



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

DEBORA CUNHA DE AGUIAR

**A PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO
INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL**

FORTALEZA

Julho/2022

DEBORA CUNHA DE AGUIAR

A PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO
INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Universidade Federal do Ceará/UFC como
exigência parcial para a conclusão do curso
de Pedagogia e obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia, sob a orientação da
Prof.^a Dra. Cristiane Amorim Martins.

FORTALEZA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A228p Aguiar, Debora Cunha de.
A Percepção das crianças sobre o brincar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental / Debora Cunha de Aguiar. – 2022.
57 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, Fortaleza, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Cristiane Amorim Martins.

1. Perspectiva das Crianças. 2. Brincadeira na Escola. 3. Brincadeira na Pré-Escola. 4. Educação Infantil. 5. Ensino Fundamentaç. I. Título.

CDD 370

DEBORA CUNHA DE AGUIAR

A PERCEPÇÃO DAS CRIANÇAS SOBRE O BRINCAR NA EDUCAÇÃO
INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Universidade Federal do Ceará/UFC como
exigência parcial para a conclusão do curso de
Pedagogia e obtenção do título de Licenciada
em Pedagogia, sob a orientação da Prof.^a Dra.
Cristiane Amorim Martins.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Cristiane Amorim Martins
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof.^a Dra. Cristina Façanha Soares
Universidade Federal do Ceará (UFC)

M.^a Izabel Maciel Monteiro Lima
Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza - CE

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu forças para chegar até aqui, me capacitou e me trouxe paz quando minha mente estava amedrontada diante dos desafios.

A minha querida mãe, que sempre acreditou em mim, sendo meu suporte, meu refúgio nos momentos em que eu acreditava não ser capaz de prosseguir.

Ao meu pai, que sempre me apoiou e me ensinou sobre a vida e sobre não desistir dos sonhos, me inspirando com sua história de luta e superação.

Ao meu querido irmão, Jhon Lennon, por ser meu amigo, meu encorajador, acreditando em mim e sempre me impulsionando a ir além.

A minha querida irmã, Jane Fonda, por estar sempre ao meu lado, lutando por mim e me inspirando a ser tão forte e guerreira quanto ela.

Ao meu cunhado, Leonardo, por acreditar em mim e sempre me revelar como, aos seus olhos, eu sou uma excelente professora.

Aos meus queridos sobrinhos, Julia e Victor, por trazerem tanta alegria para a minha vida, iluminando os meus dias mais sombrios..

A minha querida amiga Sarah que, de forma tão generosa, esteve sempre ao meu lado, cuidando de mim e tendo um papel fundamental em minhas conquistas.

A minha querida orientadora, Cristiane Amorim, que, com seus ensinamentos, me direcionou nesse processo, me acalmando quando eu estava preocupada, me corrigindo, quando necessário, e me inspirando com sua jornada.

As minhas queridas amigas Thayanne, Rebeca, Melka, Ana Rute e Karytia que, apesar de serem recentes, se tornaram essenciais para mim, me fazendo enxergar o cuidado de Deus em cada circunstância da minha vida.

Aos meus companheiros de caminhada, Victor, Betânia, Valéria e Rebeca, por me acolherem, me auxiliarem nos trabalhos da faculdade e, principalmente, por serem abraço, consolo e abrigo durante a minha formação.

A minha pastora, por orar por mim, me inspirar e me dar sempre palavras de ânimo.

Aos meus queridos professores, Juscildeide Castro, Raquel Crosara, Cristina Façanha, Ruy de Deus, Heulalia Charalo e Adriana Leite, por serem dedicados, humanos e tão essenciais em minha formação.

E aos demais amigos e familiares que contribuíram, de alguma forma, para que esse momento fosse possível.

A Deus.

Aos meus pais, Joaquim e Gevaneide.

RESUMO

Esse trabalho objetivou descrever como as crianças do último ano da pré-escola e do primeiro ano do Ensino Fundamental percebem a brincadeira. A pesquisa foi realizada com crianças, desses segmentos, matriculadas em uma escola da rede pública do município de Fortaleza. A base teórica foi construída por meio da teoria histórico-cultural de Vigotsky (2008), mais especificamente suas contribuições acerca do conceito de brincadeira e da relação entre o brincar e o desenvolvimento psíquico da criança. Com relação à brincadeira na escola, foram considerados os estudos de Martins (2000; 2009) e de Costa (2012). No que tange à transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, Zabalza (1998), Lima(2013) e Mota (2011) foram referências importantes. Já em se tratando da escuta de crianças em pesquisas, autores como Rocha (2008), Campos (2008) foram consultados. Além disso, documentos oficiais, principalmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), foram considerados. A metodologia utilizada baseia-se na abordagem qualitativa, se caracterizando como um estudo de caso. Foram adotados os seguintes instrumentos para a construção dos dados: sessões de observação, entrevistas com as crianças, elaboração e descrição de desenhos. Foi constatado que as crianças das duas etapas percebem que o recreio é o momento em que podem brincar livremente, expressando, por diversas vezes, que brincadeiras de maior movimentação corporal são proibidas dentro das salas. As crianças desses segmentos percebem o que as professoras tanto demonstram em suas práticas: enquanto o jogo pedagógico é valorizado, não há espaço para brincadeira na sala de aula, nem na sala de referência, exceto em momentos de espera ou em circunstâncias de impossibilidade de utilização do pátio, devido às chuvas. Observou-se, também, que as crianças da EI não consideram os jogos pedagógicos como brincadeira, ao passo que as crianças do EF os percebem tanto como brincadeira, devido ao baixo percentual de atividades lúdicas em sala de aula, quanto como tarefa. Por fim, concluiu-se que as crianças de ambas as etapas pesquisada, não estão sendo ouvidas, pois as professoras não consideram o que elas expressam: que precisam e desejam brincar, que, em geral, não reconhecem os jogos pedagógicos como brincadeiras, e que a presença desses jogos não extingue a necessidade que têm de brincar livremente

Palavras-chaves: Perspectiva das crianças; brincadeira na escola; brincadeira na pré-escola.

ABSTRACT

This study aimed to describe how children in the last year of preschool and the first year of elementary school perceive play. The research was carried out with children from these segments, enrolled in a public school in the city of Fortaleza. The theoretical basis was built through Vygotsky's cultural-historical theory (2008), more specifically his contributions about the concept of play and the relationship between playing and the child's psychic development. Regarding playing at school, studies by Martins (2000; 2009) and Costa (2012) were considered. Regarding the transition of children from Early Childhood Education to Elementary School, Zabalza (1998), Lima (2013) and Mota (2011) were important references. In terms of listening to children in research, authors such as Rocha (2008), Campos (2008) were consulted. In addition, official documents, mainly the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (2009) and the Statute of Children and Adolescents (1990), were considered. The methodology used is based on a qualitative approach, characterized as a case study. The following instruments were adopted for the construction of data: observation sessions, interviews with the children, elaboration and description of drawings. It was found that children in both stages realize that recess is the time when they can play freely, expressing, on several occasions, that games with greater body movement are prohibited inside the classrooms. The children of these segments perceive what the teachers demonstrate so much in their practices: while the pedagogical game is valued, there is no space for playing in the classroom, nor in the reference room, except in moments of waiting or in circumstances of impossibility of use. of the patio, due to the rains. It was also observed that the EI children do not consider the pedagogical games as a game, while the PE children perceive them both as a game, due to the low percentage of recreational activities in the classroom, and as a task. Finally, it was concluded that the children of both stages researched, are not being heard, because the teachers do not consider what they express: that they need and want to play, that, in general, they do not recognize pedagogical games as games, and that the presence of these games does not extinguish their need to play freely.

Keywords: Children's perspective; play at school; preschool play.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I: A BRINCADEIRA, A TRANSIÇÃO EDUCAÇÃO INFANTIL - ENSINO FUNDAMENTAL E A ESCUTA DE CRIANÇAS EM PESQUISAS	13
I.I- O direito das crianças à brincadeira	13
I.II- O brincar e suas contribuições para o desenvolvimento psíquico da criança ...15	
I.III- A transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental	19
I.IV- A perspectiva das crianças em pesquisas	22
CAPÍTULO II: TRILHA METODOLÓGICA	24
CAPÍTULO III: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	27
III.I- A brincadeira das crianças no Infantil V	27
III.II- A brincadeira das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental	32
III.III- A percepção das crianças do Infantil V sobre a brincadeira na pré escola	37
III.IV- A percepção das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental sobre a brincadeira na escola	38
III.V- Análise das semelhanças e diferenças entre as brincadeiras das crianças no Infantil V e no 1º ano, a partir das perspectivas das crianças	40
IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45
APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS DO ÚLTIMO ANO DA PRÉ-ESCOLA	47
APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS DO 1º ANO	48
APÊNDICE C- DESENHO DAS CRIANÇAS DO INFANTIL V	49
APÊNDICE D- DESENHO DAS CRIANÇAS DO 1º ANO	53

INTRODUÇÃO

A partir das visitas em escolas frequentadas por familiares, pude perceber uma cultura de escolarização da Educação Infantil, em que os professores antecipam os conteúdos do Ensino Fundamental na primeira etapa da Educação Básica, prática por eles justificada como uma forma de preparar as crianças para o Ensino Fundamental. Desse modo, o brincar, eixo norteador da Educação Infantil, acaba cedendo lugar à escolarização antecipada das crianças, assim como, as salas de referência, aos poucos, parecem cada vez mais com salas de aula.

Quando não, de acordo com Lima (2013), as crianças enfrentam mudanças bruscas durante a transição entre essas duas etapas da Educação Básica. Em que elas saem de um ambiente norteado por interações e brincadeiras, cujo currículo se caracteriza como um conjunto de práticas e planejamentos centrados na criança, para um ambiente que, muitas vezes, se apresenta como um local no qual não há espaço para a brincadeira.

Foi a partir dessas visitas e das reflexões proporcionadas pelas leituras e discussões vivenciadas na disciplina de Estágio na Educação Infantil da Faculdade de Educação - UFC que comecei a me interessar pelo tema do brincar nessas duas etapas da Educação Básica, mais especificamente, sobre como as crianças percebem esse brincar nos dois contextos para, então, comparar as diferenças do brincar nessas duas etapas sob a perspectiva das crianças

Essas vivências suscitaram reflexões acerca da razão da discrepância entre o que a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959), O Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA (BRASIL, 1990) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) declaram, acerca do direito da criança à brincadeira, e o que é praticado pelos docentes e, assim, vivenciado pelas crianças.

Por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) documento de caráter mandatório com força de lei, determinam no Art. 3º que

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Ou seja, essa primeira etapa da Educação Básica é estruturada na forma de um conjunto de práticas, e não de conteúdos, que visam o desenvolvimento integral da criança.

Isto é, que ela possa se desenvolver “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social” (BRASIL, 1996).

Contudo, em contramão às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), que determinam, no Artº 9, que “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”, o brincar está perdendo espaço para atividades de leitura e escrita desde a Educação Infantil (LIMA, 2013), pois, de acordo com a pesquisa da referida autora, feita com crianças do Infantil V, as crianças têm um tempo irrisório para brincar, apenas no momento do recreio e do parque, quando muito, na sala de referência, como forma de controle do professor sobre as crianças para que elas finalizem rapidamente as atividades propostas.

Nesse sentido, a Educação Infantil aparenta ter como função alfabetizar os “alunos” e prepará-los para o Ensino Fundamental, quando, na verdade, o papel da Educação Infantil não é o de antecipar os conteúdos do Ensino Fundamental, mas sim

“que em cada movimento faça-se o possível para atender às especificidades do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças em suas diferentes faixas etárias e processos formativos, salvaguardando o jogo, o brinquedo e a ludicidade como perspectiva formativa. (ZANATTA; MARCON; MARASCHIN, 2015, p. 5624).

Em outras palavras, as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem considerar a criança como o centro do planejamento curricular (BRASIL, 2009), isto é, seus interesses, especificidades, curiosidades devem estar no centro do planejamento dos professores, ao contrário de uma perspectiva adultocêntrica em que o adulto toma todas as decisões, acerca das atividades, experiências e vivências das crianças, de acordo com o que ele considera mais relevante para a aprendizagem delas.

Em uma pesquisa realizada a respeito da qualidade na Educação Infantil (CAMPOS & CRUZ, 2006 apud MARTINS, 2009 p. 10), a escuta das crianças revelou que a presença de brinquedos e as oportunidades de brincar são características de uma Educação Infantil de qualidade. Assim como, Lima (2013 p. 118), ao conversar com as crianças do Infantil V sobre as expectativas quanto ao Ensino Fundamental, destacou “o desejo de brincar, de possuir brinquedos, de fazer amizades, de estar perto dos amigos prediletos” revelando então o quanto o brincar é, além de um direito das crianças, um interesse e uma especificidade delas independente da faixa etária. Isto é, tanto as crianças da EI quanto do EF gostam de brincar, precisam brincar, tendo em vista que “crianças não deixam de ser crianças por estarem no ensino fundamental” (MOTTA, 2011 apud LIMA, 2013, p. 119).

Dessa forma, o brincar se revela indispensável, pois, além de possibilitar o

desenvolvimento e a aprendizagem, ainda expressa os interesses e especificidades da criança, definida como sendo “essencialmente, aquele que brinca”. (MARTINS, 2000 apud MARTINS, 2009, p. 10). Assim, “a brincadeira existe na escola por causa das crianças, que resistem às imposições e constroem as suas culturas de pares brincando” (LIMA, 2013, p. 125).

Além disso, convém ressaltar que a Educação Infantil deve educar e cuidar de forma indissociável e que esse cuidar, segundo Maria Carmem Barbosa (2009, p. 68 apud LIMA, 2013, p. 31), “ultrapassa processos ligados à proteção e ao atendimento das necessidades físicas de alimentação, repouso, higiene, conforto e prevenção da dor. Cuidar exige colocar-se em escuta às necessidades, aos desejos e inquietações”.

Os ator de Educar e Cuidar não se restringem a Educação Infantil, sendo pontuadas pelas Diretrizes Educacionais para a Educação Básica (2010) como “necessárias a toda Educação Básica, tendo em vista a recuperação de práticas humanizadas na escola” (BRASIL, 2010 apud LIMA, 2013, p. 31).

Ou seja, a escuta das necessidades, desejos e inquietações, característica do cuidar, deve estar presente em toda a Educação Básica, englobando Educação Infantil e Ensino Fundamental. Dessa forma, como destacamos que o brincar é um interesse da criança, convém escutarmos a perspectiva delas acerca da brincadeira no contexto da EI e do EF, tendo em vista também que, de acordo com o Art. 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a criança tem direito à liberdade inclusive de opinião e expressão, além de ser um sujeito de direitos e competente para se expressar, através de suas múltiplas linguagens, acerca dos assuntos que lhe dizem respeito.

Dessa forma, essa pesquisa vem contribuir com a minha trajetória profissional de modo a possibilitar uma maior compreensão acerca do brincar na pré-escola e na escola sob o olhar das crianças e, assim, compreender as formas em que o pedagogo pode atuar respeitando os interesses e especificidades da criança. Ou seja, esse estudo enriquecerá minha prática pedagógica com uma atuação segura e consciente “pensada no âmbito de um projeto de educação para a infância na nossa sociedade” (QUINTEIRO; CARVALHO, 2012, p. 208).

Assim, justifica-se essa pesquisa baseado na necessidade de maior compreensão acerca da percepção que as crianças têm do brincar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental para que, dessa forma, a universidade possa ampliar os conhecimentos sobre as perspectivas das crianças nesses dois contextos, assim como, expandir os estudos acerca da importância do brincar em todas as etapas.

Além disso, a instituição investigada poderá avaliar as suas práticas pedagógicas

diante desse contexto, visando compreender o brincar na perspectiva das crianças, assim como respeitar as suas especificidades para, assim, possibilitar o desenvolvimento integral da criança em toda a Educação Básica.

Ainda, no que tange à educação, as contribuições desse estudo se pautam na necessidade de ampliar a compreensão, assim como de nortear a prática dos professores, acerca da importância do brincar na Educação Infantil, assim como para além dela, pois

o que se identifica nos estudos que fundamentam a transição entre a educação infantil e os anos iniciais é que o brinquedo e a brincadeira, bem como o próprio brincar, são instrumentos indispensáveis à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças, independentemente de sua faixa etária. (ZANATTA; MARCON; MARASCHIN, 2015, p. 5626).

O **objetivo geral** dessa pesquisa é descrever como as crianças percebem o brincar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Fortaleza – CE.

São **objetivos específicos**: 1) descrever o brincar das crianças do Infantil V e do 1º ano do Ensino Fundamental; 2) descrever a percepção das crianças do Infantil V e do 1º ano do Ensino Fundamental sobre o brincar na escola e 3) analisar as semelhanças e diferenças do brincar no Infantil V e no 1º ano do Ensino Fundamental, a partir da perspectiva das crianças.

O presente relato de pesquisa foi dividido em três capítulos. O primeiro consiste na base teórica da investigação, valendo-se da teoria histórico-cultural de Vigotsky, além de outros autores, para apresentar aspectos sobre o direito das crianças à brincadeira, assim como as contribuições do brincar para o desenvolvimento psíquico da criança. Esse capítulo discorre ainda sobre a transição da criança da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental e as conseqüentes alterações, no tempo destinado a brincar, decorrentes dela. O primeiro capítulo apresenta, ainda, singularidades das perspectivas das crianças em pesquisas. O capítulo seguinte trata da trilha metodológica da pesquisa. O terceiro objetiva descrever a brincadeira dos dois grupos de crianças investigadas, assim como as suas perspectivas a respeito da brincadeira na pré- escola e na escola para, por fim, analisar ambas as perspectivas com vistas a apresentar as semelhanças e as diferenças encontradas. Em seguida, apresento as considerações finais, as referências e os apêndices.

CAPÍTULO I - A BRINCADEIRA, A TRANSIÇÃO EDUCAÇÃO INFANTIL - ENSINO FUNDAMENTAL E A ESCUTA DE CRIANÇAS EM PESQUISAS

Depois de discorrer um pouco acerca do brincar, chegou o momento de destacar que esse brincar, além de ser um interesse e uma especificidade, é também um direito das crianças expresso em documentos oficiais.

I.I - O direito das crianças à brincadeira

O ensino fundamental de 9 anos foi implementado pela Lei nº 11.274/2006 que instituiu que a Educação Infantil, que incluía crianças de até 6 anos de idade, agora teria a duração de 5 anos, entre creche e pré-escola, enquanto o Ensino Fundamental, que antes tinha duração de 8 anos, agora teria duração de 9 anos passando a abranger as crianças de 6 anos de idade.

Essa alteração foi realizada com objetivo de

garantir a todas as crianças, independente da classe social o direito de frequentar mais cedo a escola, assegurando a elas um tempo maior de convívio na escola, aumentando suas oportunidades de aprendizagem e ampliando o tempo de ensino obrigatório no Brasil (ZANATTA; MARCON; MARASCHIN, 2015, p. 5636).

Além disso, a Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013, tornou a pré-escola obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos com o mesmo intuito: possibilitar uma educação de qualidade para as crianças brasileiras. Contudo, Zanatta, Marcon e Maraschin (2015, p. 5636) trazem o seguinte questionamento: “Como as crianças, razão dessa implementação, estão sendo ouvidas e atendidas?”. Em outras palavras, as crianças estão realmente no centro dessas alterações? E, se estão, como estão sendo ouvidas?

Pois, é preciso compreender que

para se ter um ensino de qualidade não é suficiente que as crianças entrem mais cedo nas escolas já que muitos outros fatores interferem nesse processo, tais como sua permanência exitosa, a alegria de estar e permanecer nesse espaço, dadas as interações e trocas que possibilita, entre outras (ZANATTA; MARCON; MARASCHIN, 2015, p. 5624).

Em outras palavras, para se ter um ensino de qualidade, não basta introduzir as crianças mais cedo na escola, mas também é necessário observar, escutar e dialogar com as crianças para compreender como se sentem, qual percepção tem do que estão vivenciando. Além de compreender como a escola está sendo vista pelas crianças da pré escola e da escola, se ela está sendo percebida como um lugar em que não há espaço para a brincadeira ou como um lugar de interações, descobertas, aprendizagens, ludicidade e brincadeiras.

Em sua pesquisa de mestrado, a M^a Izabel Maciel Monteiro Lima (2013) considerou as perspectivas dos diversos segmentos da comunidade escolar para “analisar como se concretizam as estratégias de articulação curricular utilizadas numa escola pública municipal de Fortaleza no último ano da Educação Infantil, que visam à continuidade da formação da criança na sua transição para o primeiro ano do Ensino Fundamental”. (IDEM, 2013, p. 23-24)

O brincar aparece, na referida escola, como elemento de controle das crianças, por exemplo, em momentos em que a professora declara que elas só teriam direito a esse brincar, assim como a ida à biblioteca, após realizarem as atividades propostas. Caso as crianças não concluíssem as atividades rapidamente, não teriam tempo de brincar e, quando reclamassem, por não terem a oportunidade de brincar, a professora lhes informaria que o motivo disso foi a demora deles em concluir a atividade.

Além disso, para o brincar, assim como para outras atividades de escolha das crianças, foi observado que era destinado um tempo muito reduzido, enquanto para outras atividades, de escolha do professor, era destinado um tempo considerável, revelando a presença do “adultocentrismo” na EI. Em outras palavras, ao invés de a criança ser o centro do planejamento curricular, de acordo com a DCNEI, o adulto passa a ser esse centro, decidindo as atividades das crianças de acordo com o que julga ser mais importante.

Ao realizar a pesquisa com o segmento das crianças do Infantil V, Lima (2013) concluiu o quanto as crianças valorizam o brincar na EI e que desejam que esse brincar esteja presente no ano seguinte, quando ingressarem no EF, porém já demonstram estar cientes de que o brincar vai diminuir ainda mais no EF, pois vão aumentar as atividades e elas precisarão aprender bastante coisa.

Além disso, a pesquisa revelou o quanto o segmento composto pelos adultos da escola não compreendia o brincar como importante para o desenvolvimento das crianças, mas sim como “uma atividade relacionada ao descanso, à distração, que se opõe à atividade séria, que nessa turma aparece na forma das atividades escritas” (LIMA, 2013, p. 84).

Porém, como sujeito de direitos, a criança tem assegurada, segundo a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959), a “ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito”. Além disso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) no Art. 16 declara que

O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

- I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
- II - opinião e expressão;
- III - crença e culto religioso;
- IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;
- V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
- VI - participar da vida política, na forma da lei;
- VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

Assim, o brincar não pode ser tratado pelos docentes como algo que “se der tempo”, “quando vocês terminarem as atividades”, mas sim como um direito da criança que deve ser respeitado e que promove desenvolvimento e aprendizado.

Tendo em vista a importância do brincar para as crianças da EI e do EF, retomo o questionamento de Zanatta, Marcon e Maraschin (2015): as crianças, razão da implementação do ensino fundamental de 9 anos, estão sendo ouvidas?

Reiteramos, por fim, a importância de ouvir a perspectiva das crianças, acerca do brincar nesses dois contextos, pois essa perspectiva pode ajudar os adultos a tomarem melhores decisões a respeito das crianças, já que “ações que consideram a perspectiva das crianças têm uma maior chance de atender eficazmente às suas necessidades de crescimento, aprendizagem e desenvolvimento” (LIMA, 2013, p. 15).

I.II -O brincar e suas contribuições para o desenvolvimento psíquico da criança

Sobre o termo brincar, Martins (2009) destaca o quão difícil é chegar num consenso sobre o conceito e que defini-lo, segundo alguns autores, chega a ser impossível, sendo mais simples, então, apresentar algumas características da brincadeira.

Dentre essas características, Martins (2009) destaca que o brincar

é uma atividade espontânea, em que os envolvidos participam ativamente; tem um fim em si mesma; relaciona-se com a realidade, podendo, porém, subvertê-la (não literalmente); proporciona, em predominância, sentimentos de alegria e prazer e tem regras próprias, que orientam as ações dos que brincam (p. 20).

O brincar se diferencia, dessa forma, do jogo pedagógico, pois, enquanto o brincar é fundado na participação espontânea ou voluntária, o jogo pedagógico é outorgado pelo professor e a criança não tem o direito de decidir se participa ou não (MARTINS, 2009). Além disso, como destaca essa autora, a brincadeira tem um fim em si mesma, isto é, brinca-se pelo prazer de brincar (IDEM, IBIDEM), enquanto o jogo pedagógico tem como finalidade que a criança aprenda e/ou exercite algum conteúdo ou habilidade propostos pelo professor.

Martins (2009) ainda destaca que o jogo pedagógico pode se tornar uma atividade lúdica se obtiver o envolvimento das crianças, mas que o brincar em si já é uma atividade lúdica. Como destaca Luckesi (2002 apud MARTINS, 2009, p. 18), “a experiência lúdica proporciona o envolvimento pleno àquele que a vivencia. Agir ludicamente exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente”.

Contudo, para Vigotsky (2008), o brincar vai além de uma atividade que promove prazer, pois outras atividades, como chupar chupeta, também proporcionam prazer para a criança e não são consideradas brincadeiras, da mesma forma como o brincar nem sempre é prazeroso pois, por exemplo, quando a criança está envolvida em jogos de competição, a satisfação só se revela quando o resultado é positivo para a criança. Sendo assim, para Vigotsky (1994, p. 122 apud MARTINS, 2009, p. 21), o brincar é caracterizado, na verdade, como um “mundo ilusório e imaginário onde os seus (da criança) desejos não realizáveis podem ser realizados”.

Piaget, de modo similar, considera que a criança brinca como forma de compensar conflitos vividos na realidade. Martins (2009) afirma que “o brincar está a serviço da criança, possibilitando-lhe uma trégua na difícil tarefa de adaptação à realidade, um mundo com normas pré-estabelecidas comandado pelos adultos” (p. 22).

Piaget ainda destaca características do brincar em cada etapa da vida da criança. Segundo ele, nos dois primeiros anos de vida, a atividade predominante é o exercício pelo prazer do funcionamento. Isto é, a criança mexe o corpo, movimenta os objetos ao seu redor pela satisfação de ver os resultados que suas ações produzem. Em seguida, dos 2 aos 7 anos, a criança utiliza-se do jogo simbólico, ou seja, brinca de faz de conta para trazer para a realidade personagens e objetos que não estão presentes. Ainda dentro dessa faixa etária, especificamente, dos 4 aos 7 anos, aumenta-se a preocupação com a imitação exata do real. Por fim, a partir dos 8 anos, o jogo simbólico vai perdendo espaço, gradativamente, para os jogos de regras (MARTINS, 2009).

Existem diferenças entre o brincar das crianças e dos adultos, pois o adulto utiliza-se do jogo de regras como forma de tirá-lo do tédio, não se caracterizando como uma atividade importante, isto é “para o adulto, o jogo é uma atividade de menor importância, enquanto que para a criança, ele é de grande importância, pois através dele ela afirma o seu eu” (MARTINS, 2009, p. 34). Como concluiu Lima (2013), os professores não dão o destaque necessário ao brincar, pois não compreendem a importância dessa experiência para o desenvolvimento das crianças, associando-o apenas ao significado que tem para eles próprios: uma atividade de distração.

Diferente do que foi observado por Lima (2013), compreendemos o quanto o brincar é importante para as crianças pois, segundo Mello (2010), contribui também para a formação do leitor e produtor de textos. Para essa autora, “Até os seis anos de idade, o brincar de faz de conta é a atividade que mais provoca aprendizagens” (MELLO, 2010, p. 50).

Dentre as aprendizagens provenientes desse brincar, que contribuem para a formação do leitor e produtor de textos, Mello (2010) destaca o desenvolvimento da função simbólica e da auto-disciplina. Função simbólica no sentido de que, durante a brincadeira do faz de conta, a criança utiliza de objetos diversos fazendo de conta que são outros objetos ou personagens. Ou seja, a criança se utiliza de um objeto para representar outro, justamente a função que ela precisa para dominar a língua escrita, que se caracteriza como uma representação de segunda ordem. Isto é, enquanto a criança brinca de faz de conta, ela desenvolve a função simbólica que precisará posteriormente para utilizar signos(letras) para representar os sons da fala e, conseguinte, a realidade.

Nesse sentido, Vigotsky (1994) aponta que o gesto, a brincadeira e o desenho são experiências simbólicas antecessoras da escrita que a criança já tem condição de vivenciar e que, portanto, devem ser oportunizadas para que a criança possa se tornar um leitor e produtor de textos.

No que diz respeito a auto-disciplina, destacada por Mello (2010), a criança desenvolve essa capacidade enquanto faz de conta que é adulto e, assim, aprende a controlar seus impulsos para representar esse adulto, o que auxilia a criança a conseguir controlar melhor as suas emoções, possibilitando, no futuro, maior concentração para o aprendizado da língua escrita.

Além disso, compreende-se que “a criança brinca para se tornar humana, e que ela tem necessidade social de brincar, construindo assim seus significados, apropriando-se dos conhecimentos [...]” (QUINTEIRO; CARVALHO, 2012, p. 204 apud ZANATTA; MARCON; MARASCHIN, 2015, p. 5626).

Ou seja, por meio do brincar, a criança se apropria dos elementos da cultura assim como também produz cultura, pois, como presente no Art. 4º da DCNEI

é 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, 2009).

Winnicott (1975 apud MARTINS, 2009) acredita que o brincar por conta própria já garante saúde mental para as crianças, sendo, assim, terapêutico. Esse teórico considera que a brincadeira facilita o crescimento, favorece a saúde e conduz a relacionamentos grupais.

Vigotsky (2008) destaca ainda que

a criança age na brincadeira pela linha de menor resistência, ou seja, ela faz o que deseja pois a brincadeira está ligada à satisfação. Ao mesmo tempo, aprende a agir pela linha de maior resistência: submetendo-se às regras, as crianças recusam aquilo que desejam, pois a submissão às regras e a recusa à ação impulsiva imediata, na brincadeira, é o caminho para a satisfação máxima (p. 32).

Ou seja, por meio da brincadeira, a criança aprende a se autorregular, recusando o agir por impulso. Dessa forma, “na brincadeira são possíveis as maiores realizações da criança que, amanhã, se transformarão em seu nível médio real, em sua moral” (VIGOTSKY, 2008, p. 32).

Tendo em vista que, de acordo com Vigotsky (2008), a brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento proximal, já que na brincadeira a criança está sempre a frente do seu desenvolvimento, acima de seu comportamento cotidiano. Assim, o brincar cria um contexto de desenvolvimento para a criança, em que ela passa a agir como se tivesse mais idade.

Segundo Vigotsky (2008), na primeira infância a criança fica presa a situações reais, as situações e os objetos orientam sua brincadeira. Com a aquisição da linguagem simbólica, a partir dos três anos, aproximadamente, a criança se liberta das amarras situacionais: a identidade dos objetos deixa de ter caráter impulsionador das suas ações, ela não age obedecendo ao significado dos objetos e sim considerando aquilo que imagina. Por exemplo, quando a criança usa um cabo de vassoura para representar um cavalo, ela vê o cabo de vassoura, mas não fica presa ao seu significado, dando-lhe um novo sentido. Dessa forma, “do ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser analisada

como um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato” (IDEM, IBIDEM, p. 36), pois a criança começa a diferenciar o campo semântico e o visual. Portanto, a brincadeira, como já foi dito, proporciona a criação de uma Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), sendo um elo intermediário entre as amarras situacionais dos primeiros anos de vida e o pensamento isolado da situação real (VIGOTSKY, 2008).

Dessa forma, a brincadeira proporciona saúde mental para as crianças, além de possibilitar o desenvolvimento da moral e do pensamento abstrato, sendo, então, de acordo com Vigotsky (2008), “a atividade principal, ou seja, a que determina o desenvolvimento da criança” (p. 35).

Lima (2013) destaca o fato do brincar estar reduzido na rotina das instituições de educação, quando deveria ser estimulado, tanto nos contextos de Educação Infantil, quanto nas escolas de Ensino Fundamental, contemplando uma continuidade curricular. Tendo em vista que as crianças não deixam de ser crianças quando ingressam no Ensino Fundamental (MOTTA, 2011) e, por isso, tem direito ao brincar, garantido pela Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e pelo ECA (BRASIL, 1990), o qual deveria ser respeitado por meio do incentivo e valorização da brincadeira, ao invés da redução drástica do tempo de brincar na transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

I.III- A transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental

A antecipação de conteúdos e de metodologias do Ensino Fundamental na Educação Infantil ainda é concebida pelos professores como uma estratégia plausível, para facilitar o processo de transição entre essas duas etapas da educação básica, em contramão ao estabelecido no artigo 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009): “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”.

Na realidade, em vez de se antecipar os conteúdos do Ensino Fundamental, a transição entre essas etapas deveria ser pautada no artigo 11 da DCNEI (BRASIL, 2009), que determina que:

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Isto é, a transição entre essas etapas deveria ser marcada por uma continuidade da trajetória de cada indivíduo no processo educativo, “como algo que continua na outra,

opondo-se a ações justapostas, sem laços de união” (LIMA, 2013, p. 30). É necessário levar em consideração o que a criança já aprendeu, a forma como o seu cotidiano acontecia na pré-escola, o que implica na permanência da brincadeira, do jogo e da ludicidade na rotina da etapa posterior.

Zabalza (1998) aborda a dupla vertente dessa continuidade: “continuidade horizontal (conectando a escola ao território) e continuidade vertical (conectando a escola infantil com a do Ensino Fundamental)” (p.18). Dando ênfase à continuidade vertical, o referido autor traz o seguinte questionamento: “Qual será o elo de união, a idéia formativa que estabeleça esse fio condutor desde que as crianças ingressam na escola aos três anos até que a deixam aos 16? (IDEM, IBIDEM, p. 24). Em outras palavras, trazendo para as etapas abordadas nessa pesquisa, qual a conexão que possibilita a continuidade entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental?

Lima (2013) ressaltou em sua pesquisa, citada anteriormente, que essa articulação tem sido feita, na maioria das vezes, de diversas maneiras que não levam em consideração as especificidades da infância. Na escola, por ela investigada, o articulador utilizado entre as etapas foi a antecipação de conteúdos do Ensino Fundamental, quando, na verdade,

esse tipo de articulação não é desejável porque limita as possibilidades de aprendizagens da criança, concebendo-a apenas como “vir a ser”, esquecendo-se que, no presente, ela possui demandas que nem sempre podem ser “didatizadas”, apenas vivenciadas na escola, por exemplo, as que estão relacionadas à cultura de pares, como a brincadeira e as interações (LIMA, 2013, p. 88).

Dessa forma, compreende-se que as escolas que utilizam dessa articulação entre as etapas não levam em consideração as especificidades da infância, assim como as necessidades, interesses e particularidades das crianças, demonstrando uma concepção que não considera a criança como sujeito competente e de direitos.

No caso de Lima (2013), as crianças não enfrentaram grandes rupturas, tendo em vista que a Educação Infantil se caracterizava como uma antecipação do Ensino Fundamental, como se estivesse incluída dentro dessa etapa, ressaltando o fato de que “parece haver pouca clareza sobre a função da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e dos aspectos que devem ser específicos e comuns a essas etapas da educação” (p. 11).

Por outro lado, Motta (2011) apresenta as rupturas vividas por um grupo de crianças na transição entre essas etapas:

O primeiro dia de aula marcou uma drástica ruptura com o trabalho desenvolvido. As crianças não sabiam o que podiam fazer. As carteiras arrumadas em fileiras, voltadas para o quadro, a mesa da professora na frente, a presença de crianças reprovadas, a ausência de outras que compunham a turma anterior, o abecedário e os numerais na parede, tudo indicava um ano diferente. Não era permitido correr, ir ao banheiro, brincar de pique, bater, cantar ou olhar pela janela. Havia um descompasso entre as crianças que vieram da educação infantil e as outras. Abaixar a cabeça e esperar não faziam parte do repertório do ano anterior (p. 166).

Esse relato pode nos revelar que nessa escola não havia preocupação em articular a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Parecia haver clareza acerca das particularidades da Educação Infantil e, em parte, do Ensino Fundamental, contudo não havia preocupação em conectar essas etapas, em proporcionar uma continuidade vertical.

Sobre esse assunto, Zabalza (1998) destaca diversas estratégias que podem ser adotadas na articulação dessas etapas:

- estabelecimento de experiências formativas conjuntas no último semestre da escola infantil e o primeiro do Ensino Fundamental;
- intercâmbio e/ou trabalho conjunto dos professores(as) do último ano da escola infantil e o primeiro do Ensino Fundamental;
- elaboração de projetos e materiais curriculares baseados em linhas de ação constantes que vão desde a escola infantil até os níveis superiores da escolaridade;
- trabalho coordenado, com reuniões periódicas entre professores(as) e pais de Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental (p. 19).

Zabalza (1998) afirma que não é possível pensar em articulação levando em consideração os conteúdos instrucionais, mas sim o desenvolvimento de capacidades que podem integrar as experiências vivenciadas na Educação Infantil com os conteúdos do Ensino Fundamental, no sentido de ampliar essas experiências, levando em consideração os conhecimentos prévios das crianças.

Segundo Zabalza (1998)

Esta conexão não significa, tampouco, uma antecipação dos conteúdos instrucionais (pelo contrário, quando trabalhamos com perspectivas mais amplas sentimo-nos menos pressionados pelos objetivos de curto prazo), mas uma capacitação para vincular as aprendizagens como se vinculam as diversas fases de construção de um edifício ou do desenvolvimento de um projeto (p. 24).

Lima (2013) destaca que essa articulação requer esforço de ambas as partes, citando Zabalza (1998), ela ressalta que a escola deve “dotar as crianças das competências, aptidões, hábitos e atitudes que possam facilitar a sua posterior adaptação ao Ensino Fundamental” (p. 18), e que ambas as partes devem realizar

o empreendimento de esforços na conjugação de ações que têm como base um

currículo integrado (os aspectos comuns a ambas as etapas, que perpassam etapas e continuam a evoluir - valores, conhecimentos, práticas, etc.) e, ao mesmo tempo, que considere as finalidades de cada etapa (identidade formativa e a autonomia) (LIMA, 2013, p. 18).

Ainda, citando Quinteiro e Carvalho (2012), Lima (2013) destaca o quanto a condição de brincar está precária nos anos iniciais do Ensino Fundamental, já que tem predominado a visão do adulto sobre o brincar, associado a desordem e bagunça. Nesse sentido, Motta (2011) destaca a fala de um adulto, representante de uma escola pesquisada, que destacava as punições sofridas pelas crianças recém ingressas no Ensino Fundamental, caso não agissem conforme as expectativas dos educadores, pois elas estavam na “idade de serem colocadas no eixo!” (MOTTA, p. 166). Esse pesquisador discorda dessas atitudes, tendo em vista que crianças de 6, 7 ou 10 anos são crianças ainda, estejam mais ou menos escolarizadas. Em outros termos, mesmo ingressando no Ensino Fundamental e sendo, ao invés de crianças na sala de referência, agora alunos em uma sala de aula, elas continuam sendo crianças, sujeitos de direitos que têm o direito de brincar e de se expressar.

Diante de tanto controle, a brincadeira acontece na escola por causa da resistência das crianças que, na cultura de pares, brincam, interagem, se expressam (LIMA, 2013), revelando ser “bem mais potentes do que a ação disciplinadora permitiria pensar” (MOTTA, 2011, p. 171), inclusive para opinar acerca dos assuntos que lhe dizem respeito.

I.IV- A perspectiva das crianças em pesquisas

A presença das crianças em pesquisas não é algo recente, destaca Maria Malta Campos (2008), porém “o que talvez possa ser considerada como tendência recente seja o debate sobre a condição em que a criança toma parte na investigação científica”. (CAMPOS, 2008, p. 36) Esse debate revela que a criança, por muito tempo, foi apenas um objeto de análise passivo e não um sujeito competente para opinar, ativo e com o direito de fala.

Em pesquisas bibliográficas, é muito comum encontrarmos pesquisas científicas que buscaram investigar o mundo subjetivo da criança, avaliar suas habilidades específicas, medir seu desempenho em diversas tarefas (CRUZ, 2008), contudo, as pesquisas que escutaram a criança de fato, investigaram sua opinião, seus desejos, seus receios, suas preferências, são minoria (IDEM, IBIDEM).

É possível perceber diferentes concepções de infância e de criança por trás dessas diferentes perspectivas de pesquisas: de um lado, a que não reconhece a competência da criança para se comunicar, que não a considera um sujeito que tem direito de expressar o que

pensa; de outro lado, a que considera a criança como “pessoa completa, competente, curiosa e criativa, com direito a ser ouvida e atendida nas suas necessidades específicas” (CRUZ, 2008, p. 13).

Muitas vezes silenciadas pela escola, lugar onde, frequentemente, a cultura infantil costuma ser reprimida, as crianças precisam ser ouvidas nas pesquisas. Por meio da escuta das crianças, das suas vontades, medos, percepções, interesses etc., a pesquisa científica pode expandir o nosso conhecimento sobre diversos temas, além de contribuir para a fomentação da concepção de criança como sujeito de direitos e competente (CRUZ, 2008).

Porém, as tentativas de captar as vozes das crianças são, ao mesmo tempo, urgentes e problemáticas, pois “é preciso ir além das respostas estereotipadas, das reiteraões, que na realidade significam defesas e resistências que as crianças desenvolveram para sobreviver em condições de repressão” (CAMPOS, 2008, p. 41).

Assim, o pesquisador deve levar em consideração essa repressão vivenciada pelas crianças na escola, assim como a relação desigual entre adultos e crianças, as questões étnicas e de gênero e buscar superar essas questões se colocando “como parceiro, falando de si próprio, procurando mostrar-se como pessoa” (MANN; TOLFREE, 2003 apud CAMPOS, 2008, p. 38). Caso contrário, as crianças tenderão a responder o que percebem ser a expectativa do pesquisador, isto é, acabarão se limitando à deseabilidade social e não expressando seu real ponto de vista.

Campos (2008) ainda apresenta outros pontos que devem ser considerados pelo pesquisador, como a importância interpretar as respostas das crianças de acordo com o ambiente em que elas vivem, tendo em vista que as questões sociais, referentes ao acesso ou não que as crianças têm à cultura, influenciam suas respostas.

Por fim, o pesquisador e professor, ao escutar de meninas e meninos, deve ter em mente o respeito e a valorização da perspectiva das crianças “não só como fonte de orientação para ação, mas sobretudo como forma de estabelecer uma permanente relação comunicativa” (ROCHA, 2008, p. 47).

Isto é, ouvir as crianças é importante não só para orientar a ação junto à elas, a fim de “subsidiar ações a seu favor e contribuir para mudanças que as beneficiem” (CRUZ, 2008, p. 14), mas também no sentido de favorecer uma relação permanente, um “diálogo intercultural” (ROCHA, 2008, p. 47) entre crianças, profissionais da educação e pesquisadores.

CAPÍTULO II - TRILHA METODOLÓGICA

A metodologia dessa pesquisa tem como base a abordagem qualitativa, tendo em vista o objetivo de descrever a percepção das crianças sobre a brincadeira no último ano da pré-escola e no primeiro ano do Ensino Fundamental. A pesquisa qualitativa é

“um método multi-focal, que envolve uma abordagem interpretativa e natural do objeto em questão. Isto significa que a pesquisa qualitativa investiga coisas na sua configuração natural, tentando dar sentido a elas, ou interpreta fenômenos em termos do sentido que as pessoas dão a eles (DENZIN; LINCOLN, 1998, p. 3 apud QUIMELLI, 2009, p. 70).

Dentro do amplo campo da pesquisa qualitativa, o estudo de caso atende melhor aos objetivos desta pesquisa, porque

Ele revela-se ser, por excelência, um estudo descritivo e profundo. O estudo de caso, portanto, serve como ‘a mais completa e detalhada espécie de apresentação do tema sob investigação’. [...] É o tipo de estudo mais adequado para a compreensão da maneira pela qual o tema a ser investigado pelo investigador [...] é definido ou estabelecido através dos significados pelos atores sociais, pela descrição do objeto como o estudo desenvolve (HAMEL, 1993, p. 33 apud QUIMELLI, 2009, p. 69).

A opção de realizar essa pesquisa em uma escola pública do município de Fortaleza decorre do fato de eu ser uma estudante do curso de graduação de uma Universidade Federal, e, como tal, considerar a necessidade de contribuir na expansão de conhecimentos a respeito dos contextos da educação pública, condição fundamental na elucidação dos aspectos que precisam ser revistos nesses contextos, na busca de uma melhor qualidade dos serviços ofertados.

A pesquisa foi realizada com crianças do Infantil V e do 1º ano do Ensino Fundamental de uma mesma instituição. Estudos anteriores, como os de Mesomo (2004); Valiengo (2008) e Lima (2013), demonstraram a recorrência da antecipação dos conteúdos do ensino fundamental na Educação Infantil, acarretando na diminuição do tempo de brincar nessa etapa, assim como outros estudos, como os de Pinto (2003); Motta (2011); e Marcondes (2012), revelaram bruscas rupturas na transição entre Educação infantil e Ensino Fundamental e, conseqüentemente, a redução da brincadeira, apesar dela ser um direito assegurado em tantos documentos, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Dessa forma, me interessei por pesquisar a percepção que as crianças dessas duas etapas têm acerca da brincadeira na escola, e analisar essas percepções visando compreender as semelhanças e diferenças existentes entre

elas.

A pesquisa foi realizada por meio de observações da rotina das crianças do Infantil V e do 1º ano do Ensino Fundamental e de entrevistas com algumas crianças. As observações, realizadas no turno da tarde, com duração de dez dias, sendo cinco dias com a turma do Infantil V e cinco com a do 1º ano do Ensino Fundamental, visaram investigar como, em quais espaços e com quais materiais as crianças brincam, além de observar se havia intencionalidade pedagógica por parte das professoras quando possibilitaram a brincadeira para as crianças.

As entrevistas foram realizadas com o intuito de possibilitar “uma ampliação e uma relativização de nosso ponto de vista adulto” (ROCHA, 2008, p. 49). Elas foram realizadas com oito crianças, quatro de cada sala observada, sendo duas meninas e dois meninos de cada turma, escolhidas por meio de sorteio. A escolha de um número igual de meninos e meninas foi feita objetivando uma equivalência entre as perspectivas dos meninos e das meninas sobre o brincar, pois, como afirma Martins (2009, p. 107), “sob muitos aspectos, a cultura atribui diferentes papéis a cada gênero”.

De antemão, busquei compreender que a entrevista é

“uma troca, um diálogo, uma relação que se estabelece em certas condições entre duas pessoas. Mas esse número não é limitativo, pois várias pessoas podem entrevistar-se com a mesma criança e inversamente pode-se conversar com várias crianças ao mesmo tempo, no âmbito de uma reunião de grupo, por exemplo (ARFOUILLOUX, 1936, p. 13).

Dessa forma, durante as entrevistas coletivas, conversei com as crianças sobre o brincar na escola até que se esgotassem as discussões sobre o assunto. Posteriormente, ainda de forma coletiva, as orientei a desenhar sobre como brincam na escola para que, a partir de então, enquanto desenhavam e a medida que fossem terminando, pudéssemos conversar mais a respeito do brincar na escola, tendo, dessa vez, as conversas suscitadas durante o desenho e a descrição do que desenharam como ponto de partida, pois

“[...] a criança desenha por seu próprio prazer e para dar prazer a alguém. Esse prazer a ser compartilhado, como em outras formas de atividade, institui o valor do desenho enquanto forma de comunicação e de relação entre a criança e o adulto. Ele pode ser a ocasião de um diálogo [...]” (ARFOUILLOUX, 1936, p. 129).

Além disso, o desenho foi escolhido como instrumento de construção de dados pela importância de se levar em consideração as múltiplas linguagens das crianças, compreendendo que para conhecer a sua perspectiva não podemos nos centrar na oralidade, mas sim “ [...] cruzar fala ou diálogos em grupo com desenhos, com fotografias - feitas pelas

próprias crianças” (ROCHA, 2008, p. 49).

Vale ressaltar, também, que a instituição, as professoras e as crianças receberam codinomes com o intuito de garantir-lhes o anonimato.

CAPÍTULO III - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

III.I- A brincadeira das crianças no Infantil V

Os brinquedos existentes nessa sala de referência ficam guardados no alto dos armários, sendo disponibilizados às crianças nos momentos convenientes para as professoras regentes responsáveis por esse agrupamento, Luana e Neide.

No primeiro dia de observação da referida turma, logo na chegada, pude perceber que o brincar das crianças é interpretado pela professora como uma mera distração para as crianças, sendo útil para ela, que organiza os materiais enquanto as crianças permanecem ocupadas durante o período de chegada dos demais colegas.

Especialmente no primeiro dia, em que haviam chegado os livros das crianças, a professora precisou colocar o nome das crianças em cada livro e separar os livros e as bolsas de cada um. Ela fez questão de justificar pra mim, que era por aquele motivo que as crianças estavam brincando, como se o brincar na sala de referência fosse algo incomum e que só se justificava pelo fato de a professora estar muito ocupada.

Nesse dia, em específico, as crianças tiveram muito mais tempo para brincar em comparação aos outros dias. Contudo, o brincar se limitava a ficar sentado em cadeiras enfileiradas, voltadas para o quadro, com dois ou três brinquedos que haviam escolhido quando a professora passou de mesa em mesa com a caixa de brinquedos, que continha bonecos de super herói e de outros desenhos animados, pequenos cavalos e blocos de montar. Em determinado momento, João pediu para trocar de brinquedo, contudo ela lhe disse que, como ele havia escolhido aquele, não poderia trocar, sendo que ainda haviam outros brinquedos dentro da caixa e que a professora poderia propor também que as crianças compartilhassem os brinquedos entre si. Essa atitude demonstra que ela não considera a criança o centro do planejamento curricular. Nesse, e em outros momentos, não foi dado à criança o direito de fazer escolhas, nem mesmo sobre qual brinquedo usar, caminhar pela sala ou criar suas próprias brincadeiras. Diante de brincadeiras inventadas pelas crianças, elas são ordenadas a “brincar direito”, ou seja, brincar a brincadeira aceita/escolhida pelo adulto. Sobre isso, Prado (2002 apud MARTINS, 2009) constatou que os professores “valorizam a brincadeira contida, adestrada, dirigida” (p. 96). Ao passo que a brincadeira inventada pelas crianças é vista como bagunça e desordem. (IDEM, IBIDEM).

A prevalência dos desejos do adulto parecem claras nas falas da professora Luana, em situações como “agora, vamos fazer a acolhida”, “vamos cantar uma música e conversar”, “pronto, encerrou o momento de conversar e vamos cantar uma música”, “a hora de brincar já acabou”. Ou seja, quando o adulto declara que aquela atividade foi encerrada, ainda que o interesse da criança esteja nela, não interessa à professora que ainda queira compartilhar algo ou ainda queira brincar, a atividade se encerra mesmo assim.

O mesmo foi encontrado por Andrade (2000 apud MARTINS, 2009) ao constatar que “na sala de aula a protagonista é a professora, um adulto como centro de uma situação, que define, por exemplo, a música cantada, a brincadeira vivenciada” (p. 96). Essas práticas pedagógicas desconsideram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), cujo Art. 4º, determina que

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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.

De modo contrário a essas determinações, assim como apontam outras pesquisas, as professoras se colocam no centro desse planejamento, ignorando os documentos oficiais, no que tange a criança como centro do planejamento curricular e o seu reconhecimento como sujeito de direitos, inclusive do direito à brincadeira.

Ainda nesse mesmo dia, Luana entregou os livros didáticos das crianças e as bolsas que vieram junto com eles. Algumas crianças aproveitaram para brincar com o novo material, colocando a bolsa na cabeça, fazendo uma espécie de chapéu, o que motivou a repreensão da professora: “sem brincadeira!”. Além disso, ela também separou duas crianças e, quando questionada por eles, alegou que eles “brincavam demais”. Essa atitude pode ser considerada como uma das estratégias de controle citadas por Foucault:

Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a todo instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir a qualidade e os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar (1987, p. 123 apud MARTINS, 2009, p.140).

O curioso é que a professora estava tentando parar as brincadeiras das crianças e fazer com que elas abrissem os livros que receberam para que ela pudesse ler um texto do livro novo para as crianças. Esse texto era, na verdade, o trecho de uma música do cantor

Toquinho, intitulada “Deveres e Direitos”, da qual eu destaco o seguinte trecho:

Crianças, iguais são seus deveres e direitos
Crianças, viver sem preconceito é bem melhor
Crianças, a infância não demora, logo, logo vai passar
Vamos todos juntos brincar

A professora focava no direito que a criança tem ao nome, mas me instiga o fato de muito se ignorar, na sala de referência pesquisada, o direito da criança de se expressar e de brincar. Orientando-se pelo conteúdo do livro recebido, as professoras passaram toda a semana em que estive observando, falando com as crianças sobre seus direitos e deveres. Em outro dia, acerca desse mesmo assunto, a professora Neide disse para as crianças: “Vocês têm direito a duas coisas: brincar e estudar”.

Contudo, as falas das duas professoras regentes são contraditórias às suas ações, pois, ao passo em que declaram que as crianças têm direito à brincadeira, também expressam falas como: “só tem direito à brincadeira quando faz as atividades”, “você não terminou, não tem direito, direito é só pra quem termina”, “se brincar agora, não brinca depois, perde o direito de brincar”.

Dessa forma, as professoras agem por diversos momentos esquecendo-se de que a brincadeira, além de ser um direito da criança presente nos documentos oficiais que versam sobre a educação e os direitos da criança, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959) e Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), é um dos eixos norteadores das práticas pedagógicas Educação Infantil (BRASIL, 2009). As professoras investigadas possibilitam o brincar apenas em momentos convenientes para elas, como na acolhida, enquanto aguardam as outras crianças chegarem, em momentos de espera, quando as crianças já finalizaram as atividades propostas e estão aguardando o lanche e, principalmente, no recreio.

Esse último é vivenciado em um espaço composto por cerca de metade areia e metade grama e no espaço próximo às salas, com uma amarelinha desenhada, em que as crianças gostam bastante de brincar. Quando chega esse momento tão esperado pelas crianças, que constantemente, perguntavam se estava perto de começar, eles correm em direção ao pátio e brincam livremente de pega-pega, de futebol, de esconde-esconde, de polícia e ladrão, de amarelinha e de desenhar e procurar bichinhos na terra.

Enquanto as crianças vivem experiências ricas no recreio, ele é considerado pelas professoras como um momento de descanso para elas. Andrade (2000 apud MARTINS, 2009) versa sobre isso quando esclarece que esse momento é visto como uma trégua do trabalho e, como não é centrado no professor, não recebe a devida importância. A professora Luana

demonstrou essa perspectiva quando, durante o recreio, ficava sempre de portas fechadas dentro da sala de aula, justificando essa atitude para mim pelo fato de o barulho no recreio ser excessivo. Além disso, a outra professora regente pelo Infantil V, a professora Neide, sempre me chamava para ir para a sala dos professores ao me ver observando atentamente e registrando acerca da brincadeira das crianças no recreio. Demonstrando, assim, que não é dada a relevância adequada à brincadeira espontânea das crianças, “[...] não sendo vista como uma oportunidade de observação das crianças para o aprimoramento dos conhecimentos sobre elas e sobre o seu universo” (ANDRADE, 2000 apud MARTINS, 2009, p. 97).

Fora do momento do recreio, pude constatar algo muito mencionado em outras pesquisas: as brincadeiras aceitas na sala de referência são só aquelas possibilitadas pelas professoras, ou como um jogo pedagógico ou como uma espécie de passatempo, enquanto o que é realmente importante, para as professoras, não inicia. Nessas brincadeiras, em sala, as crianças devem ficar sentadas e brincar com os brinquedos disponibilizados pela professora. Passado esse momento, o brincar se torna estritamente proibido na sala de referência e aqueles que o praticam escutam que a professora vai descontar no recreio, já que eles estão brincando na sala de referência, dando a entender que, para essas professoras, sala de referência não é espaço para brincadeiras.

Mesmo assim, as crianças encontram formas e materiais para brincar, apesar de toda a repressão contra a brincadeira, algumas se levantam, correm na sala, brincam de guerra dos dedos, brincam com folha de caderno, panos, colares e outros objetos que trazem de casa e criam brincadeiras, como, por exemplo, a de quem pula mais alto. Porém, quando a professora percebe, logo diz: “não quero essa brincadeira aqui, não” (LUANA). O mesmo foi observado por Martins (2009), em sua pesquisa de doutorado acerca da participação das crianças e da professora na constituição da brincadeira na Educação Infantil, na qual ela observa que as brincadeiras espontâneas das crianças são “vivas clandestinamente durante quase todas as atividades propostas pela professora” (p. 138) sendo toleradas, em alguns momentos, caso não façam barulho e nem dispersem outras crianças, mas, em nenhum momento, são incentivadas.

O brincar na sala de referência é visto pelas professoras como estar na contramão do aprendizado, como quando a professora diz para Luan, quando ele não responde corretamente à pergunta que ela faz sobre as letras do alfabeto, “Tá vendo, Luan, é isso que leva a sua brincadeira, fica brincando e não aprende, tem que prestar atenção, não pode brincar”. Por conta dessa compreensão delas, apenas o jogo pedagógico é, não apenas tolerado, mas também incentivado na sala de referência.

Os jogos pedagógicos, propostos pela professora Neide, que ela chama de brincadeira,

são justificados por ela pelo fato de que “após o recreio eles ficam mais agitados e só funciona com eles se for um jogo, um desenho ou uma atividade escrita. Ninguém consegue explicar nada para eles depois do recreio se não for assim”. Nesses jogos pedagógicos, as crianças não tem nenhuma autonomia para modificar algo, como, por exemplo, nas situações em que deveriam se sentar, todas da mesma maneira: “pernas no formato de borboleta”, em um círculo no chão e imitar a professora, seguindo os passos da música, sendo repreendidas e ameaçadas de não participar da brincadeira caso tentassem criar passos diferentes.

Situações como essas, revelam o quanto as professoras dessa sala almejam padronizar os alunos, ordená-los, como se a brincadeira em si fosse sinônimo de desordem, percepção evidenciada também no estudo de caso de Prado (2002 apud MARTINS, 2009), acerca do brincar no espaço da creche, em que as professoras reconhecem o valor da brincadeira para a aquisição de conteúdos, por exemplo, mas enxergam a brincadeira espontânea como “barulho e bagunça” (PRADO, 2002 apud MARTINS, 2009).

Um dos jogos pedagógicos revelou ainda mais essa necessidade de padronização e de controle por parte do professor. Para a realização dele, a professora escreveu com giz o número 7 no chão e escolheu uma criança de cada vez para caminhar em cima do número 7. Víctor quis usar da sua criatividade e passar pelo número 7 pulando como um coelhinho, porém, ouviu da professora: “Victor, tu sabe, Victor, é que tu quer brincar”, demonstrando, assim, compreender que o que estava propondo não era uma brincadeira, e sim um jogo pedagógico centrado nos interesses da professora de ensinar algo aos alunos.

Neide diz pra mim, como que se justificando pelas suas atitudes grosseiras durante o dia: “se você for boazinha aqui não consegue dar aula não”, demonstrando, não considerar ou, até mesmo, desconhecer que o Art. 3º da DCNEI determina que

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009).

Ou seja, ao invés de centrar-se em conteúdos e “dar aula”, como a professora Neide demonstra praticar em sua sala de referência, o currículo da Educação Infantil é um conjunto de práticas, e não de conteúdos, que deve fazer articulação com os saberes e interesses das crianças.

Em outros momentos, Neide também me disse que “se você for muito boazinha, eles colocam fogo na sala”, demonstrando que “a confiança na capacidade de organização das

crianças é muito limitada” (ANDRADE, 2000 apud MARTINS, 2009, p. 96). Deixando claro, mais uma vez, o adultocentrismo presente nas salas de referência.

Nesse mesmo dia, ela propôs um acordo com as crianças: eles fariam a tarefa antes do recreio para que, após o recreio, pudessem fazer uma recreação com as outras turmas do Infantil V, utilizando o brincar, dessa forma, como recompensa para estimular as crianças a fazer algo do interesse da professora, o que Lima (2013) também evidenciou em sua pesquisa e destacou ser mais uma forma de controle das professora sobre as crianças.

Após o recreio, as crianças entraram na sala e a professora separou meninos e meninas. As meninas ficaram na parte da frente da sala e os meninos na parte de trás. Para as meninas, a professora entregou bonecas, panelas, casinha, fogão e outros brinquedos que remetem aos cuidados com casa e com crianças. Já para os meninos, a professora entregou uma caixa de brinquedos com diversos blocos grandes, 2 caminhões, 1 trator, diversos carros, 1 escavadeira e alguns bonecos. Nesse momento, João ensinou os colegas a brincar chutando os blocos como se fossem bolas, aos poucos eles vão se interessando e começam a brincar também, até que a professora diz: “Estou só botando a tarefa de casa, tô escutando tudo. O que é isso aí? É pra brincar direito, se não brincar direito eu tiro daí e não vai para a recreação”.

O intrigante é que a professora Luana me falou bastante sobre o quanto buscava desenvolver a autonomia das crianças em atitudes como: guardar o material, pegar o próprio lanche, limpar a sujeira que faziam, dentre outras. Contudo, ela não dá autonomia para as crianças criarem as suas próprias brincadeiras, dançarem como querem, escolherem os brinquedos culturalmente associados a um gênero diferente do delas, trocarem de brinquedo quando acham necessário, dentre outros. O que também foi observado por Leandro da Silva Pereira Junior (2017), em sua monografia, intitulada “Práticas Pedagógicas e o Desenvolvimento das Autonomias Moral e das Ações na Educação Infantil”, em que ele relata que as ações da professora regente responsável pelo Infantil IV, na instituição pesquisada, não contribuem para o desenvolvimento da autonomia moral das crianças e, apesar de demonstrar certa preocupação com a autonomia das ações, semelhante à professora Luana, sua “postura autoritária e punitiva” (p. 41) não contribui para que as crianças sejam, de fato, autônomas.

III.II. A brincadeira das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental

Na turma do 1º ano, que observei, pude perceber que a professora Clara organiza a rotina das crianças com base em resolução de atividades, reforçando para mim que essa rotina

bem estabelecida era o motivo de as crianças dela serem “as mais comportadas da escola”. Em outras palavras, para ela “a rotina tem como objetivo principal o treino de uma conduta passiva, submissa” (MARTINS, 2009, p. 94). No início da aula, eles vivenciam uma acolhida cantando músicas de viés religioso e, logo em seguida, iniciam a cópia da agenda e a resolução de todas as atividades de classe presentes nesse planejamento. A professora faz isso com o intuito de que, após o recreio, ela tenha tempo para realizar atividades de alfabetização com as crianças, seguindo uma cronologia com base nas letras do alfabeto, dando ênfase à alfabetização e não considerando a perspectiva da alfabetização e do letramento como instâncias indissociáveis. Ou seja, durante a semana em que estive observando a sala do primeiro ano, a professora ensinou as crianças a ler e a escrever, visando a alfabetização, mas não cultivou, junto às crianças, “práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 1998, p. 47).

O brincar das crianças na sala de aula é sutil, as crianças não correm, evitam fazer barulho excessivo, trazem apenas alguns brinquedos de casa, como pop its, carrinhos, bonecas e outros menos convencionais, como lanternas e estilingues. Elas conseguem brincar nos momentos de espera, antes de a professora iniciar a explicação da próxima atividade. Contudo, quando a professora nota, logo repreende as crianças. Certo dia, por exemplo, José trouxe uma lanterna de casa e ficou se divertindo enquanto a professora corrigia as atividades das outras crianças. Porém, quando Clara notou, passou a repreendê-lo, diversas vezes, dizendo “guarde a sua lanterna, eu tô até precisando de uma lanterna na minha casa quando falta energia”. José até guarda, mas, depois, pega novamente, ouvindo da professora “Você não sabe brincar na hora certa, José. Se não guardar, eu vou pegar e levar para casa”. Um outro exemplo de repreensão da professora, ao notar os brinquedos das crianças, é quando ela diz a Kevin que guarde o brinquedo, pois “não é hora de brinquedo, não”. Situações como essas refletem que a brincadeira acontece na escola por causa da resistência das crianças (LIMA, 2013), assim como foi na era medieval em que, apesar da elite clerical ser intolerante quanto às brincadeiras, elas não deixaram de existir (ARIÉS, 1978, p. 111 apud COSTA, 2012, p. 46), pois, assim como nos tempos atuais, “a presença do jogo na escola não requer uma decisão administrativa e ignora até mesmo a proibição” (COSTA, 2012, p. 46).

A professora reconhece o quanto as crianças gostam de brincar e utiliza-se disso para, em diversos momentos, ameaçar não deixar as crianças brincarem caso elas não façam o que a professora espera que façam. Isso ocorreu, por exemplo, quando a ela estava se preparando para realizar um jogo pedagógico com as crianças e Álvaro, enquanto aguardava, começou a fazer barulhos com a mochila de rodinhas e a conversar baixinho com seus amigos, Yuri e José, e escutou duas vezes da professora que ele não iria participar da brincadeira e que,

enquanto os colegas estivessem brincando, ele ficaria sem brinquedo. Assim como foi observado por Lima (2013), a professora usa da brincadeira como instrumento de controle das crianças, utilizando-o como recompensa, caso elas façam o que interessa a professora, ou como punição, retirando delas esse direito. Ela age desse modo, por compreender que o brincar, característico da infância, é valorizado pelas crianças, contudo não demonstra valorizar esse brincar e muito menos a própria infância, haja visto que “a valorização da infância arrasta consigo a valorização da atividade que lhe é peculiar, a brincadeira” (COSTA, 2012, p. 39).

Para conseguirem brincar, as crianças agem de modo semelhante às crianças do Infantil V, se aproveitam de momentos quando a professora não está olhando ou quando não está na sala, como nos momentos em que chegam na sala, após o lanche ou após o recreio, e brincam com um pouco mais de agitação. Tal como, quando, certo dia, após o lanche, Daniel e Álvaro brincaram de imitar um cachorro: Daniel jogava o lápis longe e Álvaro ia buscar imitando um cachorro, trazendo o lápis com a boca. Nesse instante, mais crianças perceberam e participaram da brincadeira, até que a professora chegou e eles se sentaram aguardando o momento do recreio, pois sabiam que ela não permitiria “esse tipo de brincadeira” (não direcionada por ela) na sala de aula. Um outro exemplo disso ocorreu no dia em que as crianças começaram a brincar de socorristas, pois, após Daniel fazer uma massagem em Álvaro, ele fingiu ter desmaiado e, assim, as crianças começaram a carregá-lo, alguns pelos braços e outros pelas pernas, e a fazer de conta que o estavam ressuscitando. Eles se divertiram bastante, até que Damares, sem querer, bateu a cabeça de Álvaro no chão, o que o fez começar a chorar e a professora encerrar a brincadeira. Somando-se ao observado em outras pesquisas, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, o observado nessa turma vêm acrescentar à concepção de que “uma preocupação constante da professora com a ordem e o silêncio, somada à desvalorização do brincar, são fatores que limitam muito as brincadeiras espontâneas das crianças” (MARTINS, 2009, p. 95).

O brincar só é vivenciado sem repreensões no pátio, durante o recreio, em que as crianças do primeiro ano brincam junto com as crianças do Infantil V das brincadeiras conhecidas: futebol, carimba, amarelinha, além de transformarem as brincadeiras em outras a partir do contexto, como quando José brincava de amarelinha e outras crianças vieram querer brincar junto com ele, transformando a brincadeira em outra: José agora era um monstro que perseguia as crianças. Nesse momento, com a liberdade necessária à existência da brincadeira, as crianças brincaram e estabeleceram acordos entre si, o que aparenta ser possível apenas durante o recreio. Essa situação assemelha-se ao que Martins (2000 apud MARTINS, 2009)

encontrou em sua pesquisa, acerca do conceito de criança na perspectiva da criança, “o único tempo destinado à brincadeira é o recreio, que acontece num pátio de cimento sem brinquedos” (p. 95).

Além do recreio, a recreação, que ocorre às sextas feiras, também aparece como um momento em que as crianças têm mais autonomia para brincar. Esses dois momentos acontecem normalmente no pátio, ocorrendo na sala de aula apenas se estiver chovendo e, nesses casos, a professora entrega uma caixa de brinquedos para as crianças, contendo pouquíssimos brinquedos, apenas alguns tipos de blocos de montar, quebra-cabeças e jogos da memória. Nesses momentos, algumas crianças brincam de fazer construções com os blocos, bases de guerra e, algumas meninas, brincam de jogo da memória e de um jogo de cartas que Raissa levou para a escola. Raissa aproveitou o momento para ditar novas regras para ele e usá-lo de modo diferente do usual, mais uma vez demonstrando que quando há liberdade para brincar, as crianças brincam estabelecendo regras entre si.

A recreação que eu pude presenciar não aconteceu como as crianças haviam previsto, pois estava chovendo nesse dia e, portanto, a professora propôs que as crianças montassem uma boneca e um carrinho de papel utilizando um material pronto que estava guardado no armário. Nesse momento, as crianças contaram com a minha ajuda e a da professora para cortar e colar. Algo que chamou a minha atenção foi o fato de que tanto as meninas como os meninos receberam uma boneca e um carrinho para montar. De início, os meninos ficaram meio receosos de brincar de boneca, inclusive José chegou a dizer: “ah, tia, eu não gosto de brincar de boneca”. A professora respondeu pra ele: “ah, José, por que não? Você pode ser o pai dela, o médico”. Clara demonstrou, dessa forma, uma atitude positiva ao dar liberdade para que as crianças brincassem com os brinquedos que quisessem, apesar dos papéis culturalmente relacionados a cada gênero, além de lhes incentivar a pensar numa nova perspectiva acerca desses brinquedos, e dos papéis sociais, ao mediar a brincadeira e mostrar para Jefferson que os homens, como pais, também cuidam das suas filhas. Após esse momento, os meninos se divertiram formando as suas bonecas, colocando as roupinhas de papel e as meninas, montando os seus brinquedos, tanto bonecas quanto carrinhos.

Além dessas situações em sala de aula, a brincadeira é proporcionada nesse espaço, apenas quando a professora propõe jogos pedagógicos, enquanto está resolvendo algo, pois, segundo ela, “a professora tem que ter uma carta na manga, se não os meninos botam fogo na sala” demonstrando, assim como a professora do infantil V, que “a confiança na capacidade de organização das crianças é muito limitada” (ANDRADE, 2000 apud MARTINS, 2009) e que, por conta disso, o professor precisa direcionar todas as atividades. Essa fala foi dita em

um momento interessante, em que ao fim da aula a professora disse para as crianças: “guarda tudo que nós vamos brincar, eu vou ser boazinha”. Proclamando isso como se a brincadeira não fosse um direito da criança, garantido por documentos oficiais, e, sim, um benefício que a professora estava oferecendo.

Mas, mesmo assim, as crianças festejaram de alegria até a professora dizer que ela era quem escolheria a brincadeira, negando, assim, características importantes acerca da brincadeira: a espontaneidade, a liberdade e o brincar pelo prazer de brincar (MARTINS, 2009). Alguns poucos disseram que gostam das brincadeiras da professora e começaram a supor qual brincadeira a professora escolheria, se seria vivo morto ou verdade desafio, mas a maioria ficou triste por não poder escolher a brincadeira. A professora iniciou a brincadeira, na verdade, porque queria fazer dois testes para saber qual o nível de escrita das duas alunas novatas e, segundo ela, precisaria usar a “carta na manga” para as crianças não botarem fogo na sala. Ao invés de brincadeira, a professora propôs um jogo pedagógico em que as crianças deveriam utilizar do alfabeto móvel para escrever o máximo de palavras conhecidas por elas. Em determinado momento, ela se contradiz, ao perceber que peças estão caindo no chão e dizer: “Gente, não é uma brincadeira, é uma tarefa, eu tô vendo letra no chão, viu?”. Segundo Costa (2012), apesar de os professores professarem a importância da brincadeira, na prática, a utilizam com vistas a objetivos pedagógicos, por acreditarem que a brincadeira, com toda a espontaneidade que a caracteriza, põe “[...] em risco a legitimação [...] da prática pedagógica” (p. 47).

A situação narrada me remete à história da brincadeira no contexto escolar, especificamente, ao momento em que os jesuítas, intolerantes com relação à brincadeira, por remetê-la a frivolidades e a lazer, contrária ao estudo e ao trabalho, começaram a, de certa forma, tolerá-la nas instituições de educação com o intuito de controlá-la, escolhê-la e moldá-la de acordo com os seus interesses. Tornando-a, assim, “meios de educação tão estimáveis quanto os estudos” (ARIÉS, 1978, p. 112 apud COSTA, 2012, p. 47). O mesmo parece acontecer atualmente, os professores toleram as brincadeiras das crianças, em sala de aula, com o intuito de controlá-las, mantê-las silenciosas e sem muita agitação, além de tornarem os jogos pedagógicos predominantes em sala de aula para que, assim, o brincar possa abandonar a sua característica de espontaneidade e prazer, para se tornar sinônimo de estudo e produtividade.

Todos os jogos pedagógicos, propostos pela professora, revelaram que a intencionalidade pedagógica dela estava voltada para a alfabetização dos alunos, o que demonstrava ser uma grande preocupação quando declara para mim: “quero que eles estejam

lendo fluentemente e escrevendo até o final do ano”. Chegando, inclusive, a declarar para as crianças, em outro momento: “aqui na sala é pra todo mundo já está lendo, quem não está é porque só quer brincar”, mais uma vez demonstrando crer que o brincar espontâneo das crianças é secundário, se opondo ao estudo e ao trabalho. .

Ou seja, a brincadeira na sala de aula é restrita a poucos momentos, com poucos brinquedos, além de considerada motivo para algumas crianças ainda não estarem alfabetizadas, sendo incentivada pela professora somente quando apresenta uma intencionalidade voltada para a alfabetização, foco principal dessa professora.

III.III- A percepção das crianças do Infantil V sobre a brincadeira na pré-escola

No momento da entrevista, me apresentei novamente para as crianças e disse que estava ali para compreender melhor como era a brincadeira na escola e, como elas estudavam lá, eram as melhores pessoas para me falarem sobre isso. Em seguida, quando perguntei como era a brincadeira na escola, elas começaram a me contar sobre diversas brincadeiras que elas brincavam no recreio, disseram: brincadeira de correr, pega-pega, futebol, e escalar parede, além de citarem momentos em que brincam em casa. Em nenhum momento falaram espontaneamente sobre as brincadeiras vivenciadas na sala de referência.

Algo parecido aconteceu quando eu perguntei quando elas brincavam, em que momento havia brincadeira na escola. A primeira resposta deles foi “ na hora do recreio”, o que demonstra que as crianças percebem o que as professoras tanto expressam em suas práticas: a brincadeira só tem lugar garantido durante o recreio. Na sala de referência, o brincar tem papel secundário, sendo suprimido pela antecipação de práticas alfabetizadoras. O mesmo foi observado por Martins (2009), que, ao questionar as crianças acerca da brincadeira na escola, recebeu, como primeiras respostas, os momentos e as brincadeiras relacionadas ao recreio, as brincadeiras vividas em casa, na rua e em outros ambientes, com primos, amigos e familiares.

Elas só começaram a me falar sobre as brincadeiras na sala de referência quando as questionei diretamente se havia brincadeira na sala de aula. Nesse momento, as meninas me contaram sobre as brincadeiras propostas para elas: de boneca, casinha, massinha, peça de brinquedo. Enquanto os meninos me falaram das brincadeiras propostas para eles: carrinho, peça, brincar de bola. O que pode se referir ao fato de as próprias professoras já dividirem os brinquedos em brinquedos de menina e brinquedos de menino, não possibilitando um brincar coletivo em que as próprias crianças possam escolher os seus brinquedos. Ou seja, podemos

depreender dessas falas que as crianças percebem essas divisões das brincadeiras entre brincadeiras de menino e de menina na sala de referência da Educação Infantil.

Na fala dos meninos sobre as brincadeiras presentes na sala de referência, Patrício falou sobre brincar de bola, o que gerou risos por parte dos outros meninos e a seguinte fala do Luan: “Não tem, não”, expressando o quanto brincadeiras de maior movimentação são estritamente proibidas na sala, só sendo permitidas durante o recreio. Como assinala Martins (2009, p. 95), “a preocupação constante da professora com a ordem e o silêncio, somada à desvalorização do brincar, são fatores que limitam muito as brincadeiras espontâneas das crianças”.

Em outro momento da conversa, as crianças começaram a me falar sobre a brincadeira de polícia e ladrão, em que participam tanto meninas quanto meninos, e me explicaram que essa brincadeira consistia em “pegar as pessoas e colocar a mão na cabeça” e fizeram os gestos para me explicar. Entre os relatos sobre experiências com a violência, está o de Mile, que conta que a polícia parou seus pais, e o de Luan, que expressa conhecimento sobre diálogos típicos da abordagem dos usuários de armas de fogo, como por exemplo: “Vou atirar na sua cabeça”, “Eu vou desenhar a polícia me matando”, “ Isso é bala é? Vou pegar uma pistola e matar todo mundo”. Esses relatos revelam que a brincadeira favorece o processo de inserção das crianças em sua realidade social, já que possibilitam que elas compreendam os fenômenos existentes nessa realidade. Wajskop (1996 apud MARTINS, 2009), em sua pesquisa a respeito da perspectiva que os profissionais de creches e pré-escolas têm sobre a criança e suas brincadeiras e as implicações dessas concepções nas suas práticas educativas, conclui que as professoras desvalorizam os temas escolhidos pelas crianças quando brincam de faz de conta, desconsiderando que os temas desenvolvidos pelas crianças se relacionam com a sua realidade social. A professora Luana comentou que algumas crianças faltam à aula por causa da violência no bairro, mas não considera que essas mesmas crianças brincam com enredos de violência porque precisam pensar sobre o tema.

III.IV- A percepção das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental sobre a brincadeira na escola

Antes da conversa com as crianças, mais uma vez, me apresentei e lhes disse que estava ali para compreender melhor como é a brincadeira na escola. Dei início com a seguinte pergunta: como é a brincadeira na escola? Eles começaram a narrar suas brincadeiras na escola, a maioria das brincadeiras que eles descreveram foram brincadeiras vivenciadas

durante o recreio: pega pega, roda roda, amarelinha, carimba e futebol. Assim como as crianças da Educação Infantil, só começaram a falar das brincadeiras na sala após o questionamento acerca de outros lugares onde há brincadeira na escola. Além de que, quando foram questionados sobre onde brincam, mencionaram apenas o pátio, precisando de mais indagações para responderem que brincam dentro de sala de aula também, destacando, contudo, a condição necessária para tal acontecimento: estar chovendo. Eles deixam claro a percepção de que a brincadeira em sala de aula só é possível quando chove, durante o recreio, ao dizerem que “se chover e ficar tudo alagado, a gente brinca na sala”. Ou seja, revelam a percepção que construíram, devido às práticas da professora, que sala de aula não é lugar para brincadeira.

Nesse momento, sobre as brincadeiras em sala de aula, José citou as “pecinhas” (peças de jogos de encaixe) como que resumindo todos os brinquedos existentes na sala e revelando que não há tempos, além do recreio e da recreação, e nem materiais, em quantidade e qualidade, para as crianças do Ensino Fundamental brincarem. Como alternativa, portanto, assim como Martins (2009) também observou em sua pesquisa, as crianças trazem materiais de casa, o que foi demonstrado por José na seguinte fala: “Eu brinco com as coisas que eu trago de casa e começo a brincar”. As crianças também brincam com o próprio corpo e com o do colega.

Além disso, quando conversamos sobre como era a brincadeira na Educação Infantil, eles mencionaram a respeito da massinha de modelar, tão presente nessa etapa da educação, e totalmente ausente no Ensino Fundamental. Sobre o assunto, Daniel declarou que “no Ensino Fundamental não tem isso”, provavelmente se referindo tanto à massinha quanto aos momentos em que ela é utilizada na Educação Infantil: nos momentos de espera. Os momentos de espera agora não são preenchidos por brincadeiras, mas por uma espera controlada, em que as crianças não podem fazer barulho e nem se movimentar de modo espontâneo e enérgico. Contrariando, assim, o que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, 2010) determinam em seu Art. 30, § 2º:

Considerando as características de desenvolvimento dos alunos, cabe aos professores adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade das crianças nas salas de aula e as levem a explorar mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a utilizar materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando as suas características e propriedades.

Sobre isso, Motta (2011), ao relatar as rupturas vividas por um grupo de crianças na transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, narra uma ruptura importante entre

essas duas etapas: os momentos de espera, agora, deveriam contemplar crianças quietas e de cabeça baixa, no lugar das brincadeiras vivenciadas no ano anterior.

Apesar da diminuição da brincadeira entre essas duas etapas, existe uma outra brincadeira, citada por Daniel como “uma brincadeira que é tarefa”, permitida em sala. Nesse caso, em específico, Daniel se referia ao Alfabeto Móvel, jogo de formar palavras manuseando letras. Sobre esse jogo pedagógico, Daniel diz: “Tia, e tem o alfabeto móvel, que é uma tarefa que as pessoas juntam as mesinhas e a gente tenta fazer uma palavra”. Esse recurso, apesar de ser um jogo pedagógico direcionado pela professora com fins de aprendizagem da escrita, cativou bastante as crianças, que se envolveram ludicamente na experiência. Como coloca Martins (2009), o jogo pedagógico pode se tornar uma atividade lúdica se obtiver o envolvimento das crianças. Esses momentos são raros, o controle da brincadeira em sala de aula é predominante e a diversidade de brinquedos, assim como as oportunidades de brincar, são escassas. Nessas condições, as crianças expressam a preferência pelas brincadeiras vivenciadas no pátio, espaço em que, segundo Daniel, “tem um monte de criança, a gente fica livre para poder correr”.

Dessa forma, as crianças percebem que a brincadeira na escola só é permitida durante o recreio, no pátio e na sala, se estiver chovendo, ou, até mesmo, durante as aulas, se essa brincadeira for, na verdade, um jogo pedagógico.

III.V- Análise das semelhanças e diferenças entre as brincadeiras das crianças no Infantil V e no 1º ano, a partir das perspectivas das crianças

Podemos observar semelhanças entre a percepção das crianças da Educação Infantil e as do Ensino Fundamental em relação ao momento em que a brincadeira acontece na escola, ambos apresentam o recreio como esse momento central. No recreio, a brincadeira acontece livremente, sem o excesso de controle por parte da professora, sem os jogos pedagógicos escolhidos por ela a fim de ensinar algo para as crianças, mas sim a brincadeira delas, de escolha própria ou de participação voluntária que “[...] proporciona, em predominância, sentimentos de alegria e prazer” (MARTINS, 2009, p. 20).

Ambos os grupos compartilham a percepção de que não podem correr na sala, apesar de as crianças da Educação Infantil serem mais resistentes com relação a essa regra estabelecida pela professora, o que fica claro quando Luan diz que brinca de pega-pega na sala e Patrício discorda, afirmando que “não pode não, só no recreio”. É interessante destacar a fala de Nara, segundo a qual, apesar das tentativas de controle da professora, eles brincam

de correr na sala sim: “eles que brincou tranquilo” (sic), “ficou rindo pela sala aí”. É possível concluir que, mesmo com a constante repreensão da professora, as crianças da Educação Infantil resistem e brincam na sala de referência. Essa constatação converge com a pesquisa de Lima (2013, p. 125), que afirma que “a brincadeira existe na escola por causa das crianças, que resistem às imposições e constroem as suas culturas de pares brincando”.

Enquanto isso, as crianças do Ensino Fundamental compreendem essa mesma regra e acreditam que não podem brincar de correr na sala porque “é um espaço fechado e tem móveis que podem atrapalhar o caminho, aí aqui fora não tem” (Daniel). Essa fala revela que, após tanto tempo tendo as suas brincadeiras podadas, as crianças começam a assimilar a ideia de que na sala de aula não há espaço para brincadeiras, pelo menos não como era na Educação Infantil, já que as brincadeiras presentes ali são raras e os brinquedos escassos. Comparada a essa turma, o agrupamento de Infantil V, apesar da diminuição do tempo e da restrição do espaço e dos materiais para brincar, demonstrou ser um espaço que a brincadeira é menos restringida.

A restrição das brincadeiras espontâneas das crianças e a adoção de rotinas inflexíveis, desde do Infantil V, parecem expressar que, tanto as professoras do Infantil V quanto as do 1º ano do Ensino Fundamental, se esforçam em transformar as *crianças* em *alunos*, tornando-as mais receptivas aos seus comandos, “concebendo-a apenas como “vir a ser”, esquecendo-se que, no presente, ela possui demandas que nem sempre podem ser didatizadas” (LIMA, 2013, p. 88).

O que acontece tanto no Infantil V quanto no 1º ano é uma “transposição didática de uma atividade que é própria de um determinado contexto cultural para o contexto escolar” (COSTA, 2012, p. 47), a qual acontece “à custa de uma transformação considerável do sentido que lhe era conferido pela esfera da cultura” (IDEM, IBIDEM, p. 47). Ou seja, as professoras vêem as brincadeiras espontâneas das crianças como passatempo ou distração, e, em contrapartida, valorizam os jogos pedagógicos, considerados ferramentas eficientes no ensino de conteúdos escolares e treino de habilidades.

Contudo, as crianças da Educação Infantil não parecem considerar os jogos pedagógicos propostos pela professora como brincadeira, já que, quando questionadas sobre a brincadeira na sala de aula, apenas citaram as brincadeiras proporcionadas na recreação, que ocorre uma vez por semana, em que têm acesso a mais brinquedos, e nos momentos de espera, em que brincam com massinha e com brinquedos menores, devendo ficar sentados nas suas respectivas cadeiras. Como destacado por Martins (2009, p. 96), apesar de as professoras constantemente declararem que a brincadeira está presente na escola, na verdade, “brinca-se

com a orientação da professora para aprender/desenvolver algo que ela pré determina”. As crianças percebem essa experiência como *atividade* e não como uma *brincadeira* (MARTINS, 2009).

Em contrapartida, as crianças do Ensino Fundamental reconhecem que não têm esses mesmos momentos de espera para brincar com massinha, tendo, majoritariamente, os jogos pedagógicos, propostos pela professora, como os mais presentes em sala de aula, reconhecendo-os como uma brincadeira, sem deixar de perceber que também se caracterizam como uma tarefa. Ou seja, eles percebem que é divertido, já que é uma alternativa mais lúdica se comparada com as atividades tradicionais presentes em toda a sua rotina, mas reconhecem a função que o professor atribui a esse jogo: ensinar algo a eles.

Apesar das diferenças em relação ao brincar em sala de aula e a quantidade e diversidade de brinquedos, percebe-se que as brincadeiras vivenciadas no pátio pelas crianças do Infantil V e do Ensino Fundamental são bem semelhantes, ambas nos relatam que brincam de pega-pega, futebol, carimba, dentre outros jogos de regras em que eles se sentem livres para fazer o que não podem fazer na sala: escolher suas próprias brincadeiras.

IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho relatado aqui buscou descrever a percepção das crianças acerca do brincar no Infantil V e no Ensino Fundamental. Para tal, se fez necessário descrever o brincar dessas crianças, assim como a percepção delas sobre o brincar na escola para, por fim, ser possível analisar as semelhanças e diferenças entre as percepções das crianças dessas duas etapas acerca da brincadeira na escola. Com esse intuito, foi realizado um estudo de caso, cujos instrumentos para construção dos dados foram: sessões de observação, entrevistas com as crianças e desenhos feitos por elas.

A partir da construção dos dados dessa pesquisa, foi possível constatar que, apesar de a brincadeira ser um eixo norteador da Educação Infantil (BRASIL, 2009), de ser um direito da criança, independente da idade, garantido por documentos oficiais, ela tem diminuído não somente na transição entre Educação infantil e Ensino fundamental, mas também no próprio seio da Educação Infantil.

Na Educação Infantil, a brincadeira das crianças se resumia a momentos de espera, em que as crianças deveriam brincar silenciosamente com os brinquedos entregues pela professora, a um dia na semana em que há recreação, na qual mais brinquedos são disponibilizados para as crianças, e ao recreio.

No Ensino Fundamental, não há brinquedos em quantidade e qualidade adequadas e, como alternativa, as crianças trazem brinquedos de casa e tentam brincar quando encontram brechas entre a rotina inflexível de atividades, sendo repreendidas pela professora. Diante de tantas atividades tradicionais, as crianças encontram no jogo pedagógico, proposto pela professora, um refúgio em que há um pouco mais de ludicidade. Elas brincam também durante o recreio e a recreação

As crianças do Infantil V e do 1º ano têm autonomia para escolher as próprias brincadeiras apenas durante o recreio, enquanto que, na sala de referência e na sala de aula, a brincadeira livre das crianças é constantemente refreada pelas professoras e apenas o jogo pedagógico, incentivado.

Esse fato expressa o quanto os educadores têm escutado pouco as suas crianças, as necessidades e interesses delas, pois, caso o fizessem, notariam a percepção que elas têm de que o brincar tem se resumido aos momentos do recreio, que sentem falta de brincadeiras propostas na Educação Infantil, que elas, na maioria das vezes, não consideram os jogos pedagógicos como brincadeiras e que a presença desses jogos não extingue a necessidade que as crianças têm de brincar livremente, pois, para se brincar, é necessário agir de modo

espontâneo, voluntário.

Além disso, os resultados nos revelam o quanto os professores desconhecem a importância da brincadeira para o desenvolvimento integral da criança, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Esse estudo aponta para a necessidade de mais pesquisas sobre a formação e atuação do Pedagogo nessas etapas da educação, especificamente com relação à escuta das crianças, ao reconhecimento das suas necessidades e interesses e ao papel da brincadeira. O conhecimento teórico sobre as relações entre brincadeira, aprendizagem e desenvolvimento, e a adoção de uma prática reflexiva são recursos importantes na superação do duelo contínuo que com frequência se estabelece entre crianças e professores na Educação Infantil e na primeira etapa do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARFOUILLOUX, J. C. **A entrevista com a criança**: a abordagem da criança através do diálogo, do brinquedo e do desenho. Zahar Editores: Rio de Janeiro, 1976.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009.
- BRASIL. CNE/CEB. Resolução nº 07, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.
- CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 35-42.
- COSTA, M. F. V. O Jogo em diferentes perspectivas. In: COSTA, M. F. V. **Brincar e Escola**: o que as crianças têm a dizer?. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 19-42.
- COSTA, M. F. V. Jogo, cultura e escola: conexões em debate. In: COSTA, M. F. V. **Brincar e Escola**: o que as crianças têm a dizer?. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 43-52.
- CRUZ, S. H. (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.
- LIMA, I. M. M. **As experiências educacionais no contexto da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Fortaleza na perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar**. 2013. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.
- MARCONDES, K. H. B. **Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos**. 2012. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Pós-Graduação em Educação Escolar, Araraquara, 2012.
- MARTINS, C. A. **A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na educação infantil**. 2009. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2009.
- MELLO, S. Contribuição da educação infantil para a formação do leitor e produtor de textos. In: FLORIANÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas Para a Educação Infantil**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora LTDA, 2010. p. 43-51.
- MESOMO, Aliandra Cristina. **Educação infantil**: indagando sobre práticas escolarizantes. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. Acesso em: 30 jun. 2022.
- MOTTA, F. M. N. **De crianças a alunos**: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p. 17. 2010.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**, 1959.
- PEREIRA, L. S. J. **Práticas Pedagógicas e o Desenvolvimento das Autonomias Moral e das Ações na Educação Infantil**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, Fortaleza, 2017.

- PINTO, M. R. **Formação e aprendizagem no espaço lúdico**: uma abordagem interdisciplinar. São Paulo: Arte & Ciência, 2003.
- QUIMELLI, G. A. S. Considerações sobre o estudo de caso na pesquisa qualitativa. In: BOURGUIGNON, J. A. (org.). **Pesquisa Social**: reflexões teóricas e metodológicas. Ponta Grossa, PR: TODAPALAVRA, 2009. p. 63-84.
- QUINTEIRO, J.; CARVALHO, D. C. Articulação entre educação infantil e anos iniciais: o direito à infância na escola!. In: FLÔR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde. (Org.). **Educação infantil e formação de professores**. 1ed. FLORIANÓPOLIS: Editora da UFSC, 2012, v. 1, p. 193-212.
- ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.
- SOARES, M. Letramento em texto didático: o que é letramento e alfabetização? In: SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 27-60.
- VALIENGO, A. **Educação infantil e ensino fundamental: bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação de escolaridade**. 2008. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2008.
- VIGOTSKY, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, jun. 2008. p. 23-36.
- VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- ZABALZA, M. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZANATTA, J.; MARCON, V. I.; MARASCHIN, M. L. M. O Processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educere** - Revista da Educação, v. 15, n. 2, jul./dez. 2015.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS DO ÚLTIMO ANO DA PRÉ-ESCOLA

Debora Cunha: Bom dia, crianças. Como vocês sabem, eu me chamo Débora e estou aqui para entender melhor sobre a brincadeira na escola. Eu não sei, vocês é que estudam aqui e podem me contar melhor como vocês brincam. Então, eu vou fazer algumas perguntas pra vocês, tá certo?

- 1) Como é a brincadeira na escola?
- 2) Vocês brincam na escola?
- 3) De quê vocês brincam?
- 4) Onde vocês brincam?
- 5) Com o quê vocês brincam?
- 6) Vocês brincam na sala?
- 7) Como é a brincadeira na sala?
- 8) Vocês preferem brincar na sala ou no pátio?
- 9) Vocês acham que a brincadeira no primeiro ano vai ser diferente da brincadeira no Infantil V?
- 10) Se sim, como? O que vai ser diferente?
- 11) Tem alguma brincadeira que vocês acham que não pode faltar, ano que vem, quando vocês estiverem no primeiro ano?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS DO 1º ANO

Debora Cunha: Bom dia, crianças. Como vocês sabem, eu me chamo Débora e estou aqui para entender melhor sobre a brincadeira na escola. Eu não sei, vocês é que estudam aqui e podem me contar melhor como vocês brincam. Então, eu vou fazer algumas perguntas pra vocês, tá certo?

- 1) Como é a brincadeira na escola?
- 2) Vocês brincam na escola?
- 3) De quê vocês brincam?
- 4) Onde vocês brincam?
- 5) Com o quê vocês brincam?
- 6) Vocês brincam na sala?
- 7) Como é a brincadeira na sala?
- 8) Vocês preferem brincar na sala ou no pátio?
- 9) Como era a brincadeira no Infantil V?
- 10) A brincadeira no Infantil V era igual ou diferente da brincadeira no 1º ano?

APÊNDICE C - DESENHOS DAS CRIANÇAS DO INFANTIL V







APÊNDICE D - DESENHOS DAS CRIANÇAS DO 1º ANO







