



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA -UFSC  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CED  
CURSO DE PEDAGOGIA

EMILIANE DE BARROS DA SILVA

**BRINCAR É APRENDER? UMA QUESTÃO PARA OS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - TCC

Florianópolis

2013

EMILIANE DE BARROS DA SILVA

**BRINCAR É APRENDER? UMA QUESTÃO PARA OS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, do Curso de  
Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Catarina., sob  
orientação da Profa. Dra. Luciane Maria Schindwein.

Florianópolis

2013

## AGRADECIMENTOS

A única certeza que sempre tive no processo de elaboração desta pesquisa é que sozinha eu nada conseguiria. Portanto, não poderia deixar de lembrar de algumas pessoas essenciais para que eu chegasse até aqui.

Aos meus pais, Maria e João Pedro, que me ensinaram a ter metas na vida, e que com dedicação, trabalho e humildade, podemos alcançá-las. Meus pais são meus exemplos, minha base, meu tudo!

Ao meu irmão, Matheus, pela amizade, e por sempre estar preocupado e comprometido em me ajudar. A chegada do *meu mano* em minha vida, com certeza me fez uma pessoa melhor.

Ao Fabiano, pelo amor, companheirismo, apoio e paciência. Por ter me aturado em diversas crises e momentos de extrema chatice, que reconheço ter passado durante o percurso desta pesquisa. A toda minha família, madrinhas, padrinhos, tios, tias, primos, primas e avó, que sem dúvida contribuíram na minha formação como ser humano, ensinando princípios de amor. Sinto muito orgulho da família que tenho.

Ao dindo adotado pelo coração, Paulo Roberto, por ter me introduzido no mundo da leitura com sentido, tenho guardado todos os livros que me deu e os resumos que me pediu. E pelo incentivo na formação universitária.

Às minhas colegas de turma. Mulheres especiais, que, cada uma a sua maneira, fizeram a diferença em minha formação acadêmica e pessoal. Em especial, a minha dupla de estágios, Bruna, que dividiu comigo momentos fundamentais em nossa formação, e me ensinou muito.

A todos os professores que fizeram parte da minha formação escolar e acadêmica, e que motivaram o meu desejo em ser pedagoga. Aos meus amigos e colegas, pelo incentivo e torcida.

À minha querida orientadora Luciane, pelos ensinamentos, apoio e parceria nesta pesquisa, e pela impressionante capacidade de me tranquilizar. Por fim, agradeço a todas as pessoas que torcem e se preocupam comigo. Acredito que as vibrações positivas são uma boa maneira de contribuir.

## RESUMO

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo geral analisar estudos realizados sobre o brincar e a escola, com o intuito de compreender como o brincar se articula ao ensino escolar nos anos iniciais do ensino fundamental, partindo de um pressuposto, que foi sendo constituído ao longo de nossa formação no curso de Pedagogia, sobre a importância da brincadeira e do brincar na constituição da criança. Ao considerar os limites deste estudo, realizou-se uma pesquisa de cunho bibliográfico. Para desenvolver a pesquisa, buscou-se referências na base de dados do portal da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) Como referência, foram utilizadas as comunicações apresentadas nos últimos cinco anos, nos Grupos de Trabalho (GTs) Didática, Formação de Professores, Educação Fundamental, Currículo e Alfabetização, Leitura e Escrita. Buscou-se compreender, nestes estudos, a relação que se estabelece, nas pesquisas, entre o brincar e o ensino regular, nos anos iniciais do ensino fundamental. Pode-se perceber que a questão de nossa pesquisa ainda é pouco investigada no Brasil. Foram lidos os títulos e palavras-chave de 453 comunicações apresentadas nos últimos cinco anos, nos GTs selecionados. A partir desse recorte, foram analisados os resumos de 26 estudos que discutem, de alguma forma, a brincadeira. Este estudo, ainda preliminar, pode problematizar esta questão, que foi amplamente discutida em nossa formação e que, ainda está longe dos muros da escola.

**Palavras-chave:** Brincar; Aprender; Formação de professores.

## ABSTRACT

This research has the objective to analyze studies on the play and school, in order to understand if and how the play are articulated to schooling in the early years of elementary school. We start from an assumption that was being formed throughout our early training in pedagogy courses: the importance of play and play in the constitution of the child. To consider the limits of this study, we conducted a survey of bibliographic nature. To develop research, seek references in the database of the website of the National Association for Research in Education (ANPED). We take as reference the papers presented in the last five years in the Working Groups (WG) Curriculum, Teacher Education, Elementary Education, Curriculum and Literacy, Reading and Writing. We seek to understand, these studies investigated the relationship established in the research, between the play and the regular education in the early years of elementary school. We realized that our research question is still poorly investigated in Brazil. Titles and keywords of 453 papers presented in the last five years in selected GTs were read. From this crop, were read and analyzed the abstracts of 26 studies that discuss, somehow the joke. And, only three studies have discussed the relationship of play to learning in the early years of elementary school. We believe that this study, although preliminary, may define this question, which was widely discussed in our training and that, to be considered by this study, still far from the walls of the school.

**Keywords:** Play; Learn; Teacher training.

## SUMÁRIO

1. PARA UM COMEÇO DE CONVERSA.....	7
2. FONTES E CAMINHOS: EM BUSCA DE FUNDAMENTOS PARA NOSSA DISCUSSÃO.....	11
3. BRINCAR E APRENDER NA CONSTITUIÇÃO DA CRIANÇA.....	12
4. A HISTÓRIA DA PESQUISA.....	16
4.1. Objetivo geral.....	18
4.2. Objetivos específicos.....	18
5. JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA.....	19
6. O LUGAR DO BRINCAR NA ESCOLA.....	24
7. A BRINCADEIRA NAS COMUNICAÇÕES DA ANPED.....	29
8. ALINHAVOS E COSTURAS.....	40
CONSIDERAÇÕES.....	45
REFERÊNCIAS.....	48

## 1. PARA UM COMEÇO DE CONVERSA...

Início este trabalho me apresentando: penso que a problematização desta pesquisa teve origem na minha experiência como bolsista do PIBID<sup>1</sup>, em uma escola da prefeitura da Rede de ensino público da cidade de Florianópolis, no qual atuei como professora auxiliar em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, espaço onde a alfabetização é o foco principal.

Uma das questões que me provocaram se refere ao esforço individual da professora em proporcionar diversos momentos de aprendizagem às crianças. A professora buscava contemplar as múltiplas linguagens, valorizando diferentes expressões e manifestações atribuídas pelas crianças, e naquele momento, percebia a resistência delas. Há que se destacar que estamos falando de uma classe com crianças que possuem seis, sete, no máximo oito anos de idade. Para elas, o tempo de brincar e o tempo de aprender, parece que ainda não estão coincidindo. A escola e as crianças ainda estão em momento de adaptação e os conteúdos escolares parecem que não se constituem em grande atrativo para os pequenos.

Durante um ano e meio vivenciei o cotidiano da escola, participei de cursos de formação, de conselho escolar, reuniões pedagógicas e principalmente do cotidiano escolar. Em pouquíssimos momentos vi o brincar sendo debatido pelos professores, quando falávamos em direitos das crianças, a resposta mais recorrente trazia o questionamento sobre os deveres das crianças. O que percebi é que esta discussão acerca da brincadeira e da sua importância pouco chega à escola.

Se na escola esta temática é distante, na minha formação universitária a brincadeira ocupa lugar de destaque em diferentes disciplinas. Por vezes parece que essa discussão fica apenas no nível acadêmico e não ultrapassa os limites do campus universitário. Percebo, pela minha experiência, que na escola os métodos de ensino continuam valorizando o ensino da técnica, de forma, muitas vezes, mecânica.

Dessa forma, a criança não atribui um sentido à aprendizagem, ela compreende o código, aprende a ler, mas o que fica é uma espécie de favorecimento à formação de analfabetos funcionais, sujeitos que não conseguem estabelecer um sentido à leitura e à escrita em suas vidas, devido a forma mecânica em que foram ensinados. Esta experiência

---

<sup>1</sup> PIBID – Programa Institucional Brasileiro de Iniciação a Docência. Esse projeto é financiado pela Capes, e está presente em diversos cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tem como objetivo principal apresentar a realidade da escola pública numa proposta de incentivo a docência.

com a sala de aula, em minha formação no curso Pedagogia, provocou-me no sentido de refletir um pouco mais sobre o papel da escola, do professor e da brincadeira, como um momento constituinte da criança, especialmente, nos primeiros anos de escolarização.

Defendemos o brincar como imprescindível para o desenvolvimento da criança, e nesse sentido, é necessário que esteja presente nas práticas cotidianas escolares, principalmente dentro de sala de aula, pois é ali que a criança passa mais tempo. Restringir os momentos de brincadeiras, jogos e interação apenas ao horário recreio e às aulas de educação física vai de encontro a ideia da escola como o lugar privilegiado para a criança vivenciar a infância.

Vigotski (2008), que em seus estudos se dedicou a compreender questões relacionadas à aprendizagem e desenvolvimento das crianças, destaca o brincar como a principal atividade da criança em idade pré-escolar:

Na idade escolar, a brincadeira não morre, mas penetra na relação com a realidade. Ela possui sua continuação interna durante a instrução escolar e os afazeres cotidianos (uma atividade obrigatoriamente com regras). Toda análise da essência da brincadeira demonstrou-nos que, nela, cria-se uma nova relação entre o campo semântico, isto é, entre a situação pensada e a situação real. (VIGOTSKI, 2008, p. 36).

O autor nos coloca a importância do brincar na idade escolar. Nas últimas décadas, estudos acerca da importância da brincadeira nas práticas pedagógicas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental vêm se intensificando, principalmente a partir da implementação da Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006)<sup>2</sup>, que decretou a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos.

A criança vai para a escola ainda mais cedo e podemos perceber uma ruptura nessa transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Nesse sentido, concordamos com Kishimoto (2010, p. 17), quando explicita sua posição com relação a essa transição:

As crianças de seis anos foram transferidas para o Ensino Fundamental, mas continuam sendo crianças. A melhor forma de garantir a continuidade de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento é incluir, no projeto pedagógico do Ensino Fundamental, brincadeiras que ampliem os interesses das crianças pelas diferentes modalidades de letramento e estender cada vez mais a ação orientadora da professora.

No entanto, não é o que vem acontecendo. Durante minha experiência de exercício da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola da Rede Estadual de

---

<sup>2</sup> Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação de alguns artigos da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, ampliando a educação fundamental para nove anos, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade



Ensino de Santa Catarina, numa turma de 1º ano, a grande questão levantada no relatório final foi, justamente, em relação à ausência dos momentos de brincadeira. É negado o direito de brincar às crianças, que sequer alcançam seus pés no chão quando sentados nas cadeiras na sala de aula, como é podemos perceber na imagem 1.

**Imagem 1**



Fonte: Acervo da pesquisadora, 2013.

A imagem 1 ilustra que o espaço de sala de aula é multiuso e não está adequado para as crianças menores – que compartilham as carteiras com alunos maiores.

Nessa escola, durante o período do nosso estágio em prática de ensino nos anos iniciais, o parquinho esteve interditado por todo o tempo. Tentamos minimizar a falta dos brinquedos inserindo brincadeiras em nossos planos de ensino. Entretanto, a nossa intervenção foi um período curto, de apenas três semanas.

Ao que parece, a brincadeira é colocada em segundo plano<sup>3</sup> e o brincar é tradicionalmente visto como bagunça e não dá lugar para a aquisição de conhecimentos. A ideia que se mantém é de que esse é um processo muito sério e importante, de certa forma já denunciando a concepção acerca da brincadeira.

Pinto (2003) realizou uma pesquisa na qual pretendeu ouvir o ponto de vista das crianças. Nesses depoimentos, a autora destaca que é possível observar como as concepções dos adultos são internalizadas pelas crianças:

---

<sup>3</sup> Considerando que já possuo experiência em duas escolas, em bairros diferentes, e de redes administrativas também diversas (municipal e estadual).

Parece que as crenças e os preconceitos dos adultos em relação ao “brincar”, principalmente a relação deste com o fracasso escolar, foram internalizadas pelas crianças. As afirmações das crianças como “*na sala de aula não é lugar de brincar*”, de que “*quando brinca não aprende*”, entre outras, bem como as atitudes dos adultos em relação a isto, parecem indicar que o “brincar” na escola ainda é concebido como sinônimo de “bagunça”. (PINTO, 2003, p. 3, grifo da autora).

Está arraigada em nossas concepções acerca da educação a ideia de que aprender é coisa séria. E realmente é, pois envolve uma série de obrigações e compromissos tanto por parte do professor que tem o dever de educar e, também para criança, que se sente na obrigação de aprender. Afinal é para isso que ela supostamente está na escola.

Transmitimos essa concepção de tarefas determinadas em nossas práticas e, por vezes, em nossas falas. Porém, é fundamental repensar essas posições em benefício de um ensino diferenciado, para além da mera transferência ou reprodução de conhecimentos do professor para a criança. Também não é o caso de se buscar culpados para o não aprendizado das crianças. Essas representações de papéis estão presentes no cotidiano escolar, como afirma Smolka (1993, p. 35): “Nesse lugar, a professora ocupa uma posição de responsável pelo processo de alfabetização, e assume a tarefa de ensinar crianças a ler e a escrever. Nesse mesmo lugar, as crianças ocupam uma posição de alunos, e assumem a tarefa de aprender a ler e a escrever”.

A metodologia utilizada pelo docente aponta suas concepções acerca de educação, criança, escola, processo de aprendizagem e é determinante na apropriação do conhecimento da criança. Ou seja, a maneira como o professor compreende o ensino influencia diretamente em sua prática. Um método que considera a escrita como domínio de técnicas reproduzidas de forma mecânica, formará um aluno com concepções de leitura e escrita diferente daquele que se alfabetizou com um método que considera a escrita e a leitura como instrumentos culturais presentes em nossa realidade. De acordo com Smolka (1993, p. 38):

[...] o ensino da escrita tem se reduzido a uma simples técnica, enquanto a própria escrita é reduzida e apresentada como uma técnica, que serve e funciona num sistema de reprodução cultural e produção em massa. Os efeitos desse ensino são tragicamente evidentes, não apenas nos índices de evasão e repetência, mas nos resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação.

A pesquisa da autora indica o quanto atividades de brincar estão afastadas do processo de alfabetização. Nesta perspectiva, à criança, na posição de aluno, cabe o aprender/técnica de

alfabetização – parece que o aprender se restringe à aquisição do código. Nossa discussão busca, justamente, resgatar o papel da brincadeira, especialmente, nos primeiros anos de escolarização formal.

Contudo, como já anunciamos, a criança necessita de momentos da brincadeira para vivência plena da infância, e na escola tais momentos devem estar presentes, dentro e fora de sala de aula, considerando que ela passa boa parte de seu dia neste lugar. O brincar é defendido aqui como direito e principalmente como meio para aprendizagem com sentido, e, numa perspectiva vigotskiana, linha principal para o desenvolvimento da criança.

## **2. FONTES E CAMINHOS: EM BUSCA DE FUNDAMENTOS PARA NOSSA DISCUSSÃO**

Mobilizadas por entender como a discussão do brincar está presente nas escolas, buscamos localizar estudos recentes acerca desta temática. Com intuito de delimitar a presente pesquisa, elegemos como fonte de dados o portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). São organizados encontros anuais, com vários grupos de trabalho relacionados à temas pertinentes à educação. Nestes grupos são apresentados trabalhos que são publicações de estudiosos das pós-graduações em Educação de todo Brasil. Esses encontros objetivam, segundo portal eletrônico da ANPED (2013):

Buscar o desenvolvimento e a consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa na área da Educação no país; Fomentar a produção de trabalhos científicos e acadêmicos na área educacional, facilitando também sua difusão e intercâmbio; Estimular as atividades de pós-graduação e pesquisa em educação para responder às necessidades concretas dos sistemas de ensino, das universidades e das comunidades locais e regionais, valorizando a cultura nacional e contribuindo para sua permanente renovação e difusão; Promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do país, especialmente no tocante à pós-graduação; Promover o intercâmbio e a cooperação com associações e entidades congêneres.

Com isso, consideramos pertinente fazer um levantamento das comunicações sobre o brincar publicados no portal da ANPED nos últimos cinco anos. Foram contemplados os Grupos de Trabalho (GTs) em que as temáticas possuíam relação com a prática pedagógica com crianças do ensino fundamental.

Inicialmente, buscamos em uma perspectiva histórica para compreender como o brincar se constituiu em contextos escolares. Abordamos questões conceituais acerca de brinquedo, brincadeira e jogo, e analisamos tais conceitos dentro de práticas educativas. Traçaremos reflexões acerca do lugar que o brincar ocupa na escola. Posteriormente, mostraremos o percurso da investigação, destacando todo o processo e os resultados da pesquisa. E finalizaremos com a análise e reflexão dos dados encontrados.

### **3. BRINCAR E APRENDER NA CONSTITUIÇÃO DA CRIANÇA**

Consideramos a brincadeira como atividade essencial para aprendizagem nos anos iniciais da escolarização. Vislumbramos um ensino que contemple atividades lúdicas, jogos, brincadeiras, contação de histórias, na perspectiva de uma formação de sujeitos críticos, ativos e criativos. Uma prática que desconsidera tais momentos é a mesma que cobra sempre respostas planejadas e memorizadas, como se isso representasse a apropriação do que foi estudado, fazendo assim um movimento inverso para uma aprendizagem que tenha sentido para o aprendente.

A aprendizagem significativa é aquela em que o aluno consegue estabelecer relações com sua realidade, e assim constrói novos significados no seu processo de aprendizagem. É diferente de alguns conteúdos que são ensinados de forma mecânica e arbitrária, distante da vida das crianças, dos conteúdos em que vivenciamos em nosso dia a dia. Dessa forma, a aprendizagem significativa se contrapõe à aprendizagem por memorização, como nos coloca Ausubel (2003, p. 43):

Por conseguinte, considera-se que a aquisição de novos significados é co-extensiva à aprendizagem significativa, um processo considerado qualitativamente diferente da aprendizagem por memorização, em termos da relação não arbitrária e não literal do conteúdo a ser apreendido com as ideias existentes na estrutura cognitiva. Por outras palavras, os novos significados são o produto de uma interação activa e integradora entre novos materiais de instrução e ideias relevantes da estrutura de conhecimentos existentes do aprendiz. As condições de aprendizagem pressupõem, além disso, a existência de uma situação de aprendizagem significativa no aprendiz e de materiais de aprendizagem potencialmente significativos.

Os estudos de Ausubel (2003) nos ajudam a compreender um pouco mais sobre os diferentes processos de aprendizagem e o quanto a escola é fundamental na construção de conhecimentos significativos. Refletir sobre tal questão se faz necessário para a profissão docente. De acordo com este autor, a aprendizagem significativa, que é a que defendemos nesta pesquisa, pode ser definida como:

Um tipo distinto de processo de aprendizagem, bem como um resultado de aprendizagem significativa – alcance de um novo significado – apenas num plano secundário, que reflecte necessariamente a operação e o acabamento de tal processo. A aprendizagem significativa como processo pressupõe, por sua vez, que os aprendizes empreguem *quer* um mecanismo de aprendizagem significativa, *quer* que o material que apreendem seja potencialmente significativo para os mesmos, ou seja, passível de se relacionar com as ideias relevantes ancoradas nas estruturas cognitivas dos mesmos. (AUSUBEL, 2003, p. 56).

Dessa forma, destacamos a tarefa da escola e do professor, que são responsáveis por criar as condições necessárias para que a aprendizagem ocorra de forma significativa, em que o aluno consiga estabelecer relações entre o conteúdo ensinado e o que ele já conhece, criando novos significados. Tal tarefa de promover a aprendizagem com sentido não é simples, dialogando novamente com Ausubel (2003), quando destaca o papel do professor nesse processo:

A arte e a ciência de apresentação de ideias e de informações de modo significativo e eficaz – de forma a surgirem significados claros, estáveis e não ambíguos e a existir uma retenção durante um período de tempo considerável, como um conjunto de conhecimentos organizados – é, na verdade, a principal da pedagogia. Esta é uma tarefa exigente e criativa e não rotineira nem mecânica. A tarefa de selecção, organização, apresentação e tradução do conteúdo das matérias, de uma forma apropriada em termos de desenvolvimento, exige mais do que uma simples listagem de factos. Caso seja feita correctamente, trata-se do trabalho de um professor capacitado e dificilmente se pode desdenhar (AUSUBEL, 2003, p. 52).

Considerando então a relevância do papel da escola e do professor nesse processo, devemos destacar que defendemos a escola como um lugar privilegiado para vivenciar a infância, concordando com a Sociologia da infância. Neste sentido, entendendo a escola como um lugar de criança é que consideramos que a brincadeira pode ser facilitadora para a aprendizagem significativa, e é fundamental que as professoras utilizem essa ferramenta para qualificar a construção do conhecimento. Entendemos que

O brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem. Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas. O lúdico torna-se, assim, uma proposta

educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem. (ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008, p. 177).

Na brincadeira, a criança expressa sentimentos diversos, que são fundamentais na formação de sua personalidade. No ato de brincar, a criança “expressa sua linguagem por meio de gestos e atitudes, as quais estão repletas de significados” (ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008, p. 177). Sendo assim, acreditando que a brincadeira é um meio eficiente e interessante para a aprendizagem significativa, concordamos com Rolim, Guerra e Tassigny (2008, p. 177) quando destacam:

Todos esses benefícios do brincar devem ser reforçados no meio escolar. Como já foi dito, a brincadeira facilita o aprendizado e ativa a criatividade, ou seja, contribui diretamente para a construção do conhecimento. Portanto os professores devem estar atentos para essa prática lúdica e aprimorar uma contextualização para as brincadeiras. Por meio da observação do brincar, os educadores são capazes de compreender as necessidades de cada criança, os seus níveis de desenvolvimento, a sua organização e, a partir daí, planejar ações pedagógicas.

Partimos do pressuposto de que a escola ainda é preconceituosa no que diz respeito a presença da brincadeira e do lúdico no Ensino Fundamental, está nela presente um discurso muito forte que nos Anos Iniciais é tudo muito diferente da Educação Infantil, e, portanto, as crianças devem ter outro comportamento. Mesmo com estudos e pesquisas acerca da brincadeira como condição social da infância, ainda é possível observar que a presença da brincadeira fica no âmbito das ideias e não se concretiza no chão da escola. Estudiosos como Lev. S. Vigotski, Gilles Brougère e Walter Benjamin contribuíram muito nas discussões que envolvem o brincar e a aprendizagem, e para citar uma estudiosa contemporânea e brasileira que dedica suas pesquisas à brincadeira podemos destacar a Tizuko Kishimoto.

Dentro de uma perspectiva histórico-cultural que considera a criança ativa e sujeito de direitos, que ao nascer é inserida em uma cultura e ao estar nessa cultura, a ressignifica, dessa forma, também a transforma. Essa criança de que falamos é concreta, real, e quando chega a escola aos seis anos não é de forma alguma tábula rasa, ela já possui considerável bagagem de experiências e conhecimentos. Cabe a escola e ao professor considerar esse repertório que a criança traz e ampliar, apresentando novos conhecimentos e criando condições para aprendizagens significativas, e uma possibilidade rica para isso é a brincadeira:

Compartilhando brincadeiras com as crianças, sendo cúmplices parceiros, apoiando-as, respeitando-as e contribuindo para ampliar seu repertório. Observando-as para melhor conhecê-las, compreendendo seus universos e referências culturais, seus modos próprios de sentir, pensar e agir, suas formas de se relacionar com os outros [...]. Estabelecendo pontes, com base

nessas observações, entre o que se aprende no brincar e em outras atividades, fornecendo para as crianças a possibilidade de enriquecerem-se e enriquecerem-nas. Centrando a ação pedagógica no diálogo com as crianças e os adolescentes, trocando saberes e experiências, trazendo a dimensão da imaginação e da criação para a prática cotidiana de ensinar e aprender (BRASIL, 2007, p. 44).

A escola, nessa perspectiva, é entendida como lugar privilegiado para vivência da infância, e por isso deve garantir os direitos das crianças estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente –(ECA) (BRASIL, 1990), que no artigo 15, decreta: “A criança e o adolescente têm direito a liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (BRASIL, 1990, p. 24), e no artigo seguinte, Parágrafo IV é decretado: “O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: brincar, praticar esportes e divertir-se” (BRASIL, 1990, p.24).

Portanto, é dever das instituições educativas contemplar a brincadeira nos Planejamentos escolares e nos Projetos Políticos Pedagógicos. A educação escolar é etapa fundamental na vida de qualquer sujeito, e deixa marcas positivas ou negativas para a vida toda.

Dessa forma, que entendemos o quão essencial é a discussão do brincar na escola, compreendendo os fatores que envolvem e rodeiam essa questão. A importância do brincar para o desenvolvimento da criança é inquestionável por todos, pelo menos no discurso. No entanto, com base no mapeamento dos estudos recentes acerca desse debate publicados por meio da ANPEd, tentaremos compreender qual o lugar da brincadeira na escola.

Contudo, partimos da premissa de que a brincadeira tem papel relevante na vida das crianças. Nesse sentido, pretendemos localizar estudos recentes que contemplem o debate acerca do papel da brincadeira na aprendizagem das crianças. E, também, se existem estudos sobre o livre brincar na escola. Considerando questões como: os espaços da escola estão propícios para brincar? Existe esse debate dentro das escolas? Os professores dos Anos Iniciais levam em consideração o direito do brincar? Existe formação continuada que privilegie o brincar? Qual é o espaço da infância na escola?

## 4. A HISTÓRIA DA PESQUISA

Esta pesquisa se constitui em um estudo documental, e possui uma abordagem qualitativa. De acordo com Bardin (2011, p. 51), a análise documental “é uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados”.

Analisamos, então, trabalhos publicados na ANPEd, nos últimos cinco anos, de grupos de trabalho com temáticas pertinentes ao nosso problema, como descreveremos detalhadamente no capítulo 7 intitulado **A brincadeira nas comunicações da Anped**. Dividimos a pesquisa em três etapas, buscando nos orientar pela organização de análise estruturada por Bardin (2011, p. 125):

- 1) A pré-análise;
- 2) A exploração do material;
- 3) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A **pré-análise**, que consideramos como a primeira etapa desta pesquisa, consiste em selecionar os documentos a serem analisados, na elaboração dos objetivos e das hipóteses e na fundamentação teórica que justifica a pesquisa e que baseia a interpretação dos resultados. Nesse sentido, “a pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, ‘abertas’, por oposição à exploração sistemática dos documentos” (BARDIN, 2011, p. 125-126).

Ainda nessa etapa, orientadas pela mesma autora, destacamos algumas atividades que seguimos, a primeira é a leitura “flutuante”, momento em que o objetivo é “[...] estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2011, p. 126).

A segunda atividade desta etapa é a escolha dos documentos. Neste estudo, o *universo de documentos* a serem analisados foi definido *a priori*; o universo de documentos analisados foram as publicações da ANPEd. A partir dessa definição, constituímos o corpus da pesquisa, por meio de critérios, escolhas ou regras. Para esta pesquisa, a regra utilizada foi a “[...] regra de pertinência, em que os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 2011, p. 128).

E a terceira atividade diz respeito à formulação de objetivos e hipóteses. O objetivo é a finalidade pela qual estamos desenvolvendo tal pesquisa, sem ele definido não faz sentido a



investigação, não se sabe o que buscar, e por isso é que essa atividade se encontra na primeira etapa da pesquisa.

Compreendemos que as hipóteses não se tratam de certezas, elas são dúvidas, questionamentos, inquietações, que nos orientam a entender melhor o problema de pesquisa. Se iniciamos uma investigação, com a certeza de um resultado, a pesquisa se torna fechada. O nosso olhar estará direcionado para aquilo que pretendemos encontrar. E neste sentido que “Levantar uma hipótese é interrogarmo-nos: será verdade que, tal como é sugerido pela análise a priori do problema e do conhecimento que dele possuo, ou, como as minhas primeiras leituras me levam a pensar [...]?” (BARDIN, 2011, p. 128).

Essas atividades anunciadas de acordo com a classificação de Bardin (2011) não aconteceram na presente pesquisa de forma organizada, primeira uma, depois e a outra e por fim a terceira. Pelo contrário, no movimento inicial de construção da pesquisa, estas três atividades da primeira etapa da pesquisa aconteceram simultaneamente e articulada.

Contudo, na segunda etapa da pesquisa, com intuito de manter uma lógica organizativa que facilitasse nossa investigação, **a exploração do material** se deu da seguinte maneira:

- Primeiro momento: nos anos e GTs selecionados, a escolha de publicações a partir do título;
- Segundo momento: depois do primeiro recorte, a leitura dos resumos dos trabalhos escolhidos no primeiro momento;
- Terceiro momento: leitura e reflexões dos trabalhos na íntegra dos trabalhos escolhidos no segundo momento.

Dessa forma, podemos considerar que a exploração do material fica um processo simplificado, apesar de ainda ser tarefa árdua, se a etapa da pré-análise for concluída com êxito, como nos diz Bardin (2011, p. 131): “Se as diferentes operações da pré-análise forem convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das decisões tomadas”.

E por fim, **o tratamento dos resultados obtidos e interpretação** se caracteriza como terceira e última etapa desta pesquisa. Neste momento é que entra a análise e reflexão daquilo que encontramos na investigação. Todo o processo de pesquisa suscita indagações e reflexões que aqui podemos destacar.

De forma objetiva, nessa etapa é onde “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativas (‘falantes’) e válidos” (BARDIN, 2011, p 131). Nesse sentido, é que iremos, diante de resultados *significativos* e *válidos*, traçar reflexões e fazer inferências de

acordo com o objetivo desta pesquisa e também diante de questões novas e inesperadas que viermos a descobrir durante a análise dos resultados.

#### **4.1. Objetivo geral**

Analisar estudos realizados sobre o brincar e a escola, com o intuito de compreender se e como o brincar se articulam ao ensino escolar, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

#### **4.2. Objetivos específicos**

Mapear os estudos sobre o brincar na escola nas comunicações apresentadas em reuniões anuais da ANPED, nos últimos cinco anos.

Problematizar a relação possível entre o brincar e o ensino regular, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

## 5. JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA

A visão que se tem hoje sobre o brincar e sua importância dentro da escola foi construída histórica e socialmente, assim como todos os conceitos que existem. Nesse sentido, para se ter uma compreensão mais fundamentada é necessário olhar em uma perspectiva histórica como alguns conceitos foram construídos.

Sobre a importância do brinquedo nas práticas escolares, temos como base a história da educação. Dialogando com Pacheco (2005, p. 11),

A ideia de que o brinquedo é educacionalmente importante já estava presente no pensamento de Platão e Aristóteles. Mas, somente nos séculos XVIII e XIX, com as pedagogias defendidas respectivamente por Rousseau e Froebel, estabeleceram-se as bases necessárias para a construção de práticas educativas que passaram a introduzir o lúdico de maneira sistemática na Educação escolar.

E pesquisas no campo da Psicologia do desenvolvimento, com estudiosos como Vigotski, Piaget e Wallon fortaleceram a importância do brinquedo. A brincadeira é defendida como *principal meio de desenvolvimento da criança*, e nesse sentido, dentro da escola, o brincar deveria estar presente, já que é nesse lugar que a criança aprende e se desenvolve.

Em nosso país, ainda é notório certa dificuldade em compreender momentos de brincadeira como momentos ricos de aprendizagem. O brincar é marginalizado em detrimento da aprendizagem. Podemos dizer que, por vezes, o que parece ocorrer é a falta de esclarecimento sobre o brincar e sua importância.

Brinquedo, brincadeira, jogo, atividade lúdica e o brincar são conceitos que possuem diversos sentidos, que variam de acordo com a concepção. Buscamos elementos para nossa pesquisa em uma dissertação de mestrado que tudo tem a ver com nosso problema, em que a autora procura compreender as representações que acadêmicas do curso de pedagogia possuem sobre o brincar e aprender e como essas duas ações estão dissociadas nas concepções das futuras pedagogas.

Com relação a pesquisa supramencionada, a qual anunciamos que nos guiou para a construção da presente pesquisa, a autora é Andressa Pacheco, e é intitulada *A representação social de acadêmicas do curso de pedagogia sobre o brincar e o aprender*. E para tanto é realizada uma análise pertinente sobre o brincar, a brincadeira, o jogo e o aprender.

Esse debate possui relação direta com nosso problema, partindo do pressuposto de que estas acadêmicas estarão nas escolas, e sabemos que a prática docente é permeada por muitas relações, e está longe de ser homogênea. Vale ressaltar que o trabalho do professor é subjetivo e este possui concepções que anunciam sua prática, como nos diz Smolka e Laplane (1994, p. 2):

O modo como o professor trabalha e lida com a complexidade depende do modo como ele interpreta os acontecimentos. O modo de interpretar depende, por sua vez, da sua história, da sua formação, da sua experiência, bem como do acesso aos conhecimentos produzidos historicamente.

No entanto, concordando com as mesmas autoras, devemos ter o cuidado para não julgar recortes de tempo e espaço que porventura estivermos presente:

Ao observarmos as práticas do professor em sala de aula, não podemos concluir taxativamente sobre as suas concepções e muito menos inferir, de maneira apressada, sobre os princípios teóricos que norteiam a sua ação. Os modos de agir não estão sempre coerente e intrinsecamente articulados aos princípios teóricos, mesmo quando estes existem claramente. Rotular um professor de “Freinetiano”, “Piagetiano”, “Vigotskiano”, etc. é caricaturá-lo em relação a alguns aspectos específicos de uma outra teoria. A prática não é transparente nem homogênea. Ela é permeada por contradições que impedem de identificá-la com uma única teoria (SMOLKA, LAPLANE, p. 2).

É importante destacar que escola e universidade devem ter uma relação de troca, de mão dupla, é nisso que acreditamos, e por isso é que buscamos compreender os motivos pelos quais que uma discussão tão exaustiva no campo acadêmico como o brincar na escola parece não ultrapassar os muros da escola. O objetivo não é culpabilizar professor ou escola, de forma alguma, o que esta pesquisa busca é traçar reflexões sobre o brincar na escola, com uma análise documental recente de pesquisadores da área.

Corroboramos com as definições conceituais trazidas por Pacheco (2005), que esteve apoiada em estudiosos da educação como Kishimoto (1994), a qual também utilizamos como referência teórica, acerca dos termos jogos, brinquedos e brincadeiras. A autora anuncia “Os termos jogo, brinquedo e brincadeira são polissêmicos, sendo muitas vezes empregados como sinônimos” (KISHIMOTO, p. 1994, p. 15). Portanto, possuem diversos sentidos, de acordo com cada grupo, cultura, crença, vertente teórica, o sentido empregado a esses conceitos pode variar muito.

Ainda dialogando com Pacheco (2005), a autora destaca a necessidade de adotar uma *nomenclatura uniforme* no que diz respeito aos conceitos, até mesmo para que o leitor compreenda claramente de que ponto de vista partimos. Nesse sentido,

A noção de **jogo** se aplica tanto à atividade infantil quanto à do adulto e designa um vasto número de atividades que vai desde a brincadeira até os jogos profissionais. Já o **brinquedo** é entendido como um objeto concreto ou ideológico utilizado pela criança como suporte de uma ação lúdica, na qual a criança engaja-se voluntariamente (PACHECO, 2005. p. 15, grifo da autora).

Fica evidente a distinção entre jogo e brinquedo, com os conceitos que estamos nos guiando, na medida em que o brinquedo está associado à criança, e esse objeto só se torna de fato um brinquedo quando a criança lhe atribui um sentido lúdico, caso contrário este objeto não passa de um recurso pedagógico.

Segundo Brougère (2000), o brinquedo é um objeto complexo. E pode ser entendido como produto de uma sociedade que possui uma cultura específica. A boneca, por exemplo, é vista de diversas perspectivas de acordo com a sociedade que está inserida, portanto, representa uma cultura de forma evidente, e também induz mesmo que nas entrelinhas uma forma de comportamento.

Nesse sentido, o brinquedo tende a encaminhar ou induzir uma maneira de ser e de se comportar, como no caso das bonecas manequins que atraem a criança, através da imagem do que é considerado por alguns o padrão de belo, a imagem da beleza é desejada pelas crianças por meio da propaganda, outro exemplo é das bonecas bebês que podemos considerar que incentiva a ideia de maternidade nas meninas, cuidar e dar carinho, contudo, todo esse possível direcionamento pode ser anulado pela própria brincadeira, onde a criança possui a liberdade de fazer o que quer com o brinquedo.

Partindo desse pressuposto, podemos então observar o brinquedo sob dois aspectos, de acordo com análise de Brougère (2000): um é o valor simbólico, relacionada às imagens e representações e o outro é o valor social, que diz respeito à própria função do brinquedo. No brinquedo o aspecto simbólico é superior a própria função, pois na brincadeira a criança transforma, ressignifica, reelabora de acordo com variadas condições o que o brinquedo propõe.

Em contrapartida, o jogo possui um sentido um pouco mais competitivo, e pode ser usado com objetivos distintos, tanto para aprendizagem, lazer, disputa, isto é, difere do brinquedo cuja única função é ser utilizado para brincar, e com a brincadeira, estimular a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Contudo, o brinquedo não teria sentido sem a brincadeira, ele é um dos meios para brincar, no entanto, a brincadeira não se prende a ele. Sem dúvida o brinquedo estimula a brincadeira, considerando que esta é sua funcionalidade, porém a função do brinquedo nem

sempre é seguida a risca pela criança, até mesmo porque uma das características da brincadeira é justamente a liberdade, se brinca porque se quer e do que quiser. A partir do momento em que uma criança é obrigada a participar de uma brincadeira, ela já não está mais brincando, portanto a maneira como ela utilizará o brinquedo depende apenas da sua própria vontade.

Com relação a brincadeira, utilizamos a mesma definição de Pacheco (2005), que novamente fundamentada em Kishimoto (1994), compreendemos essa atividade *como uma conduta estruturada, com regras* e concluímos destacando:

O termo **brincadeira** refere-se a uma ação lúdica, na qual a criança engaja-se voluntariamente, e onde estão presentes as seguintes características:

- ❖ a liberdade de ação da criança;
- ❖ a não obrigatoriedade de um produto final específico;
- ❖ a existência de regras, sejam elas explícitas ou implícitas;
- ❖ a emoção, seja ela percebida como prazer e/ou desprazer;
- ❖ a predominância da realidade interna sobre a externa;
- ❖ a representação da realidade;
- ❖ o uso da imaginação e
- ❖ a ocorrência dentro de um tempo e espaço (PACHECO, 2005, p. 16).

A brincadeira livre, o brincar por brincar, inegavelmente traz variadas experiências de interação social, e de uso da imaginação. Quanto à imaginação, podemos perceber que o seu desenvolvimento é estimulado com a oferta de variadas situações e experiências, e estas podem e devem ser tarefa da escola, objetivando proporcionar à criança a ampliação da sua capacidade de imaginação. A atividade de criação depende diretamente da imaginação, portanto, os dois processos devem ter atenção especial por parte dos educadores, os pedagogos, que precisam compreender para considerar a importância delas no período da infância, e que terão consequências no sujeito adulto.

De acordo com Vigotski (1999), existem dois tipos referentes a atividade criadora do homem que são: reconstituídor ou reproduzidor, que está ligado a memória de fatos já vividos; e a combinatória ou criadora, que é relacionada ao futuro, fazer planos que a pessoa não necessariamente já tenha vivido, a partir de seus conhecimentos prévios oriundos da memória individual ou coletiva.

Na criança, os processos de criação se expressam na brincadeira, no qual a partir da imitação a criança reproduz aquilo que viu ou vivenciou, combinando ou relacionando de forma criativa situações múltiplas em que ela tem alguma recordação. Sendo assim, reafirmo a importância da prática pedagógica que incentive o brincar com vistas para o desenvolvimento da capacidade imaginativa e criadora da criança, inclusive na transição da

infância para adolescência, tendo em vista que este é um momento em que o brincar é desvalorizado na escola, e o aprender é exaltado a partir do ensino de técnicas pautadas na repetição de modelos e memorização sem sentido.

Enfim, com base na conceituação de jogo, brinquedo e brincadeira que trouxemos, é que nos referenciamos para pensar nossa pesquisa, e a exposição de tais conceitos facilita e qualifica o entendimento sobre o que pretendemos ao pesquisar as recentes produções sobre o brincar na escola.

## 6. O LUGAR DO BRINCAR NA ESCOLA

O questionamento sobre qual o lugar do brincar dentro da escola é de fato o motivo pelo qual estamos investigando as publicações dos últimos anos de um encontro nacional de pesquisadores da educação, no que diz respeito a temas que se relacionam com nossa questão. O brincar como ato livre, sem objetivo algum se afasta da responsabilidade de aprender, tarefa que a criança cumpre na escola. A escola como toda a comunidade que a compõem tem o dever de ensinar e ao aluno cabe então aprender.

Como já destacamos, Pacheco (2010), em sua dissertação de mestrado, realizou uma pesquisa com acadêmicas do Curso de Pedagogia, em que analisou evocações sobre o brincar e o aprender. Nesta pesquisa, a autora constatou que essas duas ações, que consideramos ser complementares, são entendidas pelas acadêmicas entrevistadas como distintas e até opostas, quando se brinca não aprende, e ao aprender a brincadeira não está presente.

As representações sociais acerca da utilização do brincar no processo de aprendizagem apresentadas, contrariam o que defendemos orientadas pelo referencial teórico de Vigotski (1989), que destaca a brincadeira como atividade predominante da infância, e nesse sentido, como principal meio para o desenvolvimento da criança. Como destaca Pacheco (2010), ao abordar a importância da brincadeira também em uma perspectiva vigotskiana:

Através dela, a criança interage com o real, descobre o mundo, se organiza, se socializa. Ao projetar-se nas atividades adultas de sua cultura e ao ensaiar seus futuros papéis e valores, antecipa seu desenvolvimento [...] Ao brincar a criança revive suas experiências, lembrando e construindo conhecimentos acerca do mundo e dos outros com quem se relaciona (PACHECO, 2010, p. 26).

Na brincadeira, a criança vive uma situação de faz de conta, com base no repertório que a mesma possui, ou seja, ela não pode brincar de algo que nunca teve contato, de alguma forma, considerando que a brincadeira tem origem nas experiências vividas ou ouvidas. A experiência, dessa forma, pode ser individual ou social, ou seja, a criança, na brincadeira, pode recriar situações em que ela mesma viveu ou viu, ou então imagina e cria com base em seu próprio repertório coisas que nunca teve contato, por exemplo, quando uma criança brinca que está viajando em um trem, sem nunca ter visto um trem pessoalmente.



Nesse sentido, o critério para o ato de brincar é a criação de uma situação imaginária com base em uma situação real, como em um exemplo citado por Vigotski (2008, p. 26) ao explicar esse pensamento:

Tomemos qualquer brincadeira com situação imaginária. A situação imaginária em si já contém regras de comportamento, apesar de não ser uma brincadeira que requeira regras desenvolvidas, formuladas com antecedência. A criança imaginou-se mãe e fez da boneca o seu bebê. Ela deve comportar-se submetendo-se às regras do comportamento materno.

A representação de papéis sociais está colocada no exemplo trazido por Vigotski (2008), e a criança só pode brincar disso por já conhecer tal situação. Nesse sentido, podemos refletir sobre a reelaboração de vivências reais com novas possibilidades de interpretação da realidade da criança.

O “faz de conta” que está presente na brincadeira surge a partir da necessidade e desejo da criança em experimentar situações que elas não podem vivenciar, como por exemplo, o desejo de ser mãe. A criança de seis anos não pode ser mãe, então ela faz de conta, como anuncia Pacheco (2010, p. 27):

A brincadeira parece ser desencadeada pela necessidade da criança de experimentar tendências irrealizáveis, que se acentuam durante os primeiros anos escolares. Como forma de resolver a tensão gerada pela não realização dos seus desejos, a criança envolve-se num mundo imaginário que Vigotski denominou brincadeira.

Na fase escolar, esse mundo imaginário por vezes é podado em detrimento da aprendizagem, no entanto, Vigotski em seus estudos anunciava a importância do brincar para a aprendizagem e assim para o desenvolvimento da criança. Sendo assim, é se faz necessário a mediação do professor, que deve proporcionar momentos de brincadeira contemplados no planejamento, e “[...] organizar intencionalmente possibilidades de brincar “com” e “para” as crianças” (PACHECO, 2010, p. 28).

Para além da importância do brincar na aprendizagem, destacamos o direito à brincadeira. Ao longo da história da humanidade, o conceito de criança foi se modificando, de ser sem voz e passivo, a criança hoje é sujeito de direitos, e regulamentada por documentos oficiais que regulam as leis e também outros documentos orientadores sobre a prática pedagógica no Brasil, como no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990 (BRASIL, 1990). Partindo então do brincar como um direito da criança, se torna ainda mais legítima a presença da brincadeira dentro da escola.

Dessa forma, podemos refletir um pouco sobre onde se encontra a brincadeira nas escolas atualmente. Parece que a questão do movimento se restringe as aulas de educação física e aos momentos fora da sala, como na chegada e saída da escola, aqueles preciosos minutinhos em que as crianças aproveitam para correr e pular, tudo o que não fazem dentro de sala de aula, e ao recreio, um espaço-tempo, de quinze ou vinte minutos, em que as crianças tem que comer, ir ao banheiro, conversar com os amigos e brincar.

Recordo-me de um fato em meu estágio dos Anos Iniciais em que com minha dupla, estabelecemos um hábito interessante de registrar uma pauta das atividades propostas para o dia, e nessa pauta sempre estava o recreio. Essa listagem de tarefas que registrávamos no quadro, não era algo duro e inflexível, tinha mais o objetivo de transmitir uma noção de tempo e organização. A turma em que estávamos era do primeiro ano do Ensino fundamental, e o exercício da docência ocorreu no primeiro semestre de 2013.

Por ser uma turma de primeiro ano, o recreio era um pouco maior do que das outras turmas, tinha vinte e cinco minutos. E em certo dia ao anunciarmos a hora do recreio que estava na pauta, começamos a enumerar as atividades que as crianças deveriam fazer nesse pequeno espaço de tempo, e nos surpreendemos ao nos dar conta de quantas tarefas destacamos. Retomando agora os registros dessa intervenção, o lugar para o brincar estava incluído no recreio como último item, passando a sensação de que se ainda houvesse tempo poderiam brincar. Falamos para as crianças que elas deveriam em vinte e cinco minutos cumprir as seguintes tarefas:

- ❖ Lavar as mãos;
- ❖ Lanchar;
- ❖ Ir ao banheiro;
- ❖ Tomar água;
- ❖ Conversar com os amigos;
- ❖ E brincar.

É muita coisa! No momento em que percebemos, em sala de aula mesmo, já nos suscitou reflexão, no entanto, conseguimos clarear o quanto a escola confina os corpos e a infância ao escrevermos o registro diário daquele dia. Dessa forma, destacamos as ferramentas pedagógicas que auxiliam a prática educativa, que são a observação, o registro, o planejamento e a avaliação, pois, foi através do registro desse episódio, que conseguimos refletir sobre o que fizemos e dissemos, nesse sentido, usamos as palavras de Weffort (1996, p. 39) sobre o ato de refletir do educador:

O ato de refletir é libertador porque instrumentaliza o educador no que ele tem de mais vital: o seu pensar. Educador algum é sujeito de sua prática se não tem apropriado a sua reflexão, o seu pensamento. Não existe ação reflexiva que não leve sempre a constatações, descobertas, reparos, aprofundamentos. E, portanto, que não nos leve a transformar algo em nós, nos outros, na realidade.

Na escola em que vivenciamos a situação acima descrita, existia um agravante com relação ao direito de brincar, pois como destacamos, momentos de brincadeira estavam restritos ao recreio, no entanto, o parquinho durante todo nosso período de intervenção esteve interdito, e antes disso estava aberto em situações precárias, com brinquedos em estado lamentável. Devemos destacar que a brincadeira não deve estar restrita ao espaço do parque e ao tempo do recreio. O brincar deve ser em toda a escola, e, principalmente, em sala de aula, onde a criança passa o maior tempo do período em que está na escola.

A escola parece negar o direito básico de brincar à criança, e partindo do pressuposto que a escola é um lugar privilegiado para vivenciar a infância, consideramos que neste lugar há espaço para brincadeiras, jogos, interações e contempla as múltiplas linguagens, que durante o estágio essas questões deixaram a desejar. Esperávamos encontrar um lugar interessante e rico de trocas e experiências, deixando claro que a visão de escola que construímos no decorrer do curso de pedagogia não se trata de uma visão romantizada e linda, pelo contrário, ela é real, concreta, com desafios, limites e possibilidades.

Defendemos o brincar na escola, em todos os espaços, sendo assim, deve estar também em sala de aula. Nesse sentido, o planejamento é fundamental para orientar a prática, mas não deve ser um documento que nos prende, ele serve como auxílio pedagógico e não como definidor de cada passo, até mesmo porque quando se planeja algo, não há como prever o que está por vir. Imprevistos acontecem, por vezes o retorno que as crianças dão da proposição, mudam o caminho a ser seguido, como anuncia os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

Nesse sentido, o planejamento define-se como um instrumento didático necessário, flexível e inacabado. Por exemplo, dificilmente um professor que, no início do ano, planeja pela primeira vez suas aulas pode prever uma enchente que mobilizará seus alunos e que esse fato abrirá excelentes perspectivas de trabalho (BRASIL, p. 243, 1998).

Contemplar o brincar em um planejamento de aula é se preocupar com a processo de aprendizagem com sentido e estimulado para e com a criança. Esse papel cabe ao professor em sala de aula, e à escola no que diz respeito ao currículo escolar, e, nesse sentido, destacamos o projeto político pedagógico.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento que confere identidade à instituição educativa. É um instrumento teórico-metodológico que deve ser elaborado por toda comunidade escolar de forma dialogada e participativa. A função do projeto político pedagógico está em orientar as práticas pedagógicas indo ao encontro das necessidades da comunidade em que a instituição está inserida.

Uma escola que é orientada por uma concepção pautada na perspectiva histórico-cultural, que defende a vivência plena da infância, e que, por fim, compreende a criança como sujeito de direitos, ativo, crítico e criativo, irá, sem dúvidas, valorizar as múltiplas linguagens nas práticas pedagógicas dentro da escola, e conseqüentemente o brincar livre, por fruição, dentro e fora da sala de aula. Nesse sentido concordamos com a escola defendida por Quinteiro, Carvalho e Serrão (2007, p. 34), quando destacam que

A escola de ensino Fundamental que aqui se defende é aquela que contribui para formação do sujeito concreto, capaz de ser crítico, autor e autônomo, que respeita os direitos sociais das crianças; escola das múltiplas linguagens e expressões. Uma escola como espaço privilegiado de apropriação e produção de conhecimentos não apenas científicos, mas também estéticos e poéticos .

Ou seja, a escola que defendemos vai além do ensino técnico e mecânico que visa apenas a apropriação de modelos. Ela deve ultrapassar e ter como objetivo a formação do cidadão, mas não somente com vistas para o futuro, para o vir a ser, o que deve ser realmente privilegiado é o presente, o momento único da infância. Toda criança deve estar obrigatoriamente na escola, é legítimo, sendo assim nos questionamos sobre os motivos pelos quais este lugar tão especial para a infância, por vezes, parece não ter espaço para brincar.

## **7. A BRINCADEIRA NAS COMUNICAÇÕES DA ANPED**

Considerando os limites de tempo desta pesquisa, resolvemos analisar de que maneira vem sendo discutida a brincadeira como condição essencial de aprendizagem no início da educação escolar, nos últimos cinco anos da ANPEd, desconsiderando o ano atual, de 2013, devido ao fato de que este ainda estava em andamento.

Partimos do pressuposto que as Reuniões Anuais da ANPEd congregam os trabalhos mais recentes produzidos no campo acadêmico educacional brasileiro. São estudos concluídos de teses e dissertações de mestrado, produzidos nos programas de pós-graduação em educação no Brasil. Sendo assim, essas comunicações representam, em parte, a pesquisa na área educacional no país.

A seleção dos GTs foi o primeiro passo da pesquisa, e nos detemos a selecionar somente aqueles que tivessem relação direta com práticas de sala de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e que, assim, acreditávamos encontrar trabalhos relacionados a importância do brincar na aprendizagem e conseqüentemente a importância do planejamento escolar que contempla a brincadeira em sala de aula. Os selecionados foram cinco:

1. GT Didática;
2. GT Formação de Professores;
3. GT Alfabetização, leitura e escrita;
4. GT Currículo;
5. GT Educação Fundamental.

Optamos em analisar os anos de 2012, 2011, 2010, 2009 e 2008 (ou seja, os últimos cinco anos). Sabemos que a brincadeira associada à aprendizagem é uma discussão recente no cenário educacional brasileiro, e considerando este dado é que somente analisamos os últimos cinco anos, na tentativa de compreender como essa discussão está atualmente, e como esse debate tem se refletido em sala de aula. Na ANPEd temos a oportunidade de observar o que professores da educação pública pensam sobre o brincar, e como estão colocando em prática nos cotidianos escolares.

O primeiro critério utilizado para selecionar os trabalhos de cada grupo de trabalho já definidos foi o título. Procuramos palavras relacionadas ao brincar, aprender e planejamento com enfoque nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Após selecionarmos os títulos dos

trabalhos pertinentes, lemos os resumos destes a fim de refinar ainda mais a pesquisa, e para aqueles resumos que realmente traziam elementos pertinentes a esta pesquisa, nos debruçamos em analisar os trabalhos na íntegra<sup>4</sup>.

A cada ano, o número de trabalhos apresentados nos GTs variam. No GT de Didática, no ano de 2012, foram apresentados vinte e um trabalhos, e no primeiro recorte feito para essa pesquisa utilizando o critério do título, consideramos dois trabalhos pertinentes ao nosso tema. No ano de 2011, o número de trabalhos apresentados foi menor, foram treze trabalhos, dos quais, não teve nenhum selecionado para a próxima etapa da pesquisa. Em 2010, entre treze trabalhos, foram selecionados dois. Em 2009, foi selecionado um dos doze trabalhos. E no ano de 2008, de dezessete trabalhos, selecionamos somente dois.

No GT de formação de professores, no ano de 2012, de vinte e dois trabalhos, nenhum foi selecionado. Em 2011, também de vinte e dois trabalhos, nenhum foi selecionado. No ano de 2010, entre vinte e um trabalhos, apenas um foi selecionado. Em 2009, entre vinte e um trabalhos, novamente nenhum foi selecionado. E por fim, no ano de 2008, de dezoito trabalhos nenhum foi selecionado. Este grupo de trabalho discute questões relacionadas a formação de professores, e já nessa primeira seleção da pesquisa já fica evidente que o brincar está pouco presente.

No GT de alfabetização, leitura e escrita, o único ano em que foram selecionados trabalhos foi o de 2012, onde de dezessete trabalhos, três foram selecionados. E dos anos de 2011, 2010, 2009 e 2008, foram apresentados um total de setenta e seis trabalhos, dentre os quais, nenhum foi selecionado.

No GT de currículo, no ano de 2012, de quinze trabalhos, dois foram selecionados. No ano anterior, de vinte e nove, apenas um trabalho estava pertinente à nossa busca. E nos anos de 2010, 2009 e 2008, de cinquenta e um trabalhos apresentados, nenhum estava dentro dos critérios para seleção, assim como no GT de alfabetização, quando durante quatro anos, nenhum trabalho apresentado possuía relação e com o brincar nas práticas pedagógicas.

E no último GT analisado, o que discute questões acerca da educação fundamental, no ano de 2012, de dezenove trabalhos, três foram selecionados. Em 2011, de dezesseis trabalhos, novamente quatro foram selecionados. Em 2010, entre dezoito trabalhos, dois foram selecionados. Em 2009, de dezoito foram selecionados três trabalhos. Já no ano de 2008, dos quatorze trabalhos apresentados, nenhum estava dentro dos critérios desse primeiro recorte da presente pesquisa.

---

<sup>4</sup> Os trabalhos na íntegra e o resumo estão disponíveis no endereço eletrônico da ANPEd, na internet.

Nesse primeiro momento, o número de trabalhos relacionados ao brincar nas práticas pedagógicas encontrados foi muito baixo, utilizando como base o primeiro critério de seleção para a pesquisa, que foi o título. Somente com isso, já é possível pensar como esse assunto vêm sendo tratado na área acadêmica. Destacando que os GTs escolhidos possuem relação direta com a prática pedagógica dos Anos Iniciais, e, portanto, o brincar deveria estar presente.

Deste recorte inicial, é interessante salientarmos, que o GT com maior número de trabalhos que apresentam no título relação com o brincar e aprendizagem, com foco na prática pedagógica foi o de educação fundamental, com doze trabalhos, e o GT com menos trabalhos selecionados foi o de formação de professores, o que traz a tona uma reflexão sobre a importância do problema desta pesquisa para a formação destes profissionais. A partir desse primeiro momento, com base nos dados recolhidos, partimos, então, para o passo seguinte, que foi analisar os resumos dos vinte e seis trabalhos selecionados.

Dando sequência a investigação, no GT de didática, no ano de 2012, dos dois trabalhos selecionados o primeiro foi *Ensino de Didática: concepções e práticas de professores formadores*, de Giseli Barreto Da Cruz e Marli Eliza Dalmazo Afonso De André, que trata de uma pesquisa sobre professores de cursos de licenciatura, e o que estes entendem por didática.

E o segundo foi *Qualidade do ensino de graduação: concepções e práticas de docentes pesquisadores*, escrito por Sandra Regina Soares. Esta pesquisa está relacionada ao ensino e pesquisa no ensino superior, problematiza a qualidade do ensino superior. Com isso, *passando o pente fino* em nossa pesquisa, nenhum dos dois trabalhos vai adiante na investigação.

Como já afirmamos, nesse GT, no ano de 2011, nenhum trabalho foi selecionado. No ano de 2010, o trabalho selecionado foi *Concepções e práticas na escola sobre a dificuldade de aprendizagem*, Maria Goretti Quintiliano Carvalho. Esta pesquisa trata da relação com o saber estabelecidos pelos alunos com dificuldades de aprendizagem. Questiona questões importantes como a transferência da responsabilidade pelo não aprender ao aluno, numa perspectiva de avaliar apenas o aluno, sua subjetividade, e não toda a prática pedagógica.

O segundo trabalho é intitulado *Escola na contemporaneidade: espaço de formação docente na perspectiva da epistemologia da prática*, cujas autoras são Maria Marina Dias Cavalcante e Isabel Magda Said Pierre Carneiro. A pesquisa destaca a escola como formadora, espaço privilegiado para formação docente, seja inicial ou continuada. Percebeu-se que a escola entendida como formadora possibilita, principalmente, para profissionais recém-

formados a integração entre teoria e prática, que durante a formação universitária, por vezes, parecem ser pólos opostos.

No ano de 2009, o único trabalho selecionado no Grupo que aborda questões da didática, leva o título *Didática: práticas pedagógicas em construção*, escrito por Ilma Passos Alencastro Veiga, Edileuza Fernandes da Silva, Odiva Silva Xavier e Rosana César De Arruda Fernandes. E nesse, é destacada a importância da didática para a formação de professores. Considera que a relação professor X aluno deve estar calcada no diálogo. E conclui, destacando a relação avaliação e aprendizagem, avaliação entendida num sentido amplo, em que não apenas o aluno é avaliado, mas sim todo o processo de ensino aprendizagem, o que inclui a prática do professor.

E no ano de 2008, dois trabalhos foram selecionados com base no primeiro critério, no entanto, ao ler os resumos, nenhum deles estavam de acordo com o problema da presente pesquisa. O primeiro é *Dispersão na sala de aula: “esse barulho é de dentro ou vem de fora?”*, de Miriam Soares Leite. Neste estudo, está evidente uma linha tênue entre diálogo e autoridade. Evidencia o discurso de professoras que acreditam que barulho e bagunça é que inviabiliza o trabalho pedagógico, e aborda questões de disciplina.

E o segundo é *Professoras Bem-Sucedidas: saberes e práticas significativas*, escrito por Maria Celeste De Jesus Mendes. Essa pesquisa ouviu professoras consideradas bem-sucedidas do Ensino médio e seus alunos, e objetiva saber o que necessita para ser um professor bem-sucedido com práticas significativas.

E seguindo nossa pesquisa, o segundo GT foi o de formação de professores, neste já adiantamos que nos anos de 2012, 2011, 2009 e 2008, nenhum trabalho estava dentro dos critérios adotados para a seleção, conforme seus títulos. A ausência de pesquisas relacionadas ao brincar nas práticas pedagógicas é um dado importante, que antes mesmo de qualquer leitura e aprofundamento, já traz algumas reflexões com relação a formação dos professores.

E o único trabalho selecionado, do ano de 2010, foi *A produção de saberes colaborativos na formação de arte-educadores: múltiplos tempos e espaços de aprendizagem*, escrito por Maria Zenilda Costa. Esta pesquisa trata de educação estética nas escolas e a valorização do arte-educador. Apesar de no título constar que na pesquisa poderíamos encontrar reflexões acerca de *múltiplos tempos e espaços de aprendizagem*, e com isso acreditarmos que nesses tempos os espaços da aprendizagem pudesse estar contemplado o brincar, mas nos enganamos.

O terceiro GT pesquisado é o que discute questões acerca da Alfabetização, leitura e escrita. Repetindo a trajetória do GT de Formação de professores, em quatro anos não



houveram trabalhos relacionados ao nosso problema de pesquisa. O único ano que trabalhos selecionados foi 2012, que a partir do critério utilizado do título, três estiveram na próxima etapa da pesquisa, que como já destacamos, foi a leitura dos resumos. E destes três um deles se encaixou no que buscávamos e lemos na íntegra com objetivo de compreender como o brincar em sala de aula está sendo entendido.

O primeiro trabalho leva o título *A relação entre as práticas de alfabetização e as aprendizagens das crianças nos três anos iniciais do ensino fundamental em escolas organizadas em séries e ciclos*, escrito por Magna do Carmo Silva Cruz e Eliana Borges Correia de Albuquerque. Nesta pesquisa, há um comparativo entre práticas de alfabetização de duas escolas, uma cujo o sistema é em séries e a outra em ciclos. Como resultado da pesquisa, as autoras apontam que ambas as escolas priorizam o ensino da escrita alfabética, enfatizando as normas ortográficas, e como consequência a maioria das crianças ao final do primeiro ano já dominavam a leitura e a escrita, e nos anos seguintes avançaram.

O segundo trabalho é *Ampliação da escolaridade obrigatória: alfabetização e letramento com crianças de seis anos no Ensino Fundamental*, de Ana Caroline de Almeida. Esta pesquisa destaca alfabetização e letramento, considerando a inserção de crianças de seis anos na escola. Apesar de o resumo desta trabalho não dar indícios de que trataria do brincar em sala de aula, resolvi lê-lo na íntegra. Porém, constatei que realmente esta pesquisa não tem o foco no brincar, e trata apenas do trabalho em relação a leitura e escrita.

E o último trabalho selecionado deste GT, foi o trabalho da professora Maria Aparecida Lapa de Aguiar, intitulado *A criança de seis anos e o ensino fundamental*. Esta pesquisa aborda questões fundamentais acerca da inserção da criança na escola. Considera e defende a vivência da infância nessa modalidade de ensino, e como isso o direito de brincar. Até então o primeiro trabalho desta pesquisa que defende o brincar em sala de aula. Este foi o primeiro trabalho que li o texto na íntegra seguindo a lógica da pesquisa de que quando o tema estivesse relacionado ao nosso problema de pesquisa.

Esta autora, estudiosa da área da alfabetização da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e nesta pesquisa, que no momento da apresentação ainda estava sendo desenvolvida, traz reflexões bastante pertinentes acerca da inserção da criança de seis anos no ensino fundamental, com a mudança no ensino fundamental de oito para nove anos já citada anteriormente neste texto. E com isto, o brincar nas práticas escolares, o brincar visto como um direito de toda criança é abordado como atividade importante para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

O foco da pesquisa citada está na alfabetização, no entanto, a autora destaca questões como infância, criança como sujeitos de direitos, formação de professores, práticas pedagógicas são abordadas. A escola é um lugar de aprendizagens, neste lugar o aluno aprende muitas coisas e o brincar também deve estar presente, pois é seu direito e inquestionavelmente torna a aprendizagem mais prazerosa e divertida.

A inserção das crianças de seis anos necessitou que questões administrativas, curriculares, pedagógicas fossem repensadas nas escolas. E nessa perspectiva é que Aguiar (2011) anuncia a necessidade de haver uma articulação maior entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, afinal nessa transição, as crianças continuam crianças e com vontade de brincar, nesse sentido repetimos aqui um questionamento dessa autora:

Na educação infantil, é bastante comum a ênfase no brincar e as crianças vivenciam projetos que geralmente envolvem várias áreas do conhecimento de maneira bastante lúdica e experimental e assim aprendem sobre si mesmas e as relações com eu entorno. Será que não teríamos que dialogar um pouco mais com a educação infantil, já que atualmente a criança de seis anos encontra-se no processo de escolarização? (AGUIAR, 2011, p. 15).

Concordamos com esse questionamento, que também é nosso, e vamos além, considerando que momentos voltados para o brincar devem estar contemplados até o quinto ano do Ensino Fundamental. E que o fato de crianças de seis anos estarem nas escolas com a legitimidade, pois antes em alguns casos estas crianças já frequentavam os primeiros anos, traz a tona uma reflexão maior que abrange uma transformação em todo o ensino fundamental, destacando aqui os Anos Iniciais.

O quarto GT analisado, não fugiu a regra, poucos trabalhos foram selecionados e nenhum deles foi para a próxima etapa da pesquisa (a leitura do texto na íntegra). Novamente esse dado é importante para reflexões sobre quais os motivos para que num grupo de trabalho que aborda questões relacionadas ao currículo, de um encontro nacional da educação qualificado, o brincar nas práticas pedagógicas dentro de sala de aula esteja marcado pela sua ausência.

No ano de 2012, dois trabalhos foram selecionados no primeiro recorte da pesquisa. O primeiro foi *Articulações discursivas sobre conhecimento no currículo de pedagogia*, escrito por Márcia Cristina de Souza Pugas e Ana Paula Batalha Ramos. Esta pesquisa trata sobre o discurso visto sob olhares conceituais distintos no currículo do curso de Pedagogia. E o segundo se intitula *Os múltiplos sentidos do trabalho pedagógico e das novas propostas curriculares*, de Talita Vidal Pereira. Este estudo busca problematizar alguns modelos de

avaliação introduzido por gestores e pesquisadores educacionais realizadas sobre/na escola, que possuem como referências sentidos fixados a priori.

No ano de 2011, o único trabalho selecionado foi *De cursos e trajetos do aprender*, de Rosana Aparecida Fernandes. Nesta pesquisa são destacados os diferentes caminhos de aprendizagem, focando um currículo da diferença. Parte do pressuposto de que não há como prever o que o outro vai aprender, e com isso o ensino requer um currículo que contemple as possibilidades da diferença, da vida. E nos anos anteriores, não houve trabalhos selecionados.

O GT de Educação Fundamental foi o grupo com maior número de resumos selecionados, ao total foram doze trabalhos. Em 2012, três trabalhos foram selecionados, p primeiro foi *Questões colocadas pela ampliação da jornada escolar no Brasil*, escrito por Lúcia Velloso Maurício. De acordo com o título, pensando na ampliação da jornada escolar, ou seja do tempo em que a criança passa na escola, questões como o que fazer com esse tempo a mais, qual o planejamento, o que contemplar nos fizeram pensar que este trabalho poderia trazer reflexões pertinentes ao nosso problema. No entanto, esta pesquisa se dedica a compreender questões políticas e de organização referentes a educação em jornada integral. Questões como: o espaço e a infraestrutura; a formação de profissionais e sua jornada de trabalho; e os recursos para sua implementação, entre outros.

O segundo trabalho se intitula *Da educação infantil para o ensino fundamental: um outro lugar escolar para a criança de seis anos*, escrito por Maria Renata Alonso Mota. Nesta pesquisa, com base em documentos nacionais orientadores da educação e em artigos jornalísticos, a autora aborda como a transição desses dois níveis de ensino com especificidade distintas ocorreu numa perspectiva política e histórica. A pesquisa destaca a fronteira entre a educação infantil e o ensino fundamental, e considerando a lei que amplia o ensino fundamental de oito para nove anos, e nesse sentido a criança de seis anos ocupa um novo “lugar”. Faz questionamentos pertinentes a esse novo lugar que a criança ocupa.

Considerando os critérios estabelecidos na investigação, o estudo de Mota (2012) estava de acordo à questão do brincar na escola, e foi o segundo trabalho até então selecionado para a próxima etapa da pesquisa. Nesse estudo, a autora traça reflexões importantes para a transição da educação infantil para o ensino fundamental, destacando o *sujeito infantil*, como a criança é entendida em documentos da nova política no ensino fundamental de nove anos.

Aborda também a questão institucional, pensando as mudanças que ocorreram no currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, e quais transformações ocorreram no planejamento do tempo e espaço. A autora conclui falando sobre um possível *esmaecimento*

na fronteira entre educação infantil e ensino fundamental, ela apresenta algumas reflexões sobre o ensino fundamental de nove anos e suas implicações.

Apesar deste trabalho apresentar possibilidades de se pensar um novo lugar para a criança de seis anos, reconhecendo que esta é antes de ser aluno, uma criança, e partindo disso, pensar tempos e espaços na escola, o enfoque ficou mais na organização de um novo currículo. E em poucos momentos o brincar foi destacado como algo importante, parece estar implícito, pelo menos em minha análise que a autora pressupunha que a criança que entra na escola, agora ainda mais cedo possui o direito de continuar vivenciando sua infância.

E o terceiro trabalho, refere-se a tempos e ritmos de alunos, sujeitos concretos, de uma escola com classes multisseriadas, o título desta é *As formas de institucionalização e organização do tempo escolar no ensino fundamental: tempos e ritmos em escolas com classes multisseriadas da ilha de Maré*, escrito por Ana Sueli Teixeira de Pinho e Antonio Carlos da Luz Correia. É destacado o modo como se organiza e se institucionaliza esse espaço educativo com suas peculiaridades.

Em 2011, quatro trabalhos foram selecionados, dos quais nenhum se adequou ao nosso problema. O primeiro resumo analisado foi do trabalho *Autoridade, infância e 'crise na educação'*, de Mariane Inês Ohlweiler e Rosa Maria Bueno Fischer. Que evidencia a relação de poder e autoridade dentro da escola, partindo do pressuposto que há uma “crise na educação”. Essa pesquisa ouve crianças de oito a onze anos de uma instituição federal acerca dessa crise. As participantes, de modo geral, acreditam que a educação atual no cenário brasileiro está em estado crítico.

*Tempos e ritmos nas classes multisseriadas: um estudo do tempo escolar no ensino fundamental*, escrito por Ana Sueli Teixeira de Pinho, foi o segundo trabalho selecionado deste ano. Esta pesquisa é da mesma autora que apresentou trabalho neste mesmo GT no ano de 2012, ela desenvolve sua pesquisa de doutorado acerca dos tempos e ritmos em classe multisseriadas e, portanto, o trabalho possui uma abordagem semelhante ao que foi apresentado no ano seguinte.

O terceiro trabalho selecionado foi *Alunos no ensino fundamental, ampliação da jornada escolar e educação integral*, escrito por Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho. Este estudo é referente a jornada escolar em tempo integral, considerando que essa jornada deve contemplar uma educação integral, mais do que apenas estar todo o tempo na escola, esse tempo deve ser qualificado e contribuir para o desenvolvimento integral do sujeito. Essa pesquisa ouve alunos do ensino fundamental sobre essa questão.

E o quarto trabalho selecionado do ano de 2011 foi *As práticas de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental: sobre modelos e realidades*, escrito por Ana Maria Villela Cavaliere e Lucia Velloso Maurício. Esta pesquisa trata da ampliação da jornada escolar, destacando as desigualdades educacionais, olhando numa perspectiva histórica. Nesse sentido, programas compensatórios são questionados, pois não solucionam o problema, somente amenizam naquele momento, mas uma mudança realmente estrutural não acontece. Tema semelhante foi apresentado no mesmo GT por uma das autoras no ano posterior.

No ano de 2010, dois trabalhos foram selecionados, o primeiro foi *Enxadas às costas e latas de sardinhas: reflexões sobre o brincar no ensino fundamental*, escrito por Monica Ledo Silvestri. Este trabalho traz reflexões sobre o brincar e ser criança, em diferentes contextos, tempos e espaços no Ensino Fundamental. A pesquisa está fundamentada teoricamente nas contribuições de Walter Benjamin, e faz uma contraposição entre a brincadeira e a infância com a realidade dura em que vivem as crianças citadas no estudo.

Este é o terceiro trabalho selecionado para a próxima etapa da pesquisa. A autora traz reflexões muito interessantes sobre o brincar na escola, na voz de crianças de diversas origens sociais. Nas falas das crianças aparece o quanto o brincar é marginalizado dentro das escolas em que elas frequentam, e por isso a brincadeira é burlada. As crianças brincam escondido, elaboram estratégias para que a brincadeira não seja percebida pelo adulto.

Neste sentido, a autora indaga sobre os motivos pelos quais as crianças mesmo sendo proibidas ou impedidas brincar, continuam insistindo em brincar, infringindo as regras definidas, ela afirma que “esse movimento traduz-se em atitude que nos obriga a reconhecer que seu potencial libertador se coloca como crítica à realidade” (SILVESTRI, 2010, p. 5).

A questão do brinquedo é abordada com base em Walter Benjamin, e autora traz a questão do sentido que é atribuído a objetos e não são brinquedos, não possuem a função de brincar, como um cabo de vassoura que vira cavalinho, ela faz referência a latas de sardinha que tudo pode ser na imaginação de crianças.

A autora destaca a importância de se pensar *espaços-tempos* planejados e organizados para o brincar, e relata uma experiência de estágio na qual foi orientadora que se propunha a pensar esta questão. As estagiárias elaboraram um projeto pautadas em referenciais teóricos que consideram o brincar como essencial para a aprendizagem, montaram uma brinquedoteca na escola com brinquedos produzidos com materiais recicláveis e relatando esta experiência a autora dá um enfoque no brincar dentro da escola, não somente em sala de aula mas em outro espaço, que é pertinente ao nosso problema de pesquisa.

Consideramos que a brincadeira deva estar dentro da escola, não somente no parque ou nas aulas de educação física, mas em outros espaços e tempos escolares, neste sentido a brinquedoteca está de acordo com o que procuramos. No entanto mais do que a brinquedoteca, defendemos a brincadeira dentro de sala de aula, em que o brincar seja a metodologia de ensino.

O segundo trabalho é intitulado *Formação continuada de professores: qual o lugar das crianças?*, por Dalanea Cristina Flor. Nesta pesquisa, buscou-se investigar qual entendimento dos professores sobre criança está presente nos cursos de formação continuada. Foi feito um levantamento bibliográfico no site da Capes, e concluíram que a categoria criança como ser ativo de direitos e que deve ser ouvida está presente nesse debate, no entanto não se avança muito.

No ano de 2009, foram selecionados três trabalhos dos quais nenhum teve relação com nosso problema de pesquisa, o primeiro deles foi *Projeto interventivo no bloco inicial de alfabetização*, de Benigna Maria De Freitas Villas Boas. Esse trabalho têm como objetivo mostrar resultados do Projeto interventivo, em Brasília, no Bloco Inicial de Alfabetização. Tentaram entender se há como esse projeto contribuir para uma avaliação formativa nesse bloco. Concluiu-se que ainda não foram exploradas todas as possibilidades desse projeto e que falta um maior envolvimento e aceitação por parte de todos os professores.

O segundo recebeu o título de *Escolarização da infância: notas sobre história, concepções e políticas*, escrito por Anelise Monteiro Do Nascimento. Esta pesquisa fala sobre a história do reconhecimento da infância, e da criança como sujeito social de direitos. Mostra como se constituíram as políticas e leis relacionadas a educação das crianças, as mudanças e rupturas no decorrer do tempo. Conclui destacando a necessidade de formação docente inicial e continuada de qualidade, melhores condições de acesso e permanência da criança na escola e a valorização da pesquisa voltada para o sujeito e tudo aquilo que o rodeia.

E o terceiro e último trabalho selecionado deste ano e de toda pesquisa, considerando que no ano de 2008 no GT de Educação Fundamental, nenhum trabalho foi selecionado, foi *Traços de discursos sobre saberes escolares nos textos produzidos nos projetos político pedagógicos*, por Ana Paula Batalha Ramos. O objetivo desta pesquisa foi de investigar de que maneira estão colocados os saberes escolares nos textos dos Projetos político pedagógicos, relacionando questões do campo do currículo e da didática, mas sem destacar o ato de brincar nesse contexto.

De vinte e seis trabalhos selecionados, utilizando o critério do título, apenas três abordaram questões pertinentes a nossa problemática, um trabalho no GT de alfabetização e

os outros dois no GT de Educação Fundamental. Os dados aqui relatados no percurso da pesquisa nos dão suporte para refletir como o brincar vêm sendo abordado nos estudos mais recentes, e vimos que este tema está sendo pouco discutido.

## **8. ALINHAVOS E COSTURAS**

Toda análise, é em parte subjetiva, e converge com concepções que trazemos acerca das questões envolvidas, no entanto, essas concepções que nos subsidiam para análise são fruto de estudos/leituras que nos orientam e baseiam nossos argumentos. Nesse sentido, é que partindo do concreto, do que encontramos em nossa pesquisa, ou até mesmo o que não encontramos, que traçaremos algumas reflexões sobre o brincar na escola.

No GT de didática, o primeiro grupo analisado, de um total de setenta e seis trabalhos, apenas sete passaram para a segunda etapa de análise, que foi a leitura dos resumos, e nenhum estava relacionado ao nosso problema. A didática é uma área da educação que permite pensar estratégias de ensino. Desta forma, podemos afirmar que ausência de estudos acerca do brincar na escola reforça a ideia que já anunciamos nesta pesquisa de que o brincar não tem lugar dentro das práticas pedagógicas. Consideramos a ausência de estudos relacionados ao brincar nas práticas pedagógicas um dado relevante para que possamos pensar um pouco mais sobre o lugar da brincadeira nos planejamentos escolares.

Com relação aos dados encontrados no GT de formação de professores podemos traçar algumas reflexões sobre. De cento e quatro publicações, apenas uma foi selecionado no primeiro recorte. Ao passarmos para o segundo critério de seleção, que foi a leitura do resumo, nenhum estava pertinente ao nosso problema de pesquisa. Este dado pode ser melhor visualizado no quadro I, abaixo.



Quadro I - Número de comunicações selecionadas por grupos de trabalho (GTs) da ANPED : 2008 – 2012

<b>GT DIDÁTICA</b>	<b>TOTAL DE TRABALHOS</b>	<b>PRIMEIRO RECORTE</b>	<b>SEGUNDO RECORTE</b>
2012	21	2	0
2011	13	0	0
2010	13	2	0
2009	12	1	0
2008	17	2	0
<b>TOTAL</b>	<b>76</b>	<b>7</b>	<b>0</b>
<b>GT FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	<b>TOTAL DE TRABALHOS</b>	<b>PRIMEIRO RECORTE</b>	<b>SEGUNDO RECORTE</b>
2012	22	0	0
2011	22	0	0
2010	21	1	0
2009	21	0	0
2008	18	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>104</b>	<b>1</b>	<b>0</b>
<b>GT ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA</b>	<b>TOTAL DE TRABALHOS</b>	<b>PRIMEIRO RECORTE</b>	<b>SEGUNDO RECORTE</b>
2012	17	3	1
2011	22	0	0
2010	17	0	0
2009	19	0	0
2008	18	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>93</b>	<b>3</b>	<b>1</b>
<b>GT CURRÍCULO</b>	<b>TOTAL DE TRABALHOS</b>	<b>PRIMEIRO RECORTE</b>	<b>SEGUNDO RECORTE</b>
2012	15	2	0
2011	29	1	0
2010	18	0	0
2009	16	0	0
2008	17	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>95</b>	<b>3</b>	<b>0</b>
<b>GT EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL</b>	<b>TOTAL DE TRABALHOS</b>	<b>PRIMEIRO RECORTE</b>	<b>SEGUNDO RECORTE</b>
2012	19	3	1
2011	16	4	0
2010	18	2	1
2009	18	3	0
2008	14	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>85</b>	<b>12</b>	<b>2</b>
<b>TOTAL FINAL</b>	<b>453</b>	<b>26</b>	<b>3</b>

A formação de professores, inicial e continuada, é essencial para uma escola que deseja contemplar o brincar em suas práticas. Como já destacamos em outro momento da presente pesquisa, o professor em sua prática, transmite concepções e ideologias que

compõem seu modo de ser e agir, e com isso uma formação que aborde o brincar no processo de aprendizagem pode desconstruir preconceitos acerca desse tema.

No curso de pedagogia da UFSC, o qual frequentei e agora apresento este trabalho de conclusão de curso, podemos destacar um exaustivo debate acerca da importância do brincar. Esse discurso está presente nas falas da maioria das acadêmicas que agora estão se formando, no entanto, nas experiências que tive nas escolas da rede pública de ensino da cidade de Florianópolis e do estado de Santa Catarina, curriculares ou extracurriculares, este debate parece não existir.

Durante um ano e meio que fui bolsista de um programa que incentiva a docência em escola da rede pública, tive a oportunidade de participar de alguns cursos de formação continuada, oferecidos pela prefeitura de Florianópolis, com foco em alfabetização e matemática. E nesses cursos, é notório a ausência de discussões acerca da infância, da criança e do brincar. O foco está na técnica, nos conteúdos que precisam ser transmitidos, pois há uma grande cobrança de provas que exigem resultados.

Uma articulação urgente é necessária entre universidade e escola. Questiono-me sobre os motivos pelos quais professores estudiosos da área da infância, que formam professores, não possam estar dentro das escolas ministrando cursos de formação continuada para os professores que já atuam na rede pública de ensino. Vale lembrar que muitos professores que estão atuando nas escolas, já são formados há muito tempo, e, com isso, possuem uma outra formação com concepções outras, enfim, na oferta da formação continuada poderia haver uma uniformidade maior, no que diz respeito as concepções de infância, criança e educação apresentadas.

No GT alfabetização, leitura e escrita foi onde apareceu a primeira publicação que tratava do brincar na escola. Neste estudo, a criança é reconhecida como sujeito de direitos, ativa em seu processo de aprender, e a escola compreendida como lugar para brincar. Com a mudança na lei do ensino fundamental de oito para nove anos, e a inserção de crianças seis anos nessa modalidade de ensino, algumas mudanças curriculares, estruturais, organizativas e políticas devem ser pensadas, como anuncia a autora: “Por mais que se defenda a ideia da criança como um ser de direitos, e dentre estes está o direito de brincar, sabemos que o espaço para que isso ocorra nas escolas é sempre mais limitado do que na educação infantil” (AGUIAR, 2012, p. 3).

No entanto, mais do que destacar este belo estudo de Aguiar (2012), gostaríamos de novamente chamar atenção para o baixo número de estudos que se referem ao brincar na escola neste grupo de trabalho, cujo tema, prioritariamente diz respeito a crianças de seis, sete

e oito anos. Devo confessar que me espantou esta falta de estudos recentes sobre o brincar no processo de aprender em todos os GTs relacionados ao ensino fundamental da Anped, me questiono quais seriam os motivos para este dado. Será que isto se deve ao fato de já ser inquestionável a importância do brincar? Inquestionável para quem? Se nas escolas o brincar parece estar cada vez mais marginalizado.

No GT de currículo, a máxima se repete e nenhuma publicação recente possui relação com o brincar dentro da escola. Percebe-se que nesse grupo de trabalho há um enfoque evidente em questões políticas, e pouco se discute questões referentes a prática pedagógica. A discussão sobre currículo na dimensão política é essencial para promover um debate que mobilize a educação, porém em nosso ponto de vista também é essencial, pesquisas que abordem questões sobre o brincar na escola. E desta forma, é que consideramos negativo a ausência (de acordo com os resultados da presente pesquisa) de estudos recentes que se relacionam com as temáticas dos GTs analisados.

Por fim, o último grupo de trabalho discute temas relacionados acerca da educação fundamental. Foram oitenta e cinco trabalhos publicados, e somente dois falaram sobre o brincar nas práticas escolares. Tanto a publicação de Mota (2012), quanto a de Silvestri (2010) provocaram reflexões interessantes sobre o brincar nas práticas escolares.

Ambas abordam este tema numa perspectiva de valorização do brincar pelo brincar como facilitador da aprendizagem com sentido, assim afirma SILVESTRI (2010), em uma reflexão que faz após descrever uma situação relatada por uma criança ouvida em sua pesquisa:

As professoras voltam a sua atenção para o conteúdo a ser ensinado e, então, promovem o “ensino”. Há também aquelas que buscam ultrapassar essa dicotomia, mas acabam por reforçá-la, pois o ensino dirigido sobre o brincar estabelece uma relação que artificializa o ensino, empobrece a aprendizagem, esvazia o conhecimento e termina por sufocar a brincadeira (SILVESTRI, 2010, p. 4).

Como já citamos, quando se obriga a brincar, não é mais brincadeira. O professor deve ter clareza disso. Penso que a falta da clareza sobre o brincar é o que descaracteriza a sua *funcionalidade* na aprendizagem, e neste sentido é que esta atividade humana fica em segundo plano dentro da escola.

Contudo, o que gostaríamos de destacar diz respeito ao fato de termos encontrado apenas três publicações de um total de 453. É um número assustador, e nos faz refletir ainda mais sobre nosso problema de pesquisa, qual o lugar que o brincar ocupa dentro da escola? Por que a brincadeira livre continua sendo marginalizada, mesmo depois de tantos estudos

que comprovam sua importância? Por que os estudos recentes não são dedicados a este tema? Há um desinteresse por parte dos pesquisadores em compreender estas questões?

É tarefa árdua, compreender questões como as que foram citadas acima, no entanto, essa discussão é necessária, em favor de uma mudança nas escolas. Defendemos que o brincar deve sair do discurso e invadir a prática, tem que deixar de ser uma atividade clandestina dentro da escola e se tornar linha principal da aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES

Em nossa investigação, encontramos 3 estudos entre 453 publicações, analisadas acerca do brincar na escola. Tal resultado impressiona e nos motiva a buscar compreender os motivos para um número tão baixo. No entanto, devo confessar, que num primeiro momento da pesquisa, ao me deparar com a ausência de dados, devido a minha inexperiência na área da pesquisa, acreditei que não fazia sentido dar importância ao problema. Um sentimento de frustração me tomou, pois este tema era algo que realmente me mobilizava, porém, após refletir bastante com minha orientadora, percebi que a ausência de estudos podia ser um resultado de extrema relevância para as questões da educação, considerando nossa premissa sobre a importância do brincar para a aprendizagem.

Percebemos que *a importância do brincar* é indiscutível atualmente, no entanto, essa unanimidade parece ainda não ter adentrado a escola. Na formação acadêmica questões relacionadas a infância, criança, escola, educação, brincadeira estão imbricadas e são debatidas em todo o percurso acadêmico, e durante o exercício da docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, disciplina curricular obrigatória, quando de fato entramos e vivenciamos o cotidiano escolar, percebemos que não é o que ocorre.

A ausência do brincar nas escolas deve-se ao fato de que esta atividade ainda é discriminada, apesar de haver orientações em documentos oficiais para que a brincadeira esteja presente nas práticas pedagógicas, em um desses documentos do Ministério da Educação, Borba (2007, p. 34) destaca algumas questões importantes sobre o que viemos tratando:

Nesse aspecto, a significativa produção teórica já acumulada afirmando a importância da brincadeira na constituição dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem não foi capaz de modificar as ideias e práticas que reduzem o brincar a uma atividade à parte, paralela, de menor importância no contexto da formação escolar da criança. Por outro lado, podemos identificar hoje um discurso generalizado em torno da “importância do brincar”, presente não apenas na mídia e na publicidade produzidas para a infância, como também nos programas, propostas e práticas educativas institucionais.

Conforme notamos com os resultados da presente pesquisa, em cinco grupos de trabalho com relação direta a prática pedagógica escolar, em que no recorte final de tantas pesquisas analisadas apenas três estavam pertinentes ao nosso problema.

É possível perceber que nas pesquisas analisadas se destaca o fato da inserção da criança de seis anos no ensino fundamental, e com isso a preocupação por realizar mudanças na escola para que essa transição ocorra de forma qualificada. Contudo, devemos refletir também sobre as crianças de sete, oito, nove, dez anos e onze anos, enfim, durante os anos iniciais, deve ser responsabilidade da escola pensar sobre questões relacionadas à infância, e promover estratégias para que neste lugar, as crianças possam exercer seus direitos básicos.

Outra questão que gostaria de chamar atenção é sobre o refletir a minha formação acadêmica, já que estou concluindo, com este trabalho, o curso de Pedagogia, e relacionando a experiência que tive em sala de aula aqui nesta universidade, percebi que pouco brinquei, perpetuando a mesma ideia de todo ensino escolar, e isto talvez justifique a ausência da brincadeira nas escolas, afinal logo estaremos formadas, atuando em escolas.

O exercício de brincar pode estar presente na formação acadêmica, e neste sentido destaco as palavras de Bomtempo (1999, p. 5), que afirma que

Se estamos convencidos de que o brincar facilita a aprendizagem, é preciso que o docente goste de brincar. Professores que saibam brincar são indispensáveis para o êxito deste empreendimento. Há necessidade de uma mudança no que se refere à atitude do professor frente à situação de ensino-aprendizagem.

Partindo desse pressuposto, o primeiro passo para que o brincar apareça nas práticas escolares é o interesse do professor, e para tanto, seria interessante que nas formações acadêmicas houvesse maior possibilidade de dar asas à imaginação, deixar fluir e brincar por brincar.

Vale ressaltar que por diversas vezes no decorrer do curso é destacada a brincadeira e sua importância para a aprendizagem e assim o desenvolvimento da criança, porém esse destaque fica somente no discurso, se todas as acadêmicas que estão se formando agora, minhas colegas da nona fase forem desafiadas a brincar, muitas não conseguirão cumprir o desafio.

Portanto, defendemos uma formação docente inicial e continuada que promova o brincar, que seja mais leve e gostoso, pois “um professor formado nesse espírito entenderá o brincar da criança” (BOMTEMPO, 1999, p. 5). Dessa forma, o brincar poderá estar presente dentro da escola, como algo imprescindível de fato, sem que a criança precise elaborar estratégias para esconder sua brincadeira.

Trazemos alguns questionamentos de Aguiar (2011), que também são nossos:

Como pensamos a infância nos dias de hoje? Que teorias norteiam nossas formas de conceber essa fase da vida? Como compreendemos a escola? Quais são suas funções na atualidade? Como reconhecer a criança no espaço escolar? Seus direitos são assegurados? Como esse espaço se organiza? A escola é lugar de formação? Para quem? Como? São oferecidos aos professores espaço e tempo para a reflexão coletiva sobre o seu fazer? De que maneira isso ocorre? Os desafios sabemos, são muitos. Ainda há muito que se fazer, ainda há muito por que lutar. Os obstáculos são vários, mas as possibilidades vão se pondo, aproximando-se ou não daquilo que desejamos e idealizamos que seja uma escola capaz de atuar em prol de nossas crianças e jovens, permitindo-lhes protagonizar suas histórias. (AGUIAR, 2010, p. 10).

Sendo assim, concluímos destacando a importância de se refletir mais sobre o brincar na escola. Em benefício de uma educação de qualidade com sentido, em que a criança possa viver o presente, sem que esta etapa da vida de todos seja uma espécie de preparação para a vida que está por vir. Desejamos escolas interessantes, que tenham a brincadeira como eixo principal da aprendizagem, sobretudo para a descoberta de novas possibilidades através do brincar.

Sabemos que esta tarefa não é simples, principalmente por percebermos quanto esta discussão está afastada das escolas, com base nos resultados da presente pesquisa, porém acreditamos que a mudança é possível, e por isso acreditamos que este estudo possa de alguma forma contribuir para uma reflexão sobre o brincar na escola.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. L. A inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental: reflexões e indagações. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 8, n. 1, jan/jun, 2011.

AUSUBEL, D.P. **A aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Tradução de Lígia Teopisto, Lisboa, jan. 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOMTEMPO, E. **Brinquedo e educação: na escola e no lar**. São Paulo: Instituto de Psicologia – USP, 1999.

BORBA, A.M. O brincar como modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Secretaria de educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: 23 out. 2013.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e Brincadeiras na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO. PERSPECTIVAS ATUAIS, 1. 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. v. 1. p. 1-20.

MOTA, M.R.A. **Da educação infantil para o ensino fundamental: um outro lugar escolar para a criança de seis anos**. 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/117-gt13>>.

PACHECO, A. **A representação social de acadêmicas do curso de pedagogia sobre o brincar e o aprender**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2005.

PINTO, M. R. B. **A condição do brincar na escola: o ponto de vista da criança**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2003.

QUINTEIRO, J.; CARVALHO, D.C. de; SERRÃO, M.I. Infância na escola: a participação como princípio formativo. In: QUINTEIRO, J.; CARVALHO, D. C. de. **Participar, brincar e**



**aprender: exercitando os direitos da criança na escola.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007. p. 21-50.

ROLIM, A.A.M.; GUERRA, S.S.F.; TASSIGNY, M.M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Revista Humanidades**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul/dez. 2008.

SILVESTRI, M. L, **Enxadas às costas e latas de sardinhas:** reflexões sobre o brincar no ensino fundamental, 2010. Disponível em:  
<<http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt13>.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** 6 ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F. de. O trabalho em sala de aula: teorias para quê? **Cadernos ESE**, Niterói, RJ, v. 1, n.1, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zóia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, São Paulo, n. 8, p. 23-36, 2008.

VIGOTSKI, L.S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico:** livro para professores. Tradução de Zóia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.