses direitos, está o “direito à liberdade”, garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), que assinala no capítulo II o “brincar” como sendo um dos aspectos compreendidos pelo direito à liberdade (BRASIL, 1990).

2.1 A CULTURA DO BRINCAR NO COTIDIANO ESCOLAR

De acordo com Kramer (2007, p. 15), “reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura”. Esse mundo lúdico é o mundo da criança, pois é na situação do brincar que ela se relaciona com o real, fazendo experimentações, procurando construir e recriar a realidade ao seu modo.

A criança, ao brincar, toma os elementos culturais existentes no seu cotidiano representando a imagem social da sociedade, desse modo o brincar não necessita estar desassociado dos acontecimentos do mundo, pois ela é provida de significação social (BROUGÈRE, 1998).

De acordo com Brougère (2001, p. 105) “a criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas, ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça”, portanto, através da sua criatividade a criança em posse de um brinquedo ou não, irá criar sua brincadeira de acordo com a cultura em que está inserida. Nesse sentido, é importante que o professor faça a mediação para incentivar e enriquecer as brincadeiras das crianças, estimulando assim, a imaginação e a criatividade, possibilitando qualidade no brincar e resultando em momentos de aprendizagem.

Como destaca Borba (2007, p. 35) “os estudos da psicologia baseados em uma visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil, apontam que o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem”, sendo assim, se faz necessário a presença do brincar tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, pois ele é parte fundamental da infância. Através do brincar a criança faz grandes descobertas. Ele também proporciona o aprendizado de regras, costumes e valores, desvendando o mundo em que vive por meio do lúdico.

Em conformidade com a etapa da educação infantil citada na BNCC (2017, p. 51) “é preciso que haja integração e continuidade dos processos de aprendizagem das crianças”, partindo do que elas já sabem e do que são capazes de produzir. Como base de apoio para facilitar a integração nesta nova fase da vida escolar da criança, a proposta é que o professor do ensino fundamental tenha acesso aos portfólios da educação infantil e aos registros diversos de cada aluno e que haja um diálogo entre os professores dos diferentes segmentos para assim facilitar a integração nesta nova fase da vida escolar. Para que essa transição seja superada com sucesso pelos alunos (BNCC, 2017, p. 51).

Segundo Trevisan (2018, p. 04), é na fase dos 0 aos 5 anos que ocorre a construção da identidade e da subjetividade da criança. A base estabelece seis direitos de aprendizagem, sendo eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Nesse sentido, a BNCC destaca o brincar, pois é por meio dele que a criança desenvolve e cria suas experiências. O brincar deve ser parte do cotidiano da criança sendo essencial para seu desenvolvimento.

Borba (2007, p. 36) explica que, de acordo com Vygotsky (1987), “a brincadeira, na sua visão, cria uma zona de desenvolvimento proximal, permitindo que as ações da criança ultrapassem o desenvolvimento já alcançado (desenvolvimento real), impulsionando-a a

conquistar novas possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo”. Sendo assim, brincar é o método educativo mais eficiente, pois auxilia no desenvolvimento integral da criança, considerando a melhora no processo de aquisição do conhecimento; melhora no desenvolvimento motor, afetivo e social. Portanto, torna-se imprescindível que o brincar seja adotado como estratégia de ensino-aprendizagem por nós, professores.

Nascimento (2007, p. 30) pondera que “pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade”. Perante o desafio posto, faz-se necessário refletir sobre as especificidades das crianças que ingressam no ensino fundamental, considerando o que deve ou não ser priorizado. Para isso, é preciso que todos os atores sociais envolvidos no cotidiano escolar, estejam engajados, para que tais mudanças possam acontecer e defendam o brincar como direito social da criança.

Ao longo dos anos a brincadeira vem perdendo espaço e tempo no ensino fundamental. No entanto, na educação infantil esses momentos são tidos como essenciais, pois se considera que o brincar é necessário para o desenvolvimento da criança, incentiva a imaginação e desperta a criatividade. De acordo com Borba (2007, p. 35):

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. E é essa concepção que provoca a diminuição dos espaços e tempos do brincar à medida que avançam as séries/anos do ensino fundamental. Seu lugar e seu tempo vão se restringindo à “hora do recreio”, assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina: não pode correr, pular, jogar bola etc.

Kramer (2007, p. 20) defende o ponto de vista de que “os direitos sociais precisam ser assegurados e o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental”. Sendo assim, torna-se imprescindível problematizar o afastamento entre as práticas da educação infantil e do ensino fundamental, visto que elas devem manter uma relação indissociável. É preciso garantir uma continuidade na aprendizagem, sem deixar que a criança perca a sua infância, tornando o aprendizado algo sem sentido e realizado somente por obrigação. Não basta simplesmente aumentar o tempo da criança na escola se não for pensado na melhoria da educação a elas oferecida.

Corsino (2007, p.67) enfatiza que “cabe à educação das séries/anos iniciais valorizar as diferentes manifestações culturais, partir dos interesses e conhecimentos das crianças, ampliá-

los e expandi-los em projetos de trabalho interdisciplinares.” Entendemos que é por meio da interação com o outro e vivências de seu cotidiano que se constroem novos conhecimentos, além da necessidade que a criança tem em brincar, em expressar-se, realizar atividades corporais ou simplesmente movimentar-se, visto que para a criança esse é um momento complexo com mudanças às quais ela ainda não está familiarizada e nos parece pertinente que a escola esteja atenta para isso.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013, p. 121):

Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos.

Faz-se necessário pensar em um currículo que seja adequado a essa nova maneira de ensinar, elaborado por quem entenda as especificidades dos alunos, onde o lúdico ainda esteja presente e considerando o conhecimento que o aluno já adquiriu, pensando que o aprendizado de cada um é diferente e que cada um tem seu tempo para aprender.

3 PERCURSO METODOLÓGICO: OS CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA

O presente estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), “a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”, visto que observamos as relações sociais construídas entre crianças de um determinado grupo. A partir dessa abordagem qualitativa, optou-se por uma pesquisa de cunho etnográfico, que embasa o trabalho de campo. Para Marli Elisa André (1995, p. 29), na pesquisa etnográfica, “o pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado”, facilitando assim, a análise dos dados coletados, pois por meio da observação participativa o pesquisador é capaz de formular melhor os conceitos e o foco da pesquisa estar em constante análise.

A pesquisa desenvolveu-se em um Centro de Educação Infantil Municipal - CEIM e em uma escola da rede estadual, em cada escola foi escolhida uma turma, sendo elas: um pré-escolar e uma turma de primeiro ano, respectivamente. Participaram da pesquisa aproximadamente 50 crianças entre as duas turmas selecionadas. No período de imersão, as pesquisadoras coletaram os dados por meio da fotografia e das notas de campo. Durante o mês de abril, foram realizadas três visitas semanais, totalizando 6 visitas em cada escola. Como foi descrito no termo de autorização de uso da imagem das crianças, que as pesquisadoras enviaram para os pais ou responsáveis, as fotos utilizadas foram escolhidas mediante a preservação da identidade das crianças, bem como das escolas por elas frequentadas, mantendo seu anonimato.

Optamos pela análise de fotografias, pois de acordo com Hoyuelos (2006, apud CARDOSO, 2014, p. 73-74) ela “pode desvelar através das caras, dos olhos, da boca, dos gestos, das posturas, os pequenos sinais que revelam as tensões, os esforços, o prazer, o desejo, os sentimentos e as expectativas das crianças”. Apesar de ser um documento limitado, pois exhibe apenas imagens paradas, a partir da fotografia é possível fazer várias observações e analisar os elementos presentes nela que são ricos de significados. Levamos em conta que o que visualizamos através da imagem nunca é de fato o que está contido nela, mas o que pode ser visto além da imagem observada, através de inúmeras formas de análises e visões, dependendo de quem e como é esse olhar para a imagem ou fotografia.

Optamos por seguir os procedimentos de análise de conteúdo estabelecidos por Bardin (1977, p. 31), que considera que “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicação”. A análise de conteúdo consiste em tentar compreender o que a imagem nos

mostra, é entender para além da palavra com a capacidade para novas descobertas, abrindo um campo exploratório, podendo ser a confirmação, a prova do objeto estudado. É o desejo de ir além das aparências.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 149), os dados “são os elementos que formam a base da análise” e, na pesquisa qualitativa, as “notas de campo” cumprem esse papel, podendo ser descritivas e/ou reflexivas. Durante nossa pesquisa, optamos por utilizar os dois modelos, assim sendo, durante nossa imersão nas duas escolas, registramos por escrito tudo o que nos chamou atenção e todas as informações que pudessem complementar os dados coletados através das imagens fotográficas.

4 ANÁLISE E RESULTADOS: O QUE DIZEM AS FOTOGRAFIAS?

Nosso primeiro contato com a escola estadual, para a observação participativa de uma turma do primeiro ano do ensino fundamental, foi para explicar à coordenação e gestão quais eram os propósitos da pesquisa e entrega das autorizações. Nesse primeiro contato, soubemos de forma breve, como é a rotina das crianças na escola e um fato nos deixou apreensivas, algumas crianças menores, do primeiro ano, tinham medo do recreio, por esse momento ser compartilhado com os alunos maiores, de outras turmas. Por ser uma escola grande, com um número de alunos considerável, as gestoras comentaram que, em algum momento, pensaram em fazer o recreio do primeiro ano separado dos alunos maiores, mas que isso não chegou a acontecer.

Em outro momento, por meio da análise das fotografias produzidas durante os dias de observação, fica evidente que, na turma dos anos iniciais, os momentos para o brincar são raros. Durante o tempo em que estavam realizando ou copiando alguma atividade, as crianças permaneciam de pé ao lado da carteira, sentados com as duas pernas dobradas sobre ela ou, ainda, debruçadas sobre a carteira, conforme mostra a terceira fotografia da Figura 1. Podemos perceber claramente a ânsia das crianças por momentos que conseguissem brincar. A impressão que tínhamos é que permaneciam dispersas, justamente por essa rotina a qual ainda não estão acostumadas. E, permanecer sentadas durante as atividades, não parecia confortável para o tamanho das crianças. Em diversos momentos, observamos meninas se apoiando nas carteiras como se estivessem fazendo passos de balé.

De acordo com Rosemberg e Borzone (2004), as interações no ensino fundamental são voltadas para a transmissão do conhecimento, enquanto na educação infantil ocorre um processo de cooperação. Existe uma ruptura, em que os protagonistas são também os principais prejudicados, deparando-se com uma realidade totalmente diferente da até então vivenciada. O momento do brincar pouco acontece, aprender as letras de forma lúdica já não existe, o sentar em círculos com os colegas já não faz mais parte de suas rotinas. Agora o que lhes espera são cadernos e lápis para escrever, sentados em carteiras individuais projetadas para adultos, ficando com as “perninhas” cruzadas sobre a cadeira ou balançando, sem alcançar o chão. Isso ficou muito evidente durante o período em que estivemos observando as crianças do primeiro ano do ensino fundamental (Figura 1).

Figura 1 – Ensino Fundamental: Disciplina na sala de aula



Fonte: Dados da pesquisa, 2019

Na sala de aula, as crianças usavam o tempo entre uma atividade e outra, ou mesmo durante as atividades direcionadas pela professora, para improvisarem algum tipo de brincadeira. Uma das mais frequentes praticadas pelos meninos era a brincadeira de “pedra, papel ou tesoura”, enquanto as meninas, normalmente, tinham uma boneca na mochila ou brincavam de “adoleta” (Figura 2), aproveitando momentos de distração da professora para brincar.

Enfrentamos, também, alguns dilemas éticos em relação à nossa abordagem junto às crianças. Percebemos, durante nossas observações, que algumas crianças paravam de fazer o que estavam fazendo quando percebiam que estávamos fotografando. Nos primeiros dias, tentamos nos levantar para observar e fotografar melhor, mas percebemos que isso acabaria atrapalhando o trabalho da professora, porque ao invés de continuar a atividade, eles paravam para ver o que íamos fotografar. Essas situações ocorreram com grande frequência na turma do ensino fundamental, causando-nos a impressão de que elas pensavam estar fazendo algo errado ou que estavam sendo vigiadas por nós, por isso não queriam que fotografássemos, como podemos visualizar na Figura 2. Outro aspecto destacado, é que várias crianças se dirigiam até a carteira em que estávamos, para nos pedir ajuda para fazer as atividades passadas pela professora, ou mesmo vinham só para nos contar algo ou saber o que tínhamos anotado em nossa agenda.

Figura 2 – Ensino Fundamental: Brincadeira em aula



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Outro conflito ético em que esbarramos foi o fato de que, apesar da explicação detalhada do modo pelo qual a pesquisa se desenvolveria, de explicarmos que os riscos eram mínimos e que seriam fortemente combatidos, alguns pais ou responsáveis pelas crianças não permitiram a participação delas. Isso fez com que ficássemos o tempo todo em alerta, procurando fotografar apenas as situações em que essas crianças, que não possuíam autorização não aparecessem. Esse aspecto pode ter limitado, em alguma medida nossa pesquisa.

Antes de iniciarmos a coleta de dados, imaginávamos que na turma do ensino fundamental não conseguiríamos encontrar momentos do brincar em sala de aula e que esses momentos iriam se limitar às aulas de Educação Física, parque ou hora do recreio. No entanto, vimos que as crianças, por si só, criavam inúmeras possibilidades inesperadas, por consequência conseguimos registrar vários momentos de tentativas de brincar em sala de aula, onde qualquer objeto vira brinquedo. As crianças, a todo momento, mostravam usar sua criatividade e imaginação, dando novos usos aos materiais pedagógicos disponíveis. Vimos muitos lápis de cor se tornarem bonequinhos - o lápis maior virava o pai, o médio a mãe, e o menorzinho o filho; corda, bambolê e cones sendo usados como megafones para avisar da promoção na “lojinha de brinquedos”; e as carteiras, se transformavam em ótimos obstáculos para pular, trepar ou se pendurar (Figura 3).

Figura 3 – Ensino Fundamental: Materiais pedagógicos se tornam brinquedo



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

O fato das crianças brincarem bastante de brincadeiras tradicionais (amarelinha, esconde-esconde, pega-pega, dança da cadeira, entre outras) foi algo inusitado. Mesmo quando as atividades não eram dirigidas, as crianças optavam por elas. Outro fato interessante, é que as crianças tinham bastante paciência em nos ensinar, quando não sabíamos alguma brincadeira.

Durante as duas semanas em que estivemos acompanhando a turma, apenas por duas vezes, por um período de 45 minutos, as crianças foram levadas ao parque para que pudessem brincar livremente. Esses momentos no parque externo eram muito esperados pelas crianças do ensino fundamental e elas se divertiam muito, exploravam todos os brinquedos e espaços que tinham disponíveis. Conforme mostra a Figura 4, nos brinquedos do parque as crianças brincavam de forma convencional, mas também adaptavam outras formas de brincar, como: ficar andando de um lado a outro na gangorra, tentando se equilibrar. Esses poucos momentos oferecidos para o brincar, bem como a hora do recreio, eram momentos em que as crianças aproveitavam o tempo correndo, pulando ou brincando com alguns brinquedos trazidos de casa. Na hora do recreio, também brincavam com outras crianças maiores de outras turmas, e alguns permaneciam sempre no mesmo espaço, brincando com os próprios brinquedos, com receio, devido ao grande número de alunos que a escola tem e por ser uma área aberta, de acesso a todos os alunos, não sendo separados por faixa etária.

Figura 4 – Ensino Fundamental: Parque

Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Na turma do ensino fundamental, observamos que as diferenças de gênero ficam mais evidentes. Principalmente durante o recreio, meninas brincam com meninas e meninos brincam com meninos (Figura 5). Nesta turma, não havia brinquedos na sala, portanto os brinquedos que as crianças brincavam eram trazidos de casa, e elas tinham apenas uma aula destinada para brincar com esses brinquedos, chamada de “dia do brinquedo”. Percebemos, porém, que mesmo quando não era o dia estipulado pela professora, as crianças traziam seus brinquedos de casa para a escola, deixando evidente sua vontade de brincar.

Além da hora do recreio e do “dia do brinquedo”, as crianças do ensino fundamental brincavam na Educação Física, onde, primeiramente, o professor fazia uma atividade dirigida, com todos juntos e, ao término, deixava um tempo para as crianças brincarem livremente. Na atividade dirigida, o professor propôs brincar de “pega-pega” de forma diferente: a criança que estivesse imitando um animal definido por ele não poderia ser pego, as crianças demonstraram um grande interesse por esta atividade, tendo em vista que ela exigia bastante atenção e concentração. No momento da brincadeira livre, foi possível perceber claramente a divisão de gênero, pois os meninos, em sua maioria, ocupavam esse tempo jogando futebol, já entre as meninas, algumas brincavam de trem com os bambolês, outras de manusear *slime*¹, outras de mostrar os passos aprendidos nas aulas de balé e, somente um menino e uma menina, brincavam juntos, em uma brincadeira em que o menino fazia de conta que era um cachorro.

Como é possível visualizar através das fotografias da Figura 5, entre as crianças do ensino fundamental, as brincadeiras são divididas por gênero e os brinquedos, também. Percebemos que, em diversas ocasiões, as meninas brincam com bonecas e os meninos, com carrinhos ou outros jogos. No “dia do brinquedo”, também ficou evidente a divisão por gênero

¹ Palavra de origem inglesa, que significa lama viscosa, se assemelha a uma massa de modelar, e pode ser feita pela próprias crianças.

entre as crianças, quando os brinquedos levados para a escola eram, entre os meninos: carrinhos dos mais variados tipos e modelos; dinossauros e jogos. Já as meninas, levavam: bonecas grandes e pequenas; ursos e livros (Figura 5).

Figura 5 – Ensino Fundamental: Brincadeira de menina e brincadeira de menino



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Diante da ampliação dos anos iniciais para nove anos, buscamos durante a inserção nas escolas, compreender como está sendo essa continuidade ou essa ruptura da educação infantil para os anos iniciais em relação às práticas educativas.

Ao finalizar a observação na turma do ensino fundamental, percebemos que, infelizmente, o brincar é pouco oferecido às crianças. As práticas pedagógicas não são voltadas para a brincadeira, nos deixando a impressão de que talvez, seja por esse motivo o pouco interesse das crianças nas atividades propostas pela professora, e a dificuldade em compreender, realizar e se concentrar no que lhes era proposto. Cresceu, portanto, nossa expectativa em relação aos dias em que faríamos a imersão no contexto da educação infantil.

Quando iniciamos nossas observações na turma da educação infantil, percebemos uma grande diferença, primeiramente no espaço, em seguida na rotina, nas atividades e, inclusive, nas brincadeiras escolhidas pela turma, que se diferem das do ensino fundamental. Na educação infantil não existe uma divisão clara entre brincadeira de meninos e de meninas. Na maioria das vezes, as crianças brincam juntas, sem fazer distinção de gênero. Quando as brincadeiras eram na sala de aula e eram disponibilizados alguns objetos nas mesas, as crianças escolhiam em qual mesa queriam ficar e geralmente os grupos eram mistos. Nos momentos em que eram disponibilizados brinquedos no chão da sala, meninos e meninas também brincavam juntos. Quando havia alguma disputa de espaço ou desentendimento entre as crianças, a professora prontamente fazia a mediação do conflito e as crianças logo voltavam a brincar juntas. No espaço do parque interno, meninos e meninas brincavam juntos, tanto nos carrinhos como nas casinhas e na cozinha (Figura 6), salvo algumas exceções, quando os meninos não queriam brincar com as meninas e se mostravam resistentes, mesmo com a mediação da professora.

Identificamos que o fato da interação entre as crianças ser mista, em que meninos e meninas brincam juntos, é resultado da mediação constante dos professores envolvidos nas atividades.

Figura 6 – Educação Infantil: Mesmas brincadeiras para meninas e meninos



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Conforme afirmam Kishimoto e Ono (2008, p. 210) são “os pais que constroem o primeiro ambiente de brinquedos da criança, antes que ela comece a fazer suas escolhas”, ou seja, é uma construção cultural, que permeia a vida da criança ao longo do tempo, ou antes mesmo da criança nascer já são construídos estereótipos de gênero, que acabam gerando preconceitos. Como ressaltam as autoras, “a educação, por sua natureza teleológica, de busca de valores, deve conduzir a uma política voltada para a desconstrução de tais práticas históricas nas escolas, com professores preparados” (KISHIMOTO; ONO, 2008, p. 211). Por isso é tão importante a mediação do professor, mesmo nos momentos do brincar livre, sendo possível auxiliar na desconstrução de práticas limitantes.

Além de ser uma construção cultural, os estereótipos de gênero são reforçados pelos brinquedos, a exemplo das bonecas, que geralmente têm roupas rosa, na sua embalagem tem uma figura feminina e sua publicidade é voltada para o público infantil feminino; enquanto os carrinhos costumam ser de cor azul, suas embalagens têm figuras de menino e são potencialmente comercializados para o público infantil masculino.

Na turma do pré (educação infantil), a professora trabalhava com projetos, planejados de acordo com os interesses das crianças, portanto as atividades eram, predominantemente, voltadas para o lúdico. Além disso, todos os dias a professora reservava o primeiro período da aula para as crianças brincarem livremente com massa de modelar, jogos, peças de encaixe ou livros, enfim, a cada dia era proposto algum dos brinquedos da sala de aula (Figura 7). Na sala, enquanto estavam brincando de massa de modelar, perguntamos o que as crianças estavam fazendo, e as respostas eram as mais variadas possíveis, como: “cupcake”; “bolo para a

professora”; “torta de limão”; “casinha de dinossauro”; “uma pessoa/monstro”; “um ninja”; “fantoche”. De acordo com Kishimoto (1994, p. 109), “o brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas”. Em nossas observações, confirmamos o que diz a autora enquanto as crianças estavam brincando com as peças de encaixe (de plástico), e nos contavam sobre o que estavam montando: “fiz uma cobra gigante”; “fiz um chicote”; “fiz uma cerca, um cachorro e uma casinha”; “fiz um óculos”; “fiz uma coroa”. Elas representam a realidade enquanto estão brincando, vão fazendo associações, imaginando que estão em algum lugar, vão representando a realidade através da brincadeira. Como afirma Kishimoto (1994, p. 109), “pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los”. Em outro momento, quando brincavam com peças de montar (de madeira), questionamos as crianças sobre o que estavam construindo, e as respostas foram: “torre bem alta”; “uma casa com piscina e quintal”; um mercado”; “um berçário”; “uma árvore”; “um prédio”; “uma montanha”.

Como podemos observar na Figura 7, na educação infantil nem sempre as brincadeiras eram livres. Havia momentos em que as brincadeiras eram dirigidas pela professora, por exemplo: na segunda fotografia, em que o menino está escrevendo no quadro. Durante uma brincadeira, a professora havia solicitado que escrevesse seu nome e a quantidade de letras dele. Já na terceira fotografia, a professora havia sugerido brincar de dança da cadeira. Ela havia colado um papel nas cadeiras com o nome de cada criança e a intenção da atividade era que cada criança conseguisse identificar seu próprio nome. Observamos que a maioria das crianças que participavam das brincadeiras dirigidas correspondiam bem aos objetivos propostos, resultando em um ambiente agradável e descontraído, o que demonstra que a sala de aula também é lugar de brincar.

Figura 7 – Educação Infantil: Sala de aula é lugar de brincadeira



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Uma hipótese que tínhamos é de que na educação infantil, apesar das crianças possuírem mais momentos para o brincar, esses momentos fossem limitados à sala de aula e ao parque. No entanto, foi possível perceber que as crianças da educação infantil brincam em outros espaços. Descobrimos muitos espaços na escola que foram ressignificados ou pensados para possibilitar uma variedade maior de brincadeiras – parque externo, piscina de bolinhas, casinha de bonecas, entre outros (Figura 8).

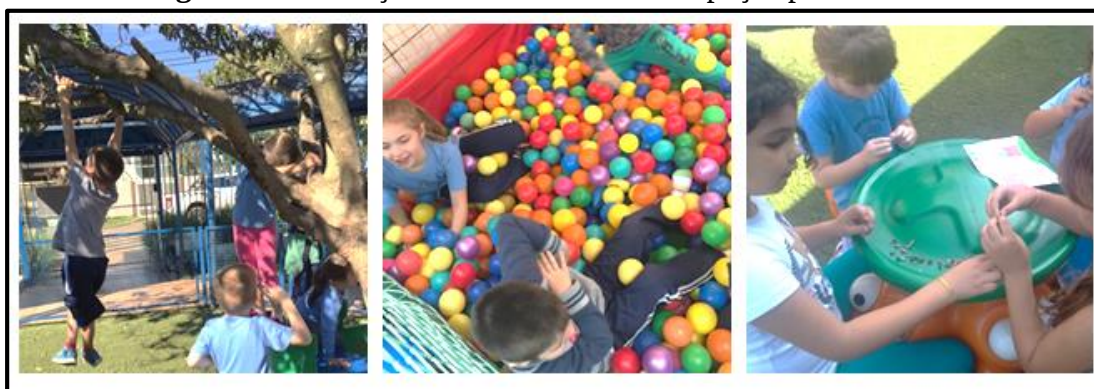
As crianças da educação infantil tiveram, ao longo das duas semanas em que estivemos observando, diversos momentos de brincadeira, tanto no parque externo quanto em outros espaços da escola. A rotina dessa turma permitia que as crianças explorassem com maior frequência todos os espaços da escola, nessa perspectiva as crianças não brincavam apenas na sala de aula. Durante o período de observação, acompanhamos as crianças nas idas ao parque externo; ao parque interno e ao ginásio, e foi possível perceber que elas gostavam muito desses espaços, pois correspondiam com grande entusiasmo quando chegava o momento de se dirigir para eles.

Rita Trevisan, no guia “BNCC na prática” (NOVA ESCOLA, 2018, p. 24), elaborado pela Revista Nova Escola, destaca um dos “conceitos de aprendizagem para a BNCC de educação infantil”, que é a “exploração livre ou espaços planejados?”. Sobre esse conceito de aprendizagem, a autora ressalta que, além de planejar o espaço, “o mais importante é variar situações e deixar que as crianças escolham, dentre as opções oferecidas pelo professor, do que vão querer brincar, de quais colegas querem estar próximos, quanto tempo vão permanecer em determinada atividade ou brincadeira...”. Em nossas observações, verificamos que as crianças da educação infantil tinham autonomia para escolher suas brincadeiras, mas sempre com a mediação do professor que estava acompanhando a atividade. Na sala de aula, o mobiliário e o espaço auxiliavam bastante na diversificação das atividades propostas, pois as cadeiras e mesas eram individuais, mas com um formato diferenciado, possibilitando que o professor dividisse as crianças em pequenos grupos, para que elas conseguissem brincar no coletivo. O espaço do parque interno propiciava variadas brincadeiras e interações, pois tinha cama elástica, piscina de bolinha, casinhas, carrinhos grandes, cozinha, mesas, cadeiras e fantasias. Já no parque externo, as crianças tinham a possibilidade de interagir com os elementos da natureza, como podemos visualizar na primeira fotografia da Figura 8, em que o menino se pendura em um galho da árvore para se balançar. Nesse espaço as crianças também brincavam com folhas e gravetos que caíam das árvores. No ginásio, a professora de Educação Física dirigia as brincadeiras, que eram bem variadas, como: “a raposa e o coelho”, “acerte o alvo”, “ovo choco”, “corrida de saco”, “coelho sai da toca”, “corrida do ovo na colher”, “acerte o rabo” e circuitos.

Todas as brincadeiras eram adaptadas conforme o tema que estava sendo trabalhado e também de acordo com a idade das crianças. As relações estabelecidas entre os sujeitos e os objetos, nestes locais, resultaram em variados aprendizados.

Durante nossas observações fomos surpreendidas com o carinho e afeto que as crianças demonstraram ter por nós. Em vários momentos, nos abraçavam e pediam para brincarmos com elas ou para vermos o que estavam fazendo. Quando estavam brincando de produzir objetos, sempre que terminavam algo, corriam para nos mostrar e pedir que fotografássemos o brinquedo depois de pronto. Tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental nos sentimos bastante confortáveis e em certos momentos tínhamos a impressão de que já fazíamos parte da turma.

Figura 8 – Educação Infantil: Diferentes espaços para o brincar



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

A estratégia de utilizar a fotografia juntamente com as anotações sobre a cena capturada foi de suma importância para compreender melhor o contexto analisado. Organizamos nossas visitas em dias alternados, essa estratégia atrapalhou um pouco nossa relação com as crianças. Como em alguns dias estávamos ausentes, nossa volta causava certo tumulto, pois as crianças queriam saber porque tínhamos voltado e quantos dias mais iríamos permanecer, porque não tínhamos ido no dia anterior e etc.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das experiências observadas e analisadas, ficou evidente que não há uma transição ou continuidade em relação ao brincar na passagem das crianças da educação infantil para o ensino fundamental. Especialmente em relação ao primeiro ano do ensino fundamental, em que os momentos do brincar praticamente não existem. O que se observou foram crianças sentadas em cadeiras que nem os pés no chão alcançavam, tentando dar conta de todas as atividades que lhes eram passadas, dispersas entre uma atividade e outra, brincando com o que tivessem à mão ou com o colega a sua frente. Percebemos claramente a privação que as crianças do ensino fundamental vêm sofrendo em relação ao brincar. A inquietação entre as crianças estava presente em diversos momentos, ficando evidente que elas ainda não estavam acostumadas a tantas regras que lhes são exigidas.

Já na educação infantil verificamos que o brincar é visto como prioridade, os espaços são pensados para tal, mesmo na sala de aula as crianças podem brincar. As cores chamam bastante atenção, nas paredes há produções das crianças, os materiais são possíveis de serem alcançados pelas próprias crianças, inclusive os brinquedos. O mobiliário é adequado para elas, com um espaço com vários livros de literatura infantil que podiam manusear. Além disso, as crianças possuem tempo para o brincar, que é planejado por todos os profissionais envolvidos.

Constatamos que as mudanças na legislação brasileira têm influenciado fortemente o cotidiano das escolas e, por consequência, as vivências das crianças. Ao ingressar com seis anos de idade no ensino fundamental, as crianças se mostram despreparadas para uma mudança tão brusca em sua realidade e para as novas responsabilidades. No capítulo sobre a etapa da educação infantil citado na BNCC (2017, p. 51), é enfatizado que “para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo”. Portanto, fica evidente a preocupação com o momento da transição para que haja sempre uma continuidade do trabalho pedagógico. Para amenizar essa situação, o ideal seria que ocorresse de fato uma transição, que esses momentos do brincar na educação infantil pudessem permanecer no primeiro ano do ensino fundamental, tempo suficiente para concluir essa adaptação à nova rotina.

As observações e as fotografias comprovaram a necessidade e importância do brincar para as crianças, demonstram claramente que não é necessário haver um lugar específico, mas que esse espaço pode ser a própria sala de aula. No entanto, identificamos que quando o espaço

é planejado, pode proporcionar variadas aprendizagens, o que auxilia o desenvolvimento da criança.

Sem a intenção de produzir generalizações, é importante salientar que o trabalho não teve como intuito expor as condições e defasagens de uma escola específica, mas mostrar que essa é uma realidade recorrente em diferentes contextos nas escolas brasileiras.

Sem apresentar resultados definitivos, temos por intenção que, a partir da realização dessa pesquisa, a discussão sobre a construção da cultura do brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental, seja ampliada, que instigue a realização de outras investigações e que problematizem as vivências que as crianças têm tido nas escolas, principalmente no âmbito do ensino fundamental. Tivemos, através do exemplo da escola de educação infantil, ainda mais certeza de que é possível construir propostas pedagógicas em que as crianças sejam realmente respeitadas de forma integral. Ainda assim, sabemos que essa não é uma realidade presente em todas as escolas de educação infantil e que, principalmente nos últimos anos, em muitas escolas os processos de alfabetização ocorrem de forma precoce o que acarreta às crianças a privação e/ou delimitação dos momentos de brincadeira para assumirem responsabilidades, o que as distanciará do universo lúdico de aprendizagem.

ABSTRACT

The present research is based in Childhood Studies and it aims the playing in Kindergarten to Elementary School. The study aims, at first, to investigate how the development of the culture of playing is in that transition phase. It is a qualitative research, which mark ethnographical research, which was an immersion in the school context, where it was realized three visits in a week, totaling six visits in a Centro de Educação Infantil CEIM and in a State School, both of them located in Chapecó. Through this participative observation, all the leisure moments were identified. The researchers took pictures and made field notes. According to the data collection analyses, it was verified that: in the Elementary school, the playing is reduce during the routine in the classroom and the process of learning is aimed to the literacy. On the other hand, in Kindergarten, the activities are conducted in a very leisure way and the playing is a routine in the daily school life of the children. To have a real transition among these scholar steps, these playing moments, which are so intense in Kindergarten, it would be needed to continue in the first grade of the Elementary School, in a way to respect the children and to recognize the specific needs of the childhood.

Key words: Image. Playing. Transition. Kindergarten. Elementary School.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

ANDRÉ, Marli Elisa D. Afonso. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. São Paulo: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

BARBOSA, Analedy Amorim; MAGALHÃES, Maria das Graças S. Dias. **A concepção de infância na visão Philippe Ariès e sua relação com as políticas públicas para a infância**. Boa vista: Portal de revistas da UFRR, 2008. Disponível em: <https://revista.ufr.br/examapaku/article/viewFile/1456/1050>. Acesso em: 11 nov. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Capa de Edições 70, 1977.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Ensino fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: Leograf, 2007. p. 33-45.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 jun.2019.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. (lei nº 8.069/1990). Brasília: [s.n.], 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 11 nov. 2018.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. p. 562. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 18 nov. 2018.

_____. **Lei nº 11.114**, de 16 de maio 2005. Altera os artigos. 6º, 30, 32, e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental de seis anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília: [s.n.], 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm. Acesso em: 20 out. 2018.

_____. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro 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 União, Brasília: [s.n.], 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 20 out. 2018.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A criança e a cultura lúdica**. São Paulo: Revista da Faculdade de Educação, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 25 nov. 2018.

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Ensino fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: Leograf, 2007. p. 57-68.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos da Pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. Jogo, brinquedo e brincadeira. Florianópolis: Perspectiva, 1994. UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Ensino fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: Leograf, 2007. p. 13-23.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Ensino fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: Leograf, 2007. p. 25-32.

ONO, Andréia Tiemi; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca**. São Paulo: Pro-Posições, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008.

PENN, Gemma. Análise semiótica de imagens paradas. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 319-342.

TREVISAN, Rita. **BNCC na prática: tudo que você precisa saber sobre Educação Infantil**. Revista Nova Escola, São Paulo, 2018.