

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA PEDAGOGIA DIURNO

MARCIA MEDIANEIRA BERTAGNOLLI

**REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR COMO PROPOSTA DE AÇÃO
PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS DE 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Santa Maria, dezembro de 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA PEDAGOGIA DIURNO

**REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR COMO PROPOSTA DE AÇÃO
PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS DE 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

MARCIA MEDIANEIRA BERTAGNOLLI

Trabalho de Conclusão de Curso I de Licenciatura Plena em
Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Maria, como
parte de exigência para obtenção do grau de Pedagoga.

Orientadora: Profa. Dra. Aruna Noal Correa

Santa Maria, dezembro de 2018.

“Soubéssemos nós adultos preservar o brilho e o frescor da brincadeira infantil, teríamos uma humanidade plena de amor e fraternidade. Resta-nos, então, aprender com as crianças” (Deheinzelin).

AGRADECIMENTOS

Agradecer segundo o Dicionário Aurélio significa mostrar-se grato por; demonstrar gratidão; exprimir agradecimento. Mas nesse momento o significado literal ganha dimensões que transcendem o real, configura-se num sentimento que emerge da alma e dizer obrigado por tudo, talvez não expresse a conotação que verdadeiramente eu queira dar a essa palavra.

Agradecer a Deus...importante demais, pois nos momentos de grandes inquietações e angústias é a ele que eu recorro, minhas lágrimas, minha dor, minhas dúvidas...meu Mestre primeiro!

Um agradecimento especial a minha querida Nossa Senhora Medianeira que cuida de mim, que ouve as minhas preces!

Agradecer a mim, sim a mim, por nunca ter deixado o sonho morrer, apenas permanecido num estado de dormência.

Agradecer algumas pessoas que antes de mais nada souberam ouvir-me e depois, dizer-me uma palavra de conforto, de esperança e de incentivo. Outras, que acreditaram em mim, apostaram no meu potencial apesar das adversidades...agradecerei sempre, para sempre!

Agradecer a minha querida Professora Doutora e orientadora Aruna, que num momento de “desorientação” acolheu-me carinhosamente aliás, sua marca registrada. Muito obrigada por toda a dedicação, atenção e apoio!

Agradecer a minha família pela compreensão, disposição e pelo carinho.

Agradecer especialmente ao Bernardo, meu maior estímulo nessa jornada que ousei enfrentar, quatro anos de esforços, de noites mal dormidas, de incertezas e de tantas preocupações com ele, com a sua saúde. Meu pequeno valente guerreiro, minha inspiração!

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA PEDAGOGIA DIURNO**

**REFLEXÕES SOBRE O BRINCAR COMO PROPOSTA DE AÇÃO
PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS DE 1º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**Marcia Medianeira Bertagnolli
Profa Dra Aruna Noal Correa**

RESUMO

Esse trabalho tem o objetivo de analisar a importância do brincar no desenvolvimento da criança e os desafios desse processo na transição da educação infantil para o ensino fundamental sem causar rupturas que possam comprometer o seu desenvolvimento, privilegiando o brincar – a criança e o tempo de infância. Compreendemos que o brincar é uma atividade que promove aprendizagem e desenvolvimento da criança, favorece o desenvolvimento das funções psicológicas e da personalidade infantil. Além da interação, a brincadeira é fundamental para desenvolver as capacidades como memória, linguagem, atenção, percepção, criatividade, imaginação e habilidade para melhor desenvolver a aprendizagem. Considerando a relevância do brincar, surge a questão: Como o brincar pode ser inserido no cotidiano do primeiro ano, caracterizado como contexto de transição entre a educação infantil e os anos iniciais, a partir da 11.274 (BRASIL, 2006)? Para a realização dessa pesquisa sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos, foram realizadas observações participativas numa turma de primeiro ano do ensino fundamental, buscamos embasamento em estudos de autores que fundamentam sobre a importância do brincar no desenvolvimento infantil e analisamos documentos oficiais que dão suporte a importância do brincar no ensino fundamental de nove anos. Nossa expectativa é que esta pesquisa norteie as práticas pedagógicas e as discussões acadêmicas sobre desafios presentes nos processos educativos.

Palavras- chave: Brincar. Aprendizagens e desenvolvimento. Ensino Fundamental de Nove Anos.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
1.1 METODOLOGIA E CONTEXTOS PESQUISADOS	3
2. INTRODUÇÃO AO TEMA DA PESQUISA.....	6
3. O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NESSE PROCESSO.....	8
3.1 O BRINCAR E A HISTÓRIA.....	8
3.2 CONCEPÇÕES SOBRE O BRINCAR.....	10
3.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PEDAGOGIA, ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ENSINO, ESPAÇO ESCOLAR/CONTEXTO DE AÇÃO DOCENTE.....	13
3.4 COMO O BRINCAR PODE ESTAR INSERIDO NO COTIDIANO DO PRIMEIRO ANO COMO CONTEXTO DE TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ANOS INICIAIS?	15
3.5 REFLEXÕES SOBRE A TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ANOS INICIAIS.....	17
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	21
5. REFERÊNCIAS	22

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta a pretensão de compreender como o brincar acontece no primeiro ano do ensino fundamental, período esse que sucede a educação infantil, no qual o lúdico, o brincar, os brinquedos e brincadeiras estão presentes de forma intensa nas vivências e nas aprendizagens das crianças.

A inquietação sobre essa temática se deve, num primeiro momento, a partir de uma proposta de atividade para a disciplina de Processos de Leitura e Escrita II do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, a ser realizada numa escola de ensino fundamental, com crianças em processo de alfabetização. A proposta era desenvolvida em duplas e, ao efetivarmos, a professora de uma turma de primeiro ano nos relatou (a mim e a minha colega) que estava bastante preocupada com a sua turma, em função de estar há poucos meses do final do ano e ainda não ter conseguido avançar significativamente no processo de alfabetização das crianças em comparação com a outra turma de primeiro ano da escola, pois as crianças da turma só queriam brincar.

Passei a questionar-me sobre a possibilidade da professora tornar a brincadeira parceira na tarefa de alfabetização da sua turma, de encaminhar esse processo aliando-o ao brincar, considerando que na infância, uma etapa tão importante no desenvolvimento da criança, essas interações são muito significativas e favorecem a construção de novas aprendizagens. E, para isso, talvez, uma proposta pedagógica que conseguisse conciliar os objetivos da professora, com os desejos das crianças de brincar, poderia permitir-lhe encontrar um ponto de equilíbrio para atingir seus objetivos.

Além disso, como contrapartida, havia a preocupação com o Bernardo, meu neto, que também se encaminhava para o primeiro ano do ensino fundamental. Para a escolha da escola, usei como um dos critérios os espaços físicos livres (fora da sala de aula) que ela oferecia, pensando justamente no brincar. Esse foi o fator que, senão o mais importante, foi relevante para essa escolha. Quando cheguei à escola e visualizei um pátio enorme, todo ajardinado, muitas árvores, gramado verdinho, algumas pracinhas, ginásio de esportes amplo e bem estruturado, não tive dúvidas, essa escola era a ideal para o Bernardo.

Minha primeira preocupação foi oportunizar o brincar, o interagir, o seu desenvolvimento integral com o espaço-tempo na socialização com as outras crianças, vindo a contribuir de maneira significativa na sua qualidade de vida. Essa preocupação é alicerçada no fato de que Bernardo possui uma síndrome, denominada Síndrome de Di

George (doença genética, decorrente de um defeito congênito no timo, nas glândulas paratireóides e na aorta), que exige acompanhamento de todas as especialidades médicas para garantir o desenvolvimento e a perfeita formação de todos os seus órgãos e, também, por ter passado o seu primeiro ano de vida em internação hospitalar, o que atrasou o seu desenvolvimento psicomotor, comprometendo de forma significativa sua coordenação motora fina e ampla. Fora o fato de que na minha família as crianças cresceram e o convívio com outras crianças é garantido apenas na escola.

É na escola que Bernardo brincará com outras crianças, poderá correr, subir, descer, pular, cair, levantar e explorar as muitas possibilidades que só o brincar, livre ou mediado, poderão proporcionar.

Diante desses fatos, via como desafio a necessidade de compreender as práticas pedagógicas pensadas para as crianças do primeiro ano do ensino fundamental, de como o processo de transição da educação infantil para os anos iniciais pode ser estruturado, sem romper de forma incisiva com o brincar. Levando em consideração a criança e a sua infância pois, mesmo antes de apropriar-me dos conhecimentos oportunizados no Curso de Pedagogia, entendo que crianças - todas, desde bem pequenas, devem brincar, viver intensamente a infância, tempo de exploração, do conhecimento por meio de experimentação e de vivências, o tempo de criança.

A infância é uma fase muito significativa na vida da criança, é nessa fase que ela vivencia experiências que são de fundamental importância para a sua formação como sujeitos integrais. É nesse período que os momentos de brincadeiras atuam efetivamente no seu desenvolvimento, tornando-se relevante refletir como está sendo vivenciado esse processo no que se refere as brincadeiras, identificando nas propostas pedagógicas como as crianças podem aprender brincando, garantindo-lhes o direito de brincar e de continuarem brincando nos espaços e tempos do primeiro ano do ensino fundamental.

Para tanto, alicerçava minhas reflexões no seguinte questionamento: como o brincar pode estar inserido no cotidiano do primeiro ano, caracterizado como contexto de transição entre a educação infantil e os anos iniciais, a partir da Lei 11.274 (BRASIL, 2006)?

Na medida em que buscava responder a este problema de pesquisa, a pesquisa possuía como objetivo central analisar a importância do brincar como pressuposto para as aprendizagens, para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças do primeiro ano do ensino fundamental. Para tanto, os objetivos específicos estavam voltados a: levantar dados acerca da autonomia ou liberdade do professor na escolha de metodologias para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, incluindo o brincar, analisar as possibilidades do brincar neste momento de transição e, verificar quais brincadeiras estão

presentes nesse momento de transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental de nove anos.

1.1 METODOLOGIA E CONTEXTOS PESQUISADOS

Para a realização desse trabalho a metodologia utilizada foi a pesquisa participativa, pois ela interessa-se, de modo acentuado, pelo princípio educativo e “aposta na politicidade do conhecimento como instrumento essencial de mudanças profundas e autônomas” (DEMO, 2008, p.16). Mais especificamente, optou-se pela observação participante, que resguarda a inserção do pesquisador no espaço em que o objeto de pesquisa e os sujeitos estão imersos, sendo, eles, potenciais construtores de novos saberes.

Os acontecimentos no decorrer do processo de realização da pesquisa foram relatados num diário de campo, com periodicidade semanal e duração de 08 dias alternados, iniciado no dia 19 de março de 2018 e com término no dia 3 de junho do mesmo ano.

As observações foram realizadas numa turma de primeiro ano de uma escola localizada na zona oeste da cidade de Santa Maria/RS, tendo como público alvo as crianças carentes dessa região. O bairro no qual a escola está inserida, de grande vulnerabilidade social, tem na escola uma referência de ensino, sendo que as vagas ofertadas não atendem a demanda, existindo para tanto, uma lista de espera para matrículas.

Isso se justifica ao adentrar-se o espaço escolar, uma escola com uma considerável área física, com uma ótima estrutura física de prédios, pátio, quadras de esportes, pracinhas, campo de futebol com medidas oficiais, ginásio coberto, um prédio anexo onde acontecem as aulas de robótica e uma equipe de profissionais qualificada, proporcionando aprendizagens e conhecimentos a essa população.

A escola tem um projeto que está sendo implantado e implementado numa turma do primeiro ano, que visa alfabetizar de forma lúdica e, para isso, um professor brincante, o primeiro integrante do *Grupo Criançar*¹, passou a fazer parte do quadro de profissionais efetivos da mesma.

Nos relatos do professor, durante o período das observações, foi possível perceber as dificuldades de implantar metodologias que venham aliar potencialmente essas duas ações:

¹ Grupo de pesquisa coordenador pela Profa Dra Waléria Fortes de Oliveira, docente do Departamento de Fundamentos de Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

ALFABETIZAR X BRINCAR. Segundo ele, há muita resistência por parte das famílias que entendem que as crianças no primeiro ano precisam aprender a ler e a escrever, e para que isso aconteça, os cadernos devem conter muitas atividades e mais, que as crianças tenham atividades para fazer em casa também. Além disso, a escola exige que as turmas do primeiro do ensino fundamental “caminhem juntas”, que os conteúdos estejam alinhados num mesmo espaço de tempo.

Os planejamentos são organizados em conjunto pela coordenação pedagógica e pelos professores(as) no que tange aos conteúdos a serem trabalhados, ficando a critério dos professores(as) o modo de trabalho, no fazer pedagógico que cada um adotará para o desenvolvimento dos mesmos. Porém, a cobrança do emparelhamento é bastante rigorosa, provocando um engessamento nos movimentos metodológicos de cada professor(a), no sentido de desenvolvimento de outras estratégias de abordagem, especialmente lúdicas, brincantes, que demandam um tempo maior, dado o grau de envolvimento das crianças. Vale salientar que a escola está em processo de implantação e implementação do projeto, ou seja, será preciso muitas adaptações para adequá-lo e, assim, atingir o objetivo desejado.

No decorrer desse período de observação no campo de pesquisa, foi possível constatar que o brincar, o lúdico, acontecia dentro da sala de aula a partir de jogos criados pelo professor em concordância com o conteúdo trabalhado naquele dia. Os jogos, em geral, eram confeccionados pelo próprio professor com a participação das crianças em determinadas etapas como colorir, por exemplo. Os jogos confeccionados eram essencialmente os de memória.

No recreio, no pátio da escola, as crianças brincavam livremente, criavam e recriavam brincadeiras de livre escolha e, para isso, grupos se formavam por afinidade e ou, pelo tipo de brincadeira. O pátio também oferecia possibilidades de brincadeiras: jogos pintados no chão como Amarelinha, Caracol, Tabuleiro de Xadrez, além de um mastro com cordas dependuradas, convidando-as a brincar. Durante o período de observação não foi presenciado idas à pracinha ou brinquedoteca (espaços que não foram visitados durante esse processo).

No período de estágio do Curso de Pedagogia, adentrei o espaço da Educação Infantil por um período de 150 horas/aulas numa escola Municipal de Ensino Fundamental. Nesse espaço, o ambiente era adequado às crianças, a sala de aula oferecia uma boa estrutura física, com banheiro, prateleiras com brinquedos ao alcance delas, armário com muitos materiais e jogos, um tatame e mesas redondas com cadeiras que acomodavam 20 crianças.

Durante as observações, período que antecede o estágio supervisionado, constatei que as atividades estavam muito direcionadas para o primeiro ano do ciclo inicial do ensino fundamental. O trabalho pedagógico desenvolvido pela professora tinha sempre presente a preocupação e a expectativa de que as crianças tivessem o domínio no reconhecimento de todas as letras do alfabeto, dos numerais até dez e muitos outros conhecimentos básicos para o primeiro ano e para o processo de alfabetização.

Todas as atividades pedagógicas eram mediadas pela professora, inclusive as brincadeiras, o lúdico. O brincar livre acontecia, mas com duração determinada, ou seja, 20 minutos (e nem tão livre, pois muitas regras precisavam ser cumpridas). As crianças raramente ocupavam a quadra, o pátio ou mesmo o saguão (área coberta) da escola, limitadas ao espaço da sala de referência, compensado pelo período de 40 minutos do final da aula, em que brincavam na pracinha até a chegada dos pais ou responsáveis, momento de irem para casa.

Quando comecei a docência orientada, pensando em colocar em prática as teorias ora oportunizadas pelo Curso de graduação e tão fortemente enfatizadas pelos(as) professores(as), deparei-me com a resistência da professora regente da turma. Os meus planejamentos avalizados pela minha orientadora, não eram integralmente desenvolvidos por mim, pois a professora sempre interferia, modificando atividades, não me permitia atuar como docente da turma efetivamente.

Mas, sempre que possível (e isso em raras vezes), oportunizava às crianças o brincar livre, sem a minha interferência, limitando-me a observação das ações, criações e recriações delas, além de propiciar diferentes espaços que possibilitavam a exploração, como por exemplo oferecer um mini mercado com muitos produtos (embalagens reais de sucos, leite, sabão em pó, café, fermento, bolachas...), dinheirinho (notas de papel fictícias) para aquisição dos produtos, sacolas plásticas e de papel para colocarem as compras (fazer opção), caixa registradora (teclado de um computador).

Numa casinha que construí para elas com canos de PVC, montei uma cozinha com fogão, panelinhas, relógio de parede, lixeira, uma sala com tapete e almofadas, noutro espaço uma pista de carros com duas faixas e também, um espaço com adereços de festa: chapéus e fantasias de bruxa, de princesa, de super-herói e vários acessórios: pulseiras, colares, tiaras, máscaras etc.

No entanto, esses materiais, renderam-me uma reclamação junto da coordenação pedagógica da escola, onde fui chamada para responder às reclamações da professora. As atividades que eu estava propondo eram muito lúdicas, pois “as crianças (de 4 e 5 anos) só

brincavam e que logo eu iria perder o controle da turma” (Palavras da Coordenadora relatando a reclamação da professora). Fiquei bastante incomodada com a situação, pensei até em desistir do estágio supervisionado, depois da escola e, por fim, refleti sobre a relevância de continuar, repensei e continuei na turma, na escola e com uma proposta de brincar intercalada com atividades que contemplassem as exigências da professora: que as crianças “saíam da pré-escola preparadas para o primeiro ano, quase lendo e escrevendo”.

Um quadro diferente, foi possível constatar no período do estágio nos anos iniciais na mesma escola, em período igual de 150 horas, em uma turma do segundo ano, surpreendeu-me, me fez repensar toda a experiência vivida até então. Em especial, pelo brincar ter espaço de duas horas/aulas semanais na pracinha, um hora semanal na sala multiuso que, acompanhadas pela professora, as crianças ficam livres para escolherem o que gostariam de fazer: ler livros de literatura infantil, jogar jogos de livre escolha, assistir filmes de animação, brincarem, deitarem-se no tapete, conversarem.

Nesta perspectiva, desenvolvi o presente trabalho de conclusão de curso a partir de uma análise concomitante, mesclada com alguns apontamentos a posteriori. Não houveram categorias para além da presença do brincar nesta fase de transição da educação infantil para os anos iniciais e a hipótese era centrada na possibilidade de vivência do brincar constante em ambos os campos da pesquisa.

2. INTRODUÇÃO AO TEMA DA PESQUISA

A transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental na perspectiva do brincar, da sua importância no desenvolvimento da criança e os desafios desse processo é a base central desse estudo. Considerando o brincar enquanto ação inerente à criança e, que através do qual ela aprende ativamente, uma característica do ser humano, um ser ativo e que aprende por meio da atividade, do fazer.

Evidenciando sua presença constante no desenvolvimento das crianças, desde bebê, constata-se que é por meio da ação que a aprendizagem acontece, constituindo um tempo de vida e de permanente construção social. Segundo Luckesi (2015, p.132), “para que o entendimento do mais simples ao mais complexo, se transforme em habilidade [...] importa a ação. A aquisição de uma informação não é suficiente para que se afirme que se adquiriu um conhecimento, sob a forma de uma habilidade”.

A criança por ter uma capacidade de compreensão e de experiências menos amplas que de um adulto, tem sua aprendizagem quase que integralmente baseada no movimento,

na ação. É nesta visão que o brincar é compreendido como uma ação própria da criança, formadora da sua personalidade, favorecendo o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores, imprescindível para as aprendizagens significativas do cotidiano, a medida que interagem com os objetos, com as pessoas, construindo conhecimentos acerca do mundo que vive.

Ao considerar o brincar fundamental para a apreensão dos conhecimentos, acredita-se que o ingresso no Ensino Fundamental obrigatório não pode constituir-se, em medida meramente política exigindo, portanto, um cuidado no processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança de seis anos, implicando na atenção às características etárias, sociais e psicológicas. Da mesma forma, as atividades pedagógicas devem atentar para essas características, para que a criança seja respeitada como sujeito da aprendizagem.

A importância de considerar esse momento de transição sem rupturas bruscas, mediadas pela ludicidade, é oferecer um aparato motivacional e impulsionador da curiosidade para a criança, segurança aos pais e proporcionar atenção às especificidades da infância e os cuidados pedagógicos necessários para o desenvolvimento integral dela. Além disso, a interação e a brincadeira são fundamentais para desenvolver as capacidades como memória, linguagem, atenção, percepção, criatividade, imaginação e habilidade para melhor potencializar as aprendizagens.

Para tanto, todas essas premissas devem ser consideradas para que o brincar e o lúdico, permeiem os processos de aquisição das aprendizagens dos conhecimentos no primeiro ano do ensino fundamental, sendo um facilitador do desenvolvimento dessas habilidades.

Pensar a singularidade da criança é questão urgente, pois cada criança tem seu tempo, seu modo de pensar, sentir e agir, sua maturidade. E a criança, ao sair da educação infantil, espaço de brincadeiras e fantasias, do lúdico, do faz-de-conta, para adentrar num mundo diferente, com regras mais rígidas, com rotinas mais estanques e exigentes, marca fortemente uma ruptura entre os dois ciclos, caracterizando as mudanças em relação ao ensino fundamental de nove anos.

Apresentam-se, sobremaneira, prós e contras, embora muitos estudos e teorias tenham sido desenvolvidos no sentido de melhor compreender esse tempo-espaço.

É necessário que o sistema escolar esteja atento às situações envolvidas no ingresso da criança no Ensino Fundamental, seja oriunda diretamente da família, seja da pré-escola, a fim de manter os laços sociais afetivos e

as condições de aprendizagem que lhe darão segurança e confiança (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, cabe ao professor e ao sistema e comunidade escolar, o papel de compreender a importância do brincar e favorecer nas suas práticas pedagógicas junto com a escola.

3. O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA E A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NESSE PROCESSO

3.1 O BRINCAR E A HISTÓRIA

Pesquisar sobre esse tema permite constatar que o brincar, os jogos e as brincadeiras estão em todos os contextos, nas diferentes culturas e tempos desde os primórdios da história da humanidade.

Entendido, por vezes, como excesso de energia da qual a criança tinha que se libertar, como uma necessidade instintiva ou ainda como forma de relaxamento, o brincar está presente em todas as épocas da história da vida humana, havendo evidências que provam que o homem sempre brincou.

Na pré-história não há muitos registros de suas culturas, aparecendo apenas nas pinturas rupestres que retratavam atividades cotidianas nas quais as crianças estavam inseridas com o objetivo de aprenderem com os adultos para sua sobrevivência.



Imagem A. <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiageral/prehistoria.htm>

Existem relatos que as crianças, na antiguidade, eram tratadas como adultos em miniatura, ideia que permaneceu no inconsciente coletivo até a Idade Média. Nesta perspectiva, tudo, desde roupas, calçados, brinquedos, eram exatamente como dos adultos, por exemplo, as bonecas representando os filhos e da mesma forma, os animais feitos de madeira ou barro, representando o trabalho. As crianças eram preparadas para desempenhar atividades do mundo adulto desde muito cedo e sua tutela não era permeada pelo cuidado e atenção tal como entendemos atualmente, ou seja, as crianças viviam os mesmos espaços dos adultos. Segundo Sant'Anna e Nascimento (2011, p. 20) destacam que:

Na história antiga há relatos de que o ato de brincar era desenvolvido por toda a família, até quando os pais ensinavam os ofícios para seus filhos. Destacamos que para cada época e sociedade a concepção sobre educação sempre teve um entendimento diferenciado, logo o uso do lúdico seguiu tal concepção. Os povos primitivos davam à educação física uma importância muito grande e davam total liberdade para as crianças aproveitarem o exercício dos jogos naturais, possibilitando assim que esses pudessem influenciar positivamente a educação de suas crianças.

Platão, já em meados de 367 a.C., apontou a importância da utilização dos jogos para que o aprendizado das crianças pudesse ser desenvolvido. Afirmava que em seus primeiros anos de vida os meninos e meninas deveriam praticar juntos, atividades educativas através dos jogos.

Rabelais, no século XV, já proclamava que o ensinamento deveria ser através dos jogos, dizendo a todos que deveriam ensinar às crianças o gosto pela leitura, pelo desenho, pelos jogos de cartas e fichas que serviam para ensinar a aritmética e até mesmo a geometria.

No período renascentista foi possível detectar a presença de muitos brinquedos, jogos e brincadeiras, como as retratadas na obra *Jogos Infantis* do pintor Pieter Bruegel, o Velho, pintado em 1560.

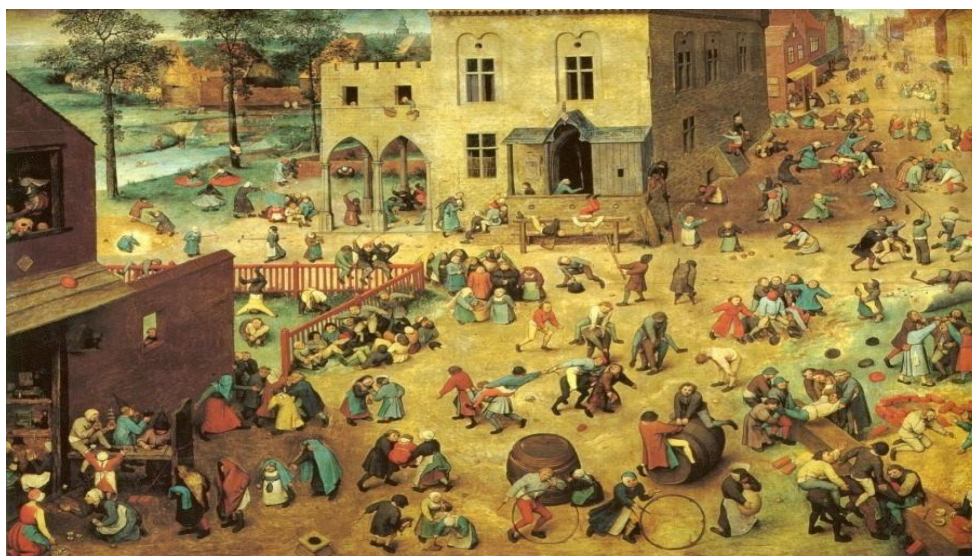


Imagem B. <http://virusdaarte.net/pieter-bruegel-o-velho-jogos-infantis/>

A Idade Média apresentou uma desvalorização da infância, com taxas de mortalidade infantil elevadas, a expansão comercial europeia e a igreja, que considerava os jogos como algo profano, fatores esses importantes, que modificaram a visão de infância e a afastaram da sua concepção clássica.

No século XVII, quase no final da idade moderna, os jogos foram introduzidos nos colégios como forma de relaxamento, após o cumprimento das tarefas e passando a ter valor educativo a partir das escolas jesuíticas, nas quais as crianças tinham brincadeiras, brinquedos como peões de madeira, bonecas de pano e também a música que, aliada a brincadeira, deu origem as cirandas, por exemplo, a ilustração da tela de Thoma DerKinderreigen, a qual retrata cena de Luís XIII com outras crianças.



Imagem C. [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Hans_Thoma_-_Kinderreigen_\(1872\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Hans_Thoma_-_Kinderreigen_(1872).jpg)

Segundo Sant'Anna e Nascimento (2011, p. 21) ainda houveram outros teóricos de destaque, que contribuíram para as reflexões acerca do brincar e das questões lúdicas. Dentre eles podemos evidenciar produções, ao longo da história, nas obras de Rousseau e Pestalozzi no século XVIII, Dewey no século XIX; e no século XX, Montessori, Vygotsky e Piaget.

3.2 CONCEPÇÕES SOBRE O BRINCAR

Dentre os documentos legais em vigência atualmente em nosso país devemos considerar, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN

publicada no ano de 1996, a criança como um ser de direitos, e o brincar é assegurado como um dos principais dentre os seus direitos. Assim como, o encontramos ressaltado nos demais documentos norteadores das práticas pedagógicas com crianças, dentre eles as DCNEI (BRASIL, 2009) e a BNCC (BRASIL, 2017). Entretanto, o direito à brincadeira não garante sua viabilização no ensino fundamental. Assim,

Partindo do princípio de que o brincar é da natureza de ser criança, não poderíamos deixar de assegurar um espaço privilegiado para o diálogo sobre tal temática [...] o brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; o brincar com uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula; a brincadeira como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/ séries iniciais do EF de nove anos (BRASIL, 2007, p.10).

Partindo da indissociabilidade do brincar com as propostas educacionais escolares, passamos a refletir sobre possibilidades de efetivação de práticas voltadas ao brincar, as brincadeiras, brinquedos, jogos, enfim, que corroborem para a efetivação da construção de conhecimentos a partir do lúdico. Para Gilles Brougère (1998), o jogo só possui existência na interpretação humana.

[...] O que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca. Isso leva a dar muita importância à noção de interpretação, ao considerar uma atividade como lúdica. Quem diz interpretação supõe um contexto cultural subjacente ligado à linguagem, que permite dar sentido às atividades. [...]

O segundo ponto que gostaríamos de salientar tem seu fundamento na literatura psicológica que atualmente insiste no processo de aprendizagem que torna possível o ato de brincar. Parece que a criança, longe de saber brincar, deve aprender a brincar, e que as brincadeiras chamadas de brincadeiras de bebês entre a mãe e a criança são indiscutivelmente um dos lugares essenciais dessa aprendizagem. A criança começa por inserir-se no jogo preexistente da mãe mais como um brinquedo do que como uma parceira, antes de desempenhar um papel mais ativo pelas manifestações de contentamento que vão incitar a mãe a continuar brincando. A seguir ela vai poder tornar-se um parceiro, assumindo, por sua vez, o mesmo papel da mãe, ainda que de forma desajeitada, como nas brincadeiras de esconder uma parte do corpo. A criança aprende assim a reconhecer certas características essenciais do jogo: o aspecto fictício, pois o corpo não desaparece de verdade, trata-se de um faz-de-conta; a inversão dos papéis; a repetição que mostra que a brincadeira não modifica a realidade, já que se pode sempre voltar ao início; a necessidade de um acordo entre parceiros, mesmo que a criança não consiga aceitar uma recusa do parceiro em continuar brincando. Há, portanto, estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira em particular, e a criança as apreende antes de utilizá-las em novos contextos, sozinha, em brincadeiras solitárias, ou então com outras crianças. Não se trata aqui de expor a gênese do jogo na criança, mas de considerar a presença de uma cultura preexistente que define o jogo, torna-o possível e faz dele, mesmo em suas formas solitárias, uma atividade cultural que supõe a aquisição de estruturas que a criança vai assimilar de maneira mais ou menos personalizada para cada nova atividade lúdica.

Sob esta introdução cabe destacar que o brincar é uma das linguagens fundamentais das crianças, se não a mais importante forma de expressão. Portanto, é relevante pensar na necessidade da escola se apropriar dela em seu cotidiano, para que as crianças possam se expressar, se posicionar através de atividades lúdicas, de entretenimento, prazerosas e divertidas, em propostas que mantenham a espontaneidade das crianças, pois é através do brincar, dos brinquedos, jogos e brincadeiras que as crianças expressam a sua visão particular do mundo que as cerca, demonstrando a sua forma de compreensão do espaço-tempo em que vive, das situações a que estão submetidas e dos conhecimentos que constroem.

Foi no ano de 1959 que a Organização das Nações Unidas – ONU adotou a Declaração Universal dos Direitos da Criança, garantindo o direito de brincar à todas as crianças do mundo. É através do brincar que a criança se torna ativa, criativa, capaz de se relacionar com seus pares e os adultos de seu entorno, significando as experiências e vivências das quais entra em contato.

O brincar privilegia a aprendizagem infantil, possibilita a interação entre os pares, cria e recria diante de situações imaginárias, aprende com a negociação de regras de convivência e pelo seu significado (PARENTE, 2014).

Deste modo, a experiência do brincar permite à criança representar papéis, atribuir significados diferentes aos objetos transformando-os em brinquedos, organizar hipóteses e testá-las, resolver problemas e pensar, assim como, sentir e refletir sobre o seu mundo e o mundo que a cerca.

Vygotsky (1984), ao organizar reflexões acerca da Zona de Desenvolvimento Proximal, considera que a brincadeira proporciona às crianças funções que estão em processo de desenvolvimento e que será identificada por intermédio de tarefas com o auxílio de adultos ou de outras crianças mais experientes. Através destas situações implementadas através do brincar, a criança consegue atingir um determinado desenvolvimento que sem a mediação seria impossível de acontecer.

Piaget (1986) também analisou situações de brincar, sugerindo que a criança se desenvolve no aspecto cognitivo, emocional, social ou moral, constrói suas características e identidade se relacionando com o meio e com os objetos, desenvolvendo sua autonomia. Ainda outros grandes teóricos do desenvolvimento humano se fixaram em estudar e questionar as possibilidades oferecidas através da ação do brincar. Mas o importante é ressaltar que o brincar se apresenta como fundamental tanto ao desenvolvimento cognitivo e motor da criança quanto à sua socialização. Podemos mencionar que a ludicidade é uma

necessidade interior, tanto da criança quanto do adulto. Por conseguinte, a necessidade de brincar é inerente ao desenvolvimento humano.

Segundo Leal (2011), é através da atividade lúdica que a criança se organiza para a vida, construindo uma cultura própria permeada pelo meio em que vive, adaptando e integrando-se ao contexto em que se encontra inserida, aprendendo a competir, cooperar com seus semelhantes e conviver socialmente. Sobretudo, o brincar é a essência da infância, das crianças.



Imagem D e E. Crianças em momento de brincar com exploração de materiais.

3.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PEDAGOGIA, ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ENSINO, ESPAÇO ESCOLAR/CONTEXTO DE AÇÃO DOCENTE

A formação de professores em cursos de Pedagogia, construindo conhecimentos e saberes profissionais para a atuação junto às crianças em educação infantil e anos iniciais e a atuação docente, são questões fundamentais para delinear rumos diferentes para a ação/prática profissional docente e pedagógica.

Problematizar os processos que constituem a formação, inicial e continuada, dos professores unidocentes, e as matrizes curriculares da formação ofertada parece não suprir a demanda proveniente dos contextos escolares. Como sugere Adriana Friedmann, não é somente os profissionais que precisam se articular para a mudança. Há um ciclo de mudanças que engloba pensar nos espaços-tempos escolares como aspectos imprescindíveis e passíveis de alteração. Novas gerações transbordam novas culturas, que exigem adaptações constantes.

O estudo do professor nos bancos dos cursos que o preparam para a profissão, no seu cotidiano como ser histórico e socialmente contextualizado, pode ser determinante numa nova ordem pedagógica e na mudança da realidade no que se refere à sua prática e à sua formação. Quanto maior e mais rica for sua história de vida e profissional, maiores serão as possibilidades do desempenho de uma prática educacional significativa.

O curso de Pedagogia prepara o professor para a busca permanente da sua integralidade, pois é exigência do mundo globalizado buscar sempre uma melhor qualificação, a aquisição de muitos conhecimentos, de grande quantidade de ideias, de habilidades nas estratégias de ensinar, de lidar com as crianças, de se portar, dos valores e das condições pessoais para o ensino.

Segundo Nazar (2016),

Exercer este papel só é possível, se o professor for um profissional reflexivo, agente de sua própria formação, e estimulador da formação do educando, mediando construção do conhecimento com atividades lúdicas desafiadoras, criativas e significativas, possibilitando aos alunos, tornarem-se sujeitos participantes, autônomos e críticos em relação ao contexto em que estão inseridos.

Sob esta perspectiva, e pensando nos estágios supervisionados de ensino (ALMEIDA E PIMENTA, 2015), é possível constatar a necessidade de uma maior preparação e de um período que realmente possibilite experimentar o espaço escolar de forma mais efetiva, que tenha um maior alcance de ação e que o fator tempo seja considerado preponderante para que o professor possa exercitar a sua capacidade de mediador nos processos de ensinar e aprender, em todas as suas potencialidades.

A partir de minha inserção nos espaços escolares de estágio supervisionado de ensino e voltados ao campo de produção dos dados desta pesquisa, foi possível identificar uma postura de resistência, especialmente na educação infantil, às novas propostas pedagógicas, suas metodologias e, também, na interpretação dos documentos oficiais, não havendo um consenso das orientações dos mesmos gerando restrições à ação do professor, por vezes até impedindo um fazer pedagógico que possibilite ao aluno(a) um maior grau de competências conforme suas reais possibilidades.

3.4 COMO O BRINCAR PODE ESTAR INSERIDO NO COTIDIANO DO PRIMEIRO ANO COMO CONTEXTO DE TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ANOS INICIAIS?

No período de realização da observação da pesquisa, foi possível constatar que a turma do primeiro ano do ensino fundamental da escola Marista Santa Marta tem, no seu professor, um “mentor” do trabalho pedagógico pautado no brincar, mais especificamente no jogo, oportunizando as crianças a alfabetização, o letramento através de atividades lúdicas, sendo que os materiais e os jogos são confeccionados, na sua grande maioria, por ele com a participação das crianças.

A dinâmica de trabalho acontece da seguinte forma: primeiramente, ele desenvolve atividades conforme o planejamento construído em parceria com as (os) outras (as) colegas das outras turmas de primeiro ano do ensino fundamental. Este primeiro momento é baseado na metodologia tradicional do fazer pedagógico orientado pela coordenação dos anos iniciais da escola, com foco na exposição dos conhecimentos pelo professor. Em sequência, o professor organiza e cria jogos para trabalhar o mesmo conteúdo, agora de maneira lúdica, retomando a proposta inicial de forma prazerosa, e que exigem a participação e o envolvimento de todas as crianças.

A sala de aula favorece as atividades lúdicas, pois a turma ocupa a mesma sala que a pré-escola ocupa no turno inverso e, que ocuparam no ano anterior (grande parte das crianças da turma) quando estavam na pré-escola, sendo que os espaços são adequados à altura delas, a sala tem muitos jogos, livros de literatura infantil e um tatame que é usado diariamente e por diversos momentos durante a aula. Para desenvolver as atividades, elas são acomodadas nas mesas (redondas) com 5 lugares, ou seja, em grupos. O que remete a reflexão sobre a influência da estrutura física, assim como do mobiliário e materiais para a implementação de propostas diferenciadas e permeadas pelo brincar.

Todos esses fatores contribuem significativamente para melhor adaptação das crianças nesse período de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, mas há muita resistência por parte das famílias, que compreendem o primeiro ano com sendo exclusivamente para “estudar” e também, da escola que, embora tenha um projeto voltado para alfabetização aliada às atividades lúdicas, pareceu-me que a proposta não foi bem compreendida ou aceita.

Nessa perspectiva de trabalho metodológico foi possível perceber uma apreensão mais significativa dos conteúdos por parte das crianças e, ou pelo menos, uma avaliação rápida do desempenho de cada uma delas por parte do professor, potencializando as ações

em sanar as dificuldades, além de permitir análise quase que momentânea da metodologia que está sendo usada no desenvolvimento das atividades.



Imagem F. Crianças brincando com as sílabas.



Imagem G. Crianças jogando Memória a partir do trabalho com vogais.

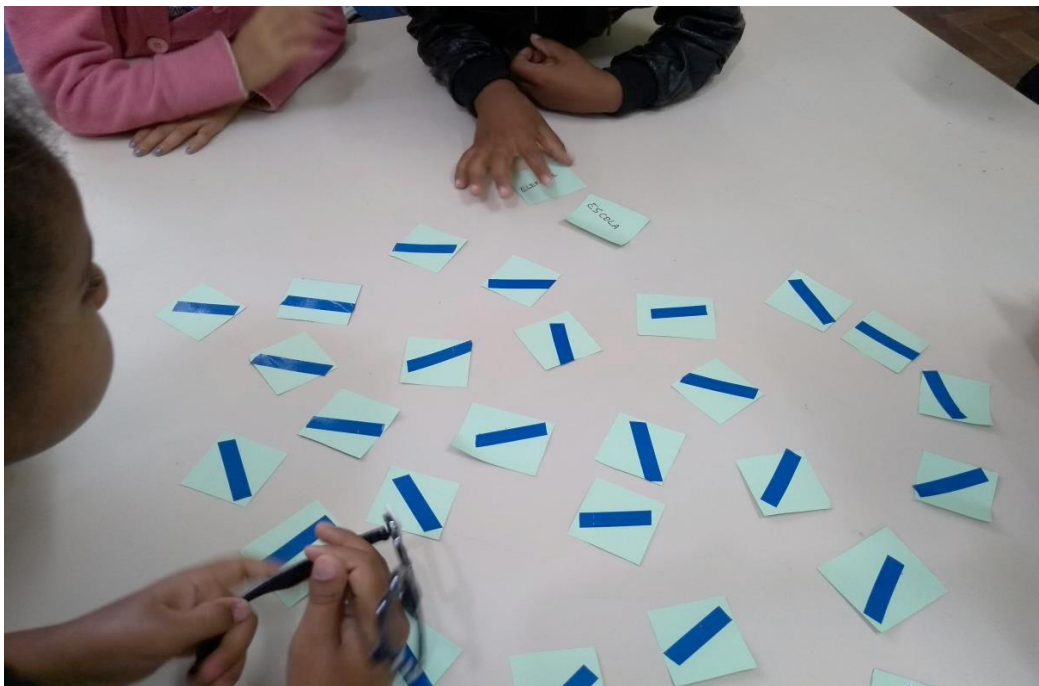


Imagem H. Jogo de Memória com palavras iniciadas com vogais.

3.5 REFLEXÕES SOBRE A TRANSIÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E OS ANOS INICIAIS

A criança ao passar da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental passa por mais um momento de transição, vivenciando uma ruptura entre estes dois ciclos. Superficialmente podemos considerar que ela deixa uma fase de vivência e imersão no lúdico para ingressar em um ciclo no qual a atmosfera social constrói uma realidade impregnada de responsabilidades, de regras e ordens, ou seja, cheio de novidades e, acima de tudo, desafios. Por vezes este processo pode ser construído de forma prazerosa, tranquila, outras, cheios de ansiedade, medo e insegurança.

A partir do desenvolvimento deste trabalho de conclusão de curso, considero importante oportunizar nas salas de aula um ambiente que estimule a sua capacidade de criação, de descoberta, para que as crianças consigam se adaptar a essas novas formas de aprendizagens, considerando suas peculiaridades nessa faixa etária e a recente implantação do ensino fundamental de nove anos que, por se constituir num fato novo para todos, exige a concepção de uma nova estrutura de organização dos conteúdos para atender o perfil dos

novos alunos que, mais novos, não devem ser ignorados em suas particularidades, com seus aspectos cognitivos, motores e afetivos em desenvolvimento. Acredito que esse processo precisa de um olhar atento, sensível, que evitem frustrações nas expectativas da criança que irá frequentar a escola por um período considerável da sua vida.

A expansão do ensino fundamental e a obrigatoriedade do ingresso da criança aos seis anos na escola, no primeiro ciclo, é a temática abordada pelas educadoras e pesquisadoras Maria Carmen Barbosa e Ana Cristina Coll Delgado que defendem a valorização da educação infantil, dos direitos à educação e à infância. Na sua obra, as autoras trazem textos que permitem uma reflexão sobre a proposta de políticas participativas que possibilitem pensar uma escola na qual a criança queira permanecer, propiciando à ela a vivência da infância.

A problematização inicial apresenta a gravidade da crise do ensino fundamental brasileiro e o perigo de soluções que não contemplam a situação, e a agravam ainda mais. Para as autoras:

As definições políticas sobre os objetivos, a duração, a estrutura, isto é, toda a organização da escolaridade das crianças e dos jovens brasileiros, levaram oito anos de discussões e de disputas no Congresso Nacional por ocasião da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e, subitamente, [...] foi votada uma lei, sem debate público relevante, modificando a idade obrigatória de ingresso no ensino fundamental (BARBOSA, 2012, p.19).

Discussões a respeito desse assunto já vinham sendo tecidas a bastante tempo, porém, como a proposta encontrava bastante resistência e as crianças de seis anos haviam acabado de garantir o pertencimento ao nível da educação infantil, práticas que constituíram nesse período mudaram a situação educacional, conforme infere a autora:

Apesar de a discussão política e pedagógica não ter consolidado uma proposta de efetivação em caráter nacional da inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental, indiretamente, e de forma muito poderosa, a vertente econômica através do Fundef foi configurando um novo tipo de ingresso. Tendo em vista a quase ausência de financiamento para a educação infantil, vários municípios passaram a incluir as crianças de 6 anos no ensino fundamental para receber maior cota do fundo. Assim, este ingresso, geralmente sem proposta pedagógica adequada, foi realizado desconsiderando as condições concretas das crianças, das famílias, dos educadores, das agências formados, etc (BARBOSA, 2012, p. 22).

Os dados mostram que grande parte da população mais rica e escolarizada frequenta a educação infantil, e os mais pobres não têm o mesmo acesso, e que esse longo período na educação infantil além da socialização auxilia na adaptação à escola formal provocando a antecipação do ingresso das crianças no primeiro ano do ensino fundamental aos 6 anos, trazendo a ilusão de que seria uma forma de oportunizar uma situação igualitária e democratizar o ensino.

As crianças mais pobres seriam as maiores vítimas desse processo, pois não somente a escola será estranha por terem esse acesso antes, mas também a cultura escolar não lhes é familiar, por viverem num ambiente pouco letrado. Sobretudo, as autoras salientam que a nova forma de organização do ingresso aos anos iniciais democratizaram oportunidades tratando desiguais como iguais.

Para tal implementação, seriam necessárias amplas discussões, que devido aos prazos de implementação foram inviabilizadas. Na prática, essas discussões não foram realizadas:

Não houve tempo de prever espaços, materiais pedagógicos, formação específica, reorganização de tempos e espaços para que o ingresso obrigatório (e o acolhimento) de novas crianças ocorresse de forma adequada.

Assim, qual o resultado que pode ser esperado da entrada abrupta dessas crianças, sem nenhuma preparação, no ensino fundamental, sabidamente precário e pouco amistoso com a diversidade, como demonstram os altos índices de reprovação e de evasão inclusive, e sobretudo, na 1ª série do ensino fundamental? (BARBOSA, 2012, p.25)

Questionamento que ainda não pode ser ilustrado em detrimento dos anos de adaptação e de implementação da nova legislação. Embora defendendo a ampliação para nove anos no ensino fundamental, a autora considera um equívoco o ingresso das crianças de 6 anos e entende que “democratizar o acesso sem garantir a aprendizagem escolar é uma forma de tratar igualmente sujeitos com histórias e isto é muito injusto” (BARBOSA, 2012, p. 26).

Outro fator importante a ser considerado é a faixa etária, que mesmo sabendo que a idade não é um parâmetro adequado para definir o nível de competência do ser humano, muitas vezes é necessário utilizá-la. A idade de 7 anos para o ingresso no ensino fundamental talvez não possa ser considerada ideal, pois os índices indicam que o fracasso escolar é elevado nessa idade e as estatísticas demonstram que não há possibilidade de antecipar essa idade. A idade de 7 anos definida por lei, tem na história cultural ocidental

uma longa história, com diferentes sentidos para a diferenciação dos sujeitos a partir dos 6 ou 7 anos. Nessa direção,

Se considerarmos as teorias de aprendizagem desenvolvidas no século XX, veremos que L.S.Vygotsky via nesta idade a possibilidade de passar de conceitos espontâneos, da ação concreta, para os conceitos científicos, aprendidos em situações formais. (BARBOSA, 2012, p.27)

Na realidade, o impasse maior não está vinculado a idade, mas ao que se faz com a criança que ingressa mais cedo em um ensino despreparado para recebê-las. Sendo o maior desafio, criar condições para o desenvolvimento, respeitando o processo de construção pessoal e social que cada criança vive.

O objetivo central do sistema educacional brasileiro é, sobretudo, a medição dos resultados, desconsiderando alternativas à escolaridade e à formação de professores, comprovadamente através das “provinhas” realizadas por crianças pequenas. Assim, torna-se imprescindível pensar:

O silenciamento acerca dos debates das políticas educacionais – tirando o espaço de participação dos alunos, professores e da comunidade – tem feito com que os “políticos” constituam pragmaticamente as proposições educacionais. O ingresso aos 6 anos foi realizado para legitimar uma prática econômica, aumentar as cotas do Fundef nas prefeituras. Agora, a abertura que o Conselho Nacional de Educação deixou na legislação quanto ao momento exato da sistematização da alfabetização, se o 1º ou 2º ano, passou a ser induzida por uma prática avaliativa do poder executivo que possui maior força instituinte, a Provinha Brasil, que ao ser implementada no mês de abril exige que a criança já esteja alfabetizada (BARBOSA, 2012, p. 32).

Conforme verificado por meio dos dados produzidos através das observações para a presente pesquisa em diferentes circunstâncias, verifica-se que há algumas coincidências com a abordagem que Barbosa (2012, p. 34) resgata em obra exclusivamente voltada a esta situação problema. A autora sugere que:

A educação infantil exige educar as crianças de modo interdisciplinar e organizado através de diferentes projetos. Isso também poderia ser desenvolvido no ensino fundamental, mas a mentalidade dominante entre professores e pais é de que a 1ª série do ensino fundamental deve alfabetizar. E alfabetizar, na concepção desses atores, é trabalhar arduamente e repetidamente com o código alfabético: copiando, repetindo. (BARBOSA, 2012, p.34)

Todas essas problematizações acerca do ingresso da criança de 6 anos no ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2006), privilegia conceber uma educação que priorize a criança, que respeite seu desenvolvimento e suas singularidades, garantindo que as crianças vivam a “experiência da infância” como “[...] uma obrigação das gerações mais velhas e responsáveis para que estes “novos seres no mundo” possam iniciar seu futuro sem ter tido parte de sua vida “roubada”” (BARBOSA, 2012, p. 35).

Isso significa dizer que as crianças devem ter garantida, por todos os responsáveis, o direito de ser criança, de ter infância e viver de forma integral as aprendizagens que esse período pode proporcionar através das brincadeiras, das atividades lúdicas, dos jogos. Reiterando o brincar em perfeita consonância com o desenvolvimento da criança e das infâncias.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final das análises acerca deste estudo realizado sobre o brincar e sua importância no desenvolvimento da criança, busquei compreender, a partir das concepções que foram fundamentais ao longo deste trabalho de conclusão de curso e, também, com base nas observações realizadas, há que se considerar o brincar e o lúdico como pressuposto para as aprendizagens, para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo das crianças do primeiro ano do ensino fundamental.

Para isso, resgato a relevância do professor(a), através de intervenções metodológicas que privilegiem essas ações, favorecendo as aprendizagens de forma efetiva, sem desconsiderar as infâncias, sabidamente um período que caracteriza a apropriação, por parte da criança, de conhecimentos e habilidades que contribuem significativamente na constituição da sua formação como sujeitos integrais.

Portanto, é pertinente considerar o papel do professor fundamental, cabendo-lhe ser o mediador das interações que propiciem essas construções lúdicas cotidianas com as crianças e, para tanto, o trabalho pedagógico precisa ser pensado de modo que as metodologias a serem utilizadas sejam permeadas pelo brincar, brincadeiras, pelo lúdico e pelos jogos.

No momento de transição pelo qual a criança passa, ao ingressar no primeiro ano do ensino fundamental, visivelmente marcado por uma ruptura, o lúdico dá lugar as responsabilidades, regras e ordem e, nesse contexto, a necessidade de metodologias, de estratégias, que se aliem, contrárias a essa ruptura. O que traz a exigência do professor

encontrar na formação inicial e continuada, a compreensão de uma nova ordem pedagógica que alicerce a mudança da sua prática, tornando-a significativa. Portanto, é inquestionável que os professores(as) tenham autonomia/liberdade tanto com relação as metodologias de aprendizagem quanto estratégias de ensino, viabilizando incorporar modos diferenciados de transformar o cotidiano das crianças em espaços escolares.

Segundo as autoras utilizadas para esta pesquisa, no que tange a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos, é necessária uma forma articulada, sem rupturas, que possam comprometer a aprendizagem nesse momento de transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. Processo esse, vinculado ao desenvolvimento por parte professor de projetos e estratégias que possibilitem a realização do trabalho pedagógico que leve em conta os grupos etários, bem como, o seu desenvolvimento.

Assim, entendo que o brincar deve ser constante no espaço escolar, não apenas nos planejamentos, no desenvolvimento das atividades pedagógicas, mas também no recreio, nas brincadeiras livres, na pracinha, em todos os espaços, pois estamos pensando na criança, e o brincar é inerente à elas.

As brincadeiras, o lúdico e os jogos devem estar inseridos no contexto escolar, pois é pelo brincar que a criança estabelece relações, desenvolve habilidades, se reconhece e conhece o mundo que a cerca. É na infância que a criança brinca e se organiza para a vida, e sobretudo, compreendendo o brincar como a essência das infâncias e do ser criança.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. PIMENTA, S.G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2015.

BARBOSA, M.C.S; DELGADO, A. C. **A Infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/ SEB, 2007.

_____. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9394 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BROUGERE, G. A criança e a cultura lúdica. In: **Revista da Faculdade de Educação**. Vol 24, n. 2. São Paulo, Jul/Dez, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007
Acessado em dezembro de 2018.

DEMO, P. 2008. **Pesquisa Participante**: saber pensar e intervir juntos. Liber Livros, Brasília.

<http://universidadebrasil.edu.br/portal/a-formacao-do-professor-a-pratica-reflexiva-e-o-desenvolvimento-de-competencias-para-ensinar/>

LEAL, F. L. **A importância do lúdico na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Piauí. 2011. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/picos/arquivos/files/Monografia%20%20Corrigida.pdf>
Acessado em dezembro de 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Ensinar, Brincar e Aprender. In: **APRENDER** - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação . Ano IX, n. 15. Vitória da Conquista, 2015. p.131-136. Disponível em: http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/5484/pdf_36
Acessado em novembro de 2018.

NAZAR, Rosa Maria Gasparini. Entrevista. Coordenadora do curso de Pedagogia da Unicastelo, Descalvado/São Paulo, 2016.

PARENTES, M. **O brincar como ferramenta pedagógica na educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade de Brasília, 2014. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10483/9551/1/2014_MarleneDeSouzaParentes.pdf Acessado em dezembro de 2018.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

SANT'ANNA, A.; NASCIMENTO, P. A história do lúdico na educação. In: **REVEMAT**. v. 06, n. 2, Florianópolis, 2011. p. 19-36.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.