

## JOGOS E BRINCADEIRAS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA ANTECIPAÇÃO DO INGRESSO PARA 6 ANOS

### GAMES AND ACTIVITIES IN THE FIRST YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL: AN ANALYSIS ON THE EARLY ENTRY TO SCHOOL AT SIX YEARS OLD

Miriã Brigido Procópio<sup>1</sup>

Gildo Volpato<sup>2</sup>

**Resumo:** Esta pesquisa visou compreender a percepção das professoras sobre a antecipação do ingresso das crianças ao Ensino Fundamental, ocorrida após a aprovação da Lei nº 11.274/2006, iniciando aos 6 anos de idade, e como os jogos e brincadeiras são contemplados nesse contexto em sala de aula. Foi realizada entrevista com 5 professoras, pedagogas que atuam no 1º Ano do Ensino Fundamental, sendo uma de escola particular e quatro de escolas da rede pública, localizadas no município de Criciúma/SC. A abordagem foi qualitativa, para a qual a coleta de dados se deu por meio de entrevista semiestruturada e, na interpretação de dados, foram utilizados os princípios da análise de conteúdo de Bardin (2011). O estudo evidenciou que a antecipação das crianças ao 1º Ano do Ensino Fundamental não foi vista de forma positiva pelas professoras, sobretudo porque não houve formação para dar mais segurança ao fazerem essa transição. Alegam que as crianças chegam imaturas, conhecem pouco as letras do alfabeto, querem apenas brincar, possuem pouca coordenação motora fina, falta apoio dos pais, demonstrando que esperavam receber as crianças com os mesmos conhecimentos e habilidades daquelas com 7 anos de idade. Os jogos e brincadeiras têm espaços e tempo esporádicos, são utilizados de forma aleatória, pois há indicativos de que não constam no planejamento como atividades programadas que auxiliam no processo ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Jogos. Brincadeiras. Crianças. Ensino Fundamental I.

**Abstract:** This research aimed to understand the teachers' perception of children's early admission in Elementary School, which occurred after the approval of Law No. 11.274/2006, beginning at six years of age, and how games and activities are covered in this classroom context. An interview was carried out with five teachers, and pedagogues who work in the 1st year of Elementary School, one from a private school and four from public schools, located in the municipality of Criciúma/SC. The approach was qualitative, for which data collection took place through semi-structured interviews and, when interpreting data, the principles of content

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. E-mail: [miriabrigido@gmail.com](mailto:miriabrigido@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutor em Educação pela UNISINOS. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE/UNESC. E-mail: [giv@unesc.net](mailto:giv@unesc.net).

analysis by Bardin (2011) were used. The study highlighted that the children's early admission in the 1st year of Elementary School was not seen positively by the teachers, especially because there was no training to provide more security when making this transition. They claim that children arrive immature, know little about the alphabet, just want to play, have little fine motor coordination, and lack support from parents, demonstrating that they expected to receive children with the same knowledge and skills as those 7 years old. Games and activities have sporadic spaces and time and are used randomly, as there are indications that they are not included in the planning as programmed activities that assist in the teaching-learning process.

**Keywords:** Games. Activities. Children. Elementary School.

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar sobre o jogo e a brincadeira, além de sua relevância no processo ensino e aprendizagem, surgiu durante as indagações das aulas de Educação, Movimento e Corporeidade no curso de Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc.

É tangível que por meio de jogos e brincadeiras, a criança passa a compreender o mundo e a cultura em que está inserida, experimenta desafios, supera obstáculos, desenvolve empatias, amizades, se socializa assim como aprende regras e estabelece limites. No ato do brincar, a criança fortalece o imaginário, a criatividade, desenvolve os sentimentos de pertencimento e aprende a lidar melhor com suas frustrações e conquistas.

Nesse sentido, de acordo com Volpato (2017), jogos e brincadeiras promovem o desenvolvimento integral da criança e, por isso, devem fazer parte do processo de ensino e aprendizagem no âmbito escolar.

A entrada da criança no 1º Ano do Ensino Fundamental se dava aos 7 anos de idade antes da promulgação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, a qual tornou obrigatória a antecipação do ingresso da criança ao Ensino Fundamental, passando para os 6 anos de idade (BRASIL, 2006). Com essa antecipação, retirou-se um ano da permanência da criança na Educação Infantil, levando-a ao Ensino Fundamental sem a garantia de assegurar seus direitos de infância, ou seja, das atividades que lhe são peculiares, em especial os jogos e as brincadeiras.

Considerando que o jogo e a brincadeira são a principal atividade da criança na Educação Infantil, pode ter havido uma ruptura nessa transição para o Ensino Fundamental, pois há necessidade da continuidade desse percurso educativo no desenvolvimento da criança, porém nem sempre são asseguradas as condições objetivas para que os jogos e brincadeiras continuem ocorrendo neste nível de ensino.

Um das questões que nos faz refletir é sobre como as professoras do Ensino Fundamental – Anos Iniciais receberam essa alteração legal, e como foram preparadas para essa transição, sabendo que toda mudança pode gerar medo, ansiedade e, ao mesmo tempo, oferecer resistências. Cabe questionar se houve formação continuada aos professores que atuam no 1º Ano do Ensino Fundamental para que pudessem realizar as adaptações e planejar as ações pedagógicas, garantindo que parte das atividades realizadas ao final da Educação Infantil continuassem a ocorrer na passagem para o Ensino Fundamental, visto que, a partir da Lei nº 11.274/2006, foi antecipado em um ano letivo o ingresso das crianças ao Ensino Fundamental.

Considerando que os jogos e brincadeiras são atividades fundamentais para a criança nessa faixa etária, o problema da pesquisa assim se configura: Qual a percepção das professoras sobre a antecipação do ingresso das crianças ao Ensino Fundamental, ocorrida após a aprovação da Lei nº 11.274/2006, iniciando aos 6 anos de idade, e quais os espaços-tempos assegurados para o desenvolvimento de jogos e brincadeiras no contexto da sala de aula?

A partir desse problema, definiu-se como objetivo geral compreender a percepção das professoras sobre a antecipação do ingresso das crianças ao Ensino Fundamental I, ocorrida após a aprovação da Lei nº 11.274/2006, iniciando aos 6 anos de idade, e como os jogos e brincadeiras são contemplados nesse contexto em sala de aula. Foram definidos os seguintes objetivos específicos: identificar como o jogo e a brincadeira aparecem na Base Nacional Comum Curricular – BNCC no 1º Ano do Ensino Fundamental; analisar a percepção das professoras sobre a antecipação do ingresso das crianças ao 1º Ano do Ensino Fundamental e se receberam alguma formação para essa mudança; analisar a concepção de jogos e brincadeiras das professoras que atuam no 1º Ano do Ensino Fundamental; identificar os espaços e tempos para o desenvolvimento do jogo e da brincadeira.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, acompanhada de trabalho de campo, realizada com 5 professoras do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, dentre as quais uma atua em escola

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 7, nº 2, julho/dezembro - 2023.– Curso de Pedagogia– UNESC

privada e quatro na rede pública do município de Criciúma/SC. A abordagem da pesquisa foi qualitativa. A técnica de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada e na interpretação dos dados foram utilizados os princípios da análise de conteúdo de Bardin (2011).

Após essa introdução, em que foram abordados a problematização e os objetivos da pesquisa, passa-se a apresentar a forma como está organizado o artigo: primeiro será discorrido sobre as bases conceituais, dialogando com autores que abordam o tema jogo, em seus aspectos e conceitos teóricos, desde os clássicos aos mais contemporâneos. Em seguida, trata-se de identificar e dialogar com os conteúdos que se referem direta ou indiretamente ao jogo e à brincadeira na Base Nacional Comum Curricular, para após apresentar os resultados do trabalho de campo e as conclusões finais da pesquisa.

## **2 O JOGO NA EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES CLÁSSICAS E CONTEMPORÂNEAS**

O jogo é uma temática que muito se tem discutido na educação, em especial no contexto de ensino e aprendizagem. Sendo assim, iniciamos destacando algumas concepções clássicas do jogo no contexto histórico. De acordo com Kishimoto (2001), na antiguidade greco-romana, os jogos eram relacionados a atividades de recreação; já na Idade Média, eram ligados a atividades de azar e, por serem muito propagados naquela ocasião, acabaram perdendo seu valor e sendo banidos da educação.

A partir do Renascimento, tem-se uma alteração de perspectiva a respeito do jogo e, de acordo com Kishimoto (2001), esse passou a ser relacionado aos princípios de conduta moral e ética, sendo assim, apropriados para questões de aprendizagens escolares na infância. Por isso o jogo foi concebido como forma de espontaneidade da criança, que leva ao desenvolvimento da inteligência, sendo considerado como facilitador dos estudos escolares.

Evidencia-se que, no Romantismo, de acordo com Kishimoto (2001), as pinturas já destacavam obras em que o jogo é retratado como algo característico e natural da criança. Segundo a autora, nesse movimento, a criança é vista como um ser considerado bom, característico de um poeta. O movimento do Romantismo compreende assim a forma livre e espontânea da criança, que brinca e se desenvolve na ação dos jogos.

No início do século XIX, com inspiração da biologia e agregando a psicologia da criança, surge a Teoria de Exercício Preparatório de Groos em que, conforme Kishimoto (2001), foram transferidos estudos de animais para a infância, nos quais se observou o jogo como um pré-exercício herdado, considerado de extrema importância para a espécie, ou seja, o jogo é algo natural, universal e biológico do ser humano.

Na mesma linha de pensamento, coloca-se a Teoria dos Instintos que, segundo Bruhns (1999), surgiu no século XIX, defendendo a crença de que os seres humanos tinham poderes naturais, que eram transferidos de geração a geração, a qual atribui ao jogo a natureza de instinto do ser humano, visto que se estabelece de forma natural e estão de acordo com a personalidade de cada pessoa.

Partindo para outra linha, observa-se a Teoria da Rivalidade, apresentada por McDougall em 1904, o qual, de acordo com o que afirma Faria Jr. (1996), acreditava que os jogos existem como consequência da rivalidade do ser humano. Há outras tantas teorias consideradas clássicas que buscaram interpretar as possíveis razões e relações do jogo na vida do ser humano, que podem ser encontradas na literatura, mas que não serão aqui abordadas.

Segundo Volpato (2017), de forma geral, as teorias clássicas sobre a existência do jogo no ser humano são simplistas, pois não apresentam um panorama a respeito das concepções e têm como base principal os aspectos biológicos e fisiológicos do ser humano. Sendo assim, não evidencia que as ações do ser humano partem de sua interação com a sociedade e a cultura na qual está inserido. Diante disso, conforme já mencionado e em conformidade com Bruhns (1999, p. 26), “para melhor compreensão e uma crítica mais apurada, deveria ser considerado o momento histórico no qual foram elaborados, pois dessa forma seria percebida a intenção sustentada pelos valores dominantes na época do surgimento”.

A partir das teorias clássicas, é possível perceber como o conceito e o entendimento sobre o jogo se modificaram ao longo dos anos e ocorreram de forma gradativa, atualmente, têm sua relação com o ensino e com a educação, sendo de suma importância para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

A partir da percepção das mudanças que ocorreram na temática jogos e brincadeiras e sua introdução como estratégia de ensino, faz-se necessário abordar a sua concepção dentro do ambiente escolar. De acordo com Almeida (1998), ainda se ouve com frequência que os jogos

não têm importância dentro da sala de aula, somente considerados válidos no componente curricular de Educação Física. Diante disso, o autor ainda destaca que essa forma de pensamento “[...] está muito ligada a pressupostos da pedagogia tradicional, que excluía o lúdico de qualquer atividade educativa séria ou formal” (ALMEIDA, 1998, p. 59). Nessa linha de pensamento, é importante mencionar Snyders (1988, p. 34) que ao remontar ao século XVII, cita uma frase de madame de Maintenon: “Uma educação triste é uma triste educação”.

Marcellino (1990) é um autor que embasa a necessidade da vivência plena do componente lúdico da cultura da criança. Diz o referido autor que o primeiro e fundamental aspecto é que o brinquedo, o jogo, a brincadeira, são gostosos, dão prazer e trazem felicidade, e isso por si só comprovaria a sua necessidade. Contudo, é necessário se considerar também, conforme o autor, que o brincar possibilita à criança a vivência de sua faixa etária e ainda contribui para sua formação como ser realmente humano, participante da cultura da sociedade em que vive e não apenas como mero indivíduo requerido pelos padrões de produtividade social.

Também Santos (1998) aponta que a maior dificuldade dos professores no ato de ensinar as matérias necessárias é deixá-las mais prazerosas e tornar um ambiente agradável para as crianças. Entretanto, segundo o autor, é possível a escola formar esse ambiente proveitoso para a aprendizagem das crianças, “É preciso criar alternativas de ensino para que as aulas sejam desejadas e não obrigadas, para que sejam mais atraentes, interessantes e significativas para todos, alunos e professores” (SANTOS, 1998, p. 63).

A partir da observação dessas reflexões, pode-se destacar que os jogos e brincadeiras são aspectos que podem ser empregados pelos professores para serem utilizados como forma de aprendizagem, deixando as aulas mais prazerosas e impregnando-as de significado para as crianças. De acordo com Almeida (1998, p. 54):

O fato de a criança estar interessada e canalizar suas energias para aquilo que faz, e também o fato de o jogo ser um meio tão poderoso para a aprendizagem fazem notar que, ao se aplicar em qualquer atividade, mesmo maçante, as crianças se interessam e se apaixonam por essas ocupações.

Conforme Almeida (1998), o método lúdico de alfabetização é utilizado no Brasil desde o ano de 1980, o qual busca ensinar as crianças de uma forma leve e participativa, colocando a Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 7, nº 2, julho/dezembro - 2023.– Curso de Pedagogia– UNESC

criança como protagonista, pois as palavras trabalhadas vêm de acordo com o universo em que ela vive. O autor traz como exemplo as brincadeiras que utilizam o nome da criança, que podem ser aplicadas nas aulas. Essa atividade é descrita por ele como “brincando com o nome”:

O estudo com o nome do aluno pode gerar uma série de situações de aprendizagem, tais como: contato com as letras, comparação entre as letras, tamanho do nome, número de letras no nome, escrita do nome (traçado das letras) e importância do nome de cada um (por que receberam esse nome?) (ALMEIDA, 1998, p. 102).

É notável como essa atividade envolve uma dimensão de aprendizagem, a turma pode “[...] pintar a primeira letra, a última, comparar seu nome com os dos colegas; passar o dedo por cima, descobrir e recortar letras de jornais e revistas e colar em folhas; escrever as letras de seu nome...” (ALMEIDA, 1998, p. 102).

Para Santos (1998, p. 64), “O professor pode e deve “usar e abusar” das atividades, da sua criatividade e da espontaneidade das crianças”. Para que isso ocorra, no entanto, é necessário a escola e os professores perceberem a criança no seu todo, é necessário matricular na escola o corpo, o movimento e a necessidade lúdica da infância.

Por conseguinte, passa-se a apresentar os aspectos conceituais de Vygotsky e Piaget em relação ao jogo e à brincadeira, para que se possa ampliar o olhar sobre sua importância na educação escolar.

## 2.1 VYGOTSKY E PIAGET: A TEORIA INTERACIONISTA DO JOGO E DA BRINCADEIRA

Teorias interacionistas surgiram no decorrer do século XX, trazendo um novo olhar sobre o jogo e sua importância na educação, sobretudo das crianças. Vygotsky e Piaget são autores de referência para a compreensão do jogo na perspectiva interacionista, superando as abordagens biologistas e naturalistas, que predominaram nos séculos passados.

Faz-se necessário apresentar brevemente a biografia dos dois autores, evidenciando alguns fragmentos da trajetória vivenciada até o detalhamento da teoria supracitada.

De acordo com Van Der Veer e Valsiner (1999), Lev Semyonovich Vygotsky nasceu próximo à província de Minsk, na cidade de Orsha, em 5 de novembro de 1896, e veio a falecer Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 7, nº 2, julho/dezembro - 2023.– Curso de Pedagogia– UNESC

de tuberculose em 11 de junho de 1934. Durante sua jornada acadêmica, foi professor em escolas estaduais, em cursos preparatórios para pedagogos e participou de pesquisas sobre o desenvolvimento humano que colocaram sua teoria em evidência.

Jean Piaget, como afirma Palangana (2015), nasceu em 1896 na cidade da Suíça Francesa, em Neuchâtel e faleceu no ano de 1980. Desde criança, notou-se sua grande desenvoltura para os estudos, pois com apenas 10 anos teve seu primeiro trabalho científico publicado pela Revista de História Natural. Foi professor titular da Universidade do Neuchâtel, onde lecionava a disciplina de Filosofia, além de possuir graduação em Biologia e Psicologia, cursos que foram fundamentais para a construção da concepção defendida por ele.

Para melhor entendimento, vale a pena destacar em relação aos dois teóricos que “Vygotsky e Piaget, coincidentemente, nasceram no mesmo ano e suas obras foram iniciadas mais ou menos na mesma época. Assim, o cenário da psicologia com o qual Vygotsky depara não é diferente da situação enfrentada por Piaget” (PALANGANA, 2015, p. 91), no entanto, ambos vivenciaram contextos político-sociais diferentes. Como afirmado anteriormente, pode-se dizer que, embora com diferenças pontuais, os dois autores podem ser considerados interacionistas. No interacionismo,

Como se sabe, o processo de conhecimento implica uma relação entre sujeito que busca conhecer e o objeto a ser conhecido, de tal forma que se estabelecem relações recíprocas entre ambos, as quais modificam tanto o primeiro como o segundo (PALANGANA, 2015, p. 141).

De acordo com Palangana (2015), Vygotsky e Piaget partilham do mesmo pensamento a respeito da relevância do organismo ativo para a formação de saberes, ambos utilizaram a teoria interacionista em suas pesquisas, no entanto, Vygotsky centralizou-se no desenvolvimento das capacidades psicológicas e cognitivas do ser humano; assumiu, como matriz epistemológica relacionada ao interacionismo, a dialética materialista, ou seja, estruturou suas pesquisas nos fatores culturais e biológicos, tendo em vista o meio social em que o sujeito está inserido.

Por outro lado, Piaget se aprofundou diretamente no método estruturalista, com destaque para a metodologia biológica, gerando um modelo universal dos estágios de desenvolvimento. Para Piaget, de acordo com Palangana (2015), o fator social não tinha tanta relevância, pois ele

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 7, nº 2, julho/dezembro - 2023.– Curso de Pedagogia– UNESC

acreditava que era necessário o desenvolvimento mental da criança para que buscasse a interação com o meio social. O fator psicológico espontâneo tem seu significado diretamente no que a criança está realizando para si mesma, sendo essa uma das causas do desenvolvimento da inteligência humana.

Dentre os dois autores, destaca-se neste estudo a teoria de Vygotsky, que

Foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir que mecanismos culturais se tornassem parte da natureza de cada pessoa, enfatizando que a linguagem e o pensamento originam-se socialmente, o que nos faz entender que o homem não nasce exatamente humano, mas se torna humano a partir das características herdadas biologicamente, chamadas de estruturas superiores, ou funções psicológicas superiores (NOVICKI, 2019, p. 118).

Ele desenvolveu a teoria do ser social que, conforme Palangana (2015), tem forte relação entre maturação e convívio social no processo de desenvolvimento do ser humano. Nela tem-se que a criança precisa ser ensinada por outro indivíduo e aprende de acordo com as interações que tem em sua volta. Segundo Volpato (2017, p. 49):

Desde o nascimento, a criança tem com o mundo uma relação mediada pelo outro e pela linguagem. O adulto ensina a criança a utilizar os objetos, ele agita o chocalho diante dela, ajuda a pegá-lo, ensina-a a chutar a bola, a comer com talheres, a tomar banho, a vestir-se, a falar ao telefone.

Essa base de informações se faz necessária para melhor compreensão a respeito da importância do jogo na aprendizagem e desenvolvimento da criança, pois como afirma Volpato (2017), jogos e brincadeiras prevalecem na infância e são a principal atividade.

Para Vygotsky, de acordo com Palangana (2015), o jogo de faz de conta é a forma em que a criança encontra o momento de interação social, que auxilia no desenvolvimento de atitudes, de valores e de compreensão da realidade em que está inserida. O jogo de faz de conta está internamente ligado ao imaginário da criança, pois no ato do brincar ocorre uma representação da vida real na qual se está inserido.

Segundo Volpato (2017), Vygotsky não aprova as teorias que abordam o brincar como ato que somente dá prazer. “Enquanto brinca, a criança reproduz regras, vivencia princípios que percebe na realidade. Logo as interações requeridas pelo brincar possibilitam a

internalização do real, promovendo o desenvolvimento cognitivo” (PALANGANA, 2015, p. 162-163).

O jogo ou a brincadeira, de acordo com Volpato (2017), é a principal ação das crianças, pois cada objeto tem suas características e significados diversos. Diante disso, a criança começa a agir com significados desassociados do objeto, pois “[...] a situação do brinquedo exige um autocontrole que possibilita à criança contrariar seus impulsos imediatos” (ZANELLA, 2001, p. 99). Isso quer dizer que, ao atribuir novos significados para os objetos no jogo de faz de conta, a criança exercita um processo de abstração, pois o objeto perde a sua força concreta e a criança vai agir sobre ele como se fosse o objeto substituto no imaginário. Como exemplo se pode citar uma colher que a criança, ao tomar em suas mãos, transforma em um carrinho, pois começa a fazer os movimentos de dirigir. Além de transformar o significado dos objetos no brincar, a criança, ao utilizar a imaginação, pode ser o que ela quiser, tanto um motorista de carro ou um astronauta, como uma cozinheira etc.

Para Vygotsky, o jogo evolui nas crianças, pois seus jogos e brincadeiras são diferentes em determinadas momentos da vida. Para o autor, ela se deve “a mudanças que ocorrem na interação da criança com o meio social, em razão das diferentes posições que ocupa [...]” (VOLPATO, 2017, p. 63). Segundo Volpato (2017), os primeiros jogos da criança bem pequena, até por volta dos 2 anos, são os jogos de imitação, e o grande desafio da criança é dominar a utilização dos objetos, ou seja, imitar o que os adultos fazem com os objetos.

Por exemplo, a criança quer utilizar a colher tal qual o adulto faz com ela, ou seja, comer sozinha. Após dominar os objetos, imitar o que os adultos fazem com eles, a criança encara um novo desafio que é atribuir significados diferentes aos objetos, assumir o papel de um adulto e representar situações do cotidiano que ela percebe em sua realidade social. Após esse período, que inicia aos 2 anos e vai até aproximadamente 6 anos de idade, a criança passa a se interessar por jogos de regras que o acompanharão até a idade adulta.

Já Piaget aborda o jogo de forma diferente e relaciona a sua evolução ao desenvolvimento do pensamento e da inteligência da criança, por isso relaciona-o a fases de desenvolvimento da infância. Sendo assim, de acordo com ele, até cerca de 18 meses, a criança está na fase dos jogos de exercício que têm como fator principal o ato de repetir gestos e ações por puro prazer funcional; já o segundo estágio ocorre entre 2 e 6 anos, quando a criança já

desenvolveu o pensamento simbólico, então ela se torna apto de realizar o jogo simbólico, pois é capaz de representar situações e objetos ausentes. As situações mais complexas realizadas no jogo estão no último estágio, o jogo de regras, que ocorre a partir dos 7 anos de idade, pelo fato de a criança já ter desenvolvido a capacidade de socialização do pensamento. Nesse sentido, ocorre uma troca do jogo simbólico lúdico para o jogo de regras (VOLPATO, 2017).

Em relação às regras do jogo, eles também percebem diferença. Enquanto para Piaget no jogo simbólico não há regras, Vygotsky já vê regras, porém de forma implícita, pois não aparecem de forma imediata, mas sim nas ações das crianças no desenvolvimento do jogo de faz de conta. Para Vygotsky (1994 *apud* VOLPATO, 2017), no momento em que a criança brinca, ela já está obedecendo regras comportamentais, pois não são regras explícitas, por exemplo, quando a menina representa a mãe ao brincar de boneca e atribui o significado de filha ou o menino representa o pai em vários fatores que interligam o comportamento social. “Pelo jogo, a criança aprende, verbaliza, comunica-se com pessoas que tem mais conhecimentos, internaliza novos comportamentos e, conseqüentemente, desenvolve-se. O jogo é a atividade principal da criança” (VOLPATO, 2017, p. 62), sobretudo na Educação Infantil, até os 6 anos de idade. Já a partir dos 7 anos, o principal jogo da criança é o jogo de regras.

É sobre essas bases que se faz tão importante a presença do jogo no ambiente escolar e nos processos de ensino e aprendizagem deles decorrentes. Resta-nos perguntar se o jogo é reconhecido no espaço escolar e se há espaços significativos ao seu desenvolvimento. Além disso, faz-se necessário conhecer como o jogo se apresenta nas propostas curriculares vigentes do pré-escolar e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018).

### **3 JOGOS E BRINCADEIRAS: UM OLHAR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) PARA O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Conforme consultado no Diário Oficial da União, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2017. Essa modalidade é voltada para a Educação Básica e surge como forma de direito e objetivos a serem

realizados nos processos educativos, apontando as metas que precisam ser atingidas e colaborando com as atividades essenciais para cada etapa da Educação Básica.

De acordo com Brasil (2018), a BNCC tem uma proposta pedagógica que se estende desde a escola pública ao ensino particular, e tem como meta que os estudantes consigam atingir os conhecimentos até o final de cada ano letivo.

É primordial destacar que a BNCC é um documento recente, o qual aborda cada nível de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Cabe-nos analisar a BNCC na Educação Infantil (EI) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a importância de jogos e brincadeiras na perspectiva da infância e sua necessidade de ser trabalhada no ambiente escolar. Considerando que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018).

Sendo assim, ressalta-se que a criança tem direito ao brincar e a interagir com outras crianças durante sua permanência na Educação Infantil.

A criança, antes da promulgação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, entrava na 1ª Série com aproximadamente 7 anos de idade e, após a Lei, passou a ser inserida nesse ambiente escolar com 6 anos de idade, o qual se chama hoje 1º Ano do Ensino Fundamental (EF), que passou a ser composto de nove anos letivos.

Segundo Novicki (2019), a implementação do Ensino Fundamental para a categoria de nove anos de duração (Lei nº 11.274/2006) ignorou totalmente a colaboração dos professores nas decisões prévias. Nessa perspectiva, diversos professores se encontravam frustrados, o que gerou um misto de medo e ansiedade diante das novas metodologias que poderiam ser apropriadas a essas alterações.

A autora supracitada contextualiza que se faz necessário procurar novas estratégias pedagógicas para essas crianças tão pequenas que agora entrarão nesse universo escolar em meio a tantas mudanças encontradas ao longo do processo, “[...] pois não se trata de realizar uma simples ou uma transposição dos conteúdos da antiga 1ª Série do EF de oito anos para o novo 1º Ano” (NOVICKI, 2019, p. 31).

Isso posto, retoma-se a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, na qual se encontra uma de suas ações voltada aos parâmetros de aprendizagem escolar para o ensino de nove anos, especificamente voltado ao 1º Ano do Ensino Fundamental. A BNCC (BRASIL, 2018, p. 53), sobre essa transição da EI para o EF, assim se coloca:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa.

Ressalta-se que na transição é necessário um olhar sobre a infância, mantendo e ampliando os processos de ensino-aprendizagem. A partir dessa linha de pensamento, a BNCC (2018, p. 40) apresenta “[...] que, na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se...”.

O próprio documento faz menção à continuidade dos processos encontrados na Educação Infantil durante a transição, sobretudo o brincar por meio de jogos e brincadeiras nessa etapa da vida da criança, pois muita coisa pode ser ensinada na sala de aula como forma de contextualizar os componentes curriculares.

Contudo, ao realizar as análises, constatou-se que no 1º Ano do Ensino Fundamental, a BNCC (BRASIL, 2018) não aborda a temática jogos e brincadeiras em suas diretrizes, mencionando-a apenas no componente curricular da Educação Física. Em disciplinas nas quais o pedagogo leciona, observa-se que o jogo é encontrado de forma fragmentada em algumas habilidades, como no componente curricular de Geografia, Língua Portuguesa, Matemática e História. Diante disso, observa-se uma divergência e uma incoerência no que é proposto pela BNCC sobre a transição das duas etapas de formação.

Esse documento aborda a importância de se manter na transição um ambiente prazeroso para o ensino e a aprendizagem da criança, no qual não haja uma ruptura de conhecimentos e sim um alicerce na sua formação, porém não é isso que se averiguou ao analisar os componentes curriculares e formas de trabalhar no 1º Ano do Ensino Fundamental.

Diante dessas constatações, faz-se necessário realizar considerações sobre as crianças que agora estão no 1º Ano do Ensino Fundamental com 6 anos de idade, pois elas ainda sentem necessidade de jogos de faz de conta e jogos com poucas regras, e como se trata de um direito da infância, deveria ser considerado.

É indispensável considerar que há falhas na transição da Educação Infantil para o 1º Ano do Ensino Fundamental no que se refere à garantia da presença de jogos e brincadeiras no processo de alfabetização e letramento, embora a BNCC trate disso.

Após o conhecimento dos referenciais teóricos e o que contém a BNCC, é necessário perceber o olhar do professor e sua compreensão sobre jogos e brincadeiras, pois é ele quem poderá contemplá-los no seu planejamento e atuar nesse sentido na sala de aula.

#### **4 ANALISANDO AS ENTREVISTAS: A PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS SOBRE JOGOS E BRINCADEIRAS NO 1º ANO DO EF**

Esta pesquisa foi realizada com 5 professoras, com formação em Pedagogia, que atuam no 1º Ano do Ensino Fundamental, sendo uma de escola particular e quatro da rede pública municipal, localizadas no município de Criciúma/SC.

A abordagem da pesquisa foi qualitativa, sendo que a técnica de coleta de dados adotada foi a entrevista semiestruturada e, na interpretação dos dados, foram utilizados os princípios da análise de conteúdo de Bardin (2011).

A coleta de dados foi realizada no mês de outubro de 2022, sendo que as perguntas feitas durante as entrevistas puderem ser respondidas de acordo com a percepção de cada professora entrevistada. As professoras entrevistadas têm entre 13 e 22 anos de experiência e receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que, após lido, foi assinado por todas. Para garantir o anonimato das participantes da pesquisa, as professoras, na apresentação desse resultado, são representadas pelas siglas E1 a E5. Foi permitido livre manifestação das professoras participantes por isso o número de respostas excede o número de professoras entrevistadas, como pode ser observado nos quadros de análise abaixo. A partir dessas informações iniciais, passamos à apresentação dos resultados da pesquisa de campo.

Como já mencionado, com a Lei nº 11.274/2006, foi antecipado para 6 anos de idade o ingresso das crianças no 1º Ano do Ensino Fundamental. Para alcançar um dos objetivos da pesquisa, foi perguntado às professoras como elas percebem a antecipação das crianças no ingresso ao Ensino Fundamental. A partir das respostas, a princípio colocadas no quadro de análise, foi possível elaborar o Quadro 1 a seguir, contendo as percepções delas, pela ordem decrescente de números de repetições.

Quadro 1 – Como as professoras percebem a antecipação das crianças no Ensino Fundamental

Percepção das professoras	Número
Chegam imaturas	3
Não sabem as letras do alfabeto	1
Só querem brincar	1
Têm dificuldade na coordenação motora fina	1
Falta de apoio da família	1

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados da pesquisa (2022).

A expressão “*chegam imaturas*” foi a mais citada, com três (3) ocorrências, para abordar o problema da antecipação do Ensino Fundamental. Esse pensamento pode ser verificado na fala da professora E5: “*As crianças estão vindo com seis anos. O principal problema acho que é a imaturidade. Elas estão vindo muito imaturas mesmo! Pela idade! Claro que são mais novinhas! Então é complicado no processo de alfabetização e concentração...*”.

Isso mostra que as professoras esperavam que as crianças já viessem com um nível mais avançado de desenvolvimento, que viessem “prontas” para aprender, e que as crianças precisam amadurecer primeiro para aprender. No entanto, Vygotsky aponta que é a interação da criança com os adultos, que provoca a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades psicológicas superiores. A escola é a instituição responsável por promover as atividades que incidem no desenvolvimento da criança.

Houve mais quatro (4) respostas em relação à pergunta acima e, conforme exposto no Quadro 1, cada uma dessas respostas foi dada por duas (2) professoras: “*não sabem as letras*

*do alfabeto*”; “*dificuldade na coordenação motora fina*”; “*só querem brincar*” e “*falta de apoio da família*”.

O “*não sabem as letras do alfabeto*” mencionado por uma professora demonstra, de certa forma, que ela esperava que as crianças viessem já pré-alfabetizadas da Educação Infantil. Essa expectativa novamente parece estar ancorada na ideia de falta de maturação, pois a criança de 7 anos, talvez com maior frequência, vinha com essa “base”. Esse pensamento pode ser verificado na fala da professora E5, quando dessa forma escreveu: “*Eu acho que está sendo complicado, pois a gente percebe que eles não estão prontos sabe? Alguns até se destacam e conseguem, mas a maioria precisa de uma atenção bem individualizada para conseguir acompanhar*”.

Uma (1) professora respondeu que as crianças “*só querem brincar*”. A professora E1 que diz o seguinte: “[...]trouxemos muitas atividades lúdicas, para aprender em forma de brincar. Agora esse ano eu já acredito que eles estão levando um pouco mais a sério a questão de estar na escola...”. As crianças nessa idade ainda têm grande interesse nas brincadeiras e as professoras percebem isso, mas talvez não compreendam que o brincar é a principal atividade da criança em idade pré-escolar, como afirma Vygotsky. Mesmo estando já no 1º Ano do Ensino Fundamental, essa necessidade do faz de conta e dos jogos com pequenas regras explícitas ainda está muito presente na vida delas.

Já a “*dificuldade na coordenação motora fina*” foi apresentada na fala de uma (1) professora. Essas habilidades motoras necessitam ser desenvolvidas nas crianças de forma lúdica e é preciso dar continuidade durante o 1º Ano do Ensino Fundamental, pois há uma relação com a capacidade de escrita. A professora E1 apresenta a seguinte fala: “[...] *não sabem recortar, coordenação motora fina muito defasada...*”. Percebe-se que a professora E1 demonstra um descontentamento sobre a situação vivenciada em sala de aula, pois esperava que as crianças já tivessem um melhor domínio psicomotor, o que de certa forma também está subjacente à falta de maturidade, como percebido nas falas anteriores.

Em relação à “*falta de apoio da família*”, o problema foi citado por uma (1) professora, pois, a participação ativa e o apoio dos familiares ou das pessoas responsáveis faz muita diferença na vida da criança, principalmente nessa fase de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A professora E4 destaca que: “*A única dificuldade que eu encontro é a*  
Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 7, nº 2, julho/dezembro - 2023.– Curso de Pedagogia– UNESC

*falta de ajuda da família. Se a família ajudasse mais, cooperasse mais, eu já estava praticamente com 95% das crianças lendo e escrevendo corretamente, tanto no português quanto na matemática”.*

A preocupação em alfabetizar as crianças aos 6 anos de idade aparece nas falas das professoras, provavelmente porque há cobranças dos pais e da escola, o que pode se tornar um obstáculo ao brincar. No entanto, o núcleo familiar é uma base fundamental no processo de aprendizagem na vida das crianças, seja por meio de brincadeiras ou outros processos de ensino-aprendizagem.

Neste mesmo questionário, foi feita a seguinte pergunta: Houve algum curso ou atividades de capacitação para prepará-las para essa antecipação do ingresso da criança ao Ensino Fundamental?

Algumas professoras relatam que foram buscar algum conhecimento por iniciativa própria, como se pode perceber na fala a seguir:

*A gente foi em busca, estudou! Eu fui em busca de novas alternativas, pois estava acostumada com aquela criança de 7 anos completos chegando na escola e assim, tem criança que já está bem madura. Tem criança que chega hoje na escola, chora e não consegue ficar sentadinha, porque ela quer continuar brincando. (E1)*

Já a professora E4 afirma que “*Não, não teve nenhum curso e nada preparado. Foi imposto e pronto, mais assim, não vejo nenhum problema”.*

Por meio das respostas das professoras pesquisadas, é de se supor que não houve formação continuada de forma organizada, planejada e executada como política pública de formação dos professores em âmbito nacional para que essa transição do ingresso de 7 para 6 anos de idade pudesse ocorrer com qualidade e segurança. No entanto foi criado em 2012 o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) com o compromisso de assegurar que todas as crianças fossem alfabetizadas até os oito anos de idade, porém foi extinto em 2017. O Programa previa a capacitação dos professores nessa transição. Uma das entrevistadas mencionou o PNAIC, como podemos perceber na fala da professora E2 na entrevista: “*Sim, a gente teve o PNAIC, a prefeitura ofereceu o curso e tivemos formação também da Rede Municipal de Criciúma”.* Talvez houve rotatividade das professoras de escolas e de anos/séries que acabou prejudicando a política de formação, não atingindo a todas.

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 7, nº 2, julho/dezembro - 2023.– Curso de Pedagogia– UNESC

Além disso, foi perguntado às professoras: **No dia a dia da escola, as crianças falam sobre querer brincar?** Em relação a essa pergunta, as professoras responderam de forma unânime que *“todo tempo elas querem brincar”*. A professora E4, durante a entrevista, informou que *“O momento da brincadeira é o momento mais feliz para elas”*; já a professora E1 expressou a seguinte frase: *“É o que elas mais gostam, de brincar!”*.

Diante dessas afirmações, faz-se necessário contextualizar que a fala das professoras aborda o brincar como algo próprio da criança, que elas têm prazer em realizar tal prática. “O jogo e a criança caminham juntos desde o momento em que se fixa a imagem da criança como um ser que brinca, possuindo uma especificidade que se expressa pelo ato lúdico...” (FANTIN, 2000, p. 68). Se os processos de letramento acontecessem de forma lúdica, provavelmente o processo seria mais prazeroso e a aprendizagem mais significativa.

Foi perguntado às professoras se os seus alunos gostam muito de brincar e jogar na aula e porque as crianças gostam tanto de brincadeiras e jogos. Das respostas obtidas, foi possível organizar o Quadro 2 a seguir para expor as sínteses possíveis e o entendimento delas.

Quadro 2 – Motivo de as crianças gostarem de jogar e brincar

Percepção das professoras	Número
Algo natural da infância	3
Criança aprende brincando	2
Não, eles sabem que vêm para a aula é para estudar	1

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados da pesquisa (2022).

O motivo de as crianças gostarem de jogar e brincar porque é *“algo natural da infância”* foi apontado por três (3) professoras. A professora E1 assim se expressou:

*Acredito que já faz parte da criança, a criança gosta de brincar, qualquer coisa eles fazem um brinquedo, uma borracha eles fazem um brinquedo, do lápis um brinquedo. Então a gente trabalha muito essa questão de jogos, e formação de palavras em todos os conteúdos que eu trabalho, tanto matemática, geografia, ciências...*

A professora E3 cita um dos motivos sobre o brincar na infância *“é porque esse tipo de atividade mexe muito com o comportamento geral deles, a brincadeira ensina eles a conhecer*

*melhor os amigos...*”. Embora as respostas indiquem uma compreensão sobre a necessidade da brincadeira, ela se apresenta como natural das crianças, e não como algo importante para a aprendizagem e desenvolvimento delas.

Como apresentado no Quadro 2, duas (2) professoras responderam que a **“criança aprende brincando”**. A professora E1 afirma: “[...] a gente sabe que através do brincar, se torna uma atividade significativa e eles conseguem aprender mais fácil acredito”. Da mesma forma, a professora E5 descreve: “*É, eles querem sim! Se a gente traz algum jogo alguma coisa assim. Na escola a gente não tem muitas opções sabe. São só joguinhos simples, não tem muita coisa que eu acho que tem essa falta de jogos...*”.

Percebe-se que há uma defasagem quanto à utilização de jogos e brincadeiras, tanto pela falta de opções materiais nas escolas, pela falta de percepção sobre sua real necessidade para as crianças nessa etapa da vida e, também, pela falta de formação continuada que assegure às professoras mais conhecimento e segurança na utilização de jogos e brincadeiras na sala de aula.

Segundo Fantin (2000, p. 100), na brincadeira

[...] as crianças aprendem, enfrentam desafios que despertam sua imaginação e sua inteligência. As brincadeiras são também formas de pensamento próprias da criança e brincando ela se relaciona consigo mesma, com as pessoas e com os objetos a seu redor.

Uma das professoras entrevistadas assim se referiu para responder à pergunta acima: **“Não, elas sabem que vêm para a aula é para estudar!”**, e completou: “[...] não tem aquela coisa de brincadeira, de querer jogar, de fazer isso e aquilo não. Eles gostam de estudar, eles gostam de pintar, eles gostam de participar da aula” (E4).

Nota-se que para essa professora o jogo e a brincadeira não são atividades que devem ser permitidas a partir do momento que a criança ingressa no Ensino Fundamental, mesmo se tratando de crianças que passaram a frequentá-lo aos 6 anos de idade. No entanto deve ser considerado que as crianças gostam de estudar e de participar das aulas, como afirma a professora.

Uma das perguntas feita às professoras foi com o intuito de saber qual a importância atribuída aos jogos e às brincadeiras no processo de alfabetização e letramento das crianças do Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 7, nº 2, julho/dezembro - 2023.– Curso de Pedagogia– UNESC

1º Ano do Ensino Fundamental. A maioria das professoras diz que é importante, porém não demonstraram isso nas demais perguntas realizadas nem na forma de justificar suas respostas. As respostas encontram-se sistematizadas no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – Percepção sobre o jogo e da brincadeira no processo de alfabetização

Percepção das professoras	Número
São muito importantes	4
Jogos auxiliam na dificuldade de aprendizagem	2
Jogos e brincadeiras é na Educação Física e no recreio	1

Fonte: elaborado pelos autores a partir dos dados da pesquisa (2022).

Conforme observado no Quadro 3, das professoras entrevistadas, 4 consideraram que o jogo e a brincadeira “*são muito importantes*” para a alfabetização e letramento, tanto quanto para a aprendizagem em geral das crianças dentro da escola.

A professora E1 assim se referiu:

*É muito importante a brincadeira para a criança. Esse ano fiz bastante atividade, mas aí tem gente que diz: Tu é louca, fazer, deixa eles mais agitados ainda. Mas eu sei que eles estão aprendendo, sabe! Eles rendem. A mesma coisa nos laboratórios, ficam bem agitados quando a gente vai, mas chega na sala e vai fazendo atividade, vê que eles assimilaram o conteúdo eles aprenderam.*

A professora E2 fez a seguinte fala: “*Não é possível ter uma concretização eficaz na alfabetização sem jogos e sem atividades lúdicas*”. Em concordância com as demais, a professora E5 traz a seguinte contribuição:

*Acredito que é mais concreto, a gente tem que partir para essa parte, os jogos. Por exemplo: o alfabeto móvel para uma criança parece que vai fazer mais efeito do que só mostrar no quadro, só escrever no caderno!*

Pode-se dizer que jogos e brincadeiras estão alinhados na aprendizagem da criança, “É um equilíbrio entre esforço e o prazer, instrução e diversão, educação e vida...” (ALMEIDA, 1998, p. 61).

Das professoras que falaram que jogos e brincadeiras são importantes, duas delas acrescentaram de forma mais clara o entendimento afirmando que “**Jogos auxiliam na dificuldade de aprendizagem**”. A entrevistada E2 destaca que: “A gente recebe crianças com deficiências, crianças que precisam de um avanço maior, que têm uma aprendizagem mais rápida e isso a gente vai variando os tipos de complexidade dos jogos”. Os jogos e brincadeiras, conforme apresentado pelas professoras, servem para fixar os conteúdos, por isso contribuem para a aprendizagem de todas as crianças.

Uma das professoras, que anteriormente já havia citado seu posicionamento sobre as crianças não virem à escola para brincar, coerente com sua percepção, afirmou que “**Jogos e brincadeiras é na Educação Física e no recreio**”. Eis a percepção da professora E4 sobre isso:

*Eu acho assim, que tem a hora dos jogos e das brincadeiras na Educação Física, tanto na arte também que trabalha jogos com cores. Tem o recreio também que é bem longo, bem estendido que é meia hora de lanche e depois brincadeiras. Eu acho que tem que ter esses jogos e brincadeiras, mas tem que ficar na Educação Física, no recreio e em casa.*

Para a mesma entrevistada, “*Eles não iam levar a sério o estudo, eles só iam querer brincar porque eles não percebem como aprendizado, eles estão vendo jogos como diversão, como brincadeira, aí então, eles não aprendem em jogos*”. Para a professora, as crianças têm pouco tempo dentro da sala de aula e ela necessita centralizar nos componentes curriculares e vê o jogo e a brincadeira como perda de tempo, pois não os percebe como possibilidades de incentivar e de tornar a aprendizagem mais prazerosa.

Em relação ao tempo e aos espaços destinados para o jogo e a brincadeira das crianças, mais uma vez demonstram suas percepções por meio de suas respostas. Uma focam que elas acontecem “*de acordo com o planejamento*”, enquanto outras afirmam que há “*pouco tempo, por conta da dificuldade de concentração*”.

Na resposta “**De acordo com o planejamento**”, por parte de duas (2) professoras, embora afirmem que contemplam jogos e brincadeiras, não deixam evidente como isso acontece, se são integrados intencionalmente a qual conteúdos ou a quais objetivos de aprendizagem. A seguir, como isso foi retratado pela professora E1: “*Eu faço assim, eu faço meu planejamento semanal! E dentro desse planejamento semanal eu procuro trazer todos os*

*dias uma atividade significativa e que seja diferente...”. Resta saber: o que seria essa atividade significativa, diferente? Mesmo se fosse o jogo ou a brincadeira, por que seria chamada uma atividade “diferente”? Mesmo sendo uma atividade significativa, como dito pela professora, por que há tantas resistências e tão pouco espaço e tempo para o desenvolvimento delas?*

Outra razão apresentada por uma (1) professora é o “*pouco tempo, por conta da dificuldade de concentração*”. Percebe-se que a professora esperava que as crianças participassem de forma eficaz das atividades atribuídas em sala de aula, visto que, segundo a professora E4:

*Eles levam na brincadeira o máximo que eles vão fazer isso é dez minutos. Concentrar dez minutos ali, depois pronto, já acabou, não tem mais concentração, não tem mais nada, eles já querem jogar a pecinha um no outro, eles querem trocar o tempo todo e não funciona.*

A professora E5 acredita que: “*Depende da brincadeira, do jogo! E como são pequenos, a concentração deles não é muito grande assim...*”.

Com base nos depoimentos acima, pode-se aferir que as professoras esperam reações diferentes das crianças diante dos jogos e brincadeiras, o que merece uma reflexão, pois tudo indica que faltam conhecimentos sobre as necessidades e interesses das crianças de 6 anos de idade. Quanto aos jogos nesse período, entre 5 e 7 anos de idade, elas estão em transição entre o jogo de faz de conta e o jogo de regras. Ora sentem necessidade de representação pelo faz de conta, ora sentem necessidade de jogos de regras, simples, com poucas regras explícitas, convencionadas socialmente. Essa percepção de certo modo remete às questões anteriores, de falta de maturidade, de que só querem brincar, apontadas pelas professoras e analisadas anteriormente.

Por fim, após as apresentações dos resultados da pesquisa, na sequência tem-se as considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda pesquisa pressupõe encontrar alguns resultados que visam alcançar os objetivos traçados antes da caminhada. Nesse sentido, passa-se a tecer as considerações finais acerca de Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 7, nº 2, julho/dezembro - 2023.– Curso de Pedagogia– UNESC

cada um deles, mesmo sabendo que não foram esgotados, mesmo porque não se tinha essa pretensão.

Quanto à BNCC, no que tange ao Ensino Fundamental, essa ressalta que na transição é necessário um olhar sobre a infância, mantendo e ampliando os processos de ensino-aprendizagem. O próprio documento faz menção à continuidade dos processos encontrados na Educação Infantil durante a transição, sobretudo o brincar por meio de jogos e brincadeiras nessa etapa da vida da criança, porém isso não foi constatado neste estudo. Não há no documento, de forma explícita, o que seria o “olhar sobre a infância” e como seria esse processo de transição a partir desse olhar.

Quanto à antecipação do ingresso das crianças para 6 anos no Ensino Fundamental, ocorrida após a promulgação da Lei nº 11.274/2006, as professoras pesquisadas apresentaram várias queixas sobre comportamentos observados nas crianças, tais como: “*chegam imaturas*”, “*não sabem as letras do alfabeto*”, “*têm dificuldade na coordenação motora fina*”, “*só querem brincar*” e “*falta de apoio da família*”. A partir dos depoimentos, é possível concluir que elas esperam crianças que se adequem às expectativas delas, talvez as esperadas para crianças de 7 anos de idade, como era anteriormente à promulgação da Lei. Essa “prontidão”, requerida por elas, corresponde a perspectivas teórico-conceituais que mais se afastam do que se aproximam das concepções interacionistas de aprendizagem e desenvolvimento, das quais comungamos.

Em relação ao questionamento se houve capacitação ou atividades para prepará-las para essa antecipação do ingresso das crianças no 1º Ano do Ensino Fundamental, diminuindo o tempo da Educação Infantil, a pesquisa demonstrou claramente que 4 professoras não tiveram nenhuma formação qualificada oriunda de uma política pública de formação de professores, apenas passaram a receber as crianças com 1 ano de idade a menos no Ensino Fundamental e ficaram à mercê da situação. Apenas uma professora citou a capacitação oferecida pelo PNAIC, o que revelou uma possível rotatividade das professoras de escolas ou de ano/série em que atuam, que pode justificar a razão de não participação no PNAIC. Muitas das questões e expectativas das professoras, bem como os processos pedagógicos que ocorrem nesse nível de ensino, poderiam ser mais bem qualificados se houvesse uma preparação adequada e planejada para essa mudança e transição.

No quesito sobre o querer brincar em sala de aula, todas as 5 docentes destacam que a todo momento as crianças querem brincar. Em relação aos motivos que levam a essa ação, percebe-se que as professoras compreendem que brincar é algo da infância, além de mencionarem que a criança aprende brincando. O brincar de fato é a principal atividade da criança, mas o jogo é algo que inicia na infância e acompanha a vida do ser humano. Uma das professoras se mostrou muito resistente, pois para ela as crianças devem saber desde cedo que “*elas vêm para a aula é para estudar*”, como se estudar, jogar e brincar fossem coisas totalmente antagônicas. Para essa professora, jogos e brincadeiras são para as aulas de Educação Física, no recreio e em casa.

A pesquisa demonstrou que quatro professoras acreditam que os jogos e brincadeiras são auxiliares na aprendizagem das crianças, que contribuem na alfabetização dentro de todos os componentes curriculares a serem trabalhados durante o ano letivo, por isso mencionaram que “*é muito importante*” e que “*jogos auxiliam nas dificuldades de aprendizagem*”. Ainda assim, nota-se que é preciso desmistificar o pré-conceito e a resistência quanto à sua relevância na aplicação nos conteúdos na sala de aula.

Quanto ao tempo destinado e aos espaços para jogos e brincadeiras com a turma, nota-se que as professoras inserem na sala de aula, como apêndice, em momentos esporádicos durante a semana e “*de acordo com o planejamento*”, porém reservam “*pouco tempo*”, e o motivo é “*por conta da dificuldade de concentração*”. Nas falas, aparece a contradição, pois ao mesmo tempo que dizem ser importante, reservam pouco tempo e espaço para o seu desenvolvimento. Quanto à dificuldade de concentração, o problema é apontado por não ficarem muito tempo concentrados no jogo de regras; isso acontece porque é muito compreensível que as crianças não suportam jogar por um período muito longo o mesmo tipo de jogo, sobretudo se for jogo de regras, pois eles ainda estão envolvidos em um período de oscilação entre o jogo de faz de conta e o jogo de regras.

Desse modo, esta pesquisa foi relevante na compreensão da antecipação das crianças de 6 anos para o 1º Ano do Ensino Fundamental, segundo a Lei nº 11.274/2006, pois as professoras foram ouvidas e suas percepções foram colocadas, visto que se fez necessário contemplar a temática jogos e brincadeiras dentro do ambiente escolar quando o assunto principal é aprendizagem e um espaço prazeroso na educação. Para isso, foi possível analisar as

divergências da Base Nacional Comum Curricular – BNCC para a transição da Educação Infantil à entrada no Ensino Fundamental e suas rupturas para a infância, no que se é esperado para o novo 1º Ano do EF, e no que de fato aparece na BNCC para se trabalhar com as crianças no quesito jogos e brincadeiras.

Há muito que avançar na compreensão e na atuação dos professores nessa transição, por isso a pesquisa e a formação são tão necessárias neste nível de escolarização.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998. 295 p.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://bit.ly/3tsWL8m>. Acesso em: 25 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Justiça. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 7 fev. 2006. Disponível em: <http://bit.ly/3hEWA7q>. Acesso em: 17 set. 2022.

BRUHNS, Heloisa Turini. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999. 112 p.

FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura da educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000. 244 p.

FARIA JR., Alfredo G. de. A reinserção dos jogos populares nos programas escolares. **Revista Motrivivência**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 1-22, jan. 1996. Disponível em: <http://bit.ly/3DWtR5u>. Acesso em: 22 ago. 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 183 p.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

NOVICKI, Luderte Castelan. **O ensino fundamental de nove anos e a passagem do ofício de criança para o ofício de aluno**. 2019. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 7, nº 2, julho/dezembro - 2023.– Curso de Pedagogia– UNESC

Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, Florianópolis, 2019.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância social**. 6. ed. São Paulo: Summus, 2015. 187 p.

SANTOS, Carlos Antonio dos. **Jogos e atividades lúdicas na alfabetização**. Rio de Janeiro: Sprint, 1998. 154 p.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988.

VAN DER VEER, Rene; VALSINER, Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. Tradução de Cecília C. Bartalotti. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1999. 480 p.

VOLPATO, Gildo. **Jogo, brincadeira e brinquedo: usos e significados no contexto escolar e familiar**. 2. ed. Criciúma, SC: UNESC; São Paulo: Annablume, 2017. 231 p.

ZANELLA, Andréa Vieira. **Vygotski: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal**. Itajaí, SC: Univali, 2001. 129 p.