

AJES – INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO VALE DO JURUENA

BACHARELADO EM PSICOLOGIA

MARILZA GALLAN FLOR

**A TRANSIÇÃO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PRIMEIRO ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

JUÍNA/2014

MARILZA GALLAN FLOR

**A TRANSIÇÃO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PRIMEIRO ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial
para obtenção de título de
Bacharelado pelo curso de
Psicologia, do Instituto Superior do
Vale do Juruena - AJES.

Orientadora: Profa. Dra. Nádie Christina F. Machado Spence

JUÍNA/2014

MARILZA GALLAN FLOR

**A TRANSIÇÃO DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PRIMEIRO ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção de título de Bacharelado pelo curso de Psicologia, do Instituto Superior do Vale do Juruena - AJES.

Banca Examinadora:

Dr. Francisco Curbelo Bermudez

Ma. Aparecida de França Villwock

Orientadora: Profa. Dra. Nádie Christina F. Machado Spence

Juína, 24 de junho de 2014.

DEDICATÓRIA

A meus pais por me proporcionarem uma infância repleta de aprendizagem por meio do brincar.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pelo dom da Vida, pela saúde e força.

À minha família pelo incentivo, confiança e carinho.

À Dr^a. Nádie Christina F. Machado Spence, professora orientadora pelo suporte, incentivo, sugestões e por me proporcionar momentos de reflexão.

Aos professores que durante o curso propiciaram a construção de conhecimentos e reflexões por meio de vivências significativas.

À Josimara Deolina Ferreira e Curbelo Franciso Bermudez que nos acompanharam desde o primeiro semestre do curso até a conclusão. A Josimara que somada à função de professora foi uma coordenadora que não mediu esforços ao longo desses anos, buscando sempre fazer o melhor possível para garantir a qualidade do curso. Ao Curbelo que além de professor foi o idealizador do projeto do curso.

Aos “9s” pelo companheirismo ao longo dos 5 anos de curso.

Aos companheiros das duas turmas que fizeram parte dessa jornada que compartilharam de momentos importantes e me ajudaram no processo de construção do conhecimento durante o curso.

Aos colaboradores dessa pesquisa (entrevistados), pela presteza que me atenderam e por tornarem possível a construção do presente trabalho.

Ao Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena – AJES, pela qualidade do curso e pela oportunidade de cursá-lo.

Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua
própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire

RESUMO

Na história da humanidade a concepção de criança foi se construindo e pode-se afirmar que é um elemento recente e em desenvolvimento na construção social. Nesse processo de construção, a educação e a psicologia têm contribuições importantes. Na educação a criança ao longo do tempo, passou a ser considerada um ser em construção e ampliaram-se, assim, os estudos sobre qual a melhor forma de trabalhar visando proporcionar que o processo de ensino aprendizagem ocorra de forma efetiva. Já a psicologia contribui com pesquisas sobre como se dá o processo de desenvolvimento da criança e como esta aprende. Com o avanço industrial e a inserção da criança na educação, as modalidades de ensino se ampliaram e temos como primeira fase da escolaridade a Educação Infantil, seguida do Ensino Fundamental que passou a ser de nove anos com a inclusão da criança de seis anos na alfabetização. A partir dessa realidade, o presente trabalho se propôs a estudar como se dá o período de transição da criança de uma modalidade para outra e como professores e pais veem a utilização da ludicidade nesse período de transição. Partindo do pressuposto de que a alfabetização por meio da ludicidade é a melhor forma de se trabalhar com a criança e que essa prática é pouco empregada no Ensino Fundamental, o presente trabalho foi realizado utilizando a metodologia da pesquisa qualitativa com aplicação de entrevistas gravadas e transcritas de professores(as) alfabetizadores(as) e pais de crianças que estavam no primeiro ano do Ensino Fundamental (em 2014) de escolas públicas e privadas do município de Juína – MT. A partir dos dados levantados foi possível identificar que tanto para professores como para pais há uma dicotomia no olhar para educação e o brincar, e para que a ludicidade seja utilizada como prática pedagógica faz-se necessário trabalhar formações específicas sobre o tema com professores.

Palavras-chave: Criança; Ludicidade; Educação; Professores.

ABSTRACT

In the history of mankind conceptions of childhood has been built and can affirm that it is a recent development and the social construction element. In this construction process education and psychology have important contributions. In education the child over time, came to be regarded as being under construction and thus have expanded studies on how best to work aimed at providing that the teaching learning process occurs effectively. Have psychology contributes to research on how is the process of child development and how it learns. With the industrial advancement and inclusion of children in education, methods of teaching and have widened as the first phase of education Early Childhood Education, Elementary Education who then became nine years with the inclusion of six year old in literacy. From this fact, the present investigation aims at studying how is the transition from a child form to another and how teachers and parents see the use of playfulness in this transition period. Assuming that literacy through playfulness is the best way to work with the child and that this practice is not widely used in elementary school, this study was conducted using the methodology of qualitative research with application of recorded and transcribed interviews teacher (the) literacy (as) and parents of children who were in the first grade of elementary school (in 2014) from public and private schools from Juína - MT. From the data collected, we found that both teachers and for parents there is a dichotomy in looking at education and play, and that playfulness is used as pedagogical practice it is necessary to work specific training on the subject with teachers.

Keywords: Children; Playfulness; Education; Teachers..

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1	11
1. O PROCESSO HISTÓRICO DO DESENVOLVIMENTO DA INFÂNCIA	11
1.1. O BRINCAR NA HISTÓRIA DA INFÂNCIA	15
1.2. AS DIVERSAS CONTRIBUIÇÕES SOBRE O BRINCAR	17
1.3. A EDUCAÇÃO E A CRIANÇA	21
1.3.1. Educação Infantil	23
1.3.2. Ensino Fundamental de 9 Anos	26
1.4. A EDUCAÇÃO E O BRINCAR	29
CAPÍTULO 2	36
2. METODOLOGIA	36
CAPÍTULO 3	41
3. ANÁLISE DE DADOS	41
3.1. EDUCAÇÃO INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO NAS REDES PÚBLICA E PRIVADA	41
3.2. OS PROFESSORES E O PERÍODO DE TRANSIÇÃO	44
3.3. PAIS, PROFESSORES E O OLHAR NA TRANSIÇÃO DA CRIANÇA	47
3.4. O ESPAÇO DO BRINCAR NA ESCOLA	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	57
ANEXO	61

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a infância foi sendo descoberta e com ela os diversos elementos que influenciam no desenvolvimento do ser humano. Os estudos e pesquisas relacionados à infância e ao desenvolvimento infantil podem ser considerados recentes, uma vez que é a partir do final da Idade Média que a criança passa a ser considerada como diferente dos adultos. As pesquisas sobre o desenvolvimento infantil estão presentes em diversas áreas dentre elas as áreas de educação e psicologia.

Apesar da mudança a respeito da visão sobre a criança a partir do século XIX, ainda havia um longo caminho para se chegar as concepções de infância que temos na atualidade, as pesquisas em relação a criança e seu desenvolvimento são recentes e ainda há muito que se estudar dessa etapa da vida dos seres humanos.

Um dos temas de estudo em relação ao desenvolvimento infantil é o brincar e o seu papel na formação dos seres humanos, uma vez que as brincadeiras fazem parte da vida de todas as crianças, seja por meio de brinquedos sofisticados, seja com brinquedos que a própria criança cria.

Dessa forma, refletir sobre como a ludicidade é pensada e utilizada na educação é um aspecto importante ao pensar uma educação de qualidade e significativa que propicie a construção do conhecimento de forma prazerosa.

A Educação Infantil atende crianças de 0 a 05 anos de idade e é marcada pela prática da brincadeira, considerada o elemento principal para trabalhar e propiciar a construção do aprendizado e a integração das crianças. Já no Ensino Fundamental a prática do brincar é pouco utilizada pelos professores, que em sua maioria, estão mais preocupados com os conteúdos previstos para cada etapa, pois ao longo da história da educação estes sempre foram os primeiros a serem exigidos do professor.

Destas observações surge a necessidade de realizar a presente pesquisa que tem como objetivo identificar a visão de professores e pais sobre o papel da ludicidade nesse período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Uma vez que, nesse processo de transição, a criança passa pela mudança de uma realidade em que a ludicidade é o ponto central da prática pedagógica para o Ensino Fundamental, no qual historicamente o professor tem a obrigação de garantir o aprendizado dos conteúdos.

A metodologia utilizada no desenvolvimento do presente trabalho foi a da pesquisa qualitativa. A pesquisa foi realizada a partir de leituras de materiais bibliográficos para fundamentação teórica sobre o processo de construção da concepção de infância, o papel da brincadeira no desenvolvimento infantil e materiais sobre a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Para capturar a posição dos agentes envolvidos nesse processo foram realizadas, também entrevistas com professores alfabetizadores, que atendem a crianças provenientes da Educação Infantil, buscando identificar qual o espaço do brincar nas escolas e como os professores veem o papel da ludicidade no período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A pesquisa de campo contou, também, com entrevistas realizadas com pais de crianças que estão vivenciando essa transição durante este ano, buscando identificar como os pais observam esse período na vida de seus filhos.

Assim, o trabalho conta com a fundamentação teórica sobre o processo histórico do desenvolvimento da concepção de infância, reflexões sobre o brincar na vida da criança e na educação, aspectos da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Há uma breve apresentação da metodologia utilizada e para finalizar conta com a apresentação dos resultados da pesquisa de campo e a discussão desse resultado à luz das teorias estudadas no desenvolvimento da pesquisa que se apresenta, seguida das considerações finais sobre os dados obtidos no trabalho.

CAPÍTULO 1

1. O PROCESSO HISTÓRICO DO DESENVOLVIMENTO DA INFÂNCIA

Dia a dia nega-se às crianças o direito de ser criança. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem, desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças.

Eduardo Galeano

A infância passou a ser abordada e tratada pela ciência com uma fase de desenvolvimento a ser pesquisada, apenas, nos últimos séculos de nossa história. Data do final da Idade Média os primeiros registros que denotam a observação da criança no contexto social e familiar. Nessa perspectiva, o período da infância saiu de uma realidade de total indiferença para um contexto de estudos e elaboração de diversas teorias sobre esse período de formação.

O processo histórico da concepção de infância pode ser considerado recente na história da humanidade uma vez que as pesquisas de Ariès (1981), relacionadas ao tema demonstram que é por volta do século XII que a figura da criança começa a ser retratada na arte medieval, porém o único elemento que possibilita distinguir a criança dos adultos nessas obras de arte é o tamanho, os outros elementos são todos retratados tal qual o da figura do adulto. Nas obras de arte do período, a criança é retratada como um adulto em miniatura, o que leva a crer que essas eram tratadas como tal.

De acordo com o autor é no século XIV que aparece a preocupação com a definição de termos que designam a criança em suas diferentes etapas de desenvolvimento, apenas no século XIX é empregado pelos franceses termos para diferenciar a criança bebê de crianças maiores e que somente no século XX, surge pelos alemães a definição da adolescência, diferenciando, assim, a definição de bebê, criança e adolescente.

Ariès (1981), ainda afirma que assim como há dificuldades no processo de definição de terminologias para conceituar a criança, há também dificuldade de uma classificação mais específica das diversas etapas da vida do indivíduo. Do século

XIV ao XVII a definição dos períodos de vida era realizada de acordo com o que o indivíduo realizava, o autor apresenta a seguinte definição.

Primeiro a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois, a idade da escola: os meninos aprendem a ler ou seguram [...] as meninas aprendem fiar. Em seguida, a idade do amor ou dos esportes da corte e da cavalaria [...] Em seguida, as idades da guerra e da cavalaria [...] Finalmente, as idades sedentárias, dos homens da lei ou do estudo. (Ariès, 1981, p. 9).

De acordo com o autor, as idades somavam-se às etapas biológicas e às funções sociais, não havendo, dessa forma, uma concepção de etapas de desenvolvimento ou mesmo uma consideração específica sobre as necessidades próprias de crianças ao nascer ou nos primeiros anos de vida, o mais próximo da classificação da infância é o registro da idade dos brinquedos e da escola.

Rojas (2007), afirma que para as pessoas desse período a infância era considerada como anônima uma vez que era insignificante e breve a presença da criança no convívio familiar e que elas não recebiam a importância e atenção necessárias.

Na atualidade temos a infância como uma construção psicossocial e cultural no processo de desenvolvimento do ser humano, porém essa visão é considerada nova. Segundo Ariès (1981), foi por volta do século XIII que a criança passa a ser representada na arte, ligada principalmente a religião que em sua maioria as representava como anjos. Somente no século XVI, a criança passou a aparecer nas efígies funerárias¹ e ainda assim não em seu próprio túmulo ou então no de seus pais, mas esses registros eram gravados no túmulo de seus professores.

Ainda para Ariès (1981), nesse período a infância era considerada uma fase sem importância, tanto os retratos das crianças que morriam, e não eram poucas, quanto das que se tornavam adultas não eram conservados pelo fato de que não fazia sentido guardar a lembrança dessa etapa insignificante da vida, no caso das que morriam acreditava-se que aquela coisinha desaparecida não fosse digna de lembrança. Havia presente o sentimento de que faziam muitas crianças para conservar apenas algumas, devido o grande número de óbitos de crianças, essa crença permaneceu por muito tempo.

¹ Efígies funerárias – Escultura, representação geralmente em tamanho natural de uma pessoa falecida, podendo ser em diferentes posições, sendo as mais comuns efígies deitadas tendo as mãos sobrepostas.

Rojas assevera sobre a visão acerca dessa fase da vida.

A socialização da criança, assim como as transmissões dos valores e dos conhecimentos, não era assegurada nem controlada pela família. A aprendizagem infantil era advinda da convivência da criança com o adulto que o auxiliava em seus afazeres. A criança era logo misturada aos adultos, partilhava seus trabalhos e jogos, garantindo assim a educação. (ROJAS, 2007, p. 15).

A autora ressalta que a infância era tratada com indiferença durante esse período, não haviam atividades específicas, as crianças participavam das atividades dos adultos e com eles aprendiam os afazeres do cotidiano, trabalhavam e brincavam. A criança, dessa forma, repetia os passos dos adultos dentro de suas possibilidades e das limitações que a pouca idade impunha.

De acordo com Ariès (1981), cada criança que nascia era apenas mais um. O pensamento que pairava era de quanto tempo levaria até chegar a hora de sua morte em detrimento de perspectivas de crescimento e de futuro.

Datam do século XVI os primeiros retratos de crianças mortas, entretanto a visão indiferente e como ser insignificante em relação a estas permaneceu até o século XVIII. “Com o surgimento do malthusianismo e de práticas contraceptivas o infante deixa de ser visto como desperdício necessário” (ARIÈS, 1981, p. 23). Com esse avanço, a criança começa a ser olhada com mais atenção, no entanto, ainda, longe de ser lhe oferecida atenção e cuidados necessários sobre os quais encontramos diversas informações atualmente.

Para Ariès (1981), no século XVII a novidade é a representação dos retratos da criança sozinha, por ela mesma e os primeiros registros de situações observadas nas atitudes das crianças. Esse século é um marco importante para o desenvolvimento da concepção de infância. O século XIII pode ser considerado como início da descoberta da infância, mas foi, somente, no século XVII que as evidências dessa descoberta tornaram-se significativas e numerosas. Foram quatro séculos de construções históricas e sociais até chegar ao que pode ser considerado o primeiro passo da mudança no modo de olhar para a infância.

Foi no século XVII que segundo Ariès (1981), a criança passou também a usar roupas que a identificavam como tal, porque até então os trajes entre adultos e crianças não se diferenciavam, podendo ser considerado outro fator que demonstra que não havia um olhar próprio para a situação da infância. Os meninos foram os primeiros beneficiados com essa mudança, no caso das meninas levou-se um tempo

maior até que passassem a usufruir desse avanço, já os camponeses e demais cidadãos do povo demoraram ainda mais a ter acesso a essa mudança de comportamento.

No século XVII moralistas e educadores podem ser responsabilizados pelo reconhecimento e um novo sentimento em relação à infância, Ariès (1981), infere que a atenção destinada às crianças não se evidencia mais em função da distração e da brincadeira e sim por meio do interesse psicológico e no sentido de tornar as crianças pessoas honradas e corretas o que comprova uma preocupação com a moral.

No processo histórico do desenvolvimento da criança a presença da brincadeira, que de acordo com Ariès (1981), era realizada a princípio juntamente com os adultos, vai perdendo esse caráter em função do novo olhar sobre a infância e sua formação moral. Outro fator que contribui para esse fato foram as novas exigências postas às famílias a partir da revolução industrial e com isso o tempo cada vez mais escasso devido sua inserção no mercado de trabalho, que na maioria das vezes, era espaço de trabalho também das crianças.

Segundo De Mause (*apud* Nascimento, 2007), a primeira preocupação com a infância foi em relação a disciplina e a transmissão da cultura vigente, para tal toda e qualquer atividade da criança destinada ao aprendizado e ao prazer foram limitados. A criança considerada irracional, não apresentaria elementos psicológicos para realizá-los, e deveria deixar de usufruir desses momentos em função do aprendizado de modos valorizados socialmente.

De acordo com Reis (2009), no século XIX houve uma maior consciência sobre as especificidades relacionadas a criança e as necessidades específicas da mãe e da criança. O autor ainda afirma que no século XX a criança passa a ser considerada como cidadão de direitos. É o século com acúmulo de pesquisas científicas nas áreas de ciências naturais, direito, sociologia, medicina e psicologia. Outro elemento importante é o reconhecimento da importância da relação existente entre a mãe e o bebê, da amamentação materna, do sentimento maternal, enfim da valorização da maternidade.

Com as pesquisas desenvolvidas a respeito da infância e do desenvolvimento infantil, o ato de brincar passa a ser estudado segundo (Rojas 2007), principalmente na busca em entender como se dá esse processo e com isso

melhorar a prática dos profissionais junto a esse público, bem como assegurar a criança esse direito.

1.1. O BRINCAR NA HISTÓRIA DA INFÂNCIA

[...] a brincadeira que é universal e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde [...]

Winnicott

O ato de brincar ao longo da história nem sempre foi uma exclusividade da criança, muito pelo contrário, essa atividade era realizada por adultos juntamente com crianças sem nenhuma discriminação entre o que seria um brinquedo adequado para a criança ou não.

Ariès (1981), a partir da observação de obras de arte do século XV aponta que é possível identificar as crianças brincando com cavalos de pau e que a prática das brincadeiras na infância era realizada juntamente com pais e adultos ainda no século XVII. É possível observar certa ambiguidade entre as brincadeiras e o uso dos brinquedos tanto pelas crianças como pelos adultos dos séculos XVI ao XIX, as bonecas serviram como brinquedos, mas também como manequim de moda.

Por volta de 1600, a especialização das brincadeiras atingia apenas a primeira infância; depois dos três ou quatro anos, ela se acentuava e desaparecia. A partir dessa idade, a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturada aos adultos. (ARIÈS, 1981, p. 49).

De acordo com o autor nesse período não havia o espaço considerado específico do brincar infantil, no brincar participavam todas as pessoas, desde a criança ao adulto, nas quais as crianças ocupavam o espaço lhe destinado na brincadeira, todavia em situações competitivas participavam nas mesmas condições de exigências que os adultos. A participação dos adultos era possível devido a uma realidade do mundo do trabalho diferente da que encontramos no sistema neoliberal em que vivemos.

Ariès (1981), afirma ainda que às crianças não se restringia nenhum tipo de brincadeira, os jogos a dinheiro, por exemplo, eram encarados como natural desde que a criança já dominasse as regras e se julgasse capaz de realizá-los, nesses

jogos as crianças participavam em pé de igualdade com os adultos. Aparentemente não havia uma distinção entre o jogo e as brincadeiras destinadas às crianças e os destinados aos adultos.

De acordo com Kishimoto (*apud* Rodrigues, 2009), o início do Renascimento, transforma as brincadeiras que antes englobavam adultos e crianças como numa especialidade apropriada as crianças. Dessa forma, o brinquedo passa a ser definido como mediador entre a criança e o mundo. Ao utilizar o brinquedo durante o brincar a criança vivencia sua inserção no mundo lúdico.

Para Rojas (2007, p. 18), “a ludicidade é a manifestação da espontaneidade por meio da fala dos gestos que a criança expressa de forma prazerosa”, assim o brincar propicia à criança o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, elementos de grande importância para o seu desenvolvimento cognitivo. A referida autora destaca que o nosso processo acelerado de mudanças tem criado uma civilização cada dia mais técnica e com essa realidade as crianças estão deixando de desenvolver a capacidade de brincar.

De acordo com Cairoli (2010), os brinquedos oferecidos ao público infantil nos dias atuais, em sua maioria, são descartáveis e não demoram a tornarem-se obsoletos, sendo substituídos rapidamente. Uma das possíveis explicações está no fato de que a memória da atividade do brincar encontra-se apagada devido a grande quantidade de estímulos apresentados continuamente, em um ritmo veloz e instantâneo.

Cairoli (2010), ainda afirma que o processo de industrialização dos brinquedos cresceu, ganhou e vem ganhando cada vez mais espaço a nível mundial. Há uma grande diferença entre os brinquedos que eram produzidos artesanalmente em relação aos que encontramos na atualidade, os brinquedos passaram a ser produzidos em série.

A autora ainda observa que hoje as brincadeiras das crianças são influenciadas pelo avanço tecnológico, as crianças passam a maioria de seu tempo jogando *videogames*, assistindo televisão e na *internet*, com isso não sobra tempo para envolverem-se nas brincadeiras consideradas tradicionais tais como, brincar de casinha, boneca, pular corda, jogar futebol ou gude, dentre outras.

De acordo com Oliveira (2010), a prática da imitação da criança faz com que esta busque o acesso aos equipamentos de informática. Primeiramente ela observa

o adulto ou irmãos maiores utilizando esses recursos, na sequência ela procura experimentar e busca reproduzir o que observou os outros fazendo. A autora ressalta ainda, que não se trata de uma avaliação entre negativo e positivo dessas novas tecnologias, mas da reflexão sobre as transformações que a sociedade vivencia a partir da inserção dessas tecnologias em seu cotidiano.

O mergulho nas águas da representação é facilitado enormemente pelo brincar. Aprender a lidar com a realidade e a fantasia, com o real e o virtual, separando-os e combinando-os sem misturá-los, é o projeto maior desses primeiros anos de vida. Nesse sentido, o computador pode ser um instrumento riquíssimo. O fundamental é que não venha a ameaçar ou ocupar o lugar das brincadeiras ao ar livre ou com outras crianças [...]. (OLIVEIRA, 2010, p. 31).

O brincar nos primeiros anos de vida tem uma função importante no desenvolvimento da criança, dessa forma é necessário, que mesmo com a inserção dos recursos digitais destinados à brincadeira, que ela continue brincando também com outras crianças para que o estabelecimento das relações sociais não fique comprometido, que a criança continue desenvolvendo suas habilidades criativas por meio do mundo da fantasia e das interações.

1.2. AS DIVERSAS CONTRIBUIÇÕES SOBRE O BRINCAR

Na praia do mar de mundos sem fim crianças brincam.
Tagore

A partir das pesquisas sobre a criança e seu desenvolvimento, surgiram também os estudos sobre a prática da brincadeira, possibilitando a produção de uma vasta literatura a respeito, com diversas contribuições, principalmente nas áreas da psicologia e da educação.

De acordo com Schultz (2008), para Freud, considerado pai da psicanálise, a personalidade se desenvolve até por volta dos sete anos de vida, período em que as brincadeiras estão mais presentes na vida dos indivíduos. Ferreira contribui acerca do brincar integrado a prática da psicologia com a seguinte afirmação.

[...] é o enlace entre o brincar e a palavra que nos interessa na clínica. Não se trata de excluirmos o brinquedo, mas tratá-lo como significante e não como símbolo; tampouco se trata de ignorarmos o brincar da criança que se precipita no seu tratamento psicanalítico, mas longe de buscar significação, ou tentar compreendê-lo, tê-lo como suporte significante. Pois o jogo permite ao sujeito tomar uma distância da demanda do Outro. O jogo é

resposta, resposta do real. Seu manejo, pela via do discurso que o sujeito tece ao seu redor, é transformá-lo em pergunta. (FERREIRA, 2000, p. 96).

O brincar é uma situação que está ligada às vivências da criança e precisa ser utilizada como suporte tanto no trabalho da psicologia como na educação, por meio do brincar o psicólogo poderá observar como as crianças simbolizam seus desejos, fantasias e ainda suas experiências, para tal faz-se necessário durante a análise considerar o simbolismo e os mecanismos utilizados na representação, dessa forma, as brincadeiras são substitutas das associações livres. Bossa (2011), afirma que a psicopedagogia pode ser considerada um espaço excepcional para observação das relações existentes nas estruturas simbólicas e cognitivas, levando em consideração os desejos da criança.

Na educação o jogo facilita a interação e integração do grupo, auxilia na construção de conceitos por meio das emoções e significados que são atribuídos durante a brincadeira. Segundo Winnicott (1975), a criança incapaz de brincar apresentará empobrecimento da aptidão em relação às experiências no campo cultural, que conseqüentemente tem problemas com o espaço potencial definido como a experiência entre o indivíduo e o ambiente em que está inserido.

Para Andrade (2007), a brincadeira é considerada pela psicanálise como um meio para se chegar ao inconsciente. Esse ato é instigado pelos desejos e ansiedades individuais e em seu desenrolar ocorre a compreensão de mundo. A autora ainda afirma que a brincadeira é apresentada nessa abordagem em duas dimensões uma cognitiva e outra pulsional. Enquanto a primeira está relacionada ao entendimento racional da realidade a segunda tem a função de ajudar a criança a resolver por meio da simbolização seus problemas ainda não resolvidos.

Winnicott (1975), discorre que a brincadeira tem uma dimensão muito maior que a instrumental, o jogo possibilita à criança o encontro do espaço para viver e agir no mundo, utilizando para tal os processos imaginários integrando cultura e brincadeiras. Dessa forma, o autor trabalha a existência do espaço potencial que a princípio é marcado pela presença do objeto transicional² que vai ser fundamental na percepção que não é onipotente.

² Andrade (2007) Objeto Transicional – seu uso demarca a passagem de um estado de fusão com a mãe para um estado no qual, vendo-a como algo separado, pode entrar em relação com ela. Possui um valor simbólico porque substitui a ausência da mãe. Contribui para o nascimento da independência e para o interesse em relação ao mundo externo. Pode ser um bichinho de pelúcia, um cobertor, travesseiro.

De acordo com Lebovici e Diatkine (1998), na organização do brinquedo representativo, por meio da atividade lúdica livre e espontânea, a criança realiza a simbolização de seus conflitos e torna possível a manifestação da estrutura defensiva do ego. Esse brincar vai integrar símbolos, meio e estruturas em desenvolvimento na criança e com isso tornando-a mais preparada para os desafios que vão surgindo durante seu crescimento.

Winnicott (1982), afirma que a brincadeira é muito importante na vida da criança porque permite que ela adquira experiência, as crianças progridem a partir das brincadeiras próprias e daquelas feitas por adultos ou outras crianças. Um papel importante da brincadeira é fornecer uma certa organização para o início das relações emocionais favorecendo dessa forma os contatos sociais.

A criança traz para dentro dessa área da brincadeira objetos ou fenômenos oriundos da realidade externa, usando-os a serviço de alguma amostra derivada da realidade interna ou pessoal. Sem alucinar, a criança põe para fora uma amostra do potencial onírico e vive com essa amostra num ambiente escolhido de fragmentos oriundos da realidade externa. (WINNICOTT, 1975, p.76).

Para o autor ao brincar a criança realiza diversas ações não dirigidas e inconscientes, porém fundamentais para o seu desenvolvimento, podendo o brincar ser responsável pelo processo de desenvolvimento da inteligência, das emoções, do fortalecimento das estruturas que possibilitam suportar situações de conflito, angústias e ansiedade, ainda possibilita um bom desenvolvimento nas relações sociais.

Oliveira (2010), afirma que do nascimento até os seis anos de idade o brincar é carregado de significados especiais, tanto para a psicologia do desenvolvimento quanto para a educação. Para Rojas (2007), no brincar se fortalece o tripé composto por iniciativa, autoconhecimento e coragem que são fundamentais no desenvolvimento emocional e cognitivo da criança.

Para Winnicott (1971), entre a mãe e o bebê há um tempo e um espaço para o brincar e o que vai definir esse brincar são experiências de vida do bebê em relação a figura materna e as vivências internas e externas da mãe, nessa fase o conteúdo do brincar não é o mais importante e sim a concentração visível da criança e nesse momento ela está manipulando fenômenos internos e estabelecendo confiança com seu ambiente externo, principalmente com a figura materna.

O brincar pode ser visto como elemento fundamental devido à importância que tem no desenvolvimento pleno da criança. Isso se confirma em Oliveira, quando diz que o brincar,

É condição de todo o processo evolutivo neuropsicológico saudável, [...] manifesta a forma como a criança está organizando sua realidade e lidando com suas possibilidades, limitações e conflitos; [...] introduz a criança de forma gradativa, prazerosa e eficiente ao universo sócio-histórico-cultural; abre caminho e embasa o processo de ensino/aprendizagem favorecendo a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade. (OLIVEIRA, 2012, p. 15).

Segundo a autora, no processo de construção do brincar, das atividades individuais e ao brincar em grupos a criança acaba desenvolvendo potenciais e aprendendo a agir e interagir nas diversas realidades, o jogo em equipe é um fator importante na construção de relações sociais, no cumprimento de regras, memorização e desenvolvimento da criatividade.

De acordo com Rego (1997), Vygotsky dedicou-se mais ao estudo de brincadeiras relacionadas ao faz de conta, realizadas por crianças que já haviam desenvolvido a fala e a capacidade de se envolver em atividades imaginárias, para ele o ato de brincar é uma importante fonte para o desenvolvimento infantil.

Segundo Andrade (2007), a perspectiva da Psicologia Sócio-histórica compreende a brincadeira e o brinquedo como elementos que possibilitam a criança realizar desejos irrealizáveis, desenvolvendo assim a imaginação e a criatividade e essa característica foi destacada por Vygotsky como fator que possibilita a criação da zona de desenvolvimento proximal, conhecida como ZDP³.

Para Vygotsky (1991), o brincar possibilita na criança a efetivação da ZDP, favorecendo ultrapassar o desenvolvimento que ela já atingiu. Durante a brincadeira as crianças aperfeiçoam o conhecimento e chegam além do esperado e de seu comportamento habitual. O autor ainda afirma que o brincar libera a criança das limitações que são criadas no mundo real, dessa forma ela cria situações imaginárias. O brincar é uma ação simbólica social, que depende e é influenciada pelas expectativas e pelas convenções encontradas na cultura. Ao realizar a

³ Zona de Desenvolvimento Proximal - a distância entre o nível real, de uma determinada criança, de desenvolvimento que é determinado pela resolução de problemas independentemente ou o nível de desenvolvimento potencial que é determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros, pessoas que estejam mais capacitados. Esse processo pode desencadear novas maneiras de pensar e construindo assim saberes estabelecidos pela aprendizagem escolar. (Vygotsky, 1991)

brincadeira, as crianças representam as regras do comportamento esperado para a ação representada, seguindo o que é orientado pela sua cultura.

O brincar tem um papel fundamental na vida e no desenvolvimento da criança, tendo em vista que por vezes estão presentes nesse ato: angústias, agressividades, ansiedade, enfim uma série de simbolismos e significados. No que concerne Rojas (2007) vemos que,

O brincar não pode ser considerado apenas uma brincadeira superficial, sem nenhum valor, pois, no verdadeiro e profundo brincar, acordam, despertam e vivem forças de fantasias que, por sua vez, chegam a ter uma ação direta sobre a formação e sobre a estruturação do pensamento da criança. Esse processo natural e sadio de se processar a inteligência não é possível, quando as crianças não realizam ou não conseguem o mais verdadeiro brincar. (p. 18).

Ao utilizar à brincadeira a criança realiza a imitação e aprende por meio da repetição dos fatos do seu cotidiano, desenvolvendo ainda a criatividade. Para Rojas (2007), na brincadeira a criança estrutura seus pensamentos encontrando assim seu lugar no grupo social do qual faz parte. O ato de brincar estimula a criatividade e por mais simples que possa parecer aos adultos, para a criança há uma grande fonte de energia empregada que deve ser observada de forma atenta na busca de compreender as mensagens que esse ato apresenta.

1.3. A EDUCAÇÃO E A CRIANÇA

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.

Paulo Freire

Com a inserção da criança na educação ocorreu conseqüentemente a necessidade de organizá-la e estrutura-la de forma a propiciar avanços, assim como tornou-se necessário conhecer os processos pelos quais a criança aprende e se desenvolve.

Nascimento (2008), afirma que foi somente com o surgimento da escola institucionalizada que a criança começou a ser tratada como um ser social, a pedagogia passou a ser pensada para garantir a escolarização e o ensino. Na atualidade a sociedade tem presente à separação dos indivíduos por faixas etárias

distintas como, infância, adolescente, jovens, adultos e idosos. Há uma busca de se entender nesses períodos comportamentos, necessidades, aspectos específicos e habilidades a serem trabalhadas.

Ariès (1981), aborda o processo de desenvolvimento da educação que passou de uma educação corporativa em que os estudantes pertenciam a alguma corporação ou confraria, ou seguiam um estudante mais velho que muitas vezes o surrava e explorava. Essa prática foi substituída no século XV pela disciplina autoritária e hierárquica que permitiu o desenvolvimento de um sistema disciplinar cada vez mais rigoroso, com vigilância e castigos corporais. Apenas no século XIX que se reformula a orientação no sentido de tratar a infância, os objetivos passaram a ser o de trabalhar buscado despertar na criança a responsabilidade do adulto e seu sentimento de dignidade

Ainda de acordo com Ariès (1981), data do início do século XIX a organização da escola em etapas anuais com promoção, a implantação da obrigatoriedade em cumprir a série completa e a necessidade de um fazer pedagógico novo com turmas mais homogêneas e com número menor de alunos. É a partir desse ponto que passa a haver uma exigência mais rigorosa entre a idade e a classe.

No final do século XIX e início do século XX com a implantação da Escola Nova a educação segundo Veiga (2007), passa a ser definida como o principal espaço para ensinar e formar cidadãos para o futuro, para tal busca-se estimular na criança o interesse oferecendo-lhe o aprendizado com o intuito de trabalhar suas potencialidades e possibilitar que o aluno se adaptasse ao ambiente buscando realizar sua integração social.

Nascimento (2008), sugere que há diferenças entre o mundo da criança dos séculos XVII ao XIX e dos dias atuais, os estudos da concepção de infância e de necessidades dessa fase têm avançado. Hoje para se educar há um conhecimento maior do desenvolvimento nessa etapa da vida, porém as famílias não têm tempo de passar com seus filhos devido a diversos fatores, tais como o modelo socioeconômico e as exigências do mundo do trabalho.

O século XX é marcado pelo avanço no sentido de atendimento a criança, nas diversas áreas de conhecimento, há uma crescente busca no sentido da atenção a saúde aos diretos e a educação, visando à formação integral do indivíduo,

entretanto, pode-se afirmar que em contraposição a essas formas de atendimento temos uma realidade em que nos espaços familiares há cada vez mais a transferência para instituição escolar da responsabilidade da educação e de um maior tempo de convivência e atenção para com as crianças.

Ainda segundo o mesmo autor.

Para muito além das questões escolares, especialistas em crianças e vida familiar perguntam se as mudanças no modo como os adultos contemporâneos trabalham, vivem e recebem informações não estariam transformando a infância em algo obsoleto, numa relíquia cultural antiquada. (NASCIMENTO, 2008, p. 9).

Diante do exposto, a escola tem um papel fundamental que em primeiro lugar é estabelecer a sua responsabilidade em meio a essa realidade e em segundo se preparar no sentido de atender com qualidade a clientela a ela destinada. Nessa perspectiva, um dos aspectos a ser observado é o trabalho com crianças por meio do brincar considerado como essencial na educação de crianças de zero a seis anos de idade. Sem deixar de pensar, também, a ludicidade como elemento integrante e necessário para o desenvolvimento das crianças em faixa superior a seis anos de idade, uma vez que o brincar é uma prática presente e significativa para crianças de todas as idades.

1.3.1. Educação Infantil

[...] a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança sendo por isso, indispensável à prática educativa.

(J.Piaget)

A Educação Infantil atende criança de 0 a 5 anos, sendo denominado, como creches o atendimento de 0 a 3 anos e como pré-escola de 3 a 5 anos, essa última, considerada a primeira etapa da Educação Básica é um direito assegurado as crianças e famílias, que vem se constituindo ao longo das últimas décadas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), e a Constituição de 1988, o atendimento de crianças em creches e pré-escolas passa a ser tratado como direito social, no qual a Educação Infantil passou a ser considerada como dever do Estado e da família. Essa conquista se deu graças a

grande participação dos movimentos populares, de mulheres, de trabalhadores, da redemocratização do país e também da luta dos profissionais da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (2010), define a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, de acordo com o documento o objetivo dessa fase da educação deve estar voltado para o desenvolvimento integral da criança atendida, levando em consideração os aspectos físicos, intelectual, psicológico e social, sua ação tem caráter complementar às ações da família e da comunidade.

A LDB (2010), estabelece que o atendimento da Educação Infantil será em creches para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas para as crianças com idade de quatro a seis anos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), a partir de sua implantação a Educação Infantil tem passado por constantes revisões das concepções sobre o processo de educação de crianças em espaços coletivos, bem como busca fortalecer o trabalho pedagógico como mediador de aprendizagem e conseqüentemente do desenvolvimento da criança. Nesse sentido, tem como prioridade discussões sobre o trabalho com crianças de até três anos nas creches sobre como assegurar junto às crianças de quatro e cinco anos práticas que propiciem a garantia de continuidade da aprendizagem das crianças, sem realizar a antecipação dos conteúdos do Ensino Fundamental.

O documento ainda apresenta a definição de Educação Infantil da seguinte forma.

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p. 12).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) asseguram como dever do Estado a garantia da Educação Infantil pública, de qualidade e gratuita. A proposta para essa modalidade da educação tem como eixos norteadores, a interação e a brincadeira, que devem ser realizadas por meio de práticas pedagógicas.

Segundo Brasil (2012), sob a ótica da Educação Infantil ocorrem interações em diversos aspectos, entre crianças em si, com os adultos, com brinquedos, com o ambiente, com as instituições e com as famílias.

Kishimoto (2010), afirma que na Educação Infantil é necessário associar cuidado, educação e brincadeira em todos os aspectos de interação, acima descritos. A autora ainda aponta que não é possível pensar interação sem a presença da brincadeira, de forma que fica evidente que ambos se completam, se por um lado no processo de interação a criança descobre novos modos de brincar assim como novas brincadeiras e por outro ao brincar ela interage com as pessoas e o mundo.

O projeto político pedagógico PPP, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), deve ser elaborado com a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar num processo coletivo, com o objetivo de atingir as metas de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos atendidos pela instituição. O documento apresenta também a definição de criança, que deve ser o principal foco na elaboração do PPP, ainda a criança é um:

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).

Segundo Kishimoto (2010), é na Educação Infantil que a criança estabelece os pilares de sua educação e de seu desenvolvimento, para tal faz-se necessário observar e registrar as atividades que realiza, que por meio da ação dos profissionais possibilite a integração e ampliação de suas vivências lúdicas e interativas.

A autora também afirma que as crianças de seis anos que passaram a ser atendidas no Ensino Fundamental precisam continuar seu processo de desenvolvimento por meio de brincadeiras, para tal os PPPs das escolas precisam ser pensados levando em consideração essa nova demanda que as escolas passaram a receber.

1.3.2. Ensino Fundamental de 9 Anos

A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.

John Dewey.

O Ensino Fundamental é uma das etapas da Educação Básica que atende crianças a partir dos 6 anos de idade, é obrigatório e no caso de escolas públicas é gratuito. A responsabilidade da matrícula da criança de 6 anos no Ensino Fundamental é dos pais ou do seu responsável legal.

De acordo com Brasil (2004), é possível identificar interesse crescente no Brasil em ampliar a quantidade de anos de duração do ensino obrigatório. Em 1961 a Lei nº 4.024, instituía quatro anos de duração, já com o acordo de Punta Del Este e Santiago, o governo do país se comprometeu a alterar o ensino primário para seis anos a todos até 1970. No ano de 1971, com a Lei nº 5.692 tornou-se obrigatório oito anos. Nos debates na elaboração da LDB em 1996, houve sinalização do Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade e com duração de nove anos. Com a aprovação da Lei nº 10.172 do Plano Nacional de educação – PNL em 2001, esta sinalização se tornou meta da educação a nível nacional. A Lei 11.274 de fevereiro institui no Brasil o Ensino Fundamental de nove anos passando a incluir as crianças a partir de seis anos de idade.

A duração de nove anos do Ensino Fundamental não é uma criação nacional, mas um movimento de ordem mundial. A América do Sul, conta com vários países que o adotaram, esse evento acaba colocando jovens brasileiros que pretendem continuar seus estudos nesses países em situação complicada, pois precisam compensar quando essa condição é considerada de defasagem.

De acordo com Brasil (2007), a inserção de crianças de seis anos no Ensino Fundamental ocorre em um contexto da infância como um dos temas mais abordados e estudados, o que favorece a busca de informação sobre com tornar a inserção da criança de 6 anos nessa modalidade de ensino em um período prazeroso e que marca a vontade de continuar frequentando a escola. De acordo com o material estamos em um momento de questionarmos sobre nossas compreensões acerca de nossas práticas escolares. Essa reflexão é importante no trabalho pedagógico, para evitar o risco de esquecer que nos anos iniciais do Ensino Fundamental a infância está presente, assim como na Educação Infantil.

Tomando como fundamento as teorias de Vygotsky, Maciel (2009), apresenta três considerações para a inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental, a primeira é a afirmação de que essas crianças são capazes de desvendar a função simbólica da escrita, sendo capazes de dominar uma combinação arbitrária de sinais e significados, uma vez que dos três aos seis anos o desenvolvimento é marcado pelo domínio desses signos arbitrários e há um progresso constante da memória e da atenção.

A segunda consideração está no reconhecimento da possibilidade de ensinar as crianças de seis anos a escrita e a leitura, porém o ensino deve ser realizado de forma que a escrita e a leitura sejam necessárias para as crianças. A escrita deve ser algo relevante e não uma prática mecânica e motora. Sua terceira consideração está no fato de que a escrita deve ser aprendida e ensinada naturalmente, que os aspectos do desenvolvimento motor podem ser juntados ao brinquedo, assim sendo a escrita pode ser cultivada e não imposta. A partir dessa premissa, as crianças descobrem as habilidades de ler e escrever durante as brincadeiras em que sentem a necessidade dessa ação. Somado a essas considerações temos a seguinte afirmação no documento de orientação para inclusão da criança de seis anos no Ensino fundamental.

Algumas crianças trazem na sua história a experiência de uma pré-escola e agora terão a oportunidade de viver novas aprendizagens, que não devem se resumir a uma repetição da pré-escola, nem na transferência dos conteúdos e do trabalho pedagógico desenvolvido na primeira série do Ensino Fundamental de oito anos. (BRASIL, 2007, p.31)

Integrar as crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental, conforme Brasil (2004), não se trata de transferir às mesmas as atividades e os conteúdos da primeira série tradicional, cabe às instituições escolares estruturar uma nova organização de conteúdos levando em consideração o perfil dos alunos e pensando em um Ensino Fundamental com duração de nove anos.

Maciel (2009), destaca que a alfabetização de crianças de seis anos deve ser realizada utilizando-se estratégias de aprendizagem que respeitem as características específicas de crianças dessa idade e o direito que essas têm de viver em plenitude essa etapa da vida.

A autora ainda afirma que organizar o ensino de forma a respeitar o direito que a criança tem ao conhecimento sem deixar de respeitar também o interesse, a

capacidade e o desejo de aprender pode ser considerado um grande desafio da área da pedagogia não só na alfabetização aos seis anos, mas a todas as áreas do conhecimento e todos os níveis de ensino.

As crianças têm maneiras próprias de compreender e interagir com o meio em que estão inseridas e conseqüentemente com o mundo. Brasil (2004), aponta que cabe aos professores, possibilitar a organização de um espaço escolar em que propicie aos alunos viver a infância em toda plenitude, transformando dessa maneira, a escola em espaço e tempo do encontro do ser criança dentro e fora do ambiente escolar.

A integração da Educação Infantil e Ensino Fundamental é importante para garantir o espaço escolar como esse espaço de encontro, como aponta o documento do MEC sobre a orientação para inclusão da criança de seis anos no Ensino fundamental.

Educação Infantil e Ensino Fundamental são frequentemente separados. Porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem Educação Infantil e Ensino Fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura. Questões como alfabetizar ou não na Educação Infantil e como integrar Educação Infantil e Ensino Fundamental continuam atuais. Temos crianças, sempre, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Entender que as pessoas são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidas, e considerar os milhões de estudantes brasileiros de 0 a 10 anos como crianças e não só estudantes, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, que visa a ensinar coisas. Essa reflexão vale para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. (BRASIL, 2007, p. 19).

Ao inserir a criança de seis anos no Ensino Fundamental há três exigências, conforme afirma com Maciel (2009), que devem ser asseguradas, sendo a primeira a concretização da prática pedagógica, na qual o educando se apropria da escrita e gradativamente se torna um usuário competente desse novo conhecimento. A aquisição da escrita e seu uso devem ocorrer simultaneamente visando garantir a efetiva alfabetização. A segunda exigência é olhar para a escola como um lugar privilegiado para que ocorra o processo de aprendizado, uma vez que a linguagem escrita está intimamente ligada com a prática da educação formal. E em terceiro por ser um direito a aprendizagem tem por obrigação o respeito as crianças a sua capacidade enquanto cidadãos e protagonistas em seu desenvolvimento.

A partir dos dados levantados é possível identificar que ao inserir a criança de seis anos no Ensino Fundamental o objetivo é inserir os alunos nessa

modalidade de ensino, buscando fazê-lo da forma mais natural possível, garantindo um processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental sem maiores transtornos ou sofrimento para a criança.

1.4. A EDUCAÇÃO E O BRINCAR

Brincar com as crianças não é perder tempo, é ganhá-lo. Se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem a formação do homem.

(Carlos Drummond de Andrade)

Com os avanços das pesquisas sobre o papel da educação, a maneira como se aprende e os elementos que favorecem a aprendizagem, a brincadeira passou a ser objeto de estudo no âmbito educacional e sendo assim a ludicidade passou a ser considerada por diversos autores como um fator fundamental para o trabalho pedagógico.

Segundo Andrade (2007), há uma diversidade de concepções na definição de jogo, brinquedo e brincadeira, segundo a autora para Vygotsky a brincadeira é o mundo imaginário que a criança cria, tornando possível a realização de desejos irrealizáveis.

De acordo com Vygotsky (1991), faz-se necessário entender o caráter especial da maturação das necessidades que a criança acaba por satisfazer por meio do brinquedo, sem essa compreensão torna-se impossível entender o brinquedo como uma forma de realização de atividades. Essas características da maturação das necessidades é evidente no processo que com o crescimento as crianças vão mudando o foco de interesse em relação aos brinquedos, aqueles que são de grande interesse quando bebês com o passar do tempo deixam de ser interessantes conforme acontece o crescimento da criança.

Para essa compreensão as definições sobre os conceitos de jogo, brinquedo e brincadeira nas abordagens que Kishimoto (2011), apresenta pertinente discussão sobre o tema. Para ela o jogo é definido a partir da linguagem dos diversos contextos sociais, assumindo assim sentido de acordo com cada sociedade. Desse modo para a autora o jogo é uma ação espontânea que ocorre de forma processual somado a uma finalidade lúdica de quem está jogando, durante esse processo estão

presentes regras internas que não são estabelecidas previamente, suas características são de ordem incerta, não se exigindo produtividade. Sua ação livre é o que o torna jogos, do contrário deixaria de sê-lo.

Em relação ao brinquedo, a autora afirma que não há uma determinação em relação ao seu uso e que está intimamente ligado à criança, não havendo dessa forma uma organização de regras para usá-lo. É o objeto utilizado por quem brinca para representar determinadas realidades, ao manipulá-lo as crianças lhes atribuem significados de objetos reais. O brinquedo pode, também, representar fatos imaginários. O brinquedo é o elemento que dá suporte para que ocorra a brincadeira.

A brincadeira, segundo a autora, é a atividade voluntária e consciente desempenhada pela criança, nela está presente o estabelecimento de regras durante a ação lúdica, nessa perspectiva a brincadeira é o ato de colocar a ludicidade em ação.

Para Andrade (2007), na dimensão lúdica presente na relação existente entre brincadeira, brinquedo e jogo, as atividades não apresentam um caráter instrumentalizado, surgem livremente o que as torna prazerosas e em seu processo de desenvolvimento vão se aprimorando gerando uma rede complexa de relações instrumentais com uma relação entre um fim e um determinado produto, nesse processo o jogo transforma-se em trabalho levando a criança a realizar descobertas gratuitas.

De acordo com Dalla Valle (2011), para Piaget o jogo deve ser olhado com seriedade, pois essa atividade possibilita o desenvolvimento cognitivo, físico, moral, afetivo e social na criança, viabilizando que esta realize diversas ações, fazer estimativas, desenvolver as capacidades perceptivas, estabelecer relações lógicas, fazer comparações, experimentar e vivenciar situações de sua realidade, tornando-o possível o conhecimento do mundo, integrar-se a cultura e desenvolver aprendizagens significativas por meio de práticas organizadas a partir de sua realidade.

Já para Vygotsky (1991), no brincar a criança realiza sua projeção no mundo ao interpretar as ações dos adultos, no jogo a criança transforma a realidade a partir de suas exigências e inclinações. O autor ainda afirma que a criança ao brincar, passa de ações concretas, na utilização de objetos, para atribuir outros significados

a estes, construindo assim o pensamento abstrato, processo esse que auxilia em seu amadurecimento. O autor ainda assevera que:

No brinquedo, espontaneamente, a criança usa sua capacidade de separar significado do objeto sem saber que o está fazendo, da mesma forma que ela não sabe estar falando em prosa e, no entanto, fala, sem prestar atenção às palavras. Dessa forma, através do brinquedo, a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou de objetos, e as palavras passam a se tornar parte de algo concreto. A criação de uma situação imaginária [...] é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. (Vygotsky, 1991, p. 92).

Dessa forma, o autor deixa claro que ao brincar o aprendizado ocorre por meio da ação desenvolvida, presente na construção da linguagem, na criatividade aplicada nessa ação e na interação com os envolvidos nessa prática, exercendo assim, uma grande influência no desenvolvimento infantil.

Segundo Fortuna (2000), na concepção psicogenética os jogos infantis são de fundamental importância para o desenvolvimento de funções importantes no processo de amadurecimento e crescimento, assim sendo a atividade realizada de forma lúdica propicia a evolução mental do indivíduo. Por meio do jogo a criança estabelece suas relações com o mundo, com a cultura e com suas capacidades motoras e cognitivas.

Antunha reforça essas afirmações quando aponta a importância do jogo no desenvolvimento integral do sistema nervoso conforme exposto abaixo.

Do ponto de vista neuropsicológico, eles podem ser analisados confrontando-se as tarefas nelas envolvidas versus as funções e áreas cerebrais. Todos os planos do sistema nervoso, desde os básicos até os mais complexos, aí participam: a afetividade (sistema límbico), a conotação ou disponibilidade para a ação (sistema motor) a intelectualidade (sistema neocortical). [...] os jogos contribuem para o desenvolvimento integral do sistema nervoso em seus aspectos psicomotores e cognitivos, sendo que isto justifica a compulsão com que as crianças a eles se dedicam. (ANTUNHA, 2010 p. 39).

De acordo com Rojas (2007) a ação de brincar tem para a criança significados profundos, a autora corrobora que os educadores precisam por meio de materiais e instrumentos mediar a construção do conhecimento, utilizando-se do brinquedo e do jogo com fins educativos, pois ambos são importantes no processo de ensino e aprendizagem.

Paredes e Tanus (2000), apontam que Piaget, para realizar os estudos acerca dos mecanismos mentais que o indivíduo utiliza na busca de compreender o mundo nas diferentes etapas da vida, passou a observar crianças, integrando os

estudos das ciências naturais aos da psicologia. Segundo os autores, a partir dos estudos, Piaget dividiu o desenvolvimento cognitivo em estágios, sendo o primeiro o estágio sensório-motor de 0 a 2 anos de idade, sendo importante nesse período os estímulos ambientais para o desenvolvimento cognitivo. O segundo, estágio pré-operacional que vai dos 2 aos 7 anos, em que a criança desenvolve a capacidade simbólica e conseqüentemente a linguagem. Dos 7 aos 12 anos o estágio das operações concretas, nesse terceiro estágio a criança é capaz de utilizar o raciocínio e a lógica de modo elementar. E por fim o estágio das operações concretas que vai dos 12 anos a idade adulta.

Oliveira (2010), destaca que ao brincar a criança realiza a passagem do subjetivo para o objetivo, isso fica evidente na diminuição dos jogos simbólicos e o aumento do interesse nos jogos com regras, no qual a presença do outro é notada e também respeitada com seus sentimentos de vitória ou perda. Nas representações simbólicas há uma descentralização gradativa gerando, assim, a interação entre sujeitos e objetos.

De acordo com Paredes e Tanus (2000), Piaget não considerava o amadurecimento do sistema nervoso, apesar de importante, como a fonte do desenvolvimento cognitivo, ele considerava necessário que a criança vivenciasse situações desafiadoras que causariam desequilíbrio, gerando um maior conhecimento por meio de ações que envolvessem as capacidades psicológicas, biológicas e sociais.

Dalla Valle (2011), ao refletir sobre as contribuições de Piaget aponta os jogos como elementos essenciais para o desenvolvimento da criança, sendo que estes propiciam a condição de se expressarem de forma livre e prazerosa, a criança para realizar a brincadeira atribui ao brinquedo funções a partir do contexto em que está inserida e de acordo com sua criatividade e imaginação, etapa esta definida por Piaget como jogo simbólico.

Fortuna (2000), corrobora que convencer professores sobre o papel importante do jogo no desenvolvimento humano não é difícil, por outro lado não é tarefa simples convencê-los sobre a importância que tem para o processo de aprendizagem, uma vez que muitos se identificam no estabelecimento da oposição entre o brincar e o estudar.

De acordo com Ribeiro (2011), o aspecto lúdico e conseqüentemente prazeroso obtidos por meio do jogo e do brinquedo que podem ser identificados nos processos de aprendizagem não se enquadram nas concepções da educação tradicional, uma vez que essa tem como prioridade cultivar os valores da obtenção e acúmulo do conhecimento, a prática da ordem e da disciplina. Esse olhar tradicional para a educação limita as ações que efetivamente podem trazer práticas pedagógicas inovadoras.

Vale ressaltar que com a disseminação dos ideais da Escola Nova, buscou-se, na educação, combater o regime autoritário da Educação Tradicional que tem como objetivo principal exercer o papel de controlador e de realizar a aplicação de programas e ordens de instâncias governamentais, considerando o aluno como um ser passivo que deve obedecer a ordens e tem como conceito de educação a transmissão de conteúdo. De acordo com Trindade e Menezes (2009), a Escola Nova passa a olhar o aluno a partir de ensinamentos da psicologia, com nova didática e metodologias em que o aluno passa a ser o centro do processo educativo. Com essa nova concepção de educação passa a ser necessário estudar novas formas de trabalhar o processo educativo.

Com as mudanças nas concepções o jogo passou a ser trabalhado no ambiente escolar, temos a contribuição de Fortuna quando afirma que.

Se examinarmos detalhadamente as práticas pedagógicas predominantes na atualidade constataremos a inexistência absoluta de brinquedos e momentos para brincar na escola. Os pátios, áridos, resumem o último baluarte da atividade lúdica na escola, ainda que desprovidos de brinquedos atraentes, ou mesmo sem brinquedo algum, sob o pretexto de "proteger os alunos" ou alegando que "estragam". Nos raros momentos em que são propostos, são separados rigidamente das atividades escolares, como o "canto" dos brinquedos ou o "dia do brinquedo" - e, assim mesmo, apenas nas escolas infantis, pois nas classes de Ensino Fundamental estas alternativas são abominadas, já que os alunos estão ali para "aprender, não para brincar". O brincar, literalmente acantonado, deste modo não contamina as demais tarefas escolares, sendo mantido sob controle. (FORTUNA, 2000, p. 3).

A autora também observa que o brincar na escola fica restrito a sobra de tempo ou durante o recreio, porém até esses momentos correm, constantemente o risco de supressão, por fatores como não cumprimento de regras, não realização de atividades propostas ou por má conduta. Apesar do momento do recreio não ser trabalhado na escola como atividade lúdica, para a criança é um período prazeroso

porque se diferencia das frequentes tarefas realizadas na sala de aula, é o momento em que podem ser espontâneas “sem serem reprimidas”.

Ao incluir nas propostas pedagógicas o jogo, fica evidente a necessidade de estudá-lo na atualidade. “A importância dessa modalidade de brincadeira, justifica-se pela aquisição do símbolo” (KISHIMOTO, 2011, p. 44). A partir da atribuição de novos significados, as situações e aos objetos que as crianças vão garantir a racionalidade, como a característica humana, pois essa ação possibilita a criação de novas significações por meio da simbolização.

Segundo Rojas (2007), o ato de brincar pode ser integrado pelos educadores na prática educativa, ocupando espaços no processo de aprendizagem, tornando essa ação significativa. A autora ressalta o brincar como elemento fundamental para o desenvolvimento motor, cognitivo e para a socialização e ainda chama a atenção para a importância da valorização de atividades lúdicas que devem ser observadas como forma da criança se expressar.

Fortuna (2000), infere que ao se fazer a defesa do jogo como instrumento da prática pedagógica busca-se refletir essa prática a partir da responsabilidade com o desenvolvimento e a aprendizagem, para tal o educador necessita conhecer e utilizar de jogos que propiciem a valorização das vivências grupais, bem como a sua inserção na realidade, a construção do conhecimento e do sujeito. Esses elementos justificam o quanto é importante a mediação, por parte dos professores, da ludicidade na realidade da educação. Kishimoto concorda com as afirmações de Fortuna quando discorre sobre as funções lúdicas e educativas.

Ao assumir função lúdica e educativa, o brinquedo educativo merece algumas considerações: 1. Função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente, e 2. Função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo. (KISHIMOTO, 2011, p. 41).

Andrade (2007), considera sobre a necessidade em recuperar a dimensão lúdica junto aos adultos, pois a dificuldade que apresentam em lidar com a realidade do lúdico gera a ideia errônea de que o desenvolvimento teórico e intelectual ocorre distante da ludicidade, a autora ainda ressalta que na formação de educadores há uma fragmentação dos aspectos relacionados ao sentir, pensar, brincar, imaginar e criar buscando justificar uma formação pseudocientífica.

De acordo com Kishimoto (2011), quando o educador utiliza a ludicidade na prática educativa está maximizando a possibilidade da construção de conhecimento, propiciando o desenvolvimento da iniciação, prática ativa e de motivação. Ao utilizar a dimensão lúdica intencionalmente visando estimular a aprendizagem, nasce a dimensão educativa.

Há uma grande variedade de possibilidades para incorporar a dimensão lúdica na aprendizagem. “Para que uma atividade pedagógica seja lúdica é importante que permita a fruição, a decisão, a escolha, as descobertas, as perguntas e as soluções por parte das crianças” (BRASIL, 2007, p. 43), se a atividade não apresentar essas características pode ser identificada simplesmente como um exercício a mais. Ao incorporar a ludicidade efetivamente na prática pedagógica o educador potencializa o desenvolvimento da aprendizagem.

Segundo Fortuna (2000), para que a sala de aula se torne o lugar do aprender brincando, o educador necessita encontrar o equilíbrio entre suas funções pedagógicas e psicológicas, preparando a criança para a prática da cidadania, da coletividade, da justiça social e do respeito a diversidade. Salieta-se que em uma aula marcada pela ludicidade o brincar se faz presente na forma de ensinar adotada pelo educador, na seleção de conteúdos trabalhados e no papel desempenhado pelo educando.

CAPÍTULO 2

2. METODOLOGIA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.
Paulo Freire

Para a realização de um trabalho de pesquisa torna-se necessário compreender o seu significado, visando atingir os objetivos propostos, para tal é fundamental a utilização de uma metodologia coerente que possibilite chegar a resultados que apresentem respostas ao que se propôs na pesquisa.

Gil (2009, p. 162), ressalta que “metodologia são procedimentos a serem seguidos na realização da pesquisa. Sua organização varia de acordo com as peculiaridades de cada pesquisa”. Cabe ao pesquisador a partir da definição da pesquisa que vai seguir organizar e estruturar sua metodologia de trabalho.

A metodologia é uma técnica que permite delimitar os caminhos a serem percorridos em uma pesquisa. A partir da delimitação do tema, a metodologia auxiliará a forma mais eficaz para a pesquisa científica indicando as etapas a serem seguidas. Rodrigues (2007), destaca que metodologia científica é um conjunto de técnicas e processos utilizados para solucionar os fatos de uma investigação científica de forma sistemática.

De acordo com Martins e Bicudo (2005), a pesquisa científica, bem como as descobertas e invenções, preveem uma posição e uma postura que permitem investigar os fenômenos a partir de uma perspectiva que habilita o pesquisador a encontrar resultados à sua problemática, podendo esta ser completamente transformada e possibilitando novos meios de olhar os fenômenos por meio de seus resultados.

A pesquisa científica ocorre a partir de uma sequência de métodos. Primeiramente é realizada a pesquisa bibliográfica. Segundo Lakatos (2006), este modelo de pesquisa busca as diversas publicações sobre o assunto analisado, assim sendo, o estudo terá as bases científicas que o fundamentará e dará mais ênfase a pesquisa na prática.

Em relação à pesquisa bibliográfica Gil (2009), coloca que a mesma é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de

permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Para realização de uma pesquisa é necessário escolher os procedimentos científicos que se vai utilizar na sua execução. De acordo com Marcone e Lakatos (2006), o conhecimento científico é real porque trabalha com fatos que ocorrem, é contingente porque busca comprovar a veracidade de fatos, utilizando para tal a experimentação e é sistemático, pois forma um sistema de ideias que são ordenados logicamente, não sendo conhecimentos desorganizados ou desconexos, oferecem possibilidades de verificação, uma vez que suas hipóteses não comprovadas não pertencem ao campo das ciências, porém é um conhecimento falível e não pode ser considerado definitivo ou final, dessa forma é considerado aproximadamente exato, sendo possível realizar reformulações, alterações e atualizações.

Segundo Figueiredo (2004 p.102) *apud* Minayo, “a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, apresenta ainda a metodologia como estudo, exige extenso conhecimento sobre diversos métodos, abordagens e naturezas de investigação que devem ser utilizados na realização da pesquisa, possibilitando chegar a resultados mais eficazes.

A pesquisa sobre o tema proposto foi realizada utilizando o enfoque da pesquisa qualitativa, de acordo com Marcone e Lakatos (2006), ao realizar esse tipo de pesquisa o pesquisador tem maior contato com os sujeitos de sua pesquisa e busca compreender e interpretar o significado que os indivíduos do grupo pesquisado atribuem aos fenômenos.

Com o maior envolvimento do pesquisador na pesquisa, os dados são analisados a partir da observação considerando a subjetividade dos sujeitos pesquisados. Marcone e Lakatos sobre a pesquisa qualitativa destacam que:

A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamentos, etc. (2006, p. 269).

De acordo com os autores na pesquisa qualitativa o pesquisador tem possibilidade de vivenciar os processos que ocorrem dentro do grupo investigado e a partir dessas vivências coleta o material para interpretação e análise da realidade em que a pesquisa está sendo realizada.

Na pesquisa qualitativa os dados relevantes são subjetivos, Figueiredo (2004, p. 107) afirma que “as pesquisas qualitativas trabalham com dados não quantificáveis, coletam e analisam materiais pouco estruturados e narrativos, que não necessitam tanto de uma estrutura, mas em compensação, requerem o envolvimento do pesquisador ao máximo.” O pesquisador deve evitar controlar a pesquisa, visando um estudo em seu contexto natural.

O presente trabalho teve como base a pesquisa bibliográfica, visando o embasamento teórico a partir de publicações referente ao desenvolvimento infantil e sua relação com o ato de brincar, já a pesquisa de campo teve como instrumento de coleta de informações, entrevistas gravadas, que depois de realizadas foram transcritas visando à utilização dos relatos na análise dos dados.

De acordo com Marconi e Lakatos (1996), a pesquisa de campo deve ser concretizada após a realização dos estudos bibliográficos, pois estes estudos oferecem ao pesquisador um bom conhecimento sobre o assunto, sendo que é nesta etapa que ele definirá os objetivos de sua pesquisa, suas hipóteses, qual o meio de coleta de dados e que metodologia será aplicada. A realização da pesquisa de campo exige do pesquisador um conhecimento mais aprofundado do tema pesquisado, oferecendo qualidade produtiva no desenvolvimento das atividades.

Postula Ruiz (1982), que a utilização da pesquisa de campo se dá em diversas áreas das ciências o autor afirma que:

A pesquisa de campo consiste na observação dos fatos tal como ocorre espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis presumivelmente relevantes para posteriores análises. Esta espécie de pesquisa não permite o estabelecimento de relações constantes entre determinadas condições – variáveis independentes - e determinados eventos – variáveis dependentes – observados e comprovados. (RUIZ, 1982, p. 50).

Um dos métodos utilizados na pesquisa presente, foi a entrevista, que de acordo com Cervo e Bervian (2002), não pode ser considerada uma conversa, pois deve ser orientada para se chegar a um objetivo definido, sendo este obtido a partir de questionamentos direcionados a informantes recolhendo, assim, subsídios para a pesquisa. A entrevista é um recurso bastante utilizado por pesquisadores da áreas de ciências psicológicas e sociais.

Assim, após traçar o objetivo de obter dos pais e professores as informações sobre como ambos veem o processo de transição da criança da Educação Infantil

para o Ensino Fundamental, decidiu-se realizar a pesquisa de campo por meio de entrevista, sendo esta gravada e posteriormente transcrita para o processo de análise de dados.

Após definir como se daria a entrevista foi necessário entrar em contato com os profissionais das escolas e com pais, para apresentar a pesquisa que estava sendo desenvolvida e solicitar a participação destes. Uma vez estabelecido esse primeiro contato, foi possível realizar as entrevistas. Vale ressaltar que durante o período de preparação para a realização das entrevistas, nos primeiros contatos com escolas, foi possível direcionar melhor a distribuição do grupo a ser entrevistado, isso a partir das observações realizadas ao longo desse processo.

Um exemplo da situação acima citada foi a inclusão de uma escola com Ensino Fundamental de período integral que a princípio não estava incluída no campo da pesquisa.

Para utilizar o procedimento de entrevistas em pesquisas científicas, há alguns critérios a serem seguidos.

a) O entrevistador deve planejar a entrevista, delineando cuidadosamente o objetivo a ser alcançado; b) obter, sempre que possível, algum conhecimento prévio acerca do entrevistado; c) marcar com antecedência o local e o horário para a entrevista. Qualquer transtorno poderá comprometer os resultados da pesquisa; d) criar condições [...] e) escolher o entrevistado de acordo com sua familiaridade e o autoridade em relação ao assunto [...] f) fazer uma lista de questões [...] assegurar um número suficiente de entrevistados. (CERVO; BERVIAN, p. 46, 2002).

Marconi e Lakatos (2010), definem como entrevista padronizada ou estruturada, aquela em que as questões realizadas ao entrevistado são previamente determinadas por meio de um roteiro estabelecido, com o objetivo de obter respostas a perguntas idênticas, buscando na análise averiguar como se dá determinada situação a partir da visão dos respondentes.

Ao planejar as entrevistas foi elaborado um roteiro com questões, visando organizar a coleta de informações e manter o foco nos objetivos propostos para a presente pesquisa. Sendo assim com os professores foram abordados os aspectos relacionados a visão destes de como a criança vivencia esse momento de transição, da mesma forma com os pais buscou-se identificar como acompanham e veem esse período pelo qual seus filhos estão passando.

Os instrumentos de coleta de dados para o presente trabalho consistiram em entrevista padronizada e estruturada, com quatro professores do primeiro ano do

Ensino Fundamental, sendo dois da rede pública e dois da rede privada. Foram entrevistados oito pais, sendo dois de cada uma das respectivas escolas em que os professores que fizeram parte da pesquisa de campo trabalham. Cabe salientar que são pais que estão com filhos na alfabetização.

Ao todo foram realizadas 12 entrevistas, distribuídas da seguinte forma:

Quatro Professoras (Alfabetizadoras):

- ✓ Professora 1, trabalha na rede privada há 4 anos.
- ✓ Professora 2, trabalha em escola privada e tem 7 anos de experiência.
- ✓ Professora 3, exerce a profissão em escola pública com experiência de 23

anos.

- ✓ Professora 4, trabalha na da rede pública com 12 anos de profissão.

Seis Pais (e mães):

- ✓ Pai 1 e 2 com filhos na rede pública de educação;
- ✓ Mãe 1 e 6 também com filhos na rede pública de educação,
- ✓ Mãe 2, 3, 4, 5 com filho na rede privada de educação.

As entrevistas foram realizadas no mês de abril, após contato com pais e professores para assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido e agendamento das mesmas. Em média as entrevistas com professores duraram 10 minutos e com os pais aproximadamente 5 minutos. As questões que nortearam as entrevistas foram referentes ao espaço do brincar no Ensino Fundamental e a visão de professores e dos pais sobre a adaptação das crianças no período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A partir da análise dos dados coletados por meio dessas entrevistas buscou-se a luz da fundamentação teórica fazer uma reflexão da realidade vivenciada por crianças de seis anos de idade que estão sendo recebidas no Ensino Fundamental e como os professores veem o papel da ludicidade nesse processo.

CAPÍTULO 3

3. ANÁLISE DE DADOS

A criança tem de parar de pensar o que estava pensando e passar a pensar o que o programa diz que deve ser pensado naquele tempo.

Rubem Alves

A partir da análise e reflexão sobre a brincadeira, sua influência na vida da criança e no seu processo de evolução, fica evidente que não é possível pensar a educação sem levar em consideração os estudos sobre o brincar e sobre a relação que há entre o jogo e o desenvolvimento das competências cognitivas e afetivas.

No período de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental a criança sai de uma realidade em que o brincar alicerça todo o trabalho do educador conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010), e passa para o Ensino Fundamental que de acordo com materiais publicados pelo Ministério da Educação (2004, 2007), deveriam dar continuidade na utilização da ludicidade e trabalhá-la no sentido de garantir um processo de ensino aprendizagem prazeroso e significativo para a criança.

3.1. EDUCAÇÃO INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO NAS REDES PÚBLICA E PRIVADA

Ao realizar a pesquisa de campo com entrevistas às professoras alfabetizadoras de escolas públicas e privadas que trabalham com essa etapa da educação com experiência que variam de quatro a vinte e três anos e com pais de crianças que estão vivenciando esse período de transição, foi possível observar que na Educação Infantil a brincadeira é utilizada como prática pedagógica pelos educadores, principalmente na rede pública, já nas escolas privadas há um processo de alfabetização conforme demonstra a fala presente nas entrevistas. A professora 1 revela que, *“tem uma diferença muito grande, os que vem do ensino privado já vem pré alfabetizados, as sílabas simples eles já dominam [...] pra quem vem do município eles vem cru. Muitos vem sem saber o alfabeto, então a diferença fica gritante”*⁴

⁴ No texto da análise de dados, os escritos em itálico foram utilizados para referenciar as citações de fala dos entrevistados do restante dos textos.

“[...] tem alguns da creche que vem lendo também, só que tem alguns com mais dificuldade também, aí eu tenho que dar importância para aqueles que tem mais dificuldade [...] tem que voltar lá no começo, os que vem daqui já estão pré-alfabetizados, já com uma carga boa, tem alguns que vem bem bons das creches, alguns vem com bastante dificuldades. (Professora 2, Escola Privada).

Ao estabelecer o Ensino Fundamental de nove anos, as crianças na Educação Infantil na rede privada passaram a ser alfabetizados com cinco anos e ao ingressar na alfabetização exige-se deles a mesma bagagem de conteúdos que era necessário a antiga primeira série, a exemplo do que declara a professora 1 sobre a situação *“eu já entrei nas sílabas complexas, eu não posso ficar esperando, os pais já sabem que eles sabem ler e eu não posso ficar enrolando, esperando os outros”*; ou ainda o que diz a professora 2, para quem *“[...] é muito importante o acompanhamento dos pais [e] se os pais não ajudam em casa o trabalho do professor não é válido aqui. Não é suficiente só o trabalho daqui, eu mando em torno de **3 a 4 tarefas para casa por dia**⁵”*.

Ao transpor para a alfabetização as mesmas exigências da antiga primeira série e ainda iniciar a alfabetização no Pré II, as escolas não atendem as orientações do Ministério da Educação, uma vez que, a proposta na Educação Infantil é de continuar com as atividades estabelecidas, com a prática pedagógica alicerçada na prática da brincadeira em que a alfabetização pode até acontecer, mas como um processo natural, sem que o professor aplique tarefas específicas para tal. A proposta na alfabetização, no primeiro ano, do Ensino Fundamental é de garantir uma transição para que a criança de seis anos vivencie esse momento de forma natural, sem que durante esse processo aconteça uma ruptura brusca entre a modalidade de ensino que frequentava e a que passará a fazer parte da sua vida.

Conforme trata Brasil (2004), o processo de integração de crianças de seis anos no Ensino Fundamental não tem como objetivo transferir as mesmas atividades e os conteúdos da primeira série tradicional, sendo necessário que as instituições de ensino se preparem para receber essas crianças. Já Maciel (2009), afirma que na alfabetização dessas crianças deve se utilizar estratégias de aprendizagem que respeitem as características específicas da idade e o direito de viver plenamente nesse período.

⁵ Grifo da autora.

Ao analisar as falas de professores do Ensino Fundamental público é possível observar que assim como na rede privada o primeiro ano passa a ser um momento de exigências idênticas as de primeira série original, a professora 3 alega que

“[...] chega aqui a gente tem todo um parâmetro de conteúdo a ser trabalhado e que todos os bimestres eu tenho que inserir no sistema tudo aquilo que a criança atingiu [...] chega aqui a gente passa a ser um professor mais conteudista por conta do próprio sistema que exige do professor que essa criança desenvolva esse monte de conteúdo e que se ele não atingiu isso no final do bimestre o professor tem que justificar no sistema” (Professora 3, Escola Pública).

Já a professora 4, afirma “[...] o professor é quem tem que ter uma compreensão pra mostrar pra criança [...] que o processo mudou que não é mais Educação Infantil que é alfabetização, porque é uma **escola**⁶ ali agora.”

As entrevistas com as professoras da rede pública e particular demonstram que há uma diferença entre as redes de ensino quanto a orientação sobre a alfabetização no Pré II da Educação Infantil. Na rede privada a alfabetização tem início nesse período quando a criança encontra-se com cinco anos de idade, enquanto que na rede pública apesar das crianças terem acesso ao mundo da escrita e da leitura não há uma exigência estabelecida para que se chegue ao final do ano com um conteúdo programático de alfabetização cumprido. Por conseguinte, quando chegam na alfabetização os alunos da rede privada já se encontram pré alfabetizados enquanto que os da rede pública em sua maioria não leem ainda. Há crianças da rede pública que chegam na alfabetização dominando razoavelmente o mundo da escrita e leitura, porém esse processo ocorre de forma espontânea a partir das atividades desenvolvidas em sala por meio da ludicidade que propicia tal desenvolvimento.

Maciel (2009), discorre sobre o desafio de organizar o ensino buscando respeitar o direito que a criança tem ao conhecimento sem deixar de respeitar também elementos como interesse, capacidade e desejo de aprender. Nas entrevistas é possível identificar que nas escolas as crianças são recebidas pelos professores que em grande número tem uma visão dicotômica entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, tornando esse período de transição que a criança vive em um momento de ruptura em suas vidas.

⁶ Grifo da autora

A frase de Rubem Alves que traz a reflexão sobre a criança parar com o que estava pensando para se voltar para pensar conforme o estabelecido no programa naquele tempo acaba por representar bem esse processo de transição que a criança perpassa, na qual é obrigada a deixar uma educação mais atrativa e lúdica para se inserir em um processo educativo mais rígido, marcado pelo grande número de tarefas a cumprir, tanto dentro como fora de sala.

A mesma frase pode ser utilizada para refletir sobre o papel da escola e do professor nesse período de transição, a forma como definem as duas modalidades de educação envolvida nesse processo, faz toda a diferença na inclusão do aluno na alfabetização, no Ensino Fundamental e na realidade da escola.

3.2. OS PROFESSORES E O PERÍODO DE TRANSIÇÃO

Os professores entrevistados veem essa transição como um período difícil que a criança experiencia. Nas entrevistas ao falar sobre essa temática surgiram afirmações como:

No começo é bem complicado, porque eles saem do Pré II, eles ainda têm bastante brincadeiras, então quando chega no primeiro ano do Ensino Fundamental, eles ainda não têm muita noção de responsabilidade, eles ainda querem brincar [...] na escola privada têm muitos fora da idade [...] eu acho que eles sofrem muito porque eles não têm maturidade, eles querem brincar e já tem responsabilidade [...] prova [...] conteúdo pra cumprir (Professora 1 Escola Privada).

A professora 2, relata também que “[...] na Educação Infantil eles trabalham [...] mais o brincar, eles não têm [...] o compromisso com a rotina, [...] brincam mais, [...] correm mais, [...] eles chegam [...] perguntando que horas a gente vai brincar.” A Professora 4, complementa “No começo eu vejo como meio complexo [...] eles ficam meio confusos, ainda acham que estão lá na Educação Infantil.”

Tomando os relatos das professoras é possível identificar um contraponto frente ao que defende Winnicott (1975), quando afirma que a criança enquanto brinca realiza inúmeras ações não dirigidas e inconscientes, fundamentais ao seu crescimento, podendo a brincadeira ser responsável pelo desenvolvimento da criança em diversos aspectos. Para Winnicott o brincar propicia o pleno desenvolvimento, enquanto que na visão dos educadores é possível identificar uma separação entre brincar e educação, como se o brincar fosse uma ação que atrapalha ou impede o processo de ensino aprendizagem.

Na fala da professora 3, essa concepção fica evidente *“Ela [a criança] está numa fase de bastante ludicidade e [...] a escola aqui nem sempre está preparada para receber essa criança.”* Por não tratarem o brincar como um elemento fundamental na realização das práticas pedagógicas as escolas não se preparam para trabalhar com esse suporte, assim como não há uma formação mais efetiva aos profissionais nesse âmbito.

É possível identificar uma dificuldade por parte dos professores na inserção de práticas pedagógicas pensadas levando em consideração a ludicidade, quanto a essa situação Fortuna (2000), afirma que não é difícil convencer os professores da importância que tem o jogo no desenvolvimento humano, porém quando se trata de convencê-los de sua importância no processo de aprendizagem as coisas se complicam porque muitos estabelecem uma oposição entre o brincar e o estudar.

Pode-se identificar essa oposição entre o brincar e o estudar nas entrevistas por meio de falas como a Professora 2, *“eles têm que ficar mais sentados e a apostila é bem puxada, então eles têm que ter bastante concentração”*, a afirmação apresenta uma visão de que estudar é algo que deve ser cansativo que se exige da criança concentração, mas durante as brincadeiras as crianças também se concentram, porém de forma mais espontânea, com mais prazer, quando anteriormente na citação da Professora 1, aparece a relação de que ao chegar no primeiro ano a criança ainda não tem noção e responsabilidade, uma vez que querem brincar, novamente vemos reforçada a ideia de que não há relação entre brincar e estudar como se o primeiro existisse em detrimento do segundo.

A professora 3 afirma que devido as exigências do currículo que segundo ela, *“não foi pensado pra [...] trabalhar o lúdico”* acaba ocorrendo uma interferência significativa na prática dos professores que esses:

*“[...] automaticamente muda totalmente a postura [...] mesmo que a gente acredita que o lúdico faz muito parte ainda naquela fase que a criança se encontra, mas devido o currículo, ao sistema que está ali, a gente se obriga a trabalhar mesmo mais conteúdos e **se esquece da parte lúdica**”.*
(Professora 3, Escola Pública).

Dessa forma, tanto professores da rede privada como da rede pública acabam realizando seu trabalho visando atingir metas e em suas próprias palavras

⁷ Grifo da autora

deixam em “segundo plano” as atividades lúdicas ou nem mesmo utilizando-as nas práticas pedagógicas, tornando-as esquecidas.

Por outro lado é possível identificar que mesmo havendo toda uma estrutura criada nas instituições ou redes de ensino, há professores que procuram integrar a ludicidade no processo de ensino aprendizagem conforme nos traz a afirmação da Professora 4, “[...] também não pode ser assim [...] saiu da Educação Infantil e acabou, [...] o local mudou [...] mas, só que o ensino aprendizagem tem que se manter a questão da ludicidade.” A professora ainda falou que acredita que ao chegar na escola de Ensino fundamental as crianças devem ficar confusas com toda a mudança, cabendo ao professor auxiliar na compreensão desse momento e isso torna-se possível integrando a ludicidade na ação educativa.

A própria professora 3, relata que é possível realizar em sala de aula atividades lúdicas, porém para tal, segundo ela isso ocorre “desde que [...] [o professor] se empenhe mais, trabalhe mais.” Para uma ação pedagógica que integre aprendizagem e ludicidade faz-se necessário pensar a formação dos profissionais da educação. Para Andrade (2007), a fragmentação presente na formação vigente não propicia a recuperação da dimensão lúdica dos adultos, assim sendo, os professores acabam com a ideia errônea de que o desenvolvimento intelectual e teórico ocorre distante da ludicidade.

A formação acaba influenciando e muito na metodologia de trabalho do professor, nas entrevistas observa-se que mesmo as professoras que acreditam ser importante o aprendizado por meio da ludicidade, têm dificuldades na sua utilização e em sua integração com os conteúdos estabelecidos como exigência pelas instituições. Quanto a isso Rojas (2007), afirma que é possível integrar o ato de brincar nas práticas educativas, possibilitando a aprendizagem significativa, pois segundo a autora, o brincar é um elemento essencial no desenvolvimento motor e cognitivo favorecendo ainda a socialização.

Apesar das professoras identificarem a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental como um período complexo, de sofrimento e desafiador, ressaltando ainda que estes saem de uma educação essencialmente lúdica e passam para outra realidade é possível identificar que em sua maioria as práticas pedagógicas são voltadas para a educação distante da ludicidade.

3.3. PAIS, PROFESSORES E O OLHAR NA TRANSIÇÃO DA CRIANÇA

Os estudos de Ariés apontam o quanto recente são os estudos acerca da infância e do desenvolvimento da criança em seus diversos aspectos, o autor apresenta as diversas etapas vivenciadas pela infância até se chegar ao conhecimento que temos hoje sobre esse período da vida do ser humano. A partir de seus estudos muitos outros foram ocorrendo e diversas áreas do conhecimento passaram a realizar pesquisas sobre essa temática.

Na educação, as concepções de criança e seu desenvolvimento passaram por várias mudanças, o período em que todos frequentavam a escola juntos sem distinção de turmas, posteriormente o período em que os castigos físicos eram aplicados para garantir uma boa educação até os dias atuais em que há inúmeras produções com orientações de como desenvolver a atividade pedagógica de forma a propiciar uma educação de qualidade.

Apesar dos inumeros estudos publicados e apresentados, a visão sobre essa fase da vida é bastante diversificada, nas mais distintas esferas da sociedade e nos diferentes grupos. Ao analisar as entrevistas de pais e professores pode-se observar a diversidade na forma de olhar para a criança e para o seu desenvolvimento.

Quando se trata de pensar atividades de aprendizagem por meio da ludicidade os professores enfrentam, no mínimo, três situações complicadas a primeira é o modo como a educação é trabalhada, apesar de todas as tentativas de transformação ainda acontece por meio de uma prática pedagógica muito tradicional, a segunda é a própria formação de profissionais da educação que não prepara efetivamente para o exercício da docência de forma lúdica e em terceiro a visão tradicional que os pais têm em relação a educação.

Sobre a visão dos pais em relação ao ingresso da criança no Ensino Fundamental temos os seguintes relatos, o Pai 1, relata que ao conversar com a filha no intuito de prepará-la para esse nova fase de sua vida disse “[...] lá você vai ter mais responsabilidade que é na escola, você vai ter que estudar realmente, vai ter que desenvolver a aprendizagem lá.” É como se a aprendizagem da Educação Infantil não tenha acontecido, brincar não é considerado como algo sério.

Já a Mãe 1, afirmou “[...] as vezes ela não queria ir na escola, [...] as vezes falava que não queria ir porque estava cansada, outras vezes falava que a

professora estava chata”. Segundo a mãe isso é porque ela tinha um pouco de preguiça de estudar diferente de quando estava na educação infantil que ela gostava porque havia mais brincadeiras.

De modo geral, é possível identificar que os pais não consideram a prática da brincadeira como algo integrado ao processo de ensino aprendizagem, que brincar é uma coisa e aprender é outra, novamente surge a oposição entre o brincar e o estudar, o que torna evidente o quanto é importante a observação de Andrade (2007), ao declarar que é necessário que se recupere a dimensão lúdica junto aos adultos, para assim mudar essa visão de brincadeira como algo só para preencher o tempo da criança.

É importante que pais e professores tenham presente as afirmações de (Rojas, 2007), de que ao brincar a criança estrutura seus pensamentos, tem a criatividade estimulada e emprega uma grande fonte de energia. A partir da compreensão e da utilização na prática dessa informação a escola poderá ser mais atrativa e não gerar comentários como o realizado pelo filho da Mãe 4,

“[...] segundo fala dele mesmo a vida dele era muito mais fácil, na educação infantil. Achei até engraçado e perguntei porque, e ele se referiu a quantidade de tarefas que eles faziam, a maneira como a professora lidava e quanto é diferente agora [...] lá na educação infantil, ele fazia uma ou duas tarefas ia pro intervalo [...] “volto e faço mais e mais tarefas até poder ir brincar então”. Na verdade não existe uma sobrecarga de tarefa, porque eu acompanho a vida escolar dele.” (Mãe 4, Escola Privada).

Ao analisar a fala da professora da mesma escola é possível ponderar que a criança avalia bem sua condição de sobrecarga, mesmo que para a mãe parece algo natural o volume de atividade, olhando da perspectiva da criança pode-se afirmar que a vida era mais fácil porque não havia essa sobrecarga. A professora 1, afirma:

*“[...] quando chega no primeiro ano eles terminam uma tarefa e é outra, outra, de repente eles fazem seis atividades, as vezes três ou quatro folhas da apostila, e falam eu já terminei, não vou brincar, não, terminou é outra tarefa, [...] sem contar aqueles [...] [que] são mais lentos, [...] não pode soltar uns para brincar e soltar os outros [...] então **perdeu-se o tempo de brincar**⁸.” (Professora 1, Escola Privada).*

As professoras identificam essas dificuldades que as crianças vivenciam no período de adaptação, tanto as dificuldades geradas pela ruptura no acesso ao brincar como prática pedagógica e também outros aspectos presentes, conforme

⁸ Grifo da autora

registrado na fala da professora 3 “[...] eles percebem que aqui é outro mundo, onde muitas coisas são realizadas individualmente, a cadeira é individual, o material, tudo [...] aqui é de forma individualizada [...] aqui a comunidade escolar fica mais distante.” Portanto, a partir dessas falas observa-se uma grande quantidade de elementos que geram dificuldade para a criança nesse período de transição, tendo em vista que passa-se a exigir da criança as mesmas habilidades da antiga primeira série.

Pode-se dizer que as exigências são exatamente as mesmas porque além de exigir da criança a alfabetização tal qual na antiga primeira série, ainda utiliza-se em sua maioria, metodologias tradicionais de acúmulo de conteúdos. Nesse sentido refletir sobre as afirmações de Ribeiro (2011), de que não é possível enquadrar nas concepções da educação tradicional o aspecto lúdico e prazeroso gerados pela prática do jogo e do brinquedo visando oportunizar uma aprendizagem mais significativa e prazerosa, isso porque estão presentes um grande número de conteúdos e uma educação voltada para a prática da ordem. Esse olhar tradicional compromete a implantação de práticas pedagógicas inovadoras.

Essa concepção da necessidade da criança cumprir tudo que está estabelecido pela escola, sem fazer uma reflexão das mudanças que ocorreram na educação e dos motivos dessa mudança é algo natural, a escola passou a exigir a alfabetização aos seis anos e os pais passaram a cobrar da escola as mesmas práticas da antiga primeira série, principalmente nas instituições privadas, como é possível perceber na fala de pais que relatam ser este o período de desenvolver a aprendizagem e passam a cobrar da escola como é possível identificar na fala da mãe 2, que pode ser utilizada para representar a concepção de muitos dos pais entrevistados, “[...] então eu sempre estou lá, “professora como é que ela está indo”, [...] **eu estava bem ansiosa em pegar essas notas**⁹”.

Fica evidente que para os pais o importante é aprender a ler e escrever e realizar as operações, não realizando uma reflexão de como está acontecendo esse processo de aprendizagem, por outro lado a criança vivencia uma realidade de inúmeras cobranças e passa a sentir-se na obrigação de corresponder. No relato da professora 2, identifica-se como as crianças procuraram achar meios de suportar toda essa rigidez dos processos de ensino aprendizagem,

⁹ Grifo da autora

[...] uns que não se acostumam com essa rotina, eles ficam levantando toda hora, [...] dão desculpas para ficar levantando, [...] querem direto apontar o lápis, [...] sempre ficar saindo para tomar água, [...] é uma forma deles liberarem isso daí [...] levantar e ir na carteira do colega não é permitido¹⁰.” (Professora 2, Escola Particular).

Nessa perspectiva Winnicott (1975), traz uma reflexão importante ao afirmar que na brincadeira há uma dimensão muito maior que a instrumental, por meio do jogo à criança se organiza para viver e agir no mundo, tendo como aliados os processos imaginários que possibilitam integrar cultura e brincadeiras.

Dessa forma, se os educadores passarem a utilizar a ludicidade em suas práticas visando o desenvolvimento da aprendizagem de forma significativa as crianças sentirão mais prazer na construção do conhecimento e provavelmente sairão da escola mais preparadas para a vida, porém essa realidade só é possível se os pais forem parceiros de professores e escolas.

3.4. O ESPAÇO DO BRINCAR NA ESCOLA

Ao tratar do espaço do brincar na escola ficou nítido que a brincadeira é algo deslocado, que não está integrada a uma prática que propicie o trabalho pedagógico, que não corresponde ao que Kishimoto (2011), trabalha como função educativa da dimensão lúdica, para ela o brinquedo pode propiciar o aprendizado de qualquer coisa que completa a pessoa no seu saber, sua apreensão de mundo e conhecimento.

Na apostila tem muitos conteúdos que tem jogos, brincadeiras, então como você tem que entregar o aluno lendo no final do ano, a gente meio que vai passando por cima, não trabalha como deveria ser trabalhado, dar mais tempo para o brincar [...] as vezes a gente faz a apostila inteira e deixa os jogos para o final, aí pega só um dia a faz tudo isso. Talvez se a gente conseguisse associar o conteúdo eles [...] aprenderiam mais ou sei lá de repente eles sentiriam mais prazer em ir pra escola. (Professor 1, Rede Privada).

De acordo com a fala da professora, na realidade não há uma integração entre o processo de aprendizagem e as brincadeiras na prática pedagógica, há o momento do brincar e o momento de aprender, sobre essa situação temos as considerações de Fortuna (2000), afirmando que o jogo na prática pedagógica está associado à responsabilidade com o desenvolvimento e a aprendizagem. Nessa

¹⁰ Grifo da autora

perspectiva, o educador necessita conhecer e utilizar de jogos que propiciem as vivências grupais e a construção do conhecimento.

Outras afirmações que demonstram essa separação entre brincar e aprendizagem são os relatos sobre o brincar na escola, as professoras 2, 3 e 4 afirmam que existe o parquinho que podem levar as crianças, nas falas fica claro que é um momento desvinculado da atividade pedagógica, primeiro as crianças terminam as atividades da sala de aula e depois podem brincar no parque, que por vezes aparece até como recompensa pela boa execução das atividades pedagógicas ou pelo fato do não desenvolvimento das atividades é utilizado como uma espécie de castigo como demonstra a fala da professora 2, *“aqueles que não tem compromisso, já vão ficando sem parque, já se frustram bastante.”*

A professora 1, declarou que apesar de haver o parquinho na escola quase não sobra tempo devido ao grande número de atividades que devem ser realizadas para concluir a apostila, nesse caso a necessidade de cumprir uma quantidade de conteúdos e atividades por bimestre impede as crianças de brincarem, mesmo que deslocado de atividades pedagógicas. Se os outros exemplos demonstram a necessidade dos educadores integrarem essa brincadeira à prática pedagógica, nesse caso não sobra nem tempo para a brincadeira.

Ao tratar do brincar a professora 4, relata *“O espaço do brincar fora de sala de aula a gente até que tem, aqui tem [...] o pátio é bem amplo, **tem o parquinho que é aquela coisa que eles**¹¹ trazem lá da Educação Infantil.”* e completa *“tem a quadra coberta que dá para [...] fazer várias atividades, [...] [e] dentro da sala de aula vai do jogo de cintura do professor, pra fazer [...] da sala de aula um espaço lúdico.* Nesses dois pontos do relato da professora percebe-se uma visão diferente entre o brincar fora dos espaços fechados e dos espaços abertos, o parque e o pátio são tratados como uma brincadeira livre, enquanto que na sala e na quadra a educadora fala de desenvolver atividades que contam com a sua intervenção.

Ao refletir sobre essas afirmações as colocações de Fortuna (2000), são pertinentes, uma vez que para a autora na aula realizada de modo lúdico o brincar estará presente no jeito de ensinar que o professor vai adotar, na escolha dos conteúdos e na ação realizada pelo aluno, porém para que a sala de aula se

¹¹ Grifo da autora

transforme no lugar de brincar, o educador deve encontrar o equilíbrio entre suas funções pedagógicas e psicológicas.

É importante levar em consideração que o termo **sala de aula**¹², quando se trabalha de forma lúdica, deve ser entendido como os espaços utilizados na escola para o trabalho pedagógico e não apenas as quatro paredes que delimitam o local de referência da turma. Kishimoto (2011), aponta que para integrar o jogo nas propostas pedagógicas é necessário estudá-lo na atualidade. Além do estudo sobre o jogo, os educadores necessitam de capacitação para o trabalho por meio da ludicidade, tendo em vista que a educação que a maioria dos educadores recebeu foi tradicional e sem a utilização de jogos, portanto não houve a vivência dessa prática e ainda na formação profissional essa temática é pouco aprofundada.

Essa necessidade de estudo sobre a utilização do jogo na prática pedagógica é perceptível ao analisar as entrevistas, em todos os casos ocorre uma separação entre brincadeira e estudos, ou uma dificuldade de utilizar o que a criança manifesta durante o brincar como atividade pedagógica, ou ainda uma tentativa mesmo que inconsciente de conter o desejo de brincar, a professora 2, afirma:

[...] na segunda-feira é o momento que eles estão bem agitados, eu já não vou pro parque, eu já fico na sala, no final da aula, já coleei a rotina lá, segunda-feira era dia de parque eu coloquei lá a massinha, eles têm aquele momento de extravasar e a gente pode construir ali as palavrinhas com a massinha é uma parte mais livre [...], mas sempre no começo ali eu direciono alguma palavrinha chave, alguma sílaba (Professora 2, Escola Privada).

Ao refletir sobre a fala da professora, fica nítido que o brincar nesse caso pode ter perdido para a criança sua característica de possibilitar fruição, decisão, escolha, descobertas, perguntas por parte das crianças que, segundo Brasil (2007), são princípios a serem observados para que uma atividade seja lúdica, podendo transformar-se em apenas um exercício a mais.

Ao analisar as entrevistas é possível observar que, por parte do professor, existe o desejo de realizar seu trabalho incluindo as práticas lúdicas, porém ainda falta uma formação mais efetiva que permita essa realização, os professores realizam atividades que envolvem jogos, conforme é possível identificar nas falas registradas na entrevista, a professora 2, por exemplo, aponta, “o quebra cabeça [...] tem o parque, tem a suíça que eles jogam lá na areia, eles desenham, as vezes a

¹² Grifo da autora

gente leva eles no pátio pra desenhar, [...] atividades [...] com tinta guache”. As escolas de modo geral disponibilizam de materiais e espaços para uma prática pedagógica que seja pautada em atividades lúdicas, se os professores estiverem preparados para integrar o lúdico e o pedagógico segundo Kishimoto (2011), estarão maximizando para as crianças o desenvolvimento de habilidades para construção de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar os estudos do presente trabalho diversos aspectos relacionados ao desenvolvimento da concepção de infância e da criança foram estudados, tendo como referência os registros de Ariès, assim sendo, foi possível constatar que apesar da história da humanidade ser bastante remota a compreensão da criança enquanto ser humano, social e de direitos é uma construção bastante recente. Essa construção se encontra em desenvolvimento e conta com estudos de diversas áreas. Ao longo dessa pesquisa buscou-se trabalhar a partir dos aspectos pedagógicos e psicológicos que estão presentes no cotidiano das crianças e em seu desenvolvimento.

Com os avanços em relação aos estudos sobre as necessidades e os direitos da criança, a educação passa a ser cada vez mais frequente na vida do infante, chegando aos dias atuais com a Educação Infantil que atende de bebês aos cinco anos e na sequência com seis anos o ingresso no Ensino Fundamental que, a partir de 2006, passou a ser de nove anos.

Essa mudança na forma de estruturar a educação no Ensino Fundamental acabou gerando algumas falhas nas interpretações dos documentos publicados pelo Ministério de Educação e conforme constatado pela pesquisa as crianças que deveriam ingressar com seis anos visando um período de transição da Educação Infantil para o Fundamental sem maiores transtornos e com um tempo de adaptação estão sendo alfabetizadas conforme na antiga primeira série, vivenciando, assim, uma ruptura brusca entre uma realidade em que a educação se dá por meio da utilização de práticas pedagógicas permeadas pela ludicidade para uma educação voltada para o desenvolvimento de atividades tradicionais na educação onde o objetivo é o acúmulo de conteúdos desenvolvidos.

Foi possível constatar que esse modelo de educação que desvincula o brincar do aprender gera nas crianças uma reação de desmotivação em frequentar a escola, considerando este um espaço desagradável, cansativo e não atraente. Na escola privada é possível perceber uma carga maior de atividades e tarefas com apostilas que chegam a 200 páginas para essa criança que está em fase de transição, cumprir apenas no primeiro bimestre, período que segundo as professoras eles levam para se adaptar a nova modalidade de ensino.

Na educação pública não há um número de páginas estabelecidas em apostilas, no entanto, também, existe uma exigência quanto a conteúdos que devem ser trabalhados, diferente da rede privada. De fato, não há reprovação, contudo como se sabe é elevado o número de crianças que chegam ao final do primeiro ciclo sem estarem alfabetizados, podendo ter como motivo a desmotivação causada pelas práticas pedagógicas que não são atraentes. É possível constatar que ao receber a criança a escola espera que esta se adeque não levando em consideração que no processo de inclusão a escola deveria se preparar para receber a criança e trabalhar a partir do que ela traz de conhecimento, visando ampliar esse conhecimento por meio de uma construção permanente de forma significativa.

Em relação aos professores que trabalham com essas crianças, eles relatam conhecer que a ludicidade é importante no processo de desenvolvimento, mas, alegam que o currículo ou apostilas, bem como as exigências dos pais impedem de realizar as atividades de forma lúdica, porque se o fizessem não seria possível completar a apostila, atender ao currículo ou satisfazer os pais com relação ao aprendizado, no entanto quando se pensa o trabalho pedagógico por meio da ludicidade não se pensa em deixar de lado pelo menos os últimos dois elementos elencados. Ao propor o trabalho por meio da ludicidade busca-se atender sim o currículo e obter sucesso no processo de ensino aprendizagem, todavia de forma mais prazerosa e capaz de propiciar efetivamente a construção do conhecimento e não algo mecânico e desvinculado da realidade da criança.

A partir dessa reflexão é possível afirmar que para se atender o objetivo de trabalhar por meio da brincadeira nas escolas, os professores necessitam ser capacitados para utilizarem a ludicidade incorporada a prática pedagógica e não em momentos esporádicos. Professores capacitados poderão inclusive realizar a orientação aos pais sobre a importância de uma prática educacional que respeite o desenvolvimento da criança.

Os pais, devido a visão de educação que sempre permeou em nossa sociedade, têm presente a necessidade de que a criança saia do primeiro ano alfabetizado e acreditam que para tal a escola tem que trabalhar de forma mais rígida, motivo que acabem exigindo uma ação tradicional da escola, para trabalhar tal situação, faz-se necessário uma ação integrada da escola e seus educadores junto aos pais no sentido de buscar romper com essa visão de educação, porém

para tal os professores precisam acreditar, estar convencidos e seguros de que essa nova metodologia é eficaz.

Outro elemento possível de constatar em relação aos pais, é que muitos acreditam que os filhos não tiveram muita dificuldade no período de transição, isso pode ser justificado até mesmo pelo fato de que como dito anteriormente os próprios estudos em relação a infância são recentes e que ainda há muitos resquícios da concepção de que a criança não é apta a escolher como gostaria de aprender.

Enfim pode-se afirmar que nesse período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental é possível elencar alguns desafios a serem alcançados, como, trabalhar esse período de transição de acordo com o que está estabelecido pelo Ministério da Educação, investir em formação de professores para uma mudança da concepção sobre as práticas pedagógicas realizadas por meio da ludicidade, transformar a transição em algo agradável e natural para as crianças, integrando estas ao Ensino Fundamental sem maiores resistências.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. B. S. F. **Jogos, brinquedos e brincadeiras: O lúdico e o processo de desenvolvimento infantil.** Cuiabá: Edufimt, 2007.

ANTUNES, C. **Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula.** Fascículo 12, 9. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2013.

ANTUNHA, E. L. G. “**Jogos sazonais**” – **coadjuvantes do amadurecimento das funções cerebrais.** In. OLIVEIRA, V. B. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 9ª ed. 2010, p. 34-56.

ARIÈS P. **História Social da Criança e da Família.** 2ª Edição, LTC- Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, Rio de Janeiro, 1981.

BOSSA, N. A. **Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos.** Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 19ª Ed. 2011.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 de Maio, 2014.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília. MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** 2ª edição, Brasília, 2007.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais.** Brasília 2004.

BRASIL. **Lei Nº 11.274, de 6 de Fevereiro de 2006.** Brasília, 2006. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm Acesso em 29 de Maio, 2014.

BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961.** Brasilia. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>, Acesso em 29 de Maio, 2014

BRASIL. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Brasília. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em 29 de Maio, 2014.

BRASIL, **Lei Nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001.** Brasília. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm <Acesso em 29 de Maio, 2014.

BRASIL. **[Lei Darcy Ribeiro (1996)] LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 5. ed. – Brasília, Câmara dos Deputados, Coordenação. Edições Câmara, 2010.

CAIROLI, P. **A criança e o brincar na contemporaneidade**, Revista de psicologia Imed, v. 2, n. 1 p. 340 - 348, 2010. Disponível em: <http://seer.imed.edu.br/public/journals/3/pageHeaderTitleImage_pt_BR.png> Acesso em 04 de nov. de 2013.

CERVO, A. L; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. Edição, São Paulo: Prentice Hall, 2002.

DALLA VALLE, L. L. **Jogos, recreação e educação**. Curitiba, Fael, 2010.

FIGUEIREDO, N. M. A. **Método e Metodologia na Pesquisa Científica**. São Paulo: Difusão, 2004.

FERREIRA, Tânia. **A escrita da clínica: psicanálise com crianças**. Autêntica, Belo Horizonte, 2000.

FORTUNA, T. R. **Sala de aula é lugar de brincar?** In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) Planejamento em destaque: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164.

FRANCO, S. G. **O brincar e a experiência analítica**. *Ágora* (Rio Janeiro) vol.6 nº.1 Rio de Janeiro Jan./June 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. 12. Reimpressão. São Paulo: Atlas, 2009.

KISHIMOTO. T. M. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil do Brasil**. Cadernos de Educação de Infância, Lisboa, p. 4 - 7, 30 ago. 2010.

_____. *at al.* **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14 ed. São Paulo, Cortez, 2011.

LEBOVICI, S.; DIATKINE, R. **O significado e função do brinquedo na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 4ª edição, São Paulo, Editora Atlas 2006.

_____. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7ª Edição, São Paulo, Atlas, 2010

_____. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 3ª edição, São Paulo: Atlas, 1996.

MACIEL, F. I. P.; BAPTISTA, M. C.; MONTEIRO, S. M.. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos**. 1ª edição, Brasília, 2009

MARTINS, J. e Maria Aparecida Viggiane Bicudo, **A pesquisa qualitativa em Psicologia** – Fundamentos e Recursos Básicos. 5ª edição, São Paulo, Editora Centauro, 2005.

MRECH, L. M. **Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar.** 2001. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&catid=9:psicanalise&id=153:alem-do-sentido-e-do-significado-a-concepcao-psicanalitica-da-crianca-e-do-brincar> Acesso em: 02 de nov.2013.

NASCIMENTO, C. T. *et al* - **A construção social do conceito de infância: Algumas interlocuções históricas e sociológicas.** Revista Contexto e Educação, Editora Unijuí Ano 23 nº 79 Jan./Jun. 2008 p. 47-63. Disponível em: <www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1051/802> Acesso em: 02 de nov.2013.

NASCIMENTO, C. T; Brancher , V. R.; Oliveira, V. F. **A construção social do conceito de infância: uma tentativa de reconstrução historiográfica.** v. 9 n. 1, Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, 2008. Disponível em <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1394/1191>> Acesso em: 17 de abr. 2014.

OLIVEIRA, V. B. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 9ª ed. 2010.

PAREDES E. C. E TANUS, M. I. J. **Psicologia: Fundamentos da teoria piagetiana.** Cuiabá, Edufimt, 2000.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 4ª ed. 1997.

REIS, V. J. O. **Crianças e Jovens em Risco (Contributos para a organização de critérios de avaliação de factores de risco).** Tese de doutorado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Coimbra, 2009.

RODRIGUES, L. M. **A criança e o brincar.** UFRRJ, – DPPG, Mesquita, 2009. Disponível em < http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desa_fios-cotidianos/arquivos/integra/integra_RODRIGUES.pdf> Acesso em: 17 de abr. 2014.

RODRIGUES, William Costa. **Metodologia Científica.** FAETEC/IST. Paracambi, 2007.

ROJAS, J. **Jogos, brinquedos e brincadeiras: o lúdico e o processo de desenvolvimento infantil.** Cuiabá: Edufimt, 2007.

RUIZ, João A. **Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos.** São Paulo: Atlas, 1982

SCHULTZ, P. D., Sidney Ellen Schultz. **Teorias da Personalidade.** São Paulo: Editora Cengage Learning, 2008.

TRINDADE, S. A. E MENEZES, I.R. **A educação na modernidade e a modernização da escola no brasil**: século XIX e início do século XX. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.36, p. 124-135, dez.2009. Disponível em < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/36/art10_36.pdf> Acesso em : 02 de jun. 2014.

VEIGA, C. G. **História da Educação**. São Paulo. Ática, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WINNICOT, D. W. **A criança e o seu mundo**, 6ª edição, Rio de Janeiro, LTC, 2012.

_____. **O Brincar e a realidade**. Rio de Janeiro, Imago, 1975.

ANEXO

Roteiro das entrevistas realizadas com pais e professores:**Entrevista com os pais:**

1. Qual a idade de seu (sua) filho (a)?
2. Ele (a) frequentou a Educação Infantil?
3. Se sim, em qual Centro de Educação Infantil?
4. Como foi, ou está sendo, para o seu (sua) filho (a) o período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental?

Entrevista com professores:

1. Há quanto tempo você é alfabetizadora?
2. Como você vê a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e qual o papel da ludicidade nesse processo?
3. Como você imagina que é para a criança esse período de transição?
4. Qual que é o espaço do brincar aqui na escola? Tanto no que se refere ao espaço físico como ao tempo.

Entrevista com professores da Rede Privada:

1. Há quanto tempo você é alfabetizadora?
2. Como você vê a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e qual o papel da ludicidade nesse processo?
3. Como você imagina que é para a criança esse período de transição?
4. Qual que é o espaço do brincar aqui na escola? Tanto no que se refere ao espaço físico como ao tempo.
5. Além dos alunos que estão com vcs no primeiro ano vocês recebem também os alunos do Centros de Educação Infantil da Rede Pública, como é essa transição para essas crianças, você percebe alguma diferença entre os alunos de vocês e os que vem da rede pública?