

A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: os tempos e espaços para o brincar continuam?

GONÇALVES, Érica de Cássia.
GEADEC - UNESP – Campus Marília/SP
erica.goncalves.cg@gmail.com

PEREIRA, Reginaldo dos Reis.
LPG – UNICAMP – Campinas/SP
dinhopereira.06@hotmail.com

Eixo Temático: Jogos e Brincadeiras

Categoria: Pesquisa Concluída

RESUMO:

A concepção de criança e infância tem se reconfigurado ao longo do tempo, assim, existem leis e documentos que regularizam a finalidade da educação no Brasil, tendo como pressupostos os princípios evidenciados pelas diferentes áreas das ciências para atender as necessidades e especificidades desta fase da vida. Conhecer e analisá-los como eles se articulam no cotidiano escolar é fundamental para estabelecer uma comparação entre o ideal e o real. Sendo assim, este estudo tem como objetivo apresentar a continuidade de uma investigação sobre os tempos e espaços destinados ao brincar, porém, trazendo um novo enfoque: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Para isto, a fundamentação teórica parte dos pressupostos da teoria piagetiana e o que se propõe o novo documento normativo no âmbito educacional: a Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil. A metodologia utilizada se deu a partir de um estudo descritivo, com abordagem tanto qualitativa quanto quantitativa. O instrumento utilizado se pautou em um questionário contendo dez questões sobre os espaços e tempos para o brincar, no qual foi respondido por dois coordenadores pedagógicos de duas instituições pertencentes a uma mesma rede municipal de ensino, sendo uma da Educação Infantil, e outra do Ensino Fundamental I. Os resultados apontaram uma ruptura na continuidade dos processos de aprendizagem, prática pedagógica e perda dos tempos e espaços para o brincar no Ensino Fundamental se comparados com a Educação Infantil. Concluiu-se com este estudo, a necessidade de investir em pesquisas sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e identificar práticas pedagógicas que favoreçam e respeitem o desenvolvimento infantil, durante este período de transição.

PALAVRAS-CHAVE: Brincar; Transição; Educação Infantil e Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, pesquisas voltadas para educação e infância nos mostram como a maneira de se pensar e ser criança em diferentes contextos, seja familiar ou social, se modificaram na sociedade. Neste percurso histórico, destacamos o estudo de Ariès (1981) que retrata o papel da infância tomando como ponto de partida a sociedade medieval, na qual, os sentimentos da infância ainda não existiam, ou seja, a criança era vista como um adulto em miniatura, não havia particularidades e especificidades para este momento da vida.

Craidy e Kaercher (2001) reconhecem que a concepção de criança, infância e desenvolvimento sofreram diversas transformações, principalmente a partir do século XX, e isso pode ser atribuído ao avanço de áreas ligadas ao conhecimento como a medicina, psicologia, biologia, ciências sociais, entre outras, provocando mudanças importantes na maneira de conceber a criança pequena. Portanto, a sociedade mundial se organizou criando leis para atender as necessidades da infância.

No Brasil, há leis e documentos que regularizam a finalidade da educação, tendo como pressupostos os princípios evidenciados pelas ciências citadas anteriormente, como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB 9394/96) que preconiza em seu artigo 29 sobre a finalidade da Educação Infantil: o desenvolvimento integral da criança até 5 anos, em todos os seus aspectos. Além da LDB 9394/96, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009) trazem também como objetivo que os currículos desenvolvam práticas que articulem os saberes das crianças, de modo a promover o seu desenvolvimento integral, ou seja, em seus aspectos físico, social, intelectual e afetivo.

Devemos considerar que ambos documentos remetem ao desenvolvimento infantil, mas afinal, o que seria desenvolvimento? Como ele acontece? Delval (2007) diz que estas é uma das principais perguntas a se fazer quando se trata de compreender como o ser humano aprende e se desenvolve. Neste sentido, o autor diz que teorias ligadas à área da psicologia devem responder a essa questão, ou seja, as transformações que ocorrem na maneira de ser e pensar e os interesses manifestados em cada etapa da vida.

No entanto, encontraremos diferentes abordagens epistemológicas, como teorias empiristas, em que o desenvolvimento está subordinado às influências do meio, isto é, ligadas a fatores exógenos ao sujeito. As teorias inatistas, por sua vez, concebem o desenvolvimento como estruturas programadas e herdadas geneticamente, explicadas então, por fatores

endógenos ao sujeito. Em contrapartida, teorias sociointeracionistas, concebem o desenvolvimento como resultado da interação entre as trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio.

A fundamentação do estudo proposto neste trabalho se pautou na teoria construtivista, cujos princípios e fundamentos foram explicados e estabelecidos pelo biólogo e epistemólogo suíço Jean Piaget (1896-1980).

Piaget (1926/1982) explica o desenvolvimento da inteligência por um processo qualitativo pelo qual estruturas da inteligência vão se construindo progressivamente originando em estádios de desenvolvimento, no qual podem ser divididos em: sensorio motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Desta maneira, ao longo do desenvolvimento, cada estágio constitui características qualitativas diferentes de pensamento, ao qual obedecem a uma ordem sequencial necessária, invariável e particular e não devem ser compreendidos como níveis estáticos.

Neste sentido, a teoria piagetina nos interessa do ponto de vista educacional a partir do momento em que ela evidencia que a criança não aprende e pensa da mesma maneira nos diferentes estádios de desenvolvimento, trazendo assim implicações para o contexto educacional como aponta Delval (2002):

[...] é muito importante que o professor conheça o estado mental de seu aluno e, sobretudo, seja capaz de determinar as dificuldades que encontra em sua aprendizagem, para que desse modo possa desenhar os procedimentos mais eficazes que o levem a modificar seu estado de conhecimento e alcançar assim melhores explicações. [...]. Por isso, os conhecimentos sobre o desenvolvimento das crianças e adolescentes devem constituir uma parte importante da formação do professor. Porque não devemos esquecer que uma das funções da escola é a de contribuir para o desenvolvimento dos alunos. (p.82)

Diante disso, qual seria então o papel da escola durante o estágio de desenvolvimento denominado por Piaget como pré-operatório (2 a 7 anos aproximadamente)? Quais características de pensamento apresenta uma criança nesta fase? Quais são os interesses manifestados por ela? As práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar podem influenciar no desenvolvimento da criança? De que maneira?

Piaget (1946/2015) explica que o período pré-operatório é marcado pelo aparecimento da função simbólica ou semiótica, ou seja, por volta dos dois anos ocorre uma mudança qualitativa em seu desenvolvimento com o aparecimento da linguagem, sendo capaz neste estágio de representar, de modo que, a ação no período sensorio motor se transformou em representação, isto é, a capacidade da criança realizar evocações representativas de um objeto

ou de um acontecimento ausente através de significantes variados e que até então não era possível ao nível motor. Essas condutas surgem quase que simultaneamente, sendo elas: a imitação, o jogo simbólico, a imagem mental, o desenho e a linguagem.

Assim, o papel da escola poderia ser entendido como aquele que propicia espaços lúdicos e simbólicos, pois, “ao brincar de faz de conta a criança imagina situações em que não existem sanções e coações e nas quais seus conflitos são compensados” (MANTOVANI DE ASSIS, 2002, p.13). Neste sentido, ao oportunizar na rotina escolar tais espaços para que este brincar aconteça, a escola estaria satisfazendo as necessidades da criança pré-operatória, contribuindo assim para que ela consiga adaptar-se ao mundo em que ainda não dispõe de mecanismos suficientes para compreendê-lo como o adulto.

Converge desta ideia, Santos (2001), no qual ressalta que antes de tudo, na rotina escolar precisa haver períodos de tempo consideráveis destinados ao jogo livre, possibilitando que a criança aja sobre diferentes objetos de forma espontânea, bem como espaços adequados para brincar, “permitindo que as crianças desenvolvam suas capacidades de criação e imaginação” (p.97).

Nesta perspectiva, Pereira, Gonçalves e Guimarães (2018) realizaram um estudo investigando os tempos e espaços para o brincar em uma rotina diária de duas instituições de Educação Infantil com propostas pedagógicas distintas: uma considerada tradicional (X) e outra construtivista (Y). Os resultados apontaram uma diferença significativa, visto que, a instituição com proposta pedagógica considerada construtivista oportuniza 58% da rotina destinada ao brincar, enquanto que a tradicional, apenas 31%. O estudo apontou ainda, que a instituição “Y” adota uma prática coerente com o que é proposto nos documentos oficiais, atendendo assim as necessidades psicossociais da criança em fase pré-escolar.

Ao considerarmos os documentos oficiais normativos no âmbito educacional, temos agora o mais recente deles: a Base Nacional Comum Curricular – (BNCC, 2017) – homologado em dezembro de 2017. A nova BNCC para a Educação Infantil se organiza a partir de um conjunto de direitos de aprendizagens para a criança de zero a cinco anos, cujo objetivo é promover a integralidade das pessoas, enfatizando a importância do brincar, uma vez que, “a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças” (BNCC, p. 35, 2017).

A BNCC para a Educação Infantil traz ainda um novo olhar para a concepção de criança e infância ao abordar sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, tendo como princípio a integração e continuidade dos processos de aprendizagem das crianças em seu

percurso educativo, respeitando assim suas individualidades e necessidades, evitando que durante esta transição haja uma ruptura e descontinuidade do trabalho pedagógico afim de que haja um maior equilíbrio nas mudanças introduzidas e vivenciadas pelas crianças. Portanto, o estudo realizado sobre tempos e espaços para o brincar na Educação Infantil realizado por Pereira, Gonçalves e Guimarães (2018), retoma sob um novo enfoque: o brincar na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental há uma continuidade?

Deste modo, este estudo tem como finalidade dar continuidade a investigação sobre os tempos e espaços destinados ao brincar em duas instituições pertencentes a mesma rede municipal, observando assim a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental buscando responder as seguintes questões: os tempos e espaços para o brincar atendem as necessidades psicossociais da criança em transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental? Há diferenças nos tempos e espaços para o brincar quando ocorre esta transição?

METODOLOGIA

De acordo com Sampieri, Collado e Lúcio (2010) definimos nosso estudo como de natureza descritiva, visto que, um estudo descritivo consiste em coletar dados sobre diversos aspectos ou componentes do fenômeno a ser pesquisado para assim analisá-los a partir de uma abordagem qualitativa ou quantitativa.

Neste sentido, elaboramos um questionário para coleta de dados sobre os espaços e tempos para o brincar em duas instituições: uma de Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental, ambas pertencentes a uma mesma rede municipal de ensino. Descreveremos os resultados obtidos com enfoque tanto qualitativo (análise das informações coletadas) quanto um enfoque quantitativo (medir as informações coletadas).

Para coleta de dados foi utilizado um questionário composto por 10 questões que visavam conhecer os espaços e tempos destinados em cada ambiente escolar para o brincar, a proposta pedagógica da escola, a rotina e qual a concepção do brincar nestas instituições. No entanto, neste momento nos valem de dois eixos: “Tempos” e “Espaços” que acontecem as brincadeiras. O questionário utilizado foi aplicado em dois coordenadores pedagógicos, sendo um da Educação Infantil, e outro do Ensino Fundamental I.

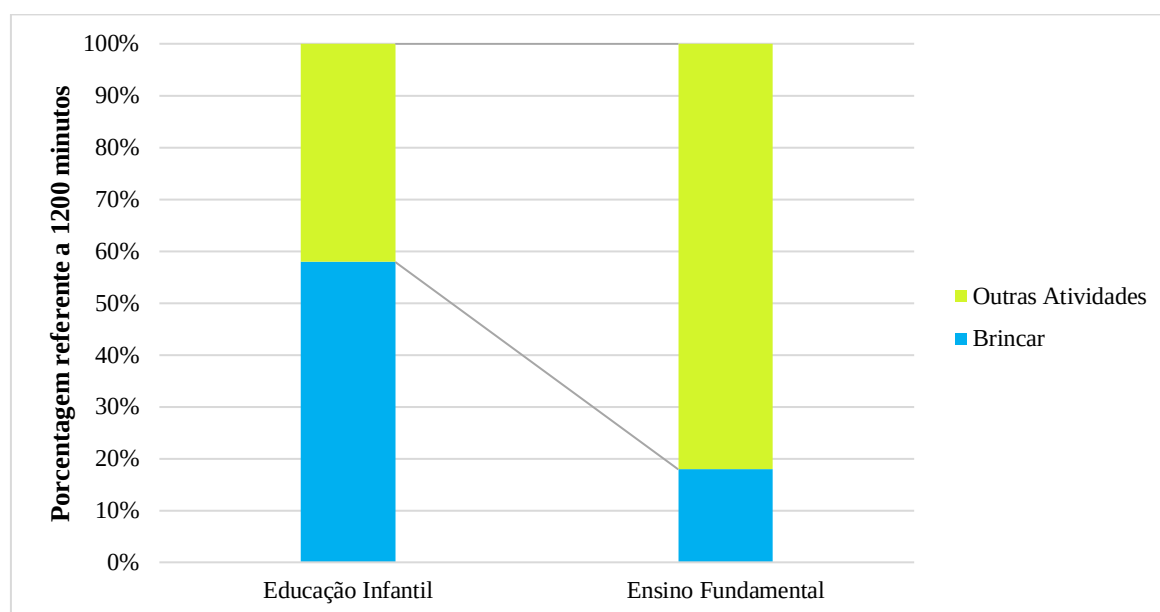
RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para análise e discussão dos dados, sistematizamos as respostas obtidas no questionário, quantificando o tempo e os espaços que o brincar ocupa na rotina diária e semanal das duas instituições, a fim de fazer uma comparação entre elas.

Os resultados encontrados foram divididos em três eixos: eixo I- denominado como “Tempo”; eixo II- denominado como “Espaços” e, eixo III – denominado como “Comparação entre Educação Infantil e Ensino Fundamental”. As perguntas que nortearam a sistematização destes eixos foram as seguintes: Existem espaços para o desenvolvimento do brincar nesta instituição? Quais são estes espaços? Por quanto tempo as crianças podem utilizá-lo? Quantas vezes na semana? As respostas dos participantes puderam ser quantificadas e para tal, utilizaremos os gráficos para analisa-las.

EIXO I – TEMPO:

Gráfico 1- Tempo destinado ao brincar na rotina semanal



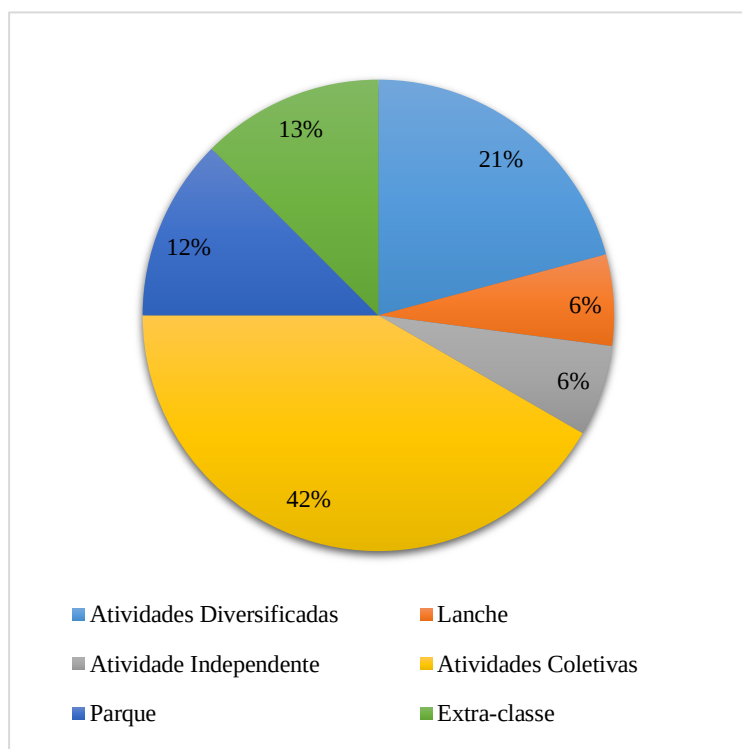
Fonte: Dados da Pesquisa

Ambas escolas atendem em período parcial, ou seja, as crianças passam 4 horas diárias, chegando a um total de 20 horas semanais. No entanto, quantificamos estas horas em minutos, como demonstra o gráfico acima.

Diante dos resultados encontrados no Gráfico 1, foi possível identificar que há uma ruptura no tempo destinado ao brincar nesta transição para o Ensino Fundamental. Ao considerarmos que o período que a criança passa na escola corresponde ao mesmo tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, por qual (is) atividades então, este tempo estaria sendo preenchido?

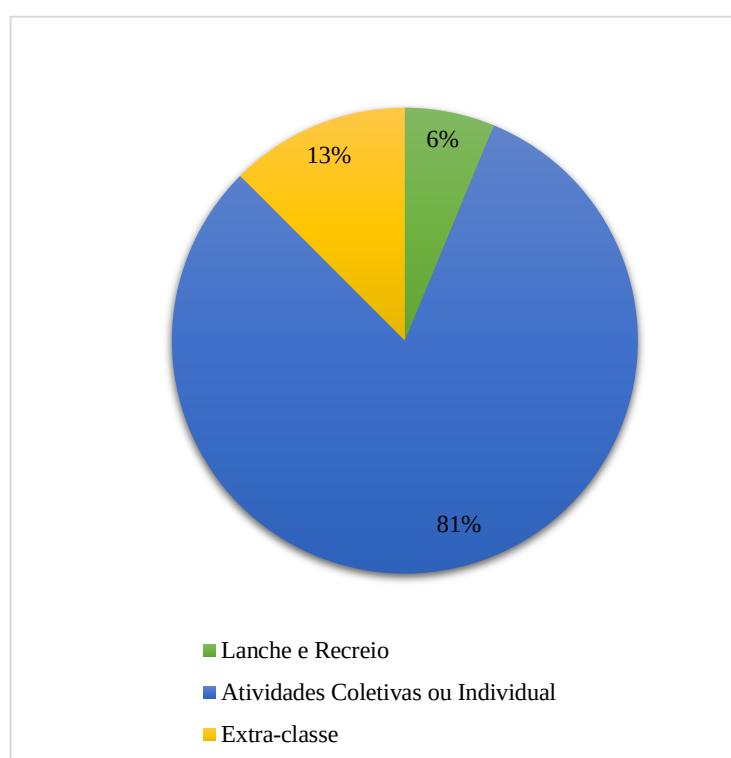
Para entender a diferença de 40% a menos que o brincar ocupa na rotina semanal, faz-se necessário especificar como se organiza a rotina diária das duas instituições, buscando nas respostas obtidas identificar quais eram as atividades permanentes que aconteciam diariamente, e a inferir quais contemplavam o brincar, no qual encontramos os seguintes resultados:

Gráfico 2- Rotina Diária – Educação Infantil



Fonte: Dados da Pesquisa

Gráfico 3 – Rotina Diária – Ensino Fundamental



Ao analisarmos a estruturação da rotina diária da Educação Infantil, a coordenadora explicou que a proposta pedagógica de trabalho desenvolvido é pautada no PROEPRE – Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental, idealizado pela professora Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis, fundamentado na teoria de Piaget.

Sendo assim, neste programa há momentos de atividades diversificadas, em que as crianças escolhem livremente propostas de atividades sob coordenação e orientação do professor, acontecem todos os dias em média 50 minutos na Educação Infantil, as propostas apresentam caráter lúdico (jogo simbólico, jogos de construções, por exemplo) e também há na rotina diária, as atividades independentes, que acontecem diariamente por até 15 minutos, nesse momento a criança escolhe as brincadeiras, sem intervenção direta do adulto, como explica Mantovani de Assis (2013).

Além das atividades diárias, há as atividades extraclases, que podem ser entendidas como atividades coletivas, realizadas por todo grupo simultaneamente, em que as crianças frequentam alguns espaços para brincar uma vez por semana, por aproximadamente 30 minutos. São eles: tanque de areia, pintura na parede, brinquedoteca, minicidade, brincadeiras dirigidas (duas vezes na semana), parque todos os dias e aula de educação física. As atividades coletivas têm como objetivo principal a troca de pontos de vistas e a interação social.

Ao questionarmos sobre a rotina diária e proposta pedagógica da escola no Ensino Fundamental, a coordenadora relatou que há uma rotina diária que prioriza o sistema apostilado, no qual existe um cronograma a ser cumprido bimestralmente, o que interfere na organização do tempo destinado ao brincar. Portanto, observamos uma descontinuidade da rotina diária na perspectiva do PROEPRE.

No entanto, se a criança fez apenas uma transição de segmento educacional, não deveria haver um equilíbrio e continuidade da rotina da Educação Infantil também nos anos iniciais do Ensino Fundamental? O que causa esta brusca mudança na rotina diária? Uma das explicações para estes questionamentos podem ser encontradas nos espaços que existem para o desenvolvimento do brincar nas duas escolas que veremos a seguir.

EIXO II – ESPAÇOS

Ao questionarmos os espaços para desenvolver o brincar nas duas instituições, fizemos um levantamento dos espaços encontrados na Educação Infantil e Ensino Fundamental, no qual sistematizamos os resultados em uma tabela, assinalando em qual instituição este espaço foi encontrado. Analisemos a seguir:

Tabela 1 – Espaços para brincar

Espaços	Educação Infantil	Ensino Fundamental
Atividades Diversificadas	X	
Pintura na Parede	X	
Tanque de Areia	X	
Educação Física	X	X
Parque	X	X
Recreio	X	X
Brincadeiras Dirigidas	X	X
Minicidade	X	
Atividade Independente	X	
Brinquedoteca	X	

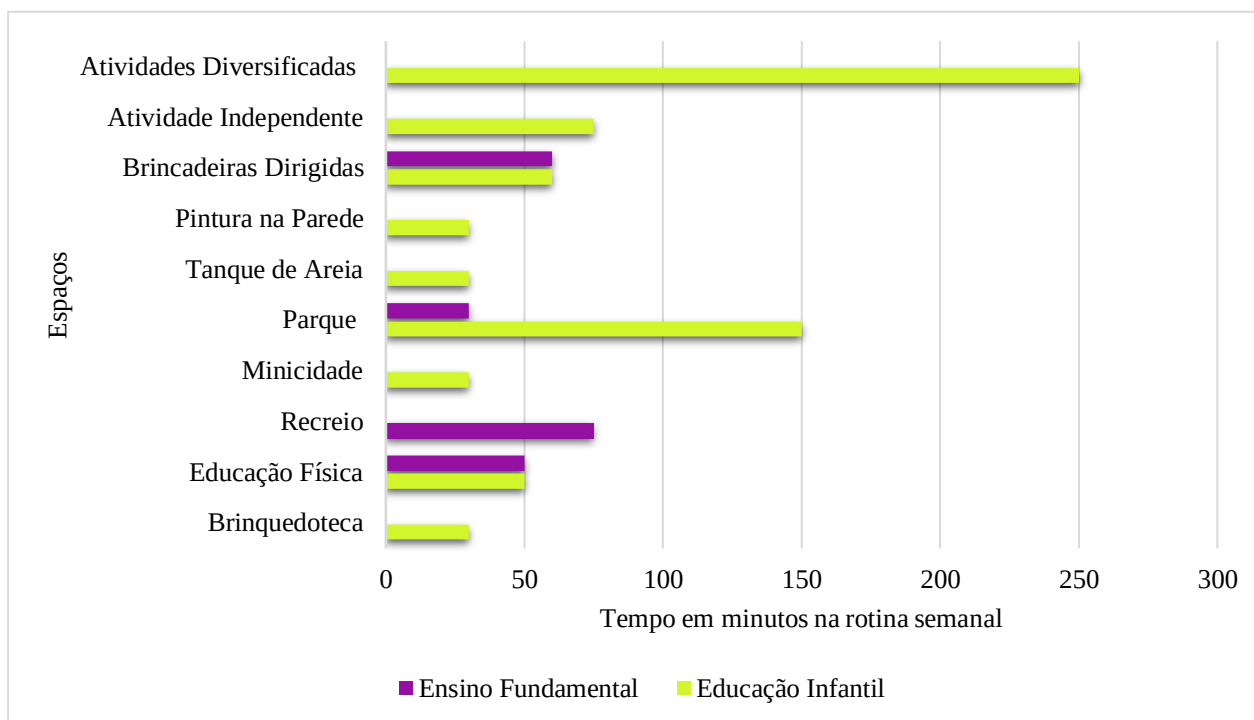
Fonte: Dados da Pesquisa

Com relação à tabela, observamos que na Educação Infantil os momentos diários da rotina resultam ao final da semana um leque maior de espaços para o brincar do que no Ensino Fundamental, uma vez que, identificamos 10 espaços na Educação Infantil e apenas 4 no Fundamental. Neste sentido, nos faz levantar a hipótese de que no Ensino Fundamental há a concepção de que não há tanta necessidade para o brincar e a criança é vista como um novo sujeito, havendo novamente uma ruptura em seu percurso educativo, suas necessidades, ferindo o princípio do desenvolvimento, segundo a teoria piagetina.

EIXO III – COMPARAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL

Estabelecemos uma comparação entre as duas escolas, afim de identificar os tempos e espaços na rotina semanal para identificar quais são as continuidades e discontinuidades durante a transição. Assim, o tempo foi convertido em total de minutos durante a semana. Os resultados encontrados seguem no gráfico a seguir:

Gráfico 4- Tempos e Espaços para brincar na Educação Infantil e Ensino Fundamental



Fonte: Dados da pesquisa

Ao considerarmos o que propõe a nova BNCC para a Educação Infantil no que diz respeito ao princípio de continuidade dos processos de aprendizagem das crianças, evitando que na transição haja uma ruptura e descontinuidade do trabalho pedagógico, constataremos no Gráfico 4, um desequilíbrio nos tempos e espaços destinados ao brincar durante a rotina semanal nesta transição.

Em relação aos espaços encontrados na Educação Infantil, houve uma perda de 60% ao ingressar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e, apenas 40% dos espaços se mantiveram: educação física, brincadeiras dirigidas, parque e atividade independente, que, no Ensino Fundamental pôde ser comparado com o recreio, pois, ocorre sem intervenção direta do adulto, porém, neste mesmo espaço e tempo é oferecido a alimentação, trazendo uma concorrência para as crianças: brincar ou comer? Na Educação Infantil o lanche ocorre em momentos distintos do parque.

Embora alguns espaços tenham se mantido, ao analisarmos sobre os aspectos temporais, fica evidenciado a perda real de tempo destinado para utilizar determinados espaços, como por exemplo, o parque. Na Educação Infantil, este momento acontece diariamente, enquanto que no Ensino Fundamental, foi reduzido à apenas uma vez por semana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo embora tenha sido realizado em duas escolas de ensino público de uma única rede, traz à luz da ciência um problema a ser investigado que é a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, uma vez que, os dados mostraram uma ruptura nos tempos e espaços para o brincar, bem como uma descontinuidade da prática pedagógica realizada na Educação Infantil, se tornando assim, incoerente com o que se propõe a nova BNCC.

Outro aspecto evidenciado nesta pesquisa é que pode se tornar objeto de investigação é a relação entre aquilo que se diz, em termos de fundamentação teórica e aquilo que se faz, ou seja, se há uma práxis nas instituições escolares, buscando relações se a concepção epistemológica adotada pela escola/rede pode influenciar na organização dos tempos e espaços, na estruturação da rotina, do ambiente físico entre outros, nesta transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Por fim, do ponto de vista epistemológico no qual esta pesquisa se fundamentou, consideramos importante que o professor tanto da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, conheça as características de pensamento do sujeito nos diferentes estádios de desenvolvimento explicados por Piaget, para que sua prática pedagógica seja coerente com as necessidades da criança, e que de fato, propicie e respeite o desenvolvimento infantil durante este período de transição, garantindo assim, um equilíbrio na continuidade do processo educativo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. CNE/CEB. **Resolução nº1, de 01 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil.

_____. CNE/CEB. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Institui as Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em 31 de maio de 2018.

CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. [Orgs]. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DELVAL, Juan. **A escola possível.** Trad. Carmem Campy Scriptori. Campinas, SP: Mercado das letras, 2007.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. **Uma nova metodologia de educação pré-escolar.** 7.ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly & ASSIS, Mucio Camargo (Orgs). **PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil.** Campinas, SP: Graf. FE; IDB, 2010.

PEREIRA, Reginaldo dos Reis; GONÇALVES, Érica de Cássia; GUIMARÃES, Taislene. Os tempos e espaços na pré-escola: o brincar é levado a sério? In: I Seminário Internacional para a Educação do Século XXI, 2018, Campinas - SP. Anais do evento disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/educacaolpg2017/arquivos/anais.pdf>. P. 71-83.

PIAGET, Jean. **A Representação do Mundo na Criança.** (3ª Ed.). (Ed. orig. 1926) Tradução: Adail Ubirajara Sobral (colaboradores de Maria Stela Gonçalves). Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2005.

_____. **O nascimento da inteligência na criança.** (4ª Ed.) (Ed. orig. 1926), Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1982.

_____. **A formação do símbolo na criança – Imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** (4ª Ed.). (Ed. orig. 1946). Tradução: Álvaro Cabral e Cristiano M. Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2015.

_____. **Seis estudos de psicologia.** (24^a Ed.). (Ed. orig. 1964) Tradução: M. A D'Amorim e P. S. Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Promovendo o Desenvolvimento do Faz-de-Conta na Educação Infantil. In: CRAIDY, M.; KAERCHER, G. E. P.S. [Orgs.]. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa.** 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2010.