

**O ESPAÇO DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL:  
RUPTURAS E CONTINUIDADES****THE SPACE OF PLAY IN KINDERGARTEN TO ELEMENTARY SCHOOL:  
RUPTURES AND CONTINUITIES**

**Elaine Fabre Xavier<sup>1</sup>**  
**Paloma Rezende de Oliveira<sup>2</sup>**

**Resumo:** Este artigo objetiva observar qual tem sido o espaço do brincar no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A perspectiva teórico-metodológica que norteia esta pesquisa é bibliográfica de cunho qualitativo, a qual considera a criança como um ser histórico, social, cultural e de direitos. Esta perspectiva está orientada por autores da história e sociologia da infância: Kuhlmann Jr. (2015), Barbosa e Tomás (2016), Sarmiento (2013) e Kramer, Nunes e Corsino (2011). Orientaram os procedimentos metodológicos: Lüdke e André (2018) e Oliveira (2008) e outros. Apesar da legislação afirmar a continuidade do processo educacional, na análise das teses e dissertações pesquisadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) constatou-se que as crianças quando passam da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não têm ou têm acesso restrito ao brincar nas escolas, evidenciando a função prescritiva dos documentos. As pesquisas indicaram ainda práticas pedagógicas nas quais o brincar se dá de forma didatizada e as crianças têm um papel secundário nesse processo. Também apontam aspectos que contribuem para se pensar possibilidades e alternativas para se garantir o direito ao brincar, no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Brincar. Educação Infantil. Ensino Fundamental.

**Abstract:** This article aims to observe what has been the space of play in the transition process from Early Childhood Education to Elementary School. The

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Uemg - Unidade Carangola. Especialista em Educação Especial.

<sup>2</sup> Professora na Universidade do Estado de Minas Gerais - Unidade Carangola, Lídero o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Profissão e Formação docente - GEPROF, área: Formação de professores e práticas educativas, ao qual vincula-se o Projeto de pesquisa: "As mulheres no espaço público: protagonismo trajetórias e resistências", com bolsa de produtividade Pq/Uemg. Participo também dos grupos de pesquisa NEPHEB/HISTEDBR Unirio, no Projeto: Associativismo de mulheres e educação: a União Universitária Feminina, e do grupo Inclusão, diversidade, educação e acessibilidade IDEA/Uemg-Unidade Barbacena. Realizei estágio pós-doutoral em educação no PPGE-Unirio; doutorado em Ciências Humanas e Educação na PUC-Rio; mestrado em Educação pela UFJF; e graduação em Pedagogia pela mesma instituição. Coordenadora pedagógica na rede municipal de educação de Juiz de Fora.

theoretical-methodological perspective that guides this research is a qualitative bibliography, which considers the child as a historical, social, cultural and rights being. This perspective is guided by authors of the history and sociology of childhood: Kuhlmann Jr. (2015), Barbosa and Tomás (2016), Sarmiento (2013) and Kramer, Nunes and Corsino (2011). The methodological procedures were guided by: Lüdke and André (2018) and Oliveira (2008) and others. Despite the legislation affirming the continuity of the educational process, in the analysis of theses and dissertations researched in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) it was found that children when they move from Kindergarten to Elementary School do not have or have restricted access to the play in schools, evidencing the prescriptive function of documents. Research has also indicated pedagogical practices in which playing takes place in a didactic way and children have a secondary role in this process. They also point out aspects that contribute to thinking about possibilities and alternatives to guarantee the right to play in the school context.

**Keywords:** Playfulness. Kindergarten. Elementary school.

Recebido em: 11/03/2022

Aceito para publicação em: 11/05/2022

## 1 O BRINCAR NO CONTEXTO ESCOLAR

A fim de analisar o espaço que o brincar ocupa no contexto escolar, inicialmente é preciso pensar que a criança é um sujeito histórico, fruto de uma construção social. Este olhar sobre a criança ajuda a romper a postura adultocêntrica com a qual nos deparamos muitas vezes nos processos de pesquisa e que nos impede de perceber a criança como ser que é, e não como ser em trânsito para o vir a ser.

Nesse sentido, autores como Sarmiento (2013) e Kuhlman Jr (2015) apontam a necessidade de se considerar a relação entre a criança e o adulto como de alteridade e não de incompletude, pois a criança é um ser social e produtor de cultura. Sob este olhar, despontaram diversas medidas que foram tomadas no âmbito das políticas públicas, as quais concebem a criança como sujeito de direitos.

No que se referem os instrumentos legais nacionais, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 13 de julho de 1990, sob a Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990) evidenciou os direitos das crianças nos seus variados aspectos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB nº 9394/96, garantiu, por sua vez, o direito à Educação infantil. Mais recentemente, a Emenda Constitucional 59/2009 tratou da obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, ampliando a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, inclusive para a Educação Infantil, seguida da Lei 12.796/2013 que regulamentou a educação para as crianças de zero até cinco (cinco) anos de idade (BRASIL, 2013).

Do ponto de vista internacional, desde a Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, o brincar aparece como um dos direitos da criança (BARBOSA; DELGADO; TOMAS, 2016, p. 105). Na análise de Nunes e Filho (2013, p. 77), sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o brincar é marcado pela liberdade, através da ludicidade no processo de aprendizagem: “o processo de construção de sentido para o mundo físico e social ocorre por meio de diversos comportamentos, destacando-se: brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender,

experimentar, narrar, questionar”. Por meio do brincar, a criança expressa com liberdade seu imaginário, interage socialmente gerando cultura e produzindo assim sua própria identidade.

Considerando-se que a infância não se restringe a uma categoria geracional, é necessário problematizar a mudança trazida pela Lei nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que regulamentou o Ensino Fundamental de nove anos, incluindo a criança de seis anos nessa etapa de educação (BRASIL, 2006). Segundo Didonet (apud KRAMER, NUNES E CORSINO, 2011, p. 71), a intenção de não delimitar a infância segundo uma faixa etária seria “evitar rupturas na qualidade da oferta e na trajetória educacional da primeira infância, garantindo continuidade pedagógica no que se refere aos objetivos, organização, conteúdos, acompanhamento e avaliação”. Para tanto, seria necessário repensar e rever as práticas ajustando políticas públicas, conteúdo, a formação continuada do professor para uma preparação adequada a esse fato, que possibilite impacto através de práticas inovadoras e inclusivas, a fim de fomentar a interação, curiosidade e interesse dos alunos.

Durante as observações realizadas no Estágio supervisionado e nas disciplinas de Prática de Formação Docente de um curso de Licenciatura em Pedagogia, foi possível perceber que ao ingressar no Ensino Fundamental a criança se depara com uma realidade distinta da Educação infantil, na qual ela fica presa às cadeiras enfileiradas, o ensino é dividido por disciplinas com avaliações bimestrais, o tempo de socialização com os amigos é reduzido. Além disso, os professores têm uma linguagem mais formal e há uma exigência maior por parte deles e dos demais profissionais da escola de que a criança tenha uma conduta mais contida. Isso converge com a afirmação de Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 71), segundo as quais, as práticas observadas no Ensino Fundamental “tem provocado o retorno, o reforço e a continuidade de práticas que associam educação à instrução, com atividades mecânicas onde as crianças são treinadas a seguir instruções (cobrir pontilhado, copiar e repetir)”. Com base nessa afirmação, seria possível pensar que se trata então de um ensino pautado na disciplina, repetição e memorização e não

em um aprendizado que preza pela autonomia.

Outro aspecto que vem reforçar a descontinuidade entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental se faz presente na atual proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que se percebe uma descontinuidade em relação ao direito de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se) e os campos de experiência (sobre o eu, o corpo, a oralidade e escrita e noções de espaço e tempo) enfatizados na Educação Infantil, que dão lugar às áreas de conhecimento no Ensino Fundamental (Linguagens, Matemática, Ciências da natureza e Ciências humanas)<sup>3</sup>.

Diante dessa constatação tanto de mudanças metodológicas quanto curriculares em relação às etapas da Educação infantil e Ensino fundamental, buscou-se por meio de uma pesquisa bibliográfica perceber se a criança tem sido respeitada em suas especificidades, se tem voz ativa e é participante e protagonista no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, analisaremos como o brincar tem sido abordado nos diferentes contextos escolares, indicando continuidades ou mudanças na rotina da criança, bem como observar as práticas pedagógicas que vêm sendo adotadas pelos/as professores/as.

A ruptura entre as etapas de ensino nos leva a pensar sobre a necessidade de novos olhares em relação aos sentimentos da criança e o impacto que esta mudança acarreta em sua rotina.

Optou-se por percorrer o caminho teórico-metodológico usando a pesquisa qualitativa de caráter exploratório e bibliográfico que busca investigar informações do objeto de pesquisa através de livros, artigos, teses e dissertações. Estas últimas foram levantadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sendo utilizados métodos e técnicas da pesquisa qualitativa que segundo Oliveira (2008) auxiliam a compreender de forma mais detalhada a realidade do objeto de pesquisa, dando maior precisão aos dados coletados.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://comunicacao.mppr.mp.br/modules/noticias/article.php?storyid=12726>>. Acesso em 06 out. 2020.

## 2 ABORDAGENS SOBRE A CRIANÇA

A abordagem adotada nesta pesquisa é de que a criança é um ser em sua completude, que socializa, tem cultura, possui sua história. Há décadas ela vem sendo estudada para que se encontre um caminho que se aproxime de enxergá-la como ser que é para compreendê-la.

Atualmente, a criança tem recebido diferentes olhares pelos pesquisadores, que não mais se atém a um ser incompleto, delimitado como antes, pois se entende que possui suas especificidades, interage, é capaz de opinar, ser atuante, criar regras e precisa ser respeitada em seus direitos, ser ouvida e entendida.

No entanto, nem sempre foi assim. Os estudos de Ariès, nos séculos XIV, XV e XVI, apontaram que a criança era considerada um adulto em miniatura, com traços característicos e tratamento sem diferenciação, Ariès (1981, apud Teixeira e Volpini, 2014). Desde o século XVIII, segundo estes mesmos autores, “a criança foi vista como alguém que precisava ser cuidada, escolarizada. Época em que se isolaram as crianças dos adultos e os ricos dos pobres” (2014, p. 78). Essa mudança conduziu as crianças a serem envolvidas em práticas sociais e instituições especializadas, desvinculando-as do mundo adulto. Com o processo de industrialização houve ainda uma preocupação com a classificação por idade das pessoas (KUHLMANN JR., 2015).

No início do século XX, surgiu outra perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem, como a do antropólogo Mauss, que segundo Barbosa et al. (2016) foi um dos primeiros a perceber a socialização horizontal entre as crianças e se preocupar em como elas organizavam e criavam seus próprios contratos morais.

Nas décadas de 1970 e 1980, começou-se a ver a singularidade do que é a criança, a pensá-la como sujeito sob um aspecto mais político, e como produtora de cultura. A partir de negociações e com base em medidas legais, seus direitos foram determinados, pois eram e ainda são vítimas de vários abusos. Com a Declaração dos Direitos da Infância (1959), inicia-se o processo de constituição da criança

concebida como sujeito de direitos, o que foi aprofundado na Convenção dos Direitos da Criança (CDC), de 1989.

A partir desse momento, em âmbito nacional, algumas Leis foram concebidas, entre elas, a Constituição Federal de 1988 que, no artigo 227, colocou a criança como prioridade. Segundo Nunes e Filho (2013, p. 71), esta Lei “é resultado de mobilização, luta e políticas em defesa da infância brasileira. A criança até então compreendida como objeto de tutela passa a sujeito de direitos”. Também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/90, em seu art. 4º, define que a criança tem direito: “à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”, “cabendo à família, comunidade, sociedade em geral e poder público o dever de assegurá-los”. Essas leis serviram como amparo para que a criança passasse a ser vista sob um novo olhar, voltado para ela, considerando-a cidadã.

Também o brincar desponta nos documentos oficiais como um direito: a Declaração dos Direitos da Infância, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção dos Direitos da Criança, o Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257), o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI). Neste último, o brincar é considerado como “(...) uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia” (BRASIL, 1998, p. 22) <sup>4</sup>.

Apesar dos avanços e dos direitos alcançados, percebe-se que a escola ainda é marcada por um olhar adultocêntrico, que não considera a criança como um ser social, limitando-a a uma etapa geracional dentro da instituição escolar, delineando a vida da criança a estudos pré-estabelecidos e fragmentados por faixa etária, não respeitando o tempo de aprendizado. Até momentos de lazer, como esporte, entre outros, constituem uma rotina de regras, o que priva a criança de sua autonomia e

---

<sup>4</sup> A educação foi estabelecida como direito da criança aparecendo pela primeira vez na Constituição Federal de 1988 como um direito social. No ECA, e no artigo 205 da CF, a educação também é vista como dever da família e à sociedade cabe promover, incentivar e colaborar para a realização desse direito e na LDB nº 9.394/96, a Educação Básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade.

criatividade, pois sempre é direcionada pelo que o adulto deseja e constrói para ela, sem levar em conta a expressão de sua singularidade e até mesmo a liberdade de criar seus espaços, podendo assim, ressignificá-los (BARBOSA, DELGADO, TOMÁS, 2016, p. 117).

No campo da Filosofia da Infância, afirma-se que a infância é uma condição dos sujeitos e, portanto, é vista mais como uma “dimensão” do que como uma “etapa da vida”, ou seja, a infância não pode ser definida por etapas cronológicas, não faz parte de uma faixa etária específica. Qualquer pessoa em qualquer idade pode ser incluída, pois, a infância é natural do ser humano. Segundo Barbosa et al (2016, p.113), esta abordagem “está atenta aos sujeitos como seres que vivem uma etapa de sua vida e provoca a indagação por uma educação definida para aqueles que atualmente habitam a infância, para fazê-los partícipes de um mundo comum”. O que rompe com a ação educacional tradicional rígida, construída de forma hierárquica, que provoca na criança uma inibição e a atem a etapas biológicas, faixas etárias e conteúdos pré-estabelecidos, que fragmentam seu processo de ser em seu tempo e espaço.

O campo da Sociologia da Infância surge, por sua vez, objetivando “conhecer a infância como categoria social e as crianças enquanto membros da sociedade, atores sociais e agentes de cultura” (SARMENTO, 2013, p. 20). Nas relações com os pares e entre adultos e crianças é fundamental a criação de vínculo social e respeito à cultura que cada uma possui, para que a construção do saber flua.

Autores como Barbosa et al (2016) pontuam que as tentativas de definição de criança e infância são questionadas por diversas áreas do conhecimento, uma vez que, o significado destes termos é polissêmico, sendo dois valores que caminham juntos e que são de difícil compreensão. Também Sarmiento (2013) afirma que a Sociologia da Infância compreende que sozinha não é capaz de definir criança e infância, por isso, se abre para diferentes abordagens e teorias e, desta forma, impede uma visão fragmentada. Cada ciência, em seu campo, traz contribuições

significativas. É pertinente salientar, que a interdisciplinaridade soma valores para vislumbrar o entendimento de uma visão mais integral da criança como ser que é.

Nessa perspectiva, o lúdico não se detém a uma abordagem pedagógica conteudista, que limita o conhecimento à racionalidade. Como alerta Wajskop (1995, p. 65) é necessário estar atento para que o lúdico não caia em dois extremos, um no seu uso em práticas baseadas na recreação e no espontaneísmo ou no seu inverso, o conteudismo.

É relevante ressaltar que o lúdico não tem o papel de servir como ocupação do tempo em sala de aula através de práticas brincantes em uma dinâmica descontextualizada. O professor que trabalha tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental necessita sequenciar sua edificação do saber, especializando-se em sua formação, buscando aprofundamento em cursos e pesquisas, para que não atue de forma consciente, como indicado por Kramer, Nuvés e Corsino (2011).

A brincadeira, muitas vezes, é usada como estratégia para chamar a atenção da criança de forma controlada pelo professor, aparecendo apenas como “um elemento de sedução oferecido à criança, que não pode ter iniciativa de escolher o tema, nem os papéis, nem os objetos e nem mesmo o conteúdo da brincadeira” (WAJSKOP, 1995. p. 65). Ao brincar sem a permissão dos professores ou no intervalo das atividades realizadas em sala de aula, tomando para si, o controle da situação, mesmo que momentânea, a criança rompe com a didatização. Nesse sentido, o professor que faz a mediação com as crianças precisa não só gostar de brincar, como entender o lúdico como ferramenta que facilita o processo de desconstrução, construção, reconstrução do conhecimento, e aplicá-lo de forma a respeitar os limites e a cultura de cada ser, utilizando esse recurso com habilidade, sem massificar.

O brincar idealizado como um direito leva-nos a pensar sobre a forma como o brincar se ajusta na etapa da Educação Infantil e se a continuidade se dá no Ensino Fundamental. Outro desafio é perceber se o brincar está presente nas duas etapas

de ensino, especialmente na fase de transição, pois, segundo Kramer (2006, p. 810) “embora a Educação Infantil e Ensino Fundamental sejam frequentemente separados, do ponto de vista da criança não há fragmentação”.

Do ponto de vista desta autora, o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam nas duas etapas de ensino deveriam considerar a singularidade, o direito à brincadeira e a produção cultural, sendo a criança atendida em suas necessidades, atuando com liberdade na construção do conhecimento. E diante do alto índice de reprovação no 1º ano do Ensino Fundamental, constatada em 2010 por Kramer et al. (2011), questiona-se se houve estratégias de transição, indicando que: “(...) É prioridade que instituições de Educação infantil e Ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas (...) Ambas as etapas e estratégias de transição devem favorecer a aquisição/construção de conhecimento e a criação e *imaginação* de crianças e adultos (KRAMER ET AL, 2011, p. 80).

Na medida em que a ludicidade e o brincar não se finalizam magicamente com o concluir de um ciclo de ensino, as teorias dentro das discussões de infância e criança conduziram a um olhar mais sensível de ver e ouvir o que o outro tem a expressar, o que trouxe outras possibilidades para se pensar o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e o espaço que o brincar assume no contexto escolar. De acordo com o art 29 da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, “ a necessidade de assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens torna imperativa a articulação de todas as etapas da educação” e reconhecer “o que os alunos já aprenderam antes da sua entrada no Ensino Fundamental e a recuperação do caráter lúdico do ensino contribuirá para melhor qualificar a ação pedagógica junto às crianças, sobretudo nos anos iniciais dessa etapa da escolarização” (BRASIL, 2013, p.136).

Assim, tanto os métodos quanto o currículo dessas etapas, precisam ter em consonância que se deve ter o brincar “(...) como um modo de ser e estar no mundo; como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos

programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; como uma expressão legítima e única da infância”; o lúdico “como um dos princípios para a prática pedagógica”; e a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula “como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos” (BRASIL, 2006, p. 9).

Nesse sentido, Kramer (2006) indica que é preciso levar em conta as singularidades das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural nas duas etapas, pois as crianças precisam ser atendidas em suas necessidades de aprender e brincar. Portanto, olhar e ouvir como de fato as instituições educacionais e professores em suas ações, mediante os aspectos a que estamos observando, é importante para entender o lugar da infância e da criança, que se encontra nos espaços escolares.

### **3 ASPECTOS METODOLÓGICOS**

A revisão sistemática de literatura, com base na abordagem qualitativa, deu suporte para encontrar dados levantados de outras pesquisas extraídas da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), sendo a preocupação verificar como determinado problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas manifestações cotidianas. Portanto, a busca pelo que vai se revelar com base bibliográfica é que dará entendimento do objeto: “O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à vida são focos de atenção especial pelo pesquisador” (LÜDKE E ANDRÉ, 2018, p.14). Quando se faz análise de textos, se encontra a perspectiva dos participantes e, ainda, “leva o pesquisador a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratam do tema em estudo” (OLIVEIRA, 2008 p. 175),

A fim de percorrer o caminho de revisão, buscamos localizar trabalhos acadêmicos que se vinculassem à temática deste estudo, por meio da base de

dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando as palavras-chave: Ludicidade, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Processo de Transição Educacional. Foram encontradas cento e uma teses e dissertações, sendo que destas, três tiveram seus títulos repetidos na plataforma. Devido à grande quantidade de trabalhos encontrados, ficaria inviável analisá-los em um artigo. Para se chegar a um número possível, foi essencial focalizar naqueles que abordavam o lúdico e seu uso no contexto escolar, especificamente entre as etapas da Educação infantil e Ensino fundamental, sendo excluídos os trabalhos que abordavam a utilização do lúdico no ensino de disciplinas ou em contextos não escolares, ou ainda, que abrangia o lúdico em seu aspecto mais generalizante.

A partir deste refinamento/afunilamento, do universo de noventa e oito teses e dissertações, obtidas na busca, somente dez trouxeram em seus resumos a discussão acerca do lúdico no referido período de transição, passando então a servir como objeto de análise. Uma delas, porém, não estava acessível na plataforma, sendo possível analisar nove trabalhos. As pesquisas compreendiam o recorte temporal corresponde aos anos de 2009 a 2020, sendo uma tese e oito dissertações. Ressalta-se que este período é posterior ao da implementação do Ensino Fundamental de nove anos, sendo demarcado pelo ano de instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e pelo ano de realização desta pesquisa. Sobre a origem institucional da amostra de pesquisas analisadas, foi possível constatar que prevalecem os estudos sobre o tema na região Sudeste como apresentado na tabela 1.

**Tabela 1** - Levantamento de dissertações e teses no site da BDTD

AUTOR	ANO	TÍTULO	Instituição	TIPO
1-PATINO, Joana Fontes	2009	Compreendendo como as crianças significam o direito de brincar	UFRN	Dissertação

AUTOR	ANO	TÍTULO	Instituição	TIPO
2-COSTA, Sônia Santana da	2009	Ensino fundamental de nove anos em Goiânia: o lugar criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação.	UFG	Tese
3-RONSONI, Marcelo Luis	2011	O Ensino Fundamental no limiar de 2010: repercussões da Lei n. 11.274/2006 nos sistemas estadual e municipal de ensino de Erechim/RS	UFSM	Dissertação
4-ZAMBELLI, Orlando Cesar	2014	O Lúdico Na Educação: A Ruptura da Ludicidade nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental	Universidade Metodista de São Paulo	Dissertação
5-DRUMMOND, Rossalva de Cássia Rita	2014	Educação Infantil – Ensino Fundamental: possibilidades de produções curriculares no entre-lugar	UERJ	Dissertação
6-MONTEIRO, Iêda Licurgo Gurgel Fernandes	2015	Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental: o que contam as crianças sobre essa travessia na cultura de escola	UFRN	Dissertação
7-SANTOS, Michele Caroline Ferreira dos	2016	Ludicidade: metodologias e materiais para professores do 1º ano do Ensino Fundamental	Universidade Estadual Paulista	Dissertação
8-CORRÊA, Lílian Rodrigues	2016	Entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: uma proposta de intervenção para desencadear uma política efetiva de transição	Universidade Federal do Pampa	Dissertação
9-TATTARO, Ana Carolina	2019	Quando e onde se brinca no primeiro ano?: Um estudo sobre o jogo simbólico no ensino fundamental de uma escola de tempo integral	Universidade Estadual Paulista	Dissertação

Fonte: quadro desenvolvido pelas autoras (2020).

A partir desta tabela foi efetuada uma análise mais aprofundada a fim de verificar qual tem sido o espaço do lúdico na mediação entre as etapas da Educação infantil e Ensino fundamental, se há continuidade ou mudanças na rotina da criança

nesta etapa de transição e se o professor usa o interesse da criança e o brincar lúdico para programar práticas pedagógicas na aprendizagem, questões que serão discutidas no próximo tópico.

#### **4 O ESPAÇO DO BRINCAR NO CONTEXTO ESCOLAR**

No recorte das pesquisas, o espaço do brincar livre no contexto escolar é identificado por Patino (2009) como limitado à intervenção do adulto e das crianças maiores. Por meio de entrevista às crianças de 6 anos de uma Escola de Ensino Fundamental Pública Estadual, a autora identificou que esse espaço fica restrito ao tempo do recreio, que é escasso, pois são apenas vinte minutos. Porém, elas ressignificam seus afazeres para usufruir desse tempo brincando. Não se percebe por parte da criança uma separação entre o tempo de brincar e o tempo de estudar, contudo, dentro de sala, uma das crianças relata: “o primeiro ano só estuda, lê e escreve” (PATINO, 2009, p.191).

Essa limitação também aparece na investigação de Monteiro (2015, p. 87), onde as crianças relatam que quando a professora as leva na hora do recreio e da educação física para o parquinho, tatame, quadra, o tempo é restrito a trinta minutos.

Também nos estudos de Costa (2009), o espaço do brincar no contexto escolar fica delimitado à educação física e ao recreio por meio de jogos com regras, havendo o dia da brincadeira livre. Segundo a autora, a compreensão que ainda se tem, a partir de alguns depoimentos de professores e pais, é que a “escola é coisa séria, que a criança está ali para aprender, como se nesse ato o colorido da vida devesse ficar de fora” (COSTA, 2009, p.176). As atividades lúdicas são oferecidas para que as crianças retornem do recreio mais calmas para a sala de aula e o professor não perca tempo.

Já Ronsoni (2001) quando compara os documentos oficiais com a prática dos profissionais da escola, conclui que a brincadeira e o lúdico prescrito nos

documentos oficiais, na prática pouco têm efeito, evidenciando-se uma visão acrítica dos profissionais da escola, em relação ao lúdico, sendo a brincadeira utilizada para se conseguir algo, atingir um objetivo, esquecendo-se da dimensão cultural da mesma.

Por sua vez, a apreciação de Zambelli (2014) traz ainda considerações que vão além da prática pedagógica, demonstrando que a organização do espaço escolar esbarra na política de gestão, impedindo seu uso de forma efetiva. Sobre esta questão, também Drummond (2014, p.107), ao analisar a brincadeira e a necessidade do lúdico, sinaliza que estes parecem não serem bem-vindos no processo de construção do conhecimento no Ensino Fundamental. A dicotomia lúdico-conhecimento marca o discurso dos professores desta etapa de ensino, em que “a brincadeira é aceita, desde que usada no âmbito da didática da escolarização”. O uso didático das brincadeiras também está presente na pesquisa de Santos (2016), que por sua vez defende que as atividades lúdicas têm na parceria com o adulto e/ou outras crianças um aspecto positivo e importante. Nesse sentido, também a pesquisa de Correa (2016, p.43) constatou nas falas dos professores que “o lúdico envolve a brincadeira, os jogos educativos e que o uso desses recursos na prática educativa tende a desencadear a aprendizagem de forma significativa” entre as etapas.

No entanto, a pesquisa de Tattaro (2019, p. 112) aponta a limitação que o lúdico sofre no espaço escolar, quando constata que “cinco minutos não são exatamente destinados ao brincar, mas é o tempo que sobra para se brincar” no espaço escolar observado. Nesse tempo, prevalece ainda a busca por disciplina, organização e silêncio.

Considerando os levantamentos, percebe-se na maior parte das pesquisas, que o brincar na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não têm ou têm acesso restrito no espaço escolar. Há uma sinalização de oportunização do espaço do lúdico, no recreio, na educação física ou em tempos limitados, o que corrobora a fala de Wajskop (1995) e Kramer (2006), no sentido de que não deve

haver uma separação entre o brincar e a aprendizagem. Sobre este aspecto, Costa (2009, p.192) afirma que tais práticas escolares implicam na:

(...) negação à infância do tempo de brincar e se divertir, retirando-lhe de um espaço que historicamente tem como objetivo propiciar vivências às crianças, atividades apropriadas às suas necessidades, (...) para lhe colocar no Ensino Fundamental, com o intuito de acelerar o tempo para que a criança aprenda com mais rapidez o domínio da leitura e da escrita.

Em suas investigações Ronsoni (2011), também percebe uma articulação incipiente entre as etapas da Educação infantil e Ensino fundamental, mesmo que os documentos oficiais defendam esta articulação. Aponta ainda, a centralidade na leitura e alfabetização, reforçadas pelo programa de ensino. Por meio dos depoimentos das coordenadoras de ensino, constatou-se a necessidade de adaptações e adequações do material e do espaço físico, que foram feitos de modo parcial. A pesquisa apontou ainda a necessidade de revisão do currículo, das práticas e de aspectos administrativos.

Também a pesquisa de Zambelli (2014), denuncia a não adequação de espaços para as crianças de 6 anos no primeiro ano do Ensino Fundamental e demonstra ainda que o que houve foi uma simples transposição dos conteúdos tradicionais do primeiro ano para estas crianças. Tal fato corrobora a afirmação de Drummond (2014), de que existe uma preocupação por parte dos professores em cumprir a proposta curricular, a qual aponta ruptura entre as duas etapas, tal como já apontado anteriormente. O estudo de Monteiro (2015, p. 94) indica que nas falas das crianças de 6 anos o primeiro desafio enfrentado por elas na escola é “ter que estudar muito”, “aprender a ler e escrever” e “ficar inteligente”. Ainda segundo os relatos, no “prézinho”, as crianças “brincavam e não faziam provas e nem letras que pintavam e desenhavam”, agora só fazem tarefas. Quem determinou que eles tivessem que ir para o primeiro ano foram seus pais, por isso, ao concluir seis anos, foram para o “colégio grande”, com exigências desconhecidas. Estas falas demonstram as angústias e ansiedades vividas pelas crianças, que relataram

também que as futuras provas eram para “aprender a escrever sabiamente” (MONTEIRO, 2015, p. 102).

A autora conclui com base nestas falas, que a cultura escolar se sobrepõe à cultura infantil no Ensino Fundamental da mesma forma que o aluno à criança. Ainda sobre a questão Corrêa (2016, p.44) também aponta o período de transição como “um momento contraditório, visto que a brincadeira e a aprendizagem seriam compreendidas como processos intercalados, ou somente brinca-se ou apenas aprende-se, não havendo uma interseção dessas práticas no processo educativo”. Enquanto na Educação Infantil, as atividades envolvem “o desenho e a brincadeira”, no 1.º ano do Ensino Fundamental, o uso de expressões como: “estudos”, “regras”, “ficarem sentados”, dão a entender que a brincadeira perde espaço nesta etapa.

Nessa mesma direção Santos (2016), ao constatar tal realidade, ressalta a necessidade da formação continuada para melhor assimilação do que evidencia a Lei de Ensino Fundamental de nove anos, para se poder criar estratégias e habilidades lúdicas, além de investimento em materiais para esse fim. Tattaro concorda com a necessidade de um espaço físico mais adequado e sobre a “falta de conhecimento docente a respeito do brincar” (TATTARO, 2019, p.111). E, apesar de defender a necessidade de “metas para as crianças avançarem de um nível a outro”, afirma que “primeiramente é preciso avançar em humanidade” (TATTARO, 2019, p.113).

De acordo com as pesquisas, pode-se perceber que apesar da Lei nº 12.796 afirmar uma continuidade no processo educacional, o que de fato ocorre é uma ruptura, evidenciando uma diferença entre os programas de ensino da Educação Infantil e Ensino Fundamental, negligenciando o que evidencia a lei, mantendo-a apenas como uma prescrição em um documento.

## 5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Na análise, à luz de referências da sociologia e da história da infância que discutem o papel central da criança e seu direito ao brincar, foi possível constatar que o brincar no contexto escolar possui um espaço limitado ao recreio, e, por vezes, à Educação Física. Outra questão identificada na pesquisa foi o impedimento do uso do lúdico pela gestão e ainda, a apropriação do lúdico em sala de aula para fins de aprendizado, por meio de um ensino que usa o brincar de forma didática. Conclui-se então com base nos escritos dos autores, que o brincar não é utilizado de forma livre. O recreio é o espaço que as crianças possuem para se expressar de forma mais livre e espontânea, porém, com tempo limitado pelo adulto. A ludicidade e o brincar não estão atrelados às duas etapas, mas se perdem dentro deste processo. No que diz respeito à continuidade ou mudança na rotina da criança entre as etapas de ensino, os autores analisados apontam uma mudança que sugere uma ruptura entre as duas etapas educacionais não concretizando o que evidencia a Lei nº 12.796/13.

Com relação ao respeito das especificidades das crianças, nenhum dos textos revelam a fala ativa, liberdade, participação e protagonismo da criança no processo de transição, apontando assim, que ela não é reconhecida como ser que socializa, tem direito, sua cultura e história, sendo a mesma, inviabilizada, neutralizando seu sentimento, o que pode afetar a perda de visão e criticidade do ser em sua postura de entender o mundo, do poder de decisão e autonomia frente às situações-problema e de aprender sobre si e o outro.

Destarte, segundo o que os documentos oficiais direcionam como continuidade e ressaltam que o lúdico e a brincadeira devem acompanhar a criança e que é preciso uma adaptação nesse processo, o que se percebe mediante a análise do referencial teórico e das pesquisas levantadas é que, até então, não houve sucesso ao inserir a criança de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental. Inúmeras razões evidenciadas nos textos, tais como: falta da

formação continuada, não percepção do que é o lúdico, mobília inadequada, espaço físico inadequado, desaprovação do lúdico, fomentando o não envolvimento da criança como sujeito ativo que é, e sim como ser em devir, embora ela tenha aptidão para pensar, interagir, participar, questionar, e isso lhe é extraído, fazendo com que ela se torne estrangeira dentro de uma infância que lhe é de direito.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria; DELGADO, Ana; TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da Infância, Estudos da Criança: Quais Campos? Quais Teorias? Quais Questões? Quais Métodos? Universidade do Minho (U. Minho), Braga, Portugal. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20112014/2013/Lei/L12796.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.796%2C%20DE%204%20DE%20ABRIL%20DE%202013.&text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%AAs](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2013/Lei/L12796.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.796%2C%20DE%204%20DE%20ABRIL%20DE%202013.&text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%209.394,educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20dar%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso em: 17 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274, 06 de fevereiro de 2006**. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <[Lei nº 11.274](#)>. Acesso em: 17 jun. 2020.

\_\_\_\_\_, MEC. SEF. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 17 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 17 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 26 nov. 2020.

KRAMER, Sonia. As Crianças de 0 A 6 anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e é Fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.37, n.1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

KUHLMANN JR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p.15-38.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e estudo de caso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U. 2ed, 2018.

NUNES, Maria Fernanda. FILHO, Aristeo Gonçalves Leite. Direitos da criança à educação infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, Sonia. NUNES, Maria Fernanda. CARVALHO, Maria Cristina (ORG). **Educação infantil: formação e responsabilidade**. 1 ed. Campinas: Papyrus, 2013.p.67-88.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Projetos, relatórios e textos na educação básica: como fazer**. Vozes, Petrópolis, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora. SILVA, Juliana Pereira; BARBOSA, Silvia Neli Faucão; KRAMER, Sonia. **Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças**. Perspectiva. Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2013.

TEIXEIRA, Héliça Carla; VOLPINE, Maria Neli. A importância do brincar no contexto da Educação Infantil: creche e pré-escola. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**. Bebedouro-SP, 1 (1): 76-88, 2014.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.92, 1995, p.62-69.