

**Ana Elisa Martins de Santana**

**O BRINCAR, APRENDIZAGEM E  
DESENVOLVIMENTO: O OLHAR DA CRIANÇA**

**Brasília**

**2013**

**Ana Elisa Martins de Santana**

**O BRINCAR, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: O  
OLHAR DA CRIANÇA**

Trabalho Final de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, sob a orientação da professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

**Brasília**

**2013**

Monografia de autoria de Ana Elisa Martins de Santana, intitulada “**O BRINCAR, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO: O OLHAR DA CRIANÇA**”, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia da Universidade Brasília, em 01/03/2013, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinalada:

---

Professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire – Orientadora  
Faculdade de Educação, Universidade Brasília

---

Professor Dr. Antônio Villar Marques de Sá – Examinador  
Faculdade de Educação, Universidade Brasília

---

Professora Esp. Carla Castelar Queiroz de Castro – Examinadora  
Secretaria de Estado de Educação, Distrito Federal

---

Professor Dr. Cristiano Alberto Muniz – Suplente  
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Brasília  
2013

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, a minha família, meu namorado e aos amigos, por me ajudarem escutando tudo que vivi.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus. Pois sem Ele não teria chegado a lugar nenhum. Com Ele conquistei muitas coisas, venci muitos desafios e aprendi valores essenciais na vida de qualquer um.

Agradeço a minha família, por nesses momentos estarem ao meu lado, por me receberem de braços abertos quando precisei. Foi ela que me ensinou a ter princípios, correr atrás dos meus objetivos.

Um grande agradecimento aos meus amigos, de todos os momentos. Aqueles que já foram e não voltaram. Aqueles que foram por um tempo e estão aqui de novo. E aqueles que nunca foram, sempre estiveram ao meu lado. Aos amigos que fizeram parte desse longo processo que é a vida acadêmica.

Aos mestres que me ensinaram e me preparam para eu poder crescer e caminhar com meus próprios pés. Desde pequenininha estou com eles, são inesquecíveis. Perfeitos no seu próprio jeito de ser, mesmo que tenham as imperfeições.

E agradeço a aqueles que estiveram nesse processo doloroso e satisfatório que é a monografia. Meu namorado, amigo e companheiro um agradecimento especial. Por estar ao meu lado, virando noites e noites. Corrigindo pacientemente os erros, e me apoiando quando pensei em desistir.

Minha orientadora merece aplausos de agradecimento. Quando mais eu precisei, esteve ao meu lado não deixando desistir dessa batalha. E se hoje essa monografia ficou pronta, é porque ela não desistiu de mim.

Agradeço a todos que fazem ou fizeram parte da minha vida. Sem a interação com vocês, não seria a mulher que sou hoje.

*“Toda criança que brinca se comporta como o poeta, pelo fato de criar um mundo só seu, ou, mais exatamente, por transpor as coisas do mundo em que vive para um universo novo em acordo com suas vivências”*

***Sigmund Freud***

## RESUMO

SANTANA, Ana Elisa Martins. **O brincar, aprendizagem e desenvolvimento:** o olhar da criança. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

**Resumo:** Esta monografia endereça a seguinte problematização: quais são os sentidos do brincar no início do processo de escolarização de crianças na perspectiva dos diferentes agentes da educação no Ensino Fundamental? Quais são as relações entre o brincar, a aprendizagem escolar e o desenvolvimento da criança? Como a escola pode tirar mais proveito dessas relações na escolarização das crianças de primeiro ano? Na revisão teórica, discorre sobre o conceito histórico da educação e da infância, concepções do brincar, do brinquedo e do jogo. Destaca o fundamento social do desenvolvimento da criança, a emergência do pensamento simbólico e as dimensões sócio-afetivas da experiência escolar. Estabelece relações entre o brincar, como forma interativa na relação docente-criança e criança-criança, e os processos de aprendizagem como meio do desenvolvimento cognitivo e social. Objetiva investigar os sentidos do brincar no processo de escolarização de crianças do primeiro ano na perspectiva dos membros de uma comunidade escolar de Ensino Fundamental de anos iniciais de Brasília, priorizando a perspectiva da criança sobre o seu processo. Desenvolveu uma metodologia diversificada, com base em observação participativa, aplicação de atividades lúdicas, questionário com a docente da turma e entrevista com quatro crianças do primeiro ano. Contou ainda, com a uma entrevista com uma funcionária da escola. Resultados sugerem que conteúdos que indiretamente incluem o brincar, confirmam que as crianças aprendem com mais facilidade e disposição, não percebendo que estão aprendendo. De acordo com o processo e a realidade da sala de aula, o brincar aperfeiçoa a educação e desenvolve possibilidades que permitam as crianças experimentar situações que interferem no ensino. Sinaliza ainda que é de extrema importância o(a) docente problematizador(a) mediando a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento por meio do brincar em sala de aula.

**Palavras-chave:** Infância; Brincar; Aprendizagem; Desenvolvimento.

## ABSTRACT

SANTANA, Ana Elisa Martins. **O brincar, aprendizagem e desenvolvimento: o olhar da criança.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

This study addresses the issue concerning the relationship between children's playing and school learning, based on the presupposition that playing has an important role to social, cognitive and affective development of children in early school age. What are the meanings of playing to the different school professionals from a low grades elementary public school? How does teaching can take advantage from children's playing, especially among first graders? Literature review comprises an overview of education and childhood as historical and social constructed concepts. It includes a close attempt to the role of playing, toy and game. Emphasizes child development social grounding, symbolic thinking and language emergences and, socio-affective dimensions of school experiences. The study aims at investigating the meaning of playing among first graders and its relation to the schooling process within the perspective of all the members from a low elementary school community located in Brasilia, including the perspective of the child upon his/her own process. Empirical research comprised participant observation in a first grade classroom, a playful literacy activity, a questionnaire with the teacher, an interview a school staff, and individual interviews with four children that took part of the literacy activity. Results suggest that learning content that include a playful approach, children learn in a easy and involving way without explicitly realize they are learning. Playing improve education and leads to possibilities that enable children experiment new teaching and learning situations. Results also point out that teachers play meaningful role in mediating the relation of teaching, learning and development through playing in the classroom at this grade level.

**Key-words:** Childhood; Playing; Learning; Human development.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	12
<b>PARTE I – MEMORIAL EDUCATIVO</b> .....	13
Lembranças de uma sonhadora .....	13
<b>PARTE II – MONOGRAFIA</b> .....	22
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	22
<b>CAPÍTULO 1 – REVISÃO TEÓRICA</b> .....	25
<b>1.1. O conceito de infância como construção social em uma perspectiva histórica e sociológica</b> .....	25
1.1.1. A história da educação sob a perspectiva do desenvolvimento do conceito de infância .....	28
1.1.2. Um estudo abreviado sobre a infância e educação no Brasil .....	33
<b>1.2. Aprendizagem e desenvolvimento da criança</b> .....	35
1.2.1. Fundamento social do desenvolvimento .....	35
1.2.2. Afeto e emoções no desenvolvimento.....	38
1.2.3. A relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano .....	43
1.2.4. Desenvolvimento do pensamento simbólico.....	45
<b>1.3. O brincar na infância</b> .....	51
1.3.1. O jogo como forma de aprendizagem .....	57
1.3.2. O brinquedo: ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento .....	61
<b>1.4. A sala de aula como contexto de desenvolvimento na infância</b> .....	63
<b>CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA</b> .....	69
<b>2.1 Objetivos</b> .....	71
<b>2.2 Contexto de pesquisa</b> .....	71
<b>2.3 Sujeitos participantes da pesquisa</b> .....	74
<b>2.4 Procedimentos e instrumentos</b> .....	76
2.4.1 Questionário com a docente do primeiro ano.....	76
2.4.2 Entrevista individual com funcionária .....	77
2.4.3 Grupo focal com quatro crianças do primeiro ano .....	77
2.4.4 Atividade realizada com a turma.....	78
2.4.5 Entrevista com crianças.....	78
<b>CAPÍTULO 3 – RESULTADOS E ANÁLISES</b> .....	80
<b>3.1 Observações de aula realizadas ao longo do estágio</b> .....	80
<b>3.2 Atividade realizada com a turma</b> .....	85

<b>3.3 Entrevista com as crianças</b> .....	87
3.3.1 Sobre a realização da atividade .....	87
3.3.2 Sobre o brincar na escola .....	89
3.3.3 Sobre o brincar na sala de aula .....	90
3.3.4 Sobre o brincar em outros espaços .....	92
3.3.5 Perspectivas de futuro .....	92
<b>3.4 Questionário com docente do primeiro ano</b> .....	93
<b>3.5 Entrevista individual com funcionária</b> .....	95
<b>3.6 Discussão e análise</b> .....	96
3.6.1 Concepções de cada agente da comunidade escolar acerca do brincar em relação à aprendizagem escolar .....	96
3.6.2 Relação entre brincar e aprender para a criança enfatizando a comunicação simbólica e afetiva nas interações e na entrevista .....	99
3.6.3 O brincar no plano de trabalho da escola e nas práticas pedagógicas na sala de aula de uma turma de primeiro ano .....	104
3.6.4 A importância do brincar para a aprendizagem da criança na transição para o ensino fundamental e a sua relação com o desenvolvimento da subjetividade na escola .....	110
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	114
<b>PARTE III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS</b> .....	117
O sonho se realizando... ..	117
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	119
<b>APÊNDICES</b> .....	122

## **LISTA DE FIGURAS E QUADROS**

Figura 1 – Estágio da inteligência sensório-motora .....	46
Figura 2 – Construção da função simbólica .....	47
Figura 3 – Tipos de brincar baseado nos conceitos de Smith (2006) .....	52
Quadro 1 – Relação geral de participantes, procedimentos e instrumentos .....	74
Quadro 2 – Plano de atividade.....	78
Quadro 3 – Brincar e suas teorias.....	96
Quadro 4 – Interferência do adulto no ato de brincar.....	98
Quadro 5 – Aprendizagem: Teoria x Prática .....	99
Quadro 6 – Perspectivas futuras .....	99
Quadro 7 – Aprendendo brincando .....	101
Quadro 8 – Atividade realizada pela pesquisadora .....	103
Quadro 9 – O brincar com exercícios físicos na escola.....	105
Quadro 10 – Brincar na sala de aula.....	107
Quadro 11 – Desafios do brincar .....	107
Quadro 12 – Práticas lúdicas relacionadas pelas crianças .....	109
Quadro 13 – Brinquedo .....	110
Quadro 14 – Principais brincadeiras na escola.....	112

## **LISTA DE APÊNDICES**

Apêndice 1 – Carta de apresentação à escola .....	123
Apêndice 2 – Carta de apresentação à família.....	124
Apêndice 3 – Questionários com docente .....	125
Apêndice 4 – Termo de consentimento aos responsáveis .....	127
Apêndice 5 – Roteiro de entrevista com crianças .....	128
Apêndice 6 – Roteiro de entrevista com funcionária .....	129

## APRESENTAÇÃO

O presente trabalho está dividido em três partes. A primeira é o memorial educativo, titulado de “Lembranças de uma sonhadora”, que relembra momentos da vida da autora, enfatizando a memória acadêmica.

A segunda parte é constituída da discussão do tema da monografia, “o brincar, aprendizagem e desenvolvimento: o olhar da criança”. Está organizada em três etapas, revisão bibliográfica, exposição da metodologia utilizada na pesquisa. Por último, apresenta os resultados empíricos com sua análise e discussão. As considerações finais fazem uma sistematização do problema de pesquisa, conduzindo uma reflexão sobre o estudo empírico e teórico na relação dos objetivos específicos.

A última parte está composta pelas as perspectivas profissionais futuras da autora, com a exposição de suas ambições em relação aos estudos e trabalhos, para construir uma nova etapa em sua vida.

## **PARTE I – MEMORIAL EDUCATIVO**

### **LEMBRANÇAS DE UMA SONHADORA**

É complicado escrever sobre a própria vida, principalmente quando se refere à parte acadêmica. Pois, sempre são os momentos mais decisivos das nossas vidas. Não vou mentir ao dizer que é fácil contar aos colegas ou parentes sobre momentos em que vivemos quando éramos crianças e adolescentes nos quais não tínhamos grandes compromissos com a vida. Mas, também éramos cheios de coisas para fazer. Contar os momentos atuais é mais fácil, porém complicado. A memória guarda mais coisas do passado do que do presente. Falar é uma coisa que eu gosto bastante, me empolgo bastante, até as pessoas pedirem: “Chega de falar, Ana!”. Mas, escrever... tornou-se um desafio enorme. As emoções perturbam, as lembranças alegram e a saudade é a que fica dentro do coração.

Então, começo meu relato sobre quando eu era criança. Aparentemente não deveríamos lembrar-nos de nada, já que éramos bem novinhos. Mas a memória continua boa e as lembranças vivas. Aos três anos, fui adotada pela minha primeira família. Foi aí que começou a minha vida acadêmica. Lembro-me de poucas coisas. Mas, o que marcou, foi a escola pública que ficava na quadra em que eu morava. As mesas eram grandes e todas as crianças sentavam juntas, era uma diversão total. Foi o único momento da minha vida que estudei em escola pública, até chegar à Universidade de Brasília. Mas, essa história conto mais tarde, temos um longo caminho até lá.

Com quatro anos de idade fui adotada pela minha segunda família, na qual vivo até hoje. Fui colocada em uma escola particular chamada Criarte, que estudei a educação infantil e o ensino fundamental todo. Fiquei lá 11 anos. A escola realmente tornou-se um segundo lar para mim e meus irmãos. Quando fui matriculada, a diretora falou que eu ia refazer a mesma série, pois estava muito fraca para avançar uma série. Iria entrar no Jardim II e acabei ficando no Jardim I. Foi uma grande decepção. Eu já tinha feito essa série na outra escola. Além do mais, meu irmão ficou uma série a mais do que eu, sendo que somos da mesma idade.

A escola era um sonho para qualquer criança. Utilizavam o lúdico como forma de aprendizagem. Era muito colorida e cheia de objetos divertidos. Um parque enorme para brincar, piscina para crianças, muitos trabalhos nas paredes. Tudo que tornava a

escola prazerosa para conviver diariamente. Na educação infantil sempre foi valorizado a parte motora dos alunos e dos momentos de brincar, dentro e fora da sala de aula.

No jardim III, comecei a alfabetização. A docente ensinava as vogais com músicas, para que as crianças fixassem as letrinhas com mais facilidade. Ela desenhava a letra no quadro e cantava a música que representava a letra. A música que guardo até hoje é da letra “A”: “cabeça redondinha, trancinhas para o lado, quem é ela oh maninha? a, a, a...”. Talvez seja porque A é a letra do meu nome, ou porque foi a primeira letra que aprendemos. Acredito que dessa forma, os alunos aprendem a ler de um modo muito rápido e fácil. No final do ano já estávamos preparados para ler na nossa formatura.

A época da formatura chegou! Momento muito delicado na minha vida. Estava nos preparativos e, minha mãe me levou ao cabeleireiro para cortar o cabelo, cortaram o meu cabelo estilo homenzinho. Devido a essa situação, não quis mais participar da formatura, estava com muita vergonha do meu cabelo. Minha autoestima estava lá em baixo. Os docentes não observaram a situação e, esse momento acabou marcando demais a minha vida. Mas para inverter a situação, minha mãe me arrumou para formatura com um lindo vestido e um arco inesquecível. Acabei gostando e ficando feliz, me senti a princesinha. Na cerimônia de formatura, fui convidada para ler meu texto, que tinha ensaiado durante muito tempo. Foi lindo e marcante, pois estava com muito orgulho, pois tinha aprendido a ler e escrever. Essa fase escolar, a transição da educação infantil para o ensino fundamental, foi marcada por esses momentos inesquecíveis.

A escola era dividida fisicamente em três ambientes. O Jardim de Infância, Ensino fundamental I, para as crianças era da primeira a quarta série e Ensino Fundamental II, da quinta a oitava série. Quando somos crianças e passamos do jardim de infância para a primeira série, estamos cientes que já somos grandes e sabemos ler. Deixamos de ser crianças pequenas, para sermos estudantes com responsabilidade de ler e escrever. A criança quando aprende a ler, sua percepção é de que está ganhando o mundo. Nessa etapa tudo modifica em sua vida. Os pais não buscavam mais suas crianças na sala de aula, esperavam no carro; os materiais escolares não ficavam mais na escola, eram levados nas mochilas e o tempo para brincar é reduzido. Estudar os conteúdos toma mais tempo. Mas, nessa escola exemplar, na minha opinião, tínhamos momentos lúdicos que auxiliavam para que nossa permanência tornasse mais prazerosa.

Era indiferente a série que os alunos estavam, todos apreciavam o lúdico no contexto escolar.

Os Ensinos Fundamentais I e II foram bons e marcantes. Participamos de muitas coisas típicas de escolas. Tinha a feira de ciências, fazíamos experimentos e apresentávamos as pessoas que iam ao nosso estande, ficávamos muito empolgados com a participação dos visitantes. Quando a gente ia ficando mais velho, perdíamos essa empolgação. O que era prazeroso acabou se tornando obrigação, pois não tinha mais o auxílio dos docentes.

No final do primeiro semestre de cada ano sempre tinha a feira do livro. Ficamos vários meses escrevendo e montando nosso livro para expor nessa feira. Todas as crianças da escola participavam ativamente. Líamos os livros dos outros colegas. A feira de artes era mágica. Passávamos um tempo estudando arte, para depois pintarmos nossos quadros. Estudamos a vida e as obras de muitos artistas, depois tentávamos imitar suas artes. Todo final de ano havia uma apresentação. Ensaiávamos durante muito tempo uma determinada música e apresentávamos aos pais e convidados. Esse tipo de atividade me inspira até hoje, escuto uma música e sinto a necessidade de levá-la aos meus futuros alunos.

Nessa época tiveram nossos famosos e tão esperado “acampadentros”. Um acampamento na escola com docentes e crianças, os pais não podiam participar. O primeiro “acampadentro” que eu participei achei estranho dormir na escola. Mas, quando vivenciamos esses momentos, adoramos e queremos sempre mais, esperando com ansiedade o próximo. Esses momentos marcantes e prazerosos deviam ser feitos em todas as escolas. Proporciona uma interação entre os membros que compõem a comunidade escolar. O ensino fundamental I foi maravilhoso, me fez querer ser professora e ter uma escola desse tipo.

Quando passamos para o ensino fundamental II as responsabilidades aumentam. Os assuntos acadêmicos são mais profundos, as provas ficam gigantes e os livros maiores ainda. Tínhamos professores de todas as disciplinas, o que deu uma confusão na nossa pequena cabeça. No início perdemos as contas de quantos professores passariam a ter, e imagina quantos livros tínhamos que ler. Todas as feiras e momentos únicos não foram deixados de lado, só porque teoricamente crescemos. Agora participávamos como exemplos para os pequenos. Mesmo com tudo isso, a escola dava seu jeitinho para nos conquistar. E por ser uma escola pequena e familiar, os docentes cobravam o que tinha que cobrar, ensinava o que tinha que ensinar. Mas o fator

essencial no relacionamento afetivo é que eram mais que docentes, eram nossos amigos verdadeiros.

Com tanta preocupação os medos foram surgindo. Além de sermos adolescente com nossos receios e “frescuras”, agora tinha a bendida recuperação. Como era temida essa recuperação, tínhamos medo de reprovar. Meus pais falavam que se a gente reprovasse íamos estudar em escola pública isso nos dava um medo terrível. Estudava até morrer, até tudo entrar na cabeça. E no final sempre passamos de ano.

Na sétima série tivemos uma professora de português que marcou a minha vida até hoje. Durante o ano, ela nos deu dicas para não cairmos nos peguinhas que a vida ia nos dar. Por exemplo, mulher não diz obrigado, diz obrigada; o homem é quem fala obrigado. “Estadia” é para navio nos portos e “Estada” é para quem vai ficar em algum lugar. Ensino essencial para o desenvolvimento da aprendizagem, que marcaram durante muito tempo.

Na oitava série, o último ano na escola mágica. Momento de despedir dos amigos que conquistamos, da escola que nos acolheu, da nossa segunda grande família. Foi um ano diferente, tinha que ser inesquecível essa despedida. Fizemos nossa primeira viagem sem a família, a “viagem de formatura”. Na festa junina tivemos nossa barraquinha, vendemos mais que as outras turmas e ganhamos o prêmio. Ganhamos a gincana da escola. E no final do ano tivemos nossa mega formatura. Momentos que marcaram e muito, nos prepararam para o novo mundo que estava por vir. O mundo que tínhamos que aprender a se virar sozinho, não tão sozinho. Agora não tínhamos aquela família que estaria ali na hora que você precisava. Essa escola tinha um encanto especial, por ser pequena e acolhedora, os alunos saíam apaixonados por ela. Aprendemos muito. Formamos nosso caráter. Saí da escola com a característica dela, acolhedora e amiga.

Em 2003, começa uma nova etapa da minha vida. Sofri muito ao sair de uma escola tão pequena para uma enorme, chorava quase todos os dias. A escola da nova etapa da minha vida era o INEI COC, senti a diferença na hora. O ambiente era outro, as pessoas eram diferentes, eu não tinha um nome e sim uma matrícula. Escola grande traz consigo seus grandes medos. Tinha um receio muito grande não conquistar novos amigos, se conseguiria me acostumar com essa nova realidade. Afinal não tinha mais os meus amigos comigo, o meu porto seguro escolar tinha ficado com a escola que me permitia partir e conquistar outros mundos.

Tudo era muito diferente nessa escola. O lúdico, minha grande inspiração não existia mais. Perguntava-me todos os dias, por que existir a diversão? Já que o assunto ficou muito sério. Estávamos sendo preparados para vida universitária, nessa nova etapa não tinha tempo de brincar ou se divertir dentro da escola. Tínhamos que estudar, estudar e estudar. Podia ter uma festa aqui e outra ali, mas estudar era prioridade.

O momento que acrescentou mais disciplinas, mais matérias. Parecia que não teríamos tempo para nada, só para estudar. A educação física e línguas estrangeiras não eram no horário da aula, era no turno inverso. Para que tivesse mais tempo para as disciplinas que caíam no vestibular. Nessa escola não podíamos chegar atrasados, pois não era permitida a entrada a sala de aula. O docente não podia ser atrapalhado. No Ensino Fundamental achávamos que tínhamos muita coisa para fazer. Mas quando o ensino médio mostrou que o Ensino Fundamental era o melhor momento da nossa via, pois as exigências no Ensino Médio eram bem maiores.

Nesse ano fizemos nossa primeira etapa do PAS, Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília, Universidade de Brasília. Passamos o ano todo estudando para isso, mas muitos não sabiam o que queria e nem se queriam Universidade de Brasília. O primeiro ano do Ensino Médio, muitas coisas são novidades. Os adolescentes não estão preparados para tomar decisões importantes. Essa prova é muito importante para escolas, mas os alunos não tem conhecimento suficiente para entender a importância que essa prova tem para entrada na Universidade. As escolas estão com seus conteúdos fechados a Universidade de Brasília. Priorizando a Universidade de Brasília, depois vêm as outras universidades.

Em 2004, tive um choque grande na minha vida acadêmica. Sempre estudei no turno matutino e, por problemas financeiros, meus pais nos colocaram para estudar o turno vespertino. Sofri muito com essa mudança. Mas um momento de sofrimento e choro na minha vida. Depois de dois meses me acostumei com essa nova etapa. Quando se estuda a tarde o tempo passa muito rápido, e isso atrapalhou no meu desenvolvimento escolar.

No ano seguinte, 2005, a escola avisou que não haveria mais o turno vespertino para o ensino médio, mais uma nova mudança de turno. Mas foi mais tranquilo, acabei adorando a ideia, porque não queria ficar estudando no turno vespertino. Agora seria um ano de decisões extremas, qual seria o curso faríamos no nosso ensino superior. Nesse ano estudamos para a escola, para ultima etapa do PAS e para o vestibular. Foi um ano muito corrido, porque tínhamos muitos compromissos. E para completar, não sabia o

que queria fazer no vestibular. Foram muitas influências externas e acabei decidindo fazer nutrição, pois me falaram que eu tinha cara de nutricionista. O PAS foi um método que não considerei como forma para passar na Universidade de Brasília. Não tinha feito de forma correta e não estudei para as duas primeiras etapas. Só caiu a ficha da importância dessa prova, no final do terceiro ano, já era tarde demais. O que me restava era fazer o vestibular.

Minha vida de vestibulanda começou. Foi tenso demais, porque no dia da prova eu decidi que não queria nutrição, e entrei em desespero. Agora estava sem saber o que queria da vida. Ao terminar o ensino médio fiquei assustada, porque não sabia o que fazer da vida. Fiquei um semestre estudando em casa, mas não estudava direito, precisava de disciplina para estudar sozinha. Fiz o vestibular para serviço social, mas senti que não era o que queria. Fiz cursinho no ALUB, e fiquei lá durante um ano, e nada de passar na Universidade de Brasília. Em 2008, fiz um intensivão em outro cursinho. Decidi que nessa prova eu iria passar. Comecei a refletir na minha vida, sobre tudo que eu tinha feito. E uma coisa que tinha passado despercebido era: desde os meus 11 anos eu dava aula para crianças na igreja. Então percebi que uma coisa que gostava bastante, era dar aula para crianças. Nesse momento eu me achei, queria ser professora! Alegre e contente fiz a inscrição para o vestibular e coloquei pedagogia. Tive apoio de muitas pessoas, todas dizendo que eu tinha habilidade para isso. Meu jeito carinhoso e brincalhão com certeza ia conquistar a criançada. Desanimava-me quando alguém falava do salário, mas não me deixei cair por isso, comecei a estudar de verdade e fui atrás do meu sonho.

Fiz a prova e entreguei as mãos de Deus. Trabalhei em uma colônia de férias para obter experiência com crianças na área recreativa. Quando estava com as crianças em um passeio recebi a notícia que tinha passado no vestibular da Universidade de Brasília para pedagogia, foi uma alegria maravilhosa. Choro até hoje quando me lembro dessa conquista. Inclusive, estou chorando nesse exato momento.

O primeiro dia de aula em toda a circunstância sempre é marcante. Em nossa primeira aula tivemos contato com uma professora rígida e muito chata. Brigava por tudo e era muito rigorosa com os conteúdos da ementa. Depois de muito susto, os veteranos se revelaram, falando que era um trote de recepção de boas vindas. No final, nós calouros ficamos confusos e muito bravos. Ao final da aula, a professora de verdade entrou na sala e explicou como seria a disciplina dela. Não era muito diferente da professora “carrasca”.

O primeiro semestre foi muito bom e marcante. Entramos no semestre que foi marcado pela retirada do reitor de seu cargo. Era um semestre de eleição para reitor, a universidade estava sensibilizada por esse momento tão marcante. Os alunos tiveram seu direito de votar, como eu e muitos colegas éramos calouros, não sabíamos em quem votar. Alguns professores tentaram ajudar, mas não foi muito útil à ajuda. Mas acabei participando desse momento único e histórico na Universidade de Educação. No segundo semestre na universidade, a grade horária ficou a minha cara. Sem a inocência de um calouro e aceitar o que o sistema oferecia, escolhi muitas disciplinas obrigatórias e alguns professores maravilhosos. A professora que mais me marcou foi da disciplina Organização da Educação Brasileira. Nessa disciplina descobri que o meu dom de conversar servia para algo. Fiz um seminário que recebeu elogios de todos os membros da disciplina. A dinâmica coletiva auxiliou muito nesse trabalho, a partir desse momento decidi que queria colocar em todos os meus seminários que tivesse a devida autorização para colocar.

Em 2009, foi marcado por uma professora excelente. Fui à aula sem saber exatamente nada sobre de Orientação Vocacional, estava perdida sobre o assunto. No segundo dia fui surpreendida por essa professora. Chegou até a mim e falou: “Ana Elisa, o que você achou do texto?” Nesse momento veio até a mim uma mistura de sentimentos, o que será que essa professora quer comigo? Por que ela sabe o nome de todos os alunos? Quando olhei para ela, logo me apaixonei. Ela era igual a mim, decorava o nome de seus alunos muito rápido. Apaixonada pelo que faz. Seu nome é Sandra Ferraz. O último sentimento que senti com essa professora depois de terminar o semestre foi: Orgulho!

Em 2010, me obriguei a decidir qual era área que queria atuar dentro do curso de pedagogia. Participei de um curso de extensão sobre o brincar. Conheci uma linda professora que defendia com unhas e dentes o brincar no contexto escolar. Sempre fui de gostar de brincar, desde criança até a fase adulta. Encantei-me ao descobrir que podia dar aula e brincar ao mesmo tempo, fiquei hipnotizada pela ideia. Logo corri atrás dessa professora que me conquistou só com uma frase: “Brincar dentro da escola”. Disse a mim mesma que, no semestre seguinte, iria fazer o projeto 3 com ela, já podia colocar meu nome na lista dela. Carla Castro, o nome dessa professora que com poucas palavras, me conquistou fortemente. Mostrou-me que podemos ensinar gostando daquilo que fazemos. Ensinar não é uma obrigação e sim um prazer. Como sempre fui uma criança/mulher, o lúdico veio a minha vida como uma grande ferramenta para

educar. No projeto aprendi que só aprendemos de fato o que é ser professor vivenciando a prática. No primeiro semestre de 2011, tive o meu primeiro estágio obrigatório. Foi uma experiência única na minha vida. Primeira vez dando aula em uma escola. Apliquei oficinas para crianças do 2º período. No início fiquei com medo de não dar conta, mas no final tudo deu certo. A receptividade da escola e da professora marcou a minha vida positivamente, recebiam as crianças de forma alegre, cantando música. Saí dessa escola com a imagem perfeita de escola, aquela que usava o lúdico como forma de aprendizagem. Depois desse estágio acreditei que as escolas podem ser perfeitas, mas não sei se foi uma grande ilusão acreditar nisso.

Já no segundo semestre de 2011, tive minha segunda experiência dentro de uma escola, fiz o estágio no ensino fundamental. Não foi uma experiência boa. A professora não aceitava a forma que a Universidade de Brasília exigia o estágio: assumir o planejamento e as aulas. Acreditava que todos os estagiários deveriam fazer observações em todas as salas da escola. É complicado esse procedimento, pois com o horário disponível para o estágio é quase impossível conciliar disciplinas da Universidade de Brasília com o estágio supervisionado. Em certos momentos, a professora me tratava mal. Ela me deu pouco apoio. Houve dias que parecia que não estava dentro da sala. Tive uma experiência ruim, comecei a desacreditar na profissão que deveria seguir. Como toda experiência traz uma aprendizagem, essa foi mais uma que eu adquiri. Fez-me querer formar logo, para eu não tratar os meus estagiários da mesma forma que eu fui tratada um dia. Não posso desacreditar nessa profissão que é tão importante para a educação de todos.

Em 2012, tive mais uma mudança. A minha querida orientadora de estágio, Carla Castro, não ia ficar mais na Universidade de Brasília. Entrei em desespero, precisava o mais rápido de uma orientadora. As dúvidas começaram a me perturbar: “Quem escolher? Quem se parecia com a Carla? Quem ia aceitar o lúdico dentro do seu projeto?” E adivinha quem eu escolhi? Aquela professora que me apaixonei desde o princípio. Ela me aceitou com braços abertos. Então, estava segura e comecei a fazer meu último estágio obrigatório. Estava indo sem vontade de fazer esse estágio, desempolgada e com muito medo da professora que eu poderia encontrar. Seria a experiência que me faria desistir ou não de dar aula em uma escola pública. Para a minha felicidade, foi a experiência mais legal de todas. Foi quando me senti parte ativa dentro de uma escola. Devido a essa experiência voltei a acreditar que podemos fazer a diferença na educação do Brasil.

Agora, no fim do meu curso, estou realizando o projeto 5. E nesse processo encontram-se essas duas professoras que marcaram meu caminho pela pedagogia, me apoiando, me incentivando e, principalmente, acreditando em mim.

Agora é o momento de homenagear alguns professores que fizeram a diferença nessa conquista de ser professora. Os homenageados são: Ângela (Perspectiva do Desenvolvimento Humano), Bráulio (Pesquisa em Educação), Carmenisia (Projeto 1), Cristiano (Educação Matemática), Cristina (Aprendizagem e Desenvolvimento do PNEE), Denise (OEB e Administração das Organizações Educativas), Leda (Oficina Vivencial), Livia (Projeto 2), Nara (Políticas Públicas), Penélope (Didática), Vera (Ensino e Aprendizagem da Língua Materna), Vieira (Avaliação das Organizações Educativas), Villar (Atividades Lúdicas em Início de Escolarização), entre outros.

Durante o curso de pedagogia ouvi muitas vezes me perguntarem se realmente queria ser professora. Fiquei na dúvida, chateada pelo que falavam, pelas perguntas. Mas hoje, defendo a educação de uma forma incrível. Penso que se eu não defendê-la, eu não seria uma verdadeira professora. Professor pode ganhar mal, pode ter muito trabalho a fazer. Mas se realmente gostar daquilo que faz, esses problemas serão apenas detalhes. Momentos bons e difíceis são essenciais na nossa vida, mas acredito que temos de fazer aquilo que realmente gostamos. E, felizmente, adoro ser uma educadora e uma quase professora formada! Estou esperando, ansiosamente, o momento que direi: sou professora!

## **PARTE II - MONOGRAFIA**

### **INTRODUÇÃO**

A presente monografia tem como objeto de estudo a relação entre o brincar, aprendizagem e desenvolvimento no primeiro ano do Ensino Fundamental. Durante a alfabetização, as crianças de seis e sete anos passam por experiências escolares potencialmente marcantes no desenvolvimento cognitivo. As atividades exigem responsabilidades novas das crianças, como autonomia crescente frente ao trabalho escolar, mais conteúdos apresentados mediante um ensino formal e, conseqüentemente, menos tempo para o brincar. Diante dessa questão, a pesquisa foca em investigar as concepções sobre o que é o brincar para cada segmento da comunidade escolar.

A problemática inserida nesse contexto se baseia nos seguintes questionamentos: Quais são os sentidos do brincar no início do processo de escolarização de crianças no processo de alfabetização na perspectiva dos diferentes agentes da educação no Ensino Fundamental? Quais são as relações entre a brincadeira, a aprendizagem escolar e o desenvolvimento na criança? Como a escola pode tirar mais proveito dessas relações na escolarização das crianças de primeiro ano?

O objetivo geral consiste investigar os sentidos do brincar no processo de escolarização de crianças do primeiro ano para os membros de uma comunidade escolar de Ensino Fundamental, priorizando a perspectiva da criança sobre o seu processo. Para isso, identificar e analisar as concepções de cada agente da comunidade escolar acerca do brincar em relação à aprendizagem escolar. Analisar a relação entre brincar e aprender para a criança enfatizando a comunicação simbólica e afetiva nas interações e na entrevista. Verificar como o brincar é posicionado no plano de trabalho da escola e nas práticas pedagógicas na sala de aula de uma turma de primeiro ano. E por fim, refletir sobre importância do brincar para a aprendizagem da criança na transição para o ensino fundamental e a sua relação com o desenvolvimento na escola.

É brincando que a criança vai se descobrindo, e por muitas vezes reinventa o seu real e cria um imaginário que a agrada mais. Assim, aprende a diferença daquilo que traz prazer e o que não traz. Dessa forma a brincadeira não necessariamente é algo que agrada de fato. Baseando-se em conceitos sobre o brincar de alguns autores, Brougère (2008), Gimenes (2005), Moyle (2006) e Smith (2006), experiências vividas. Surgiu a

curiosidade de fazer uma análise sobre a concepção do brincar dentro da comunidade escolar.

O trabalho foi dividido em etapas. Primeiramente, foi descrito o memorial, relatando momentos vividos pela pesquisadora durante sua vida acadêmica, desde a educação infantil até o curso de graduação. Depois, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e uma reflexão teórica, utilizando como base e referência alguns conceitos pré-existentes. A parte empírica foi realizada através de atividades, entrevistas e questionários destinados aos sujeitos ativos dentro da comunidade escolar, sendo eles: turma de primeiro ano, quatro crianças, docente da turma do primeiro ano, e uma funcionária de apoio. Realizou-se uma análise das entrevistas feitas e dos questionários respondidos. Comparando-lhes com os conceitos já existentes, buscando assim validar os objetivos propostos.

Para tanto, principia, no Capítulo 1, tratando do referencial teórico. Em síntese, esse capítulo foi dividido em tópicos. Aborda assuntos referentes à aprendizagem, infância e desenvolvimento no contexto escolar. Inicia-se com o um apanhado histórico sobre a infância. A ênfase na aprendizagem e desenvolvimento da criança é abordada pelo fundamento social, afetos e emoções. Destaca-se o brincar na infância, junto ao jogo e o brinquedo. Finalizando, aborda a sala de aula como contexto de desenvolvimento.

No próximo capítulo, destaca-se a metodologia realizada na presente monografia. A análise bibliográfica desenvolve a problemática e direciona a pesquisa empírica, realizada na abordagem qualitativa. A divisão do capítulo define a contextualização da pesquisa realiza, em uma escola pública, das séries iniciais, localizada no Distrito Federal. Uma breve análise do Projeto Político Pedagógico da escola. Por fim, a caracterização dos sujeitos participantes, procedimentos e instrumentos contextualiza a pesquisa realizada.

A análise dos dados obtidos por meio da pesquisa empírica busca respostas ao problema proposto inicialmente. O capítulo está organizado em torno dos procedimentos realizados, a saber: (a) relato episódios significativos das observações realizadas ao longo do estágio supervisionado; (b) descrição da atividade realizada com a turma participante; (c) seleção de trechos das entrevistas realizadas com funcionária e crianças, organizados em categorias; (d) apresentação dos resultados do questionário realizado com a professora, também de acordo com as categorias definidas pelo instrumento. Após a apresentação dos resultados, é realizada a análise e discussão por

meio da contraposição entre informações empíricas e teóricas em torno dos objetivos específicos.

O presente Relatório de Pesquisa se encerra com as Considerações Finais, nas quais são apresentados pontos conclusivos destacados, seguidos da estimulação à continuidade dos estudos e das reflexões sobre a relação entre o brincar e a aprendizagem e desenvolvimento, motivados para inserção no contexto de sala de aula.

## CAPÍTULO 1

### REVISÃO TEÓRICA

*“O brincar surge quando o mundo se abre, este mundo não é pequeno, como nos habituamos a pensar. Quando as coisas nos convocam em corpo e mente, quando deixamos de ser indiferentes a tudo, dizemos que o mundo se deixa habitar”*  
(GARROCHO, 2003, p. 38).

Investigar os sentidos do brincar no processo de escolarização de crianças do primeiro ano para os membros de uma comunidade escolar de Ensino Fundamental, priorizando a perspectiva da criança sobre o seu processo implica muitos desafios empíricos e teóricos. O presente capítulo propõe a oferecer uma sistematização de abordagens que apresentam discussões relevantes e significativas do tema no campo pedagógico. Dois grandes tópicos organizam tal sistematização. O primeiro discorre sobre a aprendizagem e desenvolvimento da criança, tendo como lócus principal o contexto escolar. O segundo contempla, especificamente, as funções do brincar e sua relação com os processos de aprendizagem e desenvolvimento.

#### **1.1. O conceito de infância como construção social em uma perspectiva histórica e sociológica**

A criança e a infância demoram a tornarem-se objetos de estudos das pesquisas nas Ciências Sociais e Humanas. Segundo determinadas análises recentes as pesquisas lentamente foram observando a importância de considerar a relação com a sociedade, a escola e a família na construção da infância e dos indivíduos que a compõem. A criança passou a ser entendida como um sujeito histórico e de direitos socialmente garantidos. As pesquisas que se desenvolveram sobre o tema iniciaram o registro da fala das crianças como elemento importante para compreendê-las. Ao mesmo tempo, o brincar surge como estratégia de investigação acerca de significados atribuídos pelas crianças em contextos variados. Apesar de estudos ainda raros, a busca pela interpretação das representações infantis de mundo tem tido importante contribuição no objetivo de entender o complexo processo de construção social da infância e o papel que a escola e instituições sociais diversas desempenham diante do mundo moderno.

Duas importantes publicações marcam o início das preocupações com a história da infância. A publicação do livro de Àries (1973) intitulado “História social da infância

e da família” e na década seguinte de De Maude (1991) “A evolução da infância” registram o processo preciso de reconstrução do campo de estudo da infância. Os importantes autores referidos buscaram reconhecê-la a partir da sua ligação conceitual e social entre a história da infância e a aprendizagem humana. Segundo Nascimento (2011) a falta anterior de uma história da infância e registros historiográficos tardios são indícios da incapacidade dos adultos de perceberem a criança em uma perspectiva histórica.

Pesquisas posteriores passaram a abordar a infância como um fenômeno histórico, o que alterou significativamente o olhar ocidental sobre a criança e a modo de pensar o ensino durante a infância. Dentro da perspectiva de uma construção histórica a infância pode ser delineada a partir da sua relação em diversos níveis com os adultos. Havia anteriormente uma relativa igualdade entre todas as idades que, por consequência, expunham as crianças a sentimentos incompatíveis ao desenvolvimento natural delas. Tal percepção significa que até meados do século XVI não existiu a consciência social de que a infância possui uma existência autônoma como categoria do gênero humano.

Até meados do século XVII o conceito de infância esteve ligado à dependência, amparo e à necessidade de proteção que a criança tinha do adulto. Surge no século XVII, nas classes dominantes, a primeira concepção real de infância, a partir da observação dos movimentos da dependência das crianças muito pequenas. O adulto passou, então, pouco a pouco a preocupar-se com a criança, enquanto ser dependente e fraco. Tal fato é que ligou esta etapa da vida à ideia de proteção, de acordo com Levin (1997). A palavra infância passou a designar a primeira idade de vida: a idade da necessidade de proteção, que perdura até os dias de hoje. Inclusive, o brincar e a necessidade de proteção é comum a todos os mamíferos. Foi, então, a partir das ideias de proteção, amparo, dependência, que surge a infância. A primeira preocupação com a infância ligou-se à disciplina e à difusão da cultura existente, limitando todo e qualquer movimento infantil destinado ao prazer e ao aprendizado.

Através de Rousseau (1995), a criança começou a ser vista de maneira diferenciada do que até então existia. Assim, a criança sempre existiu, mas a forma de enxergá-la como sujeito, por exemplo, foi que mudou. Ele propôs uma educação infantil sem juízes, sem prisões e sem exércitos. A partir da Revolução Francesa, em 1789, modificou-se a função do Estado e, com isso, a responsabilidade para com a criança e o interesse por ela. Durkheim (1978) foi o quem primeiro buscou tecer os fios da infância

aos da escola com objetivos de “moralizar” e disciplinar a criança. Segundo o autor a criança além de questionadora, passa de uma impressão para outra, de um sentimento para outro, de uma ocupação para outra, com a mais extraordinária rapidez. Ele propôs três elementos fundamentais para desenvolver a educação moral das novas gerações: o espírito de disciplina (graças ao qual a criança adquire o gosto da vida regular, repetitiva, e o gosto da obediência à autoridade); o espírito da abnegação (adquirindo o gosto de sacrificar-se aos ideais coletivos); e a autonomia da vontade (sinônimo de submissão esclarecida).

A institucionalização da escola contribuiu para que o conceito de infância começasse a ser lentamente alterado, através da escolarização das crianças. Houve então uma construção social da infância que se concretiza pelo estabelecimento de valores morais e expectativas de conduta para dela. Segundo Corsaro (2003) podemos falar de uma invenção social da infância a partir do século XVIII, em que há fundação de um estatuto para essa faixa etária, assim como a invenção da adolescência no fim do século XIX.

O desenvolvimento da sociedade industrial contribuiu para um acentuado distanciamento entre as sociedades. A alteração no modo de vida da sociedade agrária caracterizou-se significativas mudanças no agrupamento familiar. Assim afirma-se que neste século surgiu outra noção de desenvolvimento da criança, a qual passou a mostrá-la como um ser cujo crescimento é um desdobrar-se numa sucessão de fases intelectuais e emocionais. Mas nenhum destes momentos houve uma real preocupação em perceber e/ou estudar verdadeiramente as relações entre o ser corporal e sua espacialidade e temporalidade. O sentido e significado de infância estiveram esvaziados.

Afirma-se que a infância é um conceito tanto cultural quanto biológico. Através das novas pesquisas surgem diferentes infâncias ou formas de pensá-la. É correto dizer então que “não existe uma única, e sim, em mesmos espaços têm-se diferentes infâncias, resultado de realidades que estão em confronto” (DERMATINI, 2001, p. 4). As tendências das atuais pesquisas é a tentativa de articulação das diferentes instâncias de socialização da infância, abordando as práticas do dia-a-dia das crianças, “sejam elas originadas da observação das práticas da vida cotidiana ou das representações sociais do imaginário” (SIROTA, 2001, p. 22). Sarmiento (2002) afirma que o imaginário social constitui uma das formas específicas de relação da criança com o mundo. A mente infantil é “uma mente criando sentido, buscando sentido, preservando sentido e usando sentido; numa palavra – construtora do mundo.” (GEERZ, 2001, p. 186).

### *1.1.1. A história da educação sob a perspectiva do desenvolvimento do conceito de infância*

Autores ponderam que a infância não é somente uma etapa biológica da vida, é também uma construção histórica e cultural. Por isso hoje é necessário compreender as mudanças profundas e significativas que o conceito sofreu a partir antiguidade. Desde a antiga Grécia a educação escolar possui grande importância na formação cultural e política da polis. A educação clássica era a iniciação à vida grega a qual pensava a formação das crianças como mecanismo de torná-los indivíduos capazes de dominar suas vontades naturais. Essa educação não era necessariamente a mesma nas duas principais cidades gregas: Atenas e Esparta. A educação espartana havia o domínio do Estado sobre o indivíduo. Para a sociedade espartana o fim da educação era dar ao indivíduo uma perfeição física e moral para a construção do perfeito soldado. Enquanto isso a sociedade ateniense estava preocupada no desenvolvimento da personalidade e nos ideias de vida.

É necessário está atendo que a educação a qual fazemos referencia na antiguidade era aberta apenas a elite cidadã de homens livres. Todas as escolas eram particulares e a educação recebida pelos jovens atenienses havia apenas dois tipos de escola, segundo a posição social. Após as guerras médias Atenas reconquista a hegemonia grega e a vida pautada na razão assim como as ideias democráticas recebem grande fôlego. E assim a filosofia obteve significativa importância na natureza íntima do homem e nos problemas da vida interior. A partir de então é notável o aparecimento de ilustres filósofos que concordavam com a necessidade de renovar os métodos educacionais. Segundo Rosa (1993) o fim da educação tanto para Platão quanto a Sócrates era a formação do homem moral, em que o meio para atingir tal finalidade era Estado. O ensino de suas escolas era ativo pautado no método da conversação.

Platão como grande mestre da tradição clássica considerava o conceito de educação como enquadramento nas questões políticas, defendendo a eliminação da propriedade e da família na educação. Ele afirmava que as crianças deveriam receber educação do Estado, além de considerar a educação como o bem mais precioso que poderia ser dado aos mortais. Segundo Lima (2005, p. 2) para o homem grego a educação era um conjunto de cuidados dispensados por um sábio homem mais velho a um jovem. Marrou (1990) afirma que a formação da infância para os gregos é muito mais do que uma concepção intelectual, letrada, sabia; é acima de tudo a formação da virtude moral ou ética.

Para Aristóteles a finalidade da educação era o bem moral e a felicidade. Através dos fundamentos da filosofia aristotélica a educação era pensada em fundamentos éticos. Era uma ética pensada a partir da tomada de decisões práticas, que fossem consequentemente dirigidas ao bem da vida social. A concepção de educação estava diretamente relacionada disciplina das nossas determinações externas e da natureza humana. Segundo Boto (2001) a ética era motivada pela busca de uma vida equilibrada e pautada em parâmetros tidos por valorosos que conduziria a uma vida harmonizada. É por meio dessas concepções que podemos pensar a dimensão do mundo que constitui a formação do homem grego: Paideia. Em múltiplos significados o termo Paideia poder-se-ia encontrar, simultaneamente, cultura, cultivo intelectual, instrução, educação, capacidade de aprender, desenvolvimento da memória e, especialmente, da "ânsia de saber" (JAEGER, 1995, p. 558).

Assim, é possível avaliar que para a filosofia grega da antiguidade o esforço pedagógico exercia a sua função através de concepções filosóficas que consideravam a necessidade do desenvolvimento humana em sua potencialidade. Segundo Boto:

nota-se, assim, que a filosofia Grega da antiguidade já pontua a curiosidade intelectual e o desejo de aprender como requisitos para a aceção do verdadeiro ensino; aquele que deixa sua marca, e que parte do também desejo desses comungar o saber aprendido e compartilhar a cultura, com as gerações que a levarão adiante (2001)

Retomando ao percurso sobre a História da Educação avaliamos a educação romana, onde a criança desde muito pequena é levada a imitar os gestos dos adultos em sociedade. Segundo Lima (2005, p. 3) “o crescer é admitida de forma silenciosa no mundo dos adultos”. A educação romana em seu período imperial era um esforço para assimilar a cultura grega, mas não possuía a originalidade dos gregos e tornou-se formalista assim como desprovida da essência helênica. O conhecimento ocupava lugar de destaque e consequentemente a educação era pensada desde a infância. Inicialmente a mãe desempenhava este papel e somente deixava a cargo de outro quando não era capaz. O verdadeiro educador tornava-se o pai que assumiu a função a partir dos sete anos de idade da criança.

Os primeiros tempos da República indica uma educação de feição aristocrática e ministrada de maneira voltada mais para a moral e o intelectual. Somente a partir da expansão para o Mediterrâneo é que a educação sofre sensíveis mudanças. Segundo

Rosa (1993, p. 62) “o espírito da nova educação resume-se na palavra *humanitas*, uma espécie de educação de caráter universal, humanística, supernacional”.

A respeito do período Medieval é importante considerar inicialmente que com o aparecimento do cristianismo ocorre uma mudança no rumo da história ocidental. Jesus Cristo passa a ser o cume da História Universal. Durante o período medieval a Igreja Católica torna-se a maior instituição do sistema feudal, atuando em todos os níveis da vida social. Ela dar início ao estabelecimento de novas normas, orientação dos comportamentos e, sobretudo, imprimir ideias no homem medieval de fundamento inspirado na religiosidade e obediência a Deus. Desde muito cedo a criança é posta com textos sagrados para que siga o caminho da verdade: Jesus. Assim, a igreja adquiriu o controle da educação, sendo o clero a elite intelectual e suas escolas as únicas instituições culturais atuantes. Somente por volta dos séculos X e XI a criança passa a ser vista como ser produtivo, como herdeiro, merecendo espaço e tornando alguém que ‘promete’ para o mercado. As escolas seculares surgem como novos sistemas de educação.

A partir do Renascimento urbano surgem escolas nas cidades mais importantes. Mas essas escolas não dispunham de lugares apropriados ainda no início de sua fundamentação e os alunos eram recebidos em diferentes lugares. A Renascença adotou uma concepção de homem e de mundo mais livre. Isso claramente significou outra postura diante dos antigos métodos educacionais praticados no período medieval. O novo tipo de educação era chamado de *humanitas*, em que o desejo era a formação da personalidade humana, em contraposição à vida claustal e aos estudos teológicos. É importante considerar que o humanismo é a marca de pensar a vida diferente, em que a formação do homem retonava ao pensamento grego, mas sob o olhar do homem ainda marcadamente latino. Segundo Rosa (1993, p. 117) “o movimento humanista marcou-se por uma reação contra o método da autoridade, a filosofia escolástica, a sobrecarga da memória e a negligência do espírito crítico”. Essa nova forma de pensar o homem e o mundo caracteriza o campo educacional pela formação completa do indivíduo.

Todo esse período não distanciou o homem totalmente de suas aspirações religiosas. A primeira consequência das ideias reformadoras era a condução do homem ao desenvolvimento sistemático da razão. Mas segundo Peeters (1965, p. 64) o liberalismo de pensamento e o princípio da suma importância da razão pouca realização tiveram na educação da época. A influência direta da Reforma na realidade foi o desenvolvimento da ação estatal na criação e na manutenção das escolas públicas sob a

alegação de que cada cidadão deveria saber ler. O conceito de educação mudou e a Reforma trouxe a ideia moderna da educação popular. Em consonância com a afirmativa de Peeters (idem) a consequência maior da Reforma ocorreu indiretamente. Isso porque a Igreja aguçou as suas atividades católicas e passou a realizar a renovação do ensino por toda a parte entre os católicos. A Contra-Reforma impulsionou a disseminação do ensino religioso e introduziu mais clareza nos pontos controvertidos pelo protestantismo.

A partir do século XVII a educação passa a sofrer outras influências e o ideal de racionalidade ocupa um lugar preponderante. Segundo alguns autores esse período foi marcado por variadas características nos diversos setores da vida humana. Sem dúvidas o setor científico é um dos que mais interverem na vida cotidiana dos indivíduos. As descobertas realizadas perturbaram a Igreja e parte do tradicionalismo educacional. Entre os nomes mais destacados que lutaram sistematicamente para modificar o *statu quo* social e no campo da educação lograram grande expressividade estão Comênio, Descartes, Locke, Rousseau, Pestalozzi e Kant. O resultado dos trabalhos provocaram reações diversas ao sistema social vigente. Logo o iluminismo tornou-se o elemento norteador de muitos processos educacionais. Ele passou a ser o saber científico baseado nas várias ciências. O século terminou dentro de uma grande efervescência de ideias geradas por suas crises. O homem multiplicou as suas invenções em todas as ordens sociais.

Segundo Peeters (1993) no decorrer do século XVII é que foram germinando os conceitos modernos de educação, quer do ponto de vista psicológico, social ou científico. As descobertas geográficas e astronômicas, assim como o progresso da anatomia e o desenvolvimento maior da indústria, despertaram o espírito de observação da natureza. Assim, pela primeira vez foi formulada uma teoria da educação baseada na investigação científica. E os pedagogos pareciam desiludidos a respeito do valor educacional da Reforma protestante e do renascimento ao ponto de aceleraram as esperanças exageradas na renovação ideal da humanidade por meio das ciências. É claro que as novas concepções de educação que foram sendo ensaiadas e produzidas por grandes pensadores da época não lograram êxito de imediato. Elas foram adotadas muito lentamente.

É possível discutir sobre uma série de importantes pensadores que se destacaram no início do século XVII até meados do século XIX. Dentro do recorte temporal abordado aqui o século dezenove continuou sendo inspirado pelas demonstrações

cartesianas. René Descartes inaugurou o princípio da dúvida metódica e a recusa de acreditar em qualquer conhecimento que não seja examinado pela dúvida. Esse era o princípio da cientificidade que passou a predominar entre os iluminados e de influencia nos diversos ramos da vida social. Outro importante autor de destaque é o filósofo Jean-Jacques Rousseau que acreditava na forma de educar em que a criança deveria ser afastada o máximo possível da sua vida social, levando-a ao contato com a natureza. Sobre a educação ele pensava que ela deveria ser puramente negativa no sentido de não intervenção na formação. Isso porque a natureza humana é boa por si mesma. A educação aparece para ele como formação da pessoa em todas as duas dimensões.

A partir dos princípios da teoria rousseuniana Heinrich Pestalozzi imbui-se do naturalismo. Junto a Rousseau, Basedow, Froebel e antecipadamente São João Batista de La Salle prepararam o caminho da educação popular. Segundo tem-se informação ele fundou a primeira escola industrial para pobres e pretendia instruir as crianças de maneira a fazer delas bons lavradores sem deixá-las ignorantes. Em sua concepção de educação a preocupação política com a formação das crianças era uma forma de preocupar-se com as gerações sucessoras. O maior merecimento dele é o seu método didático que consistiu em ensinar a partir das coisas, tanto para as coisas em si quanto para o desenvolvimento moral.

A guinada para o abandono da religião na educação pública e reforço incessante do predomínio da razão sobre as demais faculdades humanas a partir do cientificismo pautado na racionalidade do homem. O filósofo alemão Emanuel Kant constituiu um dos filósofos alemães mais marcantes da época. A expressão máxima era a independência do homem, autonomia da razão e a bondade como elemento próprio das escolhas. Em concepções educacionais sobre a infância o autor considera que “as crianças devem ser instruídas apenas naquelas coisas que são adaptadas à sua idade. [...] Uma criança não deve ter senão a prudência de uma criança; e não deve transformar-se num imitador cego” (KANT, 1996, p. 88). Para o autor a educação é essencial na instrução do verdadeiro homem e no alcance dos seus objetivos pessoais e sociais. O homem precisa ser educado e por educação entende-se o cuidado de sua infância, a disciplina e instrução. Os temas e autores abordados nessa introdução abreviada influenciaram grande parte das concepções pedagógicas modernas que se desenvolveram em diferentes ramos da pedagogia. A educação no Brasil também esteve atrelada a essas grandes concepções que se desenvolveram os países europeus e transferiam suas influências para o restante do mundo.

### *1.1.2. Um estudo abreviado sobre a infância e educação no Brasil*

A educação brasileira inicia no período Colonial tendo os jesuítas como primeiros educadores. Após meio século que os portugueses haviam chegado aqui à colônia estava em uma situação triste e desoladora. As dificuldades econômicas provocadas por um sistema industrial rudimentar não abria possibilidades para o desenvolvimento da educação. A partir do ano de 1549 a chegada dos jesuítas com Tomé de Sousa possibilitou o início da fundação das primeiras escolas imbuídas da intenção de civilizar e cristianizar o Brasil. Os jesuítas mantiveram durante esse período o monopólio do ensino. Estes mantinham um ensino conservador e rejeitavam as mudanças científicas.

Dedicado nas coisas do ensino e através da sua influencia significativa na catequese e educação no período colonial, José de Anchieta inspirou um sistema de educação onde seus colégios eram centros de irradiação social, econômica e espiritual. Segundo Valente (2007) sob a sua influencia os índios se reuniam em aldeia, perdiam os hábitos considerados primitivos e ferozes, aprendiam as técnicas de agricultura, construía casas, famílias e viviam dentro dos princípios da moral cristã. Em meados do século XVII o sistema escolar dos jesuítas havia atingido um alto grau de desenvolvimento, no século seguinte já havia a instalação de seminários em escolas em aproximadamente cinco importantes Estados. Os colégios jesuítas somente ministravam o ensino fundamental e quem desejava cursar o ensino superior era forçado a procurar universidades europeias.

As reformas pombalinas trouxeram mudanças à dinâmica educacional instalada desde o início da colônia. Marques de Pombal, em 1759, expulsou os jesuítas do Brasil e conseqüentemente foram abertas escolas fundadas por outras ordens religiosas que não tiveram o mesmo sucesso. As instituições escolares tornaram-se fragmentadas e insuficientes. O sistema de administração pautado no subsídio literário – imposto criado – não era suficiente para cobrir as despesas com os professores. É possível afirmar que a partir da extinção da Companhia de Jesus do Brasil houve certa desorganização da estrutura educacional existente. Alguns autores consideram que o novo sistema abriu margem para a presença marcante de educadores mercenários e incompetentes. O ensino regular somente poder ser substituído por outra organização uma década mais tarde, provocando um retrocesso em todo sistema educacional brasileiro.

O ano de 1808 inaugura um momento que altera a dinâmica do sistema educacional no Brasil. O advento da vinda da Família Real no início do século trouxe-

consigo uma série de adaptações administrativas, econômicas e culturais que atenderam a um grande número de pessoas que residiam aqui. A coroa portuguesa passou a ser a referência na demanda de necessidades que precisavam ser supridas. É possível observar que apesar das importantes instituições culturais criadas na época o ensino teve um sentido bastante utilitário e profissional. Segundo Valente (2007) o objetivo educacional era muito menos a educação do que a preparação de especialistas e profissionais habilitados para o atendimento dos serviços demandados pela coroa. De outra forma havia também a grande preocupação e preparar e cuidar da defesa militar da Colônia.

Segundo Ribeiro (1981) pode-se dizer que as mudanças e transformações no Brasil aconteceram com muito atraso. A conquista da autonomia política brasileira impunha exigências não cumpridas à organização educacional. Surgem técnicos profissionais em escolarização incapazes de atender as necessidades reais. O objetivo estabelecido para o período inaugurado era que todos aprendessem a ler e a escrever com imediatismo que suprisse as necessidades momentâneas. Era necessário elaborar um planejamento educacional capaz de atender a todos em idade escolar. Houve muitas dificuldades de uma política pública educacional sistemática e planejada. O processo de reorganização da sociedade capitalista trouxe mudanças significativas para o sistema educacional. O ensino começa a ser modernizado surgindo divisão do ensino: educação infantil, ensino elementar, técnico e superior. A preocupação com o ensino das camadas pobres era praticamente imperceptível ou insistente.

Surgiu a instalação de instituições culturais e escolas superiores, mas o progresso real em matéria de educação popular não ocorreu. A partir da proclamação da república em 1822 e fundado o Império do Brasil passou a existir preocupação com a educação nacional, que se tornou um dos temas centrais da Constituição. O trato constitucional do Império considerou o objetivo do ensino como de caráter não pragmático e imediatista. Agora a educação era compreendida como instrumento de formação da personalidade e do desenvolvimento nacional. Apesar do olhar diferenciado o resultado da obra educacional não apresentava resultados animadores. Para Valente (2007) podemos considerar que o ensino era deficiente e fragmentado. A ausência de um plano nacional expressava a ausência de uma estrutura orgânica. De modo geral havia uma educação de progresso lento, irregular e insuficiente.

Durante o período republicano surgiram muitas leis definidoras e sistematizadoras da educação. É possível mencionar desde as reformas da educação

primária, secundária do Distrito Federal, ensino superior, artístico e técnico no país sobre influência do positivismo, a Constituição de 1988 até à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de dezembro de 1961. Diversas mudanças e textos legais continuam a ser produzidos sistematicamente. Sob o olhar e perspectiva histórica podemos avaliar que a educação brasileira sofreu uma dinâmica de muitas mudanças e pouca sustentação prática. Faz-se necessário continuar lutando e exigindo dos Poderes Públicos a materialização das propostas legais. Isso implica um olhar crítico para a nossa Constituição Federal 1988, que considera a educação um direito subjetivo; o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Leis 8069/90); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBNE (Lei 9394/96); as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil – DCNEI/99 e demais pareceres.

## **1.2. Aprendizagem e desenvolvimento da criança na escola**

Objetivos que contemplados nesta parte serão a compreensão do processo de escolarização de crianças do primeiro ano, enfatizando a comunicação simbólica e afetiva nas interações sociais. Fazendo uma relação práticas pedagógicas na sala de aula com a aprendizagem e desenvolvimento de crianças contextualizando o desenvolvimento da subjetividade humana.

### *1.2.1. Fundamento social do desenvolvimento*

É comum as pessoas pensarem em desenvolvimento humano apenas em relação ao aspecto individual de maturação biológica. Entretanto, há muitos outros que devem ser levados em consideração, como os processos de formação da subjetividade, do desenvolvimento das funções mentais superiores etc. As interações sociais adquirem relevância nessa perspectiva. A maioria dos estudos mostra que o ser humano deve ser visto como um produto social e não somente como uma unidade social. O reflexo dessa discussão pode ser percebido na educação escolar. Diante da agenda conteudista, em que o conhecimento é tratado de forma descontextualizada, grande parte da nossa educação escolar parece privilegiar demasiadamente o objetivo de formar profissionais para o mercado de trabalho. Isso ocorre principalmente por meio de medidas de desempenho individual, onde as interações sociais ficam esquecidas.

O foco nas interações sociais estima investigar o contexto histórico-cultural no campo social e institucional dando ênfase aos valores, regras, e expectativas que estão a

todo o momento dentro de um grupo, sendo negociados entre os participantes. Dentro do contexto da sala de aula, quando se abrange o universo semântico e as possibilidades de situar os contrastes entre objetivos verbalizados, que são originados através das interações sociais, é possível fazer uma avaliação da experiência dos participantes nesse contexto. Essas experiências acontecem por meio de atividades que as crianças fazem cotidianamente, como desenhar, escrever um texto ou colorir um desenho. São realizadas dentro do contexto da sala de aula, e cada criança adquire significados diferentes, tudo dependendo da interpretação que ela realiza para obter um determinado resultado no intuito de interagir com o outro. Para compreender esses significados é importante que o docente dialogue com as crianças e promova negociações de significados de forma produtiva em sala de aula. A realidade das crianças exige contextualizar a diversidade de interações sociais para compreensão e significação das práticas pedagógicas.

O contexto da sala de aula é um dos ambientes promissores de negociação de significados, permite que ocorra o processo de internalização do conhecimento, que se dá por meio da coconstrução da socialização nos contextos culturais. Branco (1993) explica que essa construção ocorre em dois momentos contínuos, em *nível de interações sociais* e em *nível intrapsíquico*. Devido a sua própria interpretação da cultura original coletiva dos procedimentos do desenvolvimento, de forma dialética, a criança se acomoda aos processos cognitivos superiores, construindo a relação entre o “eu” e o “outro” com significados e objetivos. Os processos que ocorrem externamente à criança passam a ser internalizados, começa a interagir com o meio de modo mais autônomo. O papel da escola é potencializar o processo de internalização dos conceitos espontâneos que as crianças adquirem na convivência social, favorecendo o desenvolvimento da aprendizagem escolar da criança.

A contextualização compreende objetivos negociados em torno de processos e conteúdos escolares, considerando as características pessoais dos agentes educacionais e das crianças. As composições de ação ou as normas de conhecimento que estão introduzidas nas atividades desenvolvidas, “[contextualiza] as interações, (...), tarefa essencial à sua compreensão e à sugestão de práticas pedagógicas que estejam em maior sintonia com a realidade da criança” (BRANCO, 1993, p. 10). A sala de aula é caracterizada por uma realidade semântica e um jogo afetivo de expectativas, torna-se inevitável a pluralidade metodológica no sentido de integrar as informações do sistema. Não é suficiente inserir várias tecnologias para obter as informações, é preciso ter

objetivo específico e problemas definidos para obter resultados da aprendizagem das crianças.

A ação do processo ensino-aprendizagem conduz à análise da motivação, enfoque principal da interação social no contexto da sala de aula. Para uma motivação significativa é essencial compatibilidade entre realidade cultural dos alunos e dos conteúdos ministrados, assim como as metodologias adotadas nos contextos escolares. É preciso respeito ao conhecimento da criança, seus interesses e importâncias, valorização da cultura popular agregando-a absolutamente ao currículo escolar, o brincar na práxis pedagógica é uma possibilidade real para tal.

Assim “as estruturas cooperativas promovem os melhores resultados cognitivos e sócio-afetivos entre os estudantes” (BRANCO, 1993, p. 12, apud Johnson e Johnson, 1989; Slavin, 1991). Por isso, para fortalecer as interações sociais entre crianças dos anos iniciais é preciso que haja uma estrutura baseada em cooperação e diálogo aberto.

A relação entre os docentes, os agentes educacionais e as crianças deve ser caracterizada por confiança mútua, que seja autêntica, respeitando as qualidades e a individualidade de cada um. Branco (1993) demonstra que uma realidade educacional ideal é aquela que “a ‘relação de confiança’ verdadeira se fundamenta no entendimento da base relacional da motivação para aprender, mas é também fruto da competência e da seriedade”. Assim, a linguagem interacional favorece a relação entre docente com cada uma das suas crianças, auxiliando no enfrentamento construtivo das dificuldades cotidianas dentro do contexto escolar. Para motivar a empolgação das crianças é possível que o docente insira em seu planejamento escolar diário atividades de interação e cooperação. Essa talvez seja uma possibilidade para elas sentirem mais prazer e conforto em estar dentro da escola, e principalmente, na sala de aula. Fortalecendo a relação entre aprendizagem e desenvolvimento.

Os educadores podem analisar os importantes rumos que se almeja dar ao trabalho pedagógico realizado na escola. Na prática haverá situações de conflitos e momentos de decisões extremas. Para situações diárias é importante que a criança desde cedo assuma as responsabilidades que estão ao seu alcance, e o docente respeite com seriedade seus interesses e opiniões. Branco (1993) complementa afirmando que:

A criança é o centro do processo pedagógico e atua como agente importante do próprio planejamento. Seus interesses e opiniões são levados a sério, sua expressão individual é incentivada e respeitada

dentro de um clima de reciprocidade e de consideração mútua entre adultos e crianças. (p. 15)

Portanto, o planejamento de aula que cujo elemento central deveria ser a criança, torna a educação feita por e para elas. Desde cedo à criança deve assumir responsabilidades que estão ao seu alcance. Quando respeitado com seriedade seus interesses e opiniões, possivelmente serão pessoas melhores no futuro, seja no aspecto profissional, emocional ou intelectual. Segundo Branco (1993, p. 16) “o processo de internalização poderá significar: ou instrumento de simples reprodução da dinâmica entre dominadores e dominados, ou instrumentos da necessária inovação libertadora”. É importante que a educação não seja fundamentada em “criar” indivíduos que queiram dominar os outros, é essencial que haja compartilhamento de conhecimentos e interação social, sem comprometer a qualidade do ensino.

É desse modo que consideramos que a intervenção do professor é importante para trabalhar a cooperatividade entre as crianças dentro do contexto de sala de aula, promovendo um processo de socialização fundamental para o desenvolvimento delas. Por fim, quando é fundamentado o conceito social para o desenvolvimento da criança, é importante resaltar que afetos e emoções estão inseridos a todo o momento dentro do contexto de socialização. Para entender o desenvolvimento social, que é um processo cognitivo e afetivo, é importante compreender como a afetividade e a emoção pode interferir no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

### *1.2.2. Afeto e emoções no desenvolvimento*

Para cada processo de aprendizagem as crianças e adultos acabam olhando de um modo diferente a realidade. As aprendizagens modificam os significados e sentidos dados às coisas. Aparece a autonomia de atribuir um sentido pessoal para esse conhecimento adquirido, “expandindo a uma dimensão mais afetiva e emocional” (MIRAS, 2004, p. 209). Tradicionalmente, dentro do contexto de sala de aula, as dimensões afetivas e emocionais ficam em segundo plano. Entretanto, alguns estudos defendem o envolvimento direto dessas dimensões no desenvolvimento de processos cognitivos e, em especial, na relação entre ensino e aprendizagem.

A representação do relacionamento entre docente e criança nos contextos escolares transmite uma ideia de dimensão mais racional e consciente, com um objetivo de transmitir e receber conceitos fechados. A elaboração coletiva do ser e do saber contribui na relação de troca de conhecimento entre as partes, tornando a aprendizagem

algo enriquecedor para todos os envolvidos no processo. A afetividade toma lugar de destaque quando o docente permite “saber o nome de cada de cada um e o tratamento respeitoso como importantes componentes no processo e claro desenvolvimento por parte dos educandos [crianças], são elementos essenciais no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das crianças” (FAZENDEIRO, 2010, p. 4). A criança se sente motivada a participar durante a aula, pois o nome é uma característica muito íntima para cada pessoa. Quando alguém nos trata pelo nome é porque geralmente deseja estar próximo e presente.

Miras (2004) vem “salvar” o cenário de pesquisa sobre afetividade e motivação, acalmando o leitor e pesquisador, mostra que há algum tempo trabalhos centrados em estudar os aspectos afetivos e emocionais, tão importantes no desenvolvimento e nos resultados educacionais. Eles surgem “com a tentativa de integração e relacionamento entre os diferentes agentes educacionais e suas crianças por meio de ações educacionais de ensino e aprendizagem” (MIRAS, 2004, p. 209). Os processos escolares de ensino e aprendizagem em todo seu contexto envolvem pessoas que estão constantemente no plano intrapessoal e no interpessoal. Por isso, é importante ressaltar que é necessário considerar, principalmente nas crianças, as capacidades intelectuais dentro do processo de aprendizagem, que devem estar em equilíbrio com outras capacidades, as emocionais e as afetivas.

Elas são essenciais no processo de aprendizagem porque cooperam para o conforto e bem-estar psicológico da comunidade escolar, de modo a produzir uma relação de ensino-aprendizagem agradável. A importância da interação com o outro faz com que a criança identifique no próximo as mesmas características que são possíveis encontrar em si. Através do afeto é possível designar os estados de humor, sentimento ou emoção que se pode encontrar nas crianças. Dentro do contexto de sala de aula a representação tem um papel fundamental que destaca a ideia de que a afetividade e as emoções que estão a todos os momentos nos processos educacionais escolares.

A aprendizagem é um processo ativo, em que a criança é um receptor ativo, que deve participar dos processos dinâmicos que ocorrem dentro da sala de aula e do contexto escolar. As crianças têm a capacidade de “aprender a aprender”, isto é, são apropriadas a se depararem com situações que exigem mobilização de conhecimentos de experiências já vividas. Na criança o processo de aprendizagem está unido diretamente a suas situações emocionais e psicológicas, quando está abalada e fragilizada a criança apresenta um mau aprendizado e desenvolvimento, quando está em

ótimas condições ela produz um bom aprendizado. É fundamental que docentes e crianças experimentem diversas emoções, para que os estados afetivos não atinjam um nível máximo, pois é provável que os participantes se concentrem neles mais do que nos aspectos racionais e cognitivos.

Deve haver um equilíbrio e entre esses aspectos cognitivos e afetivos, para que ocorra uma boa convivência e bons resultados. A criança pode assumir os desafios afetivos que envolvem a aprendizagem e concretizar atividade cognitiva que ao aprender supõe. O docente visto como um problematizador desenvolve algumas formas de motivar a criança utilizando a autenticidade para um processo de aprendizagem adequado, para assim desenvolver ótimos resultados. A qualidade que as crianças têm deve ser respeitada pelos educadores, que confiam que a criança é um ser em plena transformação, que possui defeitos e qualidades, que sempre investigação um modo de atender seus anseios, desejos e ansiedades, como qualquer outro ser humano.

É de extrema importância o olhar sobre o outro como um ser que é constituído de diversos sentimentos para desenvolver uma aprendizagem significativa. Pois, a aprendizagem e o desenvolvimento humano são compostos de relações de troca entre seus sujeitos ativos. Isso implica mudar o relacionamento entre o docente e as crianças dentro do contexto da sala de aula. Dentro da sala de aula é importante considerar que “a composição e a organização social (...) são determinantes para avaliar o grau de adequação e o possível impacto dos fatores pessoais e interpessoais” (MIRAS apud HELMKE, 2004, p. 217). Desse modo conclui-se que toda aprendizagem é gerada de outras aprendizagens, sendo um ciclo que não para. Essas representações que estão inseridas no cotidiano das crianças mostram o que a criança tem de si mesma, sua autoimagem ou seu autoconceito:

O autoconceito postula a ideia do eu como objeto de conhecimento em si mesmo e atualmente tende a ser concebido como uma noção pluridimensional, que engloba representações sobre diferentes aspectos da pessoa (MIRAS, 2004, p. 210).

Ao considerar todas as dimensões que constituem o ser humano dentro da sala de aula é necessário considerar que essa perspectiva é fundamental para uma boa aprendizagem e um bom desenvolvimento. Outro conceito fundamental no contexto escolar é o autoconceito acadêmico (MIRAS, 2004, apud MARSH, BYRNE e SHAVELSON, 1988, p. 211). Ele significa a representação que a criança tem de si

mesmo como indivíduo social que possui habilidades para entender a aprendizagem dentro do contexto escolar, voltado para a percepção cognitiva e racional. Já a autoestima é avaliação afetiva que a criança tem sobre suas características, abrangendo o lado psicológico. Conseqüentemente, para que o desenvolvimento psicológico ocorra de maneira agradável, é essencial que autoestima permaneça positiva.

Escassos estudos realizados sobre o assunto mostram que o autoconceito está relacionado diretamente com o psicológico e a autoestima do ser humano, por meio de alguns elementos “como a imagem física de si, a percepção da própria competência ou aceitação social” (MIRAS, 2004, p. 211). Aparentemente eles exercem um papel valoroso na maior parte das pessoas. O autoconceito e autoestima repercutem fortemente nos interesses que as crianças têm para modelar o ambiente e se adaptarem as suas próprias expectativas e necessidades.

As representações dentro do contexto da sala de aula exercem uma função definidora nas relações interpessoais que constituem os procedimentos educacionais e interferem nos resultados obtidos. A observação, que não necessariamente são neutras e objetivas, que as crianças fazem do professor, e vice-versa, é importante para interação social. O próprio sistema educacional auxilia na construção de representações que uns tem dos outros, que acabam marcando o primeiro contato, esse “impacto que têm ou podem ter as representações e as expectativas que o professor ou outros colegas colaboram no sistema do eu do aluno” (MIRAS, 2004, p. 217). Alguns fatores são utilizados para definir as futuras interações educacionais entre docentes e crianças, por exemplo, atribuir o papel que cada um tem dentro da sala de aula, estereotipar o próximo e definir o perfil ideal. Assim acaba surgindo o “professor ideal” e o “aluno exemplar”.

É importante que a criança atribua um sentido pessoal para a aprendizagem adquirida por meio das representações, expectativas e atribuições, que nesse processo são fundamentais para os resultados que se deseja atingir. Assim haverá “a construção dos significados e as atribuições escolares no sentido aos conteúdos escolares” (COLL, 2004 apud MIRAS, 2004, p. 217). Isso pode levar a criança ao maior interesse em aprender. É preciso motivação por parte dos docentes, definida como um método psicológico que induz a criança a se fortalecer para alcançar determinados resultados, que são fundamentais para o desenvolvimento da criança. A motivação é algo interiorizado de forma particular e “definida como o processo psicológico que leva uma

pessoa a fazer esforços para obter certo resultado” (FAZENDEIRO, 2010, p. 12). Esses esforços são fundamentais para o desenvolvimento da criança.

Por meio do corpo e da fala verbal a criança se comunica com os outros e constrói significados. Através da vivência e edificação do meio entre o coletivo a criança gera em si suas emoções e afetividades, que estão integrados juntamente com a inteligência. De tal modo que surge o primeiro momento de comunicação significativa da criança com o mundo externo, portanto, expande o pensamento simbólico da criança. Segundo estudos realizados sobre afetividade pelo por Fazendeiro (2010, p. 16) conclui-se que “Wallon considera o desenvolvimento da pessoa completa integrada ao meio em que está imersa, com os seus aspectos afetivo, cognitivo e motor, também integrados”. Assim o meio interfere nas emoções, no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Por isso que “o desenvolvimento da criança aparece descontínuo, marcado por contradições e conflitos, resultado da maturação e das condições ambientais, provocando alterações qualitativas no seu comportamento em geral” (FAZENDEIRO, *idem*, p. 16).

O docente deve estar atento a esses detalhes dentro do contexto de sala de aula, para poder compartilhar e realizar momentos de ensino e aprendizagem produtivos, já que a relação afetiva com as crianças não é simples. Segundo Fazendeiro (2010, p. 20) “a afetividade é inicialmente determinada pelo fator orgânico, mas ao longo da vida passa a ser fortemente influenciada pela ação do meio social”. Portanto, conclui-se que a afetividade não depende apenas da criança em si, é fundamental que se tenha influencia externas, o outro como agente auxiliador nesse processo, para gerar uma afetividade e fazer com que as emoções sejam mediadas de forma produtiva para o desenvolvimento da criança.

Dentro do contexto escolar a criança deve se sentir bem, aceita e respeitada por todos. É quando ela está em um ambiente confortável que adquire autonomia e confiança para ter condições para aprende. Fazendeiro (*idem*) expõe que é essencial que dentro do contexto escolar a criança sinta o prazer de ser importante no meio no qual vive, ela pode “ser tudo que você pode ser” (FAZENDEIRO, p. 12). Dessa maneira, a comunidade escolar, trabalhando em equipe, deve estar atenta aos sentimentos das crianças, sendo responsável pela construção da afetividade no trabalho pedagógico desenvolvido. A educação envolve afinidade com outros indivíduos, inerentes a afetos, sejam voltados para a socialização ou para o afastamento dela.

O docente deve incentivar a criança após receber qualquer tipo de aprendizagem a pensar por si própria, fazendo seus julgamentos referentes às informações adquiridas, logo depois saber discutir esses assuntos. O papel do docente é auxiliar, com carinho, a trajetória desse aluno com participação e independência, sendo um mestre ideal da aprendizagem, “isto significa ter carinho pelo estudante, por tudo que ele representa; considerar suas ações e reações, e aceitá-los como pessoas reais como você” (FAZENDEIRO, p. 29). Dessa forma, a criança pode sentir a necessidade e curiosidade de resolver problemas, utilizando a motivação transferida do docente a ela.

Para que o processo de aprendizagem ocorra de modo aceitável, os artifícios motivacionais e afetivos devem apresentar a criança o seu desenvolvimento pessoal. Ensinar é abrir os olhos a curiosidade, estimular o desejo de ir mais a frente do conhecido. É provocar na criança a confiança em si mesmo e incentivar a busca de um querer sempre mais. O educar é um processo para a vida e para novas interações sociais, com isso todos aprendem e ensinam alguma coisa a alguém.

### *1.2.3. A relação entre aprendizagem e desenvolvimento humano*

Alguns autores defendem que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem entre crianças dos anos iniciais pode ser abreviadas em três posições teóricas. A primeira defende que os processos de desenvolvimento da criança podem ser independentes da aprendizagem, algo que acontece externamente, visto que o desenvolvimento é uma pré-condição da aprendizagem, não como consequência dele. Importante autor a defender essa abordagem é Jean Piaget. Em seus estudos “procura obter as tendências do pensamento das crianças na forma ‘pura’” (VYGOTSKY, 1989, p. 88). A segunda sugere que a aprendizagem significa desenvolvimento. O desenvolvimento é aceito como autoridade das representações dependentes, isto é, o método de aprendizagem está aperfeiçoado com o procedimento de desenvolvimento. A terceira, defendida por Vygotsky, mostra que há uma interação da aprendizagem com o desenvolvimento, tentando superar as duas outras posições teóricas:

O aprendizado e desenvolvimentos estão inter-relacionados em todos os pontos desde o primeiro dia de vida de uma criança (...), pois a criança já nasce aprendendo a lidar com o corpo da mãe, que é o primeiro momento de aprendizagem, dessa forma é possível concluir que o (...) desenvolvimento é sempre um conjunto maior que o aprendizado (VYGOTSKY, 1989, p. 93).

Nesse sentido, a aprendizagem gera algo maior que o desenvolvimento na criança, que tem o poder de fortalecê-la. Muito antes de frequentarem o ambiente escolar, as crianças já adquirem uma aprendizagem, pelos jogos e brincadeiras, pois estão carregados de histórias vivenciadas, mesmo com pouca idade já levam consigo um contexto de vida. Portanto, qualquer situação que as crianças defrontam no ambiente escolar, pode estar sendo influenciado por algum momento no qual elas já viveram. Por exemplo, quando um professor ensina às suas crianças o conceito de medir, ele se depara com uma criança que já convive com medição, pois sua mãe é costureira e a ensinou o que quer dizer “metro”, assim essa influência pode interferir no jeito que a criança vai se comunicar com seus colegas/docente, transmitindo seus conhecimentos. Deste modo, o aprendizado deve ser compatibilizado de alguma forma com o nível de desenvolvimento da criança.

Segundo Vygotsky (1989) as relações entre o processo de desenvolvimento e a aprendizagem acontecem devido a relação entre dois níveis: nível de desenvolvimento real, que se caracteriza pelo nível das funções mentais da criança, resultantes dos ciclos de desenvolvimentos já finalizados. Esse nível define as funções amadurecidas devido os produtos finais do desenvolvimento. O segundo nível é o potencial. A dinâmica entre esses dois níveis e o processo empreendido na relação entre eles definem um novo conceito conhecido como a zona de desenvolvimento proximal<sup>1</sup>:

É a distancia entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através de solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1989, p. 97),

É no espaço da “zona” que é possível proporcionar recursos para a criança lidar com o seu futuro imediato e redirecionar a dinâmica de seu desenvolvimento, distinguindo o que está ocorrendo nos processos de maturação. Em outras palavras, a desenvolvimento potencial é caracterizado pelas funções que estão em processo de amadurecimento. É quando as crianças realizam as atividades ou participam de eventos com auxílio do outro na mediação de ferramentas físicas e simbólicas que produzem significado. O desenvolvimento real são as funções que já amadureceram, foram internalizadas e já adquiriram funcionalidade de mediação pela própria criança. É quando a criança faz individualmente o que antes era feito com auxílio externo.

---

<sup>1</sup> Alguns autores modernos utilizam o conceito Zona de Desenvolvimento Iminente,

Portanto, o grau de desenvolvimento mental e global das crianças poderá ser determinado se forem revelados esses dois níveis de desenvolvimento. Vygotsky (1989, p. 97) explica que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. As crianças mostram que podem superar seus limites e suas capacidades aprendendo novas ações e aperfeiçoando seu desenvolvimento mental. Desse modo, aprendizagem é o que leva ao desenvolvimento e que consiste em um aspecto indispensável e universal do procedimento de desenvolvimento psicológico e culturalmente organizada especificamente humana.

Vygotsky (1989) mostra que há uma relevante importância nas pesquisas realizadas sobre a noção e as capacidades das crianças. A criança primeiramente sujeita sua conduta às regras de uma brincadeira ou jogo em grupo. Entendem a regra como algo externo que deve ser respeitado. Depois, aparece a autorregulação voluntária do procedimento como um desempenho interno. No jogo, se relacionam de forma dinâmica, presente, passado e futuro, importantes aspectos no desenvolvimento da função simbólica. O jogo é potencialmente um excelente meio para desencadear processos de desenvolvimento, sendo ele mesmo tido como momento de aprendizagem. A relação inerente do jogo com as regras favorece o funcionamento psicológico de acordo com a cultura organizada. O jogo, nesse sentido, se encontra exatamente na zona de desenvolvimento proximal, mediando processos culturais que ainda estão em desenvolvimento.

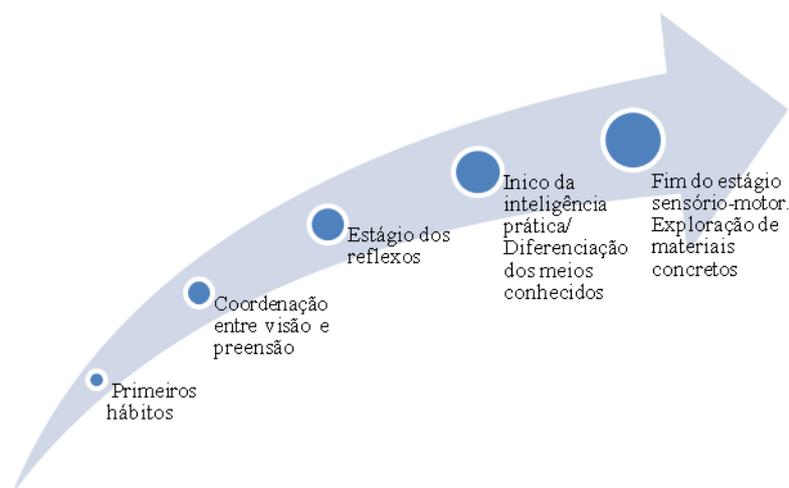
#### *1.2.4. Desenvolvimento do pensamento simbólico*

Para a Epistemologia Genética de Jean Piaget o processo de compreensão do desenvolvimento cognitivo da criança é dividido em três estágios: sensório-motor (até dois anos) – durante esse período o desenvolvimento do indivíduo aplica-se a situações e ações concretas; pré-operatório (dos dois aos seis/sete anos) – reprodução da imagem mental e desenvolvimento da linguagem; operatório concreto (dos seis/sete aos 11/12 anos) – representação e aceitação do concreto; e o das operações formais (dos 11/12 até a vida adulta) – transição do modo adulto de pensar, hipotético-dedutivo. Segundo fundamentos da teoria piagetiana as estruturas da inteligência se constroem a partir de desestabilizações geradas na interação com o meio. Ao sujeito existe a possibilidade de organizar as manifestações externas e assimilá-las de maneira a acomodar sempre novos conhecimentos.

Para compreender o surgimento da função simbólica e da linguagem é essencial que se entenda o estágio que decorre anteriormente a este surgimento, o sensório-motor. Para Piaget, no estágio sensório motor não existe ainda a função simbólica, uma vez que “o bebê ainda não apresenta pensamento, nem afetividade ligada a representações que permitem evocar pessoas ou objetos na ausência deles” (PIAGET; INHELDER, 1999, p. 11). Nesse estágio é possível afirmar que o bebê está desenvolvendo suas estruturas cognitivas para construções de novas estruturas intelectuais.

No estágio sensório-motor a criança só se relaciona diretamente com os objetos que estão presentes no seu campo de visão. Desse modo, existe uma inteligência que está ativamente “construindo um sistema complexo de esquemas de assimilação, e de organizar o real de acordo com o conjunto de estruturas espaço-temporais e causas” (PIAGET; INHELDER, 1999, p. 12). Por não haver linguagem e nem representação, as construções da criança são fundamentadas por meio de movimentos e percepções. Assim, entender a inteligência nesse estágio, é compreender que ela também é dividida em subestágios. A seguir, um quadro baseado nos conceitos de Piaget e Inhelder (1999) especifica esses estágios da inteligência sensório-motora:

**Figura 1 - Estágio da inteligência sensório-motora.**

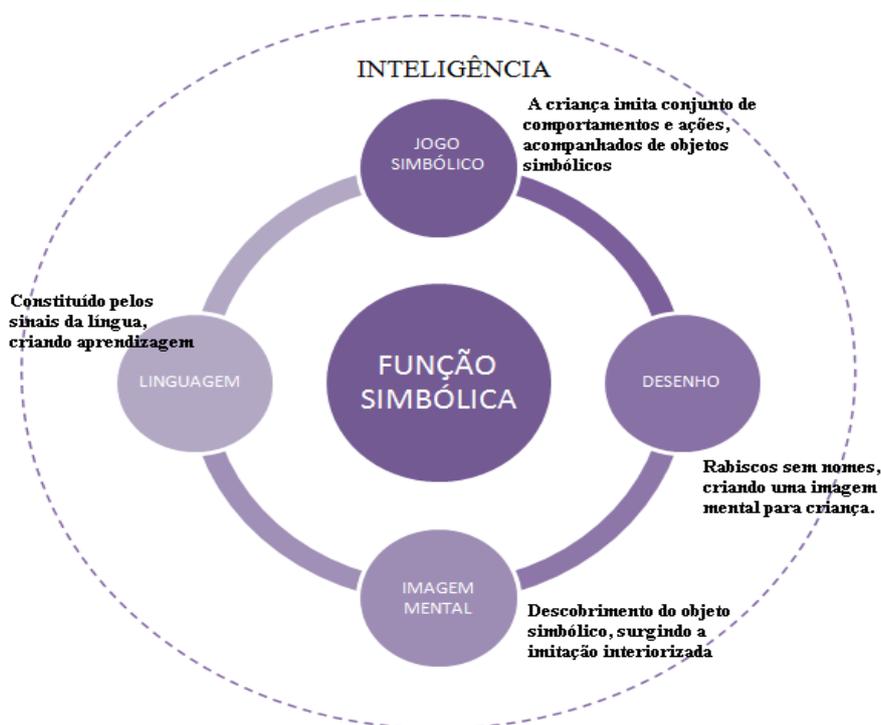


As estruturas sensório-motoras formam a origem das operações anteriores ao pensamento. É possível dizer que “a inteligência procede da ação em seu conjunto, na medida em que transforma os objetos e o real, e que o conhecimento, cuja formação pode seguir-se na criança, é essencialmente assimilação ativa e operatória” (PIAGET; INHELDER, 1999, p. 31). Desse modo, a criança passa a entender os objetos como

sinais de algo que as deixam feliz ou triste. Por exemplo, a mamadeira é um sinal de que vai ter a sua necessidade de comer saciada e isso a deixa feliz. Quando a mãe pega a bolsa, a bolsa é um sinal de que vai sair e isso pode deixá-la triste. Os objetos passam a virar sinais de que algo vai acontecer e provocar satisfação ou frustração. Isso ocorre no final do estágio sensório-motor, a criança está prepara para passar para o próximo estágio que é o pré-operacional, onde surge de fato a função simbólica.

A função simbólica começa a aparecer após o segundo ano de vida da criança. Permite à criança flexibilidade quanto à sua relação com o mundo circundante, por meio de “um conjunto de objeto ou de um acontecimento ausente” (PIAGET; INHELDER, 1999, p. 48), e ainda que ela se relacione de forma indireta com o mundo que a cerca. Possibilita participar do mundo social a partir do acúmulo progressivo de um repertório de representações mentais que é construído por meio do uso do símbolo e, futuramente, dos signos (língua escrita). Essa conduta se caracteriza por meio de processos que ocorrem simultaneamente: imitação inferida, jogo simbólico, o desenho, imagem mental e linguagem. Todo esse processo desenvolve um pensamento reflexivo na criança. Em síntese, o pensamento simbólico assegura o desenvolvimento da imitação, do jogo e das construções verbais.

**Figura 2 - Construção da função simbólica.**



É possível fazermos agora uma explicação mais detalhada da função simbólica e suas etapas, anteriormente explicitadas. A função simbólica surge na ausência de um modelo, ao contrário do estágio sensório-motor em que a criança precisava necessariamente de um modelo para imitar. No estágio pré-operacional, ela já consegue imitar sem precisar de um modelo. Por exemplo, a criança que observa um cachorro a latir é capaz de imitar esse cachorro horas depois. A representação da criança fica visível e o significante é diferenciado por meio de um gesto imitativo acompanhado por um objeto simbólico, o jogo simbólico entra no processo. Exemplificando esse conceito: a criança utiliza o ursinho de pelúcia para representar um banho, colocando-o dentro de um balde e relacionando com uma banheira. Fica nítida para ela que este momento representa um banho.

Para a evolução do pensamento simbólico o desenho tem uma função importante. Faz parte de um processo intermediário entre o jogo e a imagem mental. Quando a imagem mental surge, a criança começa a descobrir objetos simbólicos que são utilizados como auxílio para uma imitação interiorizada. Enfim, a linguagem constituída de sinais da língua em vias de aprendizagem, mostra que a representação vai além de imitação.

O desenvolvimento da criança favorece a aprendizagem em processo. No estágio pré-operacional, nasce o jogo simbólico que serve para adaptação a um mundo social e físico já estruturado semioticamente por adultos. A criança quando entra nesse novo mundo social, busca intuitivamente a adaptação às regras e normas pré-existentes. Compreende que há uma exigência de satisfazer as necessidades afetivas e intelectuais que os adultos já executam desde quando aprenderam a lidar com o mundo. Dentro desse mundo há uma “cultura dos cuidados maternos” (GARROCHO, 2003, p. 38) que auxiliam a criança nesse processo de adaptação. É pelo corpo da mãe que entramos nesse mundo e, assim, outros novos mundos vêm a existir.

Dessa forma, o jogo simbólico pode ajudar a resolver alguns conflitos que são comuns entre as crianças, por exemplo, “a compensação de necessidades não satisfeitas, para inversão de papéis (obediência e autoridade), para a liberação e extensão do eu etc.” (PIAGET, 1999, p. 55). É essencial para que a criança possa conviver dentro de um mundo no qual a espera prontamente e esteja preparada para vivências futuras a partir de experiências, formulando e assimilando a linguagem racional, que revela o consciente e o inconsciente da criança. É importante ressaltar também que nem todo jogo que a criança reproduz é objeto adequado para prepará-la para essas vivências. Às

vezes é apenas uma representação do momento atual no qual a criança está vivendo e pode ser um fim em si mesmo.

Para que essa interação social ocorra de forma completa a linguagem surge como forma de instrumento mais utilizado pelas crianças para adaptação social. É transmitida prontamente pelos adultos que estão “ansiosos” para que a criança entenda o que é viver no mundo que prepararam para elas. Segundo Piaget e Inhelder (1999), a criança usa “a assimilação lúdica como linguagem simbólica constituída pelo eu e alterável das necessidades” (PIAGET; INHELDER, p. 53), devido às exigências as crianças aprendem de diversas formas como lidar com as necessidades da socialização. O “*simbolismo lúdico*” pode desempenhar o papel de linguagem interior e mostrar em sua vivência que tem a precisão de um simbolismo direto para reviver situações ao invés de se satisfazer com uma evocação mental.

O desenho é uma forma da função simbólica que a criança usa para imitar o real por meio de gráfico. Mesmo nas suas formas mais simples, como a garatuja<sup>2</sup>, a criança tenta representar a imagem mental que ela tem sobre o real. A imagem gráfica e a imagem interior refletem as interações que as crianças têm com a sociedade. Piaget e Inhelder (1999, p. 57) referenciam Luquet como um dos principais autores que estudou o desenho da criança:

[ele] mostra que o desenho da criança até 8-9 anos é essencialmente realista na sua intenção, mas que o sujeito começa desenhando o que sabe de um personagem ou de um objeto, muito antes de exprimir graficamente o que nele vê.

A criança passa por processos psicológicos evolutivos que podem ser transmitidos por diversos meios, e um deles é o desenho. Portanto, a evolução do desenho é solidária com toda a estrutura do espaço, conforme os diferentes estágios do desenvolvimento. Piaget e Inhelder (1999, p. 60) corroboram com essa perspectiva ao falar que “muito para admirar que o desenho da criança tenha podido servir de teste de desenvolvimento intelectual”. É suficiente ler essa frase e analisar que o desenho tem sua contribuição para estudos sobre a psicologia infantil. O estudo da evolução do desenho elaborado pela criança permitiu compreender o desenvolvimento das imagens/representações mentais feitas por elas.

---

<sup>2</sup> É uma das primeiras formas de escrita da criança, meros rabiscos que para o adulto não tem significado algum, mas para elas representa o mundo.

Essas imagens mentais são contemporizadas da percepção e elementos eficazes do pensamento, que integram entre si percepções e imagens, por meio de assimilação. O problema das imagens é que seu aparecimento é juntamente com a função simbólica, e é tardio ao resulta de uma imitação interiorizada. Estudos mostram que a relação entre o pensamento e as imagens é de forma superficial, pois se pode ter um pensamento sem imagens, portanto, não é uma relação direta e dependente. Para a linguagem a imagem serve como auxiliador simbólico.

Finalmente, junto à linguagem, por ser a última etapa do surgimento da função simbólica, aparece o pensamento semiótico. Esse meio comunicativo, realizado por meio da linguagem, já está organizado socialmente para o uso dos indivíduos que aprendem um conjunto de instrumentos cognitivos a serviço do pensamento, expressando sentimentos, emoções, desejos, constatações etc. A criança começa com evocações de sons seguidas por palavras curtas, em que o jogo de imitação assume importante papel. Logo passa a construir um repertório de palavras usadas, que representam ações e objetos, assim a criança satisfaz a certas requisições funcionais com “a conservação de um mínimo de informação necessária e a tendência a aumentar esse mínimo” (PIAGET; INHELDER, 1999, p. 75). Isso implica o evoluir o grau de desenvolvimento da aprendizagem que a criança tem em relação a linguagem. Depois, a linguagem evolui para estruturas gramaticais socializadas que são reproduções da fala e da comunicação adulta.

Nessa fase, com a evolução da linguagem socialmente compartilhada, a função semiótica possibilita o distanciamento entre o pensamento e a ação. Há uma reestruturação da própria inteligência a partir da evolução das representações. Piaget (1964) explica que os procedimentos assimiladores simbólicos do início da representação particular é conjunção entre a imitação de um padrão ausente, e os sentidos ministrados pelas várias formas de assimilação permite a composição da função simbólica, constituem a estruturação da inteligência.

Depois da construção das relações simbólicas do pensamento e das conexões interindividuais, a construção intelectual e cognitiva da criança é interiorizada pelos esquemas de ação. A criança reconstrói seu “plano de representação e ultrapassa-os até construir o conjunto de operações concretas e das estruturas de cooperação” (PIAGET; INHELDER, 1999, p. 131). O desenvolvimento da criança é uma construção progressiva. Piaget e Inhelder (1999) afirmam que a criança só compreende o modelo de pensamento adulto quando reconstrói esse pensamento, mas isso ocorre de forma não

interrompida, ou seja, dentro das gerações, do passado, do presente ou do futuro. O ser humano passa por esse processo em sua infância, sempre construindo um novo modelo de pensamento para compreender o modelo de pensamento adulto. A afetividade e a motivação têm papéis importantes na formação do desenvolvimento mental, pois a criança e os adultos têm “a necessidade de crescer, afirmar-se, amar e ser valorizado” (PIAGET; INHELDER, 1999, p. 135). Esses são elementos que constituem os motores da própria inteligência. Essa conduta deve estar presente dentro da relação aprendizagem e desenvolvimento humano, fator essencial dentro do contexto escolar.

### **1.3. O brincar na infância**

A definição de brincar é complexa e tem diferentes significados. Para alguns autores o “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras necessitam de aprendizagem”, (BROUGÉRE, 2008, p. 19). Em contrapartida, outros autores definem que o brincar pode ser considerado como “uma faculdade natural e espontânea, autotélica, uma capacidade inata ao indivíduo” (GIMENES, p. 15). Segundo essa perspectiva a criança nasce com a capacidade de brincar, não vai adquirindo com o tempo.

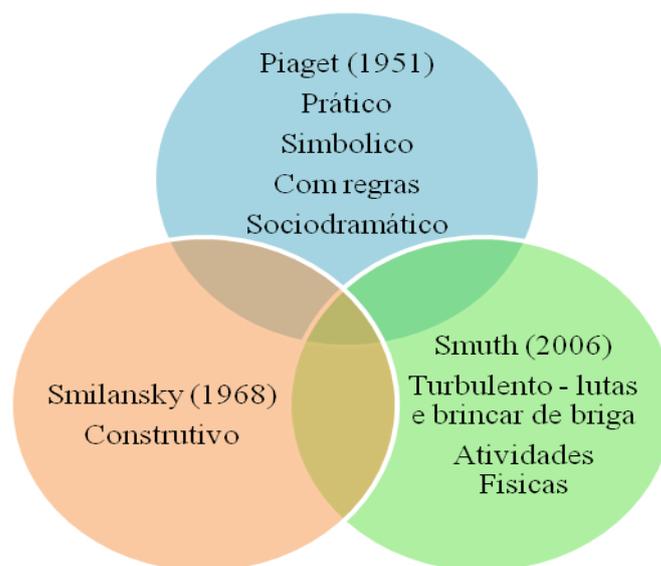
Existem também algumas pesquisas que enfocam o brincar na fase adulto cujas definições são úteis para este trabalho. Smith (2006, p. 25) diz que o “brincar evoca um mundo infantil livre de preocupações para adultos, que se sentem esmagados pelas responsabilidades”. Já para Moyles (2006) fica difícil dar um significado concreto ao brincar, pois o sentido do brincar é composto por um conjunto de variedade de elementos sociais:

[o brincar] provavelmente seria uma combinação de muitos desses significados (...) faz mais sentido considerar o brincar como um processo que em si mesmo, abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos. (2006, p. 13)

A essência do brincar é um fazer sempre de novo, transformação da experiência mais comovente em hábito. Com regras não tão rigorosas, pois o sistema flui perfeitamente. Ou seja, existe uma multiplicidade de significados para o brincar. O brincar se divide em vários tipos, trataremos de três grandes grupos que envolvem os tipos de brincar, o simbólico – “finge uma ação ou objeto tem um conceito diferente do

seu significado usual na vida real” (SMITH, 2006, p. 26); o construtivo – “objetos manipulados para construir ou criar alguma coisa” (SMITH, 2006, p. 26) e o de exercícios – ocorrem em áreas livres, para criança correr e pular. O esquema a seguir oferece visibilidade aos diferentes tipos de brincar:

**Figura 3 - Tipos de brincar baseado nos conceitos de Smith (2006)**



Segundo Abbott (2006), os docentes para chegar a conclusão de que a criança obteve uma aprendizagem efetiva eles devem realizar um processo de “observar, monitorar, registrar e avaliar” (p. 130) as atividades dentro da sala de aula. Algumas dicas que as crianças podem oferecer, para facilitar o olhar do docente, são as “atitudes externas, concentração, expressões faciais, motivação aparente”, empolgação na situação e vontade de estar nesse ambiente. Essas características facilitam ao docente um trabalho produtivo e com objetivos alcançados. E, quando a criança brinca, ela aprende?

Uma aula com o brincar, não precisa ter conteúdos que utilizam apenas os jogos como instrumento. Deve ser um espaço aberto para o inesperado, para o novo. As características do brincar são fundamentais, deve ser uma “atividade livre, criativa, imprevisível, capaz de absorver a pessoa que brinca, não centrada na produtividade” (FORTUNA, 2001, p. 117). Isso inspiraria o docente na sua forma de ensinar, na escolha de seus conteúdos e principalmente no papel que o aluno, tendo uma postura ativa nas situações de ensino, se torna sujeito de sua aprendizagem.

O processo desafiador na criança e no docente faz com que eles tenham um posicionamento mais ativo dentro do contexto escola. A vontade de brincar e obter o conhecimento, querer participar e a conquista realizada, encherão todos os momentos dessa aula. Assim, docente e criança, em um limite de tempo, entram em um momento mágico ludicamente inspirado, necessário para criatividade e para a vivência da realidade. A motivação para a atividade lúdica reside exatamente no fato de se deixar correr riscos e no confronto constate com o real.

A criança utiliza o brincar para adquirir habilidades de desenvolvimento, “o brincar para ele [ser humano/criança] é um recurso muito maior do que a soma de várias ações simplesmente, sendo-lhe altamente significativo” (GIMENES, 2005, p. 15). Smith (2006) mostra que por meio dos diferentes tipos de brincar a criança adquire benefícios intelectuais, habilidades de linguagem, desempenho de papéis, desenvolvimento cognitivo, formação de conceitos, criatividade e imaginação (SMITH, p. 27). O brincar permite vivenciar experiências, cujos sentimentos e cognição envolvidos oscilam em aparente ambivalência, como misto de prazer e seriedade.

Para aprendizagem, o brincar tem um papel poderoso. Sua importância reside nos “aspectos físicos, no papel vital do letramento e da habilidade aritmética como instrumento de aprendizagem e na importância do divertimento e do prazer como fontes de motivação” (ANNING, 2006, p. 85). Porém, os docentes mostram ter receio e sentem que não estão preparados para uma inovação na prática de ensino, como uma aula lúdica. Quando a criança aprende a lidar com as letras, intensificam sua compreensão e comunicação. A partir de então, começa a constituição do jogo de construção, organizando a realidade à sua maneira e o seu brincar começa a envolver os jogos com regras.

Os jogos de regras ajudam confrontar-se com problemas característicos dos adultos. Os “desafios criados pelas situações-problemas devem ser enfrentados pelo jogador” (GIMENES, 2005, p. 17), pois se parecem com os problemas da realidade. Assim, esses jogos podem auxiliar a criança futuramente a enfrentar períodos críticos, por exemplo, desemprego, enfermidade ou uma carência emocional. Possibilita a criança a desenvolver suas competências, desafiando seus próprios limites. Para sobreviver ao mundo social, livre para fantasiar o mundo em que se vive. “[A] imaginação se expande, a mente cria e o corpo responde por meio de atitudes inusitadas” (GIMENES, 2005, p. 16). A criança torna-se um sujeito de suas emoções, desejos e intenções. Encontrando-se na fase simbólica, seus comportamentos misturam

fantasia e realidade, onde o faz de conta acontece. “Fantasiar é codificado por símbolos, sendo o simbolizar uma produção mental resultante da interação do subjetivo, que se estrutura sobre a objetividade já estruturada” (GIMENES, 2005, p. 17). O que aparentemente para os adultos parece apenas uma brincadeira, para a criança é um momento de seriedade e não é permitido qualquer tipo de interrupção.

Dentro da aprendizagem o brincar pode ser realizado de duas formas, pelo jogo e o dirigido. Para Moyles (2002), o brincar dirigido refere-se ao procedimento, e o brincar livre inclui o procedimento e o modo de realização, no qual o professor deve procurar o processo de aprendizagem inserido (MOYLES, p. 33). Segundo Moyles (2002), que baseou o seu estudo de aprendizagem no modelo de Norman, junto a outros autores, chegou a conclusão que, para a obtenção de uma nova aprendizagem, é preciso que se passe por três processos: acréscimo – aquisição de novos conhecimentos, fatos, informações; reestruturação – reorganização do conhecimento existente para acomodar o novo, e a percepção de novos padrões, estrutura e princípios; sintonização – reestruturação de orientações, a aquisição de outros conhecimentos novos (MOYLES, 2002 p. 39). O conjunto do brincar e da aprendizagem pode gerar um desenvolvimento cognitivo na criança, gerando novos conceitos.

O ensino cuidadosamente idealizado em função dos interesses dos adultos projetados nas crianças podem ajudar no “planejamento, pensamento, monitoramento e avaliação do trabalho” (MOYLES, 2006, p. 33), fatores essenciais para a realização de uma aprendizagem bem sucedida. A maior aprendizagem está na oportunidade oferecida à criança com realização de atividades lúdicas dirigida a alguma situação. “Essas aprendizagens que, livres do constrangimento ou da aprendizagem explícita, podem ser verdadeiramente considerados como brincar” (MOYLES, 2006, p. 33). O docente que adota uma visão de aprendizagem mais centrada no brincar, enfatiza exatamente a reestruturação e o enriquecimento, o descobrir por si mesmo e o aproveitar as próprias experiências e conhecimentos para criar novos conceitos e experiências, que os professores parecem ter dificuldade para oferecer em uma postura de trabalho.

Segundo Anning (2006), o mundo ocidental baseia sua forma de ensinar, preferencialmente em duas formas de inteligência, a linguística e a lógica-matemática. Docentes, principalmente do primeiro ano, continuam utilizando atividades maçantes que trabalham a alfabetização das letras e dos números. Muitas vezes, a criança fica de “saco cheio” das atividades repetidas, e pedem em seus olhares algo novo. Na realidade as “atividades de aprendizagem prática baseada no brincar são vistos como

ocupacionais ou algo a fazer quando se termina os trabalhos ou sobra um tempo livre para se divertir” (ANNING, 2006, p. 89) Mas afinal, a criança não pode se divertir quando brinca? A aprendizagem deve ser algo separado do brincar? Os objetos do brincar podem ser transformados em objetos de conhecimento?

Para desenvolver novas ideias e atividades, as crianças precisam de confiança e aproveitar o fracasso para proporcionar a segurança necessária. Portanto a aprendizagem deve ser um desafio estimulante e prazeroso. Segundo Moyles (2002), a tentativa do brincar em relação a aprendizagem é apresentar a criança estruturas que envolve na aprendizagem a tentativa e erro (MOYLES, p. 41). Uma das características mais importantes da aprendizagem através do brincar deve ser a oportunidade de aprender, sem ameaça, a partir das coisas que dão errado. As crianças frequentemente percebem de maneira desproporcional certos eventos escolares que representam fracasso, o que pode resultar em uma considerável perda de autoestima. É preciso ajudar a criança, a saber, quem e o que ela é, e do que ela é capaz. O brincar em sua essência motiva e estimula, dentro e fora da escola. Fora da escola ele motiva a exploração de novas experiências adversas, dentro da escola motiva uma aprendizagem diferente que está “caracterizada por maior fragmentação e por estar [compactadas] em segmentos de tempo” (MOYLES, 2002, p. 41).

Para criar novas formas de aprendizagem, o docente coloca em prática sua determinação sobre o que é o inovador dentro da sala de aula, baseando-se nas observações e análise sobre as crianças, para gerar conceitos e quais seriam os efeitos sobre essa inovação. Para que essa prática seja efetiva, o docente deve ter “coragem de defender uma reavaliação radical do que constitui o ‘básico’, o essencial na educação das crianças pequenas” (ANNING, 2006, p. 86). O docente deve arrisca-se a criar uma relação harmoniosa com as crianças e oferecer o ensino que garanta a da aprendizagem. Moyles (2002) explica que docente deve trabalhar dentro da competência da criança, em todas as áreas do conhecimento, a fim de que as crianças obtenham o sentimento de bem-estar físico e mental, dessa forma a criança deve se sentir preparada para desenvolver suas próprias capacidades (MOYLES, p. 43). Ele deve garantir que no contexto escolar que haja desenvolvimento na aprendizagem, e que isso seja contínuo.

Existem modelos alternativos e superiores que utilizam o brincar e a criatividade como base de um currículo escolar para as séries iniciais do ensino fundamental, fundamentadas em torno das necessidades de aprendizagem das crianças e capaz de estimular o amor pela aprendizagem (ANNING, 2006, p. 83).

O docente quando opta a inserção do brincar dentro do seu plano de aula, compreende que o “o brincar é uma atividade de grande importância na vida da criança” (ANNING, 2006, p. 97), pois ele tem um sentido exploratório, ou seja, a criança sempre está buscando o novo dentro do brincar, renovando e recreando. Isso acontece, por exemplo, com as modificações nas brincadeiras tradicionais, que não perderam o sentido, mas encontra-se com novas formas. Por diversas vezes, os currículos escolares dão muito espaços aos professores para utilizarem a prática experiencial, como base de grande parte da construção dos seus planos de aula, assim Abbott (2006) resume bem o brincar no currículo,

O papel do brincar no currículo do ensino fundamental não deve ser de interesse dos educadores individualmente, é essencial que ele seja discutido entre os profissionais em um contexto compartilhado para que se desenvolvam crenças compartilhadas, entendimento mútuo, coerência e consistência de abordagem. (p. 95)

Pode-se dizer que é um pouco arriscado quando a escola opta por esse tipo de sistema, pois acaba encarando dois “problemas”. O primeiro é o sistema de avaliação, segundo Heaslip (2006) é conceituado em uma perspectiva de “baixo para cima, que tem como base da avaliação a pergunta: Como se sente uma criança neste ambiente?” (HEASLIP apud KATZ, p. 121), é uma dinâmica que coloca a criança em primeiro lugar, e o seu sistema de aprendizagem deve ser organizado pelo olhar da criança. O segundo é consequência do primeiro, a sistemas escolar esta sendo avaliado a todo o momento pelos pais por meio de prestação de contas, eles querem ver resultados quantitativos, notas e aprovações, e não resultados qualitativos, o que a criança aprendeu para o desenvolvimento do seu cognitivo. A criança nesse sistema é o principal cliente, não importa o que agentes exteriores a escola pensam sobre o ensinamento, a educação é feita pela e para criança.

Para que esses acontecimentos não se tornem um problema, a escola poderia inserir como fator essencial para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, o envolvimento do adulto do brincar infantil, uma vez que o brincar está naturalmente inserido dentro do contexto da infância. A fim de adequar a tarefa ao aprendente, o docente/adulto (pais, mães, irmãos, etc.) precisar estar intimamente envolvido com as crianças, enquanto elas trabalham e brincam, o adulto deve observar e analisar as evidências que as crianças deixam nessas situações. “Isso se aplica tanto nas atividades práticas como ao ensino de conteúdo” (ANNING, 2006, p. 90). O brincar, por muitas

vezes, “é utilizado pelos adultos como uma maneira de orientar e estruturar as aprendizagens das crianças para que elas estejam – este é o argumento – adequadamente preparadas para a vida adulta e sejam ajudadas a aprender de maneira apropriada à infância”. (BRUCE, 2006, p. 223). Ele precisa mostrar interesse no brincar, pois o adulto é a referência que a criança tem, a única exigência é que o adulto deve estar “preparado para participar mais” (ABBOUTT, 2006, p. 105), passar um tempo razoável interagindo com o grupo das crianças. Essa relação precisa ser desenvolvida com respeito e confiança.

Alguns autores afirmam que a criança está perdendo a sua infância, pois a televisão acaba tirando esse momento de brincar delas, e o brincar faz parte da infância, assim Heaslip (2006) afirma que para garantir essa infância,

a escola tem uma responsabilidade de cada vez mais garantir que elas [crianças] não sejam privadas das oportunidades de descobrir a respeito de si mesma e do seu mundo e que tenham o direito de aprender de uma maneira que seja apropriada para elas – por meio do brincar (2006, p. 131).

Por fim, as crianças que são educadas tradicionalmente, sem a inserção do brincar e sem vivências corporais, costumam apresentar algumas características em comum. “São muito críticas e possuidoras de grande perspicácia intelectual, mas apresentam autoestima baixa, mostrando-se apavoradas quando precisam compartilhar ou disputar espaços nos jogos e brincadeiras” Essas crianças estão perdendo o brincar como modo de habitar o mundo, e os professores estão deixando de inserir isso na vida escolar. O brincar é um ato que equilibra uma impossibilidade da criança de agir sobre o real, assim como faz o adulto. Dessa forma uma pessoa não pode ser obrigada a brincar, ela tem que se sentir convidada para brincar.

### *1.3.1. O jogo como forma de aprendizagem*

Determinados estudos realizados demonstram que o jogo não tem um conceito definido, mas possui uma função significativa. Isto é, contém um sentido natural das coisas. Ele significa algo para alguém, ligado a alguma coisa que não seja o próprio jogo. De modo geral, pode-se determinar que o jogo em si mesmo é de fato a transformação da realidade em imaginação. Huizinga (1990) afirma que “*Todo ser pensante é capaz de entender à primeira vista que o jogo possui uma realidade autônoma, mesmo que sua língua não possua termo geral capaz de defini-lo*”

(HUIZINGA, 1990, p. 6). Logo, existem várias formas de definir o sentido do jogo para o ser humano. Por exemplo: serve para preparar o jovem para futuro, para descarga de energia, necessidade de distensão, como exercício de autocontrole, vontade de competir etc.. Entretanto, nenhuma delas é decisiva, pois se assim fosse, eliminaria as outras ou haveria uma união de todas e formariam um grande grupo conceitual.

O jogo vai além das definições propriamente ditas. Segundo Huizinga (1990), a natureza proporcionou ao indivíduo características essenciais do jogo, por exemplo, a tensão, a alegria e o divertimento (HUIZINGA, 1990, p. 5). A essência de um jogo bem realizado é a diversão inserida no seu contexto, com grande potencial de ocasionar prazer, intensificar a motivação por jogar. Pode ser tenso e gerar competitividade, tornando-o, para muitos, algo mais apaixonante e estimulante. Todas as formas de definição do conceito sobre o jogo têm em comum “*saber que o jogo é em si mesmo o que ele significa para os jogadores*” (HUIZINGA, 1990, p. 5), entender qual a realidade que os jogadores vivenciam, quais são as suas emoções e qual o momento circunstancial do ato de jogar.

Desde os primeiros meses de vida quase tudo é jogo para criança, “ela entrega-se a ações centradas nelas próprias, a exemplo de todos os jogos de exercícios (...)” (PIAGET, 1964, p. 119). Utiliza de seus movimentos para entrar nesse mundo de imaginação, sem correspondência direta com o real. A inserção da criança em um jogo é quando ela estabelece a relação de brincar com sua mãe. No primeiro momento ela é um objeto nessa brincadeira, em seguida torna-se parceira de sua mãe. Brougère (2008) define que nesse momento ficam evidentes para as crianças as características essenciais do jogo, como por exemplo,

o aspecto fictício, pois o corpo não desaparece de verdade, trata-se de um faz-de-conta; a inversão dos papéis; a repetição que mostra que a brincadeira não modifica a realidade, já que se pode sempre voltar ao início; a necessidade de um acordo entre parceiros, mesmo que a criança não consiga uma recusa do parceiro em continuar brincando. (2008, p. 22)

Essas estruturas estão presentes para definição da atividade lúdica em geral, ou quando a criança brinca sozinha. Quando a criança brinca é porque está fazendo aquilo, por muitas vezes, de forma agradável e prazerosa e com as características lúdicas embutidas, que Huizinga (1990) denomina como: “*a ordem, a tensão, o movimento, a mudança, a solenidade, o ritmo e o entusiasmo*” (HUIZINGA, p. 21), que estão ligados

diretamente ao prazer, e também podem gerar o desprazer, quando a situação não agrada a criança. A criança tem a consciência que o que está fazendo é um jogo. Assim o aprendizado adquirido serve para criança controlar um mundo simbólico, com representações e competências, que serão utilizadas em outros contextos lúdicos da vida.

No momento que a criança está jogando ela se abstrai do mundo externo, esse momento ocorre por meio de uma “assimilação do real à atividade do sujeito, sem esforço nem limitação” (PIAGET, 1964, p. 119), pois vive intensamente o momento que se torna tão especial e gerador de conhecimento. Ele se quebra quando um ser externo àquele interrompe a situação, é quando o “*apito do árbitro quebra o feitiço e a vida real recomeça*” (HUIZINGA, 1990, p. 12). Mesmo que o jogo tenha seu fim, tudo que foi aprendido e desenvolvido ficará reservado na memória de quem jogou.

Segundo Huizinga (1990), por ser uma atividade voluntária o jogo não pode estar sujeito a ordens, pois perderia suas características e tornaria uma imitação forçada. As crianças jogam porque gostam do divertimento quando estão nesse momento lúdico, já para os adultos o jogar surge na necessidade de ter um momento de prazer, um intervalo na rotina diária, podendo torna-se uma parte integrante da vida social. Jogar não é uma tarefa fácil, as qualidades de um jogador é sempre posto à prova, e isso instiga a querer sempre ganhar, e lutam para conquistar essa vitória. Porém as regras colocadas em um jogo devem ser repetidas, pois são elas que determinam o que deve ou não acontecer dentro desse mundo imaginário. As crianças e/ou os adultos encarnam o jogo de tal forma que no momento que estão o praticando acreditam nessa representação simbólica, que fazem parte dessa realidade e acabam perdendo o “*sentido da realidade habitual*” (HUIZINGA, 1990, p. 17). O jogo pode ser visto como forma de fuga e auxílio em diversas situações, mas há aqueles que utilizam o jogo para fugir e não querer encarar a realidade.

Algumas pessoas consideram o jogo uma atividade sagrada, que contribui para o desenvolvimento de um grupo social. Mesmo sendo momentos temporários dentro de imaginação, os jogadores estão inseridos dentro de um mundo real, por isso que o tem um início e um fim. Os indivíduos jogam até o fim, dentro de certo limite de tempo e de espaço. O jogo pode ser considerado um local sagrado para quem joga, poder se afastar da realidade podendo perder a sua dimensão lúdica quando se distancia do brincar. Desse modo, Huizinga (1990) afirma que o jogo

tem por natureza, um ambiente instável. A qualquer momento é possível à “vida cotidiana” reafirmar seus direitos, seja devido a um impacto exterior, que venha interromper o jogo, ou devido a uma quebra das regras, ou então do interior, devido ao afrouxamento do espírito do jogo, a uma desilusão, um desencanto. (1990, p. 24)

Para muitas pessoas o jogo tem se tornado um elemento oposto da seriedade, essa concepção começa pelo senso comum sobre o jogo, por ser considerado algo de distração e diversão para os indivíduos. Porém podem-se destacar nos jogos momentos sérios, que não estão ligados diretamente ao riso<sup>3</sup>, por exemplo, no xadrez é preciso que se tenha seriedade e concentração para poder ganhar o jogo, nos jogos infantis as crianças estão seriamente em seu mundo concentradas na “tarefa” que estão realizando, até mesmo o jogo de “faz de conta” não perde a sua seriedade. O jogo tem a competência de “absorver inteiramente o jogador” (HUIZINGA, 1990, p. 10), exigindo dele competência, concentração e seriedade no que estão fazendo, tornando o momento único e só seu, expressando na situação o seu pensamento.

O jogo pode ser considerado transmissor cultural, criando e entretendo uma relação aberta com a cultura geral, passada de geração a geração ou na convivência diária. Dessa forma, uma das características primordiais do jogo é possuir uma função social. Portanto, “O jogo só existe dentro de um sistema de designação, de interpretação das atividades humanas” (BROUGÈRE, 2008, p. 21), o caráter lúdico do jogo vem da forma como ele é realizado, podendo extrair de outros sistemas os comportamentos afetivos dos jogadores. Uma das características semelhantes entre o jogo e a brincadeira para Brougère (2008, p. 21) é que ambos têm a noção de interpretação, pois todo momento o jogador está motivado a “interpretar” como se brinca e a função que essa imagem tem para atividade, assim estabelece uma relação existencial com o mundo real, gerando uma cultura lúdica.

“A cultura lúdica antes de tudo é um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível” (BROUGÈRE, 2008, p. 24). Ela permite atribuir aos jogos e brincadeiras significados lúdicos que permitem que outras pessoas entendam o que ocorre dentro desse universo lúdico, para compreender o conceito, basta imaginar duas crianças brincando de correr uma atrás da outra. Quando se alcançam começam a se bater, para uma pessoa que assiste a situação logo pensa que as crianças estão brigando. Mas para as crianças o momento é propício para uma brincadeira divertida. Assim a cultura lúdica possibilita ao que joga a interpretação do que está ocorrendo de verdade.

---

<sup>3</sup> Forma de expressão física que caracteriza momentos alegres nas pessoas.

A cultura lúdica é construída primeiramente com a acumulação de experiência das crianças, essa “experiência é adquirida pela participação em jogos com companheiros, pela observação de outras crianças, pela manipulação de objeto” (BROUGÈRE, 2008, p. 26-27). Mas só se tornam efetivas quando estão ligadas a interações sociais, para serem transmitidas para os outros. Dessa forma, o indivíduo deixa de ser um mero receptor ou transmissor da cultura, sendo um “co-construtor”, ou seja, um agente ativo que cria a cultura lúdica.

Por meio de uma cultura lúdica preexistente, é possível que o jogo crie sua própria cultura. Assim, por meio do jogo, a criança “dispõe de significações, de esquemas em estruturas que ela constrói no contexto das interações sociais” (BROUGÈRE, 2008, p. 30). O jogo é um lugar ideal para o desenvolvimento e coprodução de uma cultura lúdica diversificada, conforme as *categorias sociais*<sup>4</sup> inseridas em seu contexto.

### 1.3.2. O brinquedo: ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento.

Definir os conceitos de brinquedo é tão variável quanto o brincar e o jogo, que juntamente com a brincadeira estão inseridas no mesmo contexto, seja na escola, sala de aula, casa, etc., ocorrendo de forma simultânea. Para Vygotsky (1984) o brinquedo não pode ser diretamente ligado ao prazer, pois nem toda experiência que dá prazer à criança é pelo brinquedo, e nem todo jogo é agradável (VYGOTSKY, p. 107), por exemplo, quando a criança perde em um jogo de estratégia ou exercício, acaba ficando muito frustrada, conseqüentemente o jogo se tornou chato e ruim.

Para Mauricio (2008), o brinquedo não pode ser “reduzido à pluralidade de sentido do jogo, pois conota à criança e tem uma dimensão cultural e técnica” (s/p). Quando é um objeto, é o que dará suporte a brincadeira. O brinquedo completa as necessidades das crianças, como por exemplo, com boneca/carrinho a criança resolve se distrair para não ter que ouvir brigas entre seus pais, ao brincar com esse objetos ela entra em seu mundo de imaginação e esquece, por esse período, o mundo real. Uma ação determina e escolhida pela criança.

Ao brincar a criança procura ser o que acha que deveria ser na realidade. Quando esta representando criam regras de comportamento, por exemplo, quando brinca de dar aula, ela apresenta um bom professor que não quer que as crianças brinquem em sua

---

<sup>4</sup> Sexo, idade e o meio social que a criança está inserida.

sala, ou quando estão brincando de “mamãe e filhinha”, a criança representa seu próprio papel, ditando regras de comportamento que ela mesma deveria seguir na vida real, portanto “o que na vida real passa despercebido pela criança torna-se uma regra de comportamento no brinquedo” (VYGOTSKY, 1989, p. 111). Se na vida real a criança desobedece os pais, não brincadeira isso não é aceito, quem brinca deve obedecer as regras estabelecidas pelas crianças durante esse momento.

Quando a criança quer realizar determinadas ações, muitas vezes ela recorre ao brinquedo para satisfazer essa vontade, como quando a criança que interpretar um papel representativo, por exemplo, o da mãe. Ela pega todos os objetos que caracterizam sua mãe, como roupas, joias, sapatos, e os usa. Aparentemente, esses objetos não tem significado de brinquedos, porém no momento da brincadeira/representação a criança os tornou os seus brinquedos. Por meio de brincadeiras nesse nível de representação “a criança envolve-se em um mundo ilusório e imaginário, onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o brinquedo” (VYGOTSKY, 1989, p. 108-109), no qual a grande conquista para a criança é seu desenvolvimento cognitivo e aprendizagem intelectual, que estão associados à obtenção da linguagem.

Para o desenvolvimento da criança no brinquedo “a ação está subordinada ao significado: já, na vida real, obviamente a ação domina o significado” (VYGOTSKY, 1989, p. 121). Portanto é complicado afirmar que o brinquedo faz parte do cotidiano da criança, serve com instrumento de complementação do cotidiano. A interação da criança com outros indivíduos mais experientes desenvolve nela uma “capacidade simbólica e reunindo à sua atividade pratica tornando-se mais consciente de sua própria experiência” (OLIVEIRA, 1994, p. 44). Portanto, tudo que a criança aprendeu nesse mundo ilusório que é o brinquedo, ela transfere parcialmente para sua vida em forma de aprendizagem, mesmo que ela não saiba o que de fato está fazendo, relacionando com as diversas aprendizagens que ela adquire no real.

Vygotsky (1984) explica que no brinquedo a significação torna-se foco central e os objetos são deslocados de uma posição predominante para uma posição dependente (VYGOTSKY, p. 116). Para as crianças não é qualquer objeto que representa o real, é preciso que tenha alguma característica significativa para essa representação, por exemplo, um travesseiro não pode representar um microfone, já a escova pode, pois a característica é semelhante ao microfone e a criança pode segurá-la e cantar. “A transferência de significados é facilitada pelo fato de a criança reconhecer numa palavra a propriedade de um objeto, ela vê não a palavra, mas o objeto que ela designa que está

por trás da palavra” (VYGOTSKY, 1991, p. 117). Por meio do brinquedo a criança começa adquirir palavras formadas, assim atinge um conceito formal das coisas, e a relação entre a representação e o significado do objeto torna-se parte de algo concreto. O comportamento da criança no brinquedo não é puramente simbólico, uma vez que ela quer realizar seus desejos naquele momento no ato de brincar. Segundo Vygotsky, “o brinquedo cria zona de desenvolvimento proximal (...), é como se ela fosse maior do que é na realidade” (Vygotsky, p. 122), isso ocorre porque a criança faz uma reprodução ativa da situação real.

Quando se trata da seriedade do brinquedo entende que uma criança muito pequena brinca não separar a situação imaginária da situação real, estão no mesmo campo. Já a criança em idade escolar, o brinquedo já está em uma forma de atividade mais limitada, que preenche um papel explícito em seu desenvolvimento. Na idade escolar o brinquedo tem um significado de ter uma relação mais direta com a realidade. A particularidade do brinquedo “é a criação de uma nova relação entre o campo significado e o campo de percepção visual” (VYGOTSKY, 1989, p. 124), que irá acontecer nas etapas de desenvolvimento da criança.

O brinquedo favorece muito o processo de autoestima e maturidade, pois sua utilização permite à criança sentir-se capaz de produzir, por meio de domínio do corpo, do movimento, da comunicação, da criatividade, o que desenvolve a autoestima, aprende pela própria atividade lúdica a lidar com seus conflitos e experiências negativas mais primitivas.

O brinquedo contém momentos do tempo da infância do adulto, que sempre estão se lembrando dos brinquedos que marcaram sua época, “é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação” (VYGOTSKY, 1989, p. 123). Parece ser uma lembrança do que aconteceu do que uma nova aquisição de situações imaginárias, por isso a criança é livre para determinar suas ações referentes ao brinquedo. A partir dessa perspectiva, entendemos que não só o brinquedo pode ser útil no contexto de sala de aula, como também o compartilhar de histórias entre docente e crianças.

#### **1.4. A sala de aula como contexto de desenvolvimento da subjetividade**

O presente tópico busca realizar um aprofundamento sobre o desenvolvimento da subjetividade no intuito de compreender o modo como a sala de aula contribui para a

constituição das subjetividades e da importância do brincar nesse processo. É possível dizer que os estudos realizados sobre o contexto da sala de aula, em uma perspectiva que envolve a relação direta entre ensino e aprendizagem, são consideravelmente recentes. Assim “[A] pesquisa sobre o ensino e aprendizagem na sala de aula experimentou profundas modificações em suas formulações teóricas e metodológicas” (COLL; SOLÉ, 2004, p. 241). É possível identificar que desde o surgimento das primeiras pesquisas relacionadas ao tema houve uma diversidade de procedimentos que buscaram compreender melhor a complexidade dos fenômenos educacionais que ocorrem dentro da sala de aula.

Identifica-se que esses fenômenos são diversos e quase impossíveis de determiná-los. Existem multiplicidades de elementos que tornam a sala de aula um espaço de experiências singulares. A sala de aula permite uma interação que envolve mundos e práticas cotidianas muito diferentes. É um encontro de vários mundos e culturas. Diante de um ambiente assim questiona-se os modelos educacionais que privilegiam a formação reducionista, voltadas às demandas do comportamento social moderno.

As práticas escolares estiveram constantemente voltadas para o desenvolvimento de técnicas que beneficiam o desenvolvimento científico. Através da própria construção dos currículos escolares é possível perceber a valorização de elementos que inserem ao discurso educacional práticas voltadas ao mercado. A sociedade moderna aborda a educação escolar como mecanismo de atender às demandas da sua própria dinâmica econômica, social e cultural. Segundo Coll e Solé (2004) de um ponto de vista psicológico, as práticas educacionais escolares estão sujeitas a uma noção de desenvolvimento que se sustenta e a fatores aos quais se apele para explicá-la. Para os autores, significa que o desenvolvimento pode ser entendido por uma determinada perspectiva que possui um sentido objetivo que o explica.

Em uma perspectiva construtivista a concepção de aprendizagem e o ensino entende o desenvolvimento como processo mediado, modulado pela cultura em suas múltiplas manifestações e cenários. Isso possibilita considerar a existência de diversas práticas educacionais que não sejam o modelo tradicional escolar<sup>5</sup>. Um modelo educacional assim torna o processo de desenvolvimento imerso na dinâmica educacional estabelecida pela política e economia. O processo de desenvolvimento e

---

<sup>5</sup> Educação conteudista e autoritária.

aprendizagem torna-se assim comprometido com interesses para além da preocupação com a formação do indivíduo em suas múltiplas dimensões.

Coll e Solé (2004) acreditam que a educação adquire o caráter desenvolvimentista e tal processo está intrinsecamente relacionado com a cultura e todos os meios que envolvem o indivíduo. Nesse aspecto a educação escolar se insere dentro de um determinado contexto que pode ser percebido como institucionalizado. Segundo os autores “todos os grupos sociais estabelecem meios para assegurar a transmissão de sua cultura” (COLL; SOLÉ, 2004, p. 242). A escola é a instituição moderna comum de preservação e transmissão do conhecimento acumulado por diversas culturas. É nesse contexto institucional que se encontram as várias críticas aos mecanismos de interação de formação dos sujeitos atuantes. A problemática desse mecanismo está na forma de assegurar essa transmissão. Assim é possível retornar a discussão a respeito da sala de aula como ambiente de formação de subjetividades.

Antes é necessário expor que para além da sala de aulas existem outros ambientes que contribuem de maneiras variadas para o ensino e aprendizado dos sujeitos. Pesquisas recentes buscam caracterizar a relação entre ensino e aprendizagem como intervenção no desenvolvimento da criança dentro da sala de aula. Houve um interesse pelo estudo do contexto da sala de aula, mas até agora não houve um “acordo generalizado entre os pesquisadores sobre o que se deve entender exatamente por contexto de sala de aula” (COLL; SOLÉ, 2004, p. 245). Dessa forma, quando a sala de aula é o foco de pesquisa, deve apresentar um conjunto de elementos “que se relacionam e interagem entre si, originando complexas trocas e transações responsáveis pela aprendizagem” (COLL; SOLÉ, p. 243). O que deve ser valorizado dentro desse contexto.

Assim, a sala de aula é considerada um sistema dependente de outros sistemas, pois é “modulada por fatores, decisões e processos que se originam em outros sistemas – na própria escola da qual a sala de aula é um subsistema” (COLL; SOLÉ, p. 243-244). Os sistemas “maiores” decidem o que ocorrerá ou não dentro de sala em nível de conteúdo formativo. A sala de aula escolar tem sua própria dinâmica, porém não autônoma, pois depende de outros sistemas para existir.

Recentemente os “fatores contextuais da sala de aula foram tratados frequentemente pelos psicólogos como variáveis estranhas ou, em suma como variáveis independentes” (COLL; SOLÉ, p. 243-244), conseqüentemente houve uma necessidade insaciável e interesses de querer estudar os fenômenos que aconteciam dentro desse

contexto, dessa forma construindo processos de aprendizagem que dão ênfase na complexidade da sala de aula. Essa complexidade é caracterizada por vários aspectos, entre eles estão a multidimensionalidades simultaneidade, imediatismo, imprevisibilidade e a história do meio e seus indivíduos (idem), ou seja, dentro da sala de aula ocorrem muitas coisas ao mesmo tempo, com uma rapidez surpreendente, acontece de uma forma inesperada e não planejada pelos seus atores, que tem sua história relevante.

Segundo Coll e Solé (2004) somente a partir dos anos 80 o contexto de sala de aula começou ser associada a um contexto intelectual, que está constantemente em construção pelos participantes. Eles estão totalmente unificados nos processos de ensino e aprendizagem que nela ocorrem (COLL; SOLÉ, idem, p. 245). O olhar de quem observa o que está ocorrendo dentro da sala de aula não pode ser “onipresente<sup>6</sup>” (p. 249), é preciso que ele entenda que na sala de aula acontecem muitas coisas ao mesmo tempo, e observá-las requer tempo e um cuidado especial. Assim o observador torna-se pesquisador desse contexto. O pesquisador da situação de sala de aula deve entender como “a atividade educacional de ensino do professor [docente] se relaciona com a atividade e os processos de aprendizagem do aluno [criança]” (COLL; SOLÉ, p. 248). Por meio da observação, analisa o registro dos inúmeros acontecimentos dentro da sala de aula, dando a eles significados e procurando entender como a aprendizagem e desenvolvimento estão relacionados dentro desse contexto.

Estudos procuraram identificar a eficácia do ensino e da aprendizagem baseados em conceitos que atingissem os acontecimentos e sujeitos do contexto da sala de aula. A primeira ideia a ser tratada é “que a chave para entender o que ocorre na sala de aula está no professor [docente]” (COLL; SOLÉ, p. 246). Os outros elementos da sala de aula estão ausentes nessa concepção. As crianças são vistas como “receptores passivos do ensino” (COLL; SOLÉ, idem), elas aprendem o que o docente ensina, sem que haja questionamentos ou participações ativas.

A segunda ideia é de que o docente já não está mais no topo das pesquisas, a criança passa a ser “o verdadeiro agente, protagonista central e principal responsável pela aprendizagem” (COLL; SOLÉ, p. 249). Dessa maneira o docente exerce o papel de agente secundário da educação, auxiliando nas atividades escolares, podendo “criar condições favoráveis para promover e impulsionar a atividade mental construtiva”

---

<sup>6</sup> Capacidade de estar em todos os lugares ao mesmo tempo.

(idem), tornando a criança como único responsável pelo desenvolvimento da sua aprendizagem. Nessa perspectiva a aprendizagem escolar se torna ativa e construtiva.

Uma terceira ideia é que o ensino deve ser compartilhado entre docente e criança. A criança deixa de ser um mero receptor passivo do conteúdo, as atividades do processo psicológico, juntamente com a aprendizagem dos conteúdos escolares, são elementos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo entre docente e criança. Em suma, o destaque é o que aprende e como aprende. Coll e Solé (2004) destacam algumas funções essenciais para os docentes e crianças, “funções de aprendizagem” para as crianças, e as “funções docentes”, práticas do cotidiano deles, como, por exemplo, revisão, controle das atividades escolares, práticas educacionais, etc. Mesmo que os professores sejam considerados eficazes na sala de aula, nessa ideia o “ensino eficaz é definido em termos do rendimento dos alunos, se dá pouca atenção a como os alunos processam o modo de ensinar do professor” (COLL; SOLÉ, p. 250). O ensino e aprendizagem são complementares e indissolúveis de um mesmo processo, ou seja, precisam estar interligados, para que se entenda o resultado.

Por fim, existe uma quarta ideia defendida por Coll e Solé (2004), que afirmam que o foco nos processos de ensino e aprendizagem devem ser constituídos por meio do triângulo interativo, formado por “conteúdos, atividades educacionais de ensino do professor [docente] e as atividades de aprendizagem do aluno [da criança]” (COLL; SOLÉ, p. 251). Após longos períodos de estudos, os conteúdos e as atividades educacionais aparecem como novidades nessa compreensão da dinâmica da sala de aula. Seguindo essa interatividade entre esses três elementos, faz com que o processo educacional seja compreendido e realizado de forma melhorada. Um quinto e sexto elementos que podemos incluir nessa perspectiva, são a linguagem e o pensamento, pois a linguagem é “vista fundamentalmente como instrumento de comunicação” (COLL; SOLÉ, p. 258).

Devido seu potencial de desenvolvimento a linguagem tem a capacidade de “criar, transformar e comunicar significados” (idem) importantíssimos para o processo de recriação dos contextos escolares. A sala de aula é um contexto que pode estudado e compreendido de várias formas, por ser um meio social com interações “o professor [docente] e aluno [criança] organizam suas atividades de acordo com diferentes formatos” (COLL; SOLÉ, p. 252). Essa organização só pode ocorrer de forma efetiva se houver um envolvimento entre docente e criança, trabalhando juntos “construindo

progressivamente significados compartilhados sobre os conteúdos e as tarefas escolares” (COLL; SOLÉ, p. 258).

A complexidade da sala de aula como local de aprendizagem e desenvolvimento é muito ampla. É importante que os personagens do contexto escolar reconheçam-na como comunidade de aprendizagem, na qual os personagens devem ser participantes ativos. Dessa forma, a sala de aula é um espaço “integrado e dinâmico, como sistema que é impossível compreender a partir da análise em separado das partes que constituem”, ou seja, é preciso que estude o todo para compreender as partes, havendo uma construção coletiva compartilhada de experiências tanto dos docentes como das crianças.

## **CAPÍTULO 2**

### **METODOLOGIA**

Este capítulo consiste em apresentar a metodologia empírica construída para o desenvolvimento da problemática e dos objetivos do presente estudo. Temos como objetivo principal investigar quais são os sentidos do brincar no processo de escolarização de crianças do primeiro ano na concepção dos membros de uma comunidade escolar de Ensino Fundamental, priorizando a perspectiva da criança sobre o seu processo. Levando em consideração que a escolha da metodologia deve ter presente a finalidade maior do estudo (GIL, 2008), a escolha do contexto, sujeitos participantes, procedimentos e instrumentos objetivou a busca por entender qual é a relação do brincar com a aprendizagem e desenvolvimento na fase de transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental. Entendemos que esse assunto se faz objeto importante de estudo no momento em que, na história da nossa educação, presenciamos mudanças no sistema educacional, entre as quais a antecipação da entrada das crianças de seis anos no ensino fundamental.

Para a realização do trabalho tornou-se necessário a utilização de uma abordagem teórico metodológico de cunho qualitativo. Historicamente, segundo Godoy, “o que hoje denominamos estudos qualitativos começou a aparecer no cenário da investigação social a partir da segunda metade do século XIX” (GODOY, 1995, p. 59). Os irmãos Sidney Webb (1859-1947) e Beatrice Webb (1858-1943) exemplificaram por meio de seus trabalhos a valorização das entrevistas, dos documentos e das observações pessoais. Esclarecem que o estudo qualitativo deve haver interdisciplinaridade nos campos de conhecimento. Somente nos anos 60 outras áreas além da sociologia e antropologia, aceitaram a introdução da pesquisa qualitativa.

Desde então, houve uma evolução na pesquisa qualitativa originando outros tipos de trabalhos. Entre as principais modificações no universo empírico destacamos as análises e as apresentações de resultado e a forma de abordar os diferentes tipos de sujeitos (GODOY, 1995). Nos dias atuais, segundo “a abordagem qualitativa por meio de seus diferentes subtipos de pesquisa, tem lugar assegurado como uma forma viável e promissora de trabalhar em ciências sócias” (GODOY, 1995, p. 63). Devido a suas características e possibilidades, a pesquisa qualitativa mostra-se muito produtiva para o desenvolvimento dos objetivos do presente trabalho.

Para que exista uma pesquisa qualitativa Godoy (1995) mostra a importância da etno-metodologia para estudar a convivência diária de certa sociedade, como constroem a natureza da realidade social, realizando uma análise das atividades dos membros dessa sociedade. Com essa expectativa, a sociedade é construída pelos seus componentes, que estão sempre disponíveis para interpretar o mundo e esclarecer o que nele ocorre.

No caso do presente estudo, a pesquisa empírica teve o intuito de tentar interpretar o mundo do brincar entre as crianças no contexto escolar, envolvendo a aprendizagem e o desenvolvimento dentro desse foco. Dessa forma, “se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo” (NETO, 1994, p. 51 apud MINAYO, 1992). É importante que estejamos sempre inseridos dentro do contexto que desejamos realizar um estudo, sem isso a pesquisa perde o sentido e deixa de ser qualitativa, é preciso ter um contato direto com o ambiente e os sujeitos participantes, gerando no estudo um caráter social, com questionamentos que envolvam a criatividade gerando assim conhecimento sobre os conceitos que são reproduzidos pelas crianças. Assim,

concebemos campo de pesquisa como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto de investigação. (NETO, 1994, p. 53 apud MINAYO, 1992)

Considerando a participação da pesquisadora, ao realizar atividade lúdica, questionário com a docente e entrevista dialogada com a funcionária da escola e crianças do primeiro ano, a presente pesquisa é também participativa, pois se caracteriza “pelo envolvimento dos pesquisadores e pesquisados no processo de pesquisa” (GIL, 2008, p. 31), essa interação ocorreu entre pesquisadora e comunidade escolar. Devido o contexto da pesquisa, os objetivos e hipóteses realizados, conclui-se que esse tipo de pesquisa foi adequado para gerar a interação direta entre pesquisadora e participantes para compreensão do tema estudado.

Os objetivos propostos envolve a concepção de cada agente da comunidade escolar acerca do brincar no contexto escolar, analisando a relação entre aprendizagem e brincar, questionando se é possível a oportunidade do brincar dentro da sala de aula envolvendo a aprendizagem/desenvolvimento.

Portanto, este trabalho utilizou uma reflexão bibliográfica visando a solidificação de conceitos, servindo de base teórica para os conhecimentos adquiridos na realização da pesquisa empírica.

## **2.1 Objetivos**

### *2.1.1 Objetivo geral*

Investigar os sentidos do brincar no processo de escolarização de crianças do primeiro ano para os membros de uma comunidade escolar de Ensino Fundamental, priorizando a perspectiva da criança sobre o seu processo.

### *2.1.2 Objetivos específicos*

- Identificar e analisar as concepções de cada agente da comunidade escolar acerca do brincar em relação à aprendizagem escolar.
- Analisar a relação entre brincar e aprender para a criança enfatizando a comunicação simbólica e afetiva nas interações e na entrevista
- Verificar como o brincar é posicionado no plano de trabalho da escola e nas práticas pedagógicas na sala de aula de uma turma de primeiro ano.
- Refletir sobre importância do brincar para a aprendizagem da criança na transição para o ensino fundamental e a sua relação com o desenvolvimento na escola.

## **2.2 Contexto de pesquisa**

A pesquisa empírica foi realizada com crianças do primeiro ano de uma escola pública de anos iniciais do Ensino Fundamental localizada em Brasília, DF. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2012) a escola foi fundada no ano de 1976, no governo do presidente militar Ernesto Geisel e no mesmo ano e mês do falecimento do fundador da cidade de Brasília, Juscelino Kubistchek. Mesmo período da ditadura militar no Brasil, a Escola hoje tem como princípio a democracia e os ideais de solidariedade humana.

A estrutura da escola é composta por uma área de lazer, na qual tem um muro de cimento usado como assento. Há uma área externa que é pouco utilizada pelas crianças. As salas estão localizadas em torno desse pátio, no qual há um mural grande para cada sala, onde ficam expostos os trabalhos das turmas. É composta por biblioteca, sala de

informática, SOE – Sala de Orientação Educacional, sala de recursos, 2 banheiros para alunos, 1 feminino e outro masculino, cantina, 5 Salas de aula, sala dos professores, secretaria/direção, pátio coberto com uma área externa e uma sala de reunião como uma copa, utilizada somente por funcionários da escola. A sala de aula do primeiro ano possui um espaço bastante amplo. As carteiras estão organizadas em fileiras com 7 cadeiras, o fundo da sala é dividido para colocar os livros e cadernos das duas turmas que utilizam a sala, e no canto há dois armários, um para a professora do turno matutino, e o outro para a professora do turno vespertino. Há um pátio externo, no qual fica o material utilizado no ciência em foco, e ficam os brinquedos e outros materiais já utilizados. Pela sala se pode observar trabalhos realizados pelos alunos. A rotina matutina da escola começa com a abertura do portão, em seguida o acolhimento das crianças no pátio com uma musica diárias. Depois as crianças vão para suas salas com suas respectivas professoras para terem a aula. No meio da manhã há o recreio e depois o lanche. Continuação da aula, 12h 20min as crianças são liberadas para irem embora.

A escola atende às séries iniciais do ensino fundamental de 9 anos. Recebe crianças do ensino fundamental, séries iniciais nos turno matutino e vespertino. No turno matutino é atendida uma turma de 1º ano, uma de 2º ano, duas de 3º anos, uma de 4º ano e uma de 5º ano. No turno vespertino, uma de 1º ano, uma de 2º ano, uma de 3º ano, uma de 4º ano, uma turma de 5º ano e uma Classe Especial – TGD, totalizando 257 alunos.

A educação no ensino fundamental é a 2ª etapa da educação básica que esta amparada pela LDB de 1996 (Leis de Diretrizes e Bases). “*Art. 21 I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio*”; Tem duração mínima de 9 anos “*Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão*”.

O Plano Nacional de Educação (PNE), nos seus primeiros anos de criação, de 2011 a 2005, tinha como meta universalizar esta etapa do ensino e sob a responsabilidade do Poder Publico que deve criar vagas para todos os alunos, inclusive para os que não concluíram esta etapa no ensino na faixa etária adequada, criar meios para que estes alunos permaneçam na escola e o mais importante, oferecer uma educação de qualidade para que o educando conclua esta etapa em um período de 9 anos e evitar também as reprovação, assim sendo o público alvo será de 6 a 14 anos de idade.

Com as experiências vividas durante o estágio obrigatório, realizado em 2012 com a turma do primeiro ano das séries iniciais, observando as práticas pedagógicas atentamente dando ênfase na relação entre o brincar, aprendizagem e desenvolvimento nos alunos. Acredita-se que a brincadeira possa fazer parte do cotidiano da criança, visto que ela permanece durante cinco horas dentro da escola e há pouco momentos exclusivos para o brincar. Nesse contexto deveria haver um momento lúdico, seja um jogo, uma música, uma brincadeira, entre outros, momentos que proporcionam a relação do brincar, aprendizagem e desenvolvimento.

Durante a realização desse estágio, pouco foi visto o lúdico dentro da sala de aula, e intrincada com isso, houve um questionamento como a comunidade escolar encara essa situação, e principalmente, como as crianças veem o ato de brincar dentro da sala de aula, pois acreditamos que essa etapa da vida escolar dos alunos do primeiro ano é a transição do jardim de infância para o ensino fundamental, nessa etapa estão adquirindo novas responsabilidades e conhecimentos, portanto não podemos extrair deles todas as horas de diversão, momentos que podem deixar mais prazeroso o tempo em que ficam na escola. E a aprendizagem pode ser trabalhada em conjunto com ludicidade, dessa forma as crianças podem ter mais vontade de estudar.

Nesse processo de pesquisa, é importante a análise do Projeto Político Pedagógico, PPP, da escola, principalmente a parte que cita o primeiro ano do ensino fundamental. Podemos citar um projeto do governo conhecido como Bloco Inicial de Alfabetização, BIA, que várias escolas adotaram como forma de organizar os ciclos e “acelerar” o processo de alfabetização nas séries iniciais. O PPP da escola cita o BIA apenas duas vezes como forma de mudança de ano dentro do bloco, seguindo o Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal de 11 de Dezembro de 2009, “Art. 141 - A retenção dos alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de 9 Anos e das duas primeiras séries do Ensino Fundamental de 8 anos, estratégia metodológica do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA.”. Na prática e analisando o PPP pode-se tirar a conclusão que na essência o BIA, não está sendo usado como deveria, o BIA deveria servir como união entre as séries iniciais, um trabalho que poderia ser feito em conjunto entre professores, alunos e funcionários, assim existiria menos intrigas entre alunos e as brincadeiras poderiam ser realizadas de forma mais harmônica e em conjunto.

Continuando com a análise do PPP, vemos que o lúdico aparece nos projetos internos da escola, como por exemplo, “Concurso Quantas Bolinhas têm dentro da

Garrafa”, tendo como objetivo estimular a imaginação e o raciocínio lógico; “1º Campeonato de Futebol no Vídeo Game”, que trabalha as frustrações, alegria, respeito, paciência, amizade, socialização e outros; “Concurso de Redação e desenho” (Direção e Sala de Recursos); “1º Campeonato de Guitar Hero”; “Um Clic na Aprendizagem”, com o objetivo de buscar de novos conhecimentos, já que nossos alunos terão no computador uma fonte inesgotável de saber. Dentro do planejamento de conteúdos estão incluídos jogos e brincadeiras para todos os anos das séries iniciais. Mais uma vez citamos que na prática, durante o tempo de realização do estágio e da pesquisa empírica não foi visto a concretização dessas atividades que estão no planejamento da escola.

Essa pesquisa de cunho exploratório tem o intuito de “aumentar o conhecimento do pesquisador acerca do fenômeno que deseja investigar num estudo mais estruturado ou da situação em que pretende realizar tal estudo” (Martins Junior, 2008, p. 73). Nesse sentido a respectiva pesquisa aborda sobre a relação entre o brincar, aprendizagem e desenvolvimento por meio do olhar de uma criança, feita por uma pesquisa qualitativa.

### 2.3 Sujeitos participantes da pesquisa

**Quadro 1 – Relação geral de participantes, procedimentos e instrumentos**

<b>Sujeito</b>	<b>Procedimento</b>	<b>Instrumento</b>
<b>Turma de primeiro ano do EF com 26 crianças</b>	<b>Observações e atividade lúdica</b>	<b>Diário de campo</b>
<b>Iago, Gustavo, Fabiana e Marisa</b>	<b>Entrevista individual</b>	<b>Roteiro de entrevista semiestruturado</b>
<b>Funcionária de apoio</b>	<b>Entrevista informal</b>	<b>Roteiro semiestruturado</b>
<b>Professora da turma do primeiro ano</b>	<b>Aplicação de questionário e diálogo</b>	<b>Questionário com questões abertas e fechadas</b>

#### 2.3.2 Alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental

(a) A turma: foi observada durante 18 dias, com observação e intervenção participativa. Composta por 26 crianças alunos, diversificados com diferentes atitudes e jeitos. Alguns interessados e outros nem tanto. Uma criança é diagnosticada com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), algumas crianças

mostram ter problemas familiares, porém não se sabe se é falta de interesse da parte da escola descobrir ou se a família não tem interesse de falar. As crianças moram em diferentes localidades do Distrito Federal. As crianças dessa turma apresentam um faixa etária de 6 e 7 anos. A sala de aula é bem organizada e contém poucos espaços lúdicos, sendo eles um armário com brinquedos, um espaço para guardar os livros, mural para colocar as atividades. Devido as observações feitas, são muitas crianças para uma professora, o que pode ou não prejudicar o aprendizado de cada um.

(b) As crianças participantes da entrevista individual foram quatro, sendo dois meninos e duas meninas. Chamaremos os alunos participantes por pseudônimos, para que suas identidades sejam mantidas em sigilo.

**Iago:** sei anos, branco, olhos e cabelos castanhos. Tímido e carinhoso. Aluno Pré-silábico, distingue letras e números, reconhece o alfabeto, Familiarizar-se com os aspectos sonoros das letras. Gosta de matemática, pois somar é sua atividade prazerosa. Gosta de brincar de correr com os amigos.

**Gustavo:** sete anos, branco, olhos verdes e cabelos loiros. Gosta de conversar e socializar com outras pessoas. Aluno Pré-silábico, distingue letras e números, reconhece o alfabeto, Familiarizar-se com os aspectos sonoros das letras. Prefere a área de matemática, por se identificar com os números. Gosta de brincar com os amigos, porém prefere que ele escolha as atividades.

**Fabiana:** seis anos, negra, olhos e cabelos castanhos. Timida e mais quietinha. Há dificuldades de ler e escrever. Prefere a área de português, sua atividade preferida dentro de sala de aula é ditado. Prefere brincar sozinha, e quando alguém leva boneca, ela brinca com esse amigo.

**Marisa:** sete anos, branca, olhos e cabelos castanhos. Gosta de conversar com todos. Aluno Pré-silábico, distingue letras e números, reconhece o alfabeto, Familiarizar-se com os aspectos sonoros das letras. Gosta de ditado, por ser uma atividade que aprende as palavras sem ler. Gosta de brincar com as amigas no horário que é reservado para brincar.

### 2.3.3 *Funcionária do apoio*

Uma senhora adorada pelos alunos, de aproximadamente 60 anos. Trabalha na escola há 10 anos. Trata as crianças com respeito e amor, demonstrando todo carinho

que tem por eles. Sincera em seus comentários, mesmo que tenha que falar a verdade que machuca os outros, mas trata com respeito todos os agentes da educação.

#### *2.3.4 Professora do 1º ano do Ensino Fundamental*

Chamaremos a professora por Tânia, para manter sua identidade em sigilo.

Tânia nascida no Rio de Janeiro, ano de 1963. Resida na Asa Norte, localizado em Brasília. Casada e com um filho de seis anos. Seu tempo de docência é de 22 anos no Ensino Fundamental. Fez o ensino técnico profissionalizante na carreira docente, magistério, se especializando em Administração Escolar e Orientação Educacional.

A professora demonstra muito interesse naquilo que faz. Procura mesclar o método fônico com o método silábico, buscando atender as singularidades de cada aluno. Inicialmente mostrou-se ser uma professora conteudista, que passava muitos exercícios, sem misturar o lúdico. Após alguns dias de convivência mudou seu jeito de atuar perante o conteúdo, colocando dentro da sala de aula o lúdico para envolver mais os alunos.

## **2.4 Procedimentos e instrumentos**

Para identificar e analisar as concepções de cada agente da comunidade escolar acerca do brincar em relação à aprendizagem escolar foram realizados quatro procedimentos empíricos. Foi construído um questionário com questões abertas para a professora regente do primeiro ano; foi realizada uma entrevista individual semiestruturada com uma funcionária da equipe de apoio responsável por “vigiar” o recreio e por atender os visitantes na portaria; foi realizada uma atividade lúdica com a turma do primeiro ano seguida de entrevistas individuais com quatro alunos(as). Os procedimentos foram devidamente autorizados pelos participantes e seus responsáveis, no caso dos menores de idade. As entrevistas individuais com crianças foram gravadas em áudio.

#### *2.4.1 Questionário com docente do primeiro ano*

O questionário pode ser definido com uma técnica de coleta de dados realizada por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com a finalidade de obter diversos tipos de informações (GIL, 2008, p. 121). A construção desse questionário foi realizada com questões pessoais e específicas sobre o tema base dessa pesquisa, que é a

relação entre o brincar, aprendizagem e desenvolvimento com os alunos da referida professora do primeiro ano. A principal finalidade desse questionário é verificar os objetivos propostos, com questões abertas, que permite ao respondente apresentar suas próprias respostas e reflexões sobre o tema. As questões caracterizam a aprendizagem dos alunos, demonstram as demandas/desafios da turma, como está o desenvolvimento dos alunos no contexto escola, quais são as formas de brincar dentro e fora de sala de aula, como a professora vê o conceito de brincar e como a brincadeira é envolvida do plano de aula. As respostas desse questionário proporcionam dados que caracterizam a população pesquisada e identifica a concepção da referida professora sobre o tema proposto.

#### *2.4.2 Entrevista individual com a funcionária:*

De todas as metodologias de coleta de dados, a entrevista individual é a mais segura e flexível. Segundo Gil (2008, p. 109), “a entrevista é, portanto, uma forma de interação social”, visto que o contato é mais direto, sendo possível fazer uma entrevista informal que “(...) é menos estruturado possível e só se distingue da simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados” (GIL, 2008, p. 111), tornando-a uma entrevista dialogada. Durante o período de serviço da citada funcionária, que convive diariamente com os alunos durante o recreio interagindo intensamente com crianças em situação de brincadeira, foi realizada essa entrevista dialogada com objetivo de identificar e analisar a concepção sobre o brincar dessa agente tão importante na comunidade escolar.

#### *2.4.3 Grupo focal com quatro crianças do primeiro ano.*

Metodologia: atividade lúdica com entrevistas: Segundo autores, “A essência do grupo focal consiste justamente na interação entre os participantes e o pesquisador, que objetiva colher dados a partir da discussão focada em tópicos específicos e diretivos (por isso é chamado grupo focal)” (IERVOLINO; PELICIONI, 2001, p. 116), devido a especificidade do tema e o que queremos identificar de cada aluno acerca dos seus conhecimentos, foi necessário a construção de um grupo focal que pudesse responder as expectativas das questões pré-estabelecidas. Após a realização da atividade, que será descrita a seguir, foram escolhidos quatro alunos a critério da professora regente, sendo dois meninos e duas meninas. Segundo o projeto-piloto as sessões com o grupo focal

aconteceria no horário ao contrário da aula regular, porém os alunos não puderam ir a esse encontro, portanto fizemos durante o horário da aula regular.

#### 2.4.4 *Atividade realizada com a turma*

Antes de ser realizada com a turma, a atividade “Bola da vez” foi aplicada como projeto-piloto com quatro alunos da turma. Esse primeiro momento foi importante para avaliar e replanejar a atividade pensando em como envolver as crianças de forma a colocar em evidência a relação entre o brincar e a aprendizagem escolar. A atividade para a turma foi, então, planejada nos seguintes termos:

**Quadro 2 – Plano de atividade**

<b>Título</b>	
<b>Objetivo</b>	desenvolver o raciocínio por meio da criatividade envolvendo pensamento lógico, associação de ideias e linguagem oral e escrita.
<b>Material</b>	um conjunto de cartas (baralho) contendo em cada um figura que, aparentemente, não tenha relação com as demais.
<b>Formação</b>	pequenos grupos.
<b>Desenvolvimento</b>	podem participar de dois a vinte e cinco alunos (o número de cartas está relacionado ao número dos alunos; quanto mais alunos, mais cartas serão necessárias; o mínimo, para cada aluno, deverá ser uma carta). Embaralhar as cartas e colocá-las todas juntas viradas para baixo. Cada jogador retira uma carta e começa a história baseada na figura que tirou; por ordem, o seguinte compra outra carta e continua a história introduzindo sua figura, que deve estar associada à anterior, e assim sucessivamente, até terminar o baralho. Após o término da história, pedir a um aluno que recontar a história olhando para figuras.

#### 2.4.5 *Entrevista com crianças*

Foi planejada para alcançar o objetivo de analisar a relação do brincar com aprender para a criança do primeiro ano. Para que não houvesse a influência de respostas, isto é, o que uma criança responder a outra automaticamente responderá a mesma coisa, escolhemos fazer a entrevista individualmente e separado da turma. As questões foram fundamentadas nos conceitos de brincar com intenção de saber se os

alunos do primeiro ano fazem a correlação entre o brincar e aprendizagem dentro do contexto escolar. Os quatro alunos que participaram da entrevista foram fiéis em suas respostas, mostrando que brincar e aprendizagem são conceitos não concretos, pois cada um tem sua perspectiva sobre o tema. Dois alunos separaram o brincar do aprender, mostrando que temos hora para brincar e para estudar, sendo que aprender é mais importante que brincar. Os outros dois alunos mostraram que podemos aprender brincando. Entrevistas semiestruturadas;

Os objetivos desse capítulo relataram sobre os procedimentos da realização da pesquisa. Enfatizando cada parte, principalmente, a pesquisa empírica. A análise dos resultados adquiridos é fundamental para compreender como está sendo visto a relação da aprendizagem e desenvolvimento com o brincar pelos olhares dos agentes da comunidade escolar.

## **CAPÍTULO 3**

### **RESULTADOS E ANÁLISES**

Para compreender os objetivos da pesquisa empírica foi utilizada a metodologia qualitativa. A análise da relação entre brincar e aprender para a criança, dando ênfase na comunicação simbólica e afetiva nas interações, foi realizada por meio de entrevistas e atividades lúdicas. Através de observações da atuação da docente na sala de aula e análises de questionários é possível ver como o brincar é posicionado no Projeto Político Pedagógico. Destacando a relação brincar, aprendizagem e desenvolvimento. A importância do brincar para a aprendizagem da criança é o foco da presente pesquisa. Enfim, a redação finaliza com análise e discussão dos dados coletados durante essa pesquisa.

#### **3.1 Observações de aula realizadas ao longo do estágio**

As vivências escolares realizadas durante o Projeto 4 – Estágio Obrigatório, em uma escola pública de Brasília, tiveram como objetivo a reflexão sobre as dimensões do trabalho pedagógico, priorizando a sua interface com os processos de aprendizagem e desenvolvimento da subjetividade em uma perspectiva dialógica. Uma das formas encontradas para viabilizar essa proposta na turma de primeiro ano do Ensino Fundamental foi por meio da ênfase no lúdico, especialmente pelas possibilidades de aprendizagem no processo de alfabetização.

A experiência proporcionou perceber o uso do brincar como forma de inclusão interativa entre os alunos no contexto escolar. Compreender a relação entre aprendizagem e desenvolvimento da criança e os desafios que uma educação escolar pode oferecer. No cotidiano escolar e na relação com as crianças, foi possível relacionar o teórico e o prático de uma forma mais ampla, a realidade muitas vezes é mais complexa do que a teoria. O desenvolvimento das crianças requer muito mais do que um simples planejamento e realização de atividades, tem que envolver o cognitivo da criança.

Durante o estágio foram presenciados momentos espontâneos em que o brincar poderia ser integrado à aprendizagem dos alunos. O trabalho de alfabetização realizado nos anos iniciais necessita de uma base lúdica. Contribui, junto a outros aspectos, para

tornar a aprendizagem escolar mais prazerosa por meio do envolvimento efetivo da criança. As abordagens de fundamento construtivista, sócio-construtivista e sócio-afetiva favoreceram a construção de um ideal de educação.

Os objetivos da observação procura de uma forma de encaminhar a prática pedagógica, baseada em uma teoria focada ao uso do brincar. Algumas escolas estão diminuindo o tempo de brincar dos alunos no 1º ano do Ensino Fundamental, fase de transição da educação infantil para o ensino fundamental e desenvolvimento na leitura e escrita. Para Santos (2010), isto é um equívoco, visto que a educação focada no brincar auxilia o docente nessa fase de transição, pois a natureza do brincar está “florada” na criança e no seu cotidiano.

Atualmente, não há mais dúvida de que o brincar deve ser incorporado à educação como algo que pode desencadear um processo permanente de educar. Ao analisar os preceitos da pedagogia tradicional que ainda persistem nas escolas, percebe-se que existe uma restrição ao uso dos jogos e brinquedos da educação, por isso, na relação aprendizagem e brincadeira, há ainda questões que precisam ser aprofundadas e discutidas, pois tantos os pais como alguns educadores ainda não tem clareza sobre os pressupostos que unem ludicidade e educação e, em se tratando de ludicidade, ainda pensam como se pensava no passado. (SANTOS, 2010).

Santos (2010), nos mostra que o lúdico poderia ser a essência da educação e da aprendizagem. Desde a idade média a disciplina rigorosa conquistou seu espaço dentro da sala de aula, deixando a brincadeira para outro momento. Por isso, há um preconceito quando se fala sobre a prática do educar aliado com o brincar. Podemos desfazer esse mito. Na prática que o brincar pode ganhar seu espaço dentro das salas de aula. Não é simples trabalhar com o brincar requer bastante paciência e praticidade.

A seguir, estão relacionados algumas considerações e alguns episódios que, em uma análise retrospectiva, parecem ser produtivos para o desenvolvimento dos objetivos deste estudo.

De forma geral, as atividades mais desenvolvidas pela docente eram exercícios de escrita no caderno. Algumas atividades podem ser classificadas como lúdicas, como o caça-palavra realizado para fixar as palavras e como as imagens usadas nos ditados para representar as letras. Entretanto, a natureza lúdica dessas atividades não era explorada com intencionalidade pedagógica, pois eram tratados como exercícios com fim em si mesmos e a docente deixava de trabalhar o envolvimento, a participação ativa das crianças. A didática previa situações que tinham grande potencial de envolvimento

da criança no processo de imaginação e criação, mas a docente exigia que elas ficassem quietas em seus lugares, manifestando-se somente quando fossem solicitadas. Entretanto, em função do meu interesse pelo brincar na sala de aula, a docente começou a lançar mão de recursos lúdicos para eu poder observar as crianças em ação.

- Episódio 1

No primeiro dia de estágio, observei que a docente começou a revisão das vogais as chamando de cinco irmãzinhas. Na atividade seguinte, solicitou que as crianças desenhassem um leão, piloto, lua e leitão, usando do simbólico para fazer a assimilação aos dados da realidade, pois irmãzinhas são aquelas que estão juntas fazendo parte de uma família, e os desenhos fazem parte do cotidiano das crianças. Utilizando essa assimilação a docente todos os dias fazia a revisão do alfabeto, dos dias da semana, do mês passado, mês que estamos e do mês que vem.

A princípio, essa abordagem é considerada apropriada para as crianças nessa idade e que se encontram em pleno desenvolvimento do simbólico. Entretanto, a docente se mantinha muito distante, parecendo não ter empatia pela forma do pensamento da criança.

- Episódio 2

O episódio a seguir mostra um descompasso entre a forma adulta de pensamento lógico, partindo da generalização, versus a forma concreta do pensamento da criança, relacionando a realidade e a imaginação delas.

*Docente (P): o que é isso no quadro?*

*Crianças (C): um retângulo, docente.*

*P: E por que é um retângulo?*

*C 1: para caber mais coisa.*

*P: vou fazer diferente então.*

*A docente desenhou um quadrado no quadro e perguntou aos alunos:*

*P: o que é isso?*

*Todos respondem que é um quadrado.*

*P: por que é um quadrado?*

*C 2: para a gente marcar um x.*

*P: esquece gente, depois tento explicar esse conteúdo.*

O corpo docente deve respeitar qualquer resposta das crianças, mesmo que não esteja correta segundo suas concepções, para a criança sempre está correta. A linguagem

é essencial para adequação social, constantemente aperfeiçoada pelas crianças. Utilizam a memória no processo para o reconhecimento e evocação, que consiste nas lembranças.

No episódio a seguir, trabalhei com a docente no desenvolvimento de uma atividade em que planejamos com o foco na ludicidade.

- Episódio 3

Para iniciar o conteúdo sobre a altura, usamos a brincadeira a nosso favor. Medimos as crianças e cada altura era colocada no quadro conforme o seu nome, depois as crianças organizaram em ordem alfabética. As crianças organizaram suas alturas em ordem crescente. As crianças olhavam quem era maior ou menor, sem a utilização da fita para medir. Depois todos juntos olharam a fita que estava no quadro e foram colocando de acordo com sua altura. Depois da prática, a docente entregou o livro, e fizeram dever sobre o assunto. Algumas perguntas curiosas surgiram, entre elas: como fazer para serem mais altos. As crianças responderam “subir no banco”. No fim da aula, comentaram que a aula tinha sido muito legal. Era visível a empolgação delas por haverem participado de um momento dinâmico, em que estavam ativamente envolvidos física e intelectualmente.

Trabalhar com conceito de matemática no primeiro ano deve proporcionar às crianças momentos prazerosos, para que elas gostem desde cedo dos números. Conteúdos como esse são melhor compreendidos quando aproveitamos o concreto com as crianças, pegar e sentir, teórico na prática.

- Episódio 4

Quando a docente introduziu a letra P, utilizou da forma representativa para fixar a escrita das crianças. Fez duas linhas no quadro e demonstrou a escrita aconselhando as crianças a subir, descer e atravessar a rua e assim estava desenhado a letra P. Na aula sobre higiene pessoal, deu ênfase na letra H e mostrou seu som. As crianças falaram que para uma boa higiene, devíamos tomar banho, passar creme no corpo, escovar os dentes e lavar o cabelo. Com isso a docente foi mostrando as embalagens, que as próprias crianças levaram para montagem do cartaz sobre higiene pessoal, e elas falavam para que servem os produtos. Foram dois exemplos de aulas que as crianças se empolgaram e que a docente teve um bom aproveitamento de forma visível.

Aulas que agradaram as crianças, em suas feições mostraram que estavam satisfeitas com o procedimento da aula. A dinâmica em sala de aula deve ser integrado, compreendendo todas as partes que a formam (COLL; SOLÉ, 2004).

- Episódio 5

No planejamento escolar são trabalhados os conteúdos extracurriculares, por exemplo, a família. A docente explicou às crianças o que seria uma família feliz, todos participam e obedecem aos pais. As crianças que desenharam suas famílias felizes, Conduzir um desenho é complicado, são perdidos pequenos detalhes de nossas crianças, a forma de representação do pensamento fica mais clara quando as crianças desenharam. Nessa etapa a criança realiza a representação em ação à reprodução de pensamento, conhecido como “realismo visual”. Ignorar os processos cognitivos das crianças atrapalha a identificar as áreas de conhecimento das crianças. Só os conteúdos escolares não bastam para o desenvolvimento da aprendizagem.

- Episódio 6

Durante o estágio, foi proporcionado o privilégio de atuar como futura pedagoga, ministrando algumas aulas. A primeira aula ministrada, só tinha uma parte da turma, a outra foi ao passeio à Bienal, feira de livros e leitura. Fizemos um acordo de comportamento. Cada criança recebeu 10 estrelinhas, quando se comportava mal, perdia uma estrela. As crianças gostaram da ideia e o comportamento foi bom. As crianças desenharam a parte da história que tinham escutado, e depois cobriram com bolinhas feitas com papel de revista. Para finalizar a aula, jogamos bingo em duplas, assim que iam terminando, e trocavam de dupla. O jogo era para adivinhar a letra inicial de cada palavra até formarem todas as palavras da cartela.

- Episódio 7

Na aula sobre relacionamentos, conversei com as crianças sobre como deveríamos nos relacionar com os outros, principalmente entre eles, compreenderam que o respeito deve permear um relacionamento. Realizamos a dinâmica do Quem Sou, dentro de uma caixa havia um espelho, as crianças olhavam e descobriam que tinha um tesouro escondido na caixa. Todos olharam e não sabiam o que era o tesouro. Desenharam-se em uma folha e colocaram sua digital com tinta. Em um desenho de

bolo, colocaram a quantidade de velinhas, representando a sua idade. Trabalhamos conceito de números.

- Episódio 8

Para fixar o conteúdo sobre adição, durante o estágio realizamos duas atividades diferentes com as crianças. A primeira foi com o material dourado, dividimos a turma em duplas e jogamos o jogo da adição. O objetivo do jogo é jogar o dado e pegar cubinhos, que representa a unidade, referentes à quantidade tirada no dado. Ganha o ponto quem completar primeiro 10 cubinhos, formando a dezena. As crianças gostaram muito da atividade. Toda atividade tem um tempo limite e as crianças têm seu tempo.

Na segunda atividade, o material utilizado foi uma folha em branco e massinha colorida. As crianças fizeram três grandes círculos na folha, colocaram entre os dois primeiros círculos o sinal de mais e entre o 2º e o 3º círculo colocaram o sinal de igual. Foram fazendo a adição conforme as crianças foram falando, cada criança fazia sua adição para a turma toda, no primeiro círculo era ditado um número e no segundo outro, colocaram bolinhas de massinha que representavam essa quantidade, e no terceiro era colocado o produto dessa adição. No final da atividade, as crianças fizeram sua própria adição.

Os episódios escolhidos trouxeram como denominador comum situações que envolveram o brincar na sala de aula. O que foi possível evidenciar de forma mais explícita é a facilidade com que as crianças se envolvem e participam das atividades propostas quando o aspecto lúdico está presente. O impacto na aprendizagem escolar foi visível nesses momentos. Houve um envolvimento maior da docente pela questão, entretanto, nem sempre os aspectos da aprendizagem envolvidos no brincar eram reconhecidos de forma positiva pela docente. Ela parecia ter em sua formação prática o domínio de didáticas envolvendo o brincar.

### **3.2 Atividade realizada com a turma**

No primeiro momento, realizamos a atividade com a turma toda. Foi entregue para cada criança uma figura. Juntos construíram uma história, oralmente, utilizando as figuras que receberam. Depois da história montada, tiveram que desenhar e escrevê-la.

A atividade ocorreu com todos os alunos sentados no chão, formando uma roda, para que cada um olhasse o colega e pudesse ouvir com clareza. Como a turma é grande

e ficou um momento de brincadeira, desistimos de continuar a atividade com a turma toda junta. Dividiu-se a turma em dois grupos, a docente regente ficou com um grupo e a pesquisadora com o outro. A função da pesquisadora e da docente regente foi nada mais do que organizar, observar e auxiliar na realização da atividade preservando a autonomia de cada grupo.

Por ser uma atividade nova, no início as crianças ficaram muito agitadas e houve a necessidade de uma nova explicação sobre o procedimento para que elas entendessem. A pesquisadora iniciou a história com a figura de um relógio, dizendo “O vovô comprou um relógio...”. Cada aluno escutava o que o outro falava e continuava a história com sua própria figura. Alguns começaram a se distrair, a intervenção da pesquisadora foi no sentido de não deixar que a distração acontecesse e pedindo que os alunos continuassem o relato da história. Quando a quinta criança continuou a história, todos compreenderam a atividade. Acharam graça na história que não tinha nexos nenhum. Devido à dificuldade de algumas crianças em continuar, foi preciso um pouco de incentivo de criatividade, mostrando que todos eram capazes de contar uma história.

Ao final, foi pedido que desenhassem e escrevessem a história montada por eles. Todos demonstraram interesse e um pouco de dúvida sobre a realização da atividade proposta. Alguns perguntaram qual era a história contada e outros pediram a figura para desenhá-la. Grande parte da turma escreveu apenas uma linha, expressando o seu pensamento por escrito utilizando as palavras que representavam adequadamente sua narrativa oral.

Com ansiedade as crianças participaram da atividade; conversaram muito durante a atividade. Acabaram não escutando o que os outros colegas estavam falando. Foi preciso chamar a atenção de todos para continuarmos o procedimento da atividade, todos prestaram atenção em tudo que estava acontecendo, principalmente, no que os colegas estavam falando. A primeira tentativa mostrou que precisávamos melhorar o procedimento. Para uma turma com 25 alunos a pesquisadora continuava sendo a estagiária que trazia coisas novas e deixava a aula fora do normal. Os alunos ficavam muito empolgados e faziam brincadeiras com tudo, não levavam a sério o que estava sendo aplicado. Em alguns momentos, parecia que alguns alunos estavam acanhados com a participação da docente regente, falando muito baixo em sua participação e não olhando para ela. De uma forma autoritária, a docente interferia demandando que as crianças falassem mais alto.

Ao dividir a turma em dois grupos, as crianças em geral queriam ficar todas no grupo da pesquisadora, aqueles que não ficaram nesse grupo, mostraram um desânimo com a atividade, mas acabaram fazendo com a docente regente. Os alunos do grupo da pesquisadora estavam muito empolgados com a dinâmica.

No grupo da pesquisadora estavam presentes todos os participantes da pesquisa que seriam entrevistados no procedimento seguinte: Fabiana, Gustavo, Iago e Marisa. Marisa continuou o conto concentrada, Fabiana estava muito animada e se mostrou muito confortável com a atividade. Deu continuidade ao conto, demonstrando haver compreendido adequadamente o procedimento. Gustavo parecia ansioso, queria contar sua parte logo e pediu à pesquisadora para contar a ideia dele. Aparentemente, mostrou que durante a contação da história estava planejando o que ia falar para dar continuidade. Depois, com segurança, Iago continuou a história. Ficou muito empolgado com a fala dele sorrindo para os colegas e orgulhoso da sua participação.

Os alunos ficaram sorridentes com a atividade, relembrando de todos os detalhes. Uma atividade realizada com algo próximo à realidade das crianças, utilizando a ludicidade, auxilia a participação e a empolgação, conseqüentemente a aprendizagem e o desenvolvimento evoluem com isso. A relação entre aprendizagem, desenvolvimento e brincar fica nítida quando as crianças mostram em seus ânimos a disposição de participar de algo prazeroso, pois vemos que em algo simples as crianças participam, ficam alegres e o trabalho fica mais harmonioso, e o resultado é de aprendizagem construtiva.

### **3.3 Entrevista com os alunos**

Após a atividade, foram realizadas as entrevistas individuais com as crianças participantes. As informações construídas estão organizadas nesta seção de acordo com os cinco eixos de análise: sobre a realização da atividade, o brincar na escola, na sala de aula, em outros espaços e as perspectivas dos alunos.

#### *3.3.1 Sobre a realização da atividade*

Fabiana achou a atividade boa porque “*eu fiz um trabalho muito rápido*”. Quando contou o que aconteceu na atividade ela foi “*a gente brincou, de... de história*”. E com a história aprendeu “*Só as letras*”.

Iago falou timidamente que achou a atividade boa, enfatizando que foi muito legal. Relatou o procedimento da atividade, dizendo que escreveram uma frase e depois fizeram o desenho do “cartãozinho”, e com isso aprendeu a fazer frases. “*com a atividade aprendi a fazer frase*” Sua fala apresenta alguns problemas de concordância verbal que sugere que vem sendo internalizado a partir do convívio com adultos.

A entrevista realizada com Gustavo ocorreu algumas semanas depois da atividade, pois, por problemas técnicos com o instrumento utilizado para gravação da entrevista, foi preciso refazê-la. Aos poucos foi lembrando-se da atividade dizendo que tinha sido muito legal. No primeiro momento não se lembrava de qual tinha sido a figura que pegou, depois com muito entusiasmo lembrou-se da figura do avião, corrigindo a pesquisadora que tinha dito que era um helicóptero. “*Ah sim, se lembro, se lembro!!! Mas a minha era um avião!*” Quando questionado se havia aprendido alguma coisa com a história, ele se deteve pensando. Segundos depois, falou que havia aprendido a história. Ao responder o que tinha na história, muito empolgado, falou que gostou de tudo, e começou a ficar mais confortável com a entrevista. Logo, começou a se animar com as perguntas, falando com entusiasmo, vibração e alegria.

Marisa estava muito orgulhosa por ter sido chamada para ser entrevistada. Esteve séria o tempo todo, concentrada e contida. Achou que a atividade havia sido boa. Explicou o que fizeram: “*A gente fez a história, que a gente inventou uma história, que a gente tinha que ler a história*”. Segundo ela, os alunos aprenderam que “*dá pra fazer uma história sem ler*”.

Em geral, foi possível observar que os alunos se sentiram muito felizes com a atividade realizada, explicitando que foi uma atividade “boa”. Essa atividade deixou marcas em todos os entrevistados, mostrando que os procedimentos realizados fizeram parte significativa em suas experiências escolares.

Ao avaliar a atividade, podemos destacar alguns pontos individuais em cada criança. Por exemplo, a fala delas mostra quanto o meio influencia na sua linguagem. A tendência é que a criança copie o que o adulto fala. Portanto, é necessário que os adultos compreendam sua participação fundamental no processo de desenvolvimento da fala e do pensamento e, principalmente, no período de alfabetização. As crianças mostraram uma linha de raciocínio lógico interessante, compreenderam que todos juntos construíram uma história, precisaram trabalhar a paciência para ouvir e continuar o que o outro estava falando e depois entenderam que precisavam passar para o papel aquilo que construíram. A partir da atividade do desenho, chamou a atenção a dificuldade de

representar a história. Desde cedo é preciso trabalhar a interpretação com esses alunos, porque no desenvolvimento da comunicação é essencial que se tenha uma boa interpretação, tornando-se um elemento ativo em nossa linguagem. É interessante ressaltar que os alunos aprenderam muito com uma atividade simples, que fugiu do cotidiano deles. No começo, a atividade poderia ter perdido o controle e não ter sido levada a sério pelos alunos, porém mostraram que a atividade ensinou pequenas coisas que eles não sabiam e foram descobrindo. Fabiana aprendeu a letras. Marisa disse que aprendeu uma história sem ler. Gustavo falou que aprendeu uma história. Iago disse que aprendeu a fazer frases. Nessa fase escolar qualquer pequena descoberta torna-se uma grande descoberta, quando o trabalho é realizado de forma inspiradora os alunos respondem de forma entusiasmada.

### 3.3.2 *Sobre o brincar na escola*

Fabiana brinca na escola de pique-esconde e pique-pega, dentro da sala de aula brinca de Barbie. Falou com muita felicidade que sua brincadeira predileta era boneca, porque gostava de ficar brincando com sua irmã mais nova. Quando ela está brincando não aprende nada, talvez para ela, aprender é só relacionado aos conteúdos escolares.

Iago gosta de brincar na escola é de carrinho. Ao responder se brincava dentro da sala de aula ele ficou um pouco triste dizendo que às vezes não brincava porque esquecia seu carrinho em casa. Ou seja, para ele não há brincadeira sem brinquedo. Ao falar de brincadeiras fora da escola o sorriso surgiu no rosto da criança, porém quando se fala de brincadeira dentro da escola, fica um pouco diferente sua expressão. Sua brincadeira predileta é o skate, brinca sozinho ou acompanhado, afirmou que dessa brincadeira aprende a fazer manobras, o que ajuda no seu desenvolvimento motor. Gustavo gosta de brincar de pique-cola, pique-esconde e também “quem fala primeiro”. Brinca na escola de pedra, papel e tesoura e de pique-cola e adedonha.

Marisa gosta de brincar de pique-pega e polícia e ladrão. Sua brincadeira favorita é pique-pega, que a deixa feliz e triste, pois às vezes ela se machuca. E quando ela brinca não aprende nada, porque “*brincar é só brincar*”. Para ela o que falta na escola para brincar é um parquinho e momentos para brincar fora de sala de aula, relatou que um dia o quarto ano teve brincadeira na piscina e eles não tiveram. A piscina não existe, ela nos mostrou que era um local fora da escola, no qual os alunos brincaram de piscina.

É interessante observar que todas as crianças afirmaram que brincam dentro da escola, seja na sala de aula ou fora dela. Porém, dois deles afirmando que o ato de brincar só pode acontecer fora de um ambiente de estudo. Aparentemente, eles estão internalizando um discurso adulto que pode ser oriundo da docente e mesmo da família.

Iago mostra que até pode brincar dentro da escola, mas sua empolgação só aparece quando fala sobre as brincadeiras que ocorrem fora do ambiente escolar, aparentemente a brincadeira torna-se prazerosa quando está fora do ambiente de obrigações.

Os outros entrevistados demonstraram interesse em brincadeiras de correr, o que pode parecer que querem se “desfazer” de alguma energia acumulada, já que Gustavo e Marisa afirmaram que dentro de sala de aula é local de estudar e não pode haver brincadeiras, pois as brincadeiras não transmitem nenhum tipo de aprendizagem. Marisa se preocupa ao dizer que um parquinho faz falta na escola, acaba fazendo a diferença no cotidiano dos alunos.

### *3.3.3 Sobre o brincar na sala de aula*

Na sala de aula, Fabiana gosta de ditado, porque é muito fácil. Para ela contar história é uma atividade que a docente faz que tem brincadeira, mas não se lembra como ela conta a história. Ela brinca todos os dias, dentro e fora da sala de aula, com a autorização da docente.

A atividade que Iago mais gosta é de matemática, pois aprende a somar, já a que ele menos gosta é de ficar sozinho. A atividade com brincadeira de matemática é aquela que “*Ela faz ‘nós aprender’ dezena, centena, e unidade (teve dificuldade de falar centena)*”. Gostou de falar que adora matemática, e que é possível brincar dentro de sala de aula, com auxílio do docente. Depois que faz o dever que a docente passou, ele brinca muito em sala de aula de carrinho em cima da mesa, mas não são todos os dias que ele brinca. Já na sala de aula, Gustavo não brinca de nada, pois só podem brincar na hora do recreio. Suas sensações ao brincar no recreio são de felicidade e tristeza, tem dias que fica triste porque “*Porque tem dia que as pessoas não quer brincar, elas ficam inventando outras brincadeiras e não deixam eu brincar. Mas tem dia que eu fico alegre*”.

Ao falar de aprendizagem disse que quando brincamos não aprendemos nada, mas ficou na dúvida se aprendia ou não, segundo o aluno só os alunos do quinto ano aprendem brincando, porque o primeiro ano estuda muito e não tem tempo para brincar,

mas isso não o deixa triste ou desanimado, porque os alunos do primeiro ano precisam de mais tempo para estudar do que brincar. Segundo a criança o ato de brincar é importante, pois “a gente aprende muito, enche a nossa cabeça de atividades, a gente fica mais inteligente”. Cheio de convicção falar que sua atividade predileta dentro da sala de aula sua é matemática, pois gosta de fazer continhas e a que menos gosta é de desenhar e pintar. A atividade lúdica que a docente realizou com eles que o marcou foi o bingo, mas não aprendeu nada, pois “estudar a gente aprende muito mais”. Para ele na escola não falta brinquedo, e apenas no dia do brinquedo eles brincam.

Concordando com o Gustavo, Marisa também não brinca dentro de sala de aula, *“porque na sala de aula a gente não tem que brincar, a gente tem que fazer dever”*, só pode brincar um pouco quando a docente passa brincadeira. A atividade que ela mais gosta é o ditado, pois aprende as palavras sem ler. E a que menos gosta é de matemática, porque tem que fazer um monte de coisa e escrever demais. A docente quase não faz atividade com brincadeira, e quando faz é o bingo e quando os leva ao pátio para fazer brincadeira, contar história igual a pesquisadora fez. Por último afirmou que sala de aula é lugar para estudar.

Quando se fala sobre as atividades dentro da sala de aula, os alunos entrevistados não demonstram interesse imediato para falar sobre tal assunto, quando tocamos no assunto brincadeira dentro da sala de aula eles pensaram bastante sobre isso, houve mais facilidade em falar sobre as atividades que eles mais gostam e menos gostam, do que sobre o ato de brincar.

As crianças seguem uma rígida regra, que podemos perceber em todas as relações sociais entre crianças e adultos: que só pode brincar quando terminar o dever que é passado. O que de fato pode ser considerado correto, deveria ser uma regra geral, mas não se pode tirar o total direito de brincar das crianças, e nem relacionar essas trocas com tudo, pois o aluno pode sentir menos prazer ao realizar as atividades e dependendo da situação, deixa de fazer o dever e de brincar.

Devido algumas regras e conceitos construídos pelos adultos, muitas crianças demonstram menos interesse em brincar, querem cada vez mais estudar e deixam de relacionar a brincadeira com aprendizagem e desenvolvimento. O que se torna um erro, principalmente dos adultos, pois, o ato de brincar já está inserido na vida do ser humano desde quando ele nasce fazendo parte do seu desenvolvimento intelectual e emocional, quando é retirado isso dele, acaba tirando uma parte fundamental.

As crianças enfatizam que estudar é mais importante que brincar, pois estudando ficamos inteligentes, e brincando estamos apenas brincando. Eles reconhecem que algumas atividades lúdicas são brincadeiras, porém afirmam que não aprendem nada.

Infelizmente o brincar está ficando fora da escola, principalmente da sala de aula, porque os agentes escolares não veem que o brincar é um aliado quando usado de forma correta.

### *3.3.4 Sobre o brincar em outros espaços*

Em outros espaços vivenciais das crianças, Fabiana gosta de brincar de boneca com sua irmã mais nova, fica muito feliz com isso, mas assume que com o brincar não aprende nada. Quando fala sobre o brincar fora da escola, Fabiana fica com muita felicidade e pode ser que aprender é algo mais sério e não se relaciona com o brincar.

No decorrer da entrevista Gustavo mudou um pouco de assunto e falou sobre as tecnologias da atualidade. Quando estávamos realizando a entrevista com a criança viu o computador e comentou que em sua casa havia internet, gostava muito de brincar de Mário, Sonic e Batman. Soube diferenciar um computador sem e com internet. Com internet é muito mais legal, já que tem um jogo de carro.

Hoje estamos perante uma realidade, na qual estão inseridas tecnologias avançadas. Não podemos deixar de inseri-las dentro do contexto escolar, pois seria uma tentativa de afastar das crianças algo que não se pode distanciar, uma vez que grande parte da população tem contato imediato com os meios de comunicação em massa, que possuem forte apelo no auxílio das novas aquisições de conhecimento.

As crianças necessitam dessa aproximação com as novas tecnologias dentro de sala de aula, porque estão inseridas em um mundo em que novas informações são produzidas e compartilhadas a todo instante. Mostram também que estão inseridas nesse “novo mundo”, porém a escola, que não trouxe essas tecnologias para serem trabalhadas com os alunos, acaba não acompanhando o tão desejado avanço tecnológico.

### *3.3.5 Perspectivas de futuro*

As perspectivas para os alunos durante o final do ano é sempre acompanhada com ansiedade, para Fabiana o segundo ano será mais fácil. E sua afirmação em relação às brincadeiras é: “*vai ter um parquinho*”. No primeiro ano Iago brincou muito, mas suas perspectivas sobre o segundo ano é que será muito difícil.

Já Gustavo logo pensa nas férias que estão chegando, que faltava pouco tempo. Achou que o segundo ano seria mais ou menos diferente, pois o alfabeto grudado na parede seria diferente, por coincidência estávamos na frente da sala do segundo ano e o aluno olhou para ela, com felicidade estampada no rosto. Para Marisa, o que será diferente são as atividades, pois no segundo ano terá mais atividades para fazer. O tempo de brincadeira será reduzido, e a aluna concorda com isso, pois alunos precisam de mais tempo para estudar.

Para os entrevistados o primeiro ano foi uma fase muito difícil e mostraram perspectivas positivas em relação ao segundo ano, mesmo aparentemente ser difícil ou diferente. As crianças mostram perspectivas positivas ou negativas em relação à próxima série, quando já vivenciaram a atual série, quando a série foi boa ou ruim, querendo ou não fugir dessa etapa. Marisa deixa claro que nessa nova etapa da vida dela é importante que haja mais tempo para estudar e menos tempo para brincar. Será que estamos formando mini adultos que se preocupam mais com o estudo do que o lazer? O mercado de trabalho interfere na vida dos adultos, e preocupados com isso querem interferir na vida de seus filhos, colocando em suas cabeças que é importante brincar, porém estudar se torna mais relevante do que isso.

### **3.4 Questionário com a docente do primeiro ano**

Sobre a compreensão do que seria aprendizagem com os alunos, a docente respondeu que evoluíram muito durante o ano, pois eles começam a perceber a escrita e começam a ler. Enfatizou que o comportamento e aprendizagem seriam as principais demandas e desafios com sua turma. A docente realizou uma atividade lúdica para a introdução da letra b, utilizando uma caixa contendo vários tipos de objetos que começavam com a letra trabalhada, a participação das crianças tornou-se essencial, pois era um jogo que as crianças precisavam adivinhar o que tinha dentro da caixa, quando as crianças iam acertando os objetos, ela dava aos alunos para pegarem e sentirem o material concreto, depois foram associando com a escrita. Nessa atividade foi visto que as demandas e desafios existiram, mas o resultado compensou, pois as crianças aprenderam com mais rapidez como se inicia os nomes dos objetos que estavam dentro da caixa. O brincar dentro da sala de aula parece não ter grande importância, mas a docente percebe que as principais brincadeiras espontâneas das crianças são: brincadeira de roda, bingo e correr. Segundo ela, para o fortalecimento do ato de brincar o currículo

propicia momentos lúdicos dentro da sala de aula, usando o dominó de palavras, sílabas, adição e subtração, quebra-cabeça, jogo de memória, bola e roda. Garante que é possível inserir o lúdico dentro do plano de aula, porém não especificou como seria feita essa inserção.

Ao analisar o projeto político pedagógico pode ser vista a previsão da realização de atividades lúdicas no contexto de sala de aula, o maior desafio que a docente encontra para a realização dessas atividades é fazer com que os alunos obedeçam as regras. Mesmo prevendo isso, na prática se vê pouco uso dessas atividades, a docente continua utilizando a forma tradicional para ministrar suas aulas, visto que são alunos pequenos e precisam de aulas mais prazerosas. Contudo o que a docente teme é a possível falta de controle da turma, pois para se trabalhar com o lúdico é necessário ter domínio da turma, o que precisa também é tempo e disposição para a preparação da aula, mas isso pode ser feito durante o planejamento semanal. A docente poderia aproveitar as brincadeiras das crianças para auxiliar a aprendizagem e consequentemente seu desenvolvimento.

De forma realista a docente afirma que poderia utilizar na sua rotina atividades lúdicas. Por exemplo, o material dourado, como ferramenta concreta para somar, subtrair e trocar. Esse material é usado para que as crianças fixem os conceitos. Já a contação e dramatização de histórias recontadas, criam uma facilidade no entendimento dos alunos. Por que será que o brincar não aparece no cotidiano da sala de aula? Na prática os alunos ouviram a história sobre 4 irmãos, que tinham as profissões diferentes, os alunos foram compreendendo a importância de trabalhar, foram citando o porquê os adultos trabalhavam, alguns falaram: “para nos sustentar”, “para comprar presentes”, “fazer uma boa viagem”, “pagar as contas” etc. Compreende-se que quando a história é bem contada e deixa espaço para a participação ativa das crianças, o entendimento das crianças fica claro, contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Os momentos que estão fora de sala de aula gostam de correr, o espaço apropriado dentro da escola para esse tipo de brincadeira é o pátio, a docente afirma que não há muitos brinquedos. Realmente para uma escola de séries iniciais, não basta ter apenas um espaço enorme e arejado, é preciso que se tenham brinquedos e principalmente um parquinho, pois quando a criança não tem brinquedos ela inventa sua própria brincadeira, o que é bom e também pode ser arriscado quando a criança inventa de correr, acaba tornando as brincadeiras em brigas. E finalizar a entrevista, a docente

define o brincar: como uma troca de experiências, socializar, respeitar, seguir regras, conviver com os amigos, etc.

### **3.5 Entrevista individual com funcionária**

A entrevistada nos conta que a rotina do recreio é gritar e correr, todos os dias é a mesma coisa. As crianças formam seus grupinhos, meninos de um lado e meninas do outro. Para que não haja brigas e confusões, a comunidade escolar decidiu dividir os intervalos, primeiro são os 1º, 2º e 3º anos, depois 4º e 5º anos. As brincadeiras não se diferenciam, sempre é uma gritaria.

Para as brincadeiras as meninas levam bonecas e os meninos carrinho, e gostam de jogar futebol, e quando não há bola usam tampinha de garrafa para jogar. A entrevistada concorda que os alunos devem jogar bola, porém é muito arriscado, pois podem se machucar. Para ela não precisa ter uma quadra, já que o pátio da escola é muito grande, e afirma que quando precisam de espaço externo as docentes levam os alunos para o campo que tem entre os prédios fora da escola. Segundo a funcionária as brincadeiras mais frequentes “aqui eles gostam de empurrar, correr atrás do outro. Gostam de pique-pega, uma que um cola o outro”, enfatiza que além de correr e gritar gostam de dançar as músicas que a coordenação coloca. Quando nos conta essa parte do recreio, a entrevistada fica com cara de cansada e sem paciência.

Acredita que não há aprendizagem nas brincadeiras. Porque as crianças querem mesmo é correr e gritar, pois têm energia demais por ficarem presas na sala de aula por muito tempo. Desanimou a pesquisadora quando ela falou sobre a não aprendizagem com as brincadeiras e a entrevistada confirma sua crença sobre o que é brincadeira.

A escola faz brincadeiras durante as festinhas, e a diretora e a vice-diretora, quando estão na escola, brincam com os alunos na hora do recreio e ficam de olho no comportamento dos alunos. Fica um pouco desconfiada ao falar da diretora, não se sabe se é medo ou receio, por isso durante a entrevista fala que elas ajudam, mas deixa claro que não é sempre que estão na escola.

Os alunos não costumam relatar sobre brincadeiras dentro da sala de aula com ela, os assuntos entre eles são sobre o cotidiano do recreio e momentos foram da escola. A educação dentro da escola é muito tradicional, alguns docentes fogem dessa realidade, mas no geral todos seguem o tradicionalismo, acabam não abrindo espaço para o brincar dentro da sala de aula, pois todos têm que seguir rígido currículo.

### 3.6 Discussão e análise

Analisar e compreender o brincar dentro do contexto da sala de aula, com relação ao desenvolvimento e aprendizagem pelo brincar, requer uma observação participativa e um envolvimento direto com a criança. Entender quais são as concepções do brincar e como está sendo inserido no currículo, implica em uma pesquisa mais diretiva ao assunto. Sendo assim, nesse tópico serão analisados os dados coletados por meio das entrevistas, questionários e observações. Buscando apontar como o brincar está sendo inserido no contexto escolar.

#### 3.6.1 Concepções de cada agente da comunidade escolar acerca do brincar em relação à aprendizagem escolar

- Conceito do brincar

Esse tópico consiste na definição sobre o brincar para a docente da turma do primeiro ano. Fazendo uma relação entre o conceito do brincar de alguns autores com a concepção desse conceito para docente. Nas informações empíricas, o conceito de brincar aparece sob forma de definição explícita apenas no questionário realizado pela professora. Ela se refere ao brincar de uma forma genérica e utiliza uma citação para definir a sua compreensão acerca do tema.

**Quadro 3 – Brincar e suas teorias**

Visão dos adultos	
Sujeito	Fala
Docente	Define o brincar como uma troca de experiências, socializar, respeitar, seguir regras, conviver com os amigos etc.
	Citação referenciada pela docente: “brincar é uma necessidade básica e um direito de todos. É uma experiência humana e complexa” (Almeida M.T.P, 2000)

Embora reconheça o brincar como “direito”, “necessidade”, “experiência” inerente no processo de convivência, aparentemente, em seu discurso, não há ressonância de como o brincar é visto na própria prática pedagógica ou como a concebe no desenvolvimento das crianças. Conceitualmente o brincar é uma atividade dotada de

uma significação social, inerente ao sujeito e pode estar inserido no mundo do adulto. Brougère (2008) Gimenes (2005), Moyle (2002) e Smith (2006). Para a docente, o brincar é definido por base nas vivências escolares. Entretanto, a aparente superficialidade com que aparece em seu discurso pode estar relacionada à uma compreensão mais profunda do próprio desenvolvimento infantil de uma forma ampla e da função do brincar nesse processo. Mas, é possível que haja uma ausência de discussão sobre a questão na prática cotidiana dos docentes e, com isso, o brincar fique apenas em um plano teórico, ou mesmo que apareça na prática, não há uma conexão entre essas duas dimensões. A definição teórica do conceito do brincar não parece se relacionar efetivamente com a expressão das crianças, e na valorização das possibilidades de desenvolvimento envolvidas no como elas brincam em seu cotidiano.

A docente coloca em seu questionário o sentido do brincar, uma vez que dentro da sala de aula, ela não utiliza o brincar para ensinar. Entretanto, segundo as observações e as inferências das crianças, há o brincar na sala de aula propiciada por algumas atividades mais lúdicas. É interessante, a docente, que por sua vez incorporou o brincar em algumas atividades pedagógicas, não reconhecer o seu uso. É uma contradição entre teoria e prática.

A docente define o brincar ao falar que a brincadeira é uma necessidade básica e direito de todos, e entra em contradição ao avaliar suas ações pedagógicas. Se é um direito de todos, por que, em sua perspectiva, dentro da sala de aula as crianças não brincam? Se a docente utilizasse o brincar conforme acredita, os problemas de comportamento das crianças sinalizado por ela “melhorariam”. Talvez ela signifique o “seguir regras” como disciplina comportamental, obediência etc. Portanto, não identificamos que há significação conceitual pela docente para o brincar no sentido que reflita, de forma coerente, as dimensões teóricas e práticas.

- **Interferência do adulto**

Nesse tópico é especificado como os adultos interferem, direta ou indiretamente, no momento de brincar da criança. Nos episódios observados e na atividade pedagógica desenvolvida pela pesquisadora junto as crianças, foi possível verificar que a docente interfere diretamente no brincar em sala de aula. Essa interferência se caracteriza por comandos de ordem, como demandar silêncio, ficar sentado(a) sem sair do lugar, não interagir com o(a) colega(a), inclusive, não brincar. A funcionária não vê sua

interferência na interação com as crianças na hora do recreio, mas refere-se à como outros adultos precisam ficar com as crianças no pátio com o objetivo de “controlar” o comportamento.

**Quadro 4 – Interferência do adulto no ato de brincar**

Visão dos adultos	
Sujeito	Fala
Docente	Durante a atividade realizada para a pesquisa empírica, com uma forma autoritária. Há uma interferência no processo de brincar das crianças, demandando que as crianças falassem mais alto.
Funcionária	Diretora e vice-diretora, quando estão na escola, brincam com os alunos na hora do recreio e ficam de olho no comportamento dos alunos.

A interferência realizada pelos agentes da comunidade escolar é feita de forma autoritária. A docente demanda que as crianças se “comportem” em sala, a diretora e a vice-diretora estão sempre atentas para o comportamento das crianças no pátio. É uma relação entre adulto e criança que predomina o distanciamento, interações assimétricas, uma relação de controle. Ao que parece, se não houver uma vigilância ostensiva, a brincadeira poderia perder o controle e haveria brigas ou conflitos, que são componentes “indesejáveis” na escola.

A interferência no brincar, vinda de uma posição autoritária, pode impedir a construção do sentido do brincar pela criança. Autores afirmam que o brincar deve ser para “orientar” a aprendizagem para fase adulta (BRUCE, 2006). Os adultos tomam a postura de “auxiliar” e “cuidar” dessa brincadeira. Para eles o brincar é o mundo da criança. Crianças brincam e adultos observam. Os adultos não tem interesse em brincar com a criança. Entretanto, brincar pode ser uma atividade para o adulto. A diretora e vice-diretora participam das brincadeiras dos alunos, com atenção voltada para o comportamento. Mas estão participando desse mundo do brincar.

O adulto pode utilizar o brincar a seu favor. O “mundo” exige demais das pessoas, querendo produtividade. Para uma distração e fugir desse mundo de responsabilidades e pressões, as pessoas podem brincar. A diretora e a vice-diretora, inclusive a docente, podem ser mais ativas no brincar das crianças no contexto pedagógico, sem precisar focar no comportamento das crianças.

Fazer parte do divertimento é ter uma vida mais relaxada. E a escola é o lugar propício para isso. As crianças aprendem com os adultos, adquirem conhecimentos escolares e não escolares. Os adultos devem lembrar com as crianças o que é se divertir. Não precisam usar o brinquedo como auxílio, basta fazer brincadeiras que

possam afastar o mundo real, por exemplo, queimada, futebol de sabão, brincadeiras tradicionais. O brincar é a memória do que aconteceu, portanto não é difícil brincar novamente.

Dentro do contexto escolar, docentes e agentes pedagógicos, podem a todo tempo transmitir uma cultura lúdica às crianças. Muitas crianças gostam e aprendem as brincadeiras do tempo do “vovô e da vovó”. E quem irá dizer que nunca aprendeu uma brincadeira com seus antepassados?!

### 3.6.2 *Relação entre brincar e aprender para a criança enfatizando a comunicação simbólica e afetiva nas interações e na entrevista*

- **Aprendizagem e desenvolvimento das crianças**

Tópico com a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, na teoria e prática. Insere as influências que as perspectivas das crianças sobre o próximo ano, como foi desenvolvida a aprendizagem. Nas informações empíricas, a aprendizagem relatada pela docente, a parece de forma sucinta, o que dificulta a compreensão da sua opinião acerca do tema. As crianças avaliam como foi o primeiro ano e relatam suas expectativas para o segundo.

**Quadro 5 – Aprendizagem: Teoria x Prática**

Visão dos adultos	
Sujeito	Fala
Docente	Eles começam a perceber a escrita e começam a ler

Visão das crianças	
Gustavo	“a gente aprende muito, enche a nossa cabeça de atividades, a gente fica mais inteligente” e “o primeiro ano estuda pra caramba”
Marisa	“Sala de aula é para estudar, fazer dever”

**Quadro 6 - Perspectivas futuras**

Visão das crianças	
Iago	“O primeiro ano não é difícil, é fácil” O segundo ano será muito difícil.
Gustavo	Primeiro ano - Eu não sei quanto falta para chegar as minhas férias, falta um montão de dias. “Ô”, falta só um pouquinho. Segundo ano será mais ou menos diferente, pois o alfabeto: “é de florzinha e tem uma cobra”.
Fabiana	“O segundo ano será mais fácil”.
Marisa	O que será diferente são as atividades, pois no segundo ano terá mais atividades para fazer. O tempo de brincadeira será reduzido, e isso é muito bom.

Na fala da docente é enfatizado que a consequência de uma aprendizagem na turma, é quando as crianças começam a perceber a escrita e a leitura. Aprendizagem vai muito além, é “conhecimento”, “interação social”, “reorganização de pensamento” etc. Branco (1993) e Moyles (2002). Para entender melhor a aprendizagem da criança é importante contextualizar a construção desse conceito ao longo da história da infância. Àries(1973), De Maude (1991).

Há várias formas de inferir sobre a aprendizagem da criança em sala de aula. A concentração, as expressões faciais, o envolvimento, o prazer são indicadores da motivação para aprender. Motivação é um dos elementos essenciais na aprendizagem em sala de aula. O brincar, especialmente na infância, é um dos elementos motivadores mais efetivos para o aprender escolar. A docente tem um papel essencial nessa fase do desenvolvimento por ser a responsável pedagógica na promoção de contextos favoráveis a aprendizagem, como situações de interação social caracterizadas por “confiança”, “respeito”, “motivação” “afetividade” e “harmonia”. Branco (1993), Miras (2004), Moyles (2002). Esse processo não é simples, mas é essencial dentro do contexto da sala de aula. Assim, a docente desenvolverá relações mais próximas que compreendam o nível de aprendizagem nas experiências socioafetivas promovidas. Visto que, as emoções e afetos estão ligados diretamente ao processo cognitivo da criança, consequentemente interfere na aprendizagem.

É interessante observar na entrevista das crianças a importância que dão ao aprender. Tem um conhecimento próprio sobre o conceito de aprendizagem dentro da sala de aula. Embora haja uma canalização ou internalização cultural (PIAGET, 1973; VYGOTSKY, 1989), é possível ver uma participação da criança na construção dos significados do próprio aprender. Também nos episódios observados, a docente se preocupa com conteúdo, o material que vai utilizar e não vê as crianças. Há um enfoque no docente, seus métodos e técnicas. (COLL; SOLÉ, 2004) A aprendizagem promovida não prioriza o processo das crianças e sim o conteúdo e o produto gerado por afins de “prestação de contas”. Por exemplo, no fim de cada unidade didática, a docente sente a necessidade de esclarecer aos pais o que as crianças aprenderam. Será que é por isso que o foco é nos conteúdos? É possível que as crianças tenham definido aprendizagem pelo que é fácil ou difícil devido as exigências que a docente faz.

Coll e Solé (2004) sinalizam que no enfoque da educação atual se espera que os docentes promovam a aprendizagem por meio do Triângulo Interativo. Isto é, um enfoque complexo composto por “conteúdo”, “atividades educacionais” e “atividades de

aprendizagem”. Assim, a aprendizagem está garantida mediante a interação dessas dimensões que são imprescindíveis e indissociáveis (COLL; SOLÉ, 2004). Essa interação acontece de forma equilibrada. Portanto, a docente deve se basear nesse triângulo para que as crianças tenham uma boa aprendizagem. Por fim, dentro do contexto escolar e na sala de aula, constantemente tem que uma interação entre aprendizagem e desenvolvimento na criança. Pois a crianças já nasce aprendendo e conseqüentemente desenvolvendo. (VYGOTSKY, 1989). O foco de uma educação ideal é pensar na aprendizagem e desenvolvimento da criança em todos os ambitos.

- **Aprendizagem pelo brincar**

Este tópico explica o envolvimento do brincar na aprendizagem das crianças, do ponto de vista da docente e das próprias crianças. Nas informações empíricas, a funcionária é direta em sua concepção sobre o assunto: “não há aprendizagem nas brincadeiras”. As crianças exemplificam a brincadeira e o que aprendem com elas. Outras crianças são diretas na informação que estão transmitindo.

**Quadro 7 - Aprendendo brincando**

Visão das crianças	
Iago	Aprende quando está brincando de skate, “a fazer manobras”. É possível brincar dentro de sala de aula, com auxílio do docente, com a aula de matemática.
Gustavo	Não aprende brincando, “estudar aprende mais”,
Fabiana	Não aprende nada quando brinca.
Marisa	Não aprende nada brincando, “Porque brincar é só brincar”.

Embora, alguns autores afirmar que a aprendizagem por meio do brincar se adquire de forma “livre”, evita “constrangimento”, “absorve” a criança, e é feita por tentativa e erro (MOYLES, 2002; FORTUNA, 2001), as crianças discordam que ao brincar elas aprendem algo. O único aluno que tem essa percepção é Iago. Menciona que aprendizagem se adquire de forma livre. Ao referir-se ao brincar de skate, explicita habilidades necessárias para o próprio brincar, mesmo quando não há ninguém para brincar com ele. Os outros alunos não tem essa posição. Marisa diz que quando brinca não está aprendendo nada. Para ela, brincar tem um fim em si mesmo. Para Vygotsky, o brincar na criança está no meio do processo de desenvolvimento, sendo ele mesmo tido como momento de aprendizagem (1989).

Quando a criança fala que não aprende, pode estar fazendo ressonância ao discurso adulto. Pois o brincar historicamente é visto com algo contrário ao trabalho, ao

mundo do adulto. Isto é, o brincar significa diversão e o trabalho, seriedade. Entretanto, o brincar pode ser visto como algo sério, pois como foi dito é o momento no qual a criança se insere com profundidade. Assim, é mais simples ainda de ver que o brincar também é relacionado com seriedade, pois uma criança não entraria em um mundo imaginário se não tivesse aprendido a compreender esse mundo. O que acontece é que a criança faz uma comparação entre estudar e brincar. Dentro da sala de aula não pode brincar, tem que estudar. É claro que a criança não vai relacionar o brincar com o aprender.

Seria interessante que a criança tivesse consciência que o brincar tem uma aprendizagem intrínseca. É uma forma que ela aprende sem saber que está aprendendo. Se por um lado a criança não correlaciona esses conceitos, por outro, no mundo adulto, o senso comum reitera essa diferença de forma, muitas vezes, antagônica. Porém, há crianças que compreendem a relação entre aprender e brincar. Iago diz que aprende ao brincar de skate, e sinaliza que existe uma forma lúdica de aprender matemática.

A funcionária fala que não há aprendizagem no brincar, desvincula totalmente os dois conceitos. Além do mais, indica que a aprendizagem só é relacionada as situações estruturadas de sala de aula ou quando há uma preocupação e interesse para avaliar as crianças. Aparentemente, para ela, o momento livre não compreende nenhuma aprendizagem. O recreio é um momento essencial para agentes da comunidade escolar avaliar as crianças. Não há uma compreensão do potencial do recreio como experiência de desenvolvimento, como um momento em que as crianças podem viver seu mundo imaginário, compartilhado com outras crianças.

A relação entre o brincar e aprendizagem gera novos conceitos e experiências nas crianças. Muitas vezes, inspira o corpo docente a ensinar de forma divertida e mais prazerosa. Entretanto, a docente afirma que tem muitos alunos e pouco tempo para cumprir as exigências do currículo, o que não permite que ela use brincadeiras ou jogos em sala. Concordo que dentro de uma sala de aula, nas escolas do DF, há muitos alunos para apenas uma docente. Essa posicionamento atesta a predominância das atividades de português e matemática, sinalizadas inclusive na entrevista com as crianças. Autores relatam que o letramento e a habilidade aritmética são fundamentais para aprendizagem e estão relacionados ao prazer. Mas, os docentes estão preferindo focar os ensinamentos de português e matemática (ANNING, 2006), deixando outros conteúdos ou atividades que consideram não produtivas para a aprendizagem quando sobra tempo.

- **Desenvolvimento simbólico**

Tópico referente a atividade realizada para construção da pesquisa empírica. Instrumento fundamental para que as crianças desenvolvessem uma atividade com conteúdo por meio da brincadeira. Em síntese, a atividade ocorreu dessa forma: crianças sentadas em roda, olhando e ouvindo o que outro dizia. Pesquisadora e docente auxiliam e incentivam a atividade. Avaliação com desenho e escrita. Expressão do pensamento pela escrita.

**Quadro 8 - Atividade realizada pela pesquisadora**

Visão das crianças		
Sujeito	Atividade	Avaliação sobre a atividade
Iago	Ficou empolgado com a história realizada em grupos; Aprendeu a fazer frases. <i>“com a atividade aprendi a fazer frase”</i>	“Nós fez” uma história, depois “nós foi” escrever uma frase, depois tinha que desenhar o desenho do nosso cartãozinho.
Gustavo	Gustavo parecia ansioso, queria contar sua parte. Quando foi lembrada a atividade, ele disse: <i>“Ah sim, se lembro, se lembro!!! Mas a minha era um avião!”</i> . Aprendeu a história.	
Fabiana	Estava muito animada e se mostrou muito confortável com a atividade. Aprendeu <i>“Só as letras”</i> .	<i>“Eu fiz um trabalho muito rápido”</i> e <i>“a gente brincou, de... de história”</i> .
Marisa	Continuou o conto séria e centrada, <i>“a gente fez a história, que a gente inventou uma história, que a gente tinha que ler a história”</i> . Aprendeu que <i>“dá pra fazer uma história sem ler”</i> .	

Durante a realização da atividade as crianças passaram por uma internalização cultural (PIAGET; INHELDER, 1999; VYGOSTKY, 1989). Na atividade proposta, as crianças precisavam negociar entre si como iam realizar a atividade. Assim, o mundo simbólico surge para as crianças resolverem essa situação, elas imaginam e representam essa imagem. (OLIVEIRA, 1994).

As crianças mostraram muita empolgação com uma atividade diferente. Anteriormente, os alunos afirmaram que não aprendiam pelo brincar. Quando analisamos as falas de cada um, todos afirmam que aprenderam algo com a história. A história em si, fazer frases, só as letras e fazer uma história sem ler. No ato da atividade nenhum deles estava ciente que tinham aprendido alguma coisa com aquela atividade

que estava ótima. Assim, a conclusão que eles chegaram ao jogo estava diretamente ligada ao prazer, mas em muitas situações, a brincadeira pode gerar o desprazer.

Depois da atividade, foi pedido às crianças fizessem um desenho e recontassem a história que tinham montado pela escrita. O desenho significa o momento importante na expressão e no sentido das ações. Nessa atividade o papel do desenho é um jogo simbólico no contexto de uma experiência sócio-afetiva. Quando terminaram os desenhos, as crianças fizeram o reconto por escrito. Segundo Piaget (1964), a criança constrói sua escrita por meio de imagens mentais, empreendendo um processo complexo de assimilação real à atividade do desenho e escrita, sem precisar da imitação do sujeito. Assim, a assimilação compõe a função simbólica permitindo a composição da inteligência, na medida em que transforma o simbólico em objetos reais (PIAGET; INHELDER, 1999). O processo que a criança passa quando realiza esse tipo de atividade, desenho e escrita, é a própria representação simbólica. Primeiro a criança visualiza e depois reconstrói essa representação aos diferentes contextos. O processo do jogo simbólico evolui cada estágio, superando a fase inicial da representação simbólica. (PIAGET, 1999)

Na entrevista, ao relatar como havia sido a atividade, as crianças souberam identificar e relatar todos os procedimentos, lembrando-se de cada etapa do processo, evidenciando assimilação do procedimento real. Assim, a aprendizagem serve para criança regular seu mundo simbólico, desenvolvendo representações e competências que serão utilizadas em outros contextos.

### *3.6.3 O brincar no plano de trabalho da escola e nas práticas pedagógicas na sala de aula de uma turma de primeiro ano*

- **O brincar e os jogos de exercícios físicos na escola**

O tópico incide a concepção sobre o brincar e jogos físicos realizados nas práticas das crianças, fora do contexto de sala de aula. Os sujeitos da pesquisa exemplificam esses jogos da sua maneira. O conceito de brincar aparece sob a mesma perspectiva, sendo um jogo de exercício. Porém, funcionária tonaliza a prática desses jogos de forma diferente das crianças.

**Quadro 9 – O brincar com exercícios físicos na escola**

Visão dos adultos	
Sujeito	Fala
Docente	Fora de sala de aula gostam de correr.
Funcionária	A rotina do recreio é gritar e correr, todos os dias é a mesma coisa: “aqui eles gostam de empurrar, correr atrás do outro. Gostam de pique-pega, uma que um cola o outro”. E gostam de dançar as músicas.

Visão das crianças	
Iago	Brinca na escola de carrinho.
Gustavo	Brinca de “pedra, papel e tesoura”, pique-cola e adedonha.
Fabiana	Pique-esconde, pique-pega. No ano que vem “Vai ter um parquinho” na escola.
Marisa	Pique-esconde e “polícia e ladrão” O que falta na escola é um parquinho.

Todos os participantes da pesquisa, adultos e crianças, referiram-se ao brincar na escola por meio dos mesmos exemplos, caracterizados por jogos de exercício físicos: jogos de “piques”, um jeito de pular e correr brincando no pátio. Na fala dos adultos, as crianças estão apenas “correndo”, “empurrando” e “gritando”, não especificam qual o tipo de brincadeira que estão realizando. Parece não ter sentido e objetivação no que as crianças estão fazendo, correm por correr, gritam por gritar e empurram por empurrar. Em contradição a essa fala, as crianças deixam claro que estão fazendo “algo sério”, brincando de verdade, com objetivos e significados. Não dizem que esses jogos são somente correr e pular. São mais diretas no tipo de jogos que estão praticando, nomeiam os jogos. Dentro do contexto escolar estão brincando daquilo que gostam.

Para explicar que esses jogos não são apenas uma forma de passar tempo ou jogar energia fora. O brincar realizado pelas crianças nesse momento de jogo pode ser “simbólico”, “construtivo” e de “exercício físico”. Smith (2006). Nas falas das crianças é bem colocado esses tipos de jogos. “Pedra, papel e tesoura” – “simbólica” – representação de um acontecimento, as crianças representam com suas mãos a força que esses objetos têm de um “vencer” o outro. O “carrinho” – construtiva-, a criança constrói uma avenida para seu carro passar. “Pique pega” – exercício físico – estão todo momento correndo, gritando e pulando, praticando exercício físico em uma brincadeira.

Dentro da escola o jogo de exercício é dominante entre as crianças, (meninos, principalmente), correm, pulam e gritam sem parar. Podemos observar nas falas da docente e da funcionária, para elas as crianças só praticam esse jogo. O conceito do brincar das crianças pela observação dentro da escola já é diretivo para esse jogo, a

criança centra as ações em si (PIAGET, 1964). Por natureza já chama atenção de todos, a criança não fica quieta e isso causa muito barulho. Analisando a criança no aspecto sensório-motor, é importante que esse jogo tenha sua marca na escola. Os docentes devem incentivar as crianças na realização diária. Por muitas vezes, as crianças ficam dentro da sala de aula sem se movimentar, ficam horas sentadas fazendo suas tarefas. Talvez seja por isso que elas toda hora querem ir ao banheiro. Nesse estágio, precisam de movimentação para o desenvolvimento do corpo. A comunidade escolar tem que entender que deve haver um equilíbrio entre o cognitivo e o físico. Se incomodar com esse tipo de brincar é em vão. Já que o brincar é algo espontâneo na vida da criança. Se ela sente necessidade de fazer algo, ela corre atrás e faz, utilizando o meio para realização.

A forma que a criança realiza o jogo pode ser um incômodo para os adultos. Mas as crianças se contrapõem a essa perspectiva dos adultos. A única interferência autorizada para o adulto é evitar que as crianças se machuquem, tanto no físico como no emocional. O adulto não deve ensinar como brincar e sim a forma que se brinca em diferentes contextos, se o lugar é apropriado para correr ou ficar quietinho, assim é na vida adulta devemos respeitar regras e o brincar impõe sua própria regra de comportamento.

As crianças devem correr e se exaltar. Se divertir e liberar as energias acumuladas. É uma forma de se divertir e “liberar” as energias que estão guardadas. A principal característica de uma escola que tem muitas crianças é a gritaria. Só se reconhece uma escola de longe, quando tem uma gritaria em seu recreio. O brincar é, por muitas vezes, o momento gostoso e divertido, que envolve a criança por inteiro.

Para justificar tanta correria e gritos pela escola, as duas meninas participantes, explicam que falta um parquinho na escola, local muito almejado pelas crianças. Se os docentes suprissem essa necessidade de um parquinho por meio de brincadeiras livres, ou se a escola disponibilizasse brinquedos para as crianças, talvez não falassem com tristeza que falta um parquinho na escola. As crianças têm uma expectativa muito grande em relação à escola. Aparentemente, a escola não se preocupa em colocar um parquinho, as crianças torcem muito para que isso ocorra. É importante que a escola ouça o que a necessidade da criança. Se não pode colocar um parquinho, disponibiliza para as crianças brinquedos. A criança sabe brincar sem os objetos, mas seria ideal se tivessem mais objetos para a criança. Portanto, a criança utiliza o brincar para adquirir

habilidades de desenvolvimento. Gimenes (2005), Smith (2006). Criando experiências e sentimentos, um misto de prazer e seriedade.

- **O brincar e seus desafios no contexto da sala de aula**

O tópico refere-se à concepção sobre o brincar e seus desafios dentro do contexto da sala de aula. Sujeitos da pesquisa exemplificam o brincar na sala, e a docente coloca seu ponto de vista sobre os desafios do brincar. Nas entrevistas 50% das crianças aceitam o brincar, e os outras 50% não aceitam de forma alguma o brincar dentro de sala de aula. A docente garante que pode conciliar brincar e aprendizagem, mas existem desafios.

**Quadro 10 - Brincar na sala de aula**

Visão dos adultos	
Sujeito	Fala
Docente	Garante que é possível inserir o lúdico dentro do plano de aula, porém não especificou como seria feita essa inserção.
	Utiliza na sua rotina atividades lúdicas como o material dourado, como forma de somar, subtrair e trocar, aproveita esse material para o conceito ficar bem claro para os alunos.
	A contação e dramatização de histórias fixada e recontada, cria uma facilidade no entendimento dos alunos

Visão das crianças	
Iago	Não brinca todos os dias, porque as vezes esquece o brinquedo.
Gustavo	Não brinca na sala de aula: “Porque só pode brincar na hora do recreio”. Estudar
Fabiana	Brinco de Barbie. Pique pega e Pique-esconde (garantiu que a docente autoriza).
Marisa	Não brinca na sala de aula: “Porque na sala de aula a gente não tem que brincar, a gente tem fazer o dever, é lugar de estudar”. “Às vezes a gente brinca um pouco, quando a tia passa brincadeira”.

**Quadro 11 - Desafios do brincar**

Visão dos adultos	
Sujeito	Fala
Docente	o maior desafio que a docente encontra para a realização dessas atividades é fazer com que os alunos obedeçam as regras.
	precisa também é tempo e disposição para a preparação da aula
	O comportamento e aprendizagem seriam as principais demandas e desafios com sua turma.

Embora a docente explique que é possível a inserção do brincar no plano de aula, na prática houve poucos momentos com o brincar. Momentos que foram marcantes para as crianças. Que contam com felicidade apenas um exemplo de

atividade marcante. A possibilidade da utilização de outros materiais na sua rotina faz com que a docente os transforme em objetos de brincar. A contação de história é a atividade lúdica que aparece na fala da docente e da Fabiana. As duas reconhecem que é uma atividade com o brincar, insere o fantasiar. Que nos estágios das crianças está presente a fantasia. Ela está estruturada, não é tão livre, a imaginação é mais concreta.

Há uma contradição entre as falas dos participantes. A docente afirma que em suas aulas utiliza alguns recursos lúdicos. Duas crianças afirmam que não brincam de forma alguma dentro da sala. Uma criança diz que brinca de Barbie, pique-esconde e pique pega dentro da sala quando a docente permite. E a outra criança afirma brincar todos os dias que leva o carrinho. Analisando esse contexto, pode-se inserir das falas a concepção do brincar. Docente sabe conceitualmente o que é brincar, e utiliza recursos, porém não sabe o que é brincar na visão da criança. As crianças não vêm a atividade da docente como forma de relação do brincar com a aprendizagem no contexto da sala de aula. A fala da Marisa reflete a concepção que as atividades baseadas no brincar só são passadas quando as crianças não têm nada para fazer ou quando sobra tempo depois de fazerem o dever (MOYLES, 2006). Isso também no ambiente familiar, a criança só brinca quando termina suas tarefas.

A docente afirma que não trabalha com o brincar por causa dos desafios que estão inseridos nele. As crianças não obedecem às regras e o comportamento não seria adequado. Quando há desafio, docente e criança ficam mais ativos. Correr risco e confronto com o real, mantem a motivação para atividade. Os docentes sentem que estão despreparados para uma aula que tem o brincar inserido. Mas o brincar é uma circunstancia que está na vida de todos os seres humanos, pois quando você é adulto, em algum momento da sua vida, você brincou. Infelizmente, a professora não relatou sobre sua época de infância, pois não foi pedido a ela que falasse sobre o assunto.

Quando o adulto se sente desafiado, conseqüentemente poderá atingir a criança, por meio de situações problemas. Assim, a criança poderá aprender a enfrentar situações da realidade por meio da “imaginação”, “mente” e “corpo” (ANNING, 2006; GIMENES, 2005).

- **O brincar, o currículo e as práticas lúdicas**

Tópico com análise do Projeto Político Pedagógico, e atividades realizadas pela docente e pesquisadora. Observando as aulas e por meio dos relatos das crianças, as

práticas lúdicas aparecem, em alguns momentos, nas aulas da docente. As crianças explicam quais são as atividades que tem brincadeiras e a pesquisadora relata as atividades observadas. No Projeto Político Pedagógico pode ser visto a previsão da realização de atividades lúdicas no contexto de sala de aula. Na entrevista as crianças mencionam as atividades que já foram realizadas pela docente que envolveu os elementos do brincar.

**Quadro 12 - Práticas lúdicas relacionadas pelas crianças**

<b>Criança</b>	<b>Atividade</b>
Fabiana	Contar história é uma atividade que a docente faz que tem brincadeira.
Marisa	A docente quase não faz atividade com brincadeira, e quando faz é o bingo e quando os leva ao pátio para fazer brincadeira, contar história igual a pesquisadora fez.
Gustavo	A atividade lúdica foi o bingo, mas não aprendeu nada, pois “estudar a gente aprende muito mais”.
Iago	A atividade com brincadeira de matemática é aquela que “ <i>Ela faz ‘nós aprender’ dezena, centena, e unidade (teve dificuldade de falar centena)</i> ”.

Segundo a docente, o currículo propicia momentos lúdicos dentro da sala de aula, usando o dominó de palavras, sílabas, adição e subtração, quebra-cabeça, jogo de memória, bola e roda. É importante a análise do Projeto Político Pedagógico da escola, ele é a base para os assuntos escolares. Construído por todos da escola: pais, responsáveis, professores, funcionários. As atividades lúdicas aparecem nos projetos da escola da seguinte forma: Concurso Quantas Bolinhas têm dentro da Garrafa, com o objetivo de estimular a imaginação e o raciocínio lógico; 1º Campeonato de Futebol no Vídeo Game, trabalhar as frustrações, alegria, respeito, paciência, amizade, socialização e outros; Concurso de Redação e desenho (Direção e Sala de Recursos); 1º Campeonato de Guitar Hero; Um Clic na Aprendizagem, com o objetivo de buscar de novos conhecimentos, já que nossos alunos terão no computador uma fonte inesgotável de saber. Dentro do planejamento de conteúdos estão incluídos jogos e brincadeiras para todos os anos iniciais. Observamos que o brincar previsto pela escola está alinhado com a noção de que o jogo tem uma intencionalidade pedagógica.

A docente cita que a comunidade escolar “escolheu” práticas pedagógicas para a inserção do brincar no contexto da sala de aula. Entretanto, a partir das observações e da própria docente, não observamos uma ressonância dessa proposta. Será que os docentes realizam a proposta do currículo? O docente quando insere o brincar em seu plano de

aula, compreende que é essencial na vida da criança, mas, raramente realiza atividades com brincadeiras. Existem modelos alternativos que utilizam o brincar e a criatividade como base de um currículo escolar (ANNING, 2006). Segundo Anning (2006), o currículo é a instancia que abre espaço para a inserção de elementos que constituem o brincar dentro da sala de aula.

### *3.6.4 A importância do brincar para a aprendizagem da criança na transição para o ensino fundamental e a sua relação com o desenvolvimento da subjetividade na escola*

- **O brinquedo**

Para os participantes o conceito de brinquedo parece muito semelhante ao brincar. A docente fala que não existem brinquedos no contexto escolar. A funcionária relaciona os diferentes tipos de brinquedo, classificando-os basicamente em brinquedo de meninas e de meninos. Enfatiza os diferentes usos de objetos que se tornam brinquedos para as crianças no recreio/pátio. Por fim, as crianças relatam seus brinquedos prediletos e suas emoções ao brincar.

**Quadro 13 - Brinquedo**

Visão dos adultos	
Sujeito	Fala
Docente	Não há muitos brinquedos na escola
Funcionária	Para as brincadeiras as meninas levam bonecas e os meninos carrinho, e gostam de jogar futebol, e quando não há bola usam tampinha de garrafa para jogar.
Visão das crianças	
Iago	Gosta de skate.
Gustavo	Gosta de brincar no computador, pois tem muitos jogos. Para ele na escola tem muito brinquedo. As crianças podem usá-los somente no dia do brinquedo. Falou sobre as tecnologias da atualidade. Com internet é muito mais legal, já que tem um jogo de carro.
Fabiana	Gosta de boneca.

Vygotsky (1989) explora um sentido significativo para o brinquedo, ao dizer que nem tudo que dá prazer é brinquedo, nem todo jogo é agradável. Por exemplo, a criança já nasce brincando, seu primeiro “brinquedo” é a mãe. O brincar torna-se agradável e a mãe se configura como brinquedo para a criança. Segundo BROUGÈRE (2008) essa

relação tem as características primordiais do jogo, mas mãe não é necessariamente um brinquedo.

A significação do brinquedo é muito ampla para os sujeitos da pesquisa. A docente afirma que não tem brinquedo na escola, em contrapartida Gustavo diz que tem muitos brinquedos dentro da sala de aula. Por outro lado, a funcionária traz uma informação importante para análise: a construção da percepção sobre o brinquedo ao dizer que as crianças usam tampinhas de garrafa para jogar bola. Embora, para ela e, talvez para a docente, esse tipo de objeto não seja visto como um brinquedo, a fala ilustra que o brinquedo não precisa ser um objeto real, mas uma representação. Pois, é o que dá suporte à brincadeira. Na perspectiva das crianças, as tampinhas de garrafa no momento do jogar futebol, é um verdadeiro brinquedo. Desse modo, as crianças podem fazer transformação de objetos ou construí-los para poder inseri-lo em seu mundo de brinquedo, no qual os desejos se realizam (VYGOTSKY, 1989).

Desse modo, a zona de desenvolvimento proximal é construída pelo brinquedo quando a criança usa uma representação que a permite se sentir maior do que é de verdade (VYGOTSKY, 1989). Quando está brincando com boneca, skate e computador, a criança está fazendo uma reprodução dos momentos que poderiam realizar na realidade. Mesmo que o computador e o skate não sejam considerados brinquedos pela sociedade, no momento da brincadeira/representação a criança os torna os seus brinquedos.

No contexto da sala de aula o brinquedo tem a sua importância, cria uma representação entre o significado e visual, atingindo o conceito formal da aprendizagem adquirida (VYGOTSKY, 1989). Assim, o brinquedo é atividade limitada e tem uma relação direta com a realidade vivida ou conhecida. Não fica apenas no simbólico, no imaginário. A imaginação tem a função de preencher as lacunas de compreensão deixadas na relação com a realidade. A construção da representação da realidade, aquilo que a crianças vê, é um processo cujos elementos imaginativos vão sendo substituídos por signos e formas mediadas de pensamento. Essa relação entre o simbólico e a realidade, faz com que a criança crie sua própria experiência (OLIVEIRA, 1994). Há, então uma transformação do imaginário para o real.

- **Principais brincadeiras e as emoções das crianças.**

O tópico apresenta as principais brincadeiras na perspectiva das próprias crianças, da docente e da funcionária, relacionando, também, as emoções envolvidas no brincar. É interessante observar que todos os sujeitos listam com clareza as brincadeiras mais comuns de forma coincidente. Entretanto, somente as crianças relataram os seus sentimentos no momento da brincadeira.

**Quadro 14 - Principais brincadeiras na escola**

Visão dos adultos	
Sujeito	Fala
Docente	as principais brincadeiras espontâneas das crianças são: brincadeira de roda, bingo e correr.
	Meninos- correm e lutam. Meninas – boneca, pintar e se maquear.
Funcionária	Para as brincadeiras as meninas levam bonecas e os meninos carrinho, e gostam de jogar futebol, e quando não há bola usam tampinha de garrafa para jogar.
	Meninos de um lado e meninas do outro.

Visão das crianças		
Sujeito	Brincadeira	Sentimento
Iago	Brincar de Skate.	Demonstra felicidade ao falar do brincar de skate e das brincadeiras fora da escola.
Gustavo	Gustavo gosta de brincar de pique-cola, pique-esconde e também “quem fala primeiro”.	Quando brinca, tem dia que fica triste, “ <i>Porque tem dia que as pessoas não quer brincar (...)</i> ”.
Fabiana	Falou com muita felicidade que sua brincadeira predileta que era boneca (Barbie, dentro da escola, e outras bonecas fora da escola).	“Quando brinco de boneca com a minha irmã fico feliz”.
Marisa	Sua brincadeira favorita é pique-pegas.	Quando brinca fica feliz e triste, pois às vezes ela se machuca. Fica feliz quando a docente faz atividades com brincadeira.

A brincadeira das crianças é analisada de diferentes formas. Os adultos deduzem o que as crianças têm preferência para brincar quando as observam durante o recreio. As crianças afirmam quais são suas brincadeiras prediletas, mesmo que não brinquem todos os dias. Pois, o brincar é realizado por meio de interações sociais, pois são essas relações que caracterizam a dinâmica da brincadeira. Para a criança as brincadeiras podem modificar a realidade, deixando o ambiente mais agradável ou não. Quando o

recreio acaba, observamos que as crianças, em geral, desempolgam. De alguma forma, o recreio pode ser considerado um momento mágico dentro da escola. É possível que a criança entenda que ao voltar à sala de aula, retorna para a sua realidade (BROUGÈRE, 2008), que é destituída de possibilidades de múltiplas representações. Por isso, há uma divergência na perspectiva das brincadeiras entre adultos e crianças. Os adultos dividem o mundo em brincadeiras e realidade, para as crianças, a brincadeira é o mundo delas.

Portanto, diferentemente da perspectiva das crianças, no relato da docente e da funcionária fica explícito que há uma classificação de gênero no modo como se referem ao brinquedo das crianças. A docente divide as brincadeiras das crianças em correr e lutar para os meninos, e boneca, pintar e se maquiar para meninas. A funcionária relata que na hora do recreio ficam meninas de um lado e meninos do outro, não há uma inter-relação. Contrariando a fala das agentes educacionais, Marisa demonstra que correr não é só para os meninos, pois brinca de pique-pega com todos. Fabiana e Iago ilustram a perspectiva da docente ao dizer que gostam de boneca e skate, respectivamente. Porém, não se faz visível a diferença entre brinquedo de meninos e meninas. Desse modo, essa fala não aparece (ainda) nas crianças, o que pode sugerir que as crianças ainda estão no processo de canalização cultural e as marcações de gênero com relação às atividades e o brincar na escola não estão evidentes.

As crianças relatam suas emoções ao falar das brincadeiras. Iago fica triste ao ficar sozinho, isso mexe com a emoção dele. Mas, quando está brincado de skate, não importa se está sozinho ou em grupo, isso o deixa feliz. Gustavo, por sua vez, demonstra preferir as brincadeiras compartilhadas. Fica triste quando as pessoas não querem brincar com ele. Fabiana entra em um mundo de faz de conta ao brincar com sua irmã de boneca, isso a deixa feliz, há paixão pelo brincar de boneca. Existe uma possibilidade do seu comportamento ser uma mistura de fantasia e realidade. Brincar de boneca ou carrinho proporciona à criança entrar no faz de conta (GIMENES 2005). Marisa tem um misto de emoções, gosta de brincar, porém não gosta de se machucar. Quando se machuca, a brincadeira perde a graça. Portanto, a criança é responsável pelas suas emoções, desejo e intenções ao brincar (GIMENES, 2005). A dimensão afetiva e emocional está presente nesse contexto e favorece o desenvolvimento da autonomia da criança que adquire conhecimento na brincadeira (MIRAS, 2004). Por fim, dentro do contexto escolar deve haver uma tentativa de relacionamento afetivo entre crianças e agentes educacionais e crianças por meio de ações que geram aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi motivado pelo pressuposto de que o brincar é valioso no processo de aprendizagem e desenvolvimento, noção valorizada na literatura em diversas áreas, particularmente entre os teóricos do desenvolvimento infantil. Quando decidimos fazer uma pesquisa, achamos que todos vão concordar com nossas premissas. Ao iniciar o processo empírico, chegamos ao campo acreditando que todos os sujeitos compartilhariam com essas premissas e nos mostrariam o como isso ocorria frente aos objetivos que tínhamos proposto. Entretanto, houve uma grande frustração. Dos seis sujeitos que colaboraram com a pesquisa, somente Iago, de seis anos, se posicionou de acordo com a nossa hipótese. Houve, entre adultos e crianças, uma visão predominante de que o brincar não pode ser inserido dentro da sala de aula.

Por outro lado, a importância da vinculação da pesquisa à prática pedagógica é a possibilidade conhecer e contrapor perspectivas. Aprendemos que no início de uma pesquisa ainda não sabemos que significado tem o assunto investigado para os outros. Dentro de um olhar pedagógico, é importante promover o diálogo entre comunidade escolar e pesquisador(a) é o meio de promover a transformação do meio. A escolha pelos procedimentos centrou-se na ideia de que essas múltiplas perspectivas requerem considerar o contexto. Por isso, contou com observação, intervenção, entrevistas dialógicas, questionário, planejados de forma a contemplar os objetivos. Portanto, a pesquisadora entendeu que na situação de sala de aula, na atividade educacional do docente há uma relação da atividade e os processos de aprendizagem da criança, buscando em suas observações entender esse processo.

Com base no referencial teórico concluímos que o brincar quando é inserido no contexto de sala de aula, se bem utilizado, tem um grande valor potencializador de aprendizagens significativas, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e até mesmo motor da criança. Considerando os objetivos, as hipóteses, o referencial teórico e os resultados, consideramos que é possível a inserção do brincar no contexto de sala de aula contribuindo para o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Em relação ao conceito do brincar, os resultados sinalizam que todos compreendem o conceito de brincar e, mesmo diante da diversidade de sentidos, os significados são culturalmente compartilhados. No caso do docente, mesmo que raramente, quando atividades preveem o brincar, não o reconhece, negando sua inserção

no plano de aula ou nas atividades pedagógicas de sala de aula. Apesar do conceito do brincar estar bem colocado na fala da docente, constatamos que as atividades lúdicas que envolvem o brincar aparecem pouco. Com exceção do brincar não dirigido, que aparece em todos os momentos da observação feita fora da sala de aula. Portanto, a docente não centraliza o brincar nas suas práticas pedagógicas. Assim, foi possível concluir que o brincar na relação aprendizagem e desenvolvimento desempenha um papel importante na postura dos docentes, pode levar a criança ter prazer em estar em sala de aula participando ativamente.

A sala de aula não pode ser centrada no docente e/ou no conteúdo, visto que as crianças têm que ficar longas horas de rotina repetitiva e atividades que não incentivam suas habilidades criativas. O tipo dominante observado na sala de aula foi o focado no conteúdo, sem preocupação com a criança. É fundamental que a docente construa um planejamento diversificado, com a inclusão do brincar. Os espaços da sala de aula devem ter uma confiança entre professor e aluno, com respeito às opiniões diversas, assim a docente é autorizada a entrar no mais íntimo da criança. E por meio do brincar a criança pode autorizar a inserção da docente. Acredito que as aulas para os anos iniciais devem ser diversificadas e interdisciplinares, sempre deixando na criança um gostinho de quero mais, e o brincar instiga isso na criança.

O brincar apareceu como fundamental no desenvolvimento das subjetividades das crianças nos anos iniciais. As crianças apontam o sentimento de alegria quando há a relação do brincar com a aprendizagem, mesmo que na maioria das vezes as crianças não o reconheçam. A preferência pelo brincar fora de sala de aula seja dominante entre os participantes, em algumas situações há o brincar orientado pela docente, somente este é visto com relação à aprendizagem. Portanto, é papel do docente planejar atividades lúdicas no contexto escolar que alcance as necessidades exigidas pela criança.

Durante a pesquisa, a docente colocou desafios e limites ao brincar dentro da sala de aula por se preocupar com “regras” e “comportamento” entre as crianças, ou por falta de tempo e disposição de planejar e organizar uma aula com o aproveitamento do brincar. Com a realização das atividades pela pesquisadora, foi possível identificar que uma intervenção com o brincar motiva as crianças a fazerem as atividades escolares e motivou até a própria docente. Assim, os docentes podem utilizar com frequência o brincar como é proposto pelo currículo. Fundamental para proporcionar momentos prazerosos no contexto escolar e motivação e afetividade para aprender.

Frente a todas as informações obtidas pelo referencial teórico e análise das informações empíricas, ao término do presente trabalho, consideramos, que os sentidos do brincar no processo de escolarização de crianças do primeiro ano, dentro do contexto escolar assumem diferentes perspectivas, entretanto, é valorizados por todos no sentido de trazer vida às interações cotidianas na escola. O brincar até aparece inserido nesse contexto, mas não tem sua valorização em relação à aprendizagem respeitada.

Logo, entendemos a importância do brincar para inovação do processo educativo, assim a ação do brincar no contexto educativo respeita e valoriza a criança e contribui para construção de conhecimento. Desse modo, é brincando que a criança encontra motivação para enfrentar o desafio de andar com as próprias pernas e pensar com responsabilidade por seus atos. O que se quer de fato é aprender brincando.

## **PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS**

### **O SONHO SE REALIZANDO**

Entrei no curso de Pedagogia, já sabendo o que eu gosto de verdade: estar com crianças e fazer a diferença na vida delas. Mesmo com tantos desafios e opiniões adversas não perdi a vontade de seguir meu caminho e ser feliz.

As práticas dentro da sala de aula foram os momentos mais difíceis e mais apaixonantes da minha graduação. Fica contraditório falar assim, mas não deixa de ser verdade. Amei a minha prática docente, meus relacionamentos com as crianças, minha postura com elas. Até hoje é possível lembrar os nomes de cada um. Porém, a recepção e falta de apoio de algumas docentes me fizeram, por muitas vezes, querer desistir de ser docente. Mas sempre estamos erguendo a cabeça e querendo vencer os desafios. As disciplinas do curso me abriram os olhos para enxergar que a educação no Brasil precisa de muitos cuidados. Precisa de docentes que motivem as crianças para terem prazer de ir a escola, para aprender cada vez mais. Essas experiências me ajudaram a decidir meu futuro de ser uma docente diferente de muitos que encontrei.

Enorme é a satisfação em lembrar muitos que marcaram a minha vida e são incentivos para toda a vida. Devido a isso, prestei o concurso para a Secretaria de Educação, para professor contrato temporário. Passei, e estou empolgada para dar aulas. Será o início de uma carreira que me dará a chance de aplicar os conhecimentos que obtive durante a graduação. Está apenas começando. Mas isso é muito pouco para alguém que tem um sonho tão grande. Quero fazer o concurso para professor efetivo, e ficar muitos anos trabalhando nessa área e aceitar os desafios que serão propostos. Não pretendo fazer concurso em outras áreas, quero fazer concurso na área de pedagogia. Não aceito passar 4 anos da minha vida estudando e aprendendo toda essa riqueza de conhecimentos, para no final prestar concurso para outra área. Quero ser feliz com aquilo que gosto de fazer.

Os conhecimentos que adquirimos estão sempre em profunda modificação, conseqüentemente temos que sempre estar nos atualizando nas áreas. O plano que tenho é continuar estudando, fazer uma pós-graduação na área de psicopedagogia, futuramente um mestrado na área do Lúdico.

O plano final para minha carreira é montar uma escola. Que tenha todas as minhas características, não quero seguir regras de outras pessoas e nem ser uma chefe

que manda e desmanda. Quero uma escola na qual os docentes possam realizar suas aulas com suas crenças, colocando prioridade em todo o contexto. Os pais, mães e responsáveis vão poder participar atrevidamente das atividades que envolvam o brincar, relembrando o seu passado.

A maioria das crianças, principalmente as meninas, tem um sonho de ser professora. Afirmo com orgulho e satisfação que “O sonho de menina, realizou-se no corpo de mulher”.

## REFERÊNCIAS

ABBOTT, L. “Brincar é bom!”: Desenvolvendo o brincar em escolas e salas de aula. In: MOYLES, J.R., **A excelência do brincar: a importância entre a educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre : Artmed, 2006.

ANNING, A. O brincar e currículo oficial. De volta ao básico: uma visão alternativa. In: MOYLES, J. R. **A excelência do brincar: a importância entre a educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre : Artmed, 2006.

BOTO, Carlota. **Ética e educação Clássica: virtude e felicidade no justo meio**. Educ. Soc., vol. 22, n. 76, Campinas: Outubro 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302001000300008&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000300008&lang=pt)>. Acesso em: 2 fev. 2013.

BRANCO, A. U. Sociogênese e canalização cultural: contribuições à análise do contexto das salas de aula. **Temas em Psicologia**, n. 3, 1993, p. 9-17.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo : Cengage Learning, 2008, p. 19-32.

COLL, C; SOLÉ, I. Ensinar e aprender no contexto da sala de aula. In: COLL, C; MARCHESI, A; PALACIOS. **Desenvolvimento psicológico e educação**. (Psicologia da Ed. Escolar, vol.2). Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 241-260.

CORSARO, W. **We’re friens, right?: inside kid’s cultures**. Washignton, DC: Joseph Henry, 2003.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 51-66.

DEMARTINI, P. **Contribuições da sociologia da infância: focando o olhar**. Florianópolis: Revista Zero-a-seis, 2001.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FORTUNA, T. R. Formando professores na Universidade para brincar. In: SANTOS, S.M.P. dos (Org.), **A ludicidade como ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p. 115-119.

GARROCHO, L. C. Uma poética do brincar. **Presença Pedagógica**, Dimensão, v. 9, n.53. Set/Out. 2003.

GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas. 2008.

GIMENES, B, P. **O Brincar e a Saúde Mental**. Jornada sobre Brinquedoteca Hospitalar, 2: O Lúdico no Resgate da Saúde. S. Paulo, 22 maio 2005. Anais. S. Paulo, APM/ ABBri, 2005.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n.2, p. 57-63. mar./abr. 1995.

HEASLIP, P. Fazendo com que o brincar funcione na sala de aula. In: MOYLES, J.R. **A excelência do brincar: a importância entre a educação infantil e anos iniciais**; trad. Maria Adriana Veríssimo Verones. – Porto Alegre: Artmed, 2006.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. **A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde**. Rev Esc Enf, USP, v. 35, n.2, p. 115-21, jun, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v35n2/v35n2a03.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2012.

JAEGER, W. **Paideia: a formação do homem grego**. Tradução Arthur Parreira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

LEVIN, E. **A infância em cena: Constituição de sujeito e desenvolvimento psicomotor**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LIMA, L.L. **Infância: um percurso sobre a história da educação**, 2005. Disponível em: <[revistas.jatai.ufg.br/index.php/acp/article/download/96/88](http://revistas.jatai.ufg.br/index.php/acp/article/download/96/88)>.

MARTINS JUNIOR, J. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009

MAURÍCIO, T. J. **Aprender brincando: o lúdico na aprendizagem**, 2008. Manuscrito não publicado.

MIRAS, M. Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. In: COLL, C; MARCHESI, A; PALACIOS. **Desenvolvimento psicológico e educação**. (Psicologia da Ed.Escolar, vol.2). Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOYLES, J. R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre : Artmed, 2002.

NASCIMENTO, C. T; BRANCHER, V. R, OLIVEIRA, V. F. **A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas**. 2011

OLIVEIRA, Z. M. R. **L. S. Vygotsky: algumas ideias sobre desenvolvimento e jogo infantil**. Publicação: Séries Ideias, n.2. 1994, p. 43-46.

PEETERS, M. F.; COOMAN, M. M. A. **Pequena História da Educação**. 6ª Ed. São Paulo, 1965.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Guanabara & Koogan, 1973.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A Psicologia da Criança**. 16ª Ed. Rio de Janeiro, 1999.

ROSA, M. da G. de. **A História da educação através dos textos**. São Paulo: Cultrix, 1993.

ROUSSEAU, J. J. **Emilio ou da educação**. 3a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SANTOS, S. M. P. **O brincar na escola**: Metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010 (Coleção Brinquedoteca).

SIROTA, R. **Emergências de uma sociologia da infância**: evolução do objeto e do olhar. São Paulo: Cadernos de pesquisa, n. 112, 2001. Disponível em: <[www.scileo.b/pdf/cp/n112/16099.pdf](http://www.scileo.b/pdf/cp/n112/16099.pdf)>. Acesso em: 15 fev. 2012.

SMITH, P. K. O brincar e os usos do brincar. In: MOYLES, J.R., **A excelência do brincar**: a importância entre a educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VALENTE, N. **Não adapte, adote**. 1ª ed. São Paulo: Intermedial, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

## APÊNDICES



Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Departamento de Teoria e Fundamentos  
Área: Psicologia da Educação  
Período: 02/2012  
Projeto 5 – Trabalho de Conclusão de Curso

Brasília, 27 de setembro de 2012

Senhor(a) Diretor(a),

A aluna Ana Elisa Martins de Santana, matrícula UnB no. 09/89266, aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília e está atualmente na fase final de seu curso, momento da realização do trabalho monográfico de conclusão de curso, denominado no currículo do curso de “Projeto 5”, sob minha orientação, Prof. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

O programa do Projeto 5 tem por objetivo proporcionar ao nosso aluno em formação oportunidade de desenvolver um olhar investigativo sobre os processos escolares como forma de enriquecer a sua experiência de formação tanto no magistério em sala de aula como em pesquisa.

Ana Elisa Martins de Santana tem o interesse de investigar os sentidos do brincar e lúdico na escola. Preocupa-nos tais práticas enquanto pedagogos (as) porque o brincar e lúdico estão presentes no comportamento das crianças, especialmente as que ingressam no ensino fundamental. Por isso, ela gostaria de aprofundar mais essas questões por meio de um estudo empírico.

Apresentamo-nos a esta instituição no intuito de conhecer a realidade educacional e avaliar junto à direção e equipe pedagógica a possibilidade de realizarmos a pesquisa aqui. Serão realizados entrevistas e 1 atividade lúdica com alguns alunos do 1º ano, questionários com a professora, coordenadora e diretora, e uma conversa com 2 funcionários.

Desde já esclarecemos que o trabalho tem cunho investigativo focado no desenvolvimento dos processos subjetivos de uma forma positiva e construtiva, e que os procedimentos de pesquisa não oferecem nenhum risco ou prejuízo nem para a instituição nem para os sujeitos participantes. Coloco-me a disposição para quaisquer dúvidas pelo número 8494 5116 e por meio do endereço eletrônico [sandra.ferraz@gmail.com](mailto:sandra.ferraz@gmail.com).

Atenciosamente,

Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

### **Carta de Apresentação/Consentimento da Família ou dos Responsáveis**

Caros pais/mães ou Responsáveis,

Sou aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB) matrícula nº 09/89266 e estou atualmente na fase final do curso, momento de preparo monográfico, denominado no currículo como “Projeto 5” que objetiva desenvolver e aperfeiçoar a experiência de formação pedagógica e de pesquisa na área educacional e escolar, sob orientação da Prof. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

Para isso, realizo um estudo para investigar os sentidos do brincar na escola. Preocupa-nos tais práticas enquanto pedagogos (as) porque o brincar está presente no comportamento das crianças, especialmente as que ingressam no ensino fundamental. Por isso, gostaria de aprofundar mais essas questões por meio de um estudo empírico.

Os sujeitos da pesquisa participarão de uma atividade lúdica, contendo uma produção individual e uma entrevista semiestruturada. A atividade será feita através de uma atividade lúdica, a produção individual o aluno recontará o jogo através de um desenho. As informações norteadas pela entrevista serão gravadas e transcritas e, acontecerá sempre respeitando o (a) entrevistado (a).

Com isso, a sua autorização se faz necessária para que possa incluir seu/sua filho/filha na pesquisa. As informações e identidade da criança serão mantidas em sigilo absoluto. Nesse sentido, peço, por favor, que preencha o formulário anexo.

Coloco-me à disposição para quaisquer dúvidas. Acredito em sua colaboração.

Atenciosamente,

**Ana Elisa Martins de Santana**  
Estudante de Pedagogia da UnB  
Telefone: 8225-2061  
E-mail: [anaelisa.aninha20@gmail.com](mailto:anaelisa.aninha20@gmail.com)



Universidade de Brasília – UnB  
Faculdade de Educação – FE  
Departamento de Teoria e Fundamentos – TEF  
Área Psicologia da Educação

Título da Pesquisa: **Brincar e aprender na escola: o olhar da criança**

Autora: Ana Elisa Martins de Santana

Orientadora: Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

## QUESTIONÁRIO COM PROFESSORA

*Querida professora,*

*Esta pesquisa tem como tema o brincar e a aprendizagem entre os alunos do primeiro ano. Conto com sua participação respondendo o questionário abaixo da forma mais sincera possível, pois sua opinião é importante para entender o desenvolvimento escolar e os processos de aprendizagem das crianças nessa fase. A sua identidade será mantida sob sigilo. Desde já, agradeço sua valiosa participação.*

*Ana Elisa*

<b>Nome</b>				
<b>Endereço completo</b>				
<b>1. CEP</b>	<b>2. Cidade/Estado</b>	<b>Telefone</b>	<b>Celular</b>	
<b>Sexo: 3. <input type="checkbox"/> M 4. <input type="checkbox"/> F</b>	<b>5. UF de nascimento</b>	<b>E-mail</b>		
<b>6. Data de Nascimento</b>	<b>7. Idade</b>	<b>8. <input type="checkbox"/> Casada/o</b> <b>9. <input type="checkbox"/> Solteira/o</b>	<b>10. Filhos</b>	<b>11. Tempo de docência</b>
<b>Há quantos anos em Brasília?</b> 12. _____ anos 13. <input type="checkbox"/> Sempre morei em Brasília	<b>Há quanto tempo na SEE-DF?</b> 14. _____ anos como professora efetiva 15. _____ anos como professora temporária		<b>Em que ano/setor está atualmente?</b> 16. ____ ano do EF; 17. ____ ano do EM; 18. ____ período da EI. 19. ____ gestão.	
<b>19. Formação (técnica e/ou superior): curso, instituição e ano de conclusão.</b>				
<b>20. Principais características da aprendizagem do/a seu/sua aluno/a (pelo menos 3 características).</b>				

**22. Principais demandas/desafios da sua turma atual (disciplina/comportamento; aprendizagem; relações interpessoais).**

**Como você vê o desenvolvimento desse aluno ao longo do primeiro ano, de quando ele chega ao início do ano para quando ele termina?**

**Imaginamos que a criança do PRIMEIRO ANO tem tendência a querer brincar o tempo todo.**

1. **Quais são as principais brincadeiras que surgem espontaneamente entre as crianças na sala de aula?**
2. **E nos momentos em que estão fora de sala de aula (como recreio, entrada, saída etc), de que eles mais brincam?**
3. **Na sua escola,**  
 (a) **há espaços apropriados para as crianças brincarem fora de sala de aula? Descreva quais.**  
 (b) **o currículo propicia momentos lúdicos em sala de aula? Detalhe.**
4. **Quais são as diferenças entre as brincadeiras que acontecem entre meninos e entre as meninas? Conte.**
5. **É possível no seu plano de aula propiciar momentos de brincadeira em sala?**  
**SIM \_\_\_\_\_ Como?**  
**NÃO \_\_\_\_\_ Por quê?**
6. **É possível aproveitar as brincadeiras que as crianças fazem espontaneamente em sala de aula para efeitos de aprendizagens? Explique.**
7. **O Projeto Político Pedagógico da sua escola prevê a realização de atividades lúdicas tanto no contexto da sala de aula como fora dela. Quais são os desafios de implementar essa orientação na sua sala de aula?**
8. **Quais são os recursos lúdicos que você pode, de forma realista, utilizar na sua rotina? Você nota alguma aprendizagem efetiva quando os utiliza? Explique.**
9. **Para você, o que é brincar?**

**AUTORIZAÇÃO/CONSENTIMENTO****PAIS, MÃES, RESPONSÁVEIS.**

Autorizo meu/minha filho/filha \_\_\_\_\_ do  
\_\_\_\_\_ ano do Ensino Fundamental da escola

\_\_\_\_\_ a participar do estudo sobre as concepções que as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental têm sobre o brincar, realizado por Ana Elisa Martins de Santana, aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB).

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

---

Assinatura do pai/ da mãe/ do responsável.

Nome do/da responsável: \_\_\_\_\_

Rg do/da responsável: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_



Universidade de Brasília – UnB  
Faculdade de Educação – FE  
Departamento de Teoria e Fundamentos – TEF  
Área Psicologia da Educação  
Título da Pesquisa: **Brincar e aprender na escola: múltiplas perspectivas**  
Autora: Ana Elisa Martins de Santana  
Orientadora: Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

## **ATIVIDADE EMPÍRICA COM CRIANÇAS**

### **PARTE I – Realização da atividade lúdica**

**Sujeitos:** Participação de três crianças, um menino e duas meninas de seis/sete anos. Encontro em horário contrário das aulas regulares, na própria escola, no pátio.

**Atividade:** “A bola da vez”. Recursos: pedacinhos de papéis com palavras e desenhos (figuras) cujo texto contém um enigma (desafio). Uma vez decifrado o enigma, as crianças deverão realizar a tarefa-problema proposta pelo enigma. 20 min.

**Produção individual:** Após a finalização da tarefa, cada criança deve recontar o que aconteceu por meio de uma produção que pode utilizar desenhos e palavras em um papel dividido em quatro com o objetivo de avaliar a compreensão sequencial da criança da experiência. 15 min.

**Avaliação:** Ao terminar, cada criança recebe um post-it para desenhar uma carinha expressando o sentimento dela pela atividade e colar na folha em que realizou sua produção individual. 5 min.

### **PARTE II – Entrevista individual**

Enquanto estiver sendo realizada a entrevista com uma criança, as outras duas ficarão brincando com jogos diversos providenciados pela pesquisadora e assistidas por um adulto.

#### **ROTEIRO**

1. O que achou da atividade?
2. Conte o que aconteceu.
3. O que você aprendeu? [Por quê?]
4. Você brinca na escola? De que? E na sala de aula? De quê?
5. Do que você mais gosta de brincar? (explorar sentimento da criança pelo brincar)
6. Quando você está brincando, o que você aprende?
7. Quais as atividades que você faz em sala de aula que você mais gosta? Por quê? E a que menos gosta? Por quê?
8. O que você acha quando a professora faz atividades que tenham brincadeira? [Conte].
9. Em que você acha que o segundo ano vai ser diferente do primeiro?

Duração aproximada: 20 minutos.



Universidade de Brasília – UnB  
Faculdade de Educação – FE  
Departamento de Teoria e Fundamentos – TEF  
Área Psicologia da Educação

Título da Pesquisa: **O brincar, aprendizagem e desenvolvimento: o olhar da criança.**

Autora: Ana Elisa Martins de Santana

Orientadora: Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire

## **ATIVIDADE EMPÍRICA COM FUNCIONÁRIAS**

### **Objetivo geral:**

Investigar os sentidos do brincar no processo de escolarização de crianças do primeiro ano para os membros de uma comunidade escolar de Ensino Fundamental, priorizando a perspectiva da criança sobre o seu processo.

### **Objetivos específicos:**

1. Identificar e analisar as concepções de cada agente da comunidade escolar acerca do brincar em relação à aprendizagem escolar.
2. Analisar a relação entre brincar e aprender para a criança enfatizando a comunicação simbólica e afetiva nas interações e na entrevista
3. Verificar como o brincar é posicionado no plano de trabalho da escola e nas práticas pedagógicas na sala de aula de uma turma de primeiro ano.
4. Refletir sobre importância do brincar para a aprendizagem da criança que inicia o processo de escolarização e a sua relação com o desenvolvimento da subjetividade na escola.

### **Sujeitos: Porteira**

**Objetivos da participação desses sujeitos na pesquisa empírica:** São as pessoas que convivem com as crianças diariamente no período do recreio. Elas interagem intensamente com as crianças em situação de brincadeira, mediando conflitos diversos que ocorrem durante a brincadeira.

## **ROTEIRO**

1. Conte como é a rotina do recreio.
2. Quais são as brincadeiras mais frequentes entre as crianças na hora do recreio?
3. Quais são as diferenças entre as brincadeiras dos “pequenos” (quais anos?) e dos maiores?
4. Por que você acha que as crianças pequenas gostam mais de brincar?
5. Na sua opinião, tem alguma coisa a ver aprendizagem com brincadeira?
6. O que você acha sobre as brincadeiras das crianças aqui na escola?
7. E na saída como é?