

## Jogos e brincadeiras no terceiro ano dos anos iniciais: narrativas da dinâmica de ser criança na escola pública

### Games and children's play in the third year of the initial years: narratives of the dynamics of being a child in public school

Monalisa Rodrigues Pereira<sup>1\*</sup>, Cristhianny Bento Barreiro<sup>1</sup>

---

#### RESUMO

A pesquisa aqui descrita, oriunda de uma dissertação, apresenta a criança enquanto sujeito – e não mero objeto – da construção de seu conhecimento através do brincar. Por perceber as experiências brincantes como essenciais à aprendizagem, construiu-se um trabalho que busca refletir sobre o que pensam as crianças da última etapa dos anos iniciais sobre o brincar e o jogar nos espaços e tempos da escola. Com o objetivo de investigar a percepção das crianças sobre a dinâmica de ser criança na rotina escolar, a pesquisa traz como sujeitos 21 alunos do terceiro ano de uma escola da rede estadual do Rio Grande do Sul, na cidade de Pelotas, em uma faixa etária que varia entre 8 e 15 anos de idade. Como resultados, aponta-se que o brincar livre é atividade que gera autonomia e aprendizagem e que deveria acompanhar as diversas fases da infância em seu percurso escolar.

**Palavras-chave:** Jogo; Brinquedo; Brincadeira; Educação; Ensino Fundamental.

---

#### ABSTRACT

The research described here, derived from a dissertation, presents the child as a subject – and not mere object – of the construction of his knowledge through play. By perceiving playful experiences as essential to learning, a work was built that seeks to reflect on what children in the last stage of the initial years think about playing and playing in the spaces and times of school. In order to investigate the perception of children about the dynamics of being a child in the school routine, the research brings as subjects 21 third-year students from a school in the state network of Rio Grande do Sul, in the city of Pelotas, in an age group ranging from 8 to 15 years of age. As results, it is pointed out that free play is an activity that generates autonomy and learning and that should follow the various phases of childhood in its school journey.

**Keywords:** Game play; Toy; Child's play; Education; Elementary School.

---

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense.  
\*E-mail: monalisarpereira@gmail.com

## INTRODUÇÃO

Brincar é uma atividade essencial nas primeiras aprendizagens de mamíferos, grupo no qual se incluem seres humanos. Com ela, aprende-se a socializar, mas também desenvolvem-se diversas habilidades importantes para a vida. Por vezes, a escola trata o brincar como sendo indesejável ao seu espaço, traçando como linha divisória para seu acontecimento a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental.

Contrapondo-se a isso, este trabalho apresenta uma pesquisa sobre o tempo de brincar, a partir de sua fecundidade, enquanto constituidor de conhecimentos. Contempla, desta forma, o brincar enquanto atividade de aprendizagem significativa nos primeiros anos do ensino fundamental. Tem-se observado, portanto, suas possibilidades e potencialidades enquanto processo criativo e social através de narrativas de crianças.

Entendendo a indispensabilidade de conhecer as culturas da infância, despontou o anseio de investigar as narrativas das crianças sobre o brincar nos anos iniciais, tema que gera a posterior problemática: o que pensam os alunos do terceiro ano do ensino fundamental quando brincam livremente?

De acordo com as inquietações que mobilizaram a pesquisa, definiu-se como objetivo investigar a percepção de crianças de terceiro ano de uma escola pública, localizada no sul do Rio Grande do Sul, sobre o brincar na escola.

Amparando a pesquisa aqui descrita, tem-se como referência, especialmente, Maturana e Verden-Zöllner (2004), Vygotsky (2007), Huizinga (2000), Fernández (2001), Ludke e Andre (1986), Kramer (2007), Gebien (2011), Kishimoto (2011), Marcelino (1990), Borba (2006), Passeggi (2008), Brougère (1997) e Sarmiento (2003), dentre outros.

O texto divide-se em seções que tratam do tema de pesquisa e seu objetivo, minhas experiências brincantes, questões metodológicas, observações sobre a infância, o brincar e o brincar na escola, as narrativas dos alunos de terceiro ano do ensino fundamental, reflexões finais (mas não definitivas).

## INFÂNCIA E BRINCAR

Para a organização do trabalho com alunos de ensino fundamental, é necessário entender o conceito de infância. Os sujeitos infantis têm formas próprias de brincar e ver o mundo. Para que a criança tenha seus direitos assegurados e suas singularidades valorizadas, é preciso analisar a história da infância e suas implicações na sociedade atual.

A noção de infância é representada somente a partir do século XVI, quando deixou de ser ignorada e passou a ser caracterizada de forma mais precisa. Para o adulto, a criança era potencialmente ingênua e inferior. Em Ariès (1981, p. 50), percebe-se que “até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. [...]É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.”

O século XVII transformaria o conceito de infância, pois relacionaria a criança com a escola, que exercia uma função social, disciplinando e ensinando a “racionalizar”, já que o brincar era visto como anterior à cognição. Com a Revolução Industrial, verificou-se que a criança possui necessidades específicas. Ainda que sua educação visasse sua vida adulta, a infância tinha seu valor individual. (ARIÈS, 1981).

Com a criação da educação infantil, no século XIX, a criança era “formada para a sociedade”. O século seguinte foi caracterizado pelos avanços a respeito do conceito de infância. Com o advento da Escola Nova, Vygotsky, dentre outros pensadores, aperfeiçoaram seu estudo sobre o desenvolvimento da criança; ele trazia novas formas de pensar a criança e seu brincar. (OLIVEIRA, 2001).

Sabe-se que há diferentes infâncias que adquirem seus sentidos e práticas de acordo com as vivências de cada comunidade. Como as crianças são “sujeitos sociais e históricos, marcados, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas” (KRAMER, 2007, p. 15), as formas de ser criança são múltiplas. Para entender as relações das crianças, é preciso observar suas representações, assim, a compreensão de seu olhar sobre as coisas é facilitada (KRAMER, 2007).

Considerando que as crianças estão em constante transformação, deve-se mudar as formas de ensinar e aprender na escola. Ponderando os diferentes modos de interagir na infância, pode-se refletir sobre a criança e seu brincar. Repensa-se, desse modo, os espaços e tempos de brincar, oferecendo-lhes esses momentos, já que são parte de sua constituição, também na escola.

## **BRINCAR NA ESCOLA**

Do mesmo modo que a infância muda, a brincadeira também se modifica. Porém, quais são as brincadeiras das crianças dos tempos atuais? As crianças brincam do mesmo modo que as pessoas que hoje são adultas um dia brincaram? O que as crianças pensam sobre brincar? O brincar não acontece da mesma forma em todos os lugares, pois ela é parte de um contexto cultural e social. Borba (2007, p. 1), afirma que “a brincadeira

insere-se no contexto histórico e cultural, perpassando tempo, lugar, espaço e estrutura social, servindo para situar a criança nas redes de relações estabelecidas com adultos e outras crianças.”. Por isso, a experiência da criança é recriada através da reinvenção de sua cultura e, de acordo com o tempo e o lugar, o brincar muda ou se reelabora (BORBA, 2007).

A fim de entender o valor do brincar, deve-se explorar o brinquedo enquanto objeto lúdico e que, ocasionalmente, serve de suporte ao brincar. O brinquedo, para Vygotsky (2007), é um objeto que desenvolve, além da cognição e motricidade, a criatividade, a socialização e a imaginação, fundamentais ao desenvolvimento. Nas palavras do autor, “a essência do brinquedo é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais” (VYGOTSKY, 2007, p. 137).

Ainda em Vygotsky (2007), infere-se a importância do brinquedo na infância, pois de acordo com o teórico, o brinquedo e o ato de brincar são substanciais ao desenvolvimento. Em virtude disto, o brincar na escola simboliza uma aprendizagem interativa e afetiva.

Ao propiciar momentos de brincar livre, o professor possibilita o desenvolvimento das múltiplas inteligências do aluno (KISHIMOTO, 2011), logo, transforma o exercício do brincar livre em possibilidade de aprendizagem, permitindo que a criança construa seu conhecimento por meio de atividades diversificadas em que ela própria tenha o poder de decidir. Isto fica claro em Vygotsky (2007, p.10), que ressalta que “Entre as questões mais importantes da psicologia infantil e da pedagogia, figuram a da capacidade criadora das crianças, do fomento dessas capacidades e da sua importância para o desenvolvimento geral e o amadurecimento da criança.”

O brincar, resumido a uma atividade irrelevante, presente por vezes nos discursos escolares, é uma prática que deve ser retomada, pois traz questões que a criança prioriza, procura e explora. Feito de forma espontânea, o brincar alavanca a aprendizagem. Reduzir seu tempo, caminha em direção oposta à uma aprendizagem autônoma (BORBA, 2007).

Impactadas com a brusca mudança de rotina da educação infantil para o ensino fundamental, as crianças têm sua aprendizagem afetada. Visto que a escola é um ambiente de construção de saberes, o brincar representa um sério papel junto à aprendizagem, já que a interação ocasiona experiências que dificilmente seriam vivenciadas de outra forma. Em seu real sentido, ou seja, vivido de forma livre, o brincar diverte e ensina. Huizinga

(2000, p. 4) destaca que “o lúdico desempenha um papel fundamental no aprendizado”, pois o brincar, “ao contrário do que muitas pessoas possam admitir, é coisa muito séria e necessária, além de ser um direito”.

O brincar na escola, pois, também deve ser livre, uma vez que a brincadeira está na gênese do pensamento e da descoberta de si e do mundo e na expectativa de experimentá-lo, criá-lo e recriá-lo (HUIZINGA, 2000).

Brincar, além de um direito, é uma necessidade, uma vez que através dele, as crianças desenvolvem processos mentais, sociais e cognitivos. Brincando na escola, a criança torna-se capaz de separar pensamentos de objetos e a ação surge das idéias, não das coisas - como quando de um material inusitado como uma graveto, por exemplo, tem-se um brinquedo, como uma varinha mágica. Para Vygotsky (2007, p. 127), ao brincar, “a criança vê um objeto, mas age de maneira diferente àquilo que vê. Assim, é alcançada uma condição em que a criança começa a agir independentemente daquilo que vê”.

A escola, para enriquecer o brincar, deve observar as crianças e repensar os espaços que ocupam. Posteriormente, de acordo com a percepção do professor, este pode ou não intervir no brincar, desde que suas sugestões não se tornem obrigatórias (BROUGÈRE, 1997).

Vivenciar situações de brincar livre na escola é condição primordial da sociabilidade e, por tal razão, concede aprendizagem e relações. Brincar num espaço destinado à educação consagra-se em uma forma de estar e agir sobre o mundo, sendo um fator central da infância (SARMENTO, 2003).

Fica explícito, neste trabalho, a importância do brincar não só para a pesquisadora, mas para os sujeitos de pesquisa: a qualidade do brincar está, para o aluno, diretamente ligada à qualidade da escola que se frequenta. Brincar é, afinal, parte vital da educação. Deve ser tratada, isto posto, como fundamento básico para quaisquer objetivos que se almeje alcançar (BORBA, 2006).

Analogamente, Sarmiento (2003), Borba (2006), Vygotsky (2007) e Brougère (2004), entre outros autores mencionados, convergem quanto ao brincar na qualidade de expressão social e cultural. O brincar livre na escola, assim, viabiliza a coexistência, a corporeidade e o pensamento crítico.

Por promover a autonomia, o brincar é crucial à aprendizagem (FERNÁNDEZ, 2001). Borba (2006) reitera, de conformidade com Fernández (2001), que “se incorporarmos, de forma efetiva, a ludicidade nas nossas práticas, estaremos

potencializando as possibilidades de aprender e o investimento e o prazer das crianças no processo de conhecer”.

Destarte, o profissional da educação deve aprender sobre as crianças e suas formas de brincar, ponderando suas particularidades, desejos e história de vida, seja observando, brincando ou relatando suas brincadeiras em tempos passados. Brincando livremente, a criança exprime referências que auxiliam o trabalho do professor, evidenciando vias que permitem práticas dotadas de significado. Incluindo o brincar livre no planejamento, o docente reúne fantasia, saberes e interação, desenvolvendo um trabalho que atende às reais necessidades do aluno. Utilizar o imaginário a favor da aprendizagem torna a criança personagem principal de seu roteiro de vida, permitindo que ela participe ativamente da sociedade (SARMENTO, 2002).

Optamos, meus alunos e eu, em brincar e pensar sobre este ato, pois acreditamos na construção de uma democracia propícia à aprendizagem. Neste sentido, a seguir, apresenta-se o modo como foi construída essa pesquisa.

## **METODOLOGIA DO ESTUDO**

A partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa, a pesquisa teve como princípio a criança como sujeito e não apenas como objeto isolado de estudo, pois dedicou-se aos saberes estruturados pelos contemplados através de sua observação e escuta (BÓGDAN; BIKLEN, 1994). Conforme Ludke e André (1986), a pesquisa qualitativa tem como fundamentos a introdução do pesquisador no campo em que os sujeitos de pesquisa e seus fenômenos estão inseridos, a descrição e interpretação feita pelo investigador e a interação do pesquisador com o objeto de estudo.

A pesquisa qualitativa constrói, à medida que empenha-se em observar maneiras de ser e sentir. Neste tipo de abordagem, o pesquisador é invadido pelas experiências dos sujeitos, pois permite a liberdade de ações, ouvindo e fazendo analyses. Por ser informal, o roteiro da pesquisa qualitativa é transitório e permite a aproximação entre pesquisador e contemplados. O pesquisador qualitativo adentra o ambiente do objeto de estudo por buscar compreender seu contexto (BÓGDAN; BIKLEN, 1994).

Por preocupar-me com o processo mais do que com o resultado da pesquisa, emprego observações e entrevista narrativa como estratégias de produção de dados. É importante afirmar esse compromisso com o processo, uma vez que a entrevista,

conforme Zago (2003, p. 294) “é empregada conforme diferentes perspectivas teóricas, razão pela qual também se diferencia quanto aos objetivos e modalidades de condução”.

A pesquisa qualitativa, por buscar entender os diferentes pontos de vista dos sujeitos, transforma a prática em educação. Para Minayo (1995, p.59), “a importância dessa técnica reside no fato de podermos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observamos diretamente na própria realidade”.

Resumidamente, pode-se afirmar que a pesquisa qualitativa é versátil, descritiva e informal e, exatamente por isso, o pesquisador deve se estabelecer no ambiente de pesquisa, dedicando atenção, sensibilidade e flexibilidade. Em posse de um diário, como no trabalho aqui exposto, escreve-se percepções e vivências, bem como questionamentos e apreensões. Os relatos, são, em vista disso, “um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando” (MINAYO, 1995, p. 63).

Elegeu-se a pesquisa narrativa por almejar uma relação estreita entre pesquisador e sujeitos, compreendendo-se que esta flui de conversações (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004). Para os autores Maturana e Verden-Zölller (2004), a conversação provém da convivência e do emocionar, em relações baseadas em confiança e coinspiração. A metodologia narrativa manifesta complexidade, auxiliando o conhecimento sobre o sujeito de pesquisa. Dar voz às crianças é de suma importância, já que estas têm suas própria maneira de olhar o mundo e produzir cultura (KRAMER, 2002). Por desenvolver a habilidade de narrar, através de processos interativos, a criança desenvolve outros saberes. Para Vygotsky (2007, p.117) “é na interação entre as pessoas que em primeiro lugar se constrói o conhecimento que depois será intrapessoal, ou seja, será partilhado pelo grupo junto ao qual tal conhecimento foi conquistado ou construído”.

A pesquisa foi realizada numa turma de terceiro ano, de uma escola pública estadual, localizada na cidade de Pelotas, município da região Sul do Rio Grande do Sul, na qual atuei como docente. Participaram do estudo, 21 crianças. Para tanto, foi solicitada autorização de seus responsáveis, com a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Inicialmente, durante reunião na escola, foram apresentados os objetivos e procedimentos metodológicos que seriam utilizados. Os responsáveis, que não compareceram à reunião, foram contatados sobre disponibilidade em receber uma visita domiciliar, assim, pude obter o consentimento dos mesmos.

Oportunizando espaços de interação e livre expressão, as narrativas valorizam as experiências pessoais, fazendo refletir sobre as experiências do outro. As narrativas das crianças do terceiro ano do ensino fundamental, por consequência, foram construídas a partir de suas circunstâncias, revelando significações intrínsecas à infância. Segundo Passeggi (2008), a criança expressa seu parecer sobre o mundo, sem se sentir inibida com a presença daquele que observa.

Os sujeitos da pesquisa mantiveram o hábito de levar objetos pessoais para a aula, brinquedos e jogos, por exemplo, responsabilizando-se pelo cuidado com seus pertences. Permaneceram, ao longo das apreciações, utilizando os materiais da sala de aula, de quaisquer áreas, mesmo fora dela, comprometendo-se em organizá-los após o tempo de brincar, de forma a preservá-los.

A pesquisa realizou-se, então, em dez experiências brincantes, acomodadas em uma hora cada, ao longo de um semestre. Durante os encontros, utilizei-me de observação participante que, conforme Lüdke e André (1986, p.41) “permite documentar o não-documentado, isto é, desvelam os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar [...]”

Por tencionar imersão no campo de pesquisa, optou-se pela observação do brincar por perceber que esta permite aproximação ao olhar do aluno sobre o brincar na escola, uma vez que ele é acompanhado pelo pesquisador. Ao atentar-se ao brincar das crianças na escola, memórias pessoais foram evocadas de forma a assimilar as situações notadas nos espaços-tempo de brincar. Cada ação, diálogo, debate e brincadeira foi reproduzida em um diário, de setembro a dezembro.

Dentre os objetivos da pesquisa, destaca-se a apreciação do brincar livre dos alunos nos espaços da escola. As observações ocorreram em meio à rotina da turma, em momentos específicos, com o auxílio de um diário e um celular, para utilização dos aplicativos de gravação de áudio e câmera. O tempo de brincar livre foi transcrito, semana após semana, registrando situações singulares.

Posteriormente aos relatos, elegeu-se temas relativos a cada momento de brincar em particular, para que se pudesse construir inferências e reconsiderações em relação ao referencial teórico. Com os devidos registros das narrativas do brincar livre do terceiro ano do ensino fundamental, refletiu-se sobre a importância desta experiência.

## **MEMÓRIAS DO BRINCAR NA ESCOLA: RELATOS DE UMA PROFESSORA**

Nesta seção, serão apresentadas as observações dos encontros brincantes que apresentam a narrativa da professora entrelaçada às narrativas e percepções dos alunos. As memórias trazem nomes fictícios, cumprindo a preservação das identidades das crianças, em conformidade com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Todos os dias, enquanto brincavam, eu escrevia o que observava, os diálogos, minhas percepções, a não ser, é claro, nos momentos em que era convidada a participar e me envolver, no qual o caderno de campo era deixado para mais tarde. A seguir, a cada dia, narrativas que envolvem temas, brinquedos e linguagens diferentes, fragmentos do acontecimento brincante que aconteceu nesta pesquisa.

Ainda que incentivados a brincar livremente, os alunos ressaltavam o quanto estavam habituados a ver o professor participando e mediando as brincadeiras. Isto ficava claro em atividades realizadas após a hora destinada ao brincar.

A criança, portanto, não brinca sem objetivo, mas o faz reproduzindo o que vive, além de imaginar novas situações. Aprende, de forma lúdica, a socializar-se. Desta maneira, é fundamental que se assegure na infância, tempo e espaço para que o brincar seja vivenciado de forma a construir uma base sólida para o exercício de viver (MARCELINO, 1990).

Refletindo sobre os dizeres das crianças, constata-se que mais do que dominar a língua, falada e escrita, e calcular, saberes profissionais geralmente citados pelos alunos, ao professor alfabetizador também cabe o saber brincar.

A elaboração dessa pesquisa fez pensar sobre os modos de ser criança, bem como apontou a necessidade de entender a importância da brincadeira no processo de aprender, repensando metodologias.

Na escola, defini uma hora por semana reservada ao brincar livre, em que observava as ações, os diálogos, os dilemas e os conflitos presentes na dinâmica do brincar livre. Repensei meu fazer pedagógico em relação ao movimento e à corporeidade, buscando não interferir neste momento ou media-lo.

Destaco os sessenta minutos atribuídos ao brincar livre como imprescindíveis ao desdobramento do estudo, pois permitiu que teoria e prática finalmente estivessem unidas. Nas palavras de Libâneo (1990, p. 27), “[...] a formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente”.

Ademais, o professor que acredita na aprendizagem lúdica respalda-se em teóricos que guiam sua prática, por conseguinte, elegi estudiosos que estavam próximos do que creio fazer sentido, pois estes sustentam os pilares da prática que construo.

Trago uma inquietação com relação às novas formas de ser e estar da criança na sociedade, provenientes, em particular, das exigências do mundo em que vivemos e que afetam as maneiras de brincar por dar-se demasiada importância ao futuro e às realizações na fase adulta. Tal parecer é fundamentado por Kishimoto (2011, p. 22), ao afirmar que:

A imagem da infância é reconstituída pelo adulto por meio de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e, de outro, depende de percepções próprias do adulto, que incorporam memórias de seu tempo de criança. Assim [...] a imagem da infância reflete o contexto atual [...].

Na atual conjuntura, pergunto-me se na escola há tempo para brincar, preocupando-me em acomodar, em nossa tão pouco flexível rotina, momentos em que a liberdade seja oportunizada.

Minha metodologia, respaldada pela Lei nº 11.274/2006, que amplia o ensino fundamental de oito para nove anos e garante maior tempo para a alfabetização, elucida impreteríveis transformações nas formas de ensinar e aprender, pois as crianças, estando cada vez mais cedo em ambientes de educação formal, necessitam ter assegurado seu direito de brincar e de aprender brincando).

Existe, com raras exceções, um empobrecimento em relação ao que a escola pode proporcionar, ignorando-se singularidades e oportunidades de inventividade. A criança, na escola, é forçada a modificar seus hábitos e comportamentos, tornando-se demasiadamente competitiva, excludente e, por vezes, incapaz de colaborar e viver de maneira interdependente. Para Maturana e Verden-Zöllner (2004, p.130) “Em nossa cultura ocidental, em geral exigimos um propósito para a maioria de nossas interações e relações, seja com nós mesmos, com outros seres humanos ou com qualquer coisa que concebemos como parte do mundo que nos rodeia.”

Mesmo após a fase da educação infantil, as crianças carecem de momentos de brincar livre, ainda que brinquem de forma diferente. Brincar, movimentar-se, inventar e imaginar são características próprias das crianças, já que “encontramos processos criadores que se refletem, sobretudo, em seus jogos” (VYGOTSKY, 2007, p.10).

Ao assistir crianças brincando, vê-se seu potencial criativo: uma simples sacola plástica pode ser roupa para um bebê, pára-quedas para um boneco ou uma pipa. Caetano

(2011), referenciando Vygotsky, sustenta que “a criança se desenvolve, essencialmente, através da atividade do brincar”.

Consta, na legislação relativa ao ensino fundamental de nove anos que “o brincar é da natureza de ser criança” e que “os profissionais da docência estão diante de uma boa oportunidade de revisão da proposta e do projeto pedagógico da escola” (BRASIL, 2007, p. 9). Reconhece-se, portanto, que o brincar é cultural e social.

Para Brougère (1997, p. 63), o brincar é a própria “materialização de um projeto adulto destinado às crianças (portando vetor cultural e social) e que tais objetos são reconhecidos como propriedade da criança, oferecendo-lhe a possibilidade de usá-los conforme a sua vontade, no âmbito de um controle adulto limitado”.

Do mesmo modo, Vygotsky (2007) reitera que o brincar infantil surge do desejo de realizar algo que ainda não é possível. Trata, assim, da Zona de Desenvolvimento Proximal, estabelecendo que ao brincar livremente a criança vivencia experiências novas que colocam à prova os conhecimentos obtidos até então.

O brincar, conseqüentemente, é essencial à educação e, especificamente, ao trabalho no ensino fundamental. De acordo com Borba (2007, p. 36), “o brincar envolve complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia”. Os alunos dos anos iniciais, sendo assim, buscam, brincando, construir e descobrir novas visões de sua realidade. Através desta ação cultural, o aluno constrói conhecimento e se desenvolve.

Brougère (2004), assim como Borba, alega que “na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela produz e transforma, os quais se apropria, dando-lhes significação” (BROUGÈRE, 2004, p. 77). O desenvolvimento da criança, dessa forma, se dá de acordo com suas mediações com o mundo e transformações da cultura da qual se apoderou. Brincando, a criança amplia seus laços e compreende objetos e símbolos, compreendendo o funcionamento da sociedade.

Brincar, por consequência, dá autonomia à criança. De volta à Vygotsky (1998, p. 126), “é no brincar que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelo dos incentivos fornecidos pelos objetos externos”. Tal premissa frisa a relevância do brincar livre e faz pensar sobre o entendimento da criança quanto a tal atividade.

A percepção infantil sobre o brincar e como a expressam são um desafio metodológico. Pode-se observar, em Gebien (2011, p. 148), que “ouvir as crianças

possibilita compreender se a brincadeira está presente na realidade escolar” e, sendo assim, nossa atenção é atraída para um outro olhar sobre a realidade e o cotidiano escolar.

A pesquisa com crianças é indispensável à compreensão do movimento da sociedade. Borba (2007, p.35), consolida que:

[...] se por um lado a criança de fato reproduz e representa o mundo por meio de situações criadas nas atividades de brincadeiras, por outro lado tal reprodução não se faz passivamente, mas mediante um processo ativo de reinterpretação do mundo, que abre lugar para a invenção e a produção de novos significados, saberes e práticas.

Nessa perspectiva, a criança é um sujeito e não apenas um objeto de pesquisa, pois é um ser social, sensível, aprendente e pensante. Fica claro, em Garcia (2002, p.56), que “ao brincar, o sujeito ensaia, treina, aprende, se distrai, sim; mas se constrói: afirma, assimila, reorganiza, descobre e inventa suas formas; enfrenta os enigmas, os desafios, as oportunidades e as imposições que a vida lhe apresenta”. O brincar, em vista disso, deve ser tratado como um direito.

Apesar de complexa, a metodologia de pesquisa (auto)biográfica com crianças, aderida no trabalho, vem sendo direcionada, particularmente, por Passeggi e Barbosa (2008, p.27). Conforme as autoras:

Autobiografar-se é aparar a si mesmo com as próprias mãos. Aparar, aqui, é utilizado em suas múltiplas acepções: segurar; aperfeiçoar; resistir ao sofrimento, cortar o que é excessivo e, particularmente, como se diz no Nordeste do Brasil, aparar é ajudar a nascer. Esse verbo rico de significado permite operar a síntese do sentido de biografar-se, aqui entendido, ao mesmo tempo, como a ação de cuidar de si e de renascer de outra maneira pela mediação da escrita.

No que tange às narrativas dos alunos de anos iniciais, nota-se uma nova forma de ser criança, bem como uma maneira diferente de estudá-la. Não se trata de comportar-se como as crianças para investigá-las, mas aprender com suas ações em relação à comunidade em que está inserida. O estudo da infância é importante a fim de expor as ideias próprias das crianças, desconstruindo a imagem de criança ingênua, “que não sabe” e que “não entende” o andamento do corpo social.

Esta pesquisa propiciou um aprofundamento em relação à produção não apenas de crianças, mas de modos de funcionamento da sociedade e de seus processos criativos. Analisar a infância e seu brincar expande o conhecimento pedagógico, revelando novas maneiras de ser criança. Os alunos de anos iniciais produzem cultura no sentido de constituir significados em relação à realidade que diferem do que nós, adultos, construímos. Essas culturas, para Sarmiento (2003), são intrínsecas das crianças. Segundo o autor, nas relações que as crianças estabelecem entre si, “consagra-se de modo

irrevogável uma forma de estar e agir sobre o mundo: o brincar. Esse é um elemento fundamental que caracteriza a especificidade das culturas infantis e que se constitui como um fator central intrínseco à própria ideia de infância” (SARMENTO, 2003, p. 61).

O entendimento sobre as formas de ser criança na atualidade é ensejado pela apreciação de suas vivências. Observar sua interação com o ambiente e outros sujeitos as qualifica como produtores culturais. Atentar ao brincar das crianças é uma forma de compreender como elas veem o mundo e como constituem “um espaço de socialização, de domínio da relação com o outro, de apropriação da cultura, de exercício de decisão e de invenção” (BROUGÈRE, 1997, p. 103).

É primordial compreender a infância, já que as crianças manifestam fenômenos sociais que, vez ou outra, não somos capazes de ver. Retornando a Sarmiento (2003, p.25), “[...] interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Investigar o que pensam os alunos de terceiro ano sobre o brincar livre na escola trouxe aprendizagens que dificilmente seriam oportunizadas de outra forma. Descrever a percepção da criança acerca do brincar faz refletir sobre o próprio modo de brincar de cada um. Observar esse brincar, faz compreender a importância da tomada de decisão pelas crianças sem interferência. Ver suas brincadeiras preferidas possibilita a desconstrução do paradigma do brincar, pois pode-se desfazer pensamentos como “idade para brincar”, “brincar é natural” e “só se brinca com brinquedos”.

No decorrer da pesquisa, os alunos puderam brincar da forma como preferiam, convivendo, fantasiando, criando e colaborando uns com os outros. Brincar livremente na escola deixou claro que esta é a forma preferida dos alunos para aprender, pois o brincar ocorria de forma democrática e sem metas pré-estabelecidas.

As brincadeiras tradicionais e recriadas, com ou sem o auxílio de instrumentos, expõem que o brincar faz parte da cultura da turma, sendo experienciada pelos alunos e também pela professora. Dentre as motivações para brincar livremente, estão os laços de amizade, o entretenimento e o prazer: assim, sem perceber, se aprende a respeitar, aceitar, confiar, conviver e ensinar o que se sabe para que todos possamos nos desenvolver.

As emoções oriundas do brincar livre fazem aprender a lidar consigo e com o outro. Brincar deixava os alunos alegres e animados, mas também trazia desconfortos e incertezas. Estas formas de ser e sentir tornam-se perceptíveis no ato de narrar. Os sujeitos observados, apesar de descrever formas variadas de brincar de acordo com a idade, muitas vezes não resistiam ao deleitamento que o brincar livre pode proporcionar. Independentemente da idade, gênero ou altura, os alunos concluíram que brincar é prazeroso porque há diferentes formas de brincar. Além de desenvolver a corporeidade, os alunos do terceiro ano aprenderam a compartilhar, dialogar e inventar.

Estudar as narrativas das crianças de terceiro ano do ensino fundamental desta escola pública estadual foi um processo que fez refletir sobre os espaços e os momentos para brincar, pois muitas crianças demonstraram que, por vezes, estar na escola é sua única oportunidade para brincar livremente, já que fora dela há quem trabalhe “como adulto” ou não queira brincar sozinho ou com regras impostas.

Para os alunos, só se brinca “de verdade” quando se brinca de forma livre. Brincar de forma intencional, com objetivos pré-estabelecidos pelo professor torna a atividade desinteressante, uma vez que não se é protagonista da própria história. Ao desenrolar da pesquisa, atentou-se à ideia das crianças de que brincando livremente na escola “não se está fazendo nada”; estas também tendem a pensar que “adultos não brincam porque precisam sustentar-se e fazer outras ‘coisas’ de adulto”.

As observações, análise e construção do referencial fomentou a reflexão sobre a necessidade de brincar nos anos iniciais, em especial no terceiro ano. Foi possível construir e desconstruir conhecimento relativo à temática, valorizando o olhar da criança sobre o brincar livre na escola. As crianças são os personagens principais deste estudo, pois tem pontos de vista próprios, sendo capazes, mais do que qualquer teórico, de exteriorizar a relevância do brincar livre para sua aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BÓGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: Brasil. **Ensino fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006. P. 33-45.

BRASIL. **Lei nº 11.274 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Presidência da República, DF, 6 de fev. de 2006. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm)>. Acesso em 21 jul. 2022.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo, Cortez, 2004.

CAETANO, K. N. A importância do lúdico na infância. **Anuário de produções acadêmico científicas dos discentes da faculdade Araguaia**. Goiânia, v. 3, nº 1, dez. 2014. Disponível em <<https://www.fara.edu.br/sipe/index.php/anuario/issue/view/27>>. Acesso em 21 jul. 2022.

FERNÁNDEZ, A. **Os idiomas do aprendente**: análise das modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GARCIA, R. L. (org.) **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GEBIEN, J. **Tempos e espaços de brincar no ensino fundamental**: o que dizem as crianças do primeiro e segundo ano. 2011. 90 f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Pará, Belém. 2011.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2008.

KISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, S. **Autoria e autorização**: questões éticas na pesquisa com crianças. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELINO, N. C. **Pedagogia da animação**. São Paulo: Papyrus, 1990.

MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MYNAYO, M. (org.). **Pesquisa Social, teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação: Fundamentos e Métodos**. São Paulo, Cortez, 2001.

*Recebido em: 05/10/2022*

*Aprovado em: 10/11/2022*

*Publicado em: 15/11/2022*