

# *O papel da brincadeira no ensino fundamental pelo olhar das crianças*

Fernanda Mara Silvestre\*  
Rosângela Veiga Júlio Ferreira\*\*  
Víviam Carvalho de Araújo\*\*\*

## RESUMO

O texto tem como objetivo apresentar o resultado de uma investigação realizada com crianças do 2º ano do Ensino Fundamental com vista a identificar como concebem a presença da brincadeira no espaço escolar. O arcabouço teórico-metodológico estruturou-se na abordagem sociointeracionista, buscando interpretar o corpus discursivo no sentido de perceber que as crianças se constituem na e pela linguagem como sujeitos de direitos diante da sociedade, portanto produtoras e consumidoras de cultura. A observação participante e a entrevista semi-estruturada realizada com essas crianças possibilitam reflexões sobre a questão de que o brincar se constitui como um instrumento de fundamental importância nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa sinaliza que, através das brincadeiras, instituídas inclusive em momentos em que não são autorizadas pelos professores, ocorrem consolidações de aprendizagens e interações linguísticas significativas.

**Palavras-chave:** Brincadeira. Criança. Interação. Ensino Fundamental

---

\*Graduada em Pedagogia (CES/JF). Professora das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Particular de Juiz de Fora.

\*\*Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professora do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES/JF) e Coordenadora de um projeto de Iniciação Científica na área da Pedagogia desta mesma instituição, pesquisadora do grupo de pesquisa do NESCE – História da Educação – da Universidade Federal de Juiz de Fora e coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Juiz de Fora.

\*\*\*Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Pesquisadora do grupo de pesquisa “EFOPI” – Educação, Formação de Professores e Infância – da Universidade Federal de Juiz de Fora, professora da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.

## ABSTRACT

The text aims to present the result of research conducted with children of the 2nd year of elementary school to identify how they conceive the presence of play in school. The framework theoretical-methodological has structured in the social interaction approach, seeking to interpret the discursive corpus to realize that children are constituted in and through language as subjects of rights before the society, thus producers and consumers of culture. The participant observation and semi-structured interviews with these children enable reflections about the issue that the play is constituted as an instrument of fundamental importance in the early grades of elementary school. The research indicates that through the play, including imposed at times when they are not authorized by teachers, consolidations occur in learnings and linguistic interactions significant.

**Keywords:** Playing. Child. Interaction. Elementary School

## 1 INTRODUÇÃO

“Eugostodeouvirascriançasconversando, porque elas são absolutamente como os poetas. Não conhecem obstáculos à sua imaginação.”

Cecília Meireles

A brincadeira constitui-se como elemento de fundamental importância para as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental? Eis a questão que impulsionou a tessitura desse artigo que apresenta como tema o brincar, campo consolidado na Educação Infantil com espaços não só na formação inicial de professores como também na continuada. Mas as crianças encontram espaços para o brincar nas séries iniciais do Ensino Fundamental?

O referido artigo<sup>1</sup> apresenta os estudos realizados a partir de uma pesquisa que teve como universo empírico uma escola da rede particular de Juiz de Fora e como sujeitos da investigação crianças do 2º ano do Ensino Fundamental. O objetivo da investigação pautou-se na possibilidade de compreender como as crianças concebem a brincadeira no 2º ano do Ensino Fundamental. Identificar se e como essa ação aparece no espaço da sala de aula, assim como observar as interações sociais que as crianças realizavam pelo brincar e se ocorriam linhas de fuga<sup>2</sup> no cotidiano da sala de aula também representaram elementos impulsionadores da questão investigativa.

A possibilidade de ouvir as crianças, tal qual Cecília Meireles coloca na crônica que escreveu num tempo outro, consolida-se, a nosso ver, como um desafio para as relações que se estabelecem entre alunos e professores nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, refletir sobre a importância dessa ação de escuta, concebendo a interação com esse universo infantil como espaço de busca para explicar/compreender o mundo ao seu redor, consubstancia o fio

<sup>1</sup>Este texto foi escrito com base no trabalho de conclusão do curso de Pedagogia da aluna Fernanda Mara Silvestre, do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora (CES/JF), defendido no ano de 2008. A pesquisa foi orientada pela professora Rosângela Veiga Júlio Ferreira e co-orientada pela professora Víviam Carvalho de Araújo.

<sup>2</sup>O conceito de linha de fuga é utilizado para falar da forma com a qual é possível romper com a ordem (im)posta pelo sistema. Defende-se a ideia de que a repetição significa a retomada de singularidades pré-individuais e que uma origem única só é assinalada num mundo que contesta tanto o original quanto a cópia e que ao contestar cria as chamadas linhas de fuga. Os alunos da instituição investigada “contestam” os tempos e lugares propostos para o brincar ao repetirem em suas relações cotidianas movimentos singulares de brincadeira. (DELEUZE, 2006)

condutor deste texto.

A interpretação dos dados permite perceber nuances a respeito de como as crianças percebem espaços para a brincadeira na escola e o tempo destinado a ela nas atividades cotidianas, quais brincadeiras são “permitidas”, que concepções são atribuídas ao brincar e o que é possível aprender a partir das brincadeiras.

## 2 CONTEXTUALIZANDO O TEMA: CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES DO BRINCAR

Ao longo dos anos, a sociedade vem sofrendo diversas mudanças decorrentes do desenvolvimento tecnológico, das exigências que o mercado impõe e das diferentes culturas. Essas transformações interferem em diversas áreas, principalmente no contexto educacional. Nesse espaço de alterações, uma questão importante é pensar se as escolas se preocupam em organizar o seu tempo e suas atividades de acordo com as necessidades e especificidades da criança, e se existem situações de brincadeira nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Defende-se, neste texto, a idéia de que o brincar constitui-se em um elemento de fundamental importância para o desenvolvimento social e cognitivo das crianças.

A concepção do brincar possui um sentido social e está fortemente associada à cultura e às condições de vida daqueles que brincam. Segundo Brougère (2008), toda sociedade é formada por uma cultura que dispõe de diversas imagens, representações, símbolos e significados expressivos dentro de um espaço social. Suas fontes são muitas, sendo que uma delas é a brincadeira e suas peculiaridades. Através da brincadeira, as crianças se apropriam dessa cultura e sociedade, podendo se expressar e criar novas produções.

A partir dos estudos realizados por Vygotsky (2003), a brincadeira<sup>3</sup> favorece a criação da Zona de Desenvolvimento Proximal<sup>4</sup>, pois ao brincar a

<sup>3</sup>A brincadeira a qual Vygotsky se refere é a de faz-de-conta ou de papéis sociais.

<sup>4</sup>A zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é um espaço dinâmico de aprendizagem, que, de acordo com as ideias de Vygotsky, “implica a relação entre o nível de desenvolvimento real – determinado pela capacidade de solução de problemas de modo independente – e o nível de desenvolvimento potencial – em que se encontram as funções psicológicas em processo de amadurecimento, potencialmente emergentes, mas ainda não suficientemente consolidadas” (PIMENTEL, 2007, p. 224).

criança age além do comportamento da sua faixa etária e da sua realidade diária, produzindo atividades e experiências novas, criando modos de pensar e agir no mundo que desafiam o seu conhecimento já internalizado. Segundo Vieira, Carvalho e Martins (2005, p. 43), “[...] a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento proximal, porque favorece a emergência de certos processos psicológicos e estimula outros que começam a se constituir”.

Rossler (2006) aponta que o desenvolvimento do ser humano acontece de acordo com a apropriação da cultura e com as diversas mediações que o indivíduo realiza ao longo da sua vida, e que o tornam capaz de reproduzir, transformar e exteriorizar aquilo do qual se apropriou. Acreditamos que a criança usa a brincadeira como mediadora desse processo de apropriação, expandindo suas relações com o mundo dos objetos e símbolos humanos. Dessa forma, assimila, compreende e aprende a viver socialmente no espaço em que está inserida.

Defendemos a concepção de que a escola precisa ressaltar a importância da brincadeira para o desenvolvimento social e cognitivo da criança, pois, de acordo com Desgualdo (2008), a sociedade difunde uma idéia que limita o ato de brincar a um simples passatempo, sem funções mais importantes que entreter a criança em atividades divertidas. É preciso reforçar a ideia de que os educadores têm na brincadeira uma ferramenta importante para proporcionar aos alunos momentos lúdicos que possibilitem o desenvolvimento de um processo de aprendizagem e socialização.

### **3 O CAMINHO METODOLÓGICO**

A investigação sustentou-se na vertente qualitativa sócio-histórica que, segundo Monteiro (1998), prioriza o sentido dos fenômenos sociais, das situações presenciadas, buscando compreender o processo de construção desses fenômenos, fazendo relações com a experiência humana envolvida.

A pesquisa, realizada a partir da observação participante<sup>5</sup> e de entrevistas semi-estruturadas<sup>6</sup> realizadas com alunos de uma turma do 2º ano do Ensino

<sup>5</sup>A observação participante, de acordo com Flick (2004), possibilita compreender especificidades do universo investigado e, ao mesmo tempo, mediar esse processo de interação com o meio.

<sup>6</sup>Segundo Flick (2004), a entrevista semi-estruturada constituiu-se como um método para a reconstrução de teorias subjetivas. Nesse método, pode-se obter uma gama de conhecimentos sobre o tópico em estudo.

Fundamental de uma escola da rede particular de Juiz de Fora<sup>7</sup>, conforme apontado na introdução deste texto, permitiu um diálogo entre pesquisador e sujeitos de pesquisa possibilitando um contato direto com a situação estudada<sup>8</sup>, além de ter permitido a compreensão do fenômeno segundo as perspectivas dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Com relação à realização de pesquisa na qual os sujeitos da investigação são crianças, os estudos de Araújo (2008) apontam para o fato de que para sua realização é preciso muita cautela, reconhecendo as diferenças existentes entre crianças e adultos e buscando sempre criar um vínculo com elas, de modo que seus interesses e valores sejam realmente considerados.

A turma pesquisada era atendida por duas professoras e tinha 14 alunos com média de idade de 7 anos. As observações e a entrevista com as crianças foram utilizadas como instrumento para saber o que elas pensavam a respeito da brincadeira na escola.

Com relação à entrevista com as crianças, foram pensadas perguntas que objetivavam identificar como elas concebiam a escola, o que mais gostavam de fazer naquela instituição, em que espaços podiam brincar, o tempo que era destinado pelos professores à brincadeira, os tipos de brincadeiras que mais gostavam, as concepções de brincar que emanavam de suas colocações e o que era possível aprender a partir da brincadeira.

Na seção seguinte apresentamos a análise dos achados da pesquisa que, em constante diálogo com o referencial que sustentou esta investigação, possibilitou descortinar o inverso da brincadeira a partir da concepção das crianças.

#### 4 O BRINCAR NA ESCOLA: OUVINDO AS CRIANÇAS

“Quando penso na minha escola o que eu mais gosto de fazer é lanchar, brincar e mais um monte de coisas: ler revistas e livros.”<sup>9</sup>

<sup>7</sup>A pesquisa foi devidamente autorizada pelo diretor da escola e pelas professoras. Informamos, no entanto, que preservamos os nomes dos sujeitos de pesquisa, utilizando nomes fictícios.

<sup>8</sup>A pesquisa de campo aconteceu no período de 05 de setembro a 05 de outubro do ano de 2008. A observação ocorreu todos os dias da semana durante vários horários e situações da aula.

<sup>9</sup>Colocação da aluna Suzana ao ser perguntada sobre o que mais gostava de fazer na escola. Informamos ao leitor que optamos por apresentar as falas das crianças entrevistadas em itálico.

A análise do corpus discursivo aponta para o fato de que a brincadeira constitui-se como principal atividade considerada pelas crianças na escola investigada.

Ao perguntar às crianças o que mais gostavam de fazer na escola, constatou-se que, das 14 crianças entrevistadas, 10 citaram diretamente o brincar como a principal atividade exercida por elas na instituição. A partir da pergunta inicial, podemos perceber que a brincadeira é uma atividade muito significativa para o grupo investigado.

*“O que eu mais gosto na minha escola é de lanchar e de brincar na hora do recreio”<sup>10</sup>*. A fala de Bianca reforça a importância atribuída ao brincar e nos permite concluir o quanto a brincadeira possibilita a existência de circunstâncias que escapam ao “controle” do adulto. Ao vivenciar situações de brincadeira na hora do recreio, por exemplo, a criança cria situações imaginárias, podendo, dessa forma, desenvolver seu pensamento abstrato.

Para Vygotsky (2003) a criança consegue, a partir dos objetos utilizados nas brincadeiras, instituir explicações que diferenciam os campos perceptivos e simbólicos. Dessa forma, a criança desenvolve seu psiquismo e constitui-se como um ser no mundo, fato que possibilita a realização de operações mentais (psicológicas), articulando gestos, movimentos e/ou instrumentos culturais (brinquedos, lápis, caderno, computador etc.) com signos (símbolos que constituem linguagem, seja ela verbal – falada ou escrita – gestual, musical), para resolver problemas como lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, desenvolvendo, assim, funções mentais superiores.

De acordo com os estudos de Vygotsky (2003), as funções psicológicas superiores decorrem da internalização de processos culturais, ou seja, da reconstrução interna de operações externas. As crianças desenvolvem a capacidade de controlar e dirigir seu próprio comportamento e essa habilidade se torna possível pelo desenvolvimento de novas funções, que lhes possibilitam o uso de signos verbais e não-verbais assim como o uso de instrumentos. Nas ações e operações mentais dos sujeitos, os instrumentos e os signos – sociais e culturais – fazem a mediação entre o sujeito, o mundo (os objetos) e os outros sujeitos, no caso da escola com os professores e os objetos por eles apresentados.

Na fala da aluna Suzana, presente na epígrafe desse subitem, assim como na de Bianca, consegue-se apreender que tanto os momentos livres como os direcionados pelo professor influenciam a forma como a criança percebe a

<sup>10</sup>Colocação da aluna Bianca sobre a mesma pergunta de Suzana, descrita na nota anterior.

escola. A referência predominante à brincadeira e ao lanche como atividades preferidas na escola revelam, dessa forma, o quanto o brincar constitui-se como uma ferramenta privilegiada para promover significação para as atividades realizadas na e pela escola.

Ao partir do princípio de que uma atividade lúdica é marcada pela cultura e mediada pelos sujeitos é possível compreender os sentidos atribuídos ao lanche como momento significativo na escola. Ao ir ao espaço do pátio, destinado à brincadeira livre, assim como a outros espaços com esse mesmo objetivo, o conteúdo da brincadeira ganha uma conotação ligada aos sentidos atribuídos pelas crianças que participam das interações.

Decorre daí a necessidade do professor estar atento à importância de criar espaços para a brincadeira também no interior da sala de aula, oferecendo às crianças materiais diversos e participando das brincadeiras propostas e as que surgem das interações verbais. Ao atuar na consolidação de lugares outros para o brincar, o professor possibilita a seus alunos uma maneira de “[...] aceder às culturas e modos de vida adultos, de forma criativa, social e partilhada. Estará, ainda, transmitindo valores e uma imagem da cultura como produção e não apenas consumo”. (WAJSKOP, 2007, p. 112)

Ao conceber a brincadeira como espaço preferido na escola, as crianças do universo investigado valorizam-na como elemento encadeador de seu desenvolvimento psíquico e social, conforme pode ser percebido nas colocações das análises do corpus discursivo. Essas observações nos permitem (re)afirmar que o papel do professor é fundamental para que as brincadeiras instituídas nos diferentes espaços da escola possam servir de pista para pensar a aprendizagem também na sala de aula. Para tal, torna-se de fundamental importância ouvir as crianças e possibilitar reflexões sobre o quanto é necessário ampliar a visão de mundo a partir das interações com outros sujeitos, inclusive os adultos, sobre as situações vivenciadas no cotidiano.

Para a maioria das crianças entrevistadas, a sala de aula não é lugar de brincar. No discurso das crianças percebemos que a brincadeira é “permitida” na hora do recreio e da Educação Física, como pode ser observado na colocação da aluna Bianca<sup>11</sup> ao afirmar: *“Eu posso brincar somente na hora do recreio, na sala algumas vezes. Sexta-feira pode trazer brinquedos e brincar no final da aula, mas só um pouquinho”*.

Percebemos, ainda, que os alunos buscam estratégias fora do horário,

<sup>11</sup>Colocação da aluna Bianca ao ser perguntada sobre se podia brincar na escola.



criando linhas de fuga instituídas pelas normas disciplinares, definidas, muitas vezes, culturalmente mais pelos familiares que pela instituição de ensino.

No início de uma das aulas, a pesquisadora conversou com a aluna Vanessa sobre como é brincar agora que ela está no 2º ano do Ensino Fundamental. A criança aponta que não brincava muito na sala de aula, mas gostava quando as professoras davam brincadeiras naquele espaço. Em observação realizada pela pesquisadora na sala de aula, constatou-se que uma das professoras fez para as crianças bichinhos, espadas e corações de balões. Os alunos ficaram empolgados com a situação e logo começaram a brincar.

A aluna Vanessa ficou com um cachorro e a Suzana com um cisne. As duas começaram um diálogo: *“Oi menino – disse Suzana / Oi menina – disse Vanessa / Você quer ser minha amiga? / Vamos correr pela floresta”*. As duas começaram a correr pelas carteiras, fingindo que passeavam pela floresta. Depois fingiram que o cisne e o cachorro tomavam banho no lago, conversavam, abraçavam-se e se beijavam, dizendo que eram amigos.

Ao refletirmos sobre a situação observada acima, constatamos que na brincadeira de faz-de-conta a criança cria situações imaginárias, podendo se deslocar de um lugar para o outro, transitar por diferentes papéis e tramas e, dessa forma, desenvolver o seu pensamento abstrato.

De acordo com os estudos de Araújo (2008), o fato dos professores indicarem brinquedos para o momento das brincadeiras livres constitui-se como elemento mediador entre as ações das crianças. Essa autora discute que a criança reage diante dos estímulos de um brinquedo, pois podem ser usados de diferentes maneiras, dentre elas para brincar e afirma que “quem brinca é capaz de improvisar elementos de seu ambiente, buscando novas significações”. (ARAÚJO, 2008, p. 83). A mesma autora aponta, ainda, ser de fundamental importância o papel do adulto como mediador nas interações lúdicas das crianças, “o papel de observador atento às situações lúdicas das crianças também é um rico momento em que o professor obtém valiosas informações sobre as crianças e seu universo”. (ARAÚJO, 2008, p. 100)

Com relação à pergunta sobre em quais momentos as crianças podiam brincar na escola, apresentamos no quadro<sup>12</sup> a seguir uma síntese das colocações dos alunos. Podemos perceber que todas as crianças entrevistadas citam diretamente o recreio como o principal lugar para a brincadeira.

<sup>12</sup>Foram consideradas duas vezes as opções da criança que apontou dois lugares para brincar.

Recreio	14
Educação Física	3
Sexta-feira no final da aula	3
Hora da entrada	2
Final da aula	1

#### ILUSTRAÇÃO 1 - Brincadeiras na escola: horário

A partir da análise das colocações dos alunos, podemos dizer que todas as crianças concebem o recreio como momento específico para o brincar, sendo que a sala de aula não é definida como lugar para brincadeiras. Diante dessa colocação pautada nas observações do campo, podemos afirmar que as crianças, mesmo sabendo da impossibilidade de brincar na sala de aula, criavam espaços e momentos para a brincadeira acontecer naquele lugar.

Em uma das observações, a pesquisadora percebeu que as alunas Suzana e Mariana brincavam de irmãs durante a aula. Enquanto a professora corrigia individualmente as atividades das crianças, as duas alunas fingiam que uma era a irmã mais velha e a outra a mais nova. Elas brigavam e puxavam os cabelos dizendo: “Eu vou contar para a mamãe que você não quer deixar eu sair./ Pode contar, você é mais nova, e tem que ficar em casa. /Eu vou sim, você não me manda.”

Através da análise dessa situação, podemos dizer que as alunas criaram linhas de fuga para brincar. De acordo com idéias de Araújo (2008, p. 110) muitos “[...] espaços que não são pensados pelos adultos como um lugar de brincadeira para as crianças são por elas apropriados, dando exemplo de sua capacidade de produzir novos significados para os lugares a partir de suas interações”, mesmo se a criança não concebe em seu discurso que aquele é um lugar específico para a brincadeira.

Defendemos a ideia de que as crianças se apropriam de espaços que não são destinados especificamente para a brincadeira, reconstruindo e ressignificando esses lugares. Para a criança qualquer lugar pode ser um lugar lúdico, desde que haja algo ou alguém que possa interagir com ela e instaurar as situações lúdicas.

Acreditamos que o espaço para o brincar deve ser desenvolvido pelas

crianças e não imposto pelo adulto, construindo um universo que tenha sentido para elas. Ao criar cenários e situações imaginárias a partir dos espaços dispostos e dos contextos de brincadeiras, as crianças desenvolvem a sua curiosidade e imaginação, ampliando, assim, os significados daquele ambiente.

Durante as observações a pesquisadora também percebeu que as crianças pedem ampliação do horário livre para as professoras, pois não possuem muito tempo para brincar, a não ser na hora do recreio, conforme sinalizado anteriormente. Quando perguntadas se o tempo para brincar na escola era suficiente, a maioria disse que era pequeno e sentiam necessidade de brincar fora dos horários considerados permitidos.

A partir das análises das notas de campo, percebemos que as crianças necessitam de um espaço maior para brincar, pois a todo o momento se deparam com a possibilidade de criar situações lúdicas e de interação. Tal fato pode ser identificado na colocação do aluno Leonardo, ao dizer que: *“O tempo para as brincadeiras deveria ser maior, porque às vezes trago para a escola um brinquedo que é difícil de montar, e não dá tempo só na hora do recreio... quando monto o recreio já acabou!”*.<sup>13</sup>

A criança precisa, a nosso ver, de um momento livre maior para ampliar as suas atividades lúdicas, pois a brincadeira é muito importante para o desenvolvimento de vários processos mentais. Concordamos com Araújo (2008) ao apontar que a brincadeira de faz-de-conta desempenha funções significativas para o desenvolvimento da criança, tais como a atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, sentimento, a capacidade de abstração, entre outros.

Diante dessa possibilidade, o professor exerce um papel importante, como ressalta Wajskop (2007, p. 112) ao dizer que “[...] faz-se necessário apontar para o papel do professor na garantia e enriquecimento da brincadeira como atividade social da infância”. Afirmativa que nos permite sustentar a defesa de que o professor precisa criar maiores espaços lúdicos e de interação dentro e fora da sala de aula, para que os alunos possam desenvolver aspectos cognitivos e afetivos através da brincadeira.

Em relação a qual tipo de brincadeira as crianças mais gostavam de realizar na escola, percebemos que correr de um lado para o outro durante o recreio é uma das ações preferidas. Dentro da sala de aula, durante algum

<sup>13</sup>Colocação do aluno Leonardo ao ser perguntado se o tempo destinado à brincadeira na escola é suficiente.

horário vago, os alunos brincam de bonecas, carrinhos ou personagens fictícios, criando, dessa forma, linhas de fuga conforme discutido anteriormente.

Pela análise do quadro, assinalando os tipos de brincadeiras mais citadas pelas crianças, foi possível apreender que as brincadeiras de regras aparecem como a atividade preferida pelas crianças para realizar na escola, seguida das de faz-de-conta.

Brincadeiras de regra <sup>14</sup>	11
Faz-de-conta <sup>15</sup>	8

ILUSTRAÇÃO 2 - Brincadeiras na escola: tipo

Pimentel (2007) ressalta que, de acordo com o pensamento de Vygotsky, a aprendizagem acontece por meio das interações pelas quais o sujeito realiza com outras pessoas e com o meio em que vive, sendo a brincadeira um elemento mediador dessa aprendizagem.

As brincadeiras de regras estão presentes nos contextos coletivos e são construídas a partir da necessidade da criança de pertencer a um grupo, sendo criadas de acordo com a cultura em que ela está inserida.

Nas brincadeiras com regras pré-determinadas, como o pique esconde e o pique-pegas, por exemplo, as regras aparecem explícitas, predominando sobre o imaginário. No faz-de-conta, as regras existem, mas de forma implícita, sendo que o imaginário predomina sobre esses direcionamentos, constituídos por fatores dos campos social e cultural.

As regras são, na maioria das vezes, construídas ao longo do desenvolvimento da brincadeira, cabendo às crianças decidirem quais vão ser os papéis de cada um. Essas negociações constituem-se, a nosso ver, como elementos de fundamental importância para o desenvolvimento da autonomia das crianças, pois, ao decidirem o papel que cada um vai exercer na brincadeira, precisam argumentar, negociar e definir esses papéis.

Ao citarem em seus depoimentos a brincadeira de regras e as brincadeiras de faz-de-conta, as crianças mostraram a necessidade de inserção em um grupo social e de satisfazer as suas necessidades, pois imitam pessoas adultas e seguem

<sup>14</sup>Essas brincadeiras apresentam regras explícitas muitas vezes definidas social e culturalmente.

<sup>15</sup>As brincadeiras de faz-de-conta apresentam implicitamente regras e são concebidas como uma ação que escapa ao que é permitido no universo escolar.

regras para poderem pertencer e interagir com um determinado grupo. Tal fato pode ser percebido na colocação de Mariana ao afirmar *“Eu gosto de pique esconde, e amo brincar de boneca de pano, brincadeiras de imaginar, onde cada um é um personagem”*<sup>16</sup>.

Com base nas colocações anteriores, afirmamos que tanto as brincadeiras de regras, quanto as brincadeiras de faz-de-conta são de grande importância para o desenvolvimento das crianças que frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que contribuem para a interação, bem como para seu desenvolvimento cognitivo e social.

*“Brincar pra mim é coisa boa. É tudo de bom. Fico feliz quando brinco, me sinto solta”*<sup>17</sup>. A concepção do brincar que predominou nas entrevistas aponta para uma visão positiva e de liberdade, como pode ser percebido na colocação da aluna Suzana, ao dizer que fica feliz, sente-se “solta”, expondo desejos e sentimentos.

De acordo com as falas das crianças e com os pontos destacados no quadro a seguir, apresentando a concepção de brincadeira para as crianças, podemos afirmar que todas as crianças entrevistadas consideram a brincadeira como algo relevante em seus cotidianos.

Diversão	5
Liberdade para fazer o que quer	3
Coisa boa	3
Aprendizagem	2

### ILUSTRAÇÃO 3 - Brincadeiras na escola: concepção

Ao presenciar uma situação lúdica, vivida entre as crianças durante o recreio, a pesquisadora percebeu que a aluna Mariana brincava com um cachorro de pelúcia e o puxava pelo chão do pátio dizendo que era o seu animal de estimação. As outras crianças se aproximavam, faziam carinho e conversavam com ele, como se ele realmente fosse um animal de verdade. A aluna Vanessa se aproximou com outros bichinhos de pelúcia, e as crianças começaram a fingir que eles conversavam.

<sup>16</sup>Colocação da aluna Mariana a respeito da perguntada sobre o tipo de brincadeira de que mais gosta.

<sup>17</sup>Colocação da aluna Suzana ao ser perguntada sobre o que é brincar para ela.

Ponderamos que o fato de a brincadeira ser concebida como algo prazeroso pelos alunos pesquisados, aponta para a consideração de que, ao brincarem, as crianças expõem seus sentimentos de forma livre e se sentem felizes, criando um meio de interação e diversão entre elas. Se essa concepção for sistematizada na sala de aula, poderá atribuir significados outros para o espaço da escola.

*“Eu aprendo a fazer novos amigos, e também as regras da brincadeira, e entrar em acordo para poder brincar<sup>18</sup>”*. Assim como Pedro, a maioria das crianças entrevistadas considera a brincadeira como uma forma de fazer amigos e aprender as regras das próprias brincadeiras, como pode ser percebido pela observação do quadro.

Aprende a fazer amigos	7
Aprende as regras	7
Cuidado	1
Associar o jogo ao pedagógico	1
Coisas novas	1
Cultura	1

#### ILUSTRAÇÃO 4 - Brincadeiras na escola: aprendizagens

Grande parte das crianças pesquisadas disse, nas entrevistas, que aprendem regras através das brincadeiras, construídas por elas ao longo do desenvolvimento da atividade de brincar.

Segundo Pereira (2005) todas as brincadeiras possuem regras e existe um acordo realizado entre os sujeitos para orientar as ações daqueles que brincam. Através das regras, a criança aprende o autocontrole e a autodisciplina, se comportando de acordo com as regras combinadas para poder brincar.

As regras também são construídas através da sociedade e da cultura em que a criança está inserida. Esse fato é também ressaltado por Araújo (2008) ao dizer que muitas crianças brincam imitando os adultos para satisfazerem as suas necessidades.

<sup>18</sup>Colocação do aluno Leandro ao ser perguntado se e de que forma a brincadeira ajuda a aprender.

## **5 APRENDER E BRINCAR: DUAS FACES DA MESMA MOEDA?**

Constituiu-se a estrutura teórica, sustentada em autores que consideram a construção da aprendizagem por meio de interações do sujeito com o meio em que está inserido, possibilitando compreender a brincadeira como uma atividade social e cultural. Diante da percepção da brincadeira como algo presente e fundamental na vida das crianças, o entendimento pautou-se no fato de que se trata de uma relação cultural.

Ao retomar o objetivo desta pesquisa, podemos dizer que as crianças encontram espaços para a brincadeira dentro da escola e que linhas de fuga, conforme relatado em colocações presentes no decorrer das análises, foram construídas, possibilitando, dessa forma, a emergência de momentos lúdicos criados inclusive dentro da sala de aula. Essa percepção nos permite afirmar que o brincar se consolida como elemento de fundamental importância para a criança que habita o espaço da escola destinada aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os achados desta pesquisa mostram que o brincar é uma atividade significativa para as crianças. Por meio da investigação foi possível descobrir o universo lúdico das crianças observadas e perceber que necessitam de um espaço maior para suas interações lúdicas. As crianças foram capazes de apontar a importância da brincadeira nas relações entre os sujeitos e a necessidade de conhecer e interagir com o meio social. Assim, pelos relatos apreendemos que as brincadeiras possibilitam o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo.

De acordo com as observações e as colocações dos sujeitos pesquisados percebemos, ao longo da execução da pesquisa, o brincar como uma atividade significativa para as crianças. Cabe relatar, ainda, que durante as situações lúdicas presenciadas observamos a presença da imaginação, do faz-de-conta e da construção das regras nas interações entre os pequenos.

Um fato para ser discutido é o de que as crianças investigadas acham o tempo para a brincadeira insuficiente, sendo o recreio o maior momento para brincar. Disto decorre a visão de que talvez necessitem de espaços lúdicos maiores para desenvolverem suas atividades, trocando experiências através de múltiplas interações suscitadas pelo brincar.

Percebemos pela observação participante que as professoras, através de práticas pedagógicas no contexto escolar pesquisado, consideram a ludicidade como algo importante para o desenvolvimento das crianças e proporcionam aos

alunos alguns momentos lúdicos em sala de aula. Afirmamos, no entanto, que a ampliação do tempo, destinado a uma prática pedagógica centrada na ludicidade não só no 2º ano, mas nas demais séries iniciais do Ensino Fundamental, poderá conferir sentidos outros ao que é aprendido na e pela escola.

A questão da importância do brincar no contexto escolar precisa ser discutida pelos educadores de forma a provocar reflexões sobre o tema numa perspectiva de reflexão coletiva, considerando possibilidades de desenvolvimento da criança a partir da inserção de uma prática pedagógica sistematizada na ludicidade dentro da escola.

Numa perspectiva de provocação, resgatamos a epígrafe do nosso texto, convidando o leitor a pensar sobre o fato de que se as crianças não conhecem obstáculos a sua imaginação, como seria possível reinventar espaços na prática pedagógica dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental para inserir a ludicidade no currículo, objetivando considerar as crianças como sujeitos do seu processo de aprendizagem? Aprendendo e ensinando com o que dizem através da brincadeira? Duas faces de uma mesma moeda? Eis o desafio: brincar com arte na arte de brincar e abrir-se ao inédito que abriga o pensamento da criança.



## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Viviam C. **A brincadeira na instituição de educação infantil em tempo integral**: o que dizem as crianças? 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DESGUALDO, Marianna. A importância do brincar no desenvolvimento da criança: brincadeira é coisa séria. **Webartigos.com**, 2008. [on-line] Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/4448/1/a-importancia-do-brincar-no-desenvolvimento-da-crianca/pagina1.html>>. Acesso em: 07 jul. 2008.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

MONTEIRO, Roberto Alves. Pesquisa em educação: alguns desafios da abordagem qualitativa. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Fazendo e aprendendo pesquisa qualitativa em educação**. Juiz de Fora: FEME, 1998. p. 7 – 22.

PEREIRA, Eugenio Tadeu. Brincar e criança. In: CARVALHO, Alysso; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília; DEBORTOLI, José Alfredo. **Brincar (es)**. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p.17-26.

PIMENTEL, Alessandra. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado. Construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 219-248.

ROSSLER, João Henrique. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo humano. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Orgs.). **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vygotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p. 51-63.

VIEIRA, Therezinha; CARVALHO, Alysson; MARTINS, Elizabeth. Concepções do brincar na Psicologia. In: CARVALHO, Alysson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília; DEBORTOLI, José Alfredo (Orgs.). **Brincar(es)**. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p. 29-50.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: COLE, Michael; STEINER, Vera John; SCRIBNER, Sylvia; SOUBERMAN, Ellen (Orgs.). **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 121-137.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.