

O ESPAÇO E O TEMPO DA INFÂNCIA NO PERÍODO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS

Ruhena Kelber Abrão¹

RESUMO: Este artigo tem por objetivo mapear a passagem da Educação Infantil para o primeiro ano. A metodologia empregada é inspirada no Estudo de Caso, contando com múltiplas fontes de evidências, classificando os dados em três categorias: O espaço físico, o espaço do brinquedo e o espaço do currículo na sala de aula da Educação Infantil e do primeiro ano. A partir desses indicadores, características como a espontaneidade, criatividade, imaginação e divertimento, bem como a dimensão do corpo e das atividades corporais tendem a se perder, dando lugar aos cronogramas escolares cheios de conteúdos a serem desenvolvidos em um curto período de tempo, variando entre 45min e 1h30min, nos quais a professora, muitas vezes sem fazer qualquer interlocução de saberes, trabalha conteúdos diversos.

Palavras-Chaves: Educação Infantil, Espaço, Ensino fundamental de nove anos.

TIME AND SPACE OF CHILDHOOD IN THE PASSAGE FOM CHILDHOOD EDUCATION TO THE FIRST YEATS OF BASIC EDUCATION

ABSTRACT: This paper aims mapping the passage of the Childhood Education to the first years of Basic Education. The methodology of this research is based in the Case Study, counting on many evidences sources, the same group of children was monitored during the transition period, and the data were classified in three categories: the physical space, the playing space and the curriculum space in the Childhood Education classroom and also of the first year. Through the advance to the next years of the Basic Education, characteristics like spontaneity, creativity, imagination and entertainment, as well as the body dimension body activities tend to get loose, being substituted by the scholar schedules full of contents that have to be developed in a short period of time, varying between 45 to 90 minutes, in which the teacher, many times without making any knowledge interlocution, works many different contents.

Key words: Childhood education, Space, Nine years Basic Education

Introdução

Nota-se que tanto na Educação Infantil (EI) quanto nos anos iniciais (AI) a estrutura física das salas se diferencia de maneira abrupta. Nos AI as

¹ Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins. Doutor em Educação e Ensino de Ciências pela UFRGS. RS, Brasil. kelberabrao@gmail.com

crianças têm lugares marcados pelo professor, sem poder, muitas vezes, se portar diferente da maneira imposta pelo mesmo. O tempo destinado ao brincar resume-se, geralmente, em uma hora semanal, a chamada “hora do brinquedo”. No currículo, há uma listagem de conteúdos fragmentados que devem ser desenvolvidos até o final do ano letivo (ABRÃO & BONORINO, 2013).

A partir disso, investigamos **como se estruturam os espaços e os tempos das infâncias na passagem da EI para o Primeiro Ano (PA)**. Desta forma, esta pesquisa, mapeou a passagem da EI para o PA acompanhando o mesmo grupo de crianças nas duas etapas, entre outubro de 2009 a abril de 2010, em uma escola estadual do município de Rio Grande/RS.

Um dos objetivos que levam a realização deste é ressaltar a importância do movimento e do brincar para a criança. Tivemos por hipóteses que os indicadores dos espaços e tempos de infâncias podem ser percebidos no espaço físico, no espaço para o brincar e no espaço para se viver a infância no currículo escolar. Além disso, a EI tem seus objetivos pautados na formação integral da criança e no elo educar e cuidar, enquanto o PA está estruturado na visão da escolarização. A criança que passa da visão de educação para a do ensino, dentro do curto período (3 meses referentes às férias escolares) não carrega consigo o tempo para compreender todas as mudanças que ocorrem nesta passagem (ABRÃO, 2012).

Nos procedimentos metodológicos, apresentamos os encaminhamentos dessa pesquisa inspirada no Estudo de Caso, destacando informações sobre o espaço da escola, os participantes envolvidos e os métodos utilizados na coleta de dados. Logo após, categorizamos os dados em: o espaço físico da sala de aula da EI e do PA, observando a organização e disposição dos móveis e das crianças nesses ambientes; o espaço do brinquedo, analisando como o brincar acontece nos diferentes espaços da escola como pátio, recreio, praças e o espaço do currículo, no qual analisamos como o brinquedo se configura dentro do currículo escolar tanto da Educação Infantil quanto do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Por fim, nas considerações, a partir das análises concluímos que o ser humano é essencialmente movimento utilizando-se do brincar desde a fase

infantil até a fase adulta, sendo o lúdico é um recurso de inestimável valor pedagógico e o brincar é uma atividade de aprendizagem (FIGUEIREDO, 1991).

Procedimentos Metodológicos

A fim de melhor compreender o contexto escolar e a sua concepção sobre os tempos e os espaços da infância no período de transição da EI para o PA do Ensino Fundamental (EF), optou-se por uma pesquisa qualitativa.

Por base no problema **Como se estruturam os espaços e os tempos das infâncias na passagem da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental?** A metodologia empregada foi inspirada no Estudo de Caso. Optou-se por esse tipo de pesquisa, pois permite uma maior profundidade sobre o tema a ser abordado, além de possibilitar o uso de múltiplas fontes de evidências (YIN, 2001). Como se investigou a passagem da EI para o PA, tratou-se de uma análise contemporânea. A unidade de caso constitui-se como sendo a turma que fora acompanhada tanto na EI como no PA, o que permitiu uma profundidade necessária para a análise de uma situação de tal complexidade.

Normalmente, os Estudos de Caso configuram-se como metodologias que se vale de múltiplas fontes de evidência, pois permitem o desenvolvimento da investigação em várias frentes em relação ao mesmo fenômeno. Nesse sentido, baseado em Yin (2001), utilizou-se as seguintes fontes de evidência: **Observação** do tipo direta, que consiste em dar ao pesquisador a oportunidade de registrar os acontecimentos em tempo real; **Entrevistas** do tipo abertas e semi-estruturadas, que segundo o autor constituem-se como a principal fonte de evidências em um Estudo de Caso; **Análise Documental**, na qual o ponto de partida não deve ser a análise de um documento, mas a formulação de um questionamento, bem como a problematização das fontes que são interpretadas como testemunhas, vestígios de um recorte na história. Para esta, foram feitas fotocópias do currículo escolar, do regimento e do Projeto Pedagógico, para poder identificar como que a escola legalmente diz se organizar em relação à EI e ao PA.

Os objetivos foram **Mapear a passagem da EI para o PA**, através do acompanhamento do mesmo grupo de alunos da EI para os PA o mapeamento se deu de forma não-interventiva, registrando os acontecimentos na sala de aula nos períodos mencionados. Levou-se em conta a descrição dos sujeitos envolvidos, suas exterioridades e singularidades; **Analisar a organização das políticas públicas para o ensino de 9 anos** com base na documentação em vigor no MEC que rege tanto a EI como o PA, analisou-se o que diz e como se organiza a legislação para atender a Lei Nº11.274 que prevê o Ensino Fundamental de nove anos. **Observar e descrever o espaço da EI e do PA**, relatando e descrevendo como o espaço físico destas duas fases estão organizados para atender as necessidades das crianças.

O caso escolhido foi o de uma escola pública da rede estadual que oferece a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na passagem da EI para o PA, a turma observada fora fundida com a outra do turno inverso, migrando para o turno da manhã. Com essa transição, a gama de participantes que era de 17 passou para 12 no PA.

Foram observadas semanalmente de três a quatro horas de aula de cada uma das professoras, o que perfaz um total de 18 horas de observação em cada um dos períodos. Os registros das observações foram realizados de forma descritiva, sendo selecionados apenas os episódios pertinentes à proposta de pesquisa.

O espaço físico da sala de aula da EI e do PA

O espaço da EI é um lugar de encontro das mais diferentes infâncias. Ao observar este, percebe-se que a sala de aula analisada é um lugar acolhedor, um ambiente de socialização, com materiais adaptados as necessidades das crianças.

As crianças que ali se encontram, possuem um ambiente organizado, dando-lhes espaço a desafiarem suas competências e a interagirem com o meio que as cerca. Weinstein (1998) relata que todos os espaços da sala de aula, construídos para crianças deveriam atender a cinco funções relativas ao desenvolvimento infantil, sendo estas: **Promover a identidade pessoal**, ou seja, a personalização de espaços e objetos é elemento crucial no

desenvolvimento da identidade pessoal; **Promover o desenvolvimento das competências**, isto é, o ambiente infantil deve ser e estar planejado para oferecer possibilidades às crianças para que desenvolvam domínio e controle de seu habitat; **Promover oportunidade de crescimento**, explorando ambientes ricos e variados associados ao desenvolvimento cognitivo, social e motor; **Promover sensação de segurança e confiança** permitindo que a criança explore melhor o ambiente; **Promover oportunidades para o contato social e privacidade**, pois o ambiente precisa ser planejado, em termos de espaço como de objetos disponíveis, para atender ambas necessidades, de contato social e de privacidade (1988, p.79).

Comparada às demais salas de aula da escola, a sala da EI quebra com o paradigma da organização disciplinar que se vê, em geral, nas demais. Comumente, a disposição das classes são todas enfileiradas, enquanto na EI estão em células/blocos ou em círculo. Nesse sentido, Weinstein (1998), defende a ideia que a disposição das carteiras pode revelar diferentes práticas curriculares, pois o modelo tradicional de classes enfileiradas trabalha com o conceito de supervalorização da figura do professor. Já os outros modelos, não há uma figura em destaque na sala, as relações são mais democráticas.

A professora, ao organizar a sala observada, teve a preocupação de arrumar a disposição da mesma a partir da sugestão dos alunos, pois a lógica pela qual a criança percebe o espaço é diferente da forma do adulto. Na sala, há espaços para as aprendizagens, para as brincadeiras, para o descanso (hora da soneca), para compartilhar (recreio), para estar só, para o trabalho, para o ócio e para o faz de conta (hora do conto).

Diferentemente do que ocorre na EI, o espaço do PA objetiva principalmente a familiarização das letras e das famílias silábicas. A maioria dos educadores objetiva a alfabetização, tendo o entendimento errôneo de que esta se refere apenas ao 1º e 2º ano. O processo de alfabetização acontece desde o início da fase escolar da criança. Enquanto a EI se propõe superar a dicotomia entre o cuidar e o educar, o objetivo maior dos AI remete a instrução, transferência de informações. Por consequência, a organização espacial destes dois níveis de ensino é diferenciada (ABRÃO, 2012).

Ao entrar na sala, os alunos se deparam com diversos materiais e produções que não são suas, o que causou estranhamento. As classes agora não são mais adaptadas. O quadro, bem maior, não os permite escrever, pois grande parte dos alunos ainda mal o alcança. O armário da sala não possui mais os enfeites e os adesivos, pois é dividido com outras turmas.

Uma das primeiras dificuldades apontadas pela professora do PA foi dizer que os alunos não sabem se organizar dentro da sala de aula. Figueiredo (1999) relata casos em que durante o recreio as crianças são extremamente organizadas. A partir disso, o autor corrobora do pensamento de que as mesmas não têm a possibilidade de se organizar na sala, pois a professora, na maioria das vezes, centraliza todas as decisões, dificultando ou impedindo à auto-organização das mesmas.

Novidades passam a afetar a rotina dos alunos. Nesta nova sala não existe mais espaço para a maioria das produções das crianças. O canto da leitura também não existe. Ele foi substituído por idas de periodicidade semanal à biblioteca, que não possui as almofadas e todo o ambiente de conforto que a sala anterior proporcionava aos alunos. A chamada passa a ser um elemento frequente na turma.

Nota-se que a organização espacial da sala do PA é utilizada como mecanismo de controle dos alunos que ali estão sentados, influenciando todo o movimento, forma de pensar e agir, tanto das crianças como dos professores. Freire (1991) relata que mesmo que fosse possível provar que uma pessoa aprende melhor quando está imóvel e em silêncio, isso não poderia ser imposto de forma súbita e violenta. Tanto o corpo quanto a mente devem ser entendidos como único organismo que interagi entre si. Ambos são importantes no ambiente escolar e não um para transportar (corpo) e o outro aprender (mente).

O espaço do brinquedo na sala de aula da Educação Infantil e no primeiro ano

Desde o início da Era Humana, as crianças procuram através dos jogos e da brincadeira desmistificar o mundo que as cercam, sendo o brincar uma

das atividades principais dessa fase da vida. No ambiente escolar, o brincar pode ser realizado em qualquer espaço das dependências da escola, como no pátio, corredor, biblioteca e sala de aula (MACEDO, 2008).

Na Educação Infantil o pátio é um importante espaço utilizado. Geralmente, ele é o espaço que sobra da área construída, sem o devido planejamento que possibilite a prática de diversas atividades que ali poderiam ocorrer. De acordo com os Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), este espaço não precisa, necessariamente, ser grande, porém, bem organizado.

Na escola, o pátio observado possui amplos espaços, têm três quadras de voleibol, uma de futebol, uma pracinha e alguns bancos espalhados, de forma que as crianças conseguem transitar livremente mesmo quando todos estes espaços estão ocupados. Não existe nenhuma área com grama, as poucas árvores que existem estão mortas.

Na praça, existem quatro brinquedos: escorregador, gangorra, pula macaco e carrossel. A quantidade de brinquedos influencia diretamente no comportamento das crianças, pois quanto maior a opção de escolha, menor é a interação, conforme os dados coletados (FIGUEIREDO, 1991).

Tia, desenhei o banco da merenda. A entrada da escola é aqui embaixo. Aqui é nosso banheiro. Aqui tá a tia T. Gostava do ano passado que tinha a pracinha. Lá no prezinho, não tinha tanta lição, e a gente podia desenhar mais. Esse ano não. Esse ano a gente só vai lá na outra praça² quando a gente se comporta, mas a gente nunca vai, mas eu não gosto daquela praça, porque cada um brinca em um lugar e ninguém brinca comigo (K. 6 anos).

Na EI as crianças têm acesso à praça, diferentemente do que ocorre no PA, que conforme a professora relata os “alunos já são grandes demais para brincar na pracinha”. Não é apenas na praça que existem diferenças. O recreio no pátio é em horário separado, “os grandes não devem se misturar com os pequenos”. Tendo por base as observações nas idas à pracinha, bem como no recreio escolar, é saliente a discrepância entre os que se sentem presos à praça e querem se misturar com os “grandes” no pátio inteiro, ao passo que os “grandes” (alunos do PA), gostariam de poder entrar na pracinha da escola, que rodeada por portões e grades impede tanto acesso para sair como para

² Na frente de uma das saídas da escola existe uma praça pública.

entrar. Comumente se vê em ambos os lados, crianças dependuradas nas grades, umas para sair, outras para entrar.

No PA, a professora raramente realiza a hora do conto. Esta atividade foi substituída por visitas à biblioteca para a retirada de livros. Na sala da EI, tem o canto da leitura com enfeites, almofadas e brinquedos. Na biblioteca, os livros destinados aos pequeninos estão nas prateleiras mais baixas, junto com os jornais velhos e revistas para recorte.

O período da EI iniciava às 13h30min, a professora após pegar os alunos que entram pelo portão de entrada menor, separadamente dos alunos do EF e Médio, leva-os para a sala de aula. Após a escrita da data a professora realiza a roda da conversa. Nesse momento, cada aluno é livre para dialogar sobre o que quiser. Em seguida, a professora corrige as atividades pendentes ou que os alunos levaram para a casa. A partir das 14h30min as crianças se preparam para o lanche em sala de aula, para posteriormente irem ao pátio. Na volta, passam pelo processo de higienização (dentes, mãos e rosto).

Geralmente a professora costuma deixar os pequeninos mais alguns minutos em sala de aula antes de começar as atividades para eles irem se acalmando. Nesse sentido, a docente sempre faz alguma brincadeira envolvendo dança, teatro, literatura. Em um dos dias que a professora foi observada a atividade foi musical.

Lá dentro da nossa cabeça, existe a imaginação. Dentro dela temos uma gavetinha que faz a gente lembrar das coisas, está gavetinha se chama memória. Agora vamos fechar os olhos e procurar nessa gavetinha aquilo que a música está dizendo e depois vamos abrir nossos olhinhos e desenhar o que ficou guardado em nossa memória. Vamos ver quem consegue fazer? Um, dois...

A professora, ao utilizar a música em sala de aula, em meio a cumplicidade cantava e dançava juntos das crianças. Ao passo que levava os pequeninos ao êxtase, conseguia também ao fim da atividade trazê-los de volta à tranquilidade, utilizando o imaginário infantil como ferramenta.

Às 16h30min ela começa a utilizar folhas de atividades como caça letras, pinte, ligue, desenho entre outras. Esse tipo de atividade, entre uma e duas folhas, dura até às 17h. Os alunos que não terminam as atividades levam para casa como tema. A partir das 17h, alguns pais começam a buscar seus filhos.

A professora fica fazendo, neste horário, atividades recreativas, tais como pequenas leituras e teatrinho de fantoches até o final do dia às 17h30min.

Diferentemente, as aulas do primeiro ano são no turno da manhã. Embora os horários não estejam separados conforme nos anos finais, a professora optou por se organizar de maneira semelhante, a fim de conseguir contemplar todas as disciplinas. A partir dos dados coletados, organizou-se a seguinte sistemática do tempo:

Dia da semana	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8h às 8:30min	Correção do tema	Correção do tema	Correção do tema	Correção do tema	Correção do tema
8:30min às 10h	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa
10h às 10h15min	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
10h30min às 11h30min	Estudos Sociais	Ciências	Matemática	Estudos Sociais	Educação Física
11h30às 12h	Estudos Sociais	Ciências	Artes	Religião	Educação Física
12h às 12h15min	Tarefa	Tarefa	Artes	Tarefa	Tarefa

Desta forma, a professora presa aos modelos tradicionais de ensino, tendia a fragmentar as áreas de conhecimentos. O currículo era organizado em torno das disciplinas principais segundo a professora, pois a partir do recreio os alunos ficavam mais dispersos.

O espaço do currículo na sala de aula da Educação Infantil e no primeiro ano

Observa-se dentro do currículo escolar que o brinquedo e o brincar se diferem de forma antagônica na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Na EI, a maioria das atividades são realizadas através do brincar que é tido como a linguagem da infância (FREIRE, 1991).

O espaço da sala da EI apresenta uma mescla de atividades que auxiliam a alfabetização. Cartaz de pregas, sacos de letras, alfabeto concreto

pendurado na parede, entre outros materiais lúdicos como caixa de brinquedos, jogos, livros e gibis. No entanto, pouco são as atividades que envolvem papel, no sentido de caderno, algo em torno de três por semana. Seu método de trabalho era de forma global e abrangente, sempre tentando integrar a música, a dança, a literatura, além da pesquisa, intercalando com outras atividades expressivas ao dia-a-dia das crianças.

Mesmo que na EI não haja a preocupação com a perspectiva da alfabetização, embora nítido no ambiente alfabetizador da classe voltados à leitura e escrita, bem como nas atividades propostas, a professora simultaneamente oferecia as crianças o lúdico, integrando e intercalando tarefas direcionadas à construção gradativa da escrita, como, por exemplo, através dos vídeos. Em uma das sessões de cinema, como assim denominava a professora, observou-se as reações e manifestações das crianças enquanto viam e se encantavam com a história de Madagascar 2³.

Prof.^a: (preparando as crianças para assistir o filme):
 - Psiu! Agora não vamos fazer barulho que nem no cinema ok?
 - Crianças: Sim.
 R.: Tia tem que apagar a luz e tapar as janelas pra ficar escurinho.
 Prof.^a: - Hoje, será um cinema diferente.
 A.: - É porque não tem pipoca, né tia?
 Prof.^a: - Sim, e o que mais?
 R.: - As nossas roupas não são as de passear.
 A.: A televisão não é grandona.
 Alguns minutos depois
 E.L.: - Tia, hipopótamo existe?
 Prof.^a: - Sim, tem no zoológico.
 E.L.: - E o Julien⁴ também existe?
 Prof.^a: - Só lá na África.

Terminado o filme, embalada pelo tema que envolvia a selva e os animais, a professora retomou a discussão que fez sobre a visita que haviam feito na praça da cidade, que possui um minizoológico.

Prof.^a: - Crianças se lembram quando nós fomos na praça?
 Crianças: - SIM!
 Prof.^a: - Então quais animais nós vimos lá?
 Crianças: Coelhos, galinhas, tartaruga, peixes, cachorro, pombas, patos.

³ Filme estadunidense da cultura de massa recorrente ao público infantil em 2009.

⁴ Julien, personagem do desenho é um lêmure, animal típico da ilha de Madagascar, na África.

À medida que as crianças iam lembrando e falando os nomes dos animais, a professora ia escrevendo no quadro, formando uma lista. Em seguida fez a relação com um livrinho trabalho “A fazenda”, mostrando diversos animais.

No Projeto Pedagógico da escola, o brincar com o outro é um item que deve estar presente no cotidiano da EI, pois envolve a construção de habilidades, valores e conhecimentos, ajudando a criança a se expressar e pensar sobre o mundo. No PA, as brincadeiras perdem destaque para os jogos, que segundo Macedo (2008), acompanham o ser humano desde a infância até a velhice, variando de acordo com o interesse e desenvolvimento cognitivo de cada um. Através dos jogos viabiliza-se a busca de informações, a interação com o outro, com o pensamento espontâneo, com o improvisado e com o formal, servindo de projeção, bem como de suporte às descobertas. Porém, durante as observações, notou-se que o jogo no PA era utilizado pela professora, pelo simples fato de jogar, apenas como uma atividade recreativa, sem a intencionalidade pedagógica aprender (Ibidem).

Na sala de aula observada, a professora defende a ideia de que para alfabetizar a criança deve-se abstrair da vontade de brincar. A preocupação é, principalmente, com as letras, posteriormente com os números. Percebe-se que tanto no primeiro como no segundo ano dos anos iniciais, o enfoque de ensino se constitui na alfabetização, isto é, aquisição do domínio da língua materna, tanto pela oralidade quanto pela escrita. No entanto, a alfabetização não se restringe apenas ao campo das letras, nesse período escolar deve-se alfabetizar cientificamente as crianças, em todas as áreas do saber, incluso a matemática, que se constitui também como uma linguagem que possui seus códigos e símbolos.

A partir disto, muitos professores passam a utilizar ferramentas com intencionalidade pedagógica que divergem do modelo tradicional de ensino, com vistas a melhorar o desempenho dos alunos, surgindo assim o uso dos jogos na sala de aula. Na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, se vê a maioria das crianças centradas apenas na ânsia pelo brincar. Com base na observação dos jogos e das brincadeiras, a professora da EI, sempre propunha atividades que trabalhavam o movimento e o lúdico,

favorecendo a lateralidade, orientação espacial proporcionando o desenvolvimento corpóreo da criança de forma integral. No PA, as atividades passam a ser mais individualizadas; a professora trabalha os jogos e as brincadeiras apenas tendo a intencionalidade da recreação.

Compreensões do processo

Partindo da questão inicial de como se estruturam os espaços e os tempos na passagem da EI para o PA, percebe-se que o espaço da Educação Infantil tem um ambiente acolhedor, no qual a ludicidade é uma dimensão da linguagem, pois a criança se expressa com liberdade, imaginação, criatividade através das brincadeiras. Em dissonância, no PA, a expressão se dá na maioria das vezes por uso da palavra escrita, sendo poucas às vezes que o lúdico é associado. Com o avançar da passagem para os próximos anos do Ensino Fundamental, características presentes na Educação Infantil tendem a se perder, dando lugar aos cronogramas escolares cheios de conteúdos a serem desenvolvidos em um curto período de tempo.

Inicialmente, os indicadores dos espaços e tempos das infâncias podem ser percebidos no espaço físico, que na EI é arranjado de acordo com as necessidades dos grupos de crianças, variando com a quantidade delas, bem como dos móveis adaptados as suas necessidades, promovendo a identidade pessoal e desenvolvimento de suas competências, proporcionando segurança e confiança. Ao contrário, o espaço físico no PA é dividido com outras turmas, o que gera estranhamento, desconforto e insegurança, visto que as crianças não se reconhecerem naquele espaço.

Na EI, a criança é, em geral, dominada pelo pensamento sincrético, isto é, pela mistura e sobreposição de percepções, com preponderância da afetividade. No PA, pela visão da professora da turma, o foco se volta aos aspectos cognitivos, com redução do sincretismo. Antes as atividades estavam na busca da construção do eu e para as relações afetivas com o outro. Agora, no PA, os processos intelectuais visam à substituição de objetos e da fala pela apropriação da língua escrita.

É pertinente relacionar o interesse das crianças tanto na EI quanto no PA, com características de pensamento sincrético, voltados às atividades que envolvem jogos de linguagem, corporeidade, literatura, teatro, desenho entre outras. Na EI existe uma preponderância em relação à afetividade, às interações sociais e a formação da personalidade. De certa forma, o interesse pela arte, música e desenho continua na passagem da EI para o PA, mudando apenas o foco de predominância do eu para o outro e para as coisas exteriores ao eu. Porém, o que a criança vivencia na EI, continua por existir, também no PA, visto que ela é capaz de seguir criando artisticamente, necessitando de oportunidades para vivenciar situações expressivas, deixadas muitas vezes de lado no PA, que se constitui de modo mais aprofundado e articulado com o mundo uma busca por novos conhecimentos e descobertas: as letras e números.

Fazendo um retrospecto do início das observações, considerando a inserção de crianças de 5 e 6 anos, que estavam nos últimos meses da EI em um espaço que destina-se quase que exclusivamente ao EF, percebe-se uma significativa amostra do que acontece quando estas têm a possibilidade de vivenciar um espaço voltado ao lúdico, ao movimento e à expressão. Subitamente, estas crianças passaram a se deparar com uma formalidade quase que radical. Com a redução da ludicidade, da expressão e das brincadeiras, a sala de aula do PA passa a ser um ambiente que se pode chamar por horas de engessado. O movimento como linguagem privilegia a construção da autonomia, na qual a criança pode produzir conhecimentos através de contos, criação de histórias, cantando músicas, relacionando-se com os colegas numa peça de teatro, sem precisar ficar sentado e aprender calado conteúdos prontos e técnicas padronizadas.

Conforme os dados observados, a criança passa horas sentada em meio a diversos conteúdos no PA, na qual a maior preocupação da professora é ensinar a ler e a escrever, deixando apenas pequenas brechas para o lúdico e para o movimento. A partir dessas considerações, permite-se concluir que o movimento se configura como um indicador muito sensível para apontar a existência de uma cultura infantil, pois a dita preparação à vida adulta começa

pela diminuição das possibilidades de ação e de imposição de comportamentos corporais.

No que tange as questões do brincar como indicador do tempo e da infância, as brincadeiras infantis de crianças com idades entre 5 e 6 anos, caracterizam-se pela (re)produção de ações humanas, que são realizadas com o objetivo de dominar o mundo dos objetos humanos, surgindo assim as relações sociais. Nessa perspectiva, pode-se dizer que a brincadeira tem um papel crucial no desenvolvimento da criança e da infância, que ao substituir um objeto por outro, trabalha com o significado das coisas e se submetem as regras de comportamento próprios desta relação.

O brincar pelo brincar estimula a criança a explorar novas situações, a formar sua própria cultura, seu próprio desenvolvimento, caracterizando assim a vida da criança como o mundo do brinquedo, em que a ênfase está ligada no prazer. A brincadeira faz parte do imaginário infantil, devendo ser valorizada, pois uma vez que a criança tem liberdade de brincar, ela irá utilizar sua imaginação e fantasia de maneira criativa através de símbolos, de sua capacidade criativa, sendo capaz de inventar um novo mundo, atribuindo diferentes significados aos objetos utilizados.

As indagações são muitas e as respostas se abrem à medida que vão surgindo novas pesquisas. Há de se continuar buscando alternativas tanto teóricas quanto práticas a fim de desconstruir o muro que separa a EI dos AI, sobre a indevida concepção de ser criança. Ainda se pensa Educação e Ensino como elementos dissociados, descontextualizados no oferecimento do ser criança, pois conforme os elementos analisados, durante a EI a criança é vista como um ser integral constituído de dimensões físicas, sociais e afetivas. O ambiente da EI é visto como um lugar rico estimulante e desafiador, o qual a criança se sente acolhida, amada e compreendida. No entanto, no PA, a liberdade de expressão que existia na outra etapa, relacionada ao cotidiano da criança vai deixando de existir a cada ano que ela vai avançando na escola, as interações sociais, muitas vezes, ocorriam apenas no pátio da escola, durante ao recreio ou em passeios esporádicos, visto que a maior preocupação da professora era o a escolarização.

As crianças envolvidas neste trabalho, mesmo apesar das dificuldades nas quais enfrentam em seu meio socioeconômico, apresentam significativos avanços e resultados profícuos com as diferentes formas de trabalhar as diversas linguagens envolvidas ao lúdico no processo de ensino aprendizagem. O uso do lúdico como peça chave na aprendizagem das crianças é o elemento responsável pelas experiências relacionadas à emoção que precisa se estruturar de dentro para fora, através da vivência dos valores, habilidades e dificuldades, na qual se enriquecem na expressão, na autoestima chegando assim na construção do conhecimento, por meio de uma aprendizagem significativa. Linguagem e pensamento constituem-se, portanto, como elementos de grande valia para o acompanhamento gradativo do desenvolvimento da criança, oferecendo importantes subsídios para a observação e, conseqüentemente, possíveis intervenções de mediadores que possam auxiliá-la a avançar em seu desenvolvimento.

O recorte feito com esta pesquisa, que apresenta como estudo um único caso, pode ter hipóteses analisadas em diversas escolas. O trabalho de campo realizado na escola pesquisada assinala para a descontinuidade, isto é, rupturas na presença das diferentes linguagens que permeiam os saberes escolares da EI e dos AI. Por meio de uma complexa discussão e reflexão sobre os tempos e os espaços das infâncias, através das políticas públicas e da história da infância ao longo dos séculos, apontam para um período complexo que é a passagem da Educação Infantil para os anos iniciais, na qual em detrimento a essa complexidade deve-se respeitar o avanço cognitivo, bem como afetivo e social de constituição da infância pela criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRÃO, Kelber. A política de organização das infâncias e o currículo da Educação Infantil e do primeiro ano. *Zero-a-seis*, v.1. Florianópolis: UFSC, 2012.

ABRÃO, Kelber & FIGUEIREDO, Márcio. A corporeidade infantil nos espaços da escola. *Vivências*, v.16. Erechin: URI. 2013

BRASIL. *Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de EI*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

FIGUEIREDO, Marcio. *A corporeidade na escola: análise de brincadeiras, jogos e desenhos de crianças*. Porto Alegre: Educação e Realidade Edições, 1991.

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática de Educação Física*. São Paulo: Sipcione, 1991.

MACEDO, Lino (Org.). *Jogos, Psicologia e Educação - Teorias e Pesquisas*. São Paulo: Casa do , 2008.

WEINSTEIN, David. Organização dos espaços na EI. In: ZABALZA, Miguel. *A qualidade na EI*. Porto Alegre: Artimed, 1998.

YIN, Robert. *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Recebido em 09/07/2015.

Aceito em 21/11/2015.