

**Tempos e espaços de brincar no primeiro ano  
do ensino fundamental**

**Times and spaces for play in the first year  
of elementary school**

**Tiempos y espacios de juego en el primer año  
de la enseñanza primaria**

**Maísa Aparecida Ruiz Martins**

Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), São Carlos/SP – Brasil  
Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba, Sorocaba/SP – Brasil

**Ana Paula Rodrigues Sanches**

Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), São Carlos/SP – Brasil  
Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba, Sorocaba/SP – Brasil

**Maria Walburga dos Santos**

Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), São Carlos/SP – Brasil

**Andréia Regina de Oliveira Camargo**

Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), São Carlos/SP – Brasil

**Resumo**

O artigo nasce a partir de reflexões em um ciclo de estudos sobre infâncias na disciplina infâncias e educação infantil, da Universidade Federal de São Carlos. Considerando as infâncias e suas experiências como um direito das crianças, interessa-nos refletir sobre os tempos e espaços de brincar na escola. Temos por objetivo conhecer e problematizar como as professoras articulam o brincar em turmas do 1º ano do ensino fundamental. Nosso aporte teórico se sustenta nos estudos em infâncias a partir de autores que consideram a criança como sujeito histórico e de direitos (ARIÉS, 1981; KUHLMANN, 1998; KOHAN, 2007; 2015). O estudo propôs, como procedimento metodológico, um questionário aberto com professoras do 1º ano do ensino fundamental, em duas escolas do município de Sorocaba-SP, sobre como oportunizam espaços de brincar às crianças. Este estudo revelou a necessidade de problematizar o currículo escolar e a importância da formação inicial e continuada dos (das) professores (as).

**Palavras-chave:** Infâncias, Ensino fundamental, Brincar, Atividades não presenciais

**Abstract**

The article is part of the reflections in a cycle of studies on childhood about childhood and early childhood education at the Federal University of São Carlos. Considering childhood and its experiences as a child's right, we are interested in reflecting on the times and spaces for playing at school. We aim to understand and discuss how teachers articulate play in 1st elementary school year classes. Our theoretical contribution is based on childhood studies from authors who consider the child as a historical subject with rights (ARIÉS, 1981; KUHLMANN, 1998; KOHAN, 2007; 2015). The methodological procedure consisted in an open questionnaire with teachers from the 1st year of elementary school, in two schools in the city of Sorocaba-SP. The questions were on how they provide children with play spaces. This study revealed the need to problematize the

school curriculum and the importance of initial and continuing training for teachers.

**Keywords:** Childhood, Elementary school, Playing, Non-presential activities

### **Resumen**

El artículo surge de reflexiones en un ciclo de estudios sobre infancia en la asignatura Niñez y Educación Infantil, de la Universidad Federal de São Carlos. Considerando la infancia y sus vivencias como un derecho de los niños, nos interesa reflexionar sobre los tiempos y espacios del juego en la escuela. Nuestro objetivo es comprender y discutir cómo los docentes articulan el juego en las clases de 1er año de educación primaria. Nuestro aporte teórico se basa en estudios en infancias a partir de autores que consideran al niño como un sujeto histórico con derechos (ARIÉS, 1981; KUHLMANN, 1998; KOHAN, 2007, 2015). El estudio propuso, como procedimiento metodológico, un cuestionario abierto con profesores de 1<sup>er</sup> año de la enseñanza primaria, en dos escuelas de la ciudad de Sorocaba-SP, sobre cómo proporcionan espacios de juego a los niños. Este estudio reveló la necesidad de problematizar el currículo escolar y la importancia de la formación inicial y continua de los docentes.

**Palabras clave:** Infancia, Enseñanza primaria, Jugar, Actividades no presenciales

## **1. Introdução**

A escola é um espaço e tempo privilegiados, ao oportunizar experiências com sentidos e significados, viabilizando às crianças novas possibilidades de compreender e compartilhar o mundo. Para Abramowicz, Levcovitz e Rodrigues (2009, p.193-194), a escola

é o espaço público, aquele que permite múltiplas experimentações. É o espaço, por excelência, da criação, em que se exercitam formas diferentes de sociabilidade, subjetividade e ação, o que não é possível em espaços familiares, que priorizam a segurança material e imaterial. O espaço público expõe e possibilita à criança outros agenciamentos, afetos e amizades.

Nessa concepção de educação, as professoras estão interessadas em ouvir e entender as crianças sobre “o que há de interessante a fazer e a deixar de fazer, a estudar, deixar pra lá; pensar o que há de interessante para visitar, que novas formas de brincar podem ser brincadas, que músicas e que danças podem ser inventadas” (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p.194).

Santos (2001, p.78) corrobora essa percepção, ao afirmar que “[...] o mundo é formado não apenas pelo que já existe, mas pelo que pode efetivamente existir”. Por essa perspectiva, a criança é protagonista em seu próprio processo de desenvolvimento e aprendizagem, exigindo práticas educativas que articulem as experiências e saberes das crianças com os

conhecimentos produzidos historicamente no campo cultural, artístico, científico e tecnológico.

Dessa forma, práticas repletas de vivências, diálogos, ludicidade, interações, experimentações e criações, possibilitam o exercício de uma infância atravessada pela experiência, descobertas e sentidos.

Bondía (2002) nos convida a pensar a educação a partir do par experiência/sentido, compreendendo a experiência como “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” (p. 21), desmistificando a aprendizagem como não outra coisa que adquirir e processar informação.

Nesse sentido, a escola precisa ser um lugar onde as infâncias possam ser vividas em todas as suas potencialidades. E como afirmam Guimarães e Kohan (2007), não se trata apenas de uma infância datada em seu tempo cronológico, mas um modo de vida em que se resgata o “infante” que habita em todos nós.

O artigo nos convida a tecer uma infância da educação, e não uma educação da infância. A escola e seus atores têm a pretenciosa intenção de transformar as crianças em seres humanos melhores para o mundo. Contudo, apoiado no conceito de devir, convida a valorizar o que se constrói a partir da relação de um adulto e uma criança no espaço escolar, quando ambos passam a buscar o novo naquilo que fazem, encontram potência naquilo que são e que podem ser e descobrir juntos. Kohan (2015, p. 217) define a infância como um mistério que não nos deixa, do contrário, nos habita:

A infância, devemos dizê-lo claramente desde o início, é um mistério, um enigma, uma pergunta. Não me refiro, claro está, apenas a uma etapa cronológica da vida humana, mas antes que qualquer outra coisa, a essa condição que nos habita – às vezes de forma mais perceptível, às vezes quase imperceptível – desde que habitamos o mundo. Essa condição que, também devemos dizê-lo desde o começo, não nos abandona, mesmo na forma do silêncio ou de uma presença imperceptível, até que abandonamos o mundo.

Assim, considera-se as infâncias enquanto um direito de todas as crianças, e as suas vivências não são exclusividade das propostas da educação infantil, mas devem permear as atividades ao longo do ensino fundamental. Nesse sentido, é necessário buscarmos possibilidades de propostas educativas que respeitem e valorizem as necessidades e interesses das crianças, seus percursos educativos para as aprendizagens.

Com esse intuito, refletimos sobre as infâncias e a ludicidade, por meio das brincadeiras dirigidas, mas também brincadeiras livres, ambas com intencionalidade do docente, sem, no entanto, estarem associadas à didatização dessas atividades, vistas apenas como recursos às propostas pedagógicas realizadas com as crianças.

É importante considerar ainda que a transição da etapa escolar da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental, historicamente manifestou o equívoco do senso comum que considera os anos\séries do ensino fundamental como escola e o “fim das brincadeiras” de uma pré-escola. Esse período está associado muito fortemente às questões de cuidado e preparo das crianças para a escolarização, em um movimento de vir a ser, contrário ao devir como “aquilo que somos capazes de produzir e de inventar como possibilidade de vida, potência de vida, o poder da vida opondo-se ao poder sobre a vida” (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 195) ou como afirmam Deleuze e Guattari (1997, p.64):

devir não é imitar algo ou alguém, identificar-se com ele. Tampouco é proporcionar relações formais. Nenhuma dessas duas figuras de analogia convém ao devir, nem a imitação de um sujeito, nem a proporcionalidade de uma forma. Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais próximas daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos. É nesse sentido que o devir é o processo do desejo.

Quando Deleuze e Guattari (1997) discorrem sobre devir, não se trata de pensar um sujeito prévio que teria em vista um sujeito posterior, mas uma produção de diferença, que nos remete ao inesperado, ao intempestivo, ao novo e desconhecido.

Ao questionarmos os paradigmas da racionalidade científica, dentre os quais, a dicotomia entre o estudar e o brincar, refletimos sobre: Quem são as crianças? De que maneira as crianças constroem suas realidades? De que forma as brincadeiras podem contribuir às aprendizagens infantis? Estamos oportunizando às crianças, enquanto sujeitos sociais ativos e singulares, o exercício da infância e seus jogos, potencializando a sua aprendizagem ética, estética e humana?

Procuramos, dessa forma, conhecer e refletir sobre o que pensam os(as) professores(as) que atuam no 1º ano de duas escolas de ensino fundamental do

município de Sorocaba, e como percebem esse espaço como catalisador e potencializador de experiências significativas para as crianças, em especial, mas não somente, neste período de retorno às aulas presenciais após os anos pandêmicos.

É importante ressaltar que a preocupação com a transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, bem como o diálogo necessário entre esses segmentos da educação básica, sempre estiveram presentes em nossas reflexões e debates. Nesse momento, evidenciou-se ainda mais, em decorrência dos dois anos de pandemia, período em que as crianças permaneceram longe das escolas, mas participaram de outras experiências de aprendizagem, vivências e interações, a partir das condições concretas e possibilidades de cada família.

O critério de escolha das escolas se deu pelo perfil, pois uma (Escola A) atende à educação infantil e ensino fundamental em continuidade, e a outra (Escola B) atende apenas ao ensino fundamental.

A fim de compreender como o brincar se concretiza no cotidiano do 1º ano do ensino fundamental a partir das vivências das professoras<sup>1</sup>, este estudo contou com um questionário com questões abertas e o termo de consentimento livre e esclarecido sobre o uso das respostas obtidas para a realização deste estudo, devidamente assinado pelas participantes.

O questionário foi elaborado em uma plataforma virtual<sup>2</sup> e ficou disponível durante um período de dez dias. Nove professoras de duas escolas do município de Sorocaba-SP foram convidadas a participarem. A escola A atende a crianças da educação Infantil e do ensino fundamental, em continuidade, e conta com quatro professoras de 1º ano, das quais três responderam ao questionário.

A escola B, atende apenas a crianças do ensino fundamental e conta com cinco professoras, das quais duas responderam ao questionário. As respostas das professoras foram analisadas qualitativamente à luz do aporte teórico que baliza este estudo, considerando aproximações e distanciamentos dos olhares sobre suas vivências e propostas com o brincar.

---

<sup>1</sup> Opta-se pelo uso exclusivo, a partir deste momento, do gênero feminino, dado que o questionário foi respondido apenas por docentes mulheres.

<sup>2</sup> Google Forms.

## 2. Infâncias e suas experiências com o brincar

A compreensão da criança como sujeito histórico e de direitos é recente. Ariès (1981) afirma a inexistência do que define como sentimento de infância até o século XVI, desconsiderando as peculiaridades da criança, não as enxergando como sujeitos diferentes dos adultos.

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia - o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. (ARIÈS, 1981, p.156)

Para Ariès (1981), o sentimento de infância é a tomada de consciência da criança e, portanto, uma construção histórica e social. Nesse sentido,

é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história. Torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância. (KUHLMANN, 1998, p. 31)

Considerando a imagem de criança construída no tempo e na história, pode-se afirmar a existência de múltiplas infâncias e de várias formas de ser criança, contextualizada e conectada com o meio social, cultural e histórico, modificando e sendo modificada por eles, “como ser participante, e não em espera de participação, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade” (OLIVEIRA; FORMOSINHO, 2007, p.27).

Kohan (2007, p.94) por sua vez, afirma que existe uma infância diferente daquela marcada pelo tempo da progressão sequencial:

Existe também uma outra infância, que habita outra temporalidade, outras linhas: a infância minoritária. Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: “a criança autista”, “o aluno nota 10”, “o menino violento”.

No entanto, na contemporaneidade, observamos que as exigências cotidianas marcadas pelo tempo modificaram as formas de se viver as infâncias em diferentes contextos, entre eles, em casa e na escola. Cronometramos as

nossas ações e conseqüentemente, as vivências das crianças, em prejuízo de infâncias marcadas pela descoberta, alegria, curiosidade, inventividade e experimentação.

Para o presente estudo, importa-nos resgatar as concepções de infâncias libertadoras, que possam devolver à escola o tempo infantil, por meio de práticas que implementem a criação e o pensamento em detrimento à excessiva formalização da escolarização, gerando fracassos e ampliando as desigualdades sociais.

Importa-nos, também, não didatizar todas as experiências que a criança tem, de modo a não imprimir sobre elas a intervenção constante do professor. Esse, se fazendo parte do universo infantil, possa contribuir com tempos e momentos para que essa experiência seja significativa para a criança.

Assim, ao compreendermos a infância como experiência, ampliando a concepção de temporalidade cronológica a acontecimento, experimentação e invenção, entendemos que os espaços e tempos de brincar não podem ser vistos como exclusivos das escolas de educação infantil ou de outros espaços recreativos diversos.

A escola de ensino fundamental necessita romper com o distanciamento que historicamente é colocado entre ela e a escola de educação infantil e estabelecer diálogos constantes, não somente para saber o que as crianças já experimentaram até ali ou que ainda podem experimentar, mas para compreender o cerne da educação infantil, que tem na experiência do brincar o terreno mais profícuo de conhecer o mundo.

Como afirma Hoyuelos (2015), quando o trabalho com a criança é pautado no direito que ela tem de ser criança, a escuta se caracteriza como compromisso ético em concretizar ideias das culturas infantis, sem trair seu modo de ver, amar, experimentar e sentir.

Quando se considera a imaginação e a criação como processos centrais na interação com o mundo, a relação que se constrói com o conhecimento e com os adultos mediadores nesse processo passa, inevitavelmente, pelos espaços de brincar, pois é neles que as crianças “combinam elementos extraídos de suas vivências e experiências livremente, mudando o significado de situações, personagens, cenários e objetos” (MARCOLINO; SANTOS, 2021, p.291).Desse modo, a escola, considerando como as crianças sentem o mundo, serão capazes

de propor uma rotina pedagógica que não desconsidere o caminho pelo qual elas se constituem.

No ensino fundamental, especialmente, nas séries iniciais, haverá mais oportunidade de brincar, à medida que desconstruirmos a concepção de que a brincadeira se opõe ao trabalho dito como sério e dermos lugar à compreensão de que é na brincadeira que as interpretações de mundo se revelam. É nas situações trazidas no brincar, que a criança coloca em prática aquilo que já vivenciou do mundo e imprime novas significações, num jogo de reprodução e produção de cultura (BROUGÈRE, 1998).

Vygotsky (1987) também destacou a relevância do brincar no processo de compreensão do mundo pela criança. Quando a criança brinca, está produzindo novos significados, saberes e práticas, na medida em que interage com seus pares, atribuindo sentido ao mundo em que vivem. Corsaro (1997, 2003) apud Borba (2007, p.55), salienta que

As culturas infantis emergem na medida em que as crianças, interagindo com os adultos e com seus pares, tentam atribuir sentido ao mundo em que vivem. As culturas infantis não são, portanto, preexistentes às crianças, e não funcionam como algo estático que elas levam consigo para guiar seus comportamentos. Ao contrário, constituem um processo produzido e partilhado, na medida em que as crianças participam coletivamente de uma experiência social.

Os professores, conscientes desse processo, têm possibilidade de não apenas articular os saberes previstos no ensino fundamental, voltados essencialmente para a alfabetização, com as brincadeiras, mas também abrir espaço para um brincar não didatizado, um brincar livre, que poderá extrapolar os objetivos curriculares iniciais e capaz de oportunizar aprendizagens inusitadas e significativas às crianças.

Assim, os tempos e espaços de brincar são estratégias para além do parquinho infantil ou jogos no final de um dia exaustivo de aula, mas princípios pedagógicos do ensino fundamental, que reconfigura suas estratégias didáticas tendo como ponto de partida a própria criança, suas necessidades e experiências, bem como as formas como se apropriam da cultura, vivenciam valores e exercitam a vida em sociedade.



### 3. Marcos legais do brincar no ensino fundamental de 9 anos

A ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade<sup>3</sup>, assunto polêmico com posições divergentes, intensificou as discussões entre professores e pesquisadores da área da educação sobre como organizar o ensino para as crianças recentemente provindas, em sua maioria, da educação infantil. Tornou-se necessário repensar a estrutura escolar quanto ao espaço físico, material escolar, currículo e formação de professores:

A ampliação do ensino fundamental obrigatório para 9 (nove) anos, a partir dos 6 (seis) anos de idade, para todos os brasileiros é uma política afirmativa que requer de todas as escolas e todos os educadores compromisso com a elaboração de um novo projeto político-pedagógico para o ensino fundamental, bem como para o conseqüente redimensionamento da educação infantil. (BRASIL, 2005, p.09)

Na prática escolar, alguns questionamentos sobre uma suposta dicotomia entre o brincar em contraposição ao estudar trouxeram preocupação às escolas e aos(as) professores(as). Ao ensinar conteúdos escolares, estaríamos privando as crianças do direito de brincar? Ao deixá-las brincar, estaríamos negligenciando o direito do acesso ao conhecimento sistematizado?

Uma das preocupações manifestadas nos documentos legais, quando referendam a passagem da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental, é em relação à garantia de que o processo educativo seja permeado com atividades lúdicas e ricas em vivências sociais e exploração do meio. A Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil concebe, em seu artigo quarto:

Art. 4º 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. (BRASIL, 2009, p.01)

Dessa forma, o documento destaca que a etapa da educação infantil não é fase preparatória nem requisito para o ensino fundamental e que, na ocasião

---

<sup>3</sup> (Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que estabeleceu prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010).

de transição entre uma etapa e outra, não se antecipem conteúdos próprios do ensino fundamental.

Na mesma direção, a Resolução CNE/CEB nº 11/2010, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, busca evidenciar sua preocupação em recuperar o aspecto lúdico dessa etapa de ensino, como versa o artigo 29, parágrafo primeiro:

O reconhecimento do que os alunos já aprenderam antes da sua entrada no ensino fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirão para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização. (BRASIL, 2010, p.08)

Da mesma forma, a Base Nacional Comum (BRASIL, 2018), evidencia a necessidade de um olhar que não descontinue a organização da rotina da educação infantil, porém zele pela sistematização de atividades com foco na alfabetização e letramento. A saber:

A transição entre essas duas etapas da educação básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. (BRASIL, 2018, p.53)

A BNCC ressalta a importância de um olhar atento à transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental, que deve ter como prioridade, na organização das rotinas de aprendizagem, aquilo que as crianças já sabem fazer e seus interesses, para, desse ponto, propor novos olhares para as relações que se estabelecem com as mais diversas áreas de conhecimento.

No entanto, vale destacar que, apesar de a BNCC apresentar preocupação com os espaços de brincar também no ensino fundamental, sua organização abre pouco espaço para que isso se concretize, dado o acumulado de competências e habilidades previstas para cada ano, bem como a verificação da garantia de que elas foram bem trabalhadas, a partir das avaliações externas às quais os estudantes e professores são regularmente submetidos.

Considerando os espaços de brincar uma estratégia pela qual se busca a continuidade das vivências do universo infantil e a respeitosa introdução da criança na rotina do ensino fundamental, buscamos trazer para o debate as

orientações dadas aos professores e às equipes escolares na ocasião do retorno 100% presencial das crianças às escolas municipais de Sorocaba, que ocorreu em 2022.

O Caderno Sedu nº 13 - Orientações para o Planejamento (SOROCABA, 2022) é um documento oficial da Secretaria Municipal de Educação, que orienta o trabalho pedagógico do ano corrente de sua publicação. Também levantamos dados sobre quais estratégias, professoras de duas escolas públicas do município de Sorocaba têm adotado para articular as vivências próprias das infâncias com o ingresso no primeiro ano, face aos desafios apresentados após o retorno das crianças por ocasião da pandemia Covid-19.

O referido documento destaca a preocupação da Secretaria da Educação com a defasagem na aprendizagem dos conteúdos escolares das crianças, devido ao afastamento presencial das unidades escolares. Traz para o debate a importância da avaliação diagnóstica, com o objetivo de reorganizar o trabalho pedagógico, com base não nas expectativas de aprendizagem próprias daquele ano/série, mas, sim, naquilo que a criança já sabe e ainda precisa construir.

Desse modo, reitera as orientações da Resolução CNE/CEB nº 11/2010 e da BNCC, quando afirma:

é preciso que as equipes pedagógicas das escolas considerem as especificidades das turmas de 1º ano em 2022, pois serão estudantes que quase não frequentaram a educação infantil, sendo muito importante esse acolhimento nas primeiras semanas de aula e a organização da rotina escolar; privilegiando momentos de ludicidade e situações de aprendizagem que sejam possíveis e desafiadoras, envolvendo vivências e experiências significativas para os estudantes. (SOROCABA, 2022, p.78)

É perceptível que os documentos oficiais têm manifestado preocupação em garantir espaço para reflexões e organizações de um currículo do ensino fundamental que priorize a sistematização de conteúdos curriculares previstos à aprendizagem dessa faixa etária sem, no entanto, romper com aquilo que é próprio da infância: o brincar. Compreende-se, assim, que brincar e aprender não são antagônicos, mas dialogam e se complementam no processo educacional.

É imprescindível salientar que, apesar de inúmeras publicações (acadêmicas ou instruções de secretarias), tomarem como tema de debate a importância do brincar, especialmente durante a pandemia de Covid-19, esse

trabalho não se reporta a esse tempo apenas, mas a uma necessidade latente de reconsiderar o brincar como direito da criança do ensino fundamental.

Há que se problematizar e refletir como isso se dá na prática, considerando o que pensam os professores, a formação continuada a eles oferecida e condições efetivas de trabalho nas instituições escolares.

## **5. Relatos dos (as) professoras sobre o brincar e aprender no primeiro ano do ensino fundamental**

A metodologia escolhida, a fim de se obter percepções e compreensão sobre as questões da pesquisa, foi a coleta dos dados em questionário e análise, identificando tendências, percepções, aproximações e distanciamentos à luz de aporte teórico de referência.

O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido

como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

No intuito de respeitar o sigilo da identidade de cada professora e para conseguir mais fluidez no transcorrer dos relatos que aqui traremos, denominaremos as professoras da escola A de Rosa, Margarida e Violeta e as professoras da escola B, de Petúnia e Hortêncina.

As cinco professoras possuem formação em pedagogia, duas delas com formação também no curso magistério. Em nível de pós-graduação *lato sensu*, quatro delas afirmaram ter concluído pelo menos um curso. Duas das professoras participantes afirmaram ter mais de uma licenciatura. Todas já lecionaram tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental, duas delas com 22 anos de carreira no magistério, uma com 19 anos, uma com 10 anos e a outra com dois anos.

Questionamos as professoras sobre as dificuldades sentidas com as crianças e a rotina escolar, por ocasião do retorno às aulas presenciais, após o período de distanciamento social e Atividades Não Presenciais (ANPs) devido à pandemia Covid 19.

Foi consenso, entre as cinco professoras, a importância da participação da criança na educação infantil, cujas vivências precedem os anos iniciais do

ensino fundamental, interferindo significativamente no desenvolvimento da criança, sua socialização e aprendizagem, inclusive sobre organização e rotina.

Os relatos das professoras caracterizam o período em que as crianças estiveram em casa, ausentes das interações, brincadeiras e vivências presenciais escolares, como uma grande lacuna que se materializou ao ingressarem no 1º ano do ensino fundamental. A maioria delas esteve cumprindo distanciamento social por um período que interferiu em dois anos da etapa da educação infantil<sup>4</sup>. Essas lacunas são relatadas pela professora Hortência (Escola B):

A falta do convívio e da base da educação infantil, refletiu muito negativamente no início do 1º ano. As crianças vieram com dificuldades em atividades básicas, como o desenvolvimento da coordenação fina e desenvolvimento motor, pois ficaram muito tempo dentro de casa. Tivemos que iniciar como se fosse uma primeira etapa de educação infantil, ensinando a pular, correr, rasgar, pegar no lápis, pintar dentro dos espaços, usar tesoura e outras habilidades desenvolvidas na educação infantil.

A professora Rosa (Escola A) também relaciona as dificuldades encontradas pelos alunos por ocasião do retorno às aulas presenciais com o distanciamento social provocado pela pandemia:

As crianças do 1º ano não frequentaram presencialmente a educação infantil, onde o brincar, o aprender a conviver em grupo, a socialização com crianças de sua faixa etária são fundamentais no processo de aprendizagem dos estudantes. Eles apresentam dificuldades nas relações entre si e também na compreensão de regras e combinados, sendo necessário que esses sejam sempre retomados.

A professora Margarida (Escola A) enfatiza as dificuldades de socialização entre as crianças que retomaram a convivência. A professora Violeta (Escola A) afirma que as crianças retornaram ansiosas e curiosas por aprender, embora com necessidade extrema de adaptações na rotina escolar, fortalecendo combinados em relação ao comportamento, cuidados em relação aos próprios materiais e dos colegas.

Os depoimentos das professoras dialogam com as bases que sustentam nossa compreensão de que a aprendizagem se dá na interação com o outro, nas relações que se constroem pela linguagem, pelas vivências culturais e sociais, por aquilo que nos toca e vai produzindo em nós um sentido (VYGOTSKY, 1996).

---

<sup>4</sup> A prefeitura municipal de Sorocaba autorizou o retorno às aulas presenciais, de forma escalonada, no início do segundo semestre de 2021. O retorno de 100% dos alunos se deu apenas no último bimestre de 2021.

Essa compreensão permeia, ou pelo menos deveria permear, todos os níveis escolares, dado que é na interlocução com o outro que se permite que aquilo que já se sabia desestruture-se, a fim de formar um novo conhecimento.

Por um lado, as professoras compreendem que as lacunas existentes no início do processo de aprendizagem das crianças, ingressantes do 1º ano em 2022, poderiam ter sido minimizadas se elas tivessem frequentado presencialmente a educação infantil.

Por outro lado, nota-se que as percepções de algumas professoras sobre essa etapa da educação básica, está permeada pela compreensão de um papel ativo para a aprendizagem de habilidades importantes ao prosseguimento dos estudos nas etapas posteriores.

Kramer (2007) analisa o que se considera uma situação muito comum nas pré-escolas brasileiras - a de preparar as crianças para o primeiro ano do ensino fundamental. Segundo a autora, a “preparação da prontidão”, como é chamada, não se constitui, entretanto, em uma tendência pedagógica da educação de crianças menores de sete anos. Ela representa, na verdade, uma desconsideração quanto à especificidade dessa educação (KRAMER, 2007).

Há que se considerar também o que nos parece ser a ausência de observação de aprendizagens que possam ter sido experimentadas junto às famílias, nesse período de distanciamento social, a partir da compreensão da criança como ser aprendente em diferentes contextos.

Além disso, problematizar a compreensão das professoras de que experiências como pular, correr, rasgar, pegar no lápis, pintar dentro dos espaços, usar tesoura, brincar, aprender a conviver em grupo, socializar-se devem ser vivenciadas inicialmente ou exclusivamente na educação infantil. Conforme relata a professora Petúnia (Escola B),

Elas chegaram cruas, sem conhecimentos básicos, (frente, baixo etc.), dificuldade em pegar no lápis, se organizar com cadernos. Porém, isso não é apenas pela pandemia. Ao meu ver, logo quando iniciei minha carreira, os alunos saíam do 1º ano, escrevendo pequenos textos. Porém, com essa nova forma de ensinar no pré, onde a criança não pode usar caderno, lápis, não pode mais usar pontilhados, ligar os pontos etc. Chegam (...) sem as condições necessárias pra se iniciar uma alfabetização.

A fala da professora Petúnia (Escola B) traz à nossa reflexão e possível discussão em futuras pesquisas, a necessidade de investigação sobre a

formação continuada e que contexto se tem oportunizado às professoras, voltada aos estudos e experiências sobre as infâncias e a escola das infâncias.

É necessário refletir permanentemente de acordo com a legislação, as políticas públicas de educação, pesquisas e condições concretas de implementação das vivências escolares. Buscar, em todas as etapas, uma educação integral por meio de princípios que oportunizem a participação e o protagonismo da criança, bem como o seu desenvolvimento e aprendizagem permanentes, dentro de uma perspectiva inclusiva, significativa e singular.

Há que se atentar ainda ao diálogo necessário entre o ensino fundamental e a educação infantil, de forma a considerar a criança no centro de um currículo sem rupturas bruscas e atento às especificidades das infâncias.

Quanto às estratégias importantes à transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, as professoras da escola A indicam as rodas de conversa, interação entre as turmas da educação infantil e ensino fundamental, por meio de visitas e atividades desenvolvidas juntas. Ainda, a manutenção de brincadeiras no parque, dinâmicas e jogos às crianças no 1º ano, mesmo que em menor quantidade.

A professora Margarida explica: “a ida ao parque é algo que diminui muito e podemos substituir por jogos em sala de aula. Assim como as tarefas para casa, quantidade de desenhos e várias outras atividades mudam e temos que tentar substituir e não tirar”.

Já as professoras da escola B acreditam que, se essas vivências forem bem exploradas na educação infantil, as crianças ingressarão mais preparadas no ensino fundamental, facilitando assim, a adaptação delas à rotina escolar.

A partir dos relatos das professoras, explicita-se que a quantidade ou frequência da ludicidade nas séries iniciais do ensino fundamental precisa ser diminuída ou substituída, dando vez a outros tipos de atividades direcionadas à faixa etária. No entanto, compreendemos que experiências mais significativas de alfabetização podem ser encontradas, ao oportunizarmos o lúdico às crianças, favorecendo a exploração, a descoberta e o conhecimento do mundo físico e social.

A expressão e a comunicação infantis, manifestadas através das conversas, histórias, desenhos, música, livros, álbuns etc., são então fundamentais para ampliar sua capacidade de representação, fornecendo, ainda uma base social,

significativa e contextualizada para o seu processo de construção da linguagem escrita. (KRAMER, 2007, p.21)

Em relação ao papel da ludicidade e da brincadeira para a faixa etária, as professoras da escola A e escola B, concordam que a ludicidade é essencial para o desenvolvimento motor, socialização, capacidade de lidar com a frustração e assimilação. A professora Margarida (escola A) salientou que a brincadeira entre as crianças se tornou ainda mais indispensável após a pandemia. A professora Violeta (Escola A) considera “...extremamente importante não somente nesta etapa. O lúdico desperta interesse nas crianças. Através das brincadeiras e vivências, temos um aprendizado muito mais rico e prazeroso”.

O que relatam as professoras parecem demonstrar uma compreensão de que o brincar no ensino fundamental adquire nova roupagem, a do jogo. O jogo na rotina escolar é uma proposta que tem intenção pedagógica. Ele tem sua importância, evidentemente, mas não se aproxima do brincar como experiência de mundo da criança. O jogo requer intervenção da professora, já a brincadeira permite a exploração espontânea da criança.

As professoras disseram propor brincadeiras às crianças no contexto escolar. Uma com periodicidade bem definida, diariamente ou até três vezes por semana. A professora Rosa (Escola A), ilustrou: “Todos os dias, através de dinâmicas, brincadeiras com rimas, rodas onde trabalham as parlendas etc.”.

A professora Margarida (Escola A) relatou propor a brincadeira em situações ou intencionalidades similares às apresentadas pela professora Rosa. Ela propõe a brincadeira “desde o momento da explicação das atividades até no final das aulas para relaxarem antes da saída”.

Os dizeres da professora Petúnia (Escola B) retratam um pouco como ela organiza os momentos reservados para as brincadeiras:

todos os dias, meus alunos brincam em sala, pintam, recortam. Ao término de cada atividade realizada, com carinho e bem feita, o aluno pode brincar como quiser, enquanto uns brincam, aproveito pra ajudar os que estão com dificuldade. Após todos terminarem, retomamos as atividades. O cérebro pra aprender precisa de descanso pra armazenar o que aprendeu, por isso, eles aprendem e já descansam, armazenam e partem pra próxima. Assim, o cérebro, consegue reter mais informações e não ficam exaustos.



Observamos que, para as professoras, há consenso e clareza, no que tange à necessidade e importância da ludicidade e da brincadeira para as crianças do 1º ano do ensino fundamental. No entanto, a intenção nem sempre está em propor momentos de brincar livre e sem o objetivo de trabalhar algum conteúdo curricular, acolhendo e estimulando a participação das crianças e a sua potência criadora e libertadora.

Dessa forma, a brincadeira passa a preencher lacunas de tempo e mesmo uma recompensa para os mais hábeis que concluíram a atividade curricular com carinho e bem feita. Considera-se positiva a iniciativa da professora Petúnia em dispor de tempo para o brincar não didatizado. Porém, é necessário qualificar esse tempo, de modo a atingir todas as crianças, não apenas as que terminam rapidamente suas tarefas escolares.

Para Marcolino e Santos (2021), a brincadeira se coloca como

um princípio que orienta processos, ações e relações [...] e como algo que deve acontecer todo o dia, com tempos, espaços e objetos cuidadosamente pensados, pois precisam abarcar toda a diversidade étnica, estética e política que compõe o mundo e os contextos sociais nos quais as crianças vivem. (MARCOLINO; SANTOS, 2021, p.292)

Ao questionarmos se há dificuldades para oportunizar a ludicidade e a brincadeira na proposta curricular do(a)s estudantes do 1º ano do ensino fundamental, duas professoras disseram não terem dificuldades. Enquanto a professora Rosa (Escola A), acredita que “Através do lúdico, podemos atingir todas as crianças, inclusive as que apresentam necessidades especiais, pois a aprendizagem se torna mais atrativa, prazerosa e com isso significativa”, a professora Hortência (Escola B), não sente dificuldades em propor o lúdico e a brincadeira, “apesar da preocupação em cumprir o currículo exigido para o 1º ano.”

A professora Margarida, da escola A, também trouxe a preocupação em cumprir o currículo dos estudantes do 1º ano, ao responder que sente dificuldades para oportunizar o brincar e “não perder o foco das atividades que temos que dar e ao mesmo tempo deixá-las lúdicas. Por esse motivo, o plano de aula deve ser flexível, para que possamos adequar quando necessário.”

Já as professoras Violeta (Escola A) e Petúnia (Escola B) associaram as dificuldades às questões de falta de organização e falta de materiais. Nesse contexto, Violeta explicou que “por serem muitos estudantes e sem auxiliar,

muitas vezes, é necessário se desdobrar para que as crianças aguardem sua vez sem perder o interesse no jogo ou que se distraiam com outra coisa nesse momento.” A professora Petúnia explicitou a falta de jogos de tabuleiro na escola.

Acentua-se, por meio da maioria das respostas, que o brincar livre e criativo não encontra espaço na organização curricular. Ele é substituído pelo jogo ou por atividades lúdicas, propostas com fins didáticos para compreensão de determinados conteúdos. Pode-se notar, nos dizeres das professoras, a ausência do brinquedo e da brincadeira como meios importantes para o desenvolvimento infantil.

Kishimoto e Santos (2016, p. 57) ressaltam que “A presença dos jogos e brincadeiras na escola tem sido relacionada historicamente ao lugar que o lúdico ocupa na aprendizagem”. As autoras alertam para os riscos de se considerarem as brincadeiras e jogos apenas como recursos didáticos, levando à descaracterização do lúdico. Kishimoto (2004, p. 36) afirma a importância do brinquedo:

Se considerarmos que a criança aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com suas cognições, afetividade, corpo e interações sociais, o brinquedo desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la.

Em consonância à afirmação da autora e refletindo sobre a fala da professora que respondeu a pesquisa relatando a falta de jogos na escola, refletimos sobre a possibilidade da produção desses jogos e brinquedos com as crianças, oportunizando essa construção como uma experiência lúdica e significativa a elas.

## **6. Breves considerações**

É preciso compreender a infância e as suas vivências, nas quais a ludicidade e a brincadeira se apresentam como características intrínsecas, como um período de suma importância para o pleno desenvolvimento do ser humano. Isso implica na necessidade de considerar a criança, com toda a sua singularidade, o centro da reflexão e ação escolar.

O trabalho pedagógico que a escola se propõe a fazer precisa considerar que a criança, estudante do primeiro ano do ensino fundamental, continua a ser criança com toda sua potência. E as crianças exigem tempos e espaços para a

ludicidade e a brincadeira, por meio da qual, criam e recriam as interpretações sobre o próprio mundo, vivenciam as interações, regras, convenções e invenções, intervindo na própria realidade.

Há que se considerar ainda, que, enquanto característica indissociável da infância, a ludicidade tem muito a contribuir para um aprendizado mais participativo e significativo.

Para tanto, é preciso problematizar o currículo escolar, de modo a considerar a brincadeira como princípio pedagógico. Contudo, para além disso, o engajamento docente na proposição de uma rotina escolar flexível e sensível ao universo infantil garante uma transição entre os níveis escolares de forma respeitosa, dinâmica e inclusiva, com vistas a implementar um verdadeiro exercício das infâncias.

Esse exercício, como vimos em Kohan (2007; 2015), não se atribui apenas à criança, se considerarmos o devir-criança como base de uma infância da educação, em que a descoberta de um novo saber provoca encantamento e novas possibilidades.

Considerando a exigência dos marcos regulatórios do currículo escolar para a alfabetização das crianças até o final do segundo ano do ensino fundamental, compreende-se a preocupação das professoras em sistematizar os processos de ensino com esse fim. No entanto, compreende-se também que a escolha do caminho de como isso se fará passa muito mais pelas concepções que se tem de infâncias, que pelo estabelecimento de metas por dispositivos regulatórios.

Quando se compreende que o brincar tem uma relação intrínseca com as infâncias e que é dessa forma que a criança experimenta o mundo, podemos desburocratizar o aluno e permitir que a escola se torne aquilo que ela ainda não é: território das infâncias.

Considerando os critérios utilizados para a escolha das duas escolas, observou-se uma facilidade maior das professoras da escola A nessa interlocução com a educação infantil, bem como do brincar no contexto escolar. É bastante provável que isso se dê pelas interações e formações em contexto na escola, visto as possibilidades de partilha, diálogos e reflexões entre os segmentos da educação infantil e ensino fundamental.

Dessa forma, reafirma-se a importância da formação inicial e continuada dos professores das infâncias para a construção coletiva de um projeto educativo que coloque a criança e o modo como ela aprende como ponto de partida para as práticas pedagógicas. São primordiais reflexões acerca de que o desenvolvimento da criança também acontece nas vivências socioculturais e nas interações diversas, processos tão latentes do brincar.

Além disso, é fundamental refletir sobre iniciativas que objetivem uma transição entre a educação infantil e o ensino fundamental, que encontram na infância uma ponte entre escolas, professores e crianças.

Esse processo não é fácil nem rápido. Toda mudança de paradigma requer reconsiderar nossas concepções de infâncias e de escola. Mobilizar docentes do ensino fundamental para a importância do brincar adquire a mesma importância dada aos processos de alfabetização e letramento, visto que não são temas concorrentes.

O desafio que se impõe é o ensino fundamental dialogar com a educação infantil e suas especificidades e fazer adentrar na escola as prerrogativas e experiências, ou seja, considerar as brincadeiras e as interações, de uma educação que valoriza a criança no exercício de sua infância.

### **Referências bibliográficas**

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Infâncias em educação infantil. *Pro-Posições*, v. 20, p. 179-197, 2009.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BORBA, Angela Meyer. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. *Momento - Diálogos em Educação*, v. 18, n. 1, p. 35-50, 2008. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/749>. Acesso em: 13 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *In. Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 07 de fevereiro de 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Cne/Ceb 5/2009 nº 5. Brasília, DF, 9 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Infantil. *In. Diário Oficial da União*, Brasília, 17 de dezembro de 2009.

BRASIL. Constituição (2010). Parecer Homologado Cne/ceb nº 11, de 07 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos. *In. Diário Oficial da União*, Brasília, 09 de dezembro de 2010. Seção 1, p. 1-30.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (Mec) nº PARECER CNE/CEB Nº: 5/2011, de 04 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio.: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. *In. Diário Oficial da União*, Brasília, 24 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 10-10.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *In. KISHIMOTO, T.M. (Org.) O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998. p.19-32.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. .. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997. Vol. 4.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUIMARÃES, M. S. ; KOHAN, Walter. Infância, estrangeiridade, ignorância. *Ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

HOYUELOS, Alfredo. La complejidad en la escuela infantil. *In. HOYUELOS, Alfredo; JAUME, Maria Antonia Riera. Complejidad y relaciones en educación infantil*. Barcelona: Octaedro, 2015. p. 13-54.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. SANTOS, Maria Walburga. Jogos e brincadeiras: tempos, espaços e diversidade: (pesquisa em educação). São Paulo: Cortez, 2016.

KOHAN, W. Visões de filosofia: infância. *Alea: Estudos Neolatinos*, v. 17, n.2, p. 216-226, 2015. <https://dx.doi.org/10.1590/1517-106X/172-216>

KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KRAMER, Sonia. *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. 14.ed. São Paulo: Editora Ática, 2007.

MARCOLINO, S.; SANTOS, M. W. dos. A brincadeira como princípio da prática pedagógica na educação infantil: brincar, participar, planejar. *Debates em Educação*, v. 13, n. 33, p. 287–311, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n33p287-311. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12684>. Acesso em: 17 nov. 2023.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 6.ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SOROCABA. Caderno de orientações para o planejamento nº 13 - 2022. Disponível em: <https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/cadernos/caderno-no-13-orientac%CC%A7o%CC%83es-para-o-planejamento-2022/>. Acesso em: 12 nov. 2022.

Enviado em: 02/09/2023