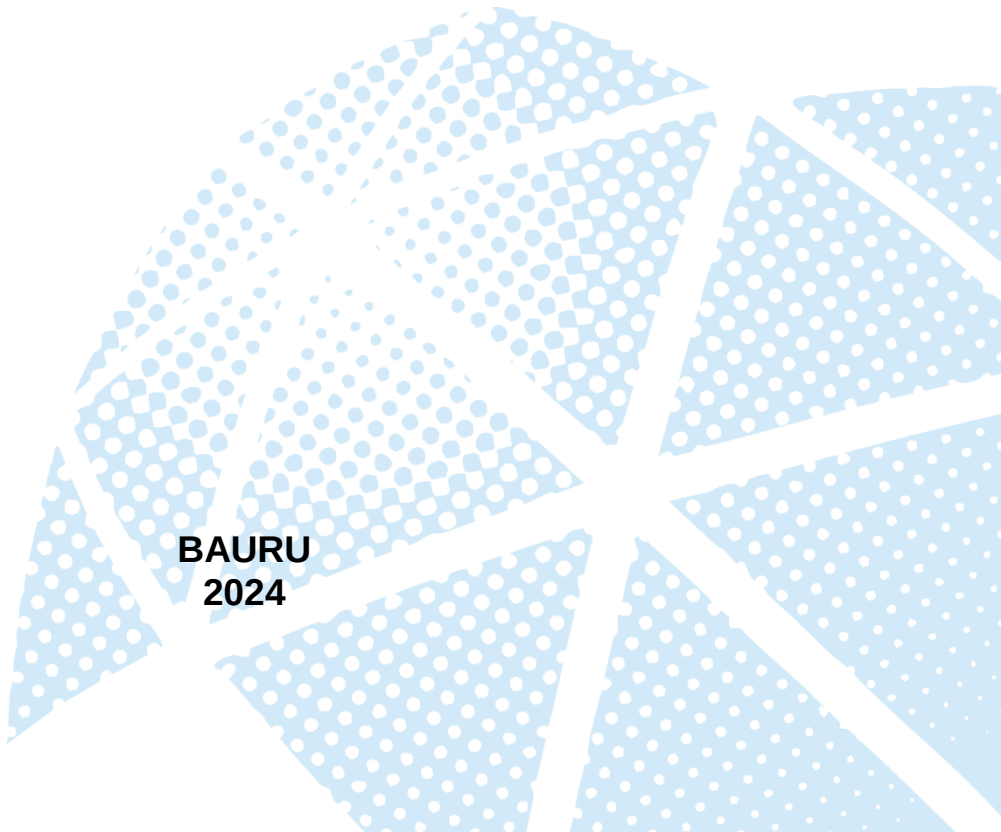


**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

CAMILA RODRIGUES LOPES

**O BRINCAR NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
perspectivas das crianças.**

**BAURU
2024**

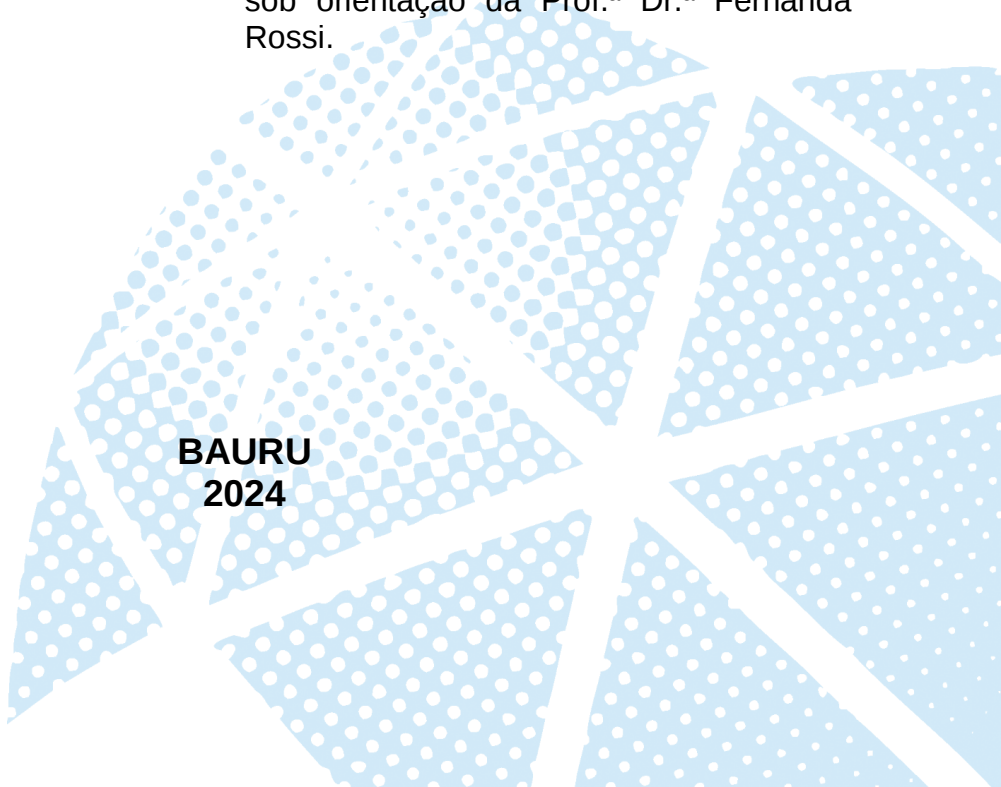


CAMILA RODRIGUES LOPES

**O BRINCAR NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL:
perspectivas das crianças.**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru,
para obtenção do diploma em Pedagogia,
sob orientação da Prof.^a Dr.^a Fernanda
Rossi.

**BAURU
2024**



L864b	Lopes, Camila Rodrigues O BRINCAR NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: perspectivas das crianças. / Camila Rodrigues Lopes. -- Bauru, 2024 50 p. : tabs. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru Orientadora: Fernanda Rossi 1. Brincar. 2. Ludicidade. 3. Ensino Fundamental. 4. Transição escolar. I. Título.
-------	--

Para todas as crianças que passaram pela minha vida,

Obrigada por terem me ensinado tanto.

Para as crianças que ainda virão:

Estou pronta para aprender!

Autoria própria

AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho Aquele que me fez sonhar e me deu forças para realizar. Sem Ele, não existiria eu. À Maria Santíssima, agradeço por toda intercessão.

Não existem palavras que possam descrever tamanha gratidão que tenho pelos meus pais, é impossível conseguir retribuir o que fazem por mim. Jueliza e Carlos, obrigada terem abdicado de conquistas pessoais e trabalhado a vida toda, para que eu pudesse realizar esse sonho, que desde o início vocês abraçaram. Essa conquista é nossa!

Em nome da minha irmã, Taís, agradeço toda a minha família, por todo apoio e incentivo durante esses anos, vocês foram essenciais na minha jornada.

Em especial, à maior perda que tive durante a escrita deste trabalho, minha avó Josefa. Por todas as pessoas que foram privadas de frequentar a escola, assim como a senhora, eu dedico meu amor pela educação.

Aos meus amigos, a família que escolhi, agradeço por toda companhia, paciência, ouvidos atentos às minhas questões, palavras e abraços. Nunca me esquecerei de tudo que fizeram por mim.

Às professoras que passaram pela minha vida, meus agradecimentos. Em especial, à Liciane e Juliana, que com muita humildade e empatia, me acolheram durante meu tempo de estágio e compartilharam muito do que sabem. Vocês são exemplos para mim!

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Fernanda Rossi, por todo auxílio e orientação. Sem seu amparo acadêmico, empatia e riquíssima contribuição, esse sonho não teria se tornado realidade.

À Prof.^a Dr.^a Rita Melissa Lepre, obrigada pelas disciplinas ministradas e conhecimento compartilhado durante o curso, além da disponibilidade e contribuição no meu trabalho. À Prof.^a Me Camila Alves Negrão, agradeço pela contribuição com a educação, tendo sido uma inspiração durante a escrita desse trabalho.

Por fim, a todas as crianças que passaram pela minha vida, deixaram suas marcas e alçaram lindos voos. É graças a vocês e ao amor genuíno que compartilham, que eu sigo esse caminho.

“Brincar com criança não é perder tempo, é ganhá-lo;
se é triste ver meninos sem escola,
mais triste ainda é vê-los,
sentados enfileirados,
em salas sem ar,
com exercícios estéreis,
sem valor para a formação do homem”.

(Carlos Drummond de Andrade, 2012, p. 85)

RESUMO

Nesta pesquisa, objetivou-se conhecer e analisar o brincar na perspectiva das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. Além disso, investigou-se como as atividades lúdicas são incorporadas no currículo dessa etapa escolar. A pesquisa contou com a participação de 27 crianças com idades entre 6 e 7 anos para as rodas de conversa e 5 crianças para as entrevistas semiestruturadas individuais. Foram realizadas rodas de conversa e entrevistas semiestruturadas com o intuito de compreender, pela ótica das crianças, o processo de transição entre a etapa da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e identificar estratégias para amenizar as dificuldades enfrentadas nesse período. Com base em uma abordagem qualitativa, a análise dos dados permitiu refletir sobre a dificuldade de incluir brincadeiras no Ensino Fundamental I e como os estudantes sentem falta dessas atividades lúdicas, que são essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Este estudo buscou, portanto, não apenas evidenciar a relevância do brincar na educação, mas também propor formas de integrar de maneira eficaz essas práticas no cotidiano escolar, a fim de promover uma transição mais suave e positiva para as crianças. Concluiu-se que as crianças enfrentam dificuldades na adaptação à nova rotina, sendo necessário garantir a continuidade das práticas lúdicas e uma transição mais gradual entre as duas etapas.

Palavras-chave: Brincar. Ludicidade. Ensino Fundamental. Transição escolar.

ABSTRACT

This research aimed to analyze play from the perspective of children in the 1st grade of Elementary School. In addition, it investigated how playful activities are incorporated into the curriculum of this school stage. The research included the participation of 27 children aged between 6 and 7 years for the discussion groups and 5 children for the individual semi-structured interviews. Discussion groups and semi-structured interviews were carried out with the aim of understanding, from the children's perspective, the transition process between these two school stages and identifying strategies to alleviate the difficulties faced during this period. Based on a qualitative approach, the analysis of the data allowed us to reflect on the difficulty of including play in Elementary School I and how students miss these playful activities, which are essential for cognitive, social and emotional development. This study therefore sought not only to highlight the relevance of play in education, but also to propose ways to effectively integrate these practices into the school routine, in order to promote a smoother and more positive transition for students. It was concluded that children face difficulties in adapting to the new routine, making it necessary to ensure the continuity of playful practices and a more gradual transition between the two stages.

Keywords: Play. Playfulness. Elementary Education. School transition.

Sumário

1	INTRODUÇÃO	10
2	BRINCAR COMO EXPRESSÃO DA CULTURA INFANTIL.	16
2.1	Ensino Fundamental e o brincar no 1º ano	16
2.2	A criança como agente produtora de cultura e o brincar na relação com seus pares	20
3	METODOLOGIA	26
3.1	Pesquisa de campo e participantes	27
3.2	Procedimentos e Instrumentos de coleta de dados	28
3.3	Procedimentos de análise dos resultados.....	30
4	O BRINCAR NO 1º ANO: OLHARES DAS CRIANÇAS.....	33
4.1	O brincar	33
4.2	O tempo e as brincadeiras.....	37
4.3	Aprender brincando.....	39
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
	REFERÊNCIAS.....	43
	APÊNDICE	48

1 INTRODUÇÃO

Com o passar do tempo, notou-se que a concepção de infância foi modificada,acompanhando as transformações da sociedade. Kramer (2013) mostra uma evolução histórica na concepção do ser criança pelos adultos, que passou de ser vistacomo simples miniatura de adultos, para ser reconhecida, nos dias de hoje, como indivíduos com características próprias.

Diante das transformações que ocorreram no ambiente escolar e das vivências obtidas durante o estágio com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, despertou-me o interesse em pesquisar este tema tão relevante e presente. Essa motivação surgiu, especialmente, quando uma das crianças questionou a professora sobre o momento destinado às brincadeiras e foi informada de que, no Ensino Fundamental, não há um horário específico para brincar, apenas para as disciplinas escolares.

A partir da evolução mencionada, a educação expandiu-se, levando crianças cada vez mais novas às escolas de ensino fundamental. A estrutura escolar, historicamente estabelecida e que sofreu algumas alterações com o passar dos anos, reflete a ideia de um ambiente exclusivamente dedicado aos estudos de maneira formal.

A sociologia da infância, segundo Corsaro (2005), propõe uma perspectiva que reconhece as crianças como atores sociais competentes e ativos na construção de suas experiências e no contexto em que estão inseridas. Corsaro argumenta que a infância não deve ser vista apenas como uma etapa preparatória para a vida adulta, mas como uma categoria social e cultural em si mesma, com valores, práticas e significados próprios.

Corsaro (2005), em seus estudos sobre a sociologia da infância, destaca que as escolas não são apenas espaços de aprendizado acadêmico, mas também locais onde as crianças participam ativamente na construção de suas culturas de pares.Entretanto, a ludicidade surge nas escolas para promover um aprendizado maissignificativo e prazeroso para os estudantes. O lúdico é um processo interno, que se desenvolve de forma peculiar em cada indivíduo. É através do brincar que cada um constrói sua própria realidade e seu significado para o mundo.

Sendo assim, no estado lúdico, o ser humano está inteiro, ou seja, está vivenciando uma experiência que integra sentimento, pensamento e ação, de forma plena. Nessa perspectiva, não há separação entre esses elementos. A vivência se dá nos níveis corporal, emocional, mental e social, de forma integral e integrada. Esta experiência é própria de cada indivíduo, se processa interiormente e de forma peculiar em cada história pessoal (Bacelar, 2009, p.25).

No entanto, as brincadeiras e os jogos, sendo atividades lúdicas, não podem ser realizados de forma descuidada sob o risco de perderem sua essência. Para que a brincadeira ocorra de forma plena, é necessário um engajamento completo na atividade, levando-a a sério, o que contrasta com a ideia de seriedade como algo rígido e sem interação (Cordazzo; Vieira, 2007).

O brincar é uma atividade intrínseca à infância, reconhecida como um meio de expressão, aprendizagem e socialização. No entanto, sua relevância muitas vezes é subestimada ou negligenciada durante a transição para o Ensino Fundamental, período em que as demandas por desempenho acadêmico tendem a se intensificar (Ataíde; Costa, 2022).

A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental marca uma fase crucial no desenvolvimento educacional das crianças, representando não apenas uma mudança, mas também uma transição de práticas pedagógicas e exigências acadêmicas. Nesse contexto, o papel do brincar emerge como um elemento fundamental, capaz de promover a continuidade do desenvolvimento integral das crianças e de garantir uma transição suave e positiva entre os dois níveis educacionais.

A Educação Básica no Brasil, regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), organiza-se em etapas e modalidades de ensino, visando atender às diversas necessidades educacionais da sociedade. As etapas que compõem a Educação Básica são: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Já as modalidades de ensino incluem a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação a Distância, garantindo uma estrutura flexível e inclusiva para diferentes contextos e públicos (Brasil, 1996).

A Constituição Federal, em seu artigo 208, com a redação dada pela Emenda

Constitucional nº 59/2009, garante que a educação básica, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e ensino médio, seja obrigatória e gratuita para todos os brasileiros entre 4 e 17 anos de idade (Brasil, 1996).

O brincar é indispensável para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional infantil, visto que é uma forma de experienciar o mundo e aprender. Estudar o brincar no contexto do 1º ano do Ensino Fundamental, contribui na identificação de como as práticas escolares podem apoiar o desenvolvimento das crianças, além de auxiliar o trabalho pedagógico.

Kramer (2007) argumenta que é fundamental assegurar os direitos sociais das crianças e considerar a singularidade de suas ações, bem como o direito ao brincar e à produção cultural, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Destaca-se a importância de garantir que as crianças sejam atendidas em suas necessidades de aprendizagem e de brincadeira, com um trabalho pedagógico planejado e acompanhado por adultos em ambos os níveis educacionais. Além disso, também destaca que é indispensável um olhar voltado à criança, e não apenas ao papel de estudantes, enfatizando a importância do diálogo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, para que esse processo seja realizado de forma adequada.

Criado em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), o documento intitulado “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” e organizado por Beauchamp, Pagel e Nascimento (2007) destaca que, além de visar a esfera administrativa, é necessário grande atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes (Brasil, 2007).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental, o brincar é considerado uma das linguagens fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Ele é visto como uma forma de expressão, de interação social, de construção de significados e de experimentação do mundo ao redor. Além disso, a BNCC ressalta a importância de garantir momentos para o brincar dentro do ambiente escolar, reconhecendo que essa prática contribui para a formação integral das crianças (Brasil, 2018).

A LDB enfatiza a importância de uma educação voltada para o desenvolvimento integral do educando, contemplando aspectos físicos, cognitivos,

emocionais, sociais, culturais e éticos. Além disso, a lei destaca a necessidade de uma prática pedagógica que promova a autonomia, a criatividade, o pensamento crítico e a formação cidadã dos estudantes (Brasil, 1996).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o brincar deve ser valorizado como uma linguagem fundamental para a construção do conhecimento e das relações sociais, emocionais e culturais das crianças. Elas ressaltam que as escolas devem proporcionar espaços e tempos para o brincar, tanto dentro quanto fora da sala de aula, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor dos alunos (Brasil, 2010).

De acordo com Nascimento (2007), pensar sobre a infância no contexto escolar, especialmente na sala de aula do Ensino Fundamental, representa um desafio significativo, já que, historicamente, esse nível de ensino tem negligenciado aspectos fundamentais como o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras. Ademais, ele nos convida a refletir sobre e com as crianças por meio de suas diversas linguagens, destacando o papel crucial da brincadeira, na qual estão presentes múltiplas formas de ver e interpretar o mundo.

Silva (2020) destaca que o brincar é uma forma de comunicação para as crianças, que se expressam por meio de mímicas e gestos ao interagir com os outros.

As atividades lúdicas, como jogos, brincadeiras, dança e esportes, representam a cultura corporal de cada grupo e desempenham um papel crucial no desenvolvimento infantil, promovendo expressividade, mobilidade e habilidades sociais.

Longe de ser apenas uma atividade recreativa, o brincar é um processo fundamental para o desenvolvimento integral da criança, especialmente no ambiente escolar, onde é uma parte essencial do processo de ensino e aprendizagem, segundo Oliveira (2022).

Medeiros (2015) observa que, em muitas salas de aula do primeiro ano, o tempo destinado ao brincar é frequentemente utilizado como uma forma de ocupar os alunos quando não estão realizando atividades propostas ou é deixado para o final da aula ou da semana como uma oportunidade de recreação. No entanto, é importante entender que o ato de brincar proporciona às crianças a vivência de

diversas situações, promovendo momentos de aprendizado através da interação e da troca de informações, contribuindo assim para a construção de conhecimento de maneira prazerosa.

Sarmiento (1997) enfatiza a importância de considerar as crianças como atores sociais plenos, capazes de produção simbólica e participantes ativos na construção de culturas. Reconhecer as crianças como indivíduos com capacidade de formar representações e crenças organizadas implica uma mudança de paradigma, afastando-se da visão tradicional que as consideram apenas seres dependentes dos adultos.

Em suma, a infância é tanto um processo de constante transformação quanto uma categoria estrutural permanente, atravessada por todas as crianças. É um espaço social que acolhe cada criança desde o nascimento e a inclui, independentemente das circunstâncias, ao longo de todo o período de sua infância (Qvortrup, 2011).

Considerando o contexto percorrido, indagamos: Como está configurado o brincar no 1º ano do Ensino Fundamental? Como as crianças percebem o brincar no início desta etapa?

Para responder tais questões, o objetivo da presente pesquisa é conhecer e analisar as percepções de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental sobre o brincar na escola. Esta pesquisa propõe investigar o papel do brincar como uma linguagem e forma de expressão na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, com foco nas concepções das próprias crianças.

Compreendemos que esta pesquisa é relevante pois parte da premissa de considerar a criança como um sujeito ativo, que constrói e reconstrói conhecimentos. Ouvir as crianças na pesquisa realizada, é uma forma de reconhecê-las como cidadãos, ou seja, como indivíduos intrinsecamente inseridos na história, com capacidade de aprender e expressar, por meio de diversas linguagens e ações.

A instituição escolar selecionada para realizar a pesquisa com as crianças e professoras, está localizada em Botucatu/SP, interior de São Paulo, sendo uma escola privada fundada em 1992. Atualmente, oferece uma variedade de atividades relacionadas à educação, segurança e saúde do trabalho, cultura e qualidade de

vida,atendendo alunos do Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio.

Este trabalho está organizado de forma que, na Fundamentação Teórica discute o brincar na perspectiva da criança e como se relaciona com ele. Na Metodologia, é possível encontrar a pesquisa de campo, os participantes, os procedimentos de coleta e análise de dados. A Apresentação das Discussões traz os resultados da pesquisa e suas interpretações, e, por fim, as Considerações Finais refletem sobre as contribuições e conclusões do estudo.

2 BRINCAR COMO EXPRESSÃO DA CULTURA INFANTIL.

A presente pesquisa se fundamenta em estudos que evidenciam a importância de brincar no desenvolvimento integral da criança, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir dessa perspectiva, o estudo se propõe a investigar como atua o brincar no 1º ano do Ensino Fundamental, de acordo com a ótica da criança e o papel dela como agente produtora de cultura.

2.1 Ensino Fundamental e o brincar no 1º ano

Nesta sessão será apresentado o estudo teórico realizado do Ensino Fundamental de 9 anos, abordando as legislações brasileiras. Também exploraremos o brincar na escola, direcionando a pesquisa para o 1º ano do Ensino Fundamental.

Desde a fase inicial da Educação Infantil, a criança vive uma série de experiências de aprendizado que servirão como base para sua jornada no primeiro ano escolar. Conforme delineado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), esse histórico de aprendizagem não deve ser visto como um requisito obrigatório para ingresso no Ensino Fundamental, mas sim como um conjunto de diretrizes que indicam objetivos a serem desenvolvidos ao longo de toda a trajetória da Educação Infantil. Esses objetivos serão progressivamente ampliados e aprofundados durante o Ensino Fundamental, guiando o processo educacional de forma contínua e cumulativa (Brasil, 2018).

Com os ajustes realizados a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, novos parâmetros foram estabelecidos, causando mudanças significativas na educação básica. A incorporação de creches ao sistema educacional e formação de professores ou profissionais com, no mínimo, ensino médio, para atuarem nessa área.

Essa mudança afetou diretamente a Educação Infantil, como a antecipação da idade de ingresso na primeira série de 7 para 6 anos, a implantação da escola de nove anos, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e a nova definição da obrigatoriedade escolar a partir dos 4 anos de idade.

A Lei número 11.274 de 2006 introduziu o Ensino Fundamental de nove anos

(EF), prolongando sua extensão ao adiantar a idade de admissão das crianças nas escolas, agora fixada aos seis anos. Esta alteração demanda ajustes em termos de organização, estrutura, currículo e gestão em todos esses aspectos, enquanto também traz à tona novas questões e renova discussões antigas no campo educacional. Um exemplo é a atenção necessária durante o processo de adaptação das crianças às novas escolas, um tema que já era enfatizado há mais de 15 anos pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998).

Em um estudo conduzido por Santos e Sambugari (2019), foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental em escolas municipais de Corumbá, MS. Uma das entrevistadas, Íris, graduada em Pedagogia em 2015 e com três anos de experiência docente, dos quais dois dedicados ao primeiro ano, relatou não ter tido contato com o documento "Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade". Ela mencionou que, na época da divulgação do documento, ainda não era professora e não estudou suas diretrizes durante sua formação universitária, evidenciando uma possível lacuna na familiarização dos educadores com as políticas educacionais atuais. Por outro lado, a professora Rosa, também entrevistada, afirmou ter participado de uma reunião na escola onde lecionava, onde foi feita a leitura e orientação a respeito do documento, conforme destacado em seu depoimento.

Neste mesmo estudo, observou-se diferentes abordagens em relação à presença de brincadeiras no planejamento de aula. A professora Íris não prioriza atividades lúdicas, justificando que a escola enfatiza muito as atividades escritas das crianças, limitando o tempo para brincadeiras. Ela menciona que o único espaço disponível para atividades não escritas são as aulas de leitura e vídeos educativos.

Em contrapartida, a professora Rosa afirma que, apesar das demandas por atividades escritas, ela inclui brincadeiras no planejamento de aula pelo menos duas vezes por semana, especialmente nas últimas aulas, utilizando sua autonomia para decidir a melhor forma de equilibrar atividades acadêmicas com momentos lúdicos para os alunos.

Bomtempo (2006), aponta que os professores muitas vezes não recebem uma formação adequada que os capacite a compreender o tipo de aprendizagem que surge do uso eficaz das brincadeiras e da oportunidade de brincar, resultando

em dificuldades na integração do brincar no currículo escolar. Além disso, enfatiza que ao lidar com crianças, é essencial adotar o ponto de vista delas e não o do adulto, pois somente assim será possível compreendê-las.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (2018) abordam a necessidade de garantir uma transição suave da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Ambos os documentos destacam a importância de facilitar essa transição para as crianças, visando minimizar traumas e proporcionar uma adaptação tranquila ao novo ambiente escolar.

Facci (2004) e Kishimoto (2010) exploram a transição entre um ambiente familiar de brincadeiras e a inserção em um contexto desconhecido, caracterizado por normas e ausência de ludicidade. Também afirmam que possuir conhecimento prévio sobre a nova fase que irá passar, é de grande importância para a criança que está em transição para o Ensino Fundamental, minimizando o impacto ao se deparar com uma sala de aula com características tão diferentes da anterior, na Educação Infantil.

Ingressar no Ensino Fundamental, não significa necessariamente descartar ou ignorar completamente as experiências vividas na Educação Infantil, pois é crucial estabelecer um diálogo contínuo entre essas etapas. Esse processo de integração e comunicação entre as etapas promove confiança na criança, preparando-a para lidar com as experiências desafiadoras que surgirão na nova fase. A transição entre as fases da Educação Básica pode ser uma experiência estimulante e envolvente para a criança, como dito no trecho abaixo:

É perfeitamente possível uma passagem instigante e interessante entre as etapas da Educação Básica. Ao inserir-se no Ensino Fundamental, não é preciso que os pequenos se deparem com um hiato entre as experiências vivenciadas na Educação Infantil e as práticas educativas da nova etapa. (Seedf, 2018, p. 51)

É essencial adaptar os métodos educativos de acordo com a idade das crianças que estão começando a Educação Fundamental, garantindo uma transição sem traumas e adequada da Educação Infantil. Assegurando uma transição natural, sem grandes rupturas, contribui para que sejam reduzidos os impactos negativos no seu processo de escolarização (Martinati, 2015).

O sistema escolar precisa estar atento às diversas situações que envolvem a entrada da criança no Ensino Fundamental, seja ela vinda diretamente da família ou da pré-escola. Isso é fundamental para manter os laços sociais e afetivos, bem como as condições de aprendizagem que proporcionarão segurança e confiança à criança. Em vez de causar rupturas e ignorar o contexto socioafetivo e de aprendizado anterior, é importante garantir continuidade e expansão, oferecendo à criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental um ambiente acolhedor para enfrentar os desafios da nova fase. (Brasil, 2004)

Ademais, a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I, deve ser gradativa, prevendo formas para garantir a continuidade quando as crianças ainda estiverem na Educação Infantil. Durante este período, espera-se que as crianças adquiram competências básicas de socialização, autonomia e aprendizagem que lhes permitirão adaptar-se com sucesso ao novo ambiente escolar.

No documento intitulado Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Brasil, 2010, p.30), o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Básica expõe que

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

O Ensino Fundamental, de acordo com a legislação brasileira, é uma etapa da Educação Básica, obrigatória e gratuita, destinada a crianças com idade entre 6 e 14 anos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, fomentada em 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes para essa etapa educacional. Com os ajustes realizados a partir dela, novos parâmetros foram estabelecidos, causando mudanças significativas na educação básica. A incorporação de creches ao sistema educacional e formação de professores ou profissionais com, no mínimo, ensino médio, para atuarem nessa área.

Essa mudança afetou diretamente a Educação Infantil, como a antecipação da idade de ingresso na primeira série de 7 para 6 anos, a implantação da escola de nove anos, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e a nova definição

da obrigatoriedade escolar a partir dos 4 anos de idade.

Em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274 foi sancionada e estendeu o período do Ensino Fundamental, determinando que tenha a duração de nove anos, com a obrigatoriedade da matrícula a partir dos seis anos de idade. Esta medida teve de ser adotada até 2010 pelos Municípios, Estados e Distrito Federal e foi fundamental, durante esse estágio de implementação, levar em conta a estrutura federativa e o sistema de colaboração entre os sistemas de ensino dos estados, municípios e do Distrito Federal (Brasil, 2006).

Garantir a extensão do período de convívio escolar para todas as crianças, oferecer mais oportunidades de aprendizado e promover um ensino de alta qualidade são os objetivos do Ministério da Educação ao implementar o Ensino Fundamental de nove anos. A proposta visa a inserção das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental aos seis anos de idade, culminando na conclusão dessa etapa de formação aos 14 anos (Brasil, 2006).

De acordo com Souza e Scaff (2011), as dificuldades enfrentadas pelos estados durante o processo de implementação dessa nova política incluem, principalmente, interpretações diversas sobre como implementá-la por parte dos profissionais da educação. Isso reflete um desconhecimento em relação à legislação, quando na verdade deveriam estar alerta às mudanças ocorridas no sistema de ensino.

Portanto, a transição para o Ensino Fundamental de nove anos, envolve muito mais do que um simples ajuste na idade de ingresso escolar. Trata-se de um processo que exige atenção especial à continuidade pedagógica e ao desenvolvimento integral das crianças. A integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental deve ser planejada de forma a minimizar os impactos negativos, respeitando as necessidades específicas de cada criança e valorizando a ludicidade como elemento essencial para uma aprendizagem significativa.

2.2 A criança como agente produtora de cultura e o brincar na relação com seus pares

A seguir, será apresentada a relação entre a criança e a Sociologia da Infância, que a concebe como um agente social ativo, que expressa cultura e exerce cidadania. Essa perspectiva da sociologia frequentemente enfatiza a importância de

reconhecere proteger os direitos das crianças.

A escola é uma instituição essencial para a formação da criança, tanto social quanto intelectualmente. Entende-se que, mesmo havendo maiores exigências em relação às rotinas e obrigações escolares, levando a criança a adquirir novos hábitos ao ser inserida nesse contexto, o ambiente escolar possui o dever de respeitar esses indivíduos e suas particularidades.

Entendo que o processo educativo na escola deve respeitar a liberdade e as especificidades de cada ser humano, deve atender as solicitações individuais para cada um se desenvolva de acordo com sua própria potencialidade, tendo em vista o assumir com responsabilidade e atitude crítica o seu papel de cidadão (Lopes, 1995, p.10).

Mattos e Neira (2003) afirmam que a Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental possuem uma função indispensável na proposição de atividades voltadas para o desenvolvimento das habilidades básicas, como percepção, lateralidade, orientação espaço-temporal, coordenação visual e motora, e esquema corporal, influenciando diretamente no aprendizado escolar.

Kramer (2006) destacou que a integração das crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos é vista como uma conquista significativa para as comunidades infantis e suas famílias. No entanto, ele adverte que essa inclusão das crianças de seis anos nessa nova fase da educação básica demanda uma considerável transformação e esforço.

Ao entrar na escola, antes mesmo de enfrentar uma situação formal de ensino-aprendizagem, a criança se depara com um ambiente novo e inesperado, que transforma tanto o sujeito quanto sua visão de mundo. A mudança do meio familiar, geralmente afetoso e protetor, para o ambiente institucionalizado da escola, envolve a descoberta de uma nova estrutura social (Colello, 2003).

A Sociologia da Infância trata a infância como um campo sociológico, afastando-se das visões que a consideram apenas uma fase biológica ou um desenvolvimento individual independente. Enfatiza a influência das condições sociais e das representações históricas na formação da infância.

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas

condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para elas. (Sarmiento, 2005, p. 363).

A criação do primeiro ano do Ensino Fundamental, que estabeleceu um prazo de implantação até 2010, determinou que as crianças ingressassem na escola aos seis anos de idade. Esse ajuste foi feito com o objetivo de obter resultados superiores em comparação com a entrada anterior, que ocorria aos sete anos, proporcionando mais tempo para a alfabetização e o letramento. No entanto, essa mudança vai além de simplesmente adicionar um ano a mais de escolaridade; ela impacta o processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, reconhecendo suas particularidades enquanto crianças (Beauchamp; Pagel; Nascimento, 2007).

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que a Educação Infantil deve priorizar o desenvolvimento integral da criança e não a alfabetização formal. A ênfase deve estar em práticas pedagógicas que estimulem a curiosidade, a brincadeira e o contato com a linguagem de forma natural e prazerosa.

Quando examinaram na prática o que foi estabelecido por lei, autoras como Luge e Aguiar (2009) observaram, junto aos professores do primeiro ano, uma clara preocupação em cumprir com o conteúdo programático, sem dar a devida atenção a equilibrar a aprendizagem com as necessidades específicas do desenvolvimento infantil. Assim, as autoras concluíram que os docentes precisam ver esses indivíduos como crianças e não permitir que essa fase tão importante de aprendizagens e descobertas seja encurtada, priorizando os conteúdos.

Nascimento (2019), destaca em sua obra que, a partir da pesquisa de campo realizada, identificou-se que as professoras possuem consciência que o brincar é importante para essa fase escolar, mas encontram dificuldade em encaixar esses momentos em uma rotina que tem a carga horária de cada componente curricular bem definida.

A BNCC afirma que o ato de brincar durante a infância promove a interação da criança com o seu cotidiano, proporcionando aprendizagens e potenciais para o seu desenvolvimento. Ao brincar diariamente, a criança amplia e diversifica seu acesso à cultura e conhecimentos (Brasil, 2018).

Segundo Oliveira (1985), a ludicidade é entendida como uma estratégia metodológica que promove uma aprendizagem espontânea e natural, que incentiva a crítica, a criatividade e a sociabilização. Ela é reconhecida como uma das atividades mais significativas, se não a mais significativa, devido ao seu conteúdo pedagógico- social.

No contexto escolar, uma atividade lúdica é aquela que traz diversão e prazer, permitindo que a criança se sinta livre para decidir se quer participar ou não daquela experiência. É importante que essa atividade proporcione um senso de liberdade, na qual a criança tenha a sensação de que pode fazer suas escolhas e tomar decisões (Brougère, 2010).

Em grande parte das vezes, é na brincadeira que o lúdico aparece, momento em que criança se expressa, uma ação espontânea que é resultado de uma atividade não estruturada, segundo Dallabona (2004). Portanto, o professor precisa ter clareza e compreensão acerca desse conceito, para que seja possível articular o lúdico com as situações de aprendizagem.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998), os professores (as) têm a responsabilidade de organizar as atividades lúdicas das crianças, oferecendo materiais, fantasias, brinquedos ou jogos, e garantindo tempo e espaço para que elas possam brincar.

Em um estudo realizado por Santos e Sambugari (2019), no depoimento das professoras que realizaram entrevistas, é evidente o papel que a brincadeira desempenha em suas práticas docentes. A posição de uma das docentes, Íris, destaca a necessidade de um envolvimento mais amplo da gestão escolar na compreensão da importância do brincar no contexto do 1º ano do Ensino Fundamental.

Segundo Ribas (2013), revisitar conceitos essenciais sobre o ato de brincar e sua importância no contexto educacional é fundamental para a prática pedagógica do professor. Se o objetivo é cultivar indivíduos dinâmicos, criativos, reflexivos e preparados para enfrentar desafios, é imprescindível que sejam criadas condições para que as crianças brinquem de forma espontânea.

Fazendo referência às ideias de Winnicott (1975), a liberdade para expressar a espontaneidade e a criatividade não só estimula as crianças a se envolverem em

atividades lúdicas, mas também as impulsiona em direção à aprendizagem.

Para brincar de forma eficaz, é necessário usar elementos da realidade de uma maneira que lhes confira novos significados. Essa característica única da brincadeira surge da interação entre a imaginação e a representação da realidade. Cada brincadeira é uma versão transformada, emocional e conceitualmente, de experiências prévias (Cordazzo; Vieira, 2007).

A BNCC afirma que o ato de brincar durante a infância promove a interação da criança com o seu cotidiano, proporcionando aprendizagens e potenciais para o seu desenvolvimento (Brasil, 2018). Ao brincar diariamente, a criança amplia e diversifica seu acesso à cultura e conhecimentos.

Apesar da universalização do Ensino Fundamental, sendo uma conquista na educação brasileira, ainda não há garantia de que a finalidade da educação integral seja alcançada nos espaços escolares. Embora a proposta da educação integral tenha como objetivo otimizar esse alcance, muitas dificuldades precisam ser superadas. Segundo Gonçalves (2006), um dos primeiros passos é enxergar as atividades como um todo, em vez de tratá-las como partes isoladas:

E não se trata simplesmente de fazer “passeios”, de artificialmente intercalar aulas repetitivas, monótonas, com supostas “saídas” ou excursões divertidas. Trata-se de considerar excursões, atividades extraescola e aulas em sala, como um todo, como um projeto pedagógico de desenvolvimento de uma determinada disciplina, em que não precisa haver repetição e que a diversão não é inimiga da aprendizagem, ao contrário, quando aprendemos de modo prazeroso, esses aprendizados se tornam muito mais significativos. (Gonçalves, 2006, p. 7).

As necessidades das crianças precisam ser especialmente consideradas e, mais ainda do que no passado, não se pode fazer uma mudança abrupta na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pois o envolvimento da criança em atividades lúdicas é indispensável para seu desenvolvimento global. (Amaral, 2008)

Contudo, as orientações vindas do governo federal não estão livres de contradições. O documento Ensino fundamental de nove anos: passo a passo para a implementação (Brasil, 2009) aponta que no primeiro ano do Ensino Fundamental deve-se voltar para os conteúdos de alfabetização e letramento. Porém, também alerta que o trabalho pedagógico com essas crianças não pode se ater a isso e

deve abordar o estudo de diversas expressões e de todas as áreas de conhecimento, proporcionando às crianças acesso a variadas produções culturais humanas, bem como ao jogo e a brincadeira.

Pode-se valorizar a ludicidade como método auxiliar no processo de aprendizagem de conteúdos escolares tradicionais quanto como uma maneira de compensar a falta de espaços e tempo para lazer das crianças na vida urbana. Além disso, o lúdico também pode ser concretizado como jogos e brincadeiras livres, criados pelas crianças ou a partir de intervenção e direcionamento pedagógico.

A brincadeira só acontece com atitudes dos indivíduos envolvidos, portanto, pode estar também presente em sala de aula, na qual há relações sociais. Por ser uma característica da infância, é possível reconhecer que a ludicidade não é dissociada da sociedade, podendo assim, gerar diversas possibilidades para auxiliar o trabalho pedagógico (Azevedo; Betti, 2014).

Diante do que foi exposto nesta sessão, é crucial equilibrar a implementação do conteúdo programático com as necessidades de desenvolvimento infantil, integrando a ludicidade como um elemento essencial no processo educacional. A brincadeira, além de promover a interação com a realidade cotidiana, enriquece o acesso cultural e cognitivo das crianças, sendo indispensável para uma aprendizagem prazerosa e significativa. Assim, as práticas pedagógicas devem considerar a ludicidade não apenas como um método auxiliar de ensino, mas como uma forma de enriquecer a experiência educacional e respeitar a integralidade do desenvolvimento infantil.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa visa compreender o brincar no 1º ano do Ensino Fundamental, explorando as percepções de crianças sobre esse processo. A abordagem qualitativa é a adequada neste trabalho, pois há interesse em entender experiências subjetivas e complexas que não podem ser quantificadas facilmente, analisando assim as relações humanas. A pesquisa qualitativa permitirá explorar as nuances e significados que as crianças atribuem ao brincar durante essa transição (Gomes, 2001).

Baseando-se em Minayo (2007, p.6) e o que é a metodologia em uma pesquisa,

Entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade).

Neste trabalho, foi realizado um estudo qualitativo descritivo e, de acordo com Godoy (1995), a pesquisa qualitativa é amplamente reconhecida como uma abordagem válida para estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas complexas relações sociais em diversos contextos. Dessa forma, a investigação de um fenômeno deve ser realizada a partir de uma perspectiva integrada.

Além de abranger as ciências humanas, a pesquisa qualitativa também aborda a social, utilizando diversos métodos de investigação para estudar fenômenos em seus contextos, buscando tanto compreender o sentido desses fenômenos quanto interpretar os significados atribuídos pelas pessoas. (Chizzotti, 2003).

Becchi (1994), defende que, para realizar pesquisas com crianças, os adultos não devem utilizar métodos tradicionais de ensino, mas adotar uma postura mais atenta e respeitosa em relação às crianças, permitindo que elas expressem suas próprias ideias e construam o conhecimento de forma colaborativa.

A infância é individual para cada criança, não sendo possível compreendê-la de forma regular, com início e fim marcados pelo tempo, para cada momento desse período (Qvortrup, 2010). Por isso, há a necessidade do desenvolvimento de um

olhar atento e escuta sensível para que seja possível captar a realidade das crianças de uma ótica - não idêntica - mas semelhante, diminuindo a disparidade entre essas duas fases da vida, a infância e a vida adulta.

3.1 Pesquisa de campo e participantes

Diante disso, a pesquisa foi realizada em uma escola no interior de São Paulo, com 27 crianças de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, que possuem entre 6 e 7 anos, para as rodas de conversa e 5 crianças para as entrevistas semiestruturadas individuais. Partimos das vivências dos estudantes e da ótica delas no processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental para delinear a pesquisa.

A pesquisa de campo realizada no âmbito deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como objetivo principal analisar o brincar no 1º ano do Ensino Fundamental, com base na ótica das crianças. O estudo foi conduzido com base em uma metodologia qualitativa, utilizando entrevistas e rodas de conversas para coletar dados.

Localizada na cidade de Botucatu/SP, interior de São Paulo, que possui aproximadamente 150.000 habitantes, a instituição escolar escolhida para realização da pesquisa é privada e passou a atender alunos no ano de 1992. Atualmente oferta atividades de educação, segurança e saúde do trabalho, cultura e qualidade de vida e atende alunos do Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio. Atende cerca de 800 alunos, do Ensino Fundamental ao ensino médio, e participaram da pesquisa 27 crianças do 1º ano do Ensino Fundamental.

O bairro no qual a escola se localiza, em sua maioria, é composto por famílias de baixa renda. As casas são simples, há alguns pequenos comércios no bairro, como depósito de bebidas, mercado e bares. Já os alunos atendidos por esta unidade escolar, são de classe média, média baixa e baixa, pois a escola também oferece bolsas de estudo, e em grande maioria não residem no bairro ou nas redondezas da escola.

O espaço físico da escola é grande, possuindo sala de robótica e laboratórios de ciência adequados, sala de informática com equipamentos em bom estado de

funcionamento, quadras grandes, sanitários em bom funcionamento e um almoxarifado, no qual vários materiais, como jogos pedagógicos e papelaria estão disponíveis para uso.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas (5 participantes) e rodas de conversa (27 participantes) com os estudantes com o intuito de identificar os sentimentos e percepções deles acerca dessa mudança.

Para autorização das crianças na pesquisa, ocorreu uma conversa e apresentação da pesquisa em uma reunião de pais e dado aos responsáveis um termode consentimento livre e esclarecido para que pudessem assinar (apêndices). Os estudantes foram comunicados verbalmente, em sala de aula, a respeito da presentepesquisa. Sobre o TCLE, Silva, Oliveira e Salge (2021, p. 116) ressaltam que

O TCLE é um documento que apresenta a pesquisa através do título e do objetivo geral, quem é o/a (são os/as) responsável(is) pela pesquisa, como se dará a participação do sujeito. Caso o/a participante concorde com as proposições do TCLE, deve ser assinado tanto pelo/a investigador/a quanto pelo/a participante. O TCLE firma a postura ética do/a pesquisador/a para com o/a participante e a autorização do/a participante para o uso dos dados construídos na entrevista. Portanto, o TCLE é importante para resguardar ambas as partes.

O cuidado ético com os participantes, garantido pela utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, reforça a importância de conduzir pesquisas educacionais que respeitem a integridade e o bem-estar dos sujeitos envolvidos. Assim, o estudo reafirma o brincar como uma prática indispensável no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral na transição escolar.

3.2 Procedimentos e Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados para esta pesquisa foi conduzida utilizando uma abordagem metodológica variada, que incluiu entrevistas semiestruturadas individuais com 5 crianças e rodas de conversa com 27 estudantes.

De acordo com Van Lier (1989) a função do pesquisador não se limita apenas à obtenção de informações, mas realiza um estudo dos dados coletados, identificandoconceitos relevantes e construindo hipóteses. Sendo assim, para o autor, as diversasformas e ferramentas de pesquisa, como entrevistas, registros,

conversas e entrevistas, são indispensáveis.

Sobre as rodas de conversa, Pinheiro (2020) destaca que a produção de rodas de conversa é frequentemente distinguida de uma "conversa sociável". Essas iniciativas frequentemente combinam pesquisa e educação, incorporando uma intencionalidade educativa que resulta em uma certa diretividade na organização das rodas. A condução das rodas de conversa pode variar desde a simples delimitação de eixos iniciais para debate até a organização detalhada de dinâmicas de grupo e a disposição de frases para interpretação e interlocução.

Segundo Marli André (2005), essa metodologia oferece um espaço de escuta e expressão, essencial para que as crianças compartilhem suas experiências e percepções de maneira livre e espontânea. Além disso, o formato da roda de conversa possibilita que as crianças se sintam valorizadas, respeitando suas formas de comunicação e promovendo o desenvolvimento de um pensamento crítico.

As entrevistas foram realizadas de forma semiestruturada, na qual as questões são construídas com base em um roteiro e podem ser modificadas de acordo com as respostas obtidas, para que seja possível explorar outras possibilidades. Sobre isso, Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 426) dizem que

Já as entrevistas semiestruturadas se baseiam em um roteiro de assuntos ou perguntas e o entrevistador tem a liberdade de fazer outras perguntas para precisar conceitos ou obter mais informações sobre os temas desejados (isto é, nem todas as entrevistas estão predeterminadas).

Para entender melhor a infância e valorizar seu universo, é essencial estudar a criança e suas culturas, reconhecendo-as como sujeitos sociais ativos e informantes legítimos. É importante criticar a perspectiva adultocêntrica e valorizar as percepções das crianças sobre o mundo ao seu redor, suas opiniões sobre a escola, e como se veem. Aprofundar esses estudos permite criar práticas educativas que respeitem e promovam o desenvolvimento integral das crianças, alinhadas às suas necessidades e realidades, garantindo um ambiente escolar mais inclusivo e centrado no aluno (Spinelli, 2012).

Ao realizar pesquisas com crianças, é necessário que o pesquisador esteja realmente disposto a ouvi-las, participar das conversas e ter um olhar atento às suas demonstrações de sentimentos e pensamentos. Corsaro (2005, p. 448) aponta que os adultos frequentemente tentam iniciar conversas com crianças, mas muitas vezes se sentem desconfortáveis com as respostas breves e a aparente tolerância

das crianças para silêncios prolongados, que para os adultos podem parecer desconcertantes.

A roda de conversa com as crianças, realizada em grupo, foi orientada por nove perguntas com o objetivo de compreender a visão geral das crianças acerca do tema pesquisado. Já as oito questões das entrevistas semiestruturadas individuais, foram construídas visando a opinião pessoal de cada uma.

Becchi propõe que os adultos adotem uma escuta atenta e sensível, que valorize a comunicação e a construção de um diálogo. Isso implica, promover um espaço de troca e reconhecimento, onde diferentes formas de expressão são valorizadas.

Para tanto é necessário abandonar uma técnica da palavra aculturante na qual se enreda a infância, e passar ao exercício de um ouvido refinado, numa perspectiva de mútua construção –adultos e não-adultos- de competências expressivas e comunicativas onde o registro não seja o da vigilância e da captura, mas o da recíproca distribuição e da troca, do reconhecimento das mensagens e indícios expressivos em códigos muito variados, da legitimação dos sons e das pausas porque dotados de qualidade informativa (Becchi, 1994, p. 83)

As entrevistas e as rodas de conversa proporcionaram um espaço para o diálogo entre os participantes. Essa combinação de métodos permitiu coletar dados ricos para a pesquisa. A análise desses dados, que será detalhada no próximo capítulo, permitirá construir um panorama mais preciso e aprofundado sobre a temática.

3.3 Procedimentos de análise dos resultados

Nesta pesquisa, os dados foram coletados de forma qualitativa, visando considerar os fatores que influenciam a vivência escolar, como as percepções das crianças, os comportamentos derivados delas, os pensamentos e opiniões, que abrangem além da teoria. Sendo assim, de acordo com Minayo (2007, p. 21), a pesquisa qualitativa abarca muitos fatores.

Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Para Minayo (2007) a pesquisa tem a função primordial de alimentar a atividade de ensino e a atualizá-la acerca da realidade do mundo. Assim, mesmo sendo uma prática de natureza teórica, a pesquisa estabelece uma conexão essencial entre o pensamento e a ação, permitindo que o conhecimento acadêmico se mantenha relevante e aplicável às mudanças e demandas contemporâneas.

Há pesquisadores que, ao pensar sobre a natureza do estudo qualitativo, perguntavam-se se é possível obter conhecimento sobre o humano-social e o humano-educacional sem um aprofundamento em interações situacionais, onde sentidos são produzidos, procurados e significados são construídos. Sobre isso, Gatti André (2008, p. 3) dizem que:

Assume-se, nesta perspectiva, que destes sentidos e significados é que se alimenta nosso conhecer e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social, no campo educacional, cuja compreensão é que pode trazer uma aproximação do real mais condizente com as formas humanas de representar, pensar, agir, situar-se, etc.

Marcado por diversos movimentos sociais, em meados de 1960, as abordagens qualitativas ganharam destaque, pois buscavam dar voz a todos, inclusive aqueles sem poder ou privilégio, alinhando-se com as ideias democráticas e causas sociais dessa época. Nessa perspectiva, essa modalidade de pesquisa busca romper com a tradicional separação entre pesquisador e pesquisado, que era mantida por métodos rígidos e pela clara definição de um objeto de estudo.

Essa modalidade de pesquisa veio com a proposição de ruptura do círculo protetor que separa pesquisador de pesquisado, separação que era garantida por um método rígido e pela clara definição de um objeto, condição em que o pesquisador assume a posição de “cientista”, daquele que sabe, e os pesquisados se tornam dados – pelos seus comportamentos, pelas suas respostas, falas, discursos, narrativas etc., traduzidas em classificações rígidas ou números - numa posição de impessoalidade. Passa-se a advogar na nova perspectiva, a não neutralidade, a integração contextual e a compreensão de significados nas dinâmicas histórico-relacionais. (Gatti; André, 2008, p.4)

Dentre os estudos que discorrem a análise dados em pesquisa qualitativa, pode-se destacar Gomes (2001), destacando que a realidade social, sendo o palco e a essência do dinamismo da vida individual e coletiva, é repleta de significados que atornam mais rica do que qualquer teoria, pensamento ou discurso que possamos criar sobre ela.

A análise dos dados que foram obtidos em campo foi realizada de forma a

agrupar segmentos que são semelhantes, dando ênfase às opiniões e perspectivas dos participantes no ambiente escolar. Nesse sentido, Gatti e André (2008, p.9) dizem que:

O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas.

Nas entrevistas, as categorias são pontos em comum ou relações que os elementos da pesquisa possuem em comum, com o intuito de classificar as informações. As categorias podem ser organizadas com base no roteiro estabelecido previamente à entrevista, ou após a coleta dos dados (Gomes, 2001).

As categorias da presente pesquisa foram: o tempo de brincar na escola; o gosto pelo brincar; as brincadeiras que havia na escola de Educação Infantil e quem não brincam atualmente na escola de Ensino Fundamental e o brincar como forma de aprender. A presente pesquisa foi categorizada na fase exploratória ao trabalho de campo e serão descritas no próximo capítulo: O brincar no 1º ano: olhares das crianças.

4 O BRINCAR NO 1º ANO: OLHARES DAS CRIANÇAS.

Neste capítulo, serão apresentados os resultados e discussões da pesquisade campo realizada. A análise dos dados coletados permitiu identificar as principaiscaracterísticas do brincar nesse período, bem como as percepções de crianças, dando protagonismo às falas delas.

4.1O brincar

Inicialmente, foram realizadas rodas de conversa com as crianças, buscando informações gerais acerca do brincar na escola. Após, foram realizadas entrevistas semiestruturadas individuais, procurando as percepções dos estudantes do primeiro ano.

É sabido que o brincar não é natural da criança, mas sim uma prática cultural adquirida da sociedade em que vivemos, sendo uma interpretação da realidade que é vista. Entretanto, brincar não significa participar amplamente da cultura, mas aprendero brincar partilhando da cultura lúdica, que segundo Brougere (2010, p.24)

A cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana: os verbos no imperfeito, as quadrinhas,os gestos estereotipados do início das brincadeiras compõem assim aquele vocabulário cuja aquisição é indispensável ao jogo.

Com a pesquisa realizada, evidenciamos que o ato de brincar vai além da simples diversão (embora esta seja intrínseca à brincadeira e necessária à formação da criança), envolvendo um processo complexo que conecta comunicação e interpretação de significados. Além disso, o brincar está associado à tomada de decisões, o que sugere uma forma ativa de participação, em que os envolvidos fazem escolhas sobre como se comportar e interagir dentro daquele contexto lúdico. Acercadisso, Evangelista e Ehrenberg (2019, p. 254) afirmam que

Consequentemente, o brincar implica em um processo integro que associa comunicação e interpretação de significados, e diz respeito a tomada de decisão por parte dos sujeitos envolvidos; ao se manifestarem a partir de umconjunto de regras acordadas, delimitam o que é e o que não é próprio na ação brincante.

Para iniciar as questões e introduzir o assunto a ser pesquisado, em um primeiro momento, as crianças responderam se gostavam de brincar na escola. A

resposta foi positiva, todas gritaram empolgadas: “Eu!”.

A tabela a seguir apresenta as respostas coletadas durante as rodas de conversa realizadas com os estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental, organizados em dois grupos.

Pergunta	Grupo 1	Grupo 2
1) Quem aqui gosta de brincar na escola?	Todos responderam: “Eu!”	Todos responderam: “Eu!” e alguns levantaram as mãos.
2) Em qual lugar da escola é mais legal brincar? Por quê?	- Parque de areia: “Tem brinquedos e muita areia.” - Piscina: “Tem muita água, dá para nadar e tem uma cachoeira.”	- Praça dos amigos: “Dá para trazer brinquedos e brincar.” - Society: “Tem mais brinquedos.”
3) Qual o momento do dia na escola que vocês mais gostam? Por quê?	- Piscina: “Quando vamos nadar.” - Intervalo: “Porque dá para brincar.”	- Brincar: “De futebol.” - Lanche e comer.
4) Do que vocês brincavam na escola que estudavam no ano passado (antes de vir para o SESI)?	- “Chão é lava.” - “Carreta furacão.” - “Jogava água de um balde no outro.”	- “Pega-pegas gelo.” - “Descer barranco com papelão.” - “Cobra-cega e pular corda.”
5) Vocês brincavam mais ou menos na escola no ano passado em relação a esta escola?	- “Mais no ano passado.”	- “Mais agora, porque tem judô e dois intervalos.”
6) Vocês acham que brincar ajuda a aprender coisas novas? Quais coisas, por exemplo?	- “Não.” - “Sim, ajuda a aprender sobre os animais.”	- “Sim.” - “Não, porque o que nos faz mais inteligentes é estudar.”
7) O que vocês mais gostam e menos gostam aqui no 1º ano?	- Gostam: “Brincar, lanche e estudar.” - Não gostam: “Água da piscina.” - “Não gosto de matemática.”	- Gostam: “Das brincadeiras.” - Não gostam: “Matemática, inglês e LP.”
8) Vocês acham que brincam pouco, muito ou está bom agora no 1º ano?	- “Muito!” - “Bom, porque brincamos nos intervalos.” - “Queria brincar mais.”	- “Muito!” - “Mais ou menos.”
9) Vocês gostariam de brincar mais aqui nesta escola? Por quê?	- “Sim, porque seria mais divertido.” - “Podíamos até não ter aula de tanto brincar.”	- “Sim, porque queria brincar o dia inteiro.” - “Eu queria desenhar também.”

Após, foram questionadas acerca do local favorito para brincar e as respostas foram variadas. As mais comuns foram: “No parque de areia! Na piscina!” e “Praça dos amigos! Porque a gente pode trazer brinquedo e brincar”.

Com isso, percebe-se que o ambiente externo da unidade escolar é significativo para os estudantes e a preferência por espaços abertos, pois podem explorar livremente, tendo liberdade de movimento, contato com elementos da natureza e maior interação social com os colegas.

Sobre a importância do brincar para as crianças, Petty e Passos (2005, p.13) destacam que

O brincar é fundamental para o nosso desenvolvimento. É a principal atividade das crianças quando não estão dedicadas às suas atividades de sobrevivência (repouso, alimentação etc.). Todas as crianças brincam se não estão cansadas, doentes ou impedidas. Brincar é envolvente, interessante e informativo. Envolvente porque coloca a criança em um contexto de interação em que suas atividades físicas e fantasiosas, bem como os objetos que servem de projeção ou suporte delas, fazem parte de um mesmo contínuo topológico, interessante porque canaliza, orienta, organiza as energias da criança, dando-lhes forma de atividade ou ocupação. Informativo porque, nesse contexto, ela pode aprender sobre as características dos objetos, os conteúdos pensados ou imaginados.

As crianças que participaram da pesquisa frequentam a escola em tempo integral. Dito isso, a unidade escolar tem o papel de promover momentos de socialização e interação com o ambiente, oferecer atividades planejadas e intencionais de acordo com a sua carga horária estendida. Gonçalves (2006, p.133) discorre que

Nesse sentido, na escola de tempo integral, o uso dos espaços e tempos deve ser repensado, de modo a criar situações e oportunidades para o desenvolvimento das competências no campo lingüístico-argumentativo, competência propositiva, competência decisória e competência auto-inquiridora.

A seguir, para melhor apresentar os resultados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas individuais realizadas com cinco crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, há uma tabela. As perguntas buscaram compreender as percepções e experiências das crianças sobre o ato de brincar na escola, abordando aspectos como sentimentos, preferências, espaços favoritos, e possíveis ausências ou necessidades relacionadas às brincadeiras no ambiente escolar.

Perguntas	Criança 1	Criança 2	Criança 3	Criança 4	Criança 5
1) Você gosta de brincar na escola? Por quê?	Sim. Porque é divertido.	Sim. Porque é legal.	Sim. Porque é legal.	Sim. Porque tem os amigos para brincar.	Sim. Porque tem muitos amigos.
2) Como você se sente quando está brincando?	Muito feliz.	Feliz.	Normal.	Feliz.	Feliz.
3) Você acha que o tempo para brincar na escola é suficiente ou gostaria de brincar mais? Por quê?	É suficiente, porque brincam com os colegas e estudam.	Suficiente, porque brincamos um pouco e estudamos um pouco.	Suficiente, porque também estudam.	Um pouco mais, porque os momentos que brincam passam muito rápido.	Precisava de um pouco mais, para aproveitar mais os parques.
4) Do que você mais gosta de brincar aqui no 1º ano?	Casinha.	Pega-pegas.	Dia do brinquedo, cada um traz o seu.	Parque de areia e dia do brinquedo.	Balanço do parque.
5) Você prefere brincar sozinho ou com os amigos? Por quê?	Com os amigos porque é mais divertido.	Com os amigos é mais legal.	Com os amigos é mais legal.	Com os amigos porque dividem brinquedos e conversam.	Com os amigos, porque tem mais coisas para fazer.
6) Tem alguma brincadeira que você aprendeu aqui na escola SESI e não conhecia antes? Qual?	Não.	Não.	Não.	Não.	Não.
7) Você sente falta de algo nesta escola?	Não.	Não.	Sente falta do ambiente da escola antiga, dos brinquedos.	Não.	Os brinquedos que tinham na antiga escola.
8) Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre as brincadeiras aqui da escola?	Gosta muito dos lugares para brincar, como parque de areia e society.	Não.	Não.	Não.	Não.

Com base nos dados coletados e na análise teórica, evidenciou-se que o brincar vai além da simples diversão, sendo uma prática cultural fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. No contexto escolar, especialmente em

instituições de tempo integral, é essencial que os espaços e tempos sejam planejados de forma intencional, promovendo momentos que estimulem a interação social, a criatividade e a autonomia dos estudantes. Assim, o brincar não apenas reflete a cultura lúdica, mas também contribui para a formação de competências essenciais, consolidando-se como uma prática indispensável no processo educativo.

4.2 O tempo e as brincadeiras

A respeito do tempo que brincam atualmente na escola, as respostas foram divergentes. Algumas crianças disseram que brincavam mais na escola de Educação Infantil, outras acreditam que atualmente o tempo é maior, como expressam os seus relatos: “*Agora tem mais tempo porque tem dois lanches e o descanso*” e “*Mais o ano passado.*”

Nota-se duas respostas contrárias acerca da percepção sobre o mesmo ambiente. Muito se deve ao fator do período em que frequentam a escola atualmente: integral. As crianças que responderam brincar mais atualmente, no ano anterior, iam para o ambiente escolar apenas no período matutino ou vespertino.

Os estudantes apresentaram também algumas brincadeiras que havia na escola de Educação Infantil e que não brincam atualmente, como: “*Eu brincava de pegar uma esponja, pegar um pouco de água em um balde e jogar no outro balde*” e “*Eu brincava, eu colocava o papelão e descia o barranco*”.

Esses apontamentos realizados pelos participantes da pesquisa, revelam que as brincadeiras mais marcantes para eles foram as intencionais, planejadas pela professora, que os consideraram como indivíduos em pleno desenvolvimento, explorando diversos fatores, como coordenação motora, agilidade, frustração e contato com o ambiente externo.

Silva (2011, p.27) em sua pesquisa, faz uma crítica ao ser humano compreendido de forma separada entre cognição, afetividade e motricidade. Assim, a educação prioriza o desenvolvimento intelectual em detrimento de uma abordagem mais integrada do ser humano.

O homem é visto a partir da dissociação de cognição, afetividade e motricidade, sendo que, na perspectiva apontada, cabe à escola, em primeiro lugar, desenvolver o potencial intelectual humano, numa

perspectiva que acima de tudo fragmenta e hierarquiza a relação do homem com seu própriocorpo.

Quando questionadas sobre seus momentos preferidos na rotina escolar, a maioria das crianças mencionou atividades lúdicas ou momentos em que estão em espaços externos: “*Brincar!*”, “*Lanchar*” e “*Estudar*”.

As respostas acima indicam que o brincar ocupa um lugar central em suas rotinas escolares, reforçando a ideia de que o lúdico não é apenas um passatempo, mas um elemento essencial para que a criança possa se desenvolver. Isso corrobora com os estudos de Kishimoto (2010), que discute o brincar como uma forma de expressão e direito da criança.

Em entrevista semiestruturada individual, questionada se o tempo que possui para brincar era suficiente ou necessário mais, a CRIANÇA 4 respondeu: “*Um pouco mais, porque os momentos que brincamos passa muito rápido*”. Levando em consideração o contexto em que está inserida essa criança e recordando que frequenta a escola em tempo integral, há um tempo apenas após o almoço para o brincar livre, por isso o desejo em ter mais momentos para se divertir.

A importância do brincar livre como um espaço de experimentação e descoberta se dá pois o(a) aluno(a) pode explorar de outra forma um objeto já conhecido. Sobre isso, Kishimoto (p.11, 2010) diz: “O brincar desperta a curiosidade das crianças pela exploração de objetos e brinquedos e as leva a ver o que se pode fazer com cada objeto: uma bola pode rolar, pular, mas pode também ser mordida para se experimentar a textura.”

Quanto aos momentos que menos gostam, as respostas mais recorrentes foram relacionadas às disciplinas curriculares, como matemática, língua inglesa e língua portuguesa (conforme indica o quadro B).

A pesquisa evidencia um desafio recorrente no ambiente escolar: a resistências dos alunos a determinados componentes curriculares. É fundamental que os educadores busquem formas de tornar esses conteúdos mais relevantes e engajadores, explorando diferentes recursos e abordagens que despertem o interesse dos estudantes e facilitem a compreensão.

4.3 Aprender brincando

O lúdico torna a aprendizagem mais prazerosa e significativa, mas além disso, ao participarem de atividades lúdicas, as crianças desenvolvem habilidades como comunicação, empatia, resolução de conflitos e liderança. Nesse sentido, Farias, Pereira e Osório (p. 130, 2023) enfatizam que “O lúdico desempenha um papel muito importante no meio social das crianças, promove a aproximação entre os alunos no desenvolver das atividades propostas pelo educador dentro da escola e na sala de aula”.

A ludicidade também permite que as crianças se expressem, explorem suas potencialidades e construam sua própria identidade. Ao proporcionar experiências lúdicas significativas, o educador contribui para o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para os desafios da vida em sociedade.

Em uma das perguntas feitas às crianças, relacionando o brincar e o aprender, obtivemos uma resposta negativa, na qual o participante não entende o brincar como forma de aprendizado.

- Não! Por causa que o que ajuda a gente a ficar mais inteligente é estudar.

As práticas pedagógicas na escola possuem um impacto significativo sobre como as crianças interagem e se expressam, mas não determinam em tudo suas ações. Essas práticas introduzem elementos sociais que moldam a forma como as crianças comunicam e interpretam suas experiências e sentimentos. Embora não controlem completamente o comportamento das crianças, elas influenciam os modos de expressão e os significados que as crianças atribuem às suas interações (Evangelista; Ehrenberg, 2019).

Com isso, percebe-se que, mesmo com as transformações na educação brasileira, algumas questões permanecem enraizadas. Mesmo havendo algumas respostas positivas ao questionamento, existem participantes que acreditam que o aprender deriva da sala de aula.

Kishimoto (2010, p.1), apresenta em sua pesquisa o brincar como essencial às crianças, uma forma de socializar e aprender a regras e habilidades, além de contribuir com a imaginação.

Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário.

Essas devolutivas podem sugerir uma percepção de dificuldade ou de menor interesse nessas áreas, motivadas por serem conteúdos mais estruturados e menos lúdicos e, em consequência da dificuldade em acompanhar o conteúdo, a frustração, fazendo com que haja menor aceitação.

A dificuldade com conceitos abstratos também pode explicar a resistência a essas matérias, já que para crianças, as atividades devem ser mais tangíveis e visuais. Estratégias pedagógicas que envolvem o lúdico, como jogos e brincadeiras, poderiam ajudar a tornar o aprendizado mais acessível e envolvente.

Elaborar atividades que integrem o brincar ao ensino formal pode ajudar as crianças a enxergarem as disciplinas de outra perspectiva. Segundo Kishimoto (2010), o lúdico pode ser uma ferramenta poderosa para integrar conteúdo acadêmico e promover uma aprendizagem mais significativa e prazerosa.

A brincadeira, reconhecida como princípio pedagógico nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), desempenha um papel essencial na formação integral das crianças, promovendo aprendizagens significativas de forma lúdica e prazerosa. Nesse sentido, problematizar o currículo escolar implica considerar a brincadeira como elemento central, não como atividade secundária, mas como eixo articulador de práticas pedagógicas que respeitem o universo infantil (Ruiz; Rodrigues; Walburga; Oliveira, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar as percepções de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental sobre o brincar na escola. Além disso, propôs investigar o papel do brincar como uma ferramenta essencial na transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, dando ênfase nas percepções apresentadas pelos estudantes.

Analizamos o impacto que a brincadeira possui no Ensino Fundamental, principalmente para as crianças que estão em transição da Educação Infantil, observando e conversando com elas. Refletimos acerca da importância do brincar no contexto educacional com as crianças e da criação de oportunidades para que os estudantes possam brincar e se desenvolver.

A pesquisa realizada revelou a importância do brincar para o desenvolvimento infantil. As crianças demonstraram grande prazer em brincar na escola, especialmente em espaços abertos e em atividades que envolvem a interação com os colegas.

Entretanto, a pesquisa evidenciou uma divergência de opiniões sobre a quantidade de tempo dedicado ao brincar na escola. Enquanto algumas crianças sentiam que brincavam mais na Educação Infantil, outras acreditavam que o tempo atual era maior, possivelmente devido à jornada integral.

Um ponto relevante observado foi a associação do brincar com atividades mais lúdicas e menos estruturadas. Por outro lado, as crianças demonstraram menos interesse por atividades mais formais, como as disciplinas curriculares. Essa percepção pode estar relacionada à forma como o brincar é valorizado na escola e à maneira como as disciplinas são apresentadas.

Para uma futura continuidade desta pesquisa, é possível investigar como diferentes tipos de brincadeiras influenciam o desenvolvimento cognitivo das crianças durante essa transição, focando em habilidades específicas como a leitura, escrita e matemática. Ademais, explorar a relação entre as atividades lúdicas e o desenvolvimento socioemocional das crianças, incluindo a formação de habilidades sociais, empatia e autorregulação emocional, também se encaixa como desmembramento da presente pesquisa.

Em suma, a presente pesquisa demonstrou a relevância do brincar no

processode ensino e aprendizagem, especialmente na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Os resultados obtidos evidenciam a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, valorizando o brincar como ferramenta fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. As sugestões para futuras pesquisas abrem caminho para aprofundar o conhecimento sobre essa temática e contribuir para a construção de um ambiente escolar mais lúdico e significativo.

Este trabalho representou um marco significativo na minha formação, permitindo uma reflexão aprofundada sobre a importância do brincar na infância e sua relação com o ambiente escolar. Por meio da pesquisa, compreendi como as práticas lúdicas vão além do entretenimento, contribuindo para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo das crianças. Além disso, o estudo proporcionou um olhar mais sensível e crítico sobre o papel do educador em criar espaços e oportunidades que valorizem o brincar como um direito e uma necessidade fundamental. Esse aprendizado reforçou meu compromisso com uma educação que respeite a infância em sua essência e promova o desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, A. C. T. **O que é ser criança e viver a infância na escola**: uma análise da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Curitiba. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 2005.
- AZEVEDO, N. C. S.; BETTI, M. **PESQUISA ETNOGRÁFICA COM CRIANÇAS: CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 25, n. 2, p. 291–310, 2014.
- ATAÍDE, A. P. M. B.; COSTA, J. R. C. **O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO APOIO NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**. Revista Acadêmica Educação e Cultura em Debate, v. 8, n. 1, p. 256-277, jan./dez. 2022.
- BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2004.
- BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 4, de 20 de fevereiro de 2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 de abril de 2008.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BECCHI, E. **Por uma pedagogia do bom gosto**. In: BECCHI, E. e BONDIOILLI A. (orgs.) Avaliando a pré-escola: uma trajetória de formação de professoras. Editora Autores Associados, Campinas, 2004, p. 123-140.
- BOMTEMPO, E. **"A Brinquedoteca no Processo Educacional"**. In: SEMINÁRIO NACIONAL BRINQUEDOTECA: a importância do brinquedo na saúde e na educação, 1. ed., Brasília, 15-17 nov. 2006. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2006.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CARBONIERI, J.; EIDT, N. M.; MAGALHÃES, C. A transição da educação infantil para o ensino fundamental: a gestação da atividade de estudo. **Psicologia Escolar Educacional**, v. 24, p. 1 - 8, 2020.

CHALMERS, A. F. **O que é ciência, afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1993.

CHIZZOTTI, A. A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, ano/v. 16, n. 002, p. 221-236. Universidade do Minho. Braga, Portugal. 2003.

COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian. **A pedagogia da exclusão no ensino da língua escrita**. Campinas: ALB, 2003

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos e pesquisa em psicologia**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, 2007.

CORSARO, W. A entrada da criança no campo, aceitação e natureza da participação, nos estudos etnográficos com as crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n.91, p. 443-464, 2005.

CRUZ, S. H. V. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. Cadernos De Pesquisa, 39(136), 330, 2008.

DALLABONA, S. R. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG**, v. 1, n. 4, jan-mar/2004.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento do Distrito Federal** – Educação Infantil ed. Brasília, 2018, p.51.

EVANGELISTA, L. S.; EHRENBURG, M. C. Quando o corpo narra: a experiência e o brincar na educação infantil. In: **SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA; CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO**, 4., 1., 2019, Lisboa. *Educação, Cultura e Cidadania das Crianças: Livro de Atas*. Lisboa: UA Editora, Universidade de Aveiro, Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia, 1. ed., p. 254, 2019.

FACCI, M.G. D. **A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski**. Cadernos CEDES. Campinas, v.24, n.62, p.64- 81, 2004.

FARIAS, F. T.; PEREIRA, S. R. B.; OSÓRIO, N. B. O lúdico como estratégia de ensino e aprendizagem nos primeiros anos da escolarização. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 10, n. 23, p. 127-140, 2023.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução**. Apresentado no Simpósio Brasileiro- Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados, realizado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrgYfVhr7LvVyDBqdb/?lang=pt>. Acesso em: 06 jul. 2024.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 67-80, 2001

GONÇALVES, A. S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2, p. 1-10, 2006.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, 2010.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação e Sociedade**, v.27, n.96, p.797-818, 2006.

KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. (orgs). **Educação infantil: Formação e responsabilidade**. 1. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

LOPES, A. **Escola, socialização e cidadania**. São Carlos: EDUFCar, 1995.

LUGLE, A. M. C.; AGUIAR, B. C. L. Um olhar investigativo sobre a concepção de infância no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), IX; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, III**, Curitiba: PUCPR, 2009.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. **A ludicidade e suas contribuições na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARTINATI, A. Z.; ROCHA, M. S. P. de M. L. da. "Faz de conta que as crianças já cresceram": o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Psicologia Escolar E Educacional**, p. 309–320, 2015.

MATTOS, M. G. de; NEIRA, M. G. **O papel do movimento na educação infantil. Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância.** Campinas:Papirus, 2003

MEDEIROS, M. H. de. **O brincar no primeiro ano do ensino fundamental:**expectativas, (in)compreensões e ausências. Irati, 2015.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MORO, C. de S. **Ensino fundamental de nove anos:** o que dizem as professoras do 1º ano. 2009. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal doParaná, Curitiba, 2009.

NASCIMENTO, Denise Assis. **O brincar no primeiro ano do ensino fundamental:**uma análise das práticas educativas em uma instituição do município de São Luís - MA / Denise Assis Nascimento. – São Luís, 2019.

OLIVEIRA, V. M. **O que é educação física.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

OLIVEIRA, S. R. de. **Brincar na escola em tempos de pandemia da COVID-19** :observações e relatos de uma experiência. Natal, 2022.

ORLANDI, Luciane de Araújo. **A brincadeira e as atividades formais de ensino no primeiro ano do ensino fundamental:** uma análise das manifestações das criançasde seis anos. 2013. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

PINHEIRO, L. R. Rodas de conversa e pesquisa: reflexões de uma abordagemmetnográfica. **Pro-posições**, 31, e20190041, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2019-0041>

PRADO, P. D.; ANSELMO, V. S. “A brincadeira é o que salva”: dimensão brincahona e resistência das creches/pré-escolas da USP. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. e214189, 2020.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, v.36, n. 2, p. 631–644, 2010.

RIBAS, A. T.; QUEIROZ, A. C. S. de; CARMO, A. F. T. do; COSTA, A. F. da; et al. O brincar em sala de aula a partir da perspectiva do professor. **Revista Educação Pública**, DOI: 10-18264/REP, 15 jan. 2013.

RUIZ, M. A. M.; RODRIGUES, A. P. S.; WALBURGA, M. S.; OLIVEIRA, A. R. C. Tempos e espaços de brincar no primeiro ano do ensino fundamental. **Educação Online**, Rio de Janeiro, Brasil, v. 19, n. 45, p. e2419450710, 2024.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças e a infância:** definindo

conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). *As crianças: Contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade**: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 91, p. 361–378, 2005.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5.ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, J. G. dos; SAMBUGARI, M. R. do N. **O brincar no 1º ano dos anos iniciais do ensino fundamental na visão de professoras alfabetizadoras**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

SOUZA, K. R.; SCAFF, E. A. da S. Tendências temáticas na produção científica brasileira: o ensino fundamental de nove anos em questão. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 123–133, 2012.

SPINELLI, Carolina Shimomura. **As metodologias de pesquisa com crianças na escola: o “ouvir” como uma tendência**. 2012. 335 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

VAN LIER, L. Ethnography: bandaid, bandwagon, or contraband? In: BRUMFIT, C.; MITCHELL, R. (Eds.). **Research in the language classroom**. Exmouth: Modern English; The British Council, 1989. p. 33-53.

WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

SILVA, W. V. da. **O movimento corporal na educação infantil: em busca da compreensão do cotidiano da sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, 2011.

SILVA, A. A. **Significados do brincar na escola**: a perspectiva da criança. Uberlândia: Culturatrix, 2020.

SILVA, Lorrane Stéfane; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; SALGE, Eliana Helena Corrêa Neves. Entrevista na pesquisa em educação de abordagem qualitativa: algumas considerações teóricas e práticas. **Revista Prisma**, Rio de Janeiro, v. 2, n.1, p. 110-122, 2021.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - RESPONSÁVEIS (Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)

Caro(a) Senhor(a) _____

Solicitamos a autorização do Senhor(a), responsável legal pela criança:

_____,
matriculada na Escola SESI – Serviço Social da Indústria, para que a criança participe da pesquisa com título: “O BRINCAR NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL”, da pesquisadora Camila Rodrigues Lopes, portadora do RG 500362439 e CPF nº 461.696.758-02, orientada pela Profa. Dra. Fernanda Rossi, no Curso de Pedagogia, da UNESP Bauru. A pesquisa tem como objetivo analisar o brincar e sua importância e impacto na transição das crianças da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental. Caso autorize a participação da criança na pesquisa, ela participará de rodas de conversa e entrevistas vinculadas às atividades pedagógicas da Escola, junto com sua professora, no horário regular das aulas. Nenhuma foto ou imagem do aluno será utilizada em qualquer meio ou forma de divulgação. O nome do aluno não será divulgado ou associado às respostas fornecidas na roda de conversa ou entrevista. As respostas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa. Dadas as características desta investigação, não haverá nenhum custo ao responsável para que a criança possa participar. Assim como também não haverá remuneração à família. Caso a criança se sinta desconfortável em participar de alguma atividade ou responder a alguma pergunta, se machuque ou tenha qualquer outro incômodo, a pesquisadora tomará medidas de acolhimento, cuidado e atenção e a qualquer momento o(a) Senhor(a) poderá nos informar caso ocorra alguma queixa por parte dela para as adequações necessárias. Os benefícios desta pesquisa estão em colaborar com a valorização do brincar e a formação humana e social da criança. Os resultados da pesquisa serão publicados e/ou apresentados com fins científicos (monografia, dissertação, tese, livros, artigos, reuniões científicas e afins). Quaisquer esclarecimentos poderão ser solicitados no decorrer da pesquisa. Cabe lembrar-lhe, ainda, que o(a) Senhor(a) poderá recusar ou retirar seu consentimento livre e esclarecido em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Se o(a) Senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido(a)

sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o(a) Senhor(a) e outra com a pesquisadora. Agradecemos antecipadamente pela sua contribuição. Em caso de dúvidas éticas, o(a) Senhor(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética/CEP da Faculdade de Ciências de Bauru-UNESP, pelo número (14) 3103-6087, endereçado na Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01.

Local: _____, _____ de _____ de _____.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura do(a) responsável pela criança

Dados sobre a pesquisa:

Título do Projeto: O BRINCAR NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisadora Responsável: Camila Rodrigues Lopes

Cargo/função: Pesquisador responsável – estudante de graduação em Pedagogia

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01- Bairro: Vargem Limpa
17033- 360 - Bauru, SP

Dados para Contato: fone (14) 998941000 e-mail: camila.r.lopes@unesp.br

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Fernanda Rossi

Cargo/função: Orientadora – Prof.^a Dr.^a do Departamento de Educação/FC

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01- Bairro: Vargem Limpa
17033- 360 - Bauru, SP

Dados para Contato: fone (14) 3103-9571 e-mail: fernanda.rossi@unesp.br

Dados do responsável pelo participante da pesquisa:

NOME DO RESPONSÁVEL:

RG: _____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____

EMAIL:

TELEFONE: