

As propostas pedagógicas e o imponderável no cotidiano escolar: O (não) lugar da ludicidade no 1º ano do Ensino Fundamental

Renata Provetti Weffort Almeida¹

Bárbara Travassos Barreto²

Resumo:

Este artigo discute o lugar da ludicidade nas propostas pedagógicas voltadas para o 1º ano do Ensino Fundamental, com base em dados coletados em uma escola privada do município de São Paulo. A pesquisa questiona se o brincar, essencial na Educação Infantil, encontra espaço adequado na transição para o Ensino Fundamental. Com base em observações de aulas de Língua Portuguesa, o estudo analisa como as crianças improvisam momentos lúdicos, mesmo em atividades dirigidas. A partir de teorias como as de Henri Wallon e reflexões da Sociologia da educação e da Sociologia da Infância, a pesquisa propõe a resignificação das práticas pedagógicas, defendendo a importância de criar ambientes que respeitem a criança como sujeito ativo e integrem o lúdico em propostas pedagógicas de forma significativa. O artigo sugere que a escola, para atender às necessidades das crianças de seis anos, deve priorizar o tempo para brincadeiras e possibilitar espaços para o imponderável.

Palavras-chave:

Ludicidade. Infância. Crianças. Ensino Fundamental

Pedagogical proposals and the unpredictable in daily school life: The (non) place of playfulness in the 1st year of Elementary School

Abstract: This article discusses the role of playfulness in pedagogical proposals aimed at the 1st year of Elementary School, based on data collected from a private school in the municipality of São Paulo. The research questions whether play, which is essential in Early Childhood Education, finds adequate space in the transition to Elementary School. Based on observations of Portuguese Language classes, the study analyzes how children improvise playful moments, even in guided activities. Drawing on theories such as those of Henri Wallon and reflections from the Sociology of Childhood and Sociology of Education, the research proposes the re-signification of pedagogical practices, advocating for the importance of creating environments that respect the child as an active subject and integrate play

¹ Doutora em Educação: História, Política e Sociedade, Grupo de pesquisa Teoria crítica, formação e indivíduo: funções sociais da educação e da escola - EHPS-PUC-SP. E-mail: renataweffort@gmail.com, ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9074-6388>

² Mestre em Educação: Formação de Formadores, PUC-SP. E-mail: bt_barreto@yahoo.com.br, ORCID: <http://orcid.org/0009-0007-1017-4812>

into pedagogical proposals meaningfully. The article suggests that the school, in order to meet the needs of six-year-old children, should prioritize time for play and allow spaces for the unpredictable.

Keywords: Playfulness. Childhood. Children. Elementary School.

Las propuestas pedagógicas y lo imponderable en la vida escolar diaria: El (no) lugar de la ludicidad en el 1er año de la Escuela Primaria

Resumen: Este artículo discute el lugar de la ludicidad en las propuestas pedagógicas dirigidas al 1er año de la Escuela Primaria, basado en datos recogidos en una escuela privada del municipio de São Paulo. La investigación cuestiona si el juego, esencial en la Educación Infantil, encuentra espacio adecuado en la transición a la Escuela Primaria. Basado en observaciones de clases de Lengua Portuguesa, el estudio analiza cómo los niños improvisan momentos lúdicos, incluso en actividades dirigidas. A partir de teorías como las de Henri Wallon y reflexiones de la Sociología de la Infancia y de la Sociología de la Educación, la investigación propone la resignificación de las prácticas pedagógicas, defendiendo la importancia de crear ambientes que respeten al niño como sujeto activo e integren lo lúdico en las propuestas pedagógicas de manera significativa. El artículo sugiere que la escuela, para atender las necesidades de los niños de seis años, debe priorizar el tiempo para juegos y posibilitar espacios para lo impredecible.

Palabras clave: Ludicidad. Infancia. Niños. Escuela Primaria.

Introdução

Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes.
Prezo insetos mais que aviões.
Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim um atraso de nascença.
Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior do que o mundo.
(BARROS, 2008)

Ao ressaltar o desimportante, com a importância que é subjetiva, Barros (2008), em seu célebre poema *O apanhador de desperdícios*, reflete acerca da relatividade do que é importante, de acordo com os olhos de quem vê. Em uma escola, quais são os espaços para que as crianças deem valor às coisas desimportantes: para que se encantem com passarinhos ou vivam no quintal, que é maior que o mundo?

Considerando a trajetória escolar, ao se despedirem da Educação Infantil, as crianças são convidadas a valorizar insetos ou aviões? A calcular a velocidade das tartarugas ou dos mísseis? Qual é o espaço para a ludicidade, para a brincadeira, para o imponderável no cotidiano escolar das crianças no 1º ano do Ensino Fundamental?

O objetivo deste artigo é discutir o lugar destinado às atividades lúdicas nas propostas pedagógicas para crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, por meio da análise de dados de pesquisa³ coletados em uma escola privada do município de São Paulo.

³ Dissertação de mestrado: “Sentir e representar o mundo, escrever as palavras: as manifestações corporais no processo de alfabetização à luz de Henri Wallon”, defendida no Programa Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), defendida em 2024.

Defende-se a urgência de ressignificar os espaços escolares, as propostas pedagógicas e a elaboração de um currículo para a infância, que considere a criança no centro das reflexões e ações, de modo que as práticas pedagógicas e os ambientes escolares priorizem a ludicidade, criando propostas e ambientes convidativos em que sejam centrais a brincadeira, a descoberta e uma aproximação qualificadas aos elementos da cultura. Nesse sentido, o trabalho com as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental demanda, entre outros aspectos, propostas envolventes e espaços para o imponderável: tempo livre e planejamentos adaptáveis a alterações e mudanças de rota, que contemplem a escuta, o interesse e a participação das crianças.

Conforme previsto nos documentos oficiais, sobretudo desde a publicação da última Lei de Diretrizes e Bases para a Educação – Lei 9394/96 -, os decorrentes Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010) e por fim, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), a brincadeira é um elemento fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Detidamente sobre o Ensino Fundamental: “A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil” (BRASIL, 2018, p. 57).

Cabe compreender se as escolas atendem às determinações e diretrizes das leis e publicações oficiais, no sentido de preservar uma perspectiva lúdica no 1º ano do Ensino Fundamental. A BNCC (BRASIL, 2018) aponta para a necessidade de uma transição de ciclos realizada de maneira respeitosa, com continuidade do percurso educativo e pautada no acolhimento. Entende-se, desse modo, que é preciso considerar o lugar do brincar na Educação Infantil.

Especificamente para a Educação Infantil, A BNCC propõe a interação e a brincadeira como eixos estruturantes:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2018, p. 37).

O brincar é um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil e, portanto, para que a transição para o Ensino Fundamental ocorra conforme as prerrogativas da BNCC (BRASIL, 2018), o currículo e as propostas pedagógicas do 1º ano do Ensino Fundamental devem estar alinhados às características das crianças de seis anos, do ponto de vista do desenvolvimento, e devem garantir o brincar como direito inegociável.

Nessa medida, as reflexões em torno da importância de preservar tempos e espaços para a ludicidade no início do Ensino Fundamental, com enfoque, neste artigo, no 1º ano, fazem-se necessárias. Para tanto, é fundamental, primeiramente, conhecer as características do desenvolvimento da criança de seis anos, secundamente, refletir sobre a noção de ludicidade e a forma como a escola tem se apropriado desse conceito e, por último, considerar os pressupostos curriculares que envolvem a especificidade da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A discussão foi realizada com base em parte dos dados coletados para pesquisa supracitada. O estudo foi realizado em uma escola privada do município de São Paulo e utilizou-se como procedimento de coleta de dados a observação de um grupo de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental durante as aulas de Língua Portuguesa, com foco no processo de alfabetização (BARRETO, 2024). Os excertos aqui descritos foram retirados do diário de bordo da autora.

A fundamentação teórica para a discussão proposta neste artigo baseia-se nos estudos de Wallon (1971, 2010, 2015), que contribuem para a compreensão da criança e da ludicidade. Também são considerados os trabalhos na Sociologia da Infância, como os de Sarmiento (2008) e Ferreira (2004), que partem da premissa de que as crianças são sujeitos ativos da sociedade, e não apenas reprodutoras da cultura e do mundo adulto. Além disso, incorpora-se a Sociologia da Educação, autores como Gimeno Sacristán (1998, 2001) e Narodowski (1993), para entender os processos de institucionalização da infância e as relações de poder que permeiam a história da escolarização moderna.

Assim, este artigo tem como ponto de partida a defesa do direito da criança à uma escola de 1º ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais que priorize a atividade lúdica, com um currículo que a compreenda a criança concreta, completa e contextualizada.

1. Trajetória metodológica

A pesquisa foi realizada em uma escola privada do município de São Paulo. Foram realizadas 25 horas de observação das aulas de Língua Portuguesa, ao longo de três meses, com o objetivo de identificar a expectativa das professoras em relação às manifestações corporais das crianças durante as atividades alfabetizadoras e observar como as manifestações corporais das crianças repercutem na ação das professoras alfabetizadoras. Com base nas observações, foram selecionadas situações específicas, organizadas em cenas e, em seguida, analisadas.

A escolha de utilizar a observação como instrumento de coleta de dados foi embasada em Wallon (2015), ao afirmar que observar é uma maneira de fazer perguntas à realidade, considerando a circunstância e o todo em suas partes, com base no materialismo dialético.

Para fins de organização dos dados deste artigo, serão analisados alguns excertos do material coletado, com base nas anotações realizadas em diário de bordo, com o objetivo de contribuir para a discussão proposta.

A escolha por observar as aulas de Língua Portuguesa deve-se ao fato de que o processo de alfabetização consiste no foco principal das ações pedagógicas dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, conforme preconiza a BNCC:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. Como aponta o Parecer CNE/CEB no 11/201029, “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinar às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2018, p. 59)

Entende-se, com base na perspectiva da BNCC (BRASIL, 2018), que há um enfoque no planejamento e na ação docente para as aulas de Língua Portuguesa, o que permite verificar a intencionalidade e estratégias pedagógicas, sobretudo no que tange o processo de alfabetização. Para tanto, definir a concepção de criança, ludicidade e escola faz-se necessário, a fim de endossar a análise e discussão dos dados apresentados.

2. Criança, ludicidade e escola

O desenvolvimento da criança de seis anos é marcado por transições significativas, especialmente na forma como ela interage com o mundo e com o conhecimento. Neste tópico, serão abordados três aspectos principais que discutem essas mudanças e suas implicações para o contexto escolar.

Primeiramente, será explorada a perspectiva de Wallon sobre a criança de seis anos, com foco na passagem do estágio Personalismo para o Categorical e a importância de considerar as diversas dimensões do desenvolvimento infantil. Em seguida, o brincar e a ludicidade serão analisados como elementos essenciais para o desenvolvimento, destacando a necessidade de atividades que favoreçam a liberdade e a criação. Por fim, será discutida a organização curricular do 1º ano do Ensino Fundamental à luz das diretrizes propostas pela BNCC (BRASIL, 2018), ressaltando os desafios e as adaptações necessárias para atender às especificidades dessa faixa etária.

2.1. A criança de seis anos

Para a criança só é possível viver sua infância. Conhecê-la compete ao adulto. Contudo, o que irá predominar nesse conhecimento, o ponto de vista do adulto ou da criança? (WALLON, 2010, p. 9)

A concepção de criança é balizadora para o ser e fazer na escola, uma vez que é entendido que o currículo e as práticas pedagógicas devem considerar as possibilidades e características de cada faixa etária, com espaço para o imponderável.

Admite-se, como perspectiva do desenvolvimento, a psicogênese da pessoa de Henri Wallon⁴, teoria que salienta a completude humana, considerando a constante integração entre as dimensões: afetividade, conhecimento, ato motor e pessoa.

Mahoney (2010), elucida que, para Wallon, a afetividade é definida como as diferentes maneiras como as pessoas afetam e são afetadas pelo mundo externo e interno. Diante disso, o sentimento e as emoções sinalizam e tornam visíveis, por meio da expressão corporal, a maneira como o ser humano foi afetado.

A dimensão do conhecimento é compreendido como: “(...) um conjunto de funções responsáveis pela aquisição, pela transformação e pela manutenção do conhecimento por meio de imagens, noções, ideias e representações” (MAHONEY, 2010, p. 18).

Em relação ao ato motor, trata-se da dimensão que organiza e prepondera na atuação direta do ser humano no ambiente, como discorre Mahoney (2010, p. 16): “O ato motor insere a pessoa na situação concreta do momento presente. É seu recurso de visibilidade”. Nesse sentido, o ato motor tem também a função de, por meio de expressões faciais, gestos ou movimentos corporais, expressar a afetividade. Ocorre que, tendencialmente, as propostas escolares inibem o ato motor, conforme a situação descrita a seguir:

⁴ Henri Wallon (1879-1962), médico, filósofo, psicólogo, professor e pesquisador francês.

A professora perguntou: “se sair a letra que eu tenho na cartela, o que eu faço?”, um menino disse: “eu danço!”. A professora disse: “não, eu marco na cartela. A comemoração precisa ser adequada”. Nesse momento a professora saiu para resolver uma situação na parte externa e as crianças levantaram e começaram a dançar, quando ela retornou, sentaram sorrindo.

Wallon (2015) discorre acerca do processo pelo qual a criança passa para representar, ou seja, decodificar símbolos e signos e utilizá-los para se expressar, que o autor denomina como “dos prelúdios psicomotores à representação”.

A possibilidade de representar depende do pensamento discursivo, que Wallon (2015) afirma ser decorrente do pensamento prático, isto é, da necessidade de expressar corporalmente, por meio do movimento, o que está elaborando mentalmente. E, diante disso, a criança de seis anos ainda está em processo de descolar o pensamento do ato e, portanto, é recorrente a necessidade de manifestação corporal.

Diante disso, a inibição das expressões corporais espontâneas, em situações em que não necessitam de imobilidade, torna-se desnecessária e não condiz com as características da faixa etária. Zazzo (1978, p. 44) aponta que, para Wallon, “(...) o movimento é a emoção exteriorizada. É o próprio ato”. Os traços individuais de cada pessoa têm origem na motricidade, na tonicidade e na maneira como o mundo é percebido corporalmente, elementos que se constituem como aspectos fundamentais do psiquismo.

Por fim, a dimensão “pessoa”, definida por Mahoney (2010) sob a perspectiva walloniana, é a unidade do ser, a forma singular que caracteriza cada um e que envolve os aspectos orgânicos, morais e culturais.

Wallon (2010) revela que a pessoa se constitui em uma relação constante e recíproca entre o organismo e o meio. Embora reconheça a existência de aspectos maturacionais biológicos que balizam as etapas da vida, o autor destaca que os meios pelos quais a pessoa transita influenciam diretamente seu comportamento e, consequentemente, sua forma de se relacionar com os outros, consigo mesma e com os ambientes.

Em seu estudo, fundamentado na observação em contexto, Wallon (2010) delimitou estágios de desenvolvimento, considerando que, em cada um deles, há uma reorganização na maneira de ser e estar no mundo, evidenciada pelas características do comportamento.

Diante disso, Wallon (2010, p. 198) enfatiza:

De etapas em etapas a psicogênese da criança mostra, pela complexidade dos fatores e das funções, pela diversidade e oposição das crises que a pontuam, uma espécie de unidade solidária, tanto dentro de cada uma como entre todas elas. É contrário à natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela é um todo indissociável e original. Na sucessão de suas idades, é um só e mesmo ser sujeito a metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, sua unidade é por isso mesmo mais suscetível a ampliações e novidades.

Ao evidenciar a necessidade de considerar a completude da pessoa em cada idade, ressaltando as crises e conflitos entre elas, entende-se que, para discorrer acerca da criança de seis anos, é preciso considerar que estão em um momento de transição de estágios, segundo Wallon (2010): do Personalismo para o Categorical.

Por considerar que as transições de estágios como passíveis de oposições, oscilações, retrocessos e avanços, Wallon (2010) entende que tais aspectos devem ser vistos de maneira qualitativa.

O estágio do Personalismo, que abrange a criança dos três aos seis anos de idade, se inicia quando a criança passa a denominar-se como “eu”, o que ocorre a partir da diferenciação do “não-eu”, isto é, da percepção que o outro não é extensão de si. É marcado pela oposição, sedução e imitação, com crises de afirmação, conquista e autonomia, como formas da criança buscar compreender-se enquanto pessoa (WALLON, 2010).

Ao final do Personalismo, Wallon (2010) afirma que a característica que marca o início do estágio Categorical é a modificação da organização do pensamento, em que a criança começa a ser capaz de definir e classificar os objetos e as situações, além de se posicionar em situações de conflito, perceber o espaço das coisas, conseguir explicar temporalidade e causalidade.

A característica de pensamento das crianças aos seis anos, como preconiza a teoria walloniana, explicada por Zazzo (1978), é o pensamento por pares, ou seja, a relação entre palavras para compreender os significados e que, tal processo, antecede o entendimento do elemento isolado, contém em si o uno e o diverso e, por isso, a origem do pensamento “não é o acordo entre dois termos distintos; pelo contrário, é a diferenciação interna que dá conta ao mesmo tempo da forma e do conteúdo, correspondendo uma ao ato intelectual e o outro à sua matéria” (ZAZZO, 1978 p. 85).

Para fazer as devidas associações e organizar o pensamento, as crianças precisam, além da possibilidade de se expressar corporalmente, de tempo, espaço para diálogo e para criar hipóteses, conforme descrito na cena a seguir:

Ao final da proposta que envolvia letras maiúsculas e minúsculas, a professora pediu: “agora vocês vão observar qual letra chamou mais atenção no seu nome - a maiúscula ou a minúscula? Quais as letras parecidas? Me contem, o que vocês observaram no seu nome?”. Uma criança disse: “meu nome está errado, o I está sem pingo! Sempre fiz meu nome com I e pingo!”, a professora contou essa fala para todos para exemplificar que o I maiúsculo não tem pingo. Outra criança disse: “O meu nome começa com uma letra maiúscula sempre!” E outra “é verdade, aqui olha, sempre maiúscula!” As crianças se demonstraram participativas e envolvidas, observando os nomes e pensando sobre as problematizações, se levantaram ao longo das problematizações e foram ao alfabeto com letras maiúsculas e minúsculas coladas embaixo da lousa e falaram suas hipóteses, para os colegas e para a professora: “olha, se você reparar, dá para virar o U e ele vira N!”, “olha, o i quando puxa a perna vira o j!”, o B. Disse “olha, o l minúsculo é igual o I maiúsculo, pode dar confusão!”.

A cena descrita demonstra que houve espaço para que o pensamento fosse socializado, por meio das hipóteses e associações, conforme as características do pensamento por pares. Porém, ao relacioná-la aos excertos anteriores, observa-se que há uma tendência a priorizar a dimensão do conhecimento, em detrimento da afetividade, do ato motor e da ludicidade.

A criança de seis anos está em um momento de transição: a conquista da autonomia é consolidada e, ao mesmo tempo, passa a pensar sobre as coisas de maneira analítica. É um momento que marca o fim de um estágio voltado para si, com preponderância da afetividade para outro, voltado à compreensão do mundo, com preponderância do conhecimento, ambos

alicerçados pelo ato motor. Portanto, para Wallon (2010), há necessidade de estimular a criança a colocar sua forma de solucionar as situações e, concomitantemente, ter tempo, espaço e apoio para que consiga elaborar o que pensa antes de agir.

2.2 O brincar e a ludicidade

Dantas (2012) provoca uma reflexão acerca do termo “lúdico”, que está diretamente relacionado à liberdade, mas é comumente associado, sobretudo em um âmbito pedagógico, ao prazer: “A oferta do prazer parece constituir nova justificativa para a imposição adulta, caracterizando a nova face, insidiosa e disfarçada, do autoritarismo” (DANTAS, 2012 p. 112).

No entanto, de modo distinto a essa apropriação pedagógica do termo, a perspectiva lúdica envolve necessariamente a imaginação, a criação, o tempo livre e o espaço para a livre expressão, uma vez que a atividade lúdica tem uma finalidade em si mesma. Nesse sentido, segundo Wallon (1971, p. 77): “pode-se aplicar ao jogo a definição de Kant para a arte: uma finalidade sem fim, uma realização que não tende a realizar nada para além de si mesma”. Observa-se que o autor utiliza o termo “jogo” como sinônimo de “brincadeira”, uma vez que, na concepção walloniana, conforme Dantas (2012, p. 113), “toda atividade emergente é lúdica, exerce-se por si mesma antes de poder integrar-se em um projeto de ação mais extenso que a subordine e a transforme em meio”.

Segundo Dantas, “brincar” é anterior a jogar, conduta social que supõe regras. Brincar é a forma mais livre e individual, que designa as formas mais primitivas de exercício funcional, como a lalação” (DANTAS, 2012, p. 111).

A reflexão de Dantas (2012) acerca das atividades livres no ambiente escolar aponta para a importância de se oferecerem possibilidades de ação, de modo que a criança seja convidada a escolher e criar a partir de propostas variadas. As observações das crianças indicam que elas subvertem as orientações da professora em busca da ação e da criação, conforme demonstram os excertos a seguir:

Ao longo da atividade, algumas crianças se levantavam, deitavam na mesa, brincavam de “hashi” com o lápis pegando a borracha. A partir das 16h, as crianças começaram a se levantar constantemente, conversar com colegas do outro lado da sala, brincar com os lápis como se fossem bonecos .

Para a proposta de um jogo com regras, as crianças puderam escolher permanecer sentados na carteira ou sentar no chão, em frente à lousa. Todas escolheram ficar no chão e permaneceram deitadas no chão .

Durante uma atividade em grupos na biblioteca, em um determinado grupo, duas crianças começaram a fingir que o estojo é um carro, e outra estava narrando o percurso “você está em alta velocidade e encontrou uma árvore, isso, desvia! Agora você entrou no túnel...” e, enquanto isso, uma menina fazia a proposta sozinha. Com os braços cruzados e expressão séria, em seguida, a professora falou: “você têm perguntas para responder, não estou vendo!” .

Estes fragmentos do cotidiano escolar das crianças evidenciam que, como alternativa para lidar com a falta de tempo e recursos para brincar, elas improvisam brincadeiras durante as atividades em sala de aula, utilizando os materiais escolares como brinquedos.

A pesquisa de Almeida (2009) evidencia como as crianças, ao criarem brincadeiras e atribuírem novas finalidades aos materiais disponíveis, ressignificam as atividades escolares. Mesmo quando cumprem as tarefas propostas pela professora, elas o fazem de maneira própria, inserindo elementos de diversão e criatividade. Isso demonstra que não apenas reproduzem a lógica escolar imposta, mas produzem outros modos de agir, revelando autonomia e agência nos contextos educativos. Essa perspectiva dialoga com as contribuições de Corsaro (1997), que, ao investigar os aspectos materiais da vida infantil, observa que as crianças frequentemente transformam objetos do cotidiano em brinquedos, improvisando jogos e criando rotinas próprias. Assim, o uso criativo dos materiais evidencia a capacidade das crianças de reinterpretar o espaço escolar, promovendo formas de participação que extrapolam os limites das propostas adultas.

Como também evidenciado por Almeida (2009), tal postura revela que, mesmo em contextos estruturados por demandas adultas, as crianças exercem sua criatividade e agem subvertendo a lógica da tarefa e transformando-a em oportunidade de diversão e expressão. Esse comportamento indica não apenas uma adaptação às normas escolares, mas a produção de sentidos próprios, em um movimento ativo de apropriação e reinvenção do cotidiano escolar. Em outras palavras, as crianças não apenas reproduzem a lógica estabelecida, mas criam formas alternativas de agir, ou nos termos de Ferreira (2004, p. 58):

A criação de uma realidade alternativa à ordem social adulta do Jardim de infância referenciável aos valores e regras sociais infantis, ao significar que as crianças não se “limitam” a reproduzir o mundo dos “grandes” à sua escala mas, “pelo avesso”, o reconstroem e ressignificam através de múltiplas e complexas interações com os pares, permite mostrá-las não só como autoras de suas próprias infâncias mas também como atores sociais com interesses e modos de pensar, agir e sentir específicos e comuns, capazes de gerar relações e conteúdos de relação, sentido de segurança e de comunidade que estão na sua gênese como grupo social.

De outro lado, corroboram a perspectiva de Dantas (2012) a respeito da relação estabelecida no âmbito pedagógico entre o lúdico e o prazeroso, uma vez que as situações descritas ocorreram durante jogos e no contato com histórias literárias, porém revestidas de uma autoridade e controladas como um meio para fins específicos de aprendizagem da leitura e da escrita.

Dantas (2012) sugere que, antes de instrumentalizar os traços, para que formem desenhos ou letras, é essencial que as crianças experimentem a “desinibição do traço”, isto é, uma etapa lúdica que antecede uma atividade realizada com um caráter instrumental. Essa lógica pode ser considerada também em outras modalidades do processo de alfabetização e letramento, por meio do acesso a diferentes modalidades comunicativas e de artefatos culturais como as cantigas e parlendas da cultura popular da infância e livros literários para “desinibir” os movimentos brincantes: a recitação, as palavras e as histórias para brincar, anteriormente ao caráter instrumental da leitura e da escrita, promovendo uma mediação qualificada entre o indivíduo e a cultura, e uma experiência genuinamente lúdica para as crianças.

2.3 A Escola: pressupostos curriculares para o 1º ano do Ensino Fundamental

Na escola, trata-se de conhecer alegrias diferentes que as da vida diária; coisas que sacodem, interpelam, a partir do que os alunos mudarão algo em sua vida, darão um novo sentido a ela, darão um sentido a sua vida. Se é preciso entrar na classe, é porque, no pátio, vocês não atingem o grau mais elevado da liberdade, nem da alegria (SNYDERS, 1988, p.14).

No livro *A alegria na escola*, Georges Snyders se fundamenta em três temas principais: o primeiro é a renovação da escola, partindo da transformação dos conteúdos, com ênfase nos elementos culturais. Portanto, deve-se começar essa transformação questionando os conteúdos. Em segundo lugar, a escola deve ser um lugar onde os estudantes possam pensar no futuro e sonhar. Por fim, considerando que as crianças e os jovens passam muitos anos na escola, esta deve ser um lugar de alegria: uma alegria cultivada pelos elementos da cultura e do conhecimento.

Além das questões propostas pelo autor, também é necessário refletir sobre o papel da escola na vida das crianças, a transformação do currículo de modo que seja qualificado culturalmente, que favoreça a construção do conhecimento e que considere as especificidades da infância, além da própria experiência escolar das crianças.

A esta reflexão, Almeida (2019) acrescenta que a escola, além do compromisso fundamental de apropriação do conhecimento e da cultura, é constituída por pessoas em constante relação e, portanto, é proporcionalmente essencial se atentar para a construção do currículo, para os métodos pedagógicos e para as crianças, jovens e adultos, individualmente e coletivamente.

2.3.1. O Ensino Fundamental de nove anos

O ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental ocorreu por meio da aprovação da Lei no 11.274/2006; o principal objetivo era promover e acesso de um número maior de crianças na escola, sobretudo, o sistema público, visto que nas escolas privadas as crianças já estavam incluídas.

Um dos maiores desafios para a inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental consistiu em considerar o currículo e os espaços com base nas especificidades e características da criança:

(...) o ingresso dessas crianças no Ensino Fundamental não pode constituir uma medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas. (BRASIL, 2007, p.7)

Sobretudo nas escolas públicas, houve uma série de desafios, dentre os quais a adaptação do espaço físico, a necessidade de espaços e tempos de brincar, bem como uma ação docente pautada pela afetividade, pelo binômio cuidar e educar.

Na escola pesquisada, o 1º ano do Ensino Fundamental fica em um prédio distinto ao da Educação Infantil, embora pertença à coordenação desse segmento. Desse modo, observa-se um menor acesso a espaços e tempos de brincar, bem como ambientes e organização dos espaços como salas de aula e pátios mais próximos aos anos subsequentes do Ensino Fundamental.

Essa lógica de organização influencia e interfere nas ações das crianças, uma vez que privilegia o vir a ser da criança em detrimento de situações lúdicas, de espaços e de um currículo conforme as especificidades da criança de seis anos.

2.3.2. A organização curricular: A Base Nacional Comum Curricular

Conforme citado anteriormente, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) preconiza uma articulação entre a Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental, conforme evidencia o documento:

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (BRASIL, 2018, p. 57-58)

O currículo da escola em discussão, está organizado conforme a BNCC (BRASIL, 2018), contudo, as próprias ações das crianças, que buscam constantemente brechas para brincar, evidenciam a necessidade de reflexões e adequações para contemplar as características dessa faixa etária, conforme orientação do própria BNCC:

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar. (BRASIL, 2018, p. 58-59)

Entretanto, conforme apontado por Gimeno Sacristán (1998), é por meio da prática que se compreendem os significados do que se busca transmitir aos alunos, muitas vezes de maneira sutil ou implícita.

A maneira como as relações interpessoais acontecem na sala de aula pode interferir no processo de ensino-aprendizagem, conforme os seguintes fragmentos das cenas observadas:

Em uma atividade de escrita, uma menina estava pensando sobre o som das palavras. Em determinado momento mudou a expressão facial, mostrando descontentamento, e chamou a professora, dizendo: “Me perdi inteira!”. A professora sorriu, abaixou-se ao lado dela e disse “Eu te ajudo!”. A menina sorriu de volta e se reorganizou.

Durante um jogo de bingo, que envolvia o reconhecimento das letras cursivas, as crianças estavam envolvidas e eufóricas. Mas, quando faltavam poucas letras, mostravam-se tensas: comemoravam pulando ao sair a letra desejada. A professora permaneceu rindo e comemorando junto.

Nesse sentido, a observação da prática em sala de aula permite constatar que, apesar da organização curricular, há uma série de aspectos relacionados às relações estabelecidas entre e as crianças e entre as crianças com seus pares.

As relações interpessoais na escola podem incitar emoções agradáveis ou desagradáveis, como explicitado por Almeida (2019). A autora defende que os professores são centrais para o clima em sala de aula, com base na maneira como criam vínculos com as crianças, o que considera um componente importante para o processo de aprendizagem:

[...]as relações professor-aluno têm influência direta na relação do aluno com o objeto de conhecimento, ou seja, com a disciplina que o professor ministra. Ao aceitar que a ambiência do ensino é produzida, principalmente, pelo tipo de relação que o professor estabelece com seus alunos e destes entre si, embora com interferência de condições extramuro escolares, penso ser necessário, sim, o professor reconhecer-se importante para a formação integral do aluno (ALMEIDA, 2019, p. 20).

Dessa forma, revela-se essencial para o processo de aprendizagem e formação das crianças um ambiente com relações afetivas respeitadas, além de propostas de atividades instigantes e de um cotidiano que ofereça espaço para a livre expressão da criança, seus anseios, necessidades, indagações, relações, emoções e formas de expressão.

Entretanto, desenvolveu-se uma ordem social em torno da categoria "aluno", que envolve a realização de certos papéis e configura um modo de vida que almejamos, em parte, por nossa familiaridade com ele e pela interpretação do papel de aluno como uma condição natural da criança. Essa característica sociológica frequentemente passa despercebida devido ao processo de naturalização. Por ser um padrão consolidado e amplamente difundido, raramente se questionam as consequências, positivas ou não, de frequentar a escola, tampouco se considera como é a experiência escolar para as crianças (GIMENO SACRISTÁN, 2001).

As referências teóricas e pesquisas consultadas permitem generalizar que não apenas a escola pesquisada, mas a escola contemporânea em geral, ainda mantém uma organização e um controle fortemente pautados nos princípios da escola moderna. A partir das prescrições curriculares e da dedicação das professoras, observa-se que a instituição escolar estudada privilegia predominantemente crianças sentadas, por longos períodos em silêncio, voltadas para a atenção à professora. Além disso, a organização do tempo é fragmentada e os espaços físicos não são convidativos à realização de atividades lúdicas, ao movimento ou à livre expressão das crianças. Essa estrutura institucional evidencia a persistência de um modelo escolar que limita as possibilidades de aprendizagem ativa e a construção de experiências significativas, refletindo desafios que transcendem o contexto específico da pesquisa e dialogam com debates contemporâneos sobre a necessidade de reconfiguração das práticas pedagógicas.

Em síntese, o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, embora legalmente instituído e estruturado por orientações curriculares como a BNCC (BRASIL, 2018), enfrenta desafios práticos para respeitar as especificidades e necessidades dessa faixa etária. A organização escolar e as práticas pedagógicas observadas revelam uma tensão entre o modelo formal da educação e as demandas culturais e lúdicas, essenciais ao desenvolvimento integral da criança.

Embora a dedicação das professoras e as prescrições curriculares busquem contemplar uma transição adequada, a disposição dos espaços e a estrutura dos tempos ainda

favorecem uma abordagem voltada ao controle e à disciplina, muitas vezes em detrimento de experiências de aprendizagem mais ricas culturalmente e sensíveis ao universo infantil. Esse cenário, como indicam os estudos de Gimeno Sacristán (2001) e Narodowski (1993), reflete não só uma prática institucional, mas uma ordem social que naturaliza o papel do aluno e o controle dos corpos, evidenciando a necessidade de contínuas reflexões sobre a escolarização das crianças pequenas.

3. À guisa de conclusão: A ludicidade e o lugar do imponderável no cotidiano escolar

A presente análise evidencia a complexidade que envolve a inserção da ludicidade no cotidiano escolar do 1º ano do Ensino Fundamental. Observa-se que, embora existam diretrizes e fundamentações teóricas que apontam para a importância do brincar e da liberdade criativa no desenvolvimento infantil, a prática pedagógica tende a restringir esses momentos em função de demandas curriculares e de processos de escolarização voltados para resultados específicos. Por meio dos excertos citados, retirados das observações realizadas e descritas em diário de bordo, é possível perceber que as crianças encontram maneiras de subverter as imposições escolares, transformando atividades cotidianas em brincadeiras improvisadas, o que reforça o papel ativo delas na construção de significados e na ressignificação dos objetos e das rotinas escolares.

Dessa forma, este estudo destaca a necessidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas, de forma que o espaço para o imponderável, o lúdico e o brincar sejam assegurados, respeitando as características e necessidades das crianças nessa fase de transição.

A defesa de um currículo e de propostas pedagógicas que considerem a criança no centro das decisões educativas deve estar no cerne das discussões sobre a organização escolar, com vistas a promover uma educação que considere a criança em sua completude, em que a ludicidade seja vista como um direito e uma necessidade para o desenvolvimento integral da criança.

Busca-se incitar reflexões futuras acerca do que é imponderável no cotidiano escolar, das maneiras pelas quais as propostas pedagógicas podem ter intencionalidade, planejamento e, ao mesmo tempo, possibilitar à criança um momento lúdico, em que não há previsibilidade e nem possibilidade de mensurar, com espaço e tempo para a se relacionar, sentir, pensar e se movimentar.

Referências

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A escola, espaço para conhecimento, convivência e representação do mundo. *In*: PLACCO, Vera Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e questões emergentes na escola** São Paulo: Loyola, 2019.

ALMEIDA, Renata Provetti Weffort. **Se essa escola fosse minha...** a organização da educação infantil e o grupo de crianças em contexto escolar. Dissertação de mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BARRETO, Bárbara Travassos. **Sentir e representar o mundo, escrever as palavras**: as manifestações corporais no processo de alfabetização à luz de Henri Wallon. 126 p. Trabalho Final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: [27/10/2024]

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 4/2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos** : orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

CORSARO, William. **The Sociology of childhood**. Indiana: Pine Forge Press, 1997.

DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning , 2012.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. Do "avesso" do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem (ens) social (ais) instituinte(s) das crianças no Jardim de Infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto. & CERISARA, Ana Beatriz (edts.). **Crianças e miúdos, perspectivas sociopedagógicas na infância e educação**. Porto:Edições ASA, 2004.

GIMENO SACRISTÁN, José. **A Educação Obrigatória**: Seu sentido educativo e social. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O Currículo**: Uma reflexão Sobre a Prática. Porto Alegre: ARTMED, 1998

MAHONEY, Abigail Alvarenga. A constituição da pessoa: desenvolvimento e aprendizagem. In: MAHONEY, Abigail. Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2010.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e Poder**: A conformação da Pedagogia Moderna. Tese de doutorado-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

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

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança**: os prelúdios do sentimento de personalidade. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1971.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**: Ensaio de psicologia comparada. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

ZAZZO, René. **Henri Wallon**: Psicologia e Marxismo. Lisboa: Editorial Vega, 1978.

Contribuições da autoria

Renata Provetti Weffort Almeida: Conceitualização, Investigação, Redação. Supervisão. Interpretação e Análise de Dados

Bárbara Travassos Barreto: Conceitualização, Investigação, Redação. Organização. Interpretação e Análise de Dados

Data de submissão: 31/10/2024

Data de aceite: 15/09/2025