

# TIA, AINDA POSSO BRINCAR? O QUE REVELAM AS CRIANÇAS DO QUINTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

## AUNT, CAN I STILL PLAY? WHAT THE CHILDREN OF THE FIFTH YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL REVEAL

Magali Dias da Conceição Machado <sup>1</sup>

**Resumo:** *O presente artigo trata do brincar infantil e sua relação com as crianças do quinto ano do ensino fundamental. Teve como objetivo analisar como as crianças maiores se relacionam com as brincadeiras. Como fundamentos teóricos nos ancoramos em Moyles (2001), Maluf (2009), Wajskop (2012) e em documentos oficiais que garantem o brincar como direito da criança, a exemplo do ECA (1990) e DCN (2013). Adotamos como percurso metodológico a pesquisa do tipo exploratória de cunho qualitativo, onde foram utilizados como instrumentos de coleta de dados as entrevistas escritas, os desenhos comentados das crianças e registros fotográficos realizados durante as observações nos momentos de brincadeiras. Percebemos através dos resultados obtidos que elas ainda se sentem na condição de criança que deseja não somente estudar, mas também brincar, pois através dessa atividade elas são capazes de se despir de preconceitos, ampliar repertórios culturais e minimizar tensões referentes ao seu cotidiano escolar e familiar. Apontamos sobre a necessidade de disponibilizar tempo e espaço para as crianças brincarem nas escolas de ensino fundamental, tendo o adulto como seu principal incentivador.*

**Palavras-chave:** *Brincar. Crianças. Ensino Fundamental.*

**Abstract:** *This article deals with children's play and its relationship with children in the fifth year of elementary school. The objective was to analyze how older children relate to play. As theoretical foundations we anchor in Moyles (2001), Maluf (2009), Wajskop (2012) and in official documents that guarantee play as a child's right as the example of the ECA (1990) and DCN (2013). We adopted as a methodological path the exploratory research of qualitative nature where the written interviews, the commented drawings of the children and photographic records made during the observations during the moments of play were used as data collection instruments. We perceive through the results obtained that they still feel in the condition of child who wants not only to study, but also to play, because through this activity they are able to undress from prejudices, expand cultural repertoires and minimize tensions related to their school and family daily life. We point out about the need to provide time and space for children to play in elementary schools, with adults as their main incentive.*

**Keywords:** *Play. Children. Elementary School.*

---

**1** Mestranda em Gestão do Ensino da Educação Básica pela Universidade Federal do Maranhão ( UFMA) com linha de Pesquisa em Educação Infantil. Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Especialista em Supervisão Escolar pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (IESF). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Docente e Coordenadora Pedagógica da Rede Pública Municipal de São Luís-MA (SEMED) na etapa da Educação Infantil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9936831335551351>. ORCID: <https://0000-0001-7638-722X>. E-mail [magali.scr@live.com](mailto:magali.scr@live.com)

## Introdução

Quando se fala em ensino fundamental, mais precisamente nos anos iniciais, uma das primeiras preocupações que surgem no atual cenário da educação brasileira é o processo de alfabetização e a busca pela apropriação da leitura e da escrita. Logo, visando resolver ou reduzir a problemática da alfabetização surgem os arranjos estratégicos das escolas para ajudar meninos e meninas nesse processo de ensino-aprendizagem.

Muitas práticas pedagógicas dispensadas aos anos iniciais giram em torno de propostas que irão auxiliar à criança a ler e escrever convencionalmente. No entanto, nesse segmento dos anos iniciais, percebemos que a ênfase na linguagem escrita, na habilidade de ler e escrever, anula de diversas formas o protagonismo infantil e o papel da criança como sujeito de direito que ainda habita os espaços escolares.

A criança que chega ao ensino fundamental permanece cercada de seus direitos e tem, nos documentos legais, amparo para continuar sendo criança nessa etapa do ensino, pois ao que confere o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), toda pessoa de até 12 anos de idade incompletos é considerada criança (BRASIL, 1990). Portanto, considerando que essa etapa mais longa do ensino atente crianças com idade entre 6 e 12 anos, é necessário oferecer um olhar mais cuidadoso para esse segmento.

Dentro desse mesmo documento é assegurado à criança o direito a liberdade, ou seja, o direito de brincar, de se divertir, direito ao lazer, porém, ao observar os espaços de ensino fundamental, cada vez menos se promove essa liberdade, pois as rotinas presentes nas escolas estão ocupadas com conteúdos e habilidades que as crianças devem adquirir ao longo da etapa.

Apesar da crescente movimentação em torno do brincar, da consciência que os professores tem sobre a importância dessa ação, a relação dessa atividade com as crianças maiores vai se desfazendo à medida que elas vão avançando nas etapas dos anos iniciais do ensino fundamental. Os espaços escolares vão cada vez mais se esvaziando da ludicidade comprometendo a criança de exercitar sua cultura, mesmo o espaço escolar sendo considerado lugar de cultura e aprendizagem, conforme salienta o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM) (MARANHÃO, 2019, p. 9).

Nessa direção, ao relacionar cultura e aprendizagem como fator imprescindível para o desenvolvimento infantil, o brincar entra nesse cenário como agente de aprendizagem, uma vez que o brincar é visto como um elemento da cultura e que favorece a aprendizagem da criança promovendo o desenvolvimento cultural (HUIZINGA, 2004).

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (2013) sinalizem ao aspecto de cuidado que se deve ter com a transição das crianças de um segmento a outro, assegurando a essa transição um caráter lúdico (BRASIL, 2013), o brincar nesse segmento é quase inexistente, pois a continuidade que deveria ser assegurada e que resguarda o ser criança num tempo presente, não é por vezes praticado e nem respeitado, muito pelo contrário, as crianças nesses espaços são vistas apenas como alunos que precisam adquirir conhecimento formal.

Nesse entendimento o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) também orienta e ressalta o cuidado para esse segmento ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem e aponta para:

A necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil [...] nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo (BRASIL, 2017, p.57).

Pois o ato de brincar cumpre um papel vital no desenvolvimento da espécie. Assim, pensando nessa criança, na concepção que assegura um ser de criatividade e protagonismo, na continuidade de aprender pelo lúdico e de ser criança até que essa fase acabe, propomos pensar na criança que brinca e aprende brincando, que participa das relações lúdicas-afetivas na escola mesmo estando nos anos iniciais do ensino fundamental.

A escolha dessa temática se deu a partir da reaproximação da pesquisadora com as turmas

do quinto ano do ensino fundamental. Nesse reencontro algumas questões foram surgindo dando início ao desejo de pesquisar sobre o que as crianças do quinto ano gostariam de dizer sobre o brincar na escola, dando a elas vez e voz para dizerem se o brincar continua sendo importante mesmo estando nessa etapa de ensino.

As reuniões entre professores(as) e coordenadores(as), e o diagnóstico inicial com as crianças, foram dando o tom para essa investigação; pois os diálogos e instrumentos, que eram propostos durante os encontros, reforçavam e priorizavam apenas aspectos relacionados à leitura e a escrita, chamando atenção para a ausência das falas das crianças que insistiam em se comunicar com seus gestos e corpos inquietos mantidos sentados em carteiras reguladoras que ditavam a rotina mecanizada, cronometrada, sem graça, sem vida e sem voz, caracterizando o que seria estar no quinto ano do ensino fundamental.

Para responder as questões iniciais sobre o que as crianças tem a nos dizer em relação ao brincar e a outras indagações, que ao longo da investigação foram surgindo a partir das falas das crianças, esta pesquisa teve como objetivo geral compreender como as crianças do quinto ano se relacionam com o brincar dentro do contexto escolar, tendo como objetivos específicos: identificar a presença do brincar nos tempos/espacos desta etapa de ensino; evidenciar o que dizem as crianças sobre o brincar na escola; e analisar as relações e interações das crianças com seus pares e a comunidades escolar.

O artigo está organizado em cinco seções que dialogam com o brincar no ensino fundamental, destacando a importância da voz e da escuta das crianças nessa etapa de ensino, trazendo o caminho metodológico da investigação, os aportes teóricos que sustentaram a pesquisa, bem como o cenário lúdico e desejos denunciados pelas crianças.

## **Procedimentos metodológicos**

Para escutarmos as crianças, propomos uma pesquisa qualitativa por se tratar de uma abordagem que valoriza os comportamentos e as experiências individuais do colaborador da pesquisa, que segundo Bogdan; Biklen (1994) privilegia a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação, considerando que a sua condução reflete uma espécie de diálogo entre o docente-pesquisador e o docente-prático.

No intuito de alcançar os objetivos propostos, optamos pelos elementos de uma pesquisa do tipo exploratória, por abrir a possibilidade de compreender com profundidade o ponto de vista dos sujeitos envolvidos na pesquisa. O contexto local dessa investigação é a Unidade de Educação Básica Prof. João de Souza Guimarães, localizada no bairro da Divinéia em São Luís – Maranhão. Escola pública que atende aproximadamente, no turno pesquisado (matutino), 240 crianças de 6 a 13 anos, matriculadas nas séries iniciais do ensino fundamental.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram as crianças de uma turma do quinto ano com idades entre 10 e 13 anos. Aqui destacamos que após um período de suspensão das aulas presenciais, em decorrência da Covid-19, as crianças retornaram à escola em março de 2022 na modalidade presencial. As crianças pesquisadas caracterizam-se pelo fato de nunca terem tido contato umas com as outras (em anos anteriores), ou seja, todas eram novatas nessa unidade de ensino, o que favorecia as observações durante os momentos de interação entre elas.

Como instrumentos para auxiliar a coleta de dados, optamos pela entrevista escrita, pois coleta informações da realidade com maior profundidade e expressa sentimentos e cumplicidades, os desenhos comentados, que são considerados a síntese do pensamento da criança; os registros fotográficos, que ampliam a problematização com informações como os momentos que acontecem ao brincar; além da observação participativa, que garante se aproximar com precisão do objeto estudado.

## **A aproximação do brincar com o referencial teórico**

Desde a mais tenra idade, as crianças se beneficiam com a atividade do brincar, pois essa

ação, de acordo com teóricos e estudiosos dessa temática, favorece o desenvolvimento integral das crianças, uma vez que compreendem que por meio dessas experiências lúdicas a criança dá sentido e significado ao mundo, reinterpretando e vivenciando fatos do seu cotidiano.

Com o reconhecimento de um sentimento de infância (ARIÈS, 2014) e da criança como ser diferente do adulto, o brincar passa a ser visto como uma atividade imprescindível para o desenvolvimento cognitivo, motor e social do indivíduo, e nessa direção vários estudiosos a exemplo de Winnicott (1993) apontam que essa atividade contribui para a obtenção da identidade pessoal e corporal, e assegura que brincar na infância prepara o homem para o sério, por isso, o homem precisa brincar.

Nesse mesmo contexto de colocar o brincar como atividade vital do ser humano, Huizinga (1980) coloca que o jogo puro e simples é o princípio vital de toda a civilização, é uma função da vida. Desde a antiguidade, o brincar sempre esteve presente, ora como atividade para o ensino, ora como elemento fundamental para o desenvolvimento (WAJSKOP, 2017).

Vygotsky (1998), em seus estudos, coloca que a criança quando brinca transforma seus comportamentos e age como se estivesse para além da sua idade real. Dessa maneira o brincar se torna indispensável para o desenvolvimento humano, assim como Vasconcelos (2005, p.107) que atribui à brincadeira um caráter não produtivo, ou seja, a criança poderá ou não constituir resultados durante a brincadeira e incentiva o “brincar por brincar”.

Tomando o ponto de vista dos pesquisadores acima citados, o brincar ultrapassa o entendimento de uma simples diversão e passa a ser compreendida como elemento cultural de todo ser humano, assim como as concepções de criança e infância que passaram a ser consideradas construções sociais; lúdico se transforma em manifestação e expressão da cultura. Para Brougère (2010, p. 82) “a brincadeira é, antes de tudo, uma confrontação com a cultura. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhes dá uma significação”.

O brincar infantil tem a finalidade de desenvolver e colaborar para a aprendizagem da criança. É por meio do brincar que a criança se manifesta e se apropria de elementos de sua cultura. Nessa atividade a criança troca experiência que colaboram para a sua formação integral.

Nesses fluxos estruturam-se as rotinas de ação, estabelecem-se os protocolos de comunicação, reforçam-se as regras ritualizadas das brincadeiras e jogos, adquirem-se a competência da interação: trocam-se os pequenos segredos, descodificam-se os dias cifrados da vida em grupo, estabelecem-se os pactos. E reinventa-se um tempo habitado à medida dessas rotinas e dessas necessidades de interação, um tempo continuado onde é possível encontrar o nexo entre o passado das brincadeiras que se repete e o futuro da descoberta que se incorpora de novo (SARMENTO, 2004, p. 28).

O brincar, embora sendo protagonizado como ferramenta importante para a aprendizagem e desenvolvimento da criança (além de uma das formas de se relacionar e se comunicar com o mundo), é visto em muitas instituições como ocupação de tempo ou ociosidade. Nas escolas de ensino fundamental, essa atividade se coloca cada vez mais como anulada em detrimento da corrida acirrada pela alfabetização.

Ao adentrar o ensino fundamental a criança se restringe a brincar cada vez menos e em tempos específicos disponibilizados, ora durante o recreio, ora durante as aulas de educação física, quando esta tem na escola. A esse respeito Maluf (2009, p. 28) coloca que:

É rara a escola que investe nesse aprendizado. A escola simplesmente esqueceu a brincadeira. Na sala de aula ou ela é utilizada com um papel didático, ou é considerada uma perda de tempo. Até o recreio a criança precisa conviver com um monte de proibições.

Nos documentos que protegem as crianças, o brincar é tido como direito indissociável

delas. Todos eles enfatizam sobre a importância da brincadeira e da ludicidade para o processo de aprendizagem, e sendo assim, a criança em qualquer etapa de sua escolaridade tem o direito de brincar. No ensino fundamental a seriedade da brincadeira abre lugar para os conteúdos mecanizados que transformam os corpos e mentes das crianças, impedindo-as de concluir sua etapa de vida de forma integral.

Se examinarmos detalhadamente as práticas pedagógicas predominantes na atualidade constataremos a inexistência absoluta de brinquedos e momentos para brincar na escola. Os pátios, áridos, resumem o último baluarte da atividade lúdica na escola, ainda que desprovidos de brinquedos atraentes, ou mesmo sem brinquedo algum, sob o pretexto de “proteger os alunos” ou alegando que “estragam”. Nos raros momentos em que são propostos, são separados rigidamente das atividades escolares, como o “canto” dos brinquedos ou o “dia do brinquedo” - e, assim mesmo, apenas nas escolas infantis, pois nas classes de ensino fundamental estas alternativas são abominadas, já que os alunos estão ali para “aprender, não para brincar”. O brincar, literalmente acantonado, deste modo não contamina as demais tarefas escolares, sendo mantido sob controle. Só se brinca na escola se sobrar tempo ou na hora do recreio, sendo que estes momentos correm, permanentemente, o risco de serem suprimidos, seja por má conduta, seja por não ter feito o tema ou ainda por não ter dado tempo (FORTUNA, 2011, p. 3).

Quando pensamos nas crianças de 10 e 11 anos que estão no quinto ano do ensino fundamental, esse tempo de brincar muitas vezes se torna desnecessário, mas o que as crianças tem a nos dizer sobre isso? Elas querem que esse brincar seja desnecessário? Elas precisam de tempo e espaço para brincar na escola? Essas questões nos ajudam a pensar sobre o tempo de brincar nos espaços escolares, e isso pode ser entendido na afirmação de Moyles (2001, p. 21) “em todas as idades o brincar é realizado por puro prazer e diversão, e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem. Isso é uma razão suficiente para valorizar o brincar”.

É pelo brincar que a criança tem o direito de compreender o mundo, se expressar, conhecer a si e o outro. Winnicott (1993) aponta que no brincar a criança amplia sua liberdade de criação, possibilitando que sua personalidade seja utilizada de maneira integral durante essa atividade, e assim descobrir seu eu.

A brincadeira colabora para o desenvolvimento da autoestima, melhora o convívio em sociedade e se mostra como uma grande ferramenta dentro do ambiente escolar, através de uma execução com estratégias coordenadas onde brincadeiras e jogos se tornam um mediador entre a criança e a aprendizagem.

Segundo Maluf (2009, p.17) “brincar sempre foi e sempre será uma atividade espontânea e muito prazerosa, acessível a todo o ser humano, de qualquer faixa etária, classe social ou condição econômica”. Isso sugere que as crianças do ensino fundamental das escolas públicas têm o direito de participar e praticar dessa cultura dentro dos espaços educacionais. Assim, colocar a criança como protagonista desse processo nos faz garantir seus direitos de ser ouvida, de ser cidadão e de participar das decisões que favorecem adequadamente o seu desenvolvimento e aprendizagem, pois infância e brincar estão intrinsecamente ligados.

## **Conversando com crianças e ouvindo sobre suas brincadeiras: o percurso investigativo**

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás de casa. Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada. Não era mais a imagem de uma cobra

de vidro que fazia uma volta atrás da casa. Era uma enseada. Acho que o nome empobreceu a imagem (BARROS, 2001).

No poema acima, Manoel de Barros nos convida a deixar que a imaginação e a criatividade perdurem quanto tempo for necessário, sem a intenção de descortinar a infância que ainda pode ser vivida.

Nesse entendimento da sensibilidade do poeta das infâncias, colocamos a criança do quinto ano do ensino fundamental no lugar de criança que ainda tem tempo de brincar no espaço escolar, mesmo com a obrigatoriedade de se apropriar de conteúdos que são referentes a sua formação intelectual e formal.

Nesse caminho da investigação ouvimos e observamos um grupo de crianças que não se dão conta da infância que ainda tem e do seu lugar de criança que frequenta a escola de ensino fundamental.

Durante esse percurso foram apresentadas às crianças, como etapa inicial, o projeto de pesquisa e a motivação para essa investigação. As crianças ouviram atentas a justificativa do projeto ao passo que sorrisos e olhares iam dando a permissão para essa investigação. Pareciam desconfiadas e ao mesmo tempo entusiasmadas por terem sido escolhidas para falarem sobre o brincar.

Esse primeiro momento se configurou numa roda de conversa, onde apresentamos a concepção sobre o brincar, defendida neste trabalho, que garante o lúdico como elemento do desenvolvimento infantil, apresentando-o como direito constitucional e educacional, onde a lei garante o direito ao lazer e ao divertimento em espaços escolares e não escolares.

As crianças demonstraram bastante interesse e atenção durante a leitura do projeto, e sempre que não compreendiam alguma questão pediam espaço para falar, sendo atendidas pela pesquisadora. Compreender que elas têm direitos e que existe um tempo delimitado para a definição de criança, conforme o estatuto da criança e do adolescente, foi uma grande descoberta para elas, pois a maioria não sabia que brincar era um direito previsto em lei e que ser criança tinha prazo para acabar.

Mesmo com a descoberta da faixa etária para ser criança, os adolescentes da turma não se intimidaram com a proposta e alegaram que isso não as impediriam de continuar sendo criança como no relato de Hevely e Yasmin, ambas de 13 anos que disseram: *“mesmo sendo adolescente, todo mundo é criança, a gente nunca pode deixar de ser criança, pois ainda temos espírito de criança”*.

**Figura 1.** Encontro para apresentação do projeto



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

O próximo passo foi a aplicação da entrevista escrita com os participantes para pontuar o que eles sabiam sobre os termos *infância*, *criança* e *brincar*, e seus sentimentos em relação a essas categorias. A fim de registrar os momentos em que a brincadeira acontece e como eles se organizam e mobilizam os grupos para brincarem, tomamos os registros fotográficos como recurso fundamental para apreender esses momentos de movimentação. Na intenção de ampliar ainda

mais a visão que as crianças tem sobre o brincar, tomamos as representações das brincadeiras por meio dos desenhos infantis, para enxergar os modos como elas visualizam seus momentos de ludicidade.

De posse de todo esse material reafirmamos o desejo de investigar o brincar pelas vozes e olhares das crianças do quinto ano do ensino fundamental e a importância desses sujeitos maiores de brincar na escola e como eles ainda possuem os comportamentos e desejos infantis.

Nas entrevistas escritas quando perguntadas se elas se sentiam crianças, a grande maioria respondeu que “sim” e justificaram que ao pensar em ser criança esqueciam até a vida, isso por que algumas delas viviam conflitos familiares, e essa era a forma de se afastar dos problemas. Com essa resposta a criança nos diz que a brincadeira alivia as tensões e proporciona bem-estar, colaborando com os estudos de Winnicott (1993, p.176) que afirma que “brincar facilita o crescimento e, em consequência, promove a saúde”.

Outras se sentiam crianças por que brincavam, se divertiam e sempre sentiam essa vontade de brincar com os colegas, demonstrando que brincar é essencial para a vida da criança, por expressar sensações de felicidade, por ser bom e tornar a vida mais feliz (CUNHA, 1994). Explicaram que as crianças tinham direito de se divertir, mesmo sendo adolescente, e viam na escola a oportunidade de brincar, embora com tempo e espaços restritos e algumas vezes sendo impedidas por alguns adultos, que como forma de castigo por mal comportamento em sala, impediam as crianças de brincarem no pouco tempo que lhes sobravam.

A esse respeito, Carvalho (2009) fala sobre a importância do brincar enquanto direito, e salienta sobre os processos formativos do professor que, ao permitir tal vivência em suas salas garantem não só o conhecimento, mas a humanização de todos os envolvidos.

A brincadeira é um direito de todos. Acreditamos, por isso, que a vivência da brincadeira potencializa experiências humanizadoras, tanto no conhecimento no cotidiano da escola quanto nos processos de formação dos professores (CARVALHO, 2009, p.104).

Ainda presos nessa pergunta inicial, apenas uma criança respondeu que “*não se sentia criança*” e isso chamou a nossa atenção. Quando indagada sobre a resposta negativa, ela informou que não se considera criança por não gostar de brincar; mesmo com essa resposta percebemos que até as crianças fazem relação entre brincar e infância, confirmando os estudos de autores e teóricos que enfatizam a importância da brincadeira durante a infância, associando essas categorias.

Mesmo a criança não se sentindo criança por se encontrar num período de transição da infância para a puberdade, ela afirma que a falta de desejo em brincar faz dela uma pessoa que não é mais criança, dessa forma podemos perceber que o caráter lúdico do brincar diferencia a criança do adulto. Nesse contexto é necessário que o professor esteja sempre atento e disponível aos interesses da criança, para que ele possa superar e compreender seu processo de transição.

No momento em que o brincar se torna uma atividade infantil associada à infância, outras crianças apontam que mesmo assim, passando por esse momento de transição, “*não sente vergonha de brincar*” como coloca João Guilherme de 11 anos.

Em outro ponto da entrevista quando perguntadas se brincavam na escola, todas deram respostas afirmativas e acrescentaram que tinham a companhia dos amigos para brincar, que eram livres na escola e que a professora titular sempre permitia que brincassem. As crianças relataram que era muito bom brincar na escola e que isso facilitava conhecer mais os colegas.

A permissão da professora para brincarem chama atenção durante a entrevista, por entender que ainda existem professores que não comungam com a atividade lúdica na sala de aula. A escola ainda está presa a transmissão de conteúdos e o tempo para o lúdico fica cada vez mais reduzido, principalmente quando falamos das crianças maiores. Para que a atividade do brincar esteja presente nas escolas, não como uma ação mecanizada, mas como atividade cultural e de aprendizagem, é necessária uma mudança de postura do professor e da escola, para que possam refletir sobre suas práticas.

A escrita das crianças revelou de forma interessante que “a escola não é lugar só para estudar”, considerando que a seriedade dos estudos pode conviver com a ludicidade sem uma

atividade sobrepor a outra, como afirma Maluf (2012, p.19):

Brincar é tão importante quanto estudar, ajuda a esquecer momentos difíceis. Quando brincamos, conseguimos, sem muito esforço, encontrar respostas a várias indagações, podemos sanar dificuldades de aprendizagem, bem como interagirmos com nossos semelhantes.

Quando perguntados se o tempo das brincadeiras era suficiente, houve uma pausa para as dúvidas, pois para alguns o tempo era suficiente e para outros o tempo, reservado para essa atividade, “não dava para brincar direito”. Sobre esse tempo insuficiente, Emilly Gabriele, relata que “quando a gente tá na melhor parte da brincadeira o sinal toca”, justificando o pouco tempo destinado para o brincar, além de que o brincar é um processo complexo que demanda tempo e esforço.

Isso confirma que as escolas, principalmente as do ensino fundamental, estão cada vez mais reduzindo o tempo da criança de produzir sua cultura brincante (MASCIONI, 2010). A autora ainda destaca que, o brincar vai sendo subtraído da rotina das crianças, especialmente as crianças maiores. Desse modo, num certo ponto da entrevista algumas crianças afirmaram não mais se importar caso o brincar fosse retirado da rotina delas, uma vez que os adultos quase não as deixam brincar.

Segundo Toledo (2008, p.12):

Ao considerar as brincadeiras das crianças como algo que atrapalha a aprendizagem, a escola começa a separar os momentos que são para “aprender” dos que são para “brincar”. Por que esses momentos precisam ser separados? Por que as crianças precisam deixar de brincar para serem transformadas no adulto? Por que o adulto não pode brincar?

Com a oscilação das respostas, julgado por alguns como “tempo suficiente” e para outros “não muito”, observamos durante o período de brincadeira que as crianças não tem a noção do tempo que é permitido para brincar. Na verdade, o que percebemos durante as observações, é que o tempo que resta do recreio eles utilizam para brincar, e em muitas ocasiões percebemos que as crianças preferiam brincar a se alimentar no horário do recreio.

Nesses momentos de brincadeira que geralmente acontecem durante o recreio, as crianças brincam e se relacionam com outras crianças, ampliando seus repertórios de brincadeiras. Quando perguntados com quem brincam e onde brincam, a maior parte dos entrevistados responderam que brincam na sala, no pátio, na quadra e as vezes no corredor. Nesses espaços elas brincam com os colegas da mesma turma e as vezes com crianças de outras turmas.

Durante as observações, em nenhum momento, percebemos as crianças do quinto ano brincando sozinhas, reafirmando as ideias de Wajskop (2012) quando diz que as brincadeiras infantis podem ser realizadas de forma individual ou em grupo.

**Figura 2.** Brincadeira em grupo na sala de aula



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

No momento em que questionados sobre os tipos de brincadeiras prediletas as crianças listaram vários tipos, que na maioria das vezes, envolvem brincar em grupo. Ana Eduarda disse que brinca de “*polícia e ladrão, rouba bandeira, cola, fogueirinha e de bola*”, sendo que *polícia e ladrão* é a brincadeira preferida dos entrevistados porque segundo eles envolve correr pela escola.

Vale destacar que as brincadeiras listadas, no quinto ano, geralmente não envolvem brinquedos ou objetos. As brincadeiras são coletivas, com regras bem definidas e não existe distinção de gêneros, os meninos brincam com meninas sem haver conflitos ou discriminação. Os tipos e níveis de brincadeiras nessa fase da infância são mais competitivas e ao mesmo tempo integradoras, pois quanto maior o número de crianças brincando, mais divertida a brincadeira fica conforme podemos observar na imagem a seguir.

**Figura 3.** Brincadeiras com meninos e meninas



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Sentimentos como felicidade, alegria, emoção, medo, ódio, nervosismo e raiva transitam durante as brincadeiras, e essas foram as respostas das crianças quando perguntadas sobre seus sentimentos quando estão brincando. A esse respeito, notamos os sentimentos negativos que surgem, e quando indagados sobre suas respostas, as crianças justificam que os sentimentos negativos eram referentes aos momentos em que perdiam ou quando a brincadeira acabava, corroborando mais uma vez com os estudiosos do brincar, quando afirmam que as brincadeiras ensinam a gerenciar os conflitos e as tensões.

Nas questões relacionadas a importância de brincar no quinto ano e sobre o envolvimento dos adultos durante as brincadeiras, as crianças demonstraram incômodo em relação a participação dos adultos, pois comunicaram que apenas a professora titular e a professora de educação física se envolvem durante as brincadeiras. Os demais adultos, por muitas vezes, proíbem as crianças de brincarem, como forma de punição, conforme a aluna Andressa afirmou: “*o professor nos proibiu de brincar por dois dias, por que os alunos estavam conversando*”; e em outros casos restringem os espaços e horários dessas atividades, como relata a aluna Maria Clara: “*o professor não tem paciência pra gente brincar*”; ou como a fala de Otávio, que justifica a proibição dos professores: “*por que os alunos fazem bagunça demais*”.

O brincar continua sendo tão marginalizado nesses espaços que as próprias crianças se rebelam cotidianamente, ao passo que esse desejo parece ser maior do que aparenta ser. Em relato sobre os horários para brincar, Vitor de forma curiosa diz que “*quando a professora sai da sala os alunos aproveitam para brincar*”, ou seja, a brincadeira nesse espaço - com a presença de um adulto - é quase uma ofensa, sendo necessário extravasar a necessidade através de ações clandestinas como acima relatada pela criança.

Nesse processo de entrevista, sobre a relação das crianças com o brincar, muitos momentos chamaram atenção. Um deles quando a aluna Hevelly em conversa com a pesquisadora afirma que “*uma escola onde a criança não brinca é uma prisão*”, demonstrando a relevância do brincar para as crianças. Assim, nesse entendimento da aluna em relação a essa importância, os autores Macedo; Petty; Passos (2005, p.13) colocam que:

O brincar é fundamental para o nosso desenvolvimento. É a principal atividade da criança quando não estão dedicadas às suas necessidades de sobrevivência (repouso, alimentação etc.). Todas as crianças brincam se não estão cansadas, doentes ou impedidas. Brincar é envolvente, interessante e informativo. Envolvente porque coloca a criança em um contexto de interação em que suas atividades físicas e fantasiosas, bem como os objetos que servem de proteção ou suporte delas, fazem parte de um contínuo topológico. Interessante porque canaliza, orienta, organiza as energias da criança, dando-lhes forma de atividade ou ocupação. Informativo, porque, nesse contexto, ela pode aprender sobre as características dos objetos, os conteúdos pensados ou imaginados.

Nesses momentos, as teorias que estudamos relacionadas ao brincar vão apontando para essa necessidade de garantir tempos, espaços e planejamento intencional para esses momentos. As concepções que situam o lugar da infância, do brincar e da criança, vão sendo reafirmadas nas colocações das crianças, isso nos leva a repensar nossa prática com o intuito de colocar a criança no lugar de protagonista que ela merece.

**Figura 4.** Brincadeira na área externa da escola



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

Ainda sobre o processo das entrevistas, algumas reivindicações foram anotadas por eles, como o direito a mais liberdade, o desejo de uma quadra nova, a capina dos espaços externos, que segundo eles seriam lugares que dariam mais chance para brincar, embora sendo utilizados de maneira precária.

Sobre as brincadeiras que acontecem na escola, tivemos a oportunidade de apreciar os momentos em que as crianças se organizam de maneira ordeira para brincar. Os espaços vão sendo povoados com grupos de crianças agitadas que delimitam os espaços, distribui tarefas e promovem as brincadeiras na maior parte do tempo em grupo.

O interessante nessas observações é que todos são convidados a brincar e vão saindo da brincadeira conforme o desejo. Durante a investigação foi possível observar que as crianças brincam em vários espaços da escola, desde que estejam desocupadas, e que não tenha um adulto para impedi-los, conforme eles informaram nas entrevistas que brincam “no pátio, na quadra e na sala de aula”.

**Figura 5.** Brincadeira batata-frita.



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora (2022).

As imagens retratadas por desenhos mostram os espaços e a organização das brincadeiras, bem como o envolvimento de meninos e meninas sem a delimitação de espaço de gênero ou classificação de brincadeiras para meninas ou meninos. Outro ponto a ser observado, é a escassez de materiais, geralmente nas observações as crianças brincavam de brincadeiras que não necessitava de brinquedos, e em outros momentos aproveitavam quando o professor de educação física deixava seu material na área externa. As crianças utilizavam-se do que tinham a sua volta, uma caixa, um tecido, uma bola, um papel e essencialmente, serviam-se do próprio corpo para brincar, atestando mais uma vez a possibilidade de estruturar a brincadeira a materiais não industrializados, conforme defende Benjamin (1984, p. 70) “quanto mais atraentes forem os brinquedos, mais distantes estarão de seu valor como instrumentos de brincar; quando ilimitadamente a imitação anuncia-se neles, tanto mais desciam-se das brincadeiras viva”.

As crianças investigadas brincavam dentro ou fora da sala de aula convidando os colegas a brincarem. Estes estão cientes que, o tempo de brincar de forma autônoma e espontânea, acontece sempre no intervalo do recreio que tem em média duração de vinte minutos. Nesse intervalo as crianças realizam suas refeições, utilizam banheiro e bebedouro e após essas tarefas, aproveitavam o tempo que sobrava para brincar; com essa resposta presenciamos mais uma vez, sob a ótica das crianças, que o brincar continua sendo entendido como passatempo ou algo sem importância na escola.

### **Algumas considerações finais**

As investigações e análise desse estudo nos possibilitou conhecer os desejos lúdicos das crianças que estão matriculadas no quinto ano do ensino fundamental. Nessa investigação observamos que as crianças, mesmo maiores, sentem a necessidade de brincar e de serem vistas e acolhidas por seus pares e principalmente pelos adultos.

No processo de conversar com as crianças, ouvi-las e observá-las em seus momentos de ludicidade, percebemos denúncias, anseios, desejos e protestos pela necessidade de brincar na escola. Nesses anúncios, as crianças nos dizem que querem estudar, mas também demonstram que desejam ter momentos em que o brincar seja permitido de forma gratuita, sem punições e com o apoio do professor.

Diante dos dados apresentados, vemos que a criança é criança em qualquer espaço e tempo, que brincar colabora para a aprendizagem e a saúde das crianças; e para que a brincadeira aconteça não é necessário brinquedos industrializados, pois as crianças com toda sua criatividade transformam a imaginação em atividade lúdica.

Nessa investigação as crianças nos dizem que tentam aproveitar o pouco tempo livre que tem com a brincadeira, e que nessas brincadeiras existe espaço para amizade, para o acolhimento e para as interações, pois durante as brincadeiras não existe espaço, nessa idade, para segregar meninos e meninas.

A escola nesse cenário deveria garantir espaços e tempos adequados para que ações lúdicas pudessem acontecer de maneira intencional e planejada que favorecesse o protagonismo infantil. As crianças anseiam por professores que as olhem, as escutem e que participem de suas experiências.

Portanto, brincar representa a vida da criança, garante a promoção da cultura e nesse ponto, as crianças investigadas deixam claro a relevância de aproveitar a infância e suas brincadeiras até o último segundo que lhes são garantidos em lei.

## Referencias

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: Daniel Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 2014.

BARROS, M. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record. 2001.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é Base**. Brasília, DF: MEC, 2017.

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

CARVALHO, A. *et al.* **Brincar(es)**. UFMG: Belo Horizonte, 2009.

CUNHA, N. H. S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo: Maltese, 1994.

FORTUNA, T. R. **Sala de aula é lugar de brincar? A importância do lúdico no planejamento**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MALUF, A. C. M. **Brincar: prazer e aprendizado**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MARANHÃO. Secretaria da Educação. **Documento Curricular do Território Maranhense para a**

**Educação Infantil e o Ensino fundamental.** 1. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

MASCIOLI, S. A. Z. Brincar: um direito da infância e uma responsabilidade da escola. *In*: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação Infantil**: para que, para quem e por quê? Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

MOYLES, J. R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos**: Perspectivas Socio pedagógicas da infância e educação. Porto: Portugal: Asa Editores, 2004.

TOLEDO, C. O brincar e a constituição de identidades e diferenças na escola. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL – Cotidiano: diálogos sobre diálogos. 2. **Anais [...]**, Niterói – RJ, 2008.

VASCONCELOS, T. **Criança do lugar e lugar de criança**: territorialidades infantis no noroeste fluminense. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2005.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, G. **Brincar na educação infantil**: uma história que se repete. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

WAJSKOP, G. Linguagem oral e brincadeira letrada nas creches. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 4, p. 1355-1374, 2017.

WINNICOT, D.W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1993.

Recebido em 06 de dezembro de 2022.

Aceito em 16 de janeiro de 2023.