

O lugar do brincar nos processos de transição da educação infantil para o ensino fundamental

The place of playing in the transition processes from early childhood education to primary education

Marciel Barcelos
Universidade Federal do Tocantins- UFT
Palmas-Brasil
Wagner dos Santos
Amarílio Ferreira Neto
Universidade Federal do Espírito Santo-UFES
Vitória-Brasil

Resumo

O brincar está presente nas duas primeiras etapas da educação básica; na primeira, como atividade fim; e na segunda, como atividade meio. Mas quais sentidos são atribuídos pelas crianças em transição ao brincar nesses espaços? Objetiva compreender os usos e as apropriações do brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental anos iniciais. Utiliza o método etnográfico e tem como instrumentos de produção de dados os registros em diário de campo e narrativas orais e imagéticas. Possui três categorias de análise: a primeira evidencia o lugar do brincar na transição da educação infantil para o ensino fundamental anos iniciais; a segunda analisa o papel das brincadeiras nas aulas de educação física, identificando-a como espaço privilegiado para a compreensão das diferenciações entre as duas primeiras etapas da escolarização; a terceira discute as percepções sobre o brincar no ensino fundamental. O estudo indica a importância das brincadeiras no processo de transição, revelando sua potencialidade para a compreensão das especificidades do aprender na educação infantil e no ensino fundamental.

Palavras-chave: Educação Física; Educação da infância; Escolarização; Brincar.

Abstract

Playing is present in the first two stages of basic education; in the first, as a core activity; and in the second, as a middle activity. But what meanings are assigned by children in transition when playing in these spaces? It aims to understand the uses and appropriations of play in the transition from early childhood education to primary education. It uses the ethnographic method and the instruments of data production are records in a field diary and oral and imagery narratives. It has three categories of analysis, the first shows the place of play in the transition from early childhood education to primary education, the second analyzes the role of play in physical education classes, identifying it as a privileged space for understanding differences between the first two stages of schooling, the third discusses perceptions about playing in elementary school. The study indicates the importance of play in the transition process, revealing its potential for understanding the specificities of learning in early childhood and elementary education.

Keywords: Physical Education; Childhood education; Schooling; Play.

Introdução

O brincar é um dos eixos que fundamentam a atuação pedagógica na educação infantil, configurando-se como direito de aprendizagem (BRASIL, 2017). É por meio das brincadeiras e das interações entre pares e com os adultos (professores, auxiliares educacionais e corpo técnico-pedagógico) que as crianças interpretam o mundo a sua volta e a vida em sociedade, além do próprio movimento de produção cultural que é característico dessa categoria geracional.

Entretanto, ao fazerem a transição da educação infantil para o ensino fundamental anos iniciais, o brincar ganha outro sentido, deixando de ser um direito de aprendizagem para ser objeto de ensino do componente curricular educação física e atividade meio (estratégia de ensino) para o professor com formação em pedagogia. Assim, considerando a mudança na forma como as experiências educativas são construídas e compartilhadas no cotidiano escolar na educação da infância, passamos a nos questionar sobre quais sentidos são atribuídos, pelas crianças em transição, para o brincar no ensino fundamental anos iniciais? Essa é a questão que norteia este trabalho.

Dito isso, objetivamos com este artigo compreender os usos e as *apropriações*¹ (CERTEAU, 1994) do brincar no contexto da transição da educação infantil para o ensino fundamental anos iniciais.

Entender como as crianças praticam o brincar em diferentes momentos de sua escolarização contribui em um movimento maior, que é o debate sobre o processo de transição entre as duas primeiras etapas da educação básica (MOTTA, 2013; NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011; KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011), especialmente considerando o papel do brincar (BARCELOS; SANTOS; FERREIRA NETO, 2015; 2017).

Destacamos que os estudos sobre a transição entre as duas primeiras etapas da Educação Básica ganharam força a partir dos anos 2000, na área da Educação autores (NEVES; GOUVÊA; CASTANHEIRA, 2011; SANTOS; MOTTA, 2013; MARCONDES, 2012; KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011) abordaram a temática analisando o direito ao brincar, o processo de letramento e as culturas infantis. Já, no campo da Educação Física, encontramos iniciativas tímidas que foram a campo compreender o processo de transição educacional (BARCELOS; SANTOS; FERREIRA NETO, 2015; 2017). Essas iniciativas analisaram

os sentidos atribuídos à transição pelas crianças matriculadas no ensino fundamental anos iniciais.

Nesse sentido, chama-nos atenção os estudos produzidos na área da educação física pela relevância atribuída ao brincar nas duas primeiras etapas da educação básica. Há uma compreensão do seu papel formativo na educação infantil, uma vez que a ludicidade atravessa seus espaços e tempos (NUNES; FERREIRA NETO, 2012). Entretanto, qual a sua contribuição para que as crianças percebam que, ao entrarem no ensino fundamental anos iniciais, outras formas de aprender se configuram como centrais no processo de escolarização?

Diferentemente do que preconiza as diretrizes nacionais para educação infantil (BRASIL, 2009) e a base nacional comum curricular (BRASIL, 2017), as quais colocam o brincar como prática pedagógica que deve ser praticada por todos os docentes, no ensino fundamental anos iniciais, sua manifestação ocorre de modo contínuo nas aulas de educação física como atividade *fim*, e em outros componentes curriculares sua utilização se configura como *meio* para as aprendizagens das letras e números (LANO, 2019; BARCELOS; SANTOS; FERREIRA NETO, 2017).

Isso posto, ao chegarem ao ensino fundamental anos iniciais, as crianças se deparam com uma nova forma de organizar os conteúdos e da própria especificidade do conhecimento daquela etapa de ensino (MOTTA, 2013; LANO, 2015), substituindo o brincar, em sua dimensão integral, pela necessidade de fundamentar o saber ler e escrever, objetivo central dos primeiros anos de escolarização no ensino fundamental.

Assim, compreender os sentidos atribuídos pelas crianças ao brincar, no processo de transição, permite-nos compreender o seu lugar no percurso formativo das crianças que estão experienciando seus primeiros anos de escolarização no ensino fundamental anos iniciais.

Metodologia

Utilizou-se como método científico a etnografia, com o intuito de acompanhar as crianças no ano letivo de 2017. Oliveira (2013, p. 273) destaca que esse método “[...] nos possibilita analisar o fenômeno a partir de uma apreensão subjetiva, inclusive de suas estruturas objetivas, considerando-se a construção intersubjetiva da pesquisa”.

A seleção do lócus da pesquisa se deu por meio de uma parceria estabelecida entre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Educação

O lugar do brincar nos processos de transição da educação infantil para o ensino fundamental
Física da Universidade Federal do Espírito Santo e duas escolas de ensino fundamental do município de Vitória, ES. Sendo que uma delas, a EMEF “Sol”², que fica localizada no bairro Goiabeiras, na capital Vitória, apresentou interesse em participar do estudo, por parte da professora com formação em educação física.

Dessa forma, estivemos na instituição de março a dezembro de 2017, nas quartas e sextas-feiras, no turno vespertino,³ acompanhando a turma do 1º ano. Ao todo, realizamos 33 observações durante o ano letivo de 2017.⁴ A turma era composta por 8 meninas e 17 meninos moradores dos bairros adjacentes à escola, a saber: República, Jardim da Penha e Jabour.

Para a produção de fontes, utilizaram-se os seguintes instrumentos metodológicos: diário de campo, cuja sua intencionalidade foi registrar os acontecimentos cotidianos ocorridos com os praticantes⁵ (CERTEAU, 1994) do cotidiano escolar (professora com formação em educação física e crianças). Nesse diário, relataram-se, também, as narrativas das crianças, sobre aquele contexto, uma vez que elas possibilitam uma ampliação dos sentidos atribuídos aos aprendizados compartilhados na escola.

Registrou-se em diário as narrativas produzidas a partir da *brincadeira de entrevistar*⁶ por meio da produção de câmeras de papelão⁷, que foram pintadas com as logomarcas das emissoras locais filiadas às redes televisivas de sinal aberto no Espírito Santo,⁸ são elas: TV Capixaba, TV Gazeta, TV Cultura, TV Bandeirantes e duas câmeras pretas representando as utilizadas em gravação de filmes e seriados. O intuito na utilização das câmeras foi de promover uma brincadeira que potencializasse a produção de narrativas na ação de entrevistar e ser entrevistado.

Outro instrumento utilizado para a produção de fontes foi o registro imagético (fotos, vídeos e desenhos). Para tal, inventariamos na sua produção e atribuímos às crianças a responsabilidade de registrar, com uso de um *Tablet* e um *Smartphone*, aquilo que chamava atenção nas aulas de educação física, posteriormente, narravam os motivos de seus registros, tomando como base a questão “minha escola antiga e minha escola nova”.

Nesse sentido, ressaltamos que, ao analisar os próprios desenhos, as crianças narravam de modo verbo-visual aquele seu entendimento sobre o que atravessa seu cotidiano, dando racionalidade as suas memórias (RAMOS, PANOZZO, ZANOLLA, 2011). Após a análise dos dados, construímos três categorias de análise, a saber:

O brincar na educação infantil e no ensino fundamental: nessa categoria, dedicamos a analisar como o brincar é percebido no processo de transição e como ela colabora no entendimento sobre as etapas de ensino.

O papel do brincar nas aulas de educação física: essa categoria analisou o brincar nas aulas de educação física no ensino fundamental, buscando a compreensão dos sentidos atribuídos pelas crianças às brincadeiras no processo de transição.

A característica do brincar na transição: nessa categoria, analisamos quais os sentidos atribuídos pelas crianças às brincadeiras que são vivenciadas no cotidiano escolar na comparação com a educação infantil.

O brincar na educação infantil e no ensino fundamental

Ao produzirem narrativas imagéticas, as crianças deram visibilidade aos sentidos que elas atribuem às brincadeiras na educação infantil e no ensino fundamental. Nesse sentido, duas narrativas (Imagem 1 e 2) produzidas pela mesma criança nos chamou atenção.

Imagem 1 – Desenho sobre a Educação infantil



Imagem 2 – Desenho sobre o Ensino fundamental



Fonte: William, 2017.

O autor das narrativas destacou que “Na primeira [escola] eu tava aprendendo sobre os pássaros, tava brincando de pássaro”, “[...] aqui [ensino fundamental] eu só escrevo, eu brinco pouco e escrevo muito” (NARRATIVA, WILLIAM, 2017).

Outras crianças que produziram desenhos com a mesma perspectiva⁹ de William, percebemos um reconhecimento das diferenciações entre as etapas de ensino e, também, da própria forma como a organização do conhecimento é compartilhada pelos docentes na visão dos discentes.

Ao sinalizar o brincar na educação infantil como processo de aprendizagem, William nos fornece pistas sobre sua leitura daquilo que se passou em seu cotidiano, sinalizando a

O lugar do brincar nos processos de transição da educação infantil para o ensino fundamental forma como tem se *apropriado* dos espaços e tempos da escola, colocando em evidência as potencialidades do uso (CERTEAU, 1994) do brincar como ferramenta pedagógica na educação infantil, mas que, no ensino fundamental anos finais, ganha outra característica.

Vidal, Pinho e Santos (2019), ao analisarem a rememoração de brincadeiras, destacam que elas, na infância, não podem ser percebidas por um viés utilitarista, sendo atividade física ou descontração. O brincar na infância é uma atividade complexa, nas quais as duas premissas não se excluem. É nesse caminho que as crianças consolidam, também, suas aprendizagens, nos jogos de papéis, nas interações entre pares, nos conceitos e lógicas internas de cada brincadeira, seja na educação da infância ou na sua manifestação nos espaços não escolares.

Dessa forma, concordamos com Charlot (2000), ao destacar que o processo de aprendizagem ocorre, também, por meio do corpo, em uma relação que transforma aquilo que é experienciado corporalmente em aprendizagem que pode ser oralizado. Corroborando com essa ideia, Vieira (2018) e Lano (2019) destacam que essa é uma das principais potencialidades dos usos de brincadeiras nos processos de ensino-aprendizagem, criando um vínculo entre aquilo que atribui identidade às crianças (o brincar) com o papel da escolarização.

Retomando nossa análise da fonte, a relação estabelecida com o brincar permitiu a William analisar suas aprendizagens e atribuir juízo de valor para aquilo que vivenciava no ensino fundamental, *lugar*¹⁰ (CERTEAU, 1994) esse que, de certo modo, produziu um distanciamento das maneiras como ele vinha se *apropriando* dos saberes compartilhados por seus professores na educação infantil.

É importante destacar que os jogos, brinquedos e brincadeiras na educação infantil são compartilhados pelos professores que atuam naquele contexto, assim, o que há é o uso da brincadeira como *meio* e como *fim*. Para os professores com formação em pedagogia, a brincadeira surge como um meio para a promoção e articulação dos saberes com as crianças de zero a cinco anos.

Já os docentes com formação em educação física têm como finalidade ensinar os jogos e as brincadeiras, compartilhando com as crianças o patrimônio cultural imaterial da humanidade que se configura como um dos objetos de ensino desse componente curricular. Esse movimento desloca o olhar de William para as ausências desse movimento no ensino

fundamental anos iniciais, criando uma dúvida sobre as formas de organização daquele novo espaço formativo.

Outras crianças, em suas narrativas durante a brincadeira de entrevistas, avaliaram os usos das brincadeiras no momento atual.

Carla: Aqui tem muita coisa para copiar, às vezes eu canso, é canso muito.

Miguel: Na outra escola, todo dia tinha brincadeira, aqui tem também, mas eu queria brincar mais;

Rita: Tio!, tio! Eu brinco muito aqui, eu brinco na fila para entrar, brinco na fila da merenda.

Gian: A tia de educação física brinca muito com eu, todo dia que tem ela, tem brincadeira. (NARRATIVAS, CRIANÇAS, 2017)

As narrativas das crianças vão rememorando os lugares nos quais o brincar se manifesta no ensino fundamental. É interessante perceber como há um deslocamento do lugar do brincar de modo *tático*. Rita e Gian, por exemplo, destacam suas ações de apropriação da lógica dos *lugares* para sanar suas necessidades do brincar, a primeira sinalizando diferentes *lugares* que se tornam *espaços* (CERTEAU, 1994) em suas ações e o segundo indicando o *lugar* do brincar na escolarização do ensino fundamental.

Já Carla e Miguel, em suas narrativas, conferem visibilidade ao trabalho realizado, percebendo todas as ações como momento de desenvolvimento da escrita, reconhecendo a necessidade de brincar em outros espaços que não só na aula de educação física.

É interessante analisarmos isso do ponto de vista do uso (CERTEAU, 1994) do brincar. Para Romano e Alencar (2018), uma das funções do brincar é o aprender a conhecer aquilo que faz parte do seu cotidiano e da vida em sociedade por meio dos jogos de papéis que potencializam o raciocínio lógico das crianças envolvidas na escolarização na educação infantil.

Já, Santos e Maximiano (2013, p. 90), ao refletirem sobre o papel do ensino fundamental destacam que:

A escola é o lugar da palavra, da linguagem ou de outras formas de simbolização do mundo, do texto, dos saberes sistematizados cujo modo de existência é a linguagem, por isso sua valorização da dimensão falar de em contraposição ao fazer com [...].

O lugar do brincar nos processos de transição da educação infantil para o ensino fundamental
A intencionalidade do *lugar* (CERTEAU, 1994) configura as maneiras de apropriação das racionalidades instituídas de maneira tácita, transformando a sala de aula, que antes era marcada pelo brincar, como *lugar* do saber-objeto (CHARLOT, 2000), da palavra e da escrita.

O Papel do brincar nas aulas de educação física

Após a organização das nossas narrativas, passamos a perceber um conjunto de dados que destaca os sentidos atribuídos ao brincar na educação infantil por parte das crianças. Dessa forma, nesse tópico exploraremos esses sentidos, buscando compreender o que eles dizem sobre o processo de transição.

Mas, uma questão é se esse reconhecimento permanece quando analisamos as aulas de educação física, especialmente no ensino fundamental. Nesse sentido, nossas fontes trazem diálogos, a seguir, que evidenciam esse movimento.

Pesquisadores: Nas aulas de educação física, o que você aprende?

Samira: Eu aprendo um monte de coisa.

Pesquisadores: Como o quê?

Samira: A brincar, uai!

Pesquisador: Brincar de quê?

Samira: Pique-pega; vivo-morto, pular-corda, dançar o congo e o ticumbi.

A pluralidade das brincadeiras sinalizadas por Samira revela como elas se apresentam naquele momento da transição, se anteriormente eram usadas (CERTEAU, 1994) como ferramentas pedagógicas (na educação infantil), no ensino fundamental, apresentam-se mais claramente como objetos de ensino, que compartilham o patrimônio cultural imaterial da humanidade, ampliam o capital de práticas das crianças no diálogo com sua identidade infantil (SARMENTO, 2011; BARCELOS; SANTOS; FERREIRA NETO, 2015; 2017).

Este movimento, o brincar na educação física, extrapola o espaço desse componente curricular para demarcar as diferenciações existentes no ensino fundamental anos iniciais. Configurando o momento da aula de educação física como lugar em que as lógicas de escolarização da educação infantil permanecem, no sentido da utilização do corpo como meio para as aprendizagens.

Chamamos atenção, também, para a narrativa do *presente-passado* (RICOEUR, 1994) de Samira, na qual ela coloca as danças como brincadeiras (nesse caso, referimo-nos ao congo e ao ticumbi, danças da cultura capixaba). Isso revela como o brincar se configura

como um guarda-chuva para os demais conteúdos que envolvem a linguagem corporal naquele contexto.

Outras narrativas destacam esse movimento:

Rian: Eu aprendo umas brincadeiras diferentes aqui, mais legal(legais?);

Miguel: Na outra escola, a gente brincava mais, mas aqui com a tia, a gente tem muita brincadeira de correr, eu gosto de correr;

William: Corre mesmo, aqui todas as brincadeiras da tia é de correr, tem aquelas que corre pouco, mas todas têm que correr muito.

É interessante perceber que, nas narrativas das crianças, há um movimento que destaca a apropriação dos saberes de domínio (CHARLOT, 2000) configurando-se como um elo entre as experiências anteriores (realizadas na educação infantil) e as experiências de aprendizagem da educação física (no ensino fundamental anos iniciais), criando, nos ditos de Certeau (1994), um *espaço* onde se é permitido rememorar aquilo que ocorria na primeira etapa da educação básica. Mas que, também, busca, nas especificidades das brincadeiras, o ponto de ruptura do vivenciado na primeira e a segunda etapa da educação básica.

As narrativas dão visibilidade ao “correr”. Sabemos que a educação infantil é marcada pelo “educar” e o “cuidar” o que se constitui, por vezes, como um dilema nessa etapa da educação básica (LANO, 2019). Portanto, destacamos que a relação entre o educar e o cuidar daqueles inseridos nos cotidianos da educação infantil influencia nas práticas pedagógicas dos docentes. Oliveira, Donelli e Charkczuk (2020), ao entrevistarem professoras da educação infantil, diagnosticaram que o brincar é colocado em segundo plano em detrimento do cuidar e que, nesse movimento, há um incômodo das docentes em reconhecer a brincadeira como ação potencializadora de suas práticas educativas em função das suas leituras sobre as percepções dos familiares em relação ao seu trabalho.

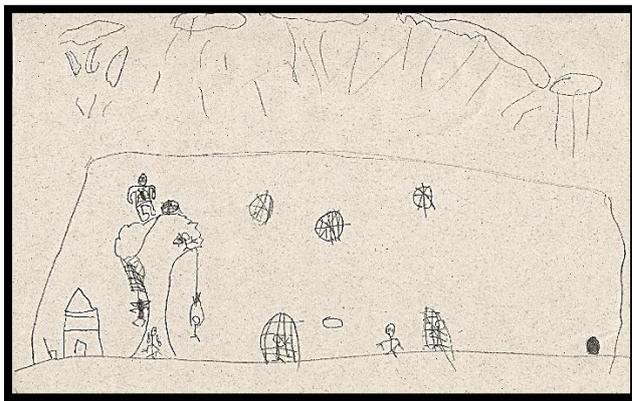
Lano (2019), em sua pesquisa, percebeu o mesmo movimento nos relatórios de avaliação produzidos pelos docentes, na medida em que neles havia um deslocamento das impressões sobre aquilo que as crianças produziam durante o brincar (aquilo que faziam com o aprendido), para aquilo que era ensinado, desfocando a visibilidade do aprender e focando no ensinar.

O lugar do brincar nos processos de transição da educação infantil para o ensino fundamental

Nesse ponto, ao enfatizar as brincadeiras que demandam o ato de “correr”, as crianças destacam aquilo que, para elas, marca uma diferença da escolarização vivenciada no ensino fundamental anos iniciais.

Durante uma das aulas, um dos alunos decidiu representar como ele se sentia em relação ao brincar no ensino fundamental anos iniciais na comparação com a educação infantil. A seguir seu desenho e narrativa.

Imagem 3 – Desenho sobre o brincar no ensino fundamental anos iniciais



Carlos: Tio, aqui é a gente brincando com a tia, a gente sobe nas árvores, ela deixa. A gente corre bastante, a gente taca a bola com a mão. E aqui ô, aqui é o balanço que ela faz com a corda, eu sou o melhor para balançar, ninguém balança mais que eu, tio!

Fonte: Carlos, 2017.

Souza e Meireles (2018, p. 285), ao discutirem as narrativas infantis, destacam que

[...] as múltiplas formas de expressão do ato narrativo (escrita, oral, imagética, digital) revelam e desvelam ações cotidianas, reflexões sobre o público e o privado, demarcando os movimentos propulsores das experiências, das histórias individuais e coletivas de pessoas simples, de intelectuais, de professores, de crianças, jovens e adultos. Destaca-se nesse ínterim, as diversas maneiras de como os sujeitos narram a vida, significando-a através das marcas formadoras e dos sentidos que lhe são atribuídos, quando elaboram e partilham suas histórias.

Os autores nos ajudam a compreender como o ato de narrar é potente para revelar as marcas formadoras. No contexto educacional, esse método permite compreendermos, mesmo com crianças pequenas, aquilo que marcou seu processo formativo.

Nesse ponto, ao analisarmos as narrativas de Carlos, oral e imagética, percebemos como o brincar, quando a criança é protagonista de suas ações, ganha relevância no reconhecimento de sua importância no processo de ensino-aprendizagem em relação as exigências de um processo de escolarização que, de certo modo, rompe com as ideias praticadas na educação infantil.

As narrativas de Carlos, que muito se assemelham com a de seus colegas, destacam suas escolhas que vão configurando o percurso formativo trilhado pelas crianças, principalmente, considerando o papel do brincar, que pode parecer uma atividade restrita ao componente curricular educação física, mas é igualmente importante para o projeto de escolarização, especialmente, pela possibilidade de explorar atividades coletivas e individuais, possibilitando experiências importantes para o desenvolvimento educacional.

A característica do brincar na transição

Outro tema que nos inquietou no processo de categorização das fontes, foram as características do brincar em relação a sua organização e quais os sentidos eram atribuídos pelas crianças a essas ações.

Dessa forma, as narrativas registradas durante a brincadeira de entrevistar se configuram como importantes fontes nesse eixo de análise.

Imagem 4 – Crianças se entrevistando durante uma brincadeira na aula de educação física



Fonte: Os autores, 2017.

Maria Eliana: *Aqui é bom porque a gente brinca todo mundo junto, a tia sempre deixa.*

Julia: *Eu gosto de pular-corda e de bater a corda.*

Eric: *Tem os joguinhos da tia;*

Miguel: *Eu gosto do Congo, tio.*

Carlos: *Eu gosto de jogar bola, eu chuto forte o Miguel não pega nunca.*

Miguel: *Eu pego sim, você que não pega, eu chuto mais forte.*

Uma ausência (de certo modo esperado) sobre o reconhecimento da sala de aula como espaços do brincar pontuada pelas crianças na brincadeira de entrevistar, fortalece nosso entendimento do reconhecimento de um *lugar* específico para a vivência do brincar.

Nesse sentido, é interessante como as crianças dão ênfase às brincadeiras coletivas, configurando aquilo que marca sua experiência nos primeiros anos do ensino fundamental anos iniciais. Lano (2019), ao sinalizar que a preocupação com o cuidar na educação infantil faz com que as práticas pedagógicas sejam construídas de forma a evitar o contato entre as

O lugar do brincar nos processos de transição da educação infantil para o ensino fundamental crianças, mesmo sendo orientados por uma perspectiva de desenvolvimento sociointeracionista, permite-nos compreender como as brincadeiras coletivas são relevantes para aquele momento da escolarização.

Dessa maneira, Maria Eliana analisa positivamente a coletividade das brincadeiras realizadas, assim como Miguel que destaca o Congo (que é uma dança), e a discussão entre ele e Carlos sobre suas experiências no futebol e Julia que sinaliza seu protagonismo ao “bater corda”.

O movimento de protagonismo infantil na produção das brincadeiras permite às crianças não só compreenderem as diferenciações entre as etapas de ensino e seus conteúdos, mas também dão evidência do próprio processo de progressão das aprendizagens, especialmente na educação física, colocando o brincar como mediador desse processo (ASSIS et al., 2015; MELLO, et al., 2014).

É importante reforçar que não estamos dizendo que a educação infantil se constitui como *lugar* no qual as brincadeiras são meros passatempos de cunho improdutivo, mas, sim, afirmar que as *táticas* empregadas pelos *praticantes do cotidiano* (CERTEAU, 1994) escolar reconfiguram suas ações no processo de escolarização, permitindo diferentes usos a partir da racionalidade educacional de cada contexto.

A própria demarcação realizada por Miguel “eu gosto do Congo”, um folguedo capixaba, destaca que a enunciação do nome da dança evidencia um processo de reconhecimento da cultura para além do saber-fazer, indo em direção à apropriação da cultura local por meio do corpo, extrapolando suas ações para aquilo que circunscreve o cotidiano vivenciado por Miguel, seja nas festas tradicionais ou assistir a um programa televisivo local.

É importante destacar que o brincar, na educação infantil ou no ensino fundamental, permite à criança mergulhar no mundo da fantasia, potencializar as interações com seus pares e se ver como protagonista de seus processos inventivos (BARBOSA; CAMARGO; MELLO, 2020). Essa ação está demarcada na discussão entre Carlos e Miguel, que evidenciam duas narrativas distintas sobre uma experiência compartilhada coletivamente.

Isso posto, percebemos como a narrativização da memória dos processos educacionais, especialmente as corporais, fazem com que cada criança atribua diferentes sentidos às aprendizagens e, no ato de narrar, colocam em prática suas *táticas* (CERTEAU,

1994), que relevam as intencionalidades da narrativa, seja ela para evidenciar um fato ou chamar atenção para a forma como ele compreendeu aquele momento.

Dando continuidade às nossas análises, uma ação das crianças que nos chamou atenção foi como as brincadeiras configuravam-se como ações que eram retomadas a todo momento pelas crianças e registradas por elas durante as aulas com o uso do *smartphone* e do *Tablet*. As Imagens 4 e 5 a seguir evidenciam esse momento.

Imagem 5 – Criança ensinando a outra a fazer a estrelinha

Imagem 6 – Realização da estrelinha



Fonte: Estela, 2017.

Pesquisador: Por que dessa foto?

Estela: Ele tava fazendo a estrelinha;

Pesquisador: Ah, é?

Estela: Aham, aprendemos na aula passada com a tia.

Estela: Eu tava ensinando ele a fazer e aí, quando ele aprendeu eu bati a foto.

Durante o processo de pesquisa percebemos um movimento autoral das crianças que nos chamou atenção, que eram as *maneiras de fazer* com os conteúdos *apropriados* (CERTEAU, 1994) nas aulas de educação física. As narrativas imagéticas e orais supracitadas evidenciam esse movimento.

No contexto das aulas de educação física, o brincar ganhava outros contornos na transição, pois ele existia, também, como ferramenta das crianças no compartilhamento de suas aprendizagens e/ou daquilo que havia sido aprendido.

É fundamental/importante percebemos esse movimento, uma vez que ele se insere naquilo que Santos (2005), Vieira (2018) e Lano (2019) destacaram como a necessidade de deslocar o olhar do ensino e do aprendizado, *para aquilo que o aluno faz com o que foi*

O lugar do brincar nos processos de transição da educação infantil para o ensino fundamental aprendido. Nesse ponto, a inventividade das práticas das crianças tensiona as brincadeiras para que seus usos estejam a favor das aprendizagens.

A própria narrativa de Estela destaca que ela estava compartilhando com um colega suas aprendizagens e depois registrou em fotos o avanço do colega. Nesse sentido, concordamos com Charlot (2000), ao destacar que os saberes são individuais e coletivos, que aprendemos conosco, com o outro e com o mundo. Dessa forma, é interessante percebermos como um saber registrado no corpo também é objeto do protagonismo das crianças no momento de compartilharem suas experiências.

De maneira complementar, chamo atenção para o registro de campo do dia em que os registros imagéticos foram produzidos.

Durante a atividade de falsa-baiana, as crianças que esperavam sua vez se dividiram em grupos, nada projetado pela professora, foi a partir dos seus grupos de interesse, nesse caso, percebi que havia um grupo de crianças que aguardavam sua vez conversando, outro corria pelo pátio, um terceiro grupo estava sentado [...] e o último grupo estava brincando de estrelinha (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Na análise do registro de campo, parece-nos que se tratava de um movimento *tático* (CERTEAU, 1994) realizado pelas crianças para ocupar o tempo até sua vez na atividade que estava em desenvolvimento. Entretanto, a narrativa de Estela sinaliza que era uma ação mediada pelo brincar, mas que se alicerçava na melhora das aprendizagens, transformando o corpo em brinquedo (BARCELOS; SANTOS; FERREIRA NETO, 2017).

As ações inventivas realizadas pelas crianças destacaram a pluralidade do brincar no processo de transição, destacando a engenharia brincante que reconstrói as brincadeiras de acordo com a intencionalidade infantil (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2019).

Considerações finais

Objetivo deste artigo foi compreender os usos e as *apropriações* (CERTEAU, 1994) do brincar no contexto da transição da educação infantil para o ensino fundamental anos iniciais. Nesse movimento, inserimo-nos etnograficamente nas aulas de educação física de uma turma do 1º ano em uma instituição educacional na cidade de Vitória/ES, no ano letivo de 2017.

Na análise de nossas fontes, percebemos que as crianças na transição compreendem as transformações que impactam esse processo, especialmente reconhecendo o papel do brincar nele. Se, anteriormente, elas percebiam que aprendiam brincando, sendo o brincar *meio e fim* na mesma etapa de ensino, agora há um espaço privilegiado para o ensino e uso das brincadeiras.

A própria forma como as brincadeiras são organizadas contribuem para as crianças reconhecerem as especificidades da etapa de ensino em que estão matriculadas, especialmente pela possibilidade de se assumirem como protagonistas do processo de formação, assumindo as rédeas do seu desenvolvimento corporal e cognitivo.

Também destacamos como as narrativas das crianças revelavam suas percepções daquilo que acontecia no cotidiano escolar, indo do reconhecimento desse espaço como o lugar da palavra até sua percepção do desenvolvimento de uma brincadeira, produzindo assim, *espaços* alternativos de percepção daquilo que era *apropriado* por meio do brincar (ou de sua ausência).

Outro destaque deste artigo foi o reconhecimento dos usos das brincadeiras para reconfigurar as aprendizagens de maneira que as crianças compartilhavam suas experiências formativas, criando espaços de promoção de saberes mediados por aquilo que foi apropriado corporalmente, dando visibilidade *àquilo que elas fazem com o que aprenderam* (SANTOS, 2005; VIEIRA, 2018; LANO, 2019).

Um fator limitante do estudo foi a impossibilidade de acompanhar as crianças em outros componentes curriculares para entender como se configuravam as brincadeiras como práticas de resistência do processo de escolarização e, até mesmo, o brincar atravessado pela racionalidade de outro docente com a responsabilidade de compartilhar com as crianças saberes-objetos (CHARLOT, 2000) que compõem o cotidiano escolar.

Dessa forma, reforçamos a importância da brincadeira no processo de transição e na efetivação das aprendizagens nesse contexto, especialmente se forem compreendidas como ações que podem potencializar o protagonismo infantil e as experiências de aprendizagem.

Referências

ASSIS, Livia Carvalho.; et al.. Jogo e protagonismo da criança na educação infantil. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 28, n. 1, p. 95-116. 2015.

BARCELOS, Marciel; SANTOS, Wagner dos; FERREIRA NETO, Amarílio. Aprender na Educação física: Diálogos com as crianças e a professora. **J. Phys. Educ.** v, 28, n. 1, p. 1-16, 2017.

O lugar do brincar nos processos de transição da educação infantil para o ensino fundamental
BARCELOS, Marciel; SANTOS, Wagner dos; FERREIRA NETO, Amarílio. Crianças, infância e escolarização: tessituras na transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 84-101, set. 2015.

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; CAMARGO, Maria Cecília da Silva; MELLO, André da Silva. A complexidade do brincar na educação infantil: reflexões sobre as brincadeiras lúdico-agressivas. **Journal of Physical Education**. v. 31, e3156, p. 1-11, 2020.

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; MELLO, Andre da Silva. A educação infantil na base nacional comum curricular: avanços e retrocessos. **Movimento-Revista de educação**, n, 10, p. 147-172, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Ed.14. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Artmed, 2000.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda Rodrigues; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na Educação infantil e no Ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**. São Paulo v, 37. n, 1, p. 69-85, Jan./abr. 2011.

LANO, Marciel Barcelos. **Usos da avaliação indiciária na educação física com a educação infantil**. 2019. 148 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

MARCONDES, Keila Helen Barbato. **Continuidades e discontinuidades na transição da Educação infantil para o Ensino fundamental no contexto de nove anos**. 2012. Tese (Tese em Educação Escolar) – Programa de Pós Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

MELLO, André da Silva; et al. Educação física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, v. 36, n. 2, p.467-484. 2014.

MOTTA, Flávia Miller Naerthe. **De crianças a alunos: a transição da Educação infantil para o Ensino fundamental**. São Paulo: Cortez. 2013.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de.; CASTANHEIRA, Maria Lucia. A passagem da Educação infantil para o Ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, jan./abr. 2011.

NUNES, Kezia Rodrigues; FERREIRA NETO, Amarílio. Os currículos da educação física na educação infantil em Vitória, ES (1991-2007). **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 485-507, maio/ago. 2012.

NUNES, Kezia Rodrigues. **Infâncias e Educação infantil?** Redes de sentidos produções compartilhadas nos currículos e potencializadas nas pesquisas com crianças. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de educação, UFES, Vitória, 2012.

OLIVEIRA, Amurabi. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, n. 17, v. 3, p. 271-280. set./dez. 2013.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry; ZANOLLA, Taciana. Imagem e palavra na leitura de narrativa. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 245-262, jan./jun. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SANTOS, Wagner; MAXIMIANO, Francine Lima. Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 79-101, abr./jun. 2013.

SANTOS, Wagner. **Currículo e avaliação na educação física: do mergulho à intervenção**. Vitória: Proteoria, 2005.

OLIVEIRA, Marcia Aparecida; DONELLI, Tagma Marina Schneider; CHARCZUK, Simone Bicca. Cuidar e educar: o sujeito em constituição e o papel do educador. **Piscol. Esc. Educ.** Maringa, v. 24, p. 1-10 jan./dez. 2020.

ROMANO, Lindinalva de Novaes; ALENCAR, Gildiney Penaves. Educação física infantil: o brincar, o lúdico, o jogo e o papel do educador. **Revista Gestão Universitária**. v. 10, e. 1, p. 1-8, jan./dez. 2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, p. 282-303. Abr./jun. 2018.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Papirus: Campinas, São Paulo, 1994. t.1.

VIDAL, Rita de Cássia Castro; PINHO, Maria José de; SANTOS, Jocyléia Santana dos. Um entrelaçar de luz e sombra nas memórias do brincar. **Revista Capim Dourado: Diálogos em extensão**. v. 2, n. 2, p. 19-43. Mai./ago. 2019.

VIEIRA, Aline Oliveira. **Por uma teorização da avaliação em educação física: práticas de leituras por narrativas imagéticas**. 2018, 366 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

Notas

- ¹ Para Certeau (1994), todas as práticas produzidas no cotidiano são dotadas por diferentes intencionalidades. Dessa forma, os praticantes do cotidiano vivenciam essas ações e as consomem, mas não se trata de um consumo irrefletido, pois eles produzem usos que são inscritos em outras intencionalidades, subvertendo lógicas e atendendo as suas demandas e desejos.
- ² Para assegurarmos o anonimato dos participantes da pesquisa, atribuímos nomes fantasia para a instituição de ensino, bem como para aqueles que fazem parte do cotidiano escolar.
- ³ Escolhemos os dias da semana com base no quadro de horários da instituição que determinava que, nesses dias, haveria aula de educação física para a turma participante da pesquisa. Para além disso, na última sexta-feira do mês foi instituído na aula desse componente curricular o “dia do brinquedo”, que se constituía como um momento onde era permitido às crianças trazerem brinquedos de casa.
- ⁴ Destacamos que, mediante a especificidade do tema, durante o ano, em 6 ocasiões, estivemos na escola no período vespertino completo, contemplando a hora da entrada e saída.
- ⁵ Entendemos como praticantes do cotidiano aqueles inseridos no cotidiano escolar e que, com suas práticas, constituem esse espaço, especialmente pelas apropriações daquilo que atravessa o cotidiano.
- ⁶ Inspiramo-nos no estudo de Nunes (2012), que realizou uma brincadeira de entrevista com crianças de uma instituição de educação infantil em Vitória/ES, valendo-se dos seus imaginários e das representações que elas produziram sobre o ato de entrevistar.
- ⁷ As câmeras de papelão foram produzidas pelos pesquisadores.
- ⁸ Somente a TV Vitória não foi reproduzida. A forma de sua logomarca impossibilitava a sua reprodução manual.
- ⁹ Treze crianças produziram desenhos com a mesma racionalidade, colocando a educação infantil como espaço da brincadeira e o ensino fundamental como espaço do letramento.
- ¹⁰ Para Certeau (1994), os *lugares* possuem uma estratégia interna que objetiva fazer com que os praticantes do cotidiano produzam suas ações de acordo com o desejado.

Sobre os autores

Marciel Barcelos

Licenciado em Educação Física (Ufes), Mestrado em Educação Física (Ufes), Doutorado em Educação Física (Ufes). Líder do Grupo de investigação pedagógica em educação física – Gipef e pesquisador do Instituto de pesquisa em educação e educação física – PROTEORIA. Professor do colegiado de Educação Física/UFT e do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFT. E-mail: marcielbarcelos@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1181-8724>.

Wagner dos Santos

Licenciatura Plena em Educação Física (Ufes); Mestrado em Educação (UFMG), Doutorado em Educação (Ufes). Líder do Instituto de pesquisa em educação e educação física – PROTEORIA. Departamento de Ginástica/Ufes, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação/Ufes. E-mail: wagnercefd@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9216-7291>.

Amarílio Ferreira Neto

Licenciado Pleno em Educação Física (UFS), Mestrado em Educação Física (UGF), Doutorado em Educação (Unimep). Líder do Instituto de pesquisa em educação e educação física – PROTEORIA. Departamento de Desportos/Ufes, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Física/Ufes. E-mail: amariliovix@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3624-4352>

Recebido em: 14/05/2021

Aceito para publicação em: 08/06/2021