

AS NÃO CRIANÇAS: ANÁLISE DA DESCONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA, DA CRIANÇA E DO BRINCAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

NON-CHILDREN: ANALYSIS OF THE DECONSTRUCTION OF CHILDHOOD, THE CHILD, AND PLAY IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY EDUCATION

Tatiara Rodrigues Costa 1

Resumo: A educação de crianças no Brasil ocorre ao longo das duas primeiras etapas da Educação Básica, sendo elas a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A saída da criança da Educação Infantil e seu ingresso nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental são marcados por um período de transição. Geralmente, ao longo desse período de transição, ocorre o processo de desconstrução da infância, da criança e do brincar. O presente artigo tem como objetivo analisar quais conceitos de criança, infância e brincar estão presentes nas práticas dos educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e os impactos desses conceitos ao longo do processo de transição, bem como suas interferências na relação de educador e crianças, utilizando as pesquisas bibliográfica e de campo. Os resultados analisados revelaram que os conceitos presentes nas práticas dos educadores dos anos iniciais influenciam na organização e execução da práxis docente e, conseqüentemente, na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Assim, as práticas e os conceitos de criança, infância e brincar da Educação Infantil devem ter continuidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para potencializar a aprendizagem, desenvolvimento, vivências e experiências das crianças no Ensino Fundamental.

Palavras - chave: Infância. Transição. Ensino Fundamental.

Abstract: The education of children in Brazil occurs throughout the first two stages of Basic Education, namely Early Childhood Education and the Initial Years of Elementary Education. The transition from Early Childhood Education to the Initial Years of Elementary Education is marked by a period of transition. Generally, during this transition period, there is a process of deconstruction of childhood, the child, and play. This article aims to analyze which concepts of child, childhood, and play are present in the practices of educators in the initial years of Elementary Education and the impacts of these concepts throughout the transition process, as well as their interferences in the relationship between educator and children, using bibliographic and field research. The analyzed results revealed that the concepts present in the practices of educators in the initial years influence the organization and execution of teaching practice and, consequently, in the learning and development of children. Thus, the practices and concepts of child, childhood, and play from Early Childhood Education should continue in the Initial Years of Elementary Education to enhance the learning, development, experiences, and experiences of children in Elementary Education.

Keywords: Childhood. Transition. Elementary School.

1 - Graduanda do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão. Pesquisadora ligada ao grupo de Estudos e pesquisas, educação, infância e docência - GEPEUD. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8848603166249351>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2783-9730>. E-mail: tatiara.r.costa@gmail.com

Introdução

A educação de crianças no Brasil passou por mudanças a partir de modificações ocorridas na Constituição de 1988, quando a educação para crianças de 0 a 6 anos de idade passou a ser dever do Estado. As políticas curriculares articuladas às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI, datado de 1998, seguido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI homologado em 2010 e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC de 2018.

Em 1996, é homologada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, a qual regulamenta a educação no Brasil. A Lei de número 11.279, de fevereiro de 2006, modificou o artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, onde o ensino fundamental inicia-se obrigatoriamente aos 6 anos de idade. “No Brasil, a inserção de crianças de seis anos de idade no ensino fundamental tem provocado indagações para o sistema educacional [...]” (KRAMER E LEITE, 2015, p. 36).

A educação básica brasileira, em específico a educação de crianças, ocorre ao longo das duas primeiras etapas da Educação Básica: a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Nesta pesquisa, abordaremos a educação de crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental durante o processo de transição entre essas duas etapas da educação básica. Isso porque as práticas pedagógicas ao longo do período de transição evidenciam o processo de desconstrução das crianças, da infância e do brincar.

A pesquisa irá abordar concepções de crianças baseadas no DCNEI (2010), de infância em KISHIMOTO (2017) e CORSARO (2011), e brincar em KISHIMOTO (2017). Dessa forma, alguns conceitos pertinentes à pesquisa fazem-se necessários. Assumimos a criança enquanto:

“Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12).

Para compreensão da infância, nos baseamos na definição presente em Kishimoto (2000), onde a autora conceitua “a infância, como a idade do possível, onde se acha a esperança de mudanças, transformação social e expectativa de renovação moral”. E na compreensão de brincar para Joia (2018): “Para a criança, o brincar é a própria vida, um momento mágico em que passa do real para o imaginário, do espontâneo para o simbólico, do atual para o passado ou futuro”.

A presente pesquisa configura-se enquanto bibliográfica. “Para delinear melhor o problema de pesquisa, permitindo também que o pesquisador se aproprie de conhecimentos para a compreensão mais profunda do assunto e do tema” (TOZONI-REIS, 2009, p. 36). E de campo, seguindo a abordagem qualitativa. Para Tozoni-Reis:

“A pesquisa de campo em Educação caracteriza-se pela ida do pesquisador ao campo, aos espaços educativos para coleta de dados, com o objetivo de compreender os fenômenos que nele ocorrem. Pela análise e interpretação desses dados, a pesquisa poderá contribuir para a construção do saber educacional e o avanço dos processos educativos” (2009, p. 39).

A pesquisa em questão foi realizada em um dos anexos de uma instituição pública, pertencente ao Município de São Luís - Maranhão, localizada na periferia do Bairro do Anjo da Guarda. Para a realização da análise do processo de desconstrução da infância da criança e do brincar presente ao longo do processo de transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais. Para tanto, realizou-se uma entrevista semiestruturada com uma professora do primeiro ano do ensino fundamental. Segundo Tozoni-Reis:

“Entrevista semiestruturada é a técnica de coleta de dados que o pesquisador usa o roteiro como referência para a entrevista que transcorre de forma mais livre, tal como uma conversa entre entrevistador e entrevistado sobre os temas de interesse da pesquisa” (2009, p. 40).

Segundo Szymaski e Org. (2021) sobre o contato inicial do entrevistador com o entrevistado, afirma que: o entrevistador deverá apresentar-se e esclarecer sobre o processo de condução da entrevista. Bem como, solicitar a autorização para a realização de sua gravação, e deverá informar sobre o direito de proteção de sua identidade. Dessa forma, mediante a solicitação da educadora para não ser identificada, suas falas serão indicadas como Educadora A.

O presente artigo tem como objetivo analisar quais conceitos de criança, de infância e do brincar estão presentes nas práticas dos educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e os impactos desses conceitos ao longo do processo de transição das crianças da Educação Infantil para os Anos Iniciais, bem como suas interferências na relação educadora(or) e crianças.

Assim, a partir do referencial bibliográfico, da pesquisa de campo e da entrevista realizada junto à professora, discorreremos sobre as práticas pedagógicas direcionadas ao primeiro ano do Ensino Fundamental e o constante distanciamento das práticas outrora priorizadas na Educação Infantil, desdobrando-se no processo de desconstrução de conceitos fundantes das práticas pedagógicas realizadas para/com crianças.

Apresentamos a seguir uma breve análise do processo de desconstrução da infância, da criança e do brincar, ocorrido ao longo do período de transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, relatando alguns dos aspectos ocorridos dentro das instituições de ensino e sua relação atrelada a concepções e uma formação docente, não formadora de educadores de crianças.

Análises Iniciais do processo de desconstrução da infância, da criança e do brincar nos anos iniciais do ensino fundamental:

A relação entre a infância e o brincar está intrinsecamente ligada ao ser criança. No entanto, observa-se na prática docente dos educadores dos anos iniciais do ensino fundamental uma constante negação da infância, da criança e do brincar. Essa negação encontra-se presente nas divergências entre a compreensão das especificidades da infância e do brincar, realidades próprias das crianças, com as cobranças sobre o agora aluno.

“A criança e o aluno correspondem existencialmente a um mesmo ser mas epistemologicamente constituem objetos diferentes. Embora seja certo que o aluno está em algum grau incluído na criança, sobretudo quanto ao âmbito delimitado pela idade, tampouco é menos certo que o aluno enquanto objeto de conhecimento contém caracteres que ultrapassam a criança em geral. O aluno é um campo de intervenção não alheio à infância, porém mais complexo. A criança aparece em um primeiro momento como razão necessária para a construção do objeto aluno e este é o espaço singular; ou seja, um âmbito construído pela atividade pedagógica e escolar” (RESENDE, 2015, p. 201 apud NARODOWSKI, 2001, p. 23).

O processo de desconstrução está vinculado a uma prática docente que distancia o aluno da criança. A criança e o aluno, mesmo sendo objetos diferentes, entrelaçam-se dentro do contexto educacional, uma vez que a função da escola é formar a criança enquanto brinca e vivencia sua infância. Para Kishimoto:

“A imagem de infância é reconstruída pelo adulto por meio de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e, de outro, depende de percepções próprias do adulto, que incorporam memórias de seu tempo de criança [...]” (1996, p.19).

O adulto, em específico o educador, constrói a ideia de criança com base em suas aspirações. E o processo de desconstrução da criança, da infância e do brincar ocorre pela privação, diminuição e negação do ser criança dentro dos espaços das instituições de Ensino Fundamental. Assim, as concepções dos educadores influenciam na vivência das crianças nos espaços escolares dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em contrapartida, Corsaro comentando sobre Ariès, afirma que a “Ideia de Infância” corresponde a uma atenção à natureza particular da infância, que distingue a criança do adulto” (2011, p.76). A infância é o que diferencia a criança do adulto, e as não crianças surgem na divergência entre o ser crianças e não ser criança, no ser aluno-adulto e no seguir padrões de comportamentos pautados em visões do adultocentrismo.

Em geral, o não ser criança, que expressa o processo de desconstrução da infância, da criança e do brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ocorre quando a criança deixa a Educação Infantil e ingressa no Ensino Fundamental, onde o foco da educação decai sobre a alfabetização e o letramento, principalmente ao longo dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Analisando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, Kramer e Leite propõem que “Mais do que conceber as duas etapas de modo dicotômico, trata-se – na ótica deste texto – de pensar transições na organização dos sistemas de ensino” (2015, p. 39). Para que as crianças passem por esse momento de mudança sem comprometimento de suas aprendizagens e vivências.

Nesse contexto, as percepções dos educadores, a organização das propostas de aprendizagem, dos espaços e dos tempos dentro da instituição, bem como as cobranças e pressões para a consolidação da leitura e da escrita, fazem com que as crianças ao adentrarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sofram com toda a imposição de um ideal de aprendizagem e desenvolvimento, de comportamento e de sucesso.

“Considerando a relevância da escola na formação de crianças e jovens e as dificuldades dos sistemas de ensino em relação à linguagem, à leitura e à escrita, muitos desafios foram identificados quanto à transição da educação infantil para o ensino fundamental” (KRAMER E LEITE, 2015, p. 38).

O grande desafio entre ambas as etapas da educação é seguirem sem a ruptura das vivências anteriores ao longo da educação infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A forma como está organizada na Educação Infantil difere-se das propostas presentes nos Anos Iniciais, tornando esse processo de transição uma desconstrução das apreensões que os profissionais da educação têm sobre as crianças, a infância e o brincar. Segundo a Base Nacional Comum Curricular:

“Ainda de acordo com as DCNEI, em seu Artigo 9o, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e as brincadeiras, experiências por meio das quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2018, p. 35).

Os eixos que norteiam os fazeres na Educação Infantil são as interações e as brincadeiras, tornando o ensino pautado nas especificidades das crianças em seu momento de descobertas,

de aprendizagens, de desenvolvimento e de socialização por intermédio do brincar. Ainda sobre o processo de Transição, Kramer e Leite afirmam que:

“No Brasil, a educação infantil é entendida como um todo indissociável, institucionalizada em espaços educativos formais em creches, pré-escolas ou centros de educação infantil. Essa opção impõe condições para a prática pedagógica, para o trabalho com as crianças, para a formação dos professores e para a transição para o ensino fundamental” (2015, p. 43).

Comparando-a com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental o que temos é uma proposta de intervenção a qual não é cumprida majoritariamente. Evidentemente que a educação infantil e os Anos Iniciais possuem propostas de aprendizagens e desenvolvimentos diferenciados, entretanto trata-se ainda da educação de crianças. Como proposta de integração entre a primeira etapa da educação básica, a educação infantil e o ingresso da criança aos anos iniciais do ensino fundamental encontra-se a fase de transição.

Transição e Desconstrução: entre políticas e práticas:

A Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNEB, no que se refere ao Ensino Fundamental, compreende que “Os alunos do Ensino Fundamental regular são crianças” (Brasil, 2013, p. 110). A conceituação de criança é um grande paradigma da sociedade. Dentro do contexto educacional, os conceitos de criança dos educadores conduzem suas práticas docentes; assim, educa-se crianças a partir de um conceito de criança pré-estabelecido pelo educador e pelas políticas educacionais brasileiras. A DCNEB ainda sobre o ingresso da criança ao Ensino Fundamental, onde:

“A entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental implica assegurar-lhes garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno, atentando para a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempos diversos de aprendizagem” (Brasil, 2013, p.121).

Os espaços, bem como a materialidade das instituições de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, revelam suas concepções sobre a educação de crianças. As mesas e as cadeiras, os diferentes ambientes, as cores, todos esses aspectos revelam o pensar a educação de crianças nos Anos iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, os espaços e a materialidade são fortes indicadores das concepções presentes nas instituições. O Processo de transição precede o ingresso da criança nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, marca o exato momento em que a criança deixa a educação infantil, para dar início a sua jornada ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental.

O processo de transição deve acontecer de forma a resguardar as crianças de rupturas que possam levar ao comprometimento da adaptação e conseqüentemente da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Segundo o Referencial curricular para a Educação Infantil (RCNEI):

“Com a saída das crianças, as famílias enfrentam novamente grandes mudanças. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental representa um marco significativo para a criança, podendo criar ansiedades e inseguranças” (Brasil, 1998, p. 84).

No RCNEI, o processo de transição é tido como passagem, a qual é marcada pela ansiedade e inseguranças. Por ser um momento em que a criança está ingressando em uma escola nova, com professores e colegas desconhecidos. É necessário a criação de um período

de adaptação. Dessa forma, a transição para o Ensino Fundamental deve ocorrer sem grandes distanciamentos das práticas realizadas na Educação Infantil. As Diretrizes curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) propõe à articulação com o ensino fundamental em que:

“Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com o que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo” (Brasil, 2010, p. 30).

O processo de transição envolve acolhimento e adaptação, tanto por parte das crianças quanto dos docentes. A relação entre criança e educador é substituída pela relação aluno e professor, pois no Ensino Fundamental é cobrado das crianças padrões de comportamento e expectativas de aprendizagens diferentes da Educação Infantil. Logo, rapidamente as crianças tornam-se em não crianças, pois mesmo pequenas não são vistas por quem são, mais pelas habilidades e pelas competências que devem alcançar. O processo de transição entre Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, marca o fim da ludicidade e do brincar como aprendizagem e descobrimento do mundo. Sobre as práticas pedagógicas no Ensino Fundamental a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma que:

“O Ensino Fundamental ganhará se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) e 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mas prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos” (Brasil, 2013, p. 121).

A educação de crianças não se aplica majoritariamente somente à Educação Infantil. Esse é o paradigma que torna as crianças em não crianças. Existem crianças nos Anos Iniciais do ensino fundamental e devem ser vistas como sendo crianças. A ludicidade não deve ser apenas característica da Educação Infantil, mas sim características do ensino de crianças. Em conformidade ao exposto, o processo de transição não deve configurar-se como ruptura, mas sim uma continuidade da educação de crianças em uma nova etapa da Educação Básica. A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas.

Assim, deve-se garantir a continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos. As referidas normas educacionais apresentam a escolaridade de crianças, e em ambas as etapas da educação básica, seja na Educação Infantil ou nos Anos iniciais do Ensino Fundamental, existe a presença de uma ruptura, a qual é marcada pela desconfiguração da criança, da infância e do brincar, mesmo que as normas correlatas a importância de tal período de transição. As práticas pedagógicas e a organização do trabalho docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fazem questionar quais as concepções de infâncias que esses educadores possuem. Para Corsaro “A infância é uma construção social que está claramente relacionada à maturação física, às crenças culturais sobre idade e à graduação etária institucional, ainda que não seja determinada por tais fatores” (2011, p. 214).

Consequentemente, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a infância sofre um processo de descaracterização fazendo com que as crianças não sejam mais vistas como crianças, mas como alunos em seu sentido mais restrito, onde é decretado o fim da infância. Esse limbo entre ser criança na Educação Infantil e não ser, nos anos iniciais do ensino fundamental, revelam a incongruência entre políticas educacionais, conceitos e as práticas exercidas pelos educadores nas instituições de ensino. Sobre as políticas e seus direcionamentos sobre as ações que mediam o processo de transição, encontram-se as exigências atribuídas às crianças. A análise das políticas presentes em Oliveira descreve que:

“A escola é um dos espaços onde as relações das crianças se intensificam, o que a legitima como desencadeadora de novas experiências, sentimentos e conflitos. As políticas educacionais atuais brasileiras ainda carregam consigo a concepção de que a escola, seja de Educação Infantil, seja do Ensino Fundamental, é um espaço para transmitir informações e sem relação com o cotidiano e necessidades das crianças, o que expõe sua oposição com a concepção de criança capaz, que pensa e que deve ter voz e vez” (2009, p. 75).

Onde estão postas as necessidades das crianças, onde se encontram a visão a respeito de seus processos de aprendizagem, bem como suas relações nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, essas questões encontram-se inseridas dentro do paradigma do ser ou não ser criança. De acordo com Silva “A criança ao adentrar no Ensino Fundamental continua sendo Criança com as mesmas necessidades de quando assim era chamada” (2019, p.10). Porque a criança tem que deixar de ser criança, mediante as imposições adultocêntricas de seus educadores? Por que se impõe às crianças que para aprender os conteúdos cobrados no Ensino Fundamental devem deixar de brincar? O constante distanciamento das crianças e de seus educadores ocorre pela incapacidade da criança de submeter-se aos modelos por eles cobrados. Assim, compreendemos que os conceitos de crianças, de infância e de brincar decretam de quais formas as crianças serão vistas pelos seus educadores.

O que os educadores têm a dizer? Concepções, propostas e desafios:

Os dados apresentados nesta seção são resultados de uma pesquisa de campo realizada com educadores atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa teve como objetivo investigar as concepções desses profissionais sobre a infância, o brincar e as práticas pedagógicas em suas salas de aula. As citações diretas dos educadores fornecem insights valiosos sobre como eles percebem o papel da criança, a importância do brincar e como isso se reflete em suas abordagens pedagógicas. A análise desses dados oferece uma compreensão mais profunda das perspectivas dos educadores e das dinâmicas presentes no ambiente escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em geral, o processo de desconstrução da criança e da infância se dá através das concepções de crianças e de infâncias que os educadores possuem. Essas concepções são adquiridas socialmente a partir das suas vivências, o que os leva a inseri-las em suas práticas com/para as crianças. Segundo Joia:

“Infelizmente, tal dificuldade de entender qual é a verdadeira concepção de infância está associada a uma visão da criança passiva e reprodutora do conhecimento, um ser frágil e incompleto, que necessita ser cuidado e que depende do adulto, impedida de brincar” (Joia, 2018, p. 22-23).

Assim, mediante as concepções persistentes de criança, enquanto seres reprodutores e passivos e que não podem brincar, e ainda buscando analisar quais as concepções de criança a entrevistada detém. Quando questionamos, sobre qual seria sua concepção de criança nos foi relatado que:

“A criança é um ser que está fazendo descobertas, que está vivenciando experiências e que aprende com essas experiências” (Educadora A).

Em contraposição ao exposto por Joia (2018) onde a criança é reprodutora, a educadora entrevistada, conceitua criança como ser que aprende a partir das descobertas e de suas experiências. Portanto, a partir de suas colocações direcionamos as perguntas que se seguem, para o desenvolvimento e organização de suas práticas em sala de aula. Quando questionada

sobre quais eram as suas práticas, e quais as propostas que eram realizadas em sala:

“Eu tento, né? mostrar todos esses lados da infância no lúdico, no criativo. O espaço do aprender, também, através de atividades que desenvolvem várias habilidades e os vários lados da criança, o cognitivo, o afetivo, o espacial, pelo movimento para que ele se reconheça” (Educatora A).

Dando continuidade às questões sobre o brincar, questionamos ainda sobre como as crianças aprendem e devem aprender, e a educadora comenta que em suas práticas:

“Busco desenvolver exatamente a ludicidade, porque são crianças e elas precisam se reconhecer como crianças. Então eu trabalho muito o lúdico e eu acho que a melhor forma de aprender é através do lúdico é trabalhando a imaginação, a criatividade e desenvolvendo as potencialidades dessas crianças. Então eu trago atividades que buscam desenvolver todas essas habilidades, trabalhar a criatividade e trabalhar a imaginação das crianças. Também a coletividade e a socialização” (Educatora A).

Em suas falas, a educadora evidencia que a ludicidade é uma ferramenta de reconhecimento da criança. Além de potencializar as aprendizagens e desenvolvimento. Segundo Tavares, Carvalho e Monti:

“O lúdico é um dos recursos mais agradáveis, interessantes e atraentes para o auxílio da aprendizagem. A ludicidade é uma ferramenta pedagógica que pode ser estimulada desde a primeira infância até a vida adulta. Na escola, em casa e no trabalho existe espaço para socialização das brincadeiras. Enfim, em qualquer situação em que se objetive aguçar o desenvolvimento integral ou parcial do indivíduo entendemos que o lúdico assume relevância nesse processo” (Tavares; Carvalho; Monti, 2021, p.3).

Segue-se a entrevista e após perpassar sobre as concepções de criança, a ludicidade e a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, seguimos para as as formas de organização dessas concepções e metodologias de ensino dentro da sala de aula. Questionada sobre as práticas voltadas para o brincar, a entrevista comentou sobre o foco na alfabetização e o letramento, e os espaços que não propiciam o brincar livre:

“Olha nesse primeiro momento, eu ainda não to trabalhando muito o brincar nas atividades, por que como eles não tem o momento do recreio, eu trouxe uns brinquedos” (Educatora A).

A retirada do recreio nos Ensino Fundamental é algo constante, seja como forma de controle e punição, ou o reflexo da falta de espaços adequados. “O brincar livre passa ainda mais a não ter vez, na escola. Tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, não é valorizado como um processo para a constituição do sujeito e da sua subjetividade” (Barros, 2018, p. 92). Além de não ser visto como processo de construção de aprendizagens. Ainda sobre o brincar e a ausência do recreio, a educadora comenta que:

“Eles não tem o momento do recreio e não tem esses brinquedos. Então eu deixo eles na sala, lanchou, eu dou um tempinho pra eles ficarem ali brincando na sala. mas ainda não com essa intenção, eu to preparando os recursos, jogos educativos, vou trazer o bingo, até porque eles ainda estão reconhecendo as letras, e os números, então eu ainda estou um pouco limitada, nos jogos pedagógicos e educativos, porque eles ainda estão em fase de alfabetização. Ainda estou limitada ao brincar intencional, ao brincar pedagógico” (Educatora A).

O brincar livre dentro das instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental, vem dando lugar a um brincar pedagógico e a uma ludicidade infantilizada. E por ludicidade infantilizada, compreende-se imagens de personagens impressas nas paredes das salas e nas atividades impressas, as quais são coladas nos cadernos das crianças, sem muita exploração ou significado. Conforme exposto por Barros:

“O que tem ocorrido na escola é a substituição das brincadeiras de jogo simbólico, brincadeiras tradicionais, o contar histórias, entre outras atividades potencializadoras do desenvolvimento das crianças, em razão do uso excessivo de brincadeiras com fins didáticos, ou seja, impossibilitando o aparecimento de brincadeiras espontâneas que podem surgir em atividades livres, e que, portanto, perdem seu valor e significado” (Barros, p. 81).

Não estamos afirmando que a ludicidade e o brincar com intencionalidade pedagógica ou dirigido, não sejam ferramentas potencializadoras da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Sobre o conflito de concepções de brincar pedagógico e dirigido, mas sim orientar para uma busca do equilíbrio para melhor estruturar a rotina das crianças do Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, potencializar as experiências a serem vividas pelas crianças, bem como usar o potente brincar em nossas práticas pedagógicas.

Considerações e reflexões sobre práticas pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

O estudo sobre o processo de desconstrução da infância, da criança e do brincar nos anos iniciais do ensino fundamental revelou uma interação complexa entre políticas educacionais, concepções de criança por parte dos educadores e práticas pedagógicas nas instituições de ensino. Ao longo deste artigo, exploramos as mudanças na legislação educacional brasileira desde a Constituição de 1988 até a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018 e como essas mudanças impactaram a educação de crianças de 0 a 6 anos de idade.

Identificamos que, embora as diretrizes educacionais reconheçam a importância do brincar e da ludicidade na formação das crianças, as práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental tendem a negligenciar esses aspectos em prol de uma ênfase na alfabetização e no letramento. O processo de transição da educação infantil para os anos iniciais muitas vezes não é conduzido de forma adequada, levando a uma ruptura nas experiências de aprendizagem das crianças e contribuindo para a desconstrução da infância.

As concepções dos educadores sobre a criança e o brincar exercem um papel fundamental nesse processo. Enquanto alguns educadores reconhecem a importância do lúdico e buscam integrá-lo às práticas pedagógicas, outros ainda enxergam a criança como um ser passivo e reprodutor do conhecimento, o que limita suas experiências e aprendizagens.

É essencial que os educadores compreendam a criança como um sujeito ativo, capaz de construir conhecimento por meio de suas experiências e interações com o ambiente. O brincar deve ser valorizado como uma atividade essencial para o desenvolvimento integral da criança, e não apenas como um complemento às atividades acadêmicas.

Além disso, é fundamental que os educadores recebam formação continuada sobre o desenvolvimento infantil, a importância do brincar e as melhores práticas pedagógicas para os anos iniciais do ensino fundamental. Essa formação pode capacitá-los a reconhecer a diversidade de experiências e aprendizagens das crianças, adaptando suas abordagens de ensino para atender às necessidades individuais de cada aluno.

Para garantir uma transição suave entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, é necessário repensar as práticas pedagógicas, oferecer espaços e tempos adequados para o brincar e promover uma maior integração entre as duas etapas da educação básica. Somente assim será possível preservar a infância e garantir que as crianças desenvolvam

todo o seu potencial como sujeitos de direitos e aprendizes ativos.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional Comum Curricular BNCC**. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Referencial Curricular para a Educação Infantil**: Introdução. Brasília, DF: MEC/SEF. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1998).

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: acesso em 07 de mai 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica DCNEI**. Brasília, DF, 2013.

CORSARO. **William Arnold. Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 214-250.
JOIA, Adelaide. Brincar e aprender: dimensões indissociáveis no desenvolvimento da criança. 1ª edição. Curitiba: **Appris**, 2018. INBS 9788547309725.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996, p. 13-43.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infâncias: fios e desafios da pesquisa**. 1ª edição. São Paulo: Papyrus Editora, 2015. E-book. ISBN 9788544900758.

OLIVEIRA, Flávia Cristina Murbach Barros. **Cadê o Brincar?: da educação infantil para o ensino fundamental**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. p. 215.

RESENDE, Haroldo (Org.). **Michel Foucault: O governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

RODRIGUES, Eliza Naiane; ALVES, Maria do Socorro Januário; SOBRAL, Maria do Socorro Cecílio Sobral. O Brincar e o Aprender na Educação Infantil. Id on Line **Rev.Mult. Psic.**, 2019, vol.13, n.43, p. 187-196. ISSN: 1981-1179.

SILVA, Aldeba Fausto da. **A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: entre o aprender e o brincar**. Maceió, 2019.

SZYMANSKI. Heloisa (org). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 5ª edição. Campinas: Autores Associados, 2021. INBS 9786588717189.

TRAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento; Carvalho, Antônia Dalva França; Monti, Ednardo Monteiro Gonzaga do. O valor do brincar: aprendizagem lúdica e desenvolvimento na educação infantil. **Revista Humanidade e Inovação**. v. 8, n. 68, p. 143-150, 2021.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2. Ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.p. 182.

Recebido em Dezembro de 2023.

Aceito em Março de 2024.