

### O BRINCAR E O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA DELICADA RELAÇÃO DESCORTINADA PELAS PESQUISAS

**Ms. Tiago Efrem Andreeta**  0000-0002-8394-321X  
Universidade Metropolitana de Santos  
**Dr. Luana Carramillo Going**  0000-0002-2884-0920  
Universidade Católica de Santos

**RESUMO:** O brincar e o lúdico apresentam uma delicada relação com o ensino fundamental devido à dicotomia historicamente construída, que prevê a escola como um lugar exclusivo para a aprendizagem, contraditória à brincadeira. Os termos são, assim, utilizados com semelhança semântica, embora o segundo tenha um sentido mais amplo, que abarca dentro de si o primeiro. O objetivo deste trabalho é verificar de que maneira as práticas docentes atuais permitem a presença do lúdico, necessário ao desenvolvimento do imaginário infantil nas turmas de primeiro ano do ensino fundamental. Para tal, realiza-se levantamento bibliográfico por meio de acesso às plataformas *online* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Banco de Teses e Dissertações da CAPES e Google Acadêmico, com o uso das palavras-chave “lúdico\*”; “lúdico\*”+“primeiro ano do

ensino fundamental”; “brincar”+“primeiro ano do ensino fundamental”; “lúdico\*”+“ensino fundamental”. Os resultados observam que as pesquisas focam ora na perspectiva dos professores, ora na dos alunos para compreender como é permitido às crianças brincar dentro das escolas. O ponto convergente entre eles é a pouca utilização de brincadeiras e de momentos lúdicos em turmas de primeiro ano, ainda que as pesquisas o apresentem como parte importante do desenvolvimento infantil. Como justificativa para a ausência do lúdico no processo da aprendizagem as pesquisas atribuem dois pontos relevantes, sendo a pouca exploração sobre o tema durante a formação docente e a necessidade de trabalhar massivamente os conteúdos escolares impostos pela sociedade e pelos documentos emitidos por instituições oficiais, tanto em esfera federal, quanto estadual e municipal.

**PALAVRAS-CHAVE:** Brincar; Práticas docentes; Desenvolvimento infantil.

### PLAY AND THE FIRST YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL: A DELICATE RELATIONSHIP UNVEILED BY RESEARCHES

**ABSTRACT:** Play and ludic have a delicate relationship with elementary school due to the historically constructed dichotomy, which sees the school as an exclusive place for learning, different the play. The terms are used with semantic similarity, although the second has a broader meaning, which encompasses the first. The objective of this work is to verify how the current teaching practices allow the presence of the playful, necessary to the development of the children's imagination in the first year classes of elementary school. To do this, a bibliographic survey is carried out by means of access to the online platforms of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), Bank of Theses and Dissertations of CAPES and Google Scholar, using

the keywords "lúdico\*"; "Lúdico\*" + "first year of elementary school"; "Play" + "first year of elementary school"; "Ludic\*" + "elementary school". The results show that research focuses on both teachers' and students' perspectives to understand how children are allowed to play in schools. The convergent point between them is the few use of playful moments in first year classes, although the research presents it as part of the development of children. As a justification for the absence of play in the learning process, research assigns two relevant points, with little exploration on the subject during teacher training and the need to work massively on school content imposed by society and documents issued by institutions both at the federal, state and municipal levels.

**KEYWORDS:** Play. Teaching practices. Child development.



## 1 INTRODUÇÃO

Com a promulgação das leis que tornam obrigatório o ingresso dos alunos aos seis anos de idade no ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2005; 2006), as metodologias e os espaços devem ser repensados, pois se relacionam a crianças que até então estariam no último ano da educação infantil. Assim, não é possível considerar que este aluno apenas enfrenta uma mudança de escola ou de nomenclatura, mas necessita-se pensar em uma nova concepção de educação que respeite as características da infância.

Entretanto, essas características são construídas por meio do contexto histórico, social e cultural que pode definir o ato de brincar como algo importante para seu desenvolvimento ou apenas um passar de tempo sem significado frente às necessidades impostas por órgãos superiores e sociedade. A escola é parte integrante desses contextos e deve avaliar a visão de infância em que se apoia.

Com isso, atender a criança em uma etapa mais lúdica ou mais “séria” não significa mudar de forma abstrata um segmento, mas alterar radicalmente sua vida educacional e individual. Diante dessas observações, busca-se levantar e analisar nos estudos mais recentes realizados no Brasil se as práticas docentes atuais levam em conta os estudos sobre o desenvolvimento na infância, tais como Piaget (2014), Macedo (2006), Bomtempo (2006), Oliveira (2000), entre outros, bem como a seriedade da presença do lúdico e do brincar no processo de ensino e aprendizagem de forma interdisciplinar nas turmas do primeiro ano do ensino fundamental.

## 2 O BRINCAR NO ENSINO FUNDAMENTAL: VISÕES E IMPORTÂNCIAS ATRIBUÍDAS

A concepção de infância foi sendo modificada ao longo do tempo. Kramer (2013) apresenta uma linha histórica onde as crianças passaram de meras miniaturas de adultos, sofrendo com a naturalidade atribuída à baixa taxa de



sobrevivência após o nascimento, para a visão de indivíduo dotado de particularidades dos tempos atuais. Com essa evolução, a educação ofertada foi sendo ampliada, chegando crianças cada vez menores às escolas de ensino fundamental, cujo mobiliário compreende mesas e cadeiras mais altas, graças à necessidade de atender alunos de diversas faixas etárias, incluindo, em alguns casos, os que frequentam a Educação de Jovens e Adultos.

Essa estrutura escolar historicamente construída e ainda muito atual reflete a ideia de um espaço voltado exclusivamente aos estudos levados a sério de um modo muito sério. Essa contradição entre expressões tão semelhantes origina-se na concepção de que o lúdico necessita da seriedade, pois as brincadeiras e o jogo – que são lúdicos – não podem ocorrer de forma displicente sob o risco de perderem-se, assim como para que se possa brincar, é preciso estar por inteiro, de forma integral naquela ação, levando-a “a sério”, o que se opõe a “sério”, ou seja, algo rígido, sem interação (DUARTE JUNIOR, 2011 apud MASSA, 2015; HUIZINGA, 2008).

Sendo assim, é possível levar escola a sério e compreendê-la como espaço relacionado ao brincar. Em sua origem, ainda que tal definição tenha sido esquecida, “[...] significava “lugar de descanso, repouso, lazer, tempo livre, hora de estudo, ocupação de um homem com ócio, livre do trabalho servil”. Em sua versão latina, *escola* também significava “divertimento” ou “recreio”” (MACEDO, 2006, p. 35, grifo do autor). Destarte, ainda mais ao lidar com crianças pequenas, que carregam em si a pertinência ao lúdico, a brincadeira se traduz em potente instrumento de trabalho para os conteúdos escolares.

Para definição, “lúdico” e “brincar” compreendem uma relação de semelhança semântica, onde “Lúdico relaciona-se tanto com jogo como com brinquedo; refere-se a qualquer objeto ou atividade que visa mais ao divertimento que a qualquer outro propósito [...]” (MACEDO, 2006, p. 35). A brincadeira integra práticas que consideram a realização de atividades prazerosas pelos alunos, logo, brincar é uma parte das manifestações que compõem o lúdico, assim como o jogo, o prazer, algumas atividades escolares, entre outros.



O jogo e o lúdico não significa [sic] simplesmente passar o tempo ou recrear-se, isto porque, o brincar é a forma mais completa que o ser humano tem de comunicar-se e relacionar-se consigo mesma, o outro e o meio. No jogo temos a linguagem, o pensamento, a motricidade, gerando canais de comunicação. É no jogo onde revelam-se, também, muitos das antíteses existentes entre as perspectivas adulta e infantil. Para a criança o lúdico ultrapassa a interpretação convencional do seu significado. Para os adultos, o jogo geralmente tem pouco significado (ALMEIDA, 2013, p. 8).

Pesquisas têm sido realizadas com o intuito de observar como o lúdico é trabalhado (ou não) nas salas de primeiro ano do ensino fundamental (AZEVEDO, 2016; BARBOSA, 2015; CARLESSO, LIMA; SANTOS, 2015; LOPES, 2018; MEDEIROS, 2015; MEDEIROS, 2016; OLIVEIRA, 2013; PEREIRA; BONFIM, 2016; SILVEIRA, 2016; STIGERT, 2016). O foco sobre esse ano recai por atender alunos que há pouco mais de uma década fariam parte da educação infantil, além de receber atualmente os alunos recém-egressos da mesma, considerada uma etapa de prevalência de brincadeiras.

Medeiros (2015) verifica que o brincar, em muitas salas de aula do primeiro ano, é utilizado como preenchimento do espaço de tempo vazio para que os alunos tenham uma ocupação ao terminar as atividades propostas, ou é delegado o final da aula, muitas vezes no final da semana, para que possa aproveitar livremente. Para refutar a ideia de que somente isso seja suficiente, convém compreender que ao brincar a criança se depara com situações diversas, gerando momentos de aprendizagens diante de uma constante troca de informações, construindo conhecimento de forma prazerosa (ALMEIDA, 2013). Assim, brincar é um potente instrumento para envolver os alunos na aprendizagem de conteúdos escolares sem que se torne uma tarefa maçante para eles ou para o professor. Isso vai ao encontro da concepção de que é possível brincar e aprender concomitantemente.

No entanto, há ideias que dificultam o trabalho lúdico. Silveira (2016) apresenta relatos de professores que indicam falhas em sua formação inicial ao tratar esse tema de forma superficial, dificultando suas práticas voltadas à brincadeira enquanto docentes. Bomtempo (2006, p. 46) complementa:



Os professores não recebem formação que os capacitem a entender o tipo de aprendizagem que provém do uso bem empregado das brincadeiras e da oportunidade de brincar; ou seja, a formação deles não é suficiente para isso. Por isso a dificuldade de inserir o brincar no currículo. Na verdade, precisariam entrar no universo de brincadeiras das crianças. Costumo dizer que, quando lidamos com crianças, não podemos ter o olhar do adulto. Devemos ter o olhar da criança, devemos olhá-la como criança, do contrário, não iremos entendê-la.

Observa-se, assim, que os cursos de formação de professores precisam criar um olhar mais humano e integral, sem considerar o trato com as crianças como algo mecânico, mas carregado de particularidades da infância, devendo o docente ter sensibilidade para compreender a necessidade de brincar. Do contrário, as práticas utilizadas nas escolas terão sempre o papel de transformar crianças em meros alunos,

[...] baseada na crença de que o brincar é um comportamento inato e transmitido de geração em geração. Por causa dessa crença, nós, professores, não fazemos nada para que as crianças brinquem, ou porque achamos o brincar um estorvo, e temos coisas mais importantes para fazer, ou porque não sabemos o que fazer com as brincadeiras, com as temáticas, com as invenções, com as ideias, com as lambuzações das crianças. No geral, não as autorizamos a brincar! (WAJSKOP, 2012, p. 12).

Com essa afirmação, a autora revela um problema recorrente: a formação de professores multiplica a ideia de que se deve privilegiar mais o trato dos conteúdos de um jeito tradicional do que com o uso de brincadeiras. Também, segundo a autora, considera-se brincar como algo inato, embora Borba (2007) refute essa ideia ao considerar que não é algo nascido com o ser humano, mas aprendido desde cedo nas relações entre os sujeitos e entre estes e a cultura.

Essa concepção de educação gera práticas como as observadas por Neves, Gouvêia e Castanheira (2011), que ao acompanharem uma turma de alunos durante o último ano da educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental registraram a diminuição das atividades lúdicas com a chegada da alfabetização. As autoras apresentaram uma situação em que, orientadas a



pintarem imagens de sorvetes, passaram a agir como vendedores do produto, criando situações imaginárias em que se atribuíram novos papéis sociais, elaboraram imaginativamente um cenário e uma situação para essa ocorrência.

Carlesso, Lima e Santos (2015) também perceberam a predileção dessas atividades mais sistematizadas sobrepondo as lúdicas, embora a diferença entre as pesquisas seja o foco, já que nesta última voltou-se às atividades oferecidas pelos professores, enquanto na primeira o olhar era voltado também às atividades corporais.

Outro viés que influencia na diminuição do brincar nas escolas surge da corrente que o define como uma perda de tempo, geralmente deflagrada quando “[...] os pais dizem que os filhos estão na escola para estudar, e não para brincar” (BOMTEMPO, 2006, p. 46). A autora critica esse pensamento que advém, principalmente, da formação durante a vida de cada um: muitos pais ou responsáveis pelos alunos não são pedagogos ou estudiosos do brincar no desenvolvimento infantil, além de terem sido criados em contextos no qual a brincadeira podia ser realizada em casa e nas ruas, local de encontro das crianças da vizinhança. Levanta ainda que “A cada dia os espaços para crianças estão ficando menores. Os apartamentos são muito pequenos, a própria família diminuiu bastante, as crianças tem poucos amigos e poucas oportunidades” (BOMTEMPO, 2006, p. 47).

Brincar configura-se, muitas vezes, um risco à integridade física devido ao crescimento das cidades. Oliveira (2000) observa que essa limitação de espaços causa um cerceamento à liberdade, resultante da crescente violência urbana. Isso é preocupante, pois é por meio das brincadeiras que as crianças encontram uma forma de encarar o luto pertinente à perda relativa dos cuidados maternos, encontrando forças e desafios para aprender a andar com suas próprias pernas. A escola recebe esses alunos e representa um dos lugares mais férteis à socialização com outros indivíduos da mesma faixa etária, além de espaço privilegiado de brincadeiras e aprendizado.



Nesse contexto, à escola é designado o arbítrio de integrar o brincar às suas práticas ou ignorá-lo. Se optar por ignorar o espaço e tempo do brincar no contexto escolar é preciso ter em mente que ele faz parte do desenvolvimento infantil, pois se uma criança não brinca, provavelmente há que se observá-la com olhar mais atento (BOMTEMPO, 2006). Se a opção recair por integrá-lo, é preciso estar preparado para questionamentos quanto ao cumprimento de conteúdos, julgando que as brincadeiras ocorrem apenas como forma de passar o tempo, sem intencionalidade pedagógica. Oliveira (2000) reforça essa afirmação ao observar que o lúdico vem sendo suprimido, entre outros fatores, pela má relação que os pais e escolas fazem entre ele e o processo de alfabetização ao não compreender sua importância como uma forma de humanização da criança, valioso para a construção de suas concepções futuras ao formar sua autonomia e sociabilidade.

Ainda há de se observar que, ao impedir a brincadeira, ao mesmo tempo diminuem-se as possibilidades de criação e imaginação, principalmente em jogos simbólicos (PIAGET, 2014). Na educação infantil é comum a ocorrência de jogos de faz-de-conta (ou jogo imaginativo) e essa prática é válida também para o primeiro ano do ensino fundamental.

Nesse tipo de brincadeira a criança progride da necessidade de experimentar alguma coisa para a habilidade de pensar sobre ela. Quando a criança é muito pequena, está muito presa ao concreto, mas, na medida em que começa a internalizar as coisas presentes num objeto ou numa situação, falará sobre elas sem precisar da presença do objeto ou do modelo (BOMTEMPO, 2006, p. 45).

Essas práticas possibilitam a construção da noção de mundo da criança por meio da abstração de objetos reais, onde ela pode ser a mãe e replicar todas as características observadas em sua genitora, ou ser o astronauta que conheceu em um livro ou desenho animado, etc.

Ao optar por uma metodologia que considere o lúdico como um desvio da atenção necessária para aprender, pode-se deixar de dar oportunidade à criança para construir, pelo imaginário, situações de interação entre seus pares. Optar



por uma escola demasiadamente séria, mal humorada, impossibilita a percepção da beleza existente nas práticas lúdicas das crianças, importantes para seu desenvolvimento.

Por meio da construção simbólica de amigos, famílias, vilarejos, reinos, cidades, viagens por água, terra e ar, entre outros, a criança dá sentido e vida a personagens e situações que só podem, muitas vezes, ser criados no mundo da fantasia. Com isso, troca-se ideias, enfrentando desafios cognitivos, afetivos e sociais que aparecem durante esse faz de conta, oportunizando a compreensão do outro e o confronto com seu egocentrismo, pois precisará descentrar-se para dar um sentido nessa relação espaço, tempo e causalidade do imaginário inventado. O jogo simbólico requer o respeito mútuo e a cooperação entre seus iguais a fim de que a brincadeira tenha um significado para o grupo que a inventou. Piaget (2014, p. 100) demonstra a importância de brincar para o desenvolvimento infantil:

Com a socialização da criança, o jogo adota regras ou adapta cada vez mais a imaginação simbólica aos dados da realidade, sob a forma de construções ainda espontâneas, mas imitando o real; sob essas duas formas, o símbolo de assimilação individual cede assim o passo quer à regra coletiva, quer ao símbolo representativo ou objetivo, quer aos dois reunidos.

Essa descentração possibilitada pela socialização com os demais é importante para os jogos de regras, pois a criança consegue, gradativamente, desvincular-se de uma visão egocêntrica, percebendo as ações do outro, algo necessário para a construção da autonomia e da vida em sociedade, que se dá por meio de uma conduta baseada em cooperação e respeito mútuo (PIAGET, 1994), possível por meio de brincadeiras.

Converge com essa ideia a observação de Bomtempo (2006), que diante da reclamação de professores sobre a falta de atenção das crianças defende o trabalho com conteúdos escolares por meio da brincadeira. Porém, a autora não atribui somente aos professores essa “culpa”, mas compreende que:



Tudo indica que os professores têm dificuldade para justificar a inserção das atividades lúdicas no ensino porque, em primeiro lugar, a administração da escola sempre cobra dele o ensino acadêmico, se foram ensinadas as disciplinas de matemática, história e português. A criança, brincando, aprende todas elas, mas nem a administração da escola nem os professores estão preparados para tal (BOMTEMPO, 2006, p. 45-46).

Diante das informações encontradas, as visões sobre lúdico e brincar na escola são variadas. A realização de pesquisas *in loco* é essencial para compreender como atualmente vem ocorrendo e quais as considerações dos indivíduos nas escolas sobre o tema.

### 3 MÉTODO

Realiza-se levantamento bibliográfico por meio de acesso às plataformas *online* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Banco de Teses e Dissertações da CAPES e Google Acadêmico, com o uso das palavras-chave “lúdic\*”; “lúdic\*”+“primeiro ano do ensino fundamental”; “brincar”+“primeiro ano do ensino fundamental”; “ludic\*”+“ensino fundamental”<sup>1</sup>, considerando a linguagem computacional em que o asterisco refere-se a todas as possibilidades (neste caso, a pesquisa retornaria os resultados em que o radical “ludic” estivesse presente: lúdico, ludicamente, ludicidade, entre outros). O recorte temporal delimita-se entre 2013 e 2018, buscando apenas as publicações mais recentes acerca do tema. Na plataforma CAPES filtra-se as grandes áreas *Multidisciplinar* ou *Ciências Humanas*; às áreas de conhecimento *Educação*, *Ensino* ou *Ensino aprendizagem*; às áreas de avaliação *Educação* ou *Ensino* e às áreas de concentração *Educação*, *Ensino na educação brasileira* ou *Educação escolar*.

---

<sup>1</sup> Os termos foram assinalados entre aspas por terem sido inseridos desta mesma forma nas bases de pesquisa.



## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados de todas as plataformas somados geraram 246 trabalhos. Foram realizadas leituras dos títulos e dos resumos, gerando cinco critérios de exclusão: a) educação como forma de reinserção na sociedade (medidas socioeducativas); b) pertencimento à educação infantil; c) educação sexual ou de gêneros; d) área de estudo referente a uma disciplina curricular específica; e) impertinência aos objetivos do presente trabalho.

Após a aplicação dos critérios, encontraram-se dez resultados, sendo uma tese de doutorado, sete dissertações de mestrado e dois artigos científicos.

Esses materiais foram analisados de forma mais detalhada, gerando a classificação em duas categorias: categoria 1: *Perspectivas sobre o trabalho do professor quanto ao lúdico e o brincar*; categoria 2: *A ótica dos alunos sobre a escola, o lúdico e o brincar*.

Cada uma foi organizada em quadros, elaborados com estrutura idêntica em três colunas. Na primeira, são apresentados os autores da pesquisa, acompanhados dos anos de publicação entre parênteses; na segunda, apresenta-se o tipo de pesquisa (artigo, dissertação ou tese), separando de seu título por dois pontos; na terceira, apresenta-se uma síntese realizada pelos autores deste trabalho após sua leitura, acompanhada das palavras-chave utilizadas no trabalho original.

### **Categoria 1 – Perspectivas sobre o trabalho docente quanto a lúdico e brincar**

Na primeira categoria são classificadas as pesquisas cujo foco é direcionado ao professor e às práticas docentes. Consistem em casos de observação direta do profissional ou a considerações acerca de seu trabalho, buscando observar de que forma o lúdico e o brincar foram permitidos ou negados durante as aulas.



Os resultados são apresentados no Quadro 1, organizado em ordem alfabética pelo sobre nome do autor.

### Quadro 1 – Perspectivas sobre o trabalho do professor quanto ao lúdico e o brincar

<b>Autor/ Ano</b>	<b>Tipo/ Nome da pesquisa</b>	<b>Síntese</b>
CARLESSO, Ana Paula; LIMA, Daniela Titon Moreira Bázilio; SANTOS, Karina Adriane dos. (2015)	Artigo: A redução do brincar no processo de alfabetização: a prática dos professores da pré-escola e do ensino fundamental nas escolas municipais Jardim das Flores e Arte de Aprender, em Alta Floresta, MT.	A pesquisa foi realizada com seis professoras de pré II e primeiro ano, por meio de questionários. A problemática girou em torno da redução das atividades lúdicas ao ingressar no primeiro ano do ensino fundamental. As respostas levaram ao resultado que as professoras consideram lúdicas as diversas atividades realizadas e que são prazerosas aos alunos, bem como observaram que essas atividades ocorrem com maior frequência na educação infantil em função da proposta e da grade de ensino da escola. Para elas, o aluno aprende melhor quando as atividades são lúdicas. Palavras-chave: Professores. Lúdico. Alfabetização.
OLIVEIRA, Luciana Dias (2013)	Dissertação: Bem-vinda à escola: o ingresso da criança no primeiro ano do ensino fundamental sob o olhar docente e a perspectiva do brincar	A pesquisa, qualitativa, investigou como as crianças estão sendo inseridas no primeiro ano, assim como o brincar, analisando a opinião de docentes sobre este último aspecto. A metodologia utilizada foi entrevista semi-estruturada com os professores de sala de aula, de Educação Física e Artes e as coordenadoras pedagógicas de duas escolas, somadas à observação em sala de aula de turmas de primeiro ano, anotadas em diário de campo. A análise do trabalho de campo foi feita sob a triangulação de dados, relacionando a coleta à bibliografia. Os resultados recaem sobre a negligência e o equívoco sobre o brincar, que ocorre subjugado ao conteúdo escolar ou por iniciativa das crianças, que subvertem ordens e regras impostas durante o direcionamento docente das brincadeiras. Palavras-chave: Ensino Fundamental. Criança. Brincar. Trabalho Docente.
MEDEIROS, Michele Hirsch (2015)	Dissertação: O brincar no primeiro ano do ensino fundamental: expectativas, (in) compreensões e ausências.	O trabalho teve o intuito de lançar um olhar sobre o brincar na escola e a forma como é proposto, considerando que isso influencia no desenvolvimento de diferentes habilidades das crianças. Observou se as práticas dos professores contemplam o brincar, bem como se os espaços foram adequados às crianças de seis anos e as



		<p>percepções das crianças sobre esse tema. Foram acompanhadas quatro turmas de primeiro ano em duas escolas, realizando-se entrevistas com professores, equipe pedagógica e entrevista/conversa com as crianças. Os resultados mostraram disparidades entre discurso e prática, tendo o brincar fundamentalmente a função de passar o tempo, não contando com materiais e espaços adequados. A justificativa para tal recai sobre as imposições e sobrecargas do currículo do primeiro ano. Constatou-se que, para as crianças, o brincar é interessante, mas está atrelado ao “bom comportamento” do grupo. Palavras-chave: Criança. Brincar. Ensino fundamental.</p>
<p>STIGERT, Vanessa Almeida (2016)</p>	<p>Dissertação: “Nem passou 5 minutos”: reflexões sobre o brincar no 1º ano do ensino fundamental.</p>	<p>A pesquisa foi realizada com três professores, uma turma de primeiro ano e uma pesquisadora Junior, por meio de entrevista, sessões reflexivas, questionário, observações reflexivas e elaboração de notas de campo. Teve o objetivo de investigar como o brincar era concebido por professores de primeiro ano e verificar as diferenças nessa concepção após as sessões reflexivas. Os dados foram analisados em categorias, argumentativas e de interpretação. Os resultados mostraram que a pesquisa colaborou com reflexões sobre o brincar na escola, bem como com a compreensão das dificuldades no trabalho com brincadeiras, alfabetização e letramento. Palavras-chave: Brincar. Formação de professores. Ampliação do ensino fundamental.</p>
<p>PEREIRA, Lucia Helena Pena; BONFIM, Patrícia Vieira (2016)</p>	<p>Artigo: Ludicidade e formação da criança no primeiro ano do ensino fundamental.</p>	<p>O artigo trouxe a investigação em três turmas de primeiro ano em duas escolas, buscando analisar como o lúdico e as atividades expressivas eram consideradas na escola. Estabeleceu relações entre o levantamento bibliográfico e alguns dados da pesquisa de campo, como as observações realizadas na escola e as entrevistas com as professoras, chegando à conclusão de que as atividades lúdicas ficam em segundo plano, pois a escola carrega em si a preferência por seguir padrões capitalistas que compreendem o brincar como uma oposição ao trabalho e vinculação ao ócio. Palavras-chave: Ludicidade. Formação integral da criança. Ensino fundamental de nove anos.</p>
<p>LOPES, Mary Stela Sakamoto (2018)</p>	<p>Dissertação: O direito de aprendizagem e do brincar nos anos iniciais do ensino</p>	<p>A pesquisa ocorreu com o uso de questionários a vinte e seis professores de 1º a 3º anos em três escolas, buscando analisar se o direito a brincar está sendo assegurado e se o desenvolvimento de</p>



	fundamental: formação lúdica docente.	práticas pedagógicas se relaciona à formação lúdica docente. Os resultados indicam que a brincadeira não é considerada um direito dos alunos e que são utilizadas por professores com ou sem formação lúdica como recurso pedagógico para facilitar a aprendizagem. Palavras-chave: Direito à infância. Direito de aprendizagem. Direito do brincar. Ludicidade. Formação lúdica docente.
SILVEIRA, Matheus Rego (2016)	Dissertação: Concepções e práticas docentes sobre o brincar em sala de aula no primeiro ano do Ensino Fundamental.	A pesquisa foi realizada a fim de descrever como o brinquedo é utilizado no primeiro ano, por meio de entrevista semiestruturada com 30 professores, seguido de observação participante com três deles. Por meio da análise de conteúdo observou que a brincadeira pode servir como descontração ou prática pedagógica. As entrevistas apontaram um despreparo dos professores devido a pouca exploração do lúdico nos cursos de graduação e um sentimento de frustração relacionado à valorização profissional. Conclui que a brincadeira é forte recurso à alfabetização, pois compreende o desenvolvimento infantil como um todo. Palavras-chave: Brincar. Lúdico. Educação. Escola. Alfabetização.

Fonte: Elaboração do autor.

## Categoria 2. A ótica dos alunos sobre a escola, o lúdico e o brincar

Na segunda categoria, apresentada no Quadro 2, que possui as mesmas configurações descritas anteriormente, estão inseridas as pesquisas que tratam da visão do aluno sobre o brincar e a escola. Embora outros trabalhos possam ter citado a criança e sua posição de aluno ou sua preferência por brincar, nesta categoria o foco é direcionado principalmente para a criança, incutindo-lhe voz ativa enquanto partícipe e principal interessado nas ações lúdicas dentro da escola.

### Quadro 2 – A ótica dos alunos sobre a escola, o lúdico e o brincar

Autor/ Ano	Tipo/ Nome da pesquisa	Síntese
AZEVEDO, Nair	Tese: Culturas lúdicas infantis na escola:	A pesquisa se construiu com apoio das crianças, que coletaram dados em campo por meio de



Correia Salgado de (2016)	entre a proibição e a criação.	filmagens, registro em diário de campo individual e coletivo, entrevistas coletivas e textos ilustrados. Teve como objetivo observar, descrever e interpretar as experiências lúdicas em uma escola pública. A autora, consciente da existência de hierarquia que privilegia atividades que contemplam os conteúdos sobre a ludicidade, compreende que o lúdico precisa ser considerado um direito das crianças, necessitando de uma mudança de paradigmas que valorize as vozes das crianças e o brincar como importante em sala de aula, não como algo prejudicial ao processo educativo.  Palavras-chave: Educação. Sociologia da Infância. Culturas Infantis. Lúdico. Criança.
BARBOSA, Rosemeire de Matos (2015)	Dissertação: A escola sob o ponto de vista da “criança de seis anos”	Por meio de observação e conversa com alunos de duas turmas de primeiro ano que frequentaram educação infantil, a pesquisa buscou investigar como essas crianças percebem a escola. Os resultados foram obtidos por meio da triangulação de dados dessas duas técnicas e das referências estudadas. Os resultados obtidos evidenciaram que as escolas precisam se adaptar à nova demanda de alunos do primeiro ano, que tem suas características e peculiaridades, bem como devem perceber que as crianças compreendem a escola como lugar de aprender a ler e escrever (dentro da sala de aula) e de brincar (hora do recreio), mas que ainda não compreendem o porquê de não poderem brincar como na creche.  Palavras-chave: Voz de criança. 1º ano do ensino fundamental. Impressões da criança sobre escola.
MEDEIROS, Aline de Souza (2016)	Dissertação: Narrativas de crianças de seis anos que estão entrando no primeiro ano do ensino fundamental	A pesquisa foi realizada por meio de rodas de conversa com seis crianças de seis anos de idade que freqüentaram a educação infantil e ingressaram no ensino fundamental, levando em conta suas vozes e olhares, considerando-os capazes de narrar suas próprias experiências, para compreender o que sentem e passam as crianças que chegam ao ensino fundamental vindo da educação infantil. Os resultados mostram consonâncias e tensões entre o que pensam e sentem as crianças, afetando suas relações com o ser criança ou ser aluno, fornecendo subsídios para a compreensão das



		<p>escolas da infância como espaço no qual a criança se constitui (ou não) um sujeito de direito.</p> <p>Palavras-chave: Ensino fundamental de nove anos. Narrativas infantis. Escolas de infância. Pesquisa narrativa.</p>
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaboração do autor.

Apesar da literatura anteriormente apresentada defender o brincar nas escolas, a maioria das pesquisas aqui revela que sua presença não é tão efetiva nessas instituições. Dentre os motivos estão: a) a estrutura escolar, representada pela grade de ensino e conteúdos que obrigatoriamente devem ser trabalhados (MEDEIROS, 2015; OLIVEIRA, 2013; CARLESSO, LIMA; SANTOS, 2015), aliado aos poucos espaços destinados a brincar (PEREIRA; BONFIM, 2016); b) a dissociação entre brincar e aprender evidenciada nas práticas docentes (MEDEIROS, 2015; PEREIRA, BONFIM, 2016) reforçado pela concepção de que sala de aula é local para aprender e o recreio é o momento destinado a brincar (BARBOSA, 2015), amparadas pela hierarquização da relação entre criança e adulto, sendo este responsável por priorizar os conteúdos (AZEVEDO, 2016); c) a contradição entre discurso e prática, ou seja, o professor defende o uso e a importância de brincar, mas não desenvolve atividades que o propiciem (MEDEIROS, 2015; LOPES, 2018).

É possível perceber, nesse panorama, que há uma ruptura entre a educação infantil e o ensino fundamental, tendo este último como um espaço sério de aprendizagem, em que a brincadeira não é primordial, o que leva a uma diminuição das atividades lúdicas (CARLESSO, LIMA; SANTOS, 2015). Sua ocorrência fica vinculada ao bom comportamento da turma durante as atividades propostas (MEDEIROS, 2015) ou a um determinado dia da semana, geralmente no final da aula, conseqüentemente extinguindo cada vez mais o brincar livre (LOPES, 2018). Parte dessa negação do brincar advém do receio pela perda do controle da turma e pela disciplinarização das crianças por meio do corpo (AZEVEDO, 2016), posto a necessidade de manutenção da ordem em um modelo



de escola centrado em conteúdos científicos e saber docente, o que também remete ao brincar subjugado ao bom comportamento da turma.

Em se tratando de formação docente, Silveira (2016) levanta que os professores apresentam um despreparo devido ao pouco trabalho com o lúdico na graduação, enquanto Lopes (2018) deflagra situações em que as brincadeiras não são reconhecidas como direito das crianças nem mesmo por professores com formação lúdica. Porém, a ideia convergente em ambos recai sobre a “falha” dos cursos oferecerem apenas a teoria e pouca formação prática, onde o professor participaria como sujeito ativo.

Observando os quadros apresentados neste trabalho, observa-se que a maioria das pesquisas se refere à perspectiva do professor e, quando não o fazem como foco principal de estudo, perpassam por ela. Isso revela a visão de escola adultocêntrica, cuja cultura é a do professor detentor do saber e autoridade máxima frente ao grupo. Desta forma, brincar na escola depende de aprovação, independente de ser uma característica da condição infantil (AZEVEDO, 2016). Assim, a concepção que o adulto possui de infância, de importância do lúdico e a sua disposição em torná-lo uma prática são fundamentais para a permissão de brincar. Stigert (2016) realizou, em sua pesquisa, encontros e momentos de troca com os professores que, segundo a autora, levaram a uma reflexão mais profunda, possibilitando a observação de suas condutas, não apenas repetindo-as acriticamente.

Quando essa reflexão não acontece, permanece um círculo vicioso que reforça para a criança o pensamento muitas vezes trazido de seus contextos sociais e culturais: escola é lugar de aprender e aprender não condiz com brincar. Essas concepções trazidas pelos alunos dão base às suas percepções ao vivenciarem suas experiências (MEDEIROS, 2016). Assim, uma prática não lúdica apenas cristaliza o pensamento de que a escola se divide entre aprender mecanicamente em sala de aula e divertir-se na hora do recreio ou em momentos marginais em que é permitido (BARBOSA, 2015).



Entretanto, os alunos não se desvinculam totalmente do brincar, sendo possível observar situações em que as crianças buscam subterfúgios para realizá-lo, transgredindo regras impostas pelos docentes, brincando com colegas de forma tímida ou expansiva (OLIVEIRA, 2013; MEDEIROS, 2016; BARBOSA, 2015), ou com brinquedos escondidos na mochila, trazidos de casa e permitidos somente para o momento do recreio (PEREIRA; BONFIM, 2016). Esse “desrespeito” às regras não se relaciona à anomia, a qual, segundo Piaget (1994), corresponde ao período de desenvolvimento em que a criança não possui noção de regras, mas a uma busca por realizar algo que lhes é agradável, própria da infância, apoiada na dicotomia ser criança e ser aluno.

Em contraponto às visões “pessimistas” sobre o brincar na escola, é possível observar algumas situações em que o lúdico é usado por professoras, reforçando que as crianças aprendem sem perceber que estão estudando (CARLESSO, LIMA; SANTOS, 2015). Para tal, não é realizado nada demasiadamente complicado, apenas baseando o trabalho em música, parlenda, trava-língua, jogos pedagógicos e de matemática, narrativas de histórias, danças, entre outros, sendo necessário expandir e pautar o trabalho nesse tipo de atividade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre brincar e primeiro ano tem sido discutida nas pesquisas, principalmente pela proximidade com a educação infantil, etapa a qual os alunos ainda pertenceriam não fosse a mudança na legislação há pouco mais de uma década. Com isso, a idade das crianças remete a uma necessidade de se privilegiar atividades lúdicas, o que é feito somente por alguns professores conforme as pesquisas observadas.



Entretanto, a maioria dos trabalhos aponta para um quadro em que brincar e aprender são considerados antagônicos, renegando o primeiro a momentos marginais da grade de aulas semanais ou à sobra de tempo entre as atividades, ainda que seja fator pertinente à cultura infantil.

Para tal, é preciso que os cursos de formação inicial tenham em seu currículo estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, visando a compreensão dos futuros professores sobre a importância do brincar na construção do cognitivo, do social e do afetivo na criança. Com essa formação e responsabilidade profissional, o educador contemplará planejamentos que se apropriarão do lúdico de forma teórica, prática e interdisciplinar no processo da construção dos saberes nos anos iniciais, contrapondo ao que muitas vezes acontece, onde o graduando organiza um portfólio de atividades lúdicas e na própria prática não é capaz de criar ou adaptar para novas demandas que surgirem.

Além da formação inicial, o lúdico em sala de aula encontra outro empecilho: a visão de escola historicamente construída, adultocêntrica, em que aos alunos cabe passivamente a posição de submissão ante o “poder” docente, em que os professores planejam e conduzem a aula de acordo com seus interesses, geralmente científicos, para cumprir conteúdos majoritariamente conceituais a serem mensurados em avaliações por escrito. Essa é uma questão sistêmica, mas que de acordo com os estudos realizados, é um dos fatores principais para que brincar seja subjugado a atividades mecânicas e, algumas vezes, sem sentido para o aluno. Não se pretende, com essa consideração, diminuir o papel docente: entende-se que o professor, como adulto responsável diante de crianças em fase de construção da autonomia, deva ter poder de decisão. A crítica, porém, advém da supervalorização que professores, gestores, técnicos de órgãos oficiais, entre outros, dirigem às atividades escolarizadoras, em que o lúdico não é protagonista, encaminhando os alunos a simplesmente realizá-las, muitas vezes de forma descontextualizada.



Destarte, pode-se perceber que, enquanto as visões forem díspares, os pais pressionarem os professores para cada vez mais transmitir conteúdos e apenas a visão do adulto for levada em conta, lança-se ao risco do brincar ser utilizado como mero preenchimento do tempo livre, desvinculando-o de seu papel fundamental na descentração e construção da autonomia de cada indivíduo que se encontra em uma etapa com características predominantemente lúdicas de pensamento.

Para complementar este trabalho, sugere-se realização de pesquisas sobre o brincar durante os demais anos do ensino fundamental, já que o lúdico permeia toda a existência humana. Há de se cuidar para sua abordagem, partindo de diversos olhares a fim de compreender o tema de uma maneira mais ampla, principalmente do aluno. Outro tema interessante direciona à formação docente e como o tema do brincar é explorado nos cursos de graduação e de formação continuada.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de (Org). **O jogo e o lúdico: suas aplicações em diferentes contextos**. Fortaleza: Prontograf, 2013.
- AZEVEDO, Nair Correia Salgado de. **Culturas lúdicas infantis na escola: entre a proibição e a criação**. 2016. 265 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP: Presidente Prudente, 2016.
- BARBOSA, Rosemeire de Matos. **A escola sob o ponto de vista da “criança de seis anos”**. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Mato Grosso: Cáceres - MT, 2015.
- BOMTEMPO, Edda. 1ª Mesa de Debate: “A Brinquedoteca no Processo Educacional”. In: **SEMINÁRIO Nacional Brinquedoteca: a importância do brincar na saúde e na educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2006.
- BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da**



criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm)>.

Acesso em: 20 out. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm)>. Acesso em: 15 out. 2017.

CARLESSO, Ana Paula; LIMA, Daniela Titon Moreira Bazílio de; SANTOS, Karina Adriane dos. A redução do brincar no processo de alfabetização: a prática dos professores da pré-escola e do ensino fundamental nas escolas municipais Jardim das Flores e Arte de Aprender, em Alta Floresta, MT. **Revista Eletrônica da Faculdade de Alta Floresta - MT**, Alta Floresta, n. 4, p. 51-63, 2015.

DUARTE JUNIOR., João Francisco. **Brincar, jogar, tocar e atuar**: conexões estéticas. Transcrição da palestra proferida em 23/09/2011 em Aula Magna da USP, 2011.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 9ªed. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Mary Stela Sakamoto. **O direito de aprendizagem e do brincar nos anos iniciais do ensino fundamental**: formação lúdica docente. 2018. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP: Bauru, 2018.

MACEDO, Lino de. Jogo e projeto; irreductíveis, complementares e indissociáveis. In: ARANTES, Valéria Amorim. (Org.) **Jogo e projeto**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MASSA, Monica de Souza. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. **Aprender - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**. Vitória da Conquista, n.15, p.111-130, 2015.

MEDEIROS, Aline de Souza. **Narrativas de crianças de seis anos que estão entrando no primeiro ano do ensino fundamental**. 2016. 95 f. Dissertação



(Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo: São Paulo, 2016.

MEDEIROS, Michele Hirsch. **O brincar no primeiro ano do ensino fundamental:** expectativas, (in) compreensões e ausências. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO): Guarapuava, 2015.

NEVES, Vanessa Ferraz de Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares; CASTANHEIRA, Maria Lucia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 1, p.121-140, abr. 2011.

OLIVEIRA, Luciana Dias. **Bem-vinda à escola:** o ingresso da criança no primeiro ano do ensino fundamental sob o olhar docente e a perspectiva do brincar. 2013, 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física e Sociedade). Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

OLIVEIRA, Vera Barros de. (Org.) **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

PEREIRA, Lúcia Helena Pena; BONFIM, Patrícia Vieira. Ludicidade e formação da criança no primeiro ano do ensino fundamental. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, n. 3, p. 215-236, fev. 2016.

PIAGET, Jean (1932). **O juízo moral na criança.** Tradução de Elzon Lenardon. 4. ed. São Paulo; Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. (1945). **A formação do símbolo na criança:** Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 2014.

SILVEIRA, Matheus Rego. **Concepções e práticas docentes sobre o brincar em sala de aula no primeiro ano do Ensino Fundamental.** 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo: Ribeirão Preto, 2016.

STIGERT, Vanessa Almeida. **“Nem passou 5 minutos”:** reflexões sobre o brincar no 1º ano do ensino fundamental. 2016. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora: Juiz de Fora, 2016.

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

Recebido em: 26/01/2019  
Aceito em: 18/09/2020

