

BRINCAR E A EDUCAÇÃO: O ESPAÇO E O TEMPO DA INFÂNCIA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Daniella Salviana Faria

Universidade Federal de Uberlândia

daniella_gtl@hotmail.com

Resumo: A infância tem sido objeto de estudo em nosso país, especialmente nas últimas décadas, o que levou a um avanço no âmbito do conhecimento científico e ainda na garantia de direitos das crianças. Em meio a esses estudos, o brincar e a educação nas instituições escolares, têm despertado debates e reflexões sobre as políticas que regulamentam a escolarização das crianças. O objetivo deste texto é analisar e discutir questões sobre o brincar e a criança de seis anos no 1º ano do ensino fundamental, considerando os espaços e tempos da infância vivenciados no cotidiano escolar. Este trabalho é fruto de uma pesquisa de mestrado realizada no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA-UFU). Diante do contexto de ampliação do ensino fundamental para nove anos a partir da Lei n. 11.274, são vários os desafios que as escolas têm enfrentado na configuração de um currículo para o 1º ano do Ensino Fundamental que contemple as especificidades das crianças de seis anos. A pressão incisiva das famílias, das políticas públicas e até mesmo dos professores tem provocado uma aceleração do tempo de aprender, principalmente, quando a criança está em processo de alfabetização, muitas vezes, descaracterizando o brincar como atividade fundamental da infância. Nesse sentido, pesquisar a prática pedagógica desenvolvida com as crianças neste ano de ensino, permitiu a realização de um estudo acerca das atividades lúdicas desenvolvidas no cotidiano escolar, suscitando indagações sobre a possibilidade de garantir espaços-tempos de aprender com as múltiplas linguagens, diante do contexto de alfabetização, respeitando o tempo da infância e as especificidades da idade das crianças. Na tentativa de buscar respostas a esses questionamentos, apresenta-se, ao longo deste trabalho, alguns princípios teóricos que norteiam a temática, apontando possíveis contribuições de experiências que buscam a consolidação de ações que valorizem o lúdico enquanto elemento fundamental para o desenvolvimento das crianças a partir da pluralidade de vivências e experiências significativas.

88

Introdução

As características da infância no contexto da globalização tem despertado o interesse de pesquisadores como Postman (1999), Sarmento (2001, 2003), Kramer (1999 e 2007), Kuhlmann (1998), que buscam compreender os impactos do cenário atual no desenvolvimento das crianças. Percebemos que existe uma grande pressão para que cada vez mais cedo as crianças cresçam e assumam responsabilidades. As

mudanças são reflexos da organização da sociedade capitalista global. Santos (2001) aponta que nos últimos 30 anos, o capitalismo conseguiu consolidar o domínio cultural e construir um novo modelo de civilização baseado na lógica do mercado, expandindo esse fundamento para todos os aspectos da vida social, transformando a educação em mercadoria.

O impacto da globalização neoliberal é determinante e limitador da qualidade de vida de todos os grupos sociais, principalmente dos grupos socialmente excluídos ao longo da história, onde incluímos o grupo da infância. Ao tentarmos compreender a infância no contexto da sociedade, refletimos sobre a situação de vulnerabilidade das crianças diante dos indicadores de pobreza, marginalização, exploração do trabalho infantil, e para além dessas questões, percebemos uma forma de exclusão através da invisibilidade e ausência das “vozes” das crianças nos centros de decisões.

No contexto escolar não tem sido diferente. A lógica do mercado tem perpassado o cotidiano das escolas, das famílias e até mesmo das políticas públicas educacionais. Cada vez mais, busca-se por uma aceleração das aprendizagens, principalmente das crianças pequenas. Diante desse contexto, são vários os desafios que as escolas têm enfrentado. A pressão incisiva das famílias, de políticas públicas em busca de uma aceleração do tempo de aprender, especialmente, ao longo do processo de alfabetização. O predomínio da linguagem oral e escrita tem nos provocado questionamentos sobre a hierarquia desta linguagem sobre as demais. Concordamos que ambas são de suma importância para a formação da criança, entretanto, entendemos que o desenvolvimento infantil engloba muitas outras linguagens e formas de aprender e que estas devem ser consideradas em todo o processo de formação.

Em nossas reflexões, nos sensibilizamos para o tempo da infância no âmbito educacional, especialmente no 1º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, nossa preocupação se estrutura a partir das políticas públicas que regulamentam a escolarização das crianças, sobretudo neste ano de ensino.

Em busca de respostas para nossas indagações, nos propomos a investigar o cotidiano escolar de uma turma de 1º ano da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, a fim de compreender possíveis impasses e

possibilidades de organização do cotidiano escolar de forma a contemplar e respeitar as especificidades da criança e ainda o tempo da infância.

Para a realização do estudo, optamos pela abordagem qualitativa. A escolha por esse tipo de abordagem se justifica pela necessidade de apreender o cotidiano das instituições de ensino, por meio de uma aproximação com os sujeitos que lá estão. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 11), “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”. Nesta forma de estudo, há uma tentativa de captar a perspectiva dos participantes, ou seja, como eles percebem as questões que estão sendo postas.

Desta forma, para além do estudo do cotidiano escolar, realizamos uma revisão bibliográfica sobre a temática, recorrendo à pesquisa documental para subsidiar as discussões sobre as políticas e normas que regulamentam o Ensino Fundamental de nove anos. Nesse contexto, nos atentamos às possibilidades do que as crianças estão a nos dizer e ainda às concepções que fundamentam a prática pedagógica das professoras.

A infância, o brincar e o 1º ano do Ensino Fundamental

90

Ao pensarmos no conceito de infância na contemporaneidade é fundamental compreendermos que este é reflexo de uma configuração histórica, social e cultural construída ao longo dos tempos, e que deve ser considerado diante de diferentes contextos. A imagem da infância que defendemos nesse trabalho é a de um grupo social com direitos, entendendo as crianças como sujeitos sociais e históricos, produtores de cultura, e que devem ser respeitados e considerados em todas as suas especificidades.

Dessa forma, para se compreender a criança e a infância que estamos discutindo é necessário considerar que estas não são categorias únicas e universais, e sim, existem diante de uma multiplicidade de contextos em todo mundo. Assim, em um mesmo país podemos perceber uma pluralidade de infâncias que coexistem em um mesmo espaço e tempo.

Diante da diversidade de infâncias e crianças que compõem o cenário deste estudo, nos atentamos para o que é específico da infância: o brincar. Atualmente, a imagem da infância é enriquecida, com o auxílio de estudos que desenvolveram

concepções psicológicas e pedagógicas, que reconhecem as especificidades da criança, e ainda o papel de brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento e na construção do conhecimento infantil. Kramer (2007, p. 15) reforça:

As crianças brincam, isso é o que as caracteriza. Construindo com pedaços, refazendo a partir de resíduos ou sobras, (Benjamin, 1987), na brincadeira, elas estabelecem novas revelações e combinações. As crianças viram as coisas pelo avesso e, assim, revelam a possibilidade de criar.

Na história social e cultural da infância, podemos destacar o brincar como característica peculiar do “ser criança”. As crianças brincam, criam, constroem conhecimentos que lhes permite apropriar do mundo nas suas relações de interações com o meio, com as pessoas e com as atividades lúdicas. Através do lúdico, vem à possibilidade de recriar, transformar, reelaborar e compreender os dados da realidade. Assim, as crianças constroem uma relação aberta e positiva com a cultura. Vygotsky (2014, p. 4) afirma que:

A imaginação como fundamento de toda a atividade criadora manifesta-se igualmente em todos os aspectos da vida cultural, possibilitando a criação artística, científica e tecnológica. Nesse sentido, absolutamente tudo que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o universo cultural, ao contrário do universo natural, é produto da imaginação e criação humanas.

91

Diante disso, podemos compreender que pedagogicamente, a ampliação das experiências vivenciadas pelas crianças irão proporcionar bases sólidas para potencializar a atividade criativa. Nesse sentido, o lúdico auxilia na formação de conceitos, no desenvolvimento da linguagem, na elaboração emocional de aspectos da realidade, ou seja, exercem um papel importante na constituição e desenvolvimento infantil. Vygotsky (1998, p. 131) complementa afirmando que o brinquedo, “não é o aspecto predominante da infância, mas é um fator muito importante do desenvolvimento”.

A partir destas reflexões, consideramos importante o papel da Educação no processo de desenvolvimento da criança, uma vez que o desenvolvimento infantil depende das condições históricas, sociais e culturais. A escola precisa buscar a compreensão das especificidades que compõem o universo infantil. Ao pensarmos no brincar e suas relações no espaço escolar, nos deparamos com pesquisas que denunciam a sua ausência no cotidiano escolar, principalmente à medida que as

crianças avançam para os anos do Ensino Fundamental. Partimos do pressuposto de que a escola é um espaço social onde a cultura infantil é reproduzida, criada e vivenciada pelas crianças. No entanto, para que isso aconteça as propostas curriculares precisam garantir espaços e tempos para a criação, para o brincar, para propiciar às crianças vivências que lhes permitam compartilhar os elementos que fazem parte da cultura.

Em meio às inúmeras contradições que demarcam o contexto escolar, o brincar entendido como experiência de cultura, vem sendo discutido há muito tempo. Os paradoxos que demarcam a principal atividade infantil desvalorizam seu processo em si e começa a ter uma conotação vinculada aos interesses da sociedade. Recorremos às contribuições de Postmann (1999, p. 145) que aponta que:

Os pressupostos tradicionais sobre a singularidade das crianças estão desaparecendo rapidamente. O que temos aqui é o surgimento da ideia de que não se deve brincar só por brincar, mas brincar com algum propósito externo, como renome, dinheiro condicionamento físico, ascensão social, orgulho nacional. Para adultos brincar é coisa séria. À medida que a infância desaparece, desaparece também a concepção infantil de brincar.

Nesse sentido, nos preocupamos com as concepções que perpassam no interior das instituições educativas, e ainda com as políticas públicas educacionais que regulamentam direta e/ou indiretamente o trabalho pedagógico. Defendemos que os direitos sociais sejam assegurados e que as escolas levem em consideração as singularidades das ações infantis, o direito ao brincar e a produção cultural em todos os níveis de ensino (KRAMER, 2007).

A ampliação do ensino fundamental de nove anos, com matrícula obrigatória aos seis anos de idade, interfere em toda estrutura organizacional da escola, no processo pedagógico, no currículo, nas concepções de professores e familiares a respeito do ensino, da aprendizagem, dos tempos e espaços tanto da educação infantil como do ensino fundamental. Com as divergências entre a data limite para ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental em âmbito nacional, muitas crianças têm chegado cada vez mais novas neste ano de ensino, sendo fundamental discutir sobre as características das crianças, suas subjetividades, enfim compreender a concepção de infância que está posta diante da atual realidade da situação escolar, entendendo que a infância não termina ao final da Educação Infantil.

Diante desse contexto, nossa indagação se estruturou a partir do desafio de organizar um currículo para o 1º ano do Ensino Fundamental que contemple as especificidades das crianças de seis anos e ainda de lidar com o desafio de alfabetizar sem desconsiderar as múltiplas linguagens e o espaço-tempo da infância.

O brincar no cotidiano do 1º ano do Ensino Fundamental: algumas possibilidades

Compreendemos que a rotina da escola se configura em um amplo e dinâmico movimento que compõe o cotidiano. O universo plural que é o cotidiano escolar revela-se como um mundo de possibilidades, permeado por uma dinamicidade, por transformações, contradições, e para além de tudo isso, como um espaço de construção de conhecimentos não só pelas crianças, mas para todos que estão nele inseridos. Diante dessa dinamicidade, o professor, assim como as crianças, assume um papel de protagonista neste cenário.

A tarefa de organizar um currículo que contemple as exigências das políticas públicas e ao mesmo tempo dialogue com as especificidades das crianças, sem desconsiderar seus espaços e tempos para o brincar não é algo tão simples. Uma vez que, as políticas públicas para a educação são marcadas por contradições que muitas vezes expressam através de textos normativos propostas que valorizem a infância, o brincar, mas que o discurso implícito e sua implementação na realidade das escolas brasileiras vão à contramão dos caminhos apontados.

Nesse sentido, nos deparamos com inúmeros desafios que permeiam o cotidiano escolar, mas ao mesmo tempo, reconhecemos que podemos levantar algumas possibilidades de organização dos espaços e tempos da sala de aula que considerem as múltiplas linguagens das crianças, e que busquem caminhar na direção da garantia de direitos das crianças, bem como a valorização da infância.

Em um primeiro momento, entendemos que o diálogo com as famílias é essencial para se construir uma compreensão da configuração do 1º ano do Ensino Fundamental, reconhecendo que este é uma etapa específica, diferentemente da antiga 1ª série. Este diálogo muitas vezes consegue acalmar a ansiedade das famílias e até mesmo das crianças em relação ao processo de alfabetização.

A brincadeira presente no contexto da sala de aula não é algo tão comum. Garantir espaços e tempos para o brincar exige planejamento, e ainda, sensibilidade e respeito ao tempo da infância. Assim, nos chamou atenção, a proposta da professora em ouvir as crianças, a fim de conhecer melhor o grupo, saber sobre suas brincadeiras preferidas. Esse olhar atento e sensível para/com as crianças, possibilita a percepção das necessidades individuais e do grupo, contribuindo para o reconhecimento das especificidades da turma.

Em um trecho das notas de campos construídas, relatamos um momento em que as crianças começaram a demonstrar interesse por outros espaços do pátio, como a quadrinha, e o espaço aberto. Diante desta percepção, a professora sensível ao movimento das crianças, em um diálogo informal compartilhou:

Tenho percebido que as crianças estão preferindo brincar em outros lugares para além do parque, como o pátio aberto ou a quadrinha. Então eu trouxe para eles bolas, petecas e cordas. As bolas eles já perderam, mas ainda sim, eles pegam caixinhas de suco e brincam de futebol, de pega-pega. Diante disso, estou deixando eles brincarem no parque, no pátio e na quadrinha. Além disso, percebo que o grupo é unido, eles sempre brincam juntos, às vezes todos da turma se envolvem em uma mesma brincadeira.

94

(Nota de campo 09 – 1º ano do E.F. - Agosto/2017)

Diante disso, podemos perceber o quanto o olhar atento do professor para os interesses das crianças, pode contribuir no sentido de oferecer espaços e tempos que favoreçam o desenvolvimento do brincar de diferentes formas no cotidiano escolar. Freire (2003) contribui afirmando que é essencial que o professor possua um olhar sensível, observador, capaz de ver o que está implícito no cotidiano escolar, pois só assim ele conseguirá compreender a realidade do contexto da sala de aula.

Outro ponto que destacamos na organização do cotidiano escolar é a flexibilização do planejamento, favorecendo assim a possibilidade de explorar uma mesma atividade de diferentes formas a fim de contemplar os interesses e necessidades das crianças. Na nota de campo 12, registrada em 10 de agosto de 2017, a professora propôs para as crianças um jogo de boliche, que abordava conteúdos sobre os conceitos de unidade e dezena. Os registros dos pontos eram feitos através de palitos de picolé. Após contarem os pontos, muitas crianças brincavam com os palitos, ressignificando esse objeto e atribuindo um significado

lúdico. Neste momento, a professora propôs uma atividade, em que as crianças poderiam criar uma cena, utilizando os palitos. Esta proposta estava relacionada com o interesse das crianças em brincar de outra forma, assim, foi possível articular o jogo com finalidade pedagógica e o jogo lúdico livre, a partir da possibilidade de adaptação do planejamento para atender aos interesses demandados pelo grupo naquele determinado momento.

No 1º ano do Ensino Fundamental vivenciamos juntamente com o grupo diferentes tipos de brincadeiras no contexto da sala de aula: brincadeiras de faz-de-conta, brincadeiras tradicionais infantis, brincadeiras de construção, jogos livres e jogos educativos. A rotina do 1º ano se estrutura de forma diferente da Educação Infantil, no entanto, o planejamento da professora era organizado de maneira a contemplar o brincar diariamente. Este momento geralmente acontecia entre as atividades. É relevante destacar que não entendemos o brincar entre as atividades, apenas como uma atividade de descanso, após o dever cumprido, mas sim, uma atividade planejada, valorizada, em que a professora acompanhava e ainda oferecia elementos para potencializar a brincadeira, reconhecendo sua importância.

95

*No tapete, a professora dispôs jogos de blocos lógicos, quebra-cabeças, jogos de memória, tangram e alguns gibis. Ao terminarem, as crianças foram se sentando no tapete. O aluno R. pegou o quebra-cabeças e disse: **R.: Alguém vai ter que me ajudar!***

*Logo, P. se dirigiu até o colega para ajudá-lo a montar. H. montava os blocos lógicos. A.L. veio até mim e disse: **Tia, você me ajuda a montar o quebra-cabeça?** Concordei em auxiliá-la. À medida que iam concluindo a atividade, as crianças foram se agrupando para brincar.*

*Apenas uma criança pegou o gibi para ler. Quatro meninos brincavam de construir com blocos lógicos dizendo: **Eu vou construir e morar numa jaula.** A professora sentou-se próxima ao grupo que brincava e disse: **Olha que legal! Podemos fazer várias construções.** As crianças sorriram e foram sugerindo várias ideias para construir. M. sugeriu: **Vamos fazer uma casa mágica!** O grupo concordou e brincaram durante um tempo bastante concentrados.*

*No outro grupo, A.L. disse: **Vou colocar todas as peças iguais juntas.** Durante a brincadeira livre, a aluna explorava o agrupamento de figuras geométricas.*

(Nota de campo 02 – 1º ano do E.F. – Abril/2017)

Neste trecho, podemos perceber a manifestações de diferentes tipos de brincadeira. A partir dos objetos oferecidos, as crianças logo começaram a criar, utilizando a imaginação e ao mesmo tempo exploram noções e conceitos, como, por

exemplo, o agrupamento de figuras, o trabalho em grupo, dentre outros. Kishimoto (1999, p. 37) discorre que:

Se a criança está diferenciando cores, ao manipular livre e prazerosamente um quebra-cabeça disponível na sala de aula, a função educativa e a lúdica estão presentes. No entanto, se a criança prefere empilhar peças do quebra-cabeça, fazendo de conta que está construindo um castelo, certamente estão contemplados o lúdico, a situação imaginária, a habilidade para a construção do castelo, a criatividade na disposição das cartas, mas não se garante a diferenciação das cores. Essa é a especificidade do brinquedo educativo. Apesar da riqueza de situações de aprendizagens que propicia, nunca se tem a certeza de que a construção do conhecimento efetuado pela criança será exatamente a mesma desejada pelo professor.

Não podemos deixar de destacar as contribuições dos projetos de trabalho, dos diferentes tipos de jogos, dos trabalhos coletivos, todos esses elementos presentes no cotidiano escolar favoreciam a construção de propostas lúdicas a partir dos interesses das crianças. Para além do espaço da sala de aula, a instituição conta com ambientes como: Brinquedoteca; Tanque de areia; Parque; Pátio; Quadra que favorecem diferentes formas de expressões lúdicas.

Por fim, em nossa investigação concluímos que a valorização das múltiplas linguagens, das diferentes formas de expressão, da valorização da criatividade, possibilita a organização de um currículo que contemple as especificidades das crianças de seis anos de idade sem desconsiderar o processo de alfabetização.

96

Algumas considerações

Gostaríamos de ressaltar que este estudo foi organizado a fim de buscar uma compreensão e suscitar uma discussão acerca do lúdico, do brincar e da infância no cotidiano escolar. Tendo clareza de que este será um olhar sobre uma realidade subjetiva inserida em um contexto sócio, histórico e cultural. Assim, não intencionamos apontar um único caminho como solução para os inúmeros desafios, mas sim dialogar sobre possibilidades reconhecendo o caráter heterogêneo e plural das ações, vivências e experiências realizadas pelos docentes, a partir das necessidades das crianças e da escola.

Referências



BARBOSA, M. C., DELGADO, A. C.C. (orgs.) **A infância no ensino fundamental de 9 anos.** – Porto Alegre: Penso, 2012.

BRASIL. **Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a 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. Disponível em: www.mec.gov.br/cne. Acesso em 26 de setembro de 2017

FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão. Série Seminários. - 3ª ed. - São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003.** Disponível em: <http://www.oocities.org/br/brucewaynes/09_observacaoregistroreflexao.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cengage Learning, 1999.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.). 2ª ed. Brasília: FNDE, Leograf – Gráfica e Editora Ltda. 2007, pp. 13-21.

KRAMER, S. Infância e educação: O necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria I.; NUNES, Maria F.; GUIMARÃES, Daniela (orgs). **Infância e educação infantil.** Campinas: Papirus, 1999.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância.** São Paulo: Ed. Graphia, 1999.

SANTOS, B. S. Os processos de globalização (Capítulo 1). In: SANTOS, B. S. (org.). **Globalização: fatalidade ou utopia.** Porto: Edições Afrontamento, 2001, p. 33-106.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, Regina Leite; FILHO, Aristeo Leite (Orgs.). **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 13–27.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. 2003a Disponível em: <
http://www.cedei.unir.br/submenu_arquivos/761_1.1_u1_as_culturas_na_infancia.pdf
>. Acesso em 10/11/2017.

VYGOTSKY, Lev Semiovich. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semiovich. **Imaginação e Criatividade na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.