



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**CRIANÇAS OU ALUNOS: O LUGAR DA BRINCADEIRA NO
PROSSEGUIMENTO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO
FUNDAMENTAL**

DANIELLE CHRISTINA PEREIRA RIBEIRO

**RIO DE JANEIRO
2020**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**CRIANÇAS OU ALUNOS: O LUGAR DA BRINCADEIRA NO
PROSSEGUIMENTO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO
FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada à
Faculdade de Educação da
Universidade Federal do Rio de
Janeiro como requisito parcial à
obtenção do grau de licenciatura em
Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Núbia de Oliveira Santos

**RIO DE JANEIRO
2020**

**CRIANÇAS OU ALUNOS: O LUGAR DA BRINCADEIRA NO
PROSSEGUIMENTO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO
FUNDAMENTAL**

Monografia apresentada à
Faculdade de Educação da UFRJ
como requisito parcial à obtenção de
título de Licenciatura em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA:

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Núbia de Oliveira Santos – UFRJ

Prof.^a Dr.^a Daniela Guimarães – UFRJ

Prof.^a Dr.^a Deise Arenhart – UFRJ

RIO DE JANEIRO

2020



ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Aos 26 dias do mês de junho de 2020, com base na Resolução CEG nº 02, de 15 de abril de 2020, reuniu-se em sessão remota, que foi gravada, a Banca Examinadora da Monografia intitulada: **CRIANÇAS OU ALUNOS: O LUGAR DA BRINCADEIRA NO PROSSEGUIMENTO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL**, de autoria da graduanda **Danielle Christina Pereira Ribeiro**, DRE 114157323, do Curso de Licenciatura em Pedagogia. A Banca, participando por videoconferência, foi constituída pelas professoras: Daniela de Oliveira Guimarães, Deise Arenhart e Núbia de Oliveira Santos, esta na condição de orientadora e presidente da sessão. Às 11h15, a sessão foi aberta, convidando-se a candidata a fazer breve exposição sobre a monografia em julgamento e concedendo-lhe o prazo máximo de 20 minutos. Finda a exposição, passou-se a palavra aos participantes da Banca Examinadora, esclarecendo-se que cada um deles dispunha de até 10 minutos para sua arguição e que o/a candidata dispunha do mesmo tempo para as respostas. Ao final da arguição, a Banca Examinadora analisou e decidiu reservadamente sobre a Monografia apresentada. A seguir, a presidente comunicou que a Banca Examinadora considerou a monografia Aprovada com a nota 10,0 dez. A presidente da Banca Examinadora deu por encerrada a sessão às 12:50h. E, para constar, eu, Núbia de Oliveira Santos, lavrei a presente ata que foi assinada por mim representando todo os membros da Banca e a candidata.

Núbia de Oliveira Santos
Orientadora

Deise Arenhart - Banca Examinadora

Daniela de Oliveira Guimarães - Banca Examinadora

Danielle Christina Pereira Ribeiro
Candidata


Núbia de Oliveira Santos (Orientadora)
Presidente da Banca

RIBEIRO, Danielle Christina Pereira.

Crianças ou alunos: o lugar da brincadeira no prosseguimento entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental / Danielle Ribeiro; orientadora: Núbia de Oliveira Santos. Rio de Janeiro, 2020.
38 f.

Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é, inteiramente, dedicado a todos que estiveram, ao longo da graduação, me apoiando e acreditando que fosse possível eu chegar até aqui.

Agradeço aos meus pais, Heloisa Pereira e Paulo Ribeiro, que apesar das dificuldades, me ajudaram na realização de um sonho que parecia distante, mas que se tornou realidade. Obrigada por acreditarem em mim e que eu pudesse chegar a uma universidade pública.

À professora Núbia de Oliveira Santos, minha querida orientadora. Obrigada pelo apoio, reflexões, por ter me ouvido e por expandir meus horizontes. Agradeço também pela paciência, suporte e análise cuidadosa ao longo da elaboração desta pesquisa.

À minha tia Regina Pereira, docente que me inspira. Obrigada pelo apoio e incentivo.

Aos meus professores de todos os segmentos, pelos ensinamentos e carinho. Em especial à Erika Pereira e Patrick Santana, que sempre acreditaram em mim e me incentivaram.

Aos professores da Faculdade de Educação da UFRJ: Deise Arenhart, Cesar Scelza, Armando Arosa, Libânia Xavier e Diva Lúcia. Obrigada pelo carinho, incentivo, generosidade, apoio, confiança dentro e fora da universidade.

À Faculdade de Educação da UFRJ, todos os professores e funcionários, por terem me ensinado tanto, principalmente fora da sala de aula.

Aos professores (as) e alunos (as) das escolas em que realizei os estágios obrigatórios do curso de Pedagogia, pelo acolhimento, confiança e aprendizado.

Às amigas da universidade: Carolina, Fernanda e Taíse, que além das vivências durante a graduação, compartilharam comigo sonhos e conquistas. Obrigada por me ajudarem a não desistir.

Crianças ou alunos: o lugar da brincadeira no prosseguimento entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental

RESUMO

O presente estudo é resultado das minhas análises e observações sobre o lugar da brincadeira e como ela acontece na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Parto das minhas vivências e experiências para refletir sobre a brincadeira na passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Desta forma, algumas questões norteiam esse trabalho: como se dá esta transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental? Como a brincadeira está presente nessa transição? Qual é a importância do brincar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental? Os autores que me ajudaram nessa reflexão são: Flávia Motta, Levi Vigotski, Maria Silvia da Rocha, Lucia Rabello de Castro, Tizuko Morchida Kishimoto e Sonia Kramer. Entendendo a ludicidade como fundamental para o desenvolvimento infantil, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, encontrei distanciamento dessa perspectiva na passagem de um segmento para o outro. Percebi também que mesmo na Educação Infantil o lugar do brincar como eixo ainda é um desafio.

Palavras chave: Ludicidade, Educação Infantil, Ensino Fundamental, brincadeira.

Sumário

Introdução	8
1. O contexto da Educação Infantil e do Ensino Fundamental	10
1.1 Contexto do Ensino Fundamental	13
2. O lúdico e o brincar	15
2.1 Brincadeira na Educação Infantil	22
2.2 Brincadeira no Ensino Fundamental	25
3. Educação Infantil X Ensino Fundamental: um foco nas experiências do cotidiano	29
Considerações finais.....	37
Referências bibliográficas	39

Introdução

Sabemos que atualmente vivemos uma sociedade que sofreu e vem sofrendo mudanças no decorrer dos anos. O tempo parece correr de forma mais rápida e fluida e nossos cotidianos precisam se adaptar a essas novas demandas. O tempo acelerado é um reflexo de como a nossa sociedade acelera certas tarefas para conseguir se dedicar a uma produtividade em grande escala e eficácia.

A relação entre o tempo e a produção fez com que nossa sociedade acabasse por ficar altamente individualizada, onde as pessoas competem umas com as outras para conseguir os melhores locais de trabalho, de moradia e de bem estar. Devido a essa competitividade, as relações sociais se configuraram de certa maneira em que as pessoas começam a pensar muito em si, esquecendo o outro e da vida em comunidade.

A grande produtividade nos faz também ter que, conseqüentemente, consumir produtos acumulados, o que nos faz também criar um senso que só é de fato uma pessoa contribuinte na sociedade quem produz e quem consome.

Porém, sabemos que em nossa comunidade, devido ao ciclo geracional do ser humano, nem todos estão "aptos" a viverem em ritmo acelerado de produção e consumo, então certos grupos geracionais acabam precisando de uma atenção específica do restante da comunidade.

É desta forma que refletimos sobre a infância na contemporaneidade. As crianças, apesar de nascerem inseridas num contexto consumista, ainda não se encaixam por completo no paradigma por estarem nesse processo de maturação biológica e de percepção de mundo. Elas vão se inserindo lentamente dentro dessa lógica da sociedade de consumo. Por isso elas precisam passar pelo processo escolar de formação para prepará-las para a vida em sociedade. Como vemos nas diversas avaliações que os estudantes passam no decorrer de sua vida escolar.

Em contrapartida, na concepção de sociedade baseada no consumo, existem diversos pensadores (CASTRO, 2002) que consideram a infância

como momento da constituição da subjetividade individual e coletiva e exatamente por isso, ela precisa de um processo formativo específico.

Encontramos assim a ludicidade como um dos processos mais simbólicos para o desenvolvimento da sociabilidade e da cognição infantil (VIGOTSKI, 2007). Porém, a brincadeira é relacionada principalmente a primeira etapa da infância, nos primeiros anos nas escolas de Educação Infantil.

Desta forma me questiono: como se dá esta transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental? Como a brincadeira está presente nessa transição? Qual é a importância do brincar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental? A partir dessas indagações, divido meu estudo nos seguintes tópicos.

No primeiro capítulo discorro sobre o que é a Educação Infantil e o que é o Ensino Fundamental, pensando nos paradigmas e nos objetivos de cada um destes segmentos, fundamentado na análise e nos comentários de documentos e diretrizes reguladoras oficiais (BRASIL, 2004; 2010).

No segundo capítulo pesquiso a importância do lúdico em ambos os segmentos. Vemos a importância da brincadeira para as crianças menores de seis anos (KISHIMOTO, 2010) e em seguida, como é possível se associar os processos de ensino e aprendizagem de conteúdos com as atividades lúdicas? (ROCHA, 2009).

No terceiro capítulo apresento as minhas observações em campo de duas turmas de uma escola particular da Zona Norte do Rio de Janeiro. Uma turma é da Educação Infantil, Pré II, e outra do Ensino Fundamental, 1º ano, onde analiso o lugar da brincadeira em ambos os segmentos, bem como a transição de crianças para alunos (MOTTA, 2011).

Por fim, concluo que encarar dicotomicamente estes dois segmentos é uma forma equivocada de compreensão. Precisamos pensar na ludicidade como uma constante da infância, onde as crianças precisam brincar independentemente da idade. A brincadeira é uma potência.

1. O contexto da Educação Infantil e do Ensino Fundamental

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e de grande importância para o crescimento e desenvolvimento das crianças. É obrigatória a partir dos quatro anos e ter contato desde a primeira infância com o ambiente de escolarização formal é uma oportunidade de interação das crianças com seus pares na mesma faixa etária, e o contato com seu grupo social. Embora as crianças nasçam cidadãs, a Educação Infantil é um dos “lugares” onde elas exercem sua cidadania. Com as experiências vividas na escola, elas experimentam, exploram e conhecem o mundo cultural que as abraça. Assim, elas têm a oportunidade de potencializar os seus próprios desenvolvimentos, criando consciência das suas capacidades e limites.

As crianças necessitam de atenção específica dependendo da faixa etária atendida. Este primeiro contato com a educação escolar formal é um momento que exige muita delicadeza dos profissionais envolvidos no processo educativo. O respeito à criatividade, ludicidade e liberdade de expressão, são alguns princípios que devem ser respeitados pelas propostas pedagógicas e são orientados para o trabalho com as crianças que estão dando os primeiros passos em sua trajetória escolar. Por isso, a Educação Infantil necessita de um ambiente que ofereça o devido conforto para o desenvolvimento dessas crianças. Esse é um dos direitos que devem ser cumprido por lei nas instituições escolares.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB no 9394/96) fundamenta os direitos e deveres da educação brasileira, é resultado das lutas civis ocorridas desde o início da década de 1980 com as conquistas democráticas no pós-ditadura. (LEITE FILHO, 2005) Uma das principais resoluções desta nova configuração da LDB se explicita no compromisso do Estado em garantir para crianças de 0 a 5 uma educação pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

A Educação Infantil garantida pela LDB reforça a atenção com os cuidados necessários da primeira infância, e como um espaço de aprendizagens e descobertas. A Educação Infantil então se distancia da

puericultura de outrora e da ideia da criança como um bibelô ou adulto em miniatura sendo considerada como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

Fica evidente como é importante ter uma perspectiva atenta para as infâncias nos ambientes escolares. Reconhecer a dinâmica sócio histórico que compõe a nossa sociedade e as relações de poder que definem as subjetividades dos sujeitos no campo social, é uma maneira de não se limitar nas imposições criadas pelas problemáticas da educação formal. Reconhecer as desigualdades causadas pelas injustas relações de poder é uma forma de atuar buscando uma educação que seja crítica, plural e efetiva para a atualidade.

Para contemplar toda a pluralidade e a potência da vida infantil é preciso também uma prática educativa que englobe as pluralidades e significados do que é ser criança.

Como apontam as DCNEIs, é preciso trabalhar em três eixos prioritários com os princípios de: ética, política e estética, respectivamente. São abordados, no campo ético: a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e do respeito ao bem comum; no político: os direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; no estético: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010).

O campo relacionado ao estético é o princípio mais atrelado às experiências práticas da educação. Tendo ciência dos deveres éticos e políticos que definem e garante a educação, o educador deve atentar as necessidades da educação na primeira infância. Com os devidos recursos, como: espaço, tempo e materiais, o educador pode concentrar a sua prática para pensar e elaborar um plano de atuação para impulsionar e desenvolver toda a potência da criança.

A educação na creche e na pré-escola precisa também se aproximar da consciência política e cultural do contexto histórico brasileiro, reconhecendo a

multiplicidade de culturas que formam o nosso país. Dando a ênfase necessária para as culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras.

O brincar é uma das práticas que mais nos possibilita lembrar nossa infância, e também é uma das experiências que mais define o tempo e o ser da criança. O devir do brincar é o que define a criança e dá sentido a maioria de suas ações. Por isto é imprescindível o incentivo à brincadeira neste segmento educacional. A ludicidade, além de todas as questões sociais apresentadas anteriormente, precisa estar sempre presente no cotidiano escolar, por meio das brincadeiras com possibilidade de aprender conteúdos, de socializar, de interagir ou somente brincar por brincar. Por isso é preciso que os movimentos do brincar:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (BRASIL, 2010, p. 25-26)

Com estas considerações sobre a Educação Infantil, suas exigências e concepções institucionais; percebemos que a ludicidade tem um papel central no desenvolvimento psicológico, na maturação genética, na sociabilidade e no aprendizado cognitivo. Será que no Ensino Fundamental a ludicidade possui o mesmo papel central?

1.1 Contexto do Ensino Fundamental

O Ensino Fundamental é também uma das conquistas dos direitos civis da sociedade humana no século XX, principalmente no Brasil onde ele foi o nível de ensino alcançado pela grande maioria de sua população até a virada do século. O Ensino Fundamental, como um direito civil, é o que fundamenta a ideia de educação básica, ocupando a posição intermediária entre a Educação Infantil e o Ensino Médio, em ambos os segmentos, garantidos pela compulsoriedade da educação básica pública e popular. O Ensino Fundamental é dividido em dois segmentos, a primeira parte que contempla o primeiro ano até o quinto e a segunda que vai do sexto ano ao nono. Nesta pesquisa, concentro as atenções no primeiro segmento, com foco nos anos iniciais, para tentar compreender de que forma se dá esta transição de crianças para alunos e como o lúdico se torna presente neste momento.

O Ensino Fundamental, além de ser garantido como direito civil, deve proporcionar aos seus estudantes o exercício da própria civilidade, ou seja, exercer autonomamente e criticamente a prática cidadã numa sociedade democrática. A sociedade contemporânea vive fundamentada nos ideais modernos da civilização democrática, onde todos os cidadãos têm seus direitos básicos garantidos, apesar de todas as diversidades presentes dentro destes estados. No contexto brasileiro sua história é marcada pelas diferenças culturais e sociais na composição de sua identidade nacional. Assim, o Ensino Fundamental tem a função de contemplar e trabalhar com a diversidade, pluralidade e multiplicidade que compõem o Brasil.

A formação no campo ético, político e estético acontece em conjunto com o ensino-aprendizagem dos conteúdos científicos e técnicos da formação escolar, dos componentes curriculares da Língua Portuguesa; Matemática; Ciências; Geografia; História; Língua Materna e Estrangeira; Educação Física e Educação Artística. Estes componentes não se apresentam como disciplinas isoladas e não interligadas, todas elas possuem o fio condutor em comum, que é a prática cidadã em sociedade. Esse é o caráter da interdisciplinaridade. Todos esses componentes estão interligados com conhecimentos específicos

que nos permitem melhor compreender e se relacionar com as ideias, os ambientes e os significados que nos rodeiam.

Dentre algumas das especificidades destes segmentos da educação básica, encontramos a necessidade de: compreender e utilizar os símbolos e códigos da linguagem escrita, reconhecendo as diferenças culturais; compreender os símbolos e códigos da linguagem matemática nas aplicações práticas nas grandezas e medidas; compreender o funcionamento dos fenômenos, ciclos e organismos da natureza; compreender os processos do espaço-tempo nas sociedades humanas; reconhecer as diferentes línguas existentes na humanidade entre suas semelhanças e divergências; compreender as possibilidades de atuação e movimentação do corpo e reconhecer as possibilidades estéticas, criativas e culturas das expressões das subjetividades humanas (BRASIL, 1998; 2010).

Estes são alguns dos parâmetros, das metas e das significações dos componentes curriculares presentes no Ensino Fundamental, não se limitando somente a eles e nem somente aos conhecimentos teóricos, mas refletindo nas possibilidades práticas contextualizadas com a sociedade dos sujeitos da educação.

Na sociedade em que vivemos, o conhecimento científico é tomado como o único validado como verdadeiro, reforçando assim a diferenciação entre teoria e prática. Desta forma, o Ensino Fundamental promove uma inserção mais vertical e profunda nos conhecimentos científicos e técnicos da vida contemporânea, quase como forma de começar a introduzir as crianças as exigências da vida moderna e do mundo do mercado de trabalho. Assim, as experiências do campo do cotidiano, como o brincar, são vistas como não produtivas e menos importantes. Deixando a ludicidade, no Ensino Fundamental, em segundo plano e não ligada ao aprendizado explícito de algum conteúdo, e sim às áreas mais livres e consideradas menos importantes, como a educação física, artística ou musical (ROCHA, 2009).

2. O Lúdico e o brincar

Já sabemos da importância da brincadeira no desenvolvimento ético, político e estético das crianças de forma geral, mas iremos discutir com mais profundidade como o lúdico possibilita o desenvolvimento psico cognitivo na primeira infância e de que forma ele contribui para as necessidades de aprendizado e de sociabilidade com as crianças do Ensino Fundamental.

Diversos autores já se debruçaram sobre a questão da ludicidade no desenvolvimento infantil, principalmente Piaget (1990) e Vigotski (2008) e suas interligações com os estudos da filosofia. Não nos cabe aqui fazer uma revisão completa desta ampla bibliografia, mas sim tecer reflexões através de percepções próprias sobre estas teorias para embasar as análises empíricas feitas no último capítulo.

Antes de nos embasarmos no caráter desenvolvimentista do lúdico para as crianças, podemos tentar definir o que significa tal conceito. Almeida (2006) sintetiza de maneira contundente o conceito:

O lúdico tem sua origem na palavra latina "ludus" que quer dizer "jogo". Se achasse confinado a sua origem, o termo lúdico estaria se referindo apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. A evolução semântica da palavra "lúdico", entretanto, não parou apenas nas suas origens e acompanhou as pesquisas de Psicomotricidade. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo. Passando a necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente. O lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana. Caracterizando-se por ser espontâneo funcional e satisfatório. Sendo funcional: ele não deve ser confundido com o mero repetitivo, com a monotonia do comportamento cíclico, aparentemente sem alvo ou objetivo. Nem desperdiça movimento: ele visa produzir o máximo, com o mínimo de dispêndio de energia. Segundo Luckesi são aquelas atividades que propiciam uma experiência de plenitude, em que nos envolvemos por inteiro, estando flexíveis e saudáveis. Para Santin, são ações vividas e sentidas, não definíveis por palavras, mas compreendidas pela fruição, povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam como teias urdidas com materiais simbólicos. Assim elas não

são encontradas nos prazeres estereotipados, no que é dado pronto, pois, estes não possuem a marca da singularidade do sujeito que as vivencia. Na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido. Possibilita a quem a vivencia, momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de resignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida (s/p).

A ludicidade é um amplo campo que engloba os mais variados tipos de brincadeiras, jogos e outras manifestações estéticas. A infância é um dos momentos onde tal fator tem a maior importância, pois o lúdico é a forma em que as crianças começam a experimentar a sua relação com o mundo e a sua inserção nos códigos sociais.

Apesar de sua grande relevância no desenvolvimento infantil, a brincadeira não é a principal e nem a única forma de socialização e de prazer das crianças, existem outras formas de satisfazê-las e que o lúdico não dá conta, como a alimentação, o carinho e o alívio fisiológico (VIGOSTSKI, 2008).

Tentar definir a ludicidade através da satisfação obtida ou não, é um equívoco. Existem brincadeiras, como jogos competitivos, que podem desapontar as crianças quando sua expectativa não é atingida. É preciso compreender de forma mais ampla as dinâmicas que a compõem.

Esta reflexão para elucidar a complexidade da ludicidade deve perpassar também por uma tentativa de compreender as ações e os sentimentos das próprias crianças. Entendendo assim, quais são as motivações, as preferências que contribuem para o desenvolvimento das crianças através da experiência lúdica. É preciso considerar também os diferentes estímulos e interesses das crianças durante seus estágios e faixas etárias de maturação (VIGOSTSKI, 2008).

No decorrer da primeira infância as crianças ainda estão aprendendo a lidar com seus desejos não saciáveis e com a frustração que vem como consequência dessa insatisfação. O lúdico pode ser um movimento crucial neste desenvolvimento com o não saciável, por ser “entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis” (VIGOTSKI, 2008, p.

25). O lúdico é a abstração do não alcançável, é a imaginação do não possível, e assim atua como cognição na infância dos desejos não realizados.

No campo afetivo, a brincadeira não atua da mesma forma do que sensação de sucção ao chupar uma chupeta, por exemplo. Não significando também que a ludicidade está somente na realocação de uma vontade irrealizada para o campo abstrato da estética do brincar, este não se limita somente a acontecimentos, mas também a experiências de afeto. (VIGOTSKI, 2008)

A proposta da ludicidade é a experiência da satisfação de desejos gerais e afetivos. Na Educação Infantil as crianças iniciam o desenvolvimento da consciência relacional com adultos e outras crianças. Apesar dessa noção, a criança ainda não sabe definir os propósitos e as aplicações presentes em uma brincadeira, principalmente as que são gerenciadas por adultos. É esse caráter que diferencia a brincadeira de alguma atividade. Só com o decorrer do desenvolvimento que as crianças conseguem adquirir a noção sobre o objetivo implícito ou não, de uma brincadeira.

Analisando o caráter semântico das brincadeiras, encontramos a imaginação como um ponto central de análise, sendo que o fator simbólico da imaginação pode estar ou não em primeiro plano nas brincadeiras. Esta ideia tem uma dificuldade lógica em três pontos principais: o perigo da abordagem intelectual do símbolo, podendo relacionar a brincadeira com qualquer outra atividade abstrata, diminuindo a sua espontaneidade e dinamicidade; o segundo seria encarar a brincadeira como um processo cognitivo, o que deixaria a margem o seu caráter afetivo; o terceiro seria a necessidade de investigar o que está sendo desenvolvido com a criança através de cada uma das brincadeiras. (VIGOTSKI, 2008).

Para estas questões percebemos quase que a inerência das regras nas brincadeiras, até mesmo as mais imaginativas e abstratas, ou então as mais concretas, como os jogos com regras. Como o caso de Sully, citado pelo autor sobre uma menina pesquisada que brincou com sua irmã, de serem irmãs. Ou seja, a brincadeira do faz de contas seguiu experiências e “regras” gerais de comportamento da sociedade. Assim Vigotski (2008) constata: “parece-me que

sempre que há uma situação imaginária na brincadeira, há uma regra” (p. 28). Não que sejam regras fixas, ou que mudem no decorrer da brincadeira, mas são regras organizadas através do princípio da imaginação. Do mesmo jeito que o caminho reverso é possível, até em jogos com regras fixas é necessária esta presença da imaginação, é ela que dá o caráter de lúdico, como vemos em jogos como o xadrez. É necessário um nível de abstração para relacionar as regras, aos movimentos e aos personagens do jogo.

Seguindo esta linha, para compreender o que há de específico nas regras nas brincadeiras, precisamos analisar o comportamento das crianças durante a brincadeira. Segundo Piaget (1990 apud LUCKESI, 2002), há duas principais formas de comportamento: algumas regras são impostas unilateralmente pela pessoa do adulto, como não fazer barulho na mesa, não mexer nos pertences dos outros; enquanto outras regras de comportamento são criadas através da relação mútua entre adultos e crianças.

Além destas duas formulações ainda existem as regras desenvolvidas através pelas próprias crianças, formas de autolimitação e determinação presentes no brincar. Com estas relações entre as três formas de concepções de regras a criança aprende a diferenciar as regras presentes ao mundo moral e as regras presentes no mundo físico. A brincadeira seria a forma de experimentação da criança com o mundo social e o mundo real.

Passando para a brincadeira no desenvolvimento infantil, que de antemão, como vemos com Vigotski (2008), percebemos que esta influência é enorme, percebemos que a situação imaginária é algo essencialmente novo, culminando a partir dos três anos de idade, porque antes disso o bebê não consegue de fato abstrair a imaginação ao ponto de romper com as amarras situacionais. A junção entre o afeto e a percepção faz a criança menor de três anos ainda ficar presa ao objeto, ao concreto. Agindo assim como um ciclo, a criança é despertada por perceber algum objeto, que possibilita alguma ação, um retorno e assim criando uma reação de afeto, negativo ou positivo na criança, que pode dar início ao mesmo ciclo, ou então repetir este comportamento cíclico com diferenças.

A brincadeira é exatamente isso, não se limitar somente as ações que o objeto possui. A criança não precisa somente do impulso da percepção do sentido do olhar, ou algum dos outros sentidos. Desta forma ela experimenta outros movimentos e pensamentos através da imaginação e não só do olhar.

Na primeira infância, a criança associa o semântico ao concreto, a ruptura com esta relação é impossível. É com esta relação que a criança começa a conseguir a desenvolver a sua fala, pois com o estímulo visual associado ao sentido dado a um objeto por um adulto através do comando de voz, faz a criança concretizar essa relação do simbólico com o visual. A ruptura entre essa relação só acontece de fato quando a criança começa a abstrair através da imaginação. Pois a criança subverte o sentido original de um objeto, o renomeando em uma brincadeira através de outra representação.

Acreditamos que apesar de Vigotski (2008) estar enfatizando a visão e a audição-fala nestes processos, os outros sentidos também podem influenciar as abstrações e as representações que uma criança vai criar, pois são diversas influências sensoriais e sentimentais que uma criança pode sentir. E estas vão influenciar sua imaginação e inventividade.

Apesar destas rupturas, a imaginação das crianças nesses momentos tende a ser limitada. Mesmo quando a criança faz esta transposição de sentidos entre um objeto (mamadeira) para outro (carrinho). Da mesma forma que nas brincadeiras da primeira infância, nem todos os objetos podem ser pivôs para a transformação de outros, é necessária alguma conexão, principalmente as físicas e concretas, para articular essa semelhança na representação. É por isso que as brincadeiras não são meros simbolismos.

Este movimento pode ser mais contraditório ainda quando, apesar das crianças operarem na diferenciação entre significados dos objetos e das ações, elas ainda permanecem relacionando a ação entre duas coisas reais. Ou seja, a abstração delas ainda não se dá por completo, elas precisam da representação das ações reais para dar significados, mesmo que absurdos, a suas representações nas brincadeiras. O mesmo se dá a palavra que praticamente só transporta a outro objeto que a rouba o significado. Como se a criança brincasse de fato fosse com os significados, as palavras, que damos

aos objetos tradicionalmente, o que torna ainda mais curioso e interessante esta dimensão imaginativa das crianças.

A brincadeira então é um fluxo de experimentações, desvios, invenções e práticas da infância. Como vimos anteriormente, ela serve para a conscientização de uma função ou situação social, quando as crianças brincam de interpretar o papel social que é de outra pessoa. A brincadeira então, através da imaginação, não é somente uma abstração, mas é o desenvolvimento da consciência social, dos combinados morais e das relações interpessoais entre a criança e o mundo que a envolve e relaciona.

A brincadeira é desenvolvimento porque a criança está lutando contra seus impulsos imediatos de associação entre objeto e palavra, sobre percepção e situação, principalmente quando é algum jogo esportivo onde a criança precisa compreender as regras para agir conforme o esperado e receber a satisfação por isso. Estes desejos então de obter satisfação não partem da autodeterminação das crianças, como diz Piaget (1990), mas pela introjeção de ideias e valores do social. “A brincadeira ensina a criança a desejar” (VIGOTSKI, 2008, p. 33).

A relação da criança com suas próprias ações toma proporções similares a sua relação com o objeto, neste movimento ela consegue associar uma ação representativa a uma ação real. Podendo simular gestos assim que iriam emular uma ação real, como o comer de mentirinha. No decorrer do desenvolvimento e de sua escolarização a criança parte do simples agir, para a compreensão de suas ações, isso a faz criar um senso mais apurado e um entendimento das suas ações socialmente.

A complexidade das ações relacionadas à imaginação da criança no decorrer do seu desenvolvimento, se evidencia através de seus desejos criados. “Ao desejar, a criança realiza; ao pensar, age; a não separação entre a ação interna e a ação externa é a imaginação, a compreensão e a vontade, ou seja, processos internos numa ação externa” (VIGOTSKI, 2008, p. 33).

A ação na fase da pré-escola toma a ênfase da imaginação infantil, se antes o significado se descolava de objeto para objeto, agora a ênfase é entre

em ação para outra ação. A criança simula certa ação para representar outra, tendo conhecimento desse deslocamento semântico. Apesar de estar calcada em uma ação “real”, este movimento contribui para a abstração da criança, pois agora ela demonstra o desejo de agir desta forma, o caminho volitivo, que faz ela compreender as repercussões de sua tomada de decisões na hora de resolver problemas ou conflitos. O importante passa da simples ação para o sentido que toma agora.

Assim, qual a importância da brincadeira no desenvolvimento das crianças? Vigotski (2008) afirma novamente que a brincadeira não é a ação predominante para as crianças, onde elas apresentam e desenvolvem seus comportamentos. Mas sim exatamente o contrário, o brincar é o momento que a criança experimenta a sua relação com o mundo fugindo quase que sempre dos determinismos de teóricos da infância. A brincadeira não seria a regra, mas sim a exceção, a possibilidade da criança experimentar e conhecer a vida.

A brincadeira cria assim uma zona de desenvolvimento iminente, proximal, na criança, aonde ela vai além das suas próprias limitações e as delimitações que a sociedade cria para ela. “A brincadeira em forma condensada contém em si, como na mágica de uma lente de aumento, todas as tendências do desenvolvimento” afirma Vigotski (2008, p. 35) que complementa, “ela parece tentar dar um salto acima do seu comportamento comum” (p. 35). A brincadeira age então com transformação das necessidades e da consciência infantil ao criar outras possibilidades e incentivar novos desejos e consumos. O que move as crianças é a atividade de brincar.

Apesar da diminuição de sua intensidade na sequência dos anos, a brincadeira não morre definitivamente com a entrada na idade escolar, ela penetra de fato na realidade das crianças, ou seja, em sua instrução escolar e nas tarefas do cotidiano.

Percebemos assim o quão definidor a brincadeira é importante no desenvolvimento psíquico, na concepção de Vigotski (2008), as concepções sobre o desenvolvimento infantil através da noção de significação, imaginação e domínio dos signos e códigos necessários para as relações sociais e morais humanas, são de grande importância até os dias de hoje para a psicologia da

educação. Principalmente a ideia de zona de desenvolvimento proximal e mediação de Vigotski (2008), que através de comparações, atualizações e transformações se torna atual até os dias de hoje.

A brincadeira apesar de parecer um simples gesto de entretenimento está repleta de relações cognitivas, sociais e até filosóficas de nossa forma de encarar o mundo. Mesmo teoricamente se “diluindo” no decorrer do desenvolvimento na vida adulta, a imaginação, a experimentação e a criação através de brincadeiras ainda é algo muito presente em nossas vidas. Se ao invés de nos preocuparmos tanto com o tempo produtivo e os afazeres da vida cotidiana e déssemos mais atenção para a leveza, a espontaneidade do brincar, talvez viveríamos mais contentes e saudáveis.

2.1 Brincadeira na Educação Infantil

Para pensarmos no prosseguimento entre os dois segmentos em questão, considerando o brincar como eixo norteador do trabalho na Educação Infantil, precisou compreender de que forma a ludicidade se desenvolve na Educação Infantil e como ela aparece no Ensino Fundamental. Podemos compreender assim de que forma a ludicidade é contemplada nos objetivos da educação na infância.

Kishimoto (2010) em seu texto, “Brinquedos e brincadeiras na educação infantil”, inicia nos apresentando um pouco de suas reflexões sobre os brinquedos para as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Nesta análise, ela debruça nas questões práticas de quais seriam estes os brinquedos para estas crianças. Se atentando aos selos de controle de qualidade do INMETRO (Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia) é preciso se considerar em um brinquedo o seu: tamanho, pensando em brinquedos com um tamanho considerável e seguro para o manuseio das crianças; a durabilidade, pois eles precisam ser resistentes, evitando quebrar em peças menores que possam machucar as crianças; cordas e cordões que podem asfixiar as crianças; bordas cortantes ou pontas que possam cortar ou furá-las; não tóxico e não inflamável para não pôr em risco a saúde das crianças; lavável e feito com materiais que possam ser limpos para manter bem a conservação dos brinquedos; e o mais importante é que os brinquedos devem

ser divertidos e que garantam uma experiência alegre e marcante para as crianças.

A autora analisa em seguida os conteúdos presentes no art. 9º nas Diretrizes Curriculares de Educação Infantil, que afirma que os dois pontos centrais deste segmento da educação é a interação e a brincadeira. Onde a criança não consegue brincar sem interagir com algum outro e este outro podem ser outras crianças, as professoras e professores, brinquedos e materiais, o meio ambiente e as instituições e a família. Todas estas formas de interações devem estar presentes nos cotidianos e nos currículos da Educação Infantil, para que a criança consiga se desenvolver socialmente e cognitivamente da forma esperada para sua idade.

Estas interações devem proporcionar as crianças diversas experiências que são cruciais para o seu desenvolvimento. A primeira das experiências que os professores devem garantir é: “Conhecimento de si e do mundo por meio das experiências sensoriais, expressivas e corporais para movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (KISHIMOTO, 2010, p. 3), onde é preciso respeitar o tempo e o ritmo das crianças e provocando-as a se relacionarem com diferentes sensações, movimentações e com um reforço de sua individualidade como forma de afetar sua autoestima.

Destaca-se também no trabalho de Kishimoto a questão da “Imersão nas diferentes linguagens e domínio de gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical”, onde as crianças precisam ter contato com estas diferentes linguagens estéticas como forma de conhecer diferentes formas de se expressar, e de que formas diferentes estas estéticas nos afetam e nos sensibilizam.

Outro ponto importante é “Experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais, orais e escritos”, onde as crianças tem contato com estas diferentes formas narrativas e interativas através de histórias contadas, histórias lidas, narrativas audiovisuais em diferentes formas de mídias. Se no seu cotidiano as crianças são cada vez mais afetadas pelas tecnologias, o

cotidiano escolar precisa também fazer uso inteligente dessas mídias em questão.

As crianças na contemporaneidade vivem um grande espaço de invisibilidade de sua pessoa, chegando a alguns pensadores considerarem uma possível "morte da infância" (CASTRO, 2002). O que percebemos é que a nossa concepção sobre infância na atualidade, é diferente do que se considerava como infância antigamente. O que nos prova que a infância não é algo cristalizado e essencial no tempo, ela vai se readaptando as dinâmicas de sua contemporaneidade.

Devido às demandas de uma sociedade altamente indissociável das ideias de competição e consumo, encarar a educação infantil como espaço prioritário da cultura lúdica pode ser visto como um desvio a formação dos futuros adultos voltados a lógica da produtividade. A brincadeira e o lúdico podem ser vistos como o contrário disso, o ócio improdutivo.

Inicialmente tínhamos a posição das crianças restrita ao papel de futuras produtoras, no âmbito da lógica de produção do capitalismo, quando a infância pode ser considerada coadjuvante do adulto, na medida em que se prepara, através do trabalho escolar, para assumir seu lugar eventual de trabalhador e cidadão. Em seguida às mudanças operadas no bojo do sistema capitalista, que introduziram uma diacronicidade crescente entre produção e consumo, e uma preponderância dos valores de troca sobre os valores de uso, avança-se a dimensão do consumo nas sociedades capitalistas modernas, e com isso, o papel do consumidor. A infância passa, então, a se situar numa nova efetividade social, enquanto consumidor. A lógica do consumo traz visibilidade para a infância, na dinâmica social, como um parceiro ativo, não somente no tocante ao direcionamento do que se produz como também no reordenamento de questões sobre a infância. Como exemplo, colocaria que é justamente no âmbito das transformações da cultura de consumo que se articulam as indagações sobre a morte da infância, já que num processo aparentemente "adultizado" as crianças (não todas, mas certamente aquelas bem nascidas) competem com os adultos na reivindicação do lazer, do consumo de bens simbólicos e materiais (CASTRO, 2002, p. 53).

Não é à toa que muitas escolas de Educação Infantil já começam desde a tenra idade de suas crianças processos de alfabetização precoce, de avaliações, livros e até de tarefas para casa. Adiantando um processo que é

historicamente associado ao ensino fundamental, muitas famílias veem isso de forma positiva, como se estas crianças por começarem desde cedo a vida "produtiva" estariam futuramente mais aptas as avaliações da vida competitiva.

É por isso que ressaltamos aqui a importância da ludicidade e da autonomia na Educação Infantil, princípios norteadores das propostas pedagógicas. O lúdico é a forma como a criança se apresenta ao mundo, é a forma como ela começa a compreender os símbolos, as estéticas e as subjetividades presentes na vida em sociedade. É uma categoria geral de todas as atividades que têm características de jogo, brinquedo e brincadeira. A autonomia é o processo de descoberta das crianças de sua capacidade de interagir e transformar o mundo, dentro de sua maturação biológica. A autonomia, neste contexto, é aquilo que a criança consegue desenvolver dentro da sua idade. É preciso respeitar o tempo das crianças e o tempo da brincadeira.

Percebemos assim que a Educação Infantil é um espaço onde a criança se desenvolve constantemente. Os brinquedos e as brincadeiras são os melhores impulsionadores para esse momento de crescimento e descobertas das crianças. Por isso a educação infantil não pode ser vista como inferior aos outros segmentos da educação básica, mas sim como um espaço de grande importância para a formação de seres humanos críticos e conscientes da realidade plural e democrática do Brasil.

2.2 Brincadeira no Ensino Fundamental

Desde a obrigatoriedade da uniformização do ensino médio em nove anos com a implementação da Lei 11.274, promulgada em 06 de fevereiro de 2006 (ROCHA, 2009), "o processo de adaptação escolar e a garantia do direito de brincar são tidos como elementos bastante importantes para a construção de uma escolarização de qualidade" (ROCHA, 2009, p. 204), que ajude o desenvolvimento integral dos alunos. De acordo com Rocha (2009), existe a presença da ludicidade em diversos momentos dos documentos que institucionalizam o Ensino Fundamental, como:

Partindo do princípio de que o brincar é da natureza de ser criança, não poderíamos deixar de assegurar um espaço

privilegiado para o diálogo sobre tal temática [procurando entender] o brincar como um modo de ser e estar no mundo; o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos. (MEC, 2006b, p. 11-12).

Com base em pesquisas e experiências práticas, construiu-se uma representação envolvendo algumas das características das crianças de 6 anos que as distinguem de outras faixas etárias, sobretudo pela imaginação, a curiosidade, o movimento e o desejo de aprender aliados à sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar [...] Esse desenvolvimento possibilita a ela participar de jogos que envolvem regras e se apropriar de conhecimentos, valores e práticas sociais construídos na cultura. (MEC, 2004b, p. 19, grifo nosso).

Nessa idade, em contato com diferentes formas de representação e sendo desafiada a delas fazer uso, a criança vai descobrindo e, progressivamente aprendendo a usar as múltiplas linguagens: gestual, corporal, plástica, oral, escrita, musical e, sobretudo aquela que lhe é mais peculiar e específica, a linguagem do faz-de-conta, ou seja, do brincar. (MEC, 2004b, p. 20, grifo nosso).

A partir de afirmações deste tipo, o governo deixa clara a necessidade de que “as estratégias pedagógicas” evitem “a monotonia, o exagero de atividades ‘acadêmicas’ ou de disciplinamento estéril” (MEC, 2004b, p. 16).

Apesar da presença dos indícios citados pela autora, que apontam para a presença da ludicidade nos documentos oficiais do ensino fundamental, da forte fundamentação teórica que respalda a importância dessa abordagem no desenvolvimento desses alunos e do grande incentivo, não só dos documentos, como dos mais variados profissionais da educação, ainda encontramos muita dificuldade para a devida aplicação dos princípios da ludicidade no ensino fundamental (ROCHA, 2009).

Dentro desse conjunto de problemas, encontramos nas bibliografias consultadas e citadas até aqui no texto, inclusive em Rocha (2009), os principais casos de: dificuldade das professoras e professores de propor atividades inovadoras que despertassem o interesse das crianças; a falta de materiais, estrutura física e tempo de pesquisa e de formação continuada para

tais atividades; pressão das famílias e das avaliações institucionais ao modelo de ensino tradicional.

Como aponta Rocha (2009), "a priorização de práticas, conteúdos e conhecimentos culturalmente mais valorizados (alfabetização e matemática) no dia a dia das crianças" (p. 210) e o deslocamento (para segundo e terceiro planos) das brincadeiras simbólicas nos faz perceber que ainda existe uma grande preocupação e expectativa com a aprendizagem que irá trazer retornos concretos e em curto prazo para as crianças (ROCHA, 2009). Mas não só para elas, já que as mesmas raramente têm suas opiniões levadas em conta, a preocupação maior tende a ficar com as famílias, pensando no futuro de suas crianças, da instituição escolar de cumprir os objetivos através das avaliações e dos professores de garantirem um bom trabalho, garantindo seu emprego e suas gratificações.

Isso não quer dizer que o lúdico esteja completamente ausente das práticas educativas deste segmento. O caso é diferente, principalmente quando o assunto é o primeiro ano do Ensino Fundamental, pela adaptação desses estudantes a nova realidade escolar, no letramento, na alfabetização e no contato com os primeiros números as atividades lúdicas ainda estão muito presentes, mas não como na Educação Infantil. São atividades de brincadeiras concretas, onde as crianças aprendem a dominar algum tipo de significante codificado concretamente com ajuda de aparatos lúdicos para auxiliar na abstração. Como no caso da soma fazendo uso de sementes, tampinhas ou outros pequenos de uma maneira descontraída, ou então estimulando algum tipo de brincadeira ou competição, para aprender e exercitar as primeiras operações matemáticas.

Ou seja, as atividades lúdicas além de aparecerem como forma de "auxiliar" o aprendizado tradicional, principalmente das disciplinas consideradas mais importantes - português e matemática - aparecem através de atividades concretas como forma de impulsionar a abstração. O faz de conta, a imaginação e a sociabilidade não aparecem de maneira significativa. Como sintetiza Rocha (2009):

O quadro geral sobre o lugar ocupado pela atividade lúdica - e, de modo especial, pelo faz de conta - é, de nossa perspectiva, preocupante porque pode representar possíveis prejuízos no que se refere ao enriquecimento da imaginação, da capacidade de operar no campo simbólico, de independência do campo perceptual imediato e da apropriação de formas culturais de relações e ações sobre o mundo destas crianças, processos já apontados como especialmente possíveis/importantes de se desenvolverem neste tipo de brincadeira.

Então percebemos que apesar de todo um discurso já produzido sobre a importância da ludicidade na faixa etária da transição da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, existe uma grande defasagem da aplicação destas propostas fundamentadas teoricamente nos ambientes escolares. Devido a estes problemas elencados no decorrer deste texto, ainda é preciso muitos avanços no sentido da ludicidade.

Da mesma forma que a ludicidade pode ser uma aliada na educação dessas crianças ela pode ser também apenas um meio, pois não é garantia nem de aprendizado tradicional, nem de desenvolvimento de outras áreas sociais, culturais ou estéticas, ou o simples uso de uma brincadeira. Ela deve ser selecionada e usada de maneira adequada para o ambiente específico em que ela for aplicada. Talvez esse seja o maior desafio dos educadores, conhecer as necessidades e as subjetividades de seus estudantes ao ponto de conseguir propor de forma satisfatória a ludicidade.

No próximo capítulo, compartilharemos nossas reflexões com base na observação do cotidiano de turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

3. Educação Infantil X Ensino Fundamental: um foco nas experiências do cotidiano

As observações que realizamos para concluir este estudo foram feitas em uma escola particular da Zona Norte do Rio de Janeiro. Onde foram observadas duas turmas no turno vespertino, uma de Educação Infantil (Pré II) e outra de Fundamental I (1º ano), com a finalidade de ver diferenças entre as duas, cujo foco principal se dá nas atividades realizadas, observando qual é a atuação dos docentes quanto às brincadeiras no dia a dia das crianças, analisando quando e como elas são encorajadas ou reprimidas.

A escolha da Instituição selecionada sucedeu por minha atuação na área de mediação no segmento do Ensino Fundamental II, no turno matutino. Por ser uma “escola moderna” como os próprios funcionários, da direção aos administrativos, e comunidade escolar afirmavam, acreditava-se que o ensino, principalmente no prosseguimento entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental, pudesse propor e favorecer experiências que promovessem a ludicidade.

Encontramos uma escola engessada, com metodologia tradicional, principalmente na Educação Infantil. Em todas as turmas deste segmento as brincadeiras propostas pelas docentes tinham alguma intencionalidade. E em vários momentos notou-se que a brincadeira no final das tarefas era um tempo que não era livre, pois tinha tempo para iniciar e findar-se, e era apenas um tempo de espera e não de criatividade das crianças. Neste momento as docentes preenchiam e anotavam informações nas agendas dos alunos, iniciavam cópias e atividades no quadro, aguardavam horários de intervalo, saída ou para mudança de sala para outros espaços da escola.

A Instituição possui 5 (cinco) pavimentos e cada um deles possui 4 salas de aula. Também dispõe de 6 salas situadas no térreo voltadas para a Educação Infantil. Além disso conta com quadras de futsal, piscina e churrasqueira, cantina, laboratórios de informática e ciências, biblioteca e sala de recursos.

As salas de aula do Ensino Fundamental contavam com carteiras, armários, mesas e cadeiras para o professor, ar refrigerado, janelas, portas,

lousa, murais temáticos – feitos pelas docentes ou comprados – e uma pequena estante com livros e gibis. Já as salas da Educação Infantil contavam também com caixas de brinquedos, onde haviam blocos de madeira, bonecas, cordas, panelinhas, jogos coletivos, instrumentos musicais entre outros brinquedos. Estes brinquedos eram utilizados pelas crianças toda sexta-feira, que era o tão esperado “dia do brinquedo”, onde cada um levava seus brinquedos e podia trocar experiências com os outros colegas da sala e usar os brinquedos da caixa. Era comum perceber que alguns alunos deixavam seus brinquedos emprestados ou até mesmo guardados para usar os brinquedos da caixa da escola.

Nas salas de aula também há estantes com livros, gibis e revistas infantis. Durante o tempo de espera, nas duas turmas, as crianças buscam os livros, que também podem ser encontrados na biblioteca da escola que fica no último andar. Os alunos também tem aula de contação de história, que é uma aula muito esperada por ambas as turmas. A professora sempre usa aventais temáticos, de acordo com a história que será contada no dia da aula. Num geral as aulas são sempre diferentes umas das outras, ora a docente inicia a história e pede para que os alunos continuem a história contando verbalmente ou por desenhos, ora produz cartazes e brinquedos com os alunos, sempre tendo como tema a história contada no dia. Os alunos gostam bastante deste momento, pois podem usar tintas, canetas, folhas e lápis coloridos, usam a sala de informática e outros espaços da escola para construírem, cada um de sua maneira, sua própria arte.

É visível a diferença entre o jeito em que estes dois segmentos da educação básica são abordados. Não só pelo senso comum, onde diversas vezes alguns familiares costumam chamar as escolas de Educação Infantil de "creches", enquanto o Ensino Fundamental, mesmo os anos iniciais, já é visto como uma “escola de verdade”. As próprias crianças já percebem essa diferença entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Não é à toa que muitas crianças da Educação Infantil já estão ansiosas para se formar, e irem estudar no Fundamental no ano seguinte, como se este fosse um segmento mais sério e que demandasse mais responsabilidades, por ter mais livros, cadernos e tarefas. No entanto, acredita-se que esta não é uma opinião

formada pelos alunos, mas reproduzida por ouvirem falas que incitam que a Educação Infantil é o segmento onde brincam, colam, desenham e podem brincar livremente, não considerando a grande importância dessas atividades para as crianças. Não obstante, estas e outras atividades, com ou sem intencionalidade, desenvolvem as habilidades e promovem processos formativos para a criança. Sendo que mesmo na Educação Infantil, o livre brincar não ocorre de uma forma livre de fato, pois há um curto período de tempo para que as crianças possam interagir e construir sua própria ideia de regra, brincadeira e estruturas. Enquanto isso, as crianças maiores já se sentem mais responsáveis por estarem estudando com livros e cadernos, enquanto as mais novas ficam "só fazendo brincadeiras".

Na turma de Pré II, as crianças têm mais liberdade para brincar, conversar e se movimentar. Existe um tempo livre destinado às crianças, de 15 minutos antes do horário de saída para as crianças escolherem como aproveitá-los, lendo, brincando com jogos, com brinquedos e/ou entre si sem a interferência direta dos adultos em suas decisões. Ao nosso olhar, esse tempo é mais um tempo de espera do que uma valorização dessas atividades. Nesse tempo, os adultos apenas observam e mediam algum conflito, caso apareçam. O tempo do intervalo do Pré II é de 25 a 35 minutos, enquanto no primeiro ano são 25 minutos, ou seja, as crianças possuem muito pouco tempo para aproveitarem sem maiores intervenções e mediações dos educadores.

O horário do intervalo é muito esperado por ambas as turmas, as duas gostam muito desse momento, não só por ser o momento de alimentação, mas também de ser o maior tempo "livre" que elas têm na escola. Principalmente as maiores, que não têm a rotina tão flexível quanto às turmas da Educação Infantil. Felizmente as crianças do primeiro ano do fundamental ainda conseguem ter um tempo para brincar sem a intervenção dos adultos no decorrer da rotina de cada dia, mas o tempo é bem menor, comparado à rotina da Educação Infantil. Não há um tempo livre oficial, mas sim um tempo que é constituído no término e no intervalo entre uma atividade e outra, mais uma vez identificamos esse como um tempo de espera e não de planejamento. Essa mudança de momentos de estudos e momentos de brincadeiras é o que causa a maioria das confusões na rotina do primeiro ano. Elas apresentam grande

dificuldade em permanecer sentadas durante as atividades e quando estão fazendo exercícios, de curta ou longa duração, se distraem brincando com brinquedos que levam para a escola, com os materiais que levam ou entre si.

Existe um grande esforço para as educadoras das turmas em conseguir manter as crianças concentradas nas atividades direcionadas, tanto no Pré II, como no Fundamental I. Porém, quando as crianças são vistas somente como alunos, não tendo consideradas suas especificidades na passagem da Educação Infantil para Ensino Fundamental, esse controle passa a ser maior por conta dos objetivos curriculares do segmento Fundamental e também devido às pressões e demandas da comunidade escolar, sendo estes principalmente dos familiares e educadores.

Motta (2011) argumenta que o controle acontece tanto no corpo como na mente, pois as crianças precisam se concentrar mentalmente para conseguir resolver as questões apresentadas pelas educadoras. Porém, o controle corporal e espacial é um dos pontos cruciais nesta etapa.

A expressão do corpo revelava uma aprendizagem; a sala de aula, no ensino fundamental, era um espaço de movimentos mais contidos, as vozes reguladas num volume mais baixo. Os movimentos não autorizados deveriam ser feitos de maneira rápida e sutil, preferencialmente quando a professora não estivesse atenta. Percebia-se aqui uma sujeição dos corpos infantis à lógica das culturas escolares, que conformam um tipo de subjetividade bem específica: a do aluno (MOTTA, 2011, p. 167).

Devido a essas novas cobranças, as crianças que agora são consideradas como alunos ao ingressar no Ensino Fundamental, estas precisam satisfazer a liberdade e fluidez que seu corpo de criança tem, mas acabam tendo que aprender outras formas de se comportar dentro da escola. Tanto para prestar atenção na fala das professoras, como para conseguir subverter o controle exercido pelas educadoras.

Os corpos dessas crianças falam o tempo todo e pouco é visto como forma de comunicação. Com

Em algumas escolas a transformação espacial é grande nas salas de aula da Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Enquanto as turmas de Educação Infantil são de grupos menores e conseqüentemente com salas

menores, o fundamental tem turmas maiores, com salas maiores, onde, conseqüentemente, há uma quantidade maior de mesas e cadeiras, que passam a ser organizadas em fileiras, para facilitar a concentração durante explicação e atividades, principalmente durante a alfabetização.

Na turma de Pré II acompanham as vinte crianças: uma professora regente, uma auxiliar e uma mediadora. No primeiro ano acompanham as 31 crianças da turma: uma professora regente e uma auxiliar.

Na escola analisada, percebemos ainda um cuidado com essa relação entre espaços e crianças na disposição das salas de aula, onde na Educação Infantil as crianças ficam divididas em grupos de mesas formando círculos, e no Ensino Fundamental começam a reproduzir o modelo tradicional das carteiras dispostas em fileiras e colunas da tradição cartesiana.

A disposição do mobiliário contribui para o exercício do controle. As carteiras, de maneira geral, são dispostas em filas, deixando um espaço na frente reservado para a professora, as amplas janelas são transparentes. Parece que as coisas estão dispostas na escola de forma a criar uma rede de olhares que controlam uns aos outros: o professor controla sua turma, o diretor controla a escola. As crianças, entretanto, resistem... (MOTTA, 2011, p. 167).

Por estas considerações, a disciplina no Ensino Fundamental tem outras proporções, tanto no controle dos corpos, na disposição das salas e nos próprios conteúdos de sala de aula.

A turma do Pré II faz aulas de judô, ballet, recreação na quadra coberta, piscina, parquinho e outros ambientes da escola, estas aulas estão na grade da Educação Infantil da escola. Ressalto que nesses momentos, não há tempo para o livre brincar. São aulas que seguem um planejamento e uma proposta pedagógica e interdisciplinar. Já no fundamental, estas atividades não estão mais presentes, são tratadas apenas como aulas extras. O Fundamental se concentra no ensino das disciplinas de português, matemática, ciências e as artes visuais e musicais, dentre outras.

Todas as sextas-feiras, as crianças do Pré II levam brinquedos e jogos para brincarem no tempo livre. Uma das crianças estava brincando com as peças de encaixar e ia contando a cada peça que colocava. A criança dizia que estava construindo uma torre pra morar. Uma outra criança viu a situação e disse: "Isso não é brincadeira, isso é muito chato!". A professora espantada chamou a criança que reclamou e

conversou com ela, explicando que aquela era a maneira dele brincar, contando e encaixando as peças. E acrescentou também, que é possível aprender a contar brincando, ou então só colocar as peças sem necessidade de contá-las. E a criança respondeu que brincar sem contar as peças era mais legal.

Percebemos assim, que a continuidade da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é um momento de transformação no conceito de criança e no conceito de escola. A criança que outrora concentrava as suas relações de ensino e aprendizagem no conteúdo lúdico da socialização e constituição de uma identidade em coletividade, agora precisa começar a compreender as lógicas e os símbolos que constituem a vida em sociedade. A escola, os seus educadores e sua comunidade agora se preparam para receber e potencializar essas crianças dentro das demandas sociais do mundo contemporâneo.

Sonia Kramer (2011) apresenta também que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental não podem representar dicotomias, mas sim ser um espaço pleno do desenvolvimento completo de quaisquer seres humanos, não incluindo assim somente as crianças, mas também os educadores e o resto da comunidade escolar. Pensando em três pilares principais da educação, de qualquer segmento, é preciso desenvolver: a arte, a ciência e a ética. Sem menosprezar uma a outra, independente do segmento educacional:

As três dimensões da cultura humana podem constituir o tripé de processos de formação de crianças e adultos e originar movimentos com professores e gestores da educação infantil e do ensino fundamental. Os relatos da prática fornecem material para a discussão das dificuldades e dos conflitos encontrados e para a reflexão sobre as formas de enfrentá-los. O estudo teórico de autores e textos de natureza científica contribui para repensar alternativas práticas e criar novos modos de colaboração. Rodas de leitura literária ajudam a sensibilizar, rir, chorar, compreender, compartilhar: os conhecimentos artísticos humanizam e fornecem material de análise e reflexão sobre práticas e relações cristalizadas que precisam de mudança (KRAMER et al, 2011).

Outra questão relevante tratada pela autora, se refere a importância do contato com os livros para qualquer segmento, não necessariamente livros didáticos, mas os literários, principalmente na Educação Infantil, é uma oportunidade de se ter contato com outro mundo simbólico. A leitura é uma

forma lúdica de experimentar outras realidades, como se fosse uma janela para conhecer tanto a outros mundos, mas também de reconhecimento interno.

A educação infantil tem um papel importante na formação do leitor, uma vez que é seu objetivo garantir os direitos das crianças à cultura oral e escrita, convivendo com gêneros discursivos diversos, orais e escritos (em especial a narrativa de histórias), e os mais diferentes suportes (em especial os livros literários). É preciso que as crianças estabeleçam relações positivas com a linguagem, a leitura e a escrita, e que lhes seja produzido o desejo de aprender a ler e a escrever. Que as crianças possam aprender a gostar de ouvir a leitura, que tenham acesso à literatura, que desejem se tornar leitores, confiando nas próprias possibilidades de se desenvolver e aprender (KRAMER et al, 2011, p. 81).

Então o contato com conteúdos inseridos em livros, podem ser formas de aproximação entre as propostas pedagógicas dos dois segmentos em questão. Pois unem a ludicidade relacionada normalmente a Educação Infantil, mas também apresentam conteúdos específicos, dentro das narrativas, associadas comumente ao Ensino Fundamental. O processo de desenvolvimento do reconhecimento dos símbolos e significantes presentes na linguagem comunicativa da literatura são um dos elos firmes entre estes segmentos.

Apesar de todas estas transformações, as cobranças sociais e os documentos reguladores das diretrizes educacionais, não podem esquecer que as crianças continuam crianças ao entrarem no ensino fundamental. O modelo tradicional de escola para a segunda infância é um locus de constante debate e ressignificações, mas é preciso que não esqueçamos essas considerações. As crianças, independentemente da idade precisam brincar. Motta discorre sobre essa questão afirmando:

Concluimos pela necessidade de realização de mais pesquisas sobre as culturas infantis dentro da escolarização formal. A sociologia da infância, ao realizar um esforço para marcar seu espaço como distinto da sociologia educacional, deixa de legitimar a principal questão posta aqui: crianças continuam sendo crianças após o ingresso na escola. A dúvida sobre os limites da infância não pode obscurecer o fato de que, mesmo no interior da sociologia escolar, há um importante aspecto a ser visto: crianças são um grupo geracional com características e cultura próprias e, como tal, merecem ser estudadas qualquer que seja o contexto no qual se

encontrem. O que não podemos esquecer é que crianças de 6, 7 ou mesmo de 10 anos são ainda crianças, estejam mais ou menos escolarizadas. Crianças e alunos, e não mais crianças ou alunos (MOTTA, 2011, p. 171).

O hiato entre os dois termos: crianças e alunos é o que causa maior desconforto e desapontamento nas salas de aula do Ensino Fundamental, tanto para os educadores que se cansam com as constantes faltas de atenção e de "respeito" em comportamentos inapropriados, quanto para as crianças, que se desestimulam pela escola ser "chata" e "não poder fazer nada", criando em certos casos situações de mal-estar ao ponto de poder se desenvolver em um fracasso e evasão escolar.

Considerações finais

Encontramos assim que o prosseguimento entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental se dá de forma complexa e cheia de nuances que nem sempre a instituição escolar consegue dar conta de todos os paradigmas. Vide a grande dificuldade de adaptação de algumas crianças, principalmente pelo distanciamento do caráter lúdico da escola. A dificuldade com as avaliações acaba acarretando no processo de fracasso e evasão escolar para muitas crianças, principalmente da rede pública. (MOTTA 2011).

A brincadeira aparece como contorno cultural e pedagógico nessa transição, sendo a forma didática utilizada para introduzir os conteúdos mais específicos presentes no Ensino Fundamental. Através de adivinhas, parlendas, jogos, gincanas e experimentos, dentre muitas outras possibilidades lúdicas de aprendizado, que as crianças começam a se inserir no mundo complexo do Ensino Fundamental. Porém, ainda encontramos muitas dificuldades nesse percurso, como vimos no decorrer desse trabalho.

A ludicidade na Educação Infantil tem como proposta se relacionar com o desenvolvimento sensório motor das pequenas crianças, e também sua percepção de sentido de mundo e pertencimento a um contexto social. No Ensino Fundamental, a ludicidade também encontra sua aplicação dentro destes parâmetros gerais, mas começa a se aproximar a um caráter didático do lúdico em si. Não que na Educação Infantil não existia esta concepção, mas no ensino fundamental ela é levada a pontos ainda maiores.

Na própria Educação Infantil, em alguns ambientes escolares, o lúdico pode ser visto somente como uma mera brincadeira, uma forma de entretenimento por si só, deixando de lado todo o seu caráter de desenvolvimento cognitivo e social, como vemos nos princípios da ludicidade com Kishimoto (2011).

Precisamos compreender então que não deveria existir distância entre a ludicidade na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, encarar estes dois segmentos de forma contrária ou dicotômica é uma forma equivocada de compreensão. A ludicidade deve ser uma constante por toda a infância e vida

escolar. Ou seja, as crianças precisam brincar independentemente da idade, mas respeitando as especificidades nas brincadeiras. Conseguindo assim abarcar toda a diversidade presente nas diferentes etapas do desenvolvimento da maturação biológica e psicológica das crianças e também na diversidade de seus diferentes contextos sociais.

A ludicidade é uma forma quase ontológica de definição do ser humano (VIGOTSKI, 2007). Pois ela tem uma ligação com a vida simbólica, na imaginação do que é abstrato e não palpável; no campo dos sentidos e dos sentimentos; e uma manifestação na corporeidade e na materialidade da existência. O ser humano só é quem ele é, por causa da forma como ele se relaciona com o mundo palpável, abstraindo funções em diferentes materialidades e transformando materialidades através da abstração.

Deste modo, o ambiente escolar não pode de nenhuma maneira se distanciar por completo da ludicidade inerente a condição humana. Por isso a grande importância da manutenção das propostas lúdicas por todo o ensino fundamental, não só nos anos iniciais, como uma extensão da educação infantil.

Se a ludicidade fosse mais presente em outros âmbitos da vida humana, além do ambiente escolar, como nos ambientes de trabalho formais, nos cotidianos, nas residências etc., com certeza não viveríamos em uma sociedade onde a competitividade, a individualidade, o consumo e a produção fossem pontos tão cruciais que distanciam cada vez mais o ser humano do seu estado de bem estar.

Contudo, depreendemos que há diversas formas da sociedade se organizar através da ludicidade. Precisamos explorar a leveza com brincadeiras no ambiente escolar, pois através do lúdico nossas crianças se divertirão sem culpa, o que norteará com sucesso o ensino-aprendizagem.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Anne. Ludicidade como instrumento pedagógico. 2006. Disponível em: <<http://cdof.com.br/recrea22.htm>>. Acesso: 08/05/2019.

BRASIL, MEC. PARECER CNE/CEB nº 20/2009. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 04/98, de 29 de janeiro de 1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 30 jan. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/2010, de 7 de julho de 2010. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010.

Brasil. Ministério da Educação. Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos - Relatório do Programa. Brasília: MEC/SEB. (2004a).

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos – Terceiro Relatório do Programa. Brasília: MEC/SEB. (2006a).

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de Nove Anos - Orientações Gerais. Brasília: MEC/SEB. (2004b).

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade. Brasília: MEC/SEB (2006b).

CAMPOS, Maria Malta. Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças – 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CASTRO, Lúcia Rabello de. A infância e seus destinos no contemporâneo. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 47-58, jun. 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010.

S. Kramer, M. F. R. Nunes, P. Corsino. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 69-85, jan./abr. 2011.

LEITE FILHO, Aristeo. Rumos da Educação Infantil. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 6, nº 11-12, jan/dez 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ludicidade e experiências lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). Educação e Ludicidade – Ensaio 02, GEPEL/FACED/ UFBA, 2002.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 157-173, jan./abr. 2011.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. A atividade lúdica, a criança de 6 anos e o ensino fundamental. Psicol. esc. educ., Campinas, v. 13, n. 2, p. 203-212, dez. 2009.

VIGOTSKI, Levi. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Tradução de Zóia Prestes. n. 8, abril. 2007.