

## **O LUGAR DO BRINCAR NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

DANIELA GASPAR PEDRAZZOLI.

### **Resumo**

Rodari (1982) destaca a importância do brincar como uma das linguagens fundamentais da criança. O autor descreve inúmeras situações de brincadeira, tendo em vista a interação do professor com crianças pequenas, mostrando como elas se expressam e significam o mundo em que vivem. Rodari (1982) também chama atenção para a criatividade e para a liberdade de expressão nos espaços educativos. Tendo em vista a contribuição trazida pelo autor, pretendo problematizar algumas situações que vivi como professora junto às crianças. Como professora auxiliar de um primeiro ano da rede de Campinas, constatei que os espaços/momentos de brincadeira permitidos às crianças da turma em que trabalhava se restringiam à hora do parque no fim do período e em algumas aulas extras – como a de Educação Física que ocorria no período de uma hora duas vezes por semana. Face a isso, a classe desenvolvia um difícil relacionamento comigo. Eram rebeldes e não prestavam atenção naquilo que eu lhes falava. Nesse contexto, em que se fazia necessário relacionar-me com as crianças e, ao mesmo tempo, seguir as minhas crenças sem deixar de compreender que o meu papel de professora auxiliar não me permitia influenciar no planejamento das atividades e dos espaços/momentos para essa, criei táticas para alcançar aquilo que queria. Foi através do brincar que encontrei o caminho para me relacionar com os alunos. Notei que o brincar passou a ter um papel importante em minha prática, auxiliando-me a compreendê-los melhor, assim como a conseguir estabelecer com eles um relacionamento recíproco de afeto e respeito. Ressalta-se que esse é um Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia.

### **Palavras-chave:**

Brincar, Ensino, Mediação.

Como aluna de graduação do curso de Pedagogia e como professora-auxiliar de uma escola da rede de Campinas busco discutir neste trabalho o lugar ocupado pelo brincar na minha prática pedagógica junto aos alunos de uma sala de primeiro ano do Ensino Fundamental.

Podemos dizer que é comum associarmos a palavra brincadeira à infância e às crianças. Contudo, no segmento da Educação Infantil e mais ainda nos anos iniciais do Ensino Fundamental a brincadeira é frequentemente considerada de pouco valor e muitas vezes vista como opositora ao trabalho no contexto da escola formal, sendo reduzida a uma atividade paralela, de menor importância, com tempo e espaço escassos na organização do tempo pedagógico.

Fontana e Cruz (1997), ao abordarem as relações entre a psicologia e o trabalho pedagógico, explicitam três concepções do brincar reveladas pelas escolas formais. A primeira traz a brincadeira como momento de diversão e por isso tem seu espaço apenas na hora do recreio. A segunda compreende que as crianças têm necessidade de brincar, porém, esse precisa ser separado das tarefas consideradas sérias. Nesse sentido, o tempo reservado para essa atividade é determinado de acordo com a idade das crianças e com o andamento da programação pedagógica. Existe ainda a concepção que enxerga no brincar uma forma de aprender e por isso valoriza a brincadeira, evitando distinções rígidas entre o jogo e as tarefas sérias.

Diante do panorama apresentado pelas autoras discute-se: a brincadeira é realmente importante? É possível afirmar que ao brincar as crianças se desenvolvem?

Estudos da psicologia do desenvolvimento vêm demonstrando a relevância do brincar para o desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança. Sobre essas questões Vygotsky (1987 *apud* FONTANA e CRUZ, 1997), baseado em uma perspectiva teórica, histórica e social, aponta o brincar como fonte importante de desenvolvimento e aprendizagem, caracterizando-o como uma atividade criadora que integra imaginação, fantasia e realidade, proporcionando às crianças diferentes formas de expressão, interpretação e ação.

Segundo Vygotsky (2007), quando a criança é muito pequena seu comportamento é influenciado pelos objetos que vê, sendo sua percepção um estímulo para a atividade. Nessa etapa de desenvolvimento, os significados ainda estão ligados aos objetos concretos conhecidos por ela. Já quando aprende a brincar, ela passa a ressignificar esses objetos, de forma que não é mais somente o objeto que influencia a ação da criança, ou seja, ela passa a atuar independentemente daquilo que vê. A criança aprende a imaginar, transformando objetos e recriando situações, o que constitui uma transformação fundamental em seu psiquismo.

Tendo em vista essa forma de entendimento do papel do brinquedo a partir da perspectiva teórica de Vygotsky, a criança pode transformar um cabo de vassoura em um cavalo, cadeiras enfileiradas em um trem, caixas vazias em banheiras ou piscinas. Ela conhece o significado dos objetos, mas os re-significa em seu brincar e em sua imaginação ao afirmar que a caixa vazia é sua banheira. Ela cria um mundo imaginário e atua sobre ele, mesmo tendo ciência de que aqueles objetos podem ter outros usos para os adultos. Portanto, o brincar favorece a capacidade de a criança em lidar com significados, proporcionando diversas possibilidades, o que implica no desenvolvimento da atividade simbólica, que, por sua vez, permite às crianças mais velhas e aos adultos atuar com o significado de objetos nunca vistos ou experimentados.

Ao brincar a criança age sobre os objetos, reproduzindo situações reais e imitando os adultos. Quando brincam, trazem em suas situações imaginárias marcas de suas experiências sociais, vivências e conhecimentos acerca da realidade. Nas brincadeiras as crianças falam, pensam, elaboram sentidos para o mundo, para as coisas e para as relações sociais que vivem com seus pares e com os adultos. Assim, através de suas brincadeiras as crianças transformam objetos e movimentos, reproduzem relações sociais em que estão imersas, revivendo-as e compreendendo-as, de maneira a dar sentido às coisas da vida. É uma forma de apreensão do mundo em que vivem. Vão se aproximando das regras sociais compreendendo o convívio com outras pessoas e com diversas situações.

Rodari (1982), baseado na sua experiência com a literatura e na sua vivência com crianças, destaca a importância do brincar como uma das linguagens fundamentais da criança. O autor descreve inúmeras situações de brincadeira, tendo em vista a interação do professor com crianças pequenas, mostrando como elas se expressam e significam o mundo em que vivem. De acordo com ele:

“(…) exatamente porque a imaginação trabalha apenas com materiais colhidos da realidade (e por isso pode ser maior no adulto), é preciso que a criança, para nutrir sua imaginação e aplicá-la em atividades adequadas que lhe reforçam as estruturas e alongam os horizontes,

possa crescer em um ambiente rico de impulso e estímulos, em todas as direções” (p.163).

O autor traz a brincadeira como um recurso fundamental para o desenvolvimento da criatividade da criança, ressaltando a importância da criação de um ambiente repleto de estímulos que possam nutrir a imaginação. Nesse sentido, compreende-se o relevante papel do professor como agente propiciador e criador desse espaço.

Fontana e Cruz (1997) ao discutirem a função da brincadeira afirmam:

“No confronto das possibilidades, no exercício das trocas e negociações, vai se delineando a disputa entre os modos de ver e dizer o mundo e o outro. Emergem, na dinâmica da brincadeira, as práticas sociais das crianças, suas histórias em construção no jogo “real” e conflitante das relações sociais” (p.139).

Ademais, ao assumir um papel específico a ser desempenhado na brincadeira, a criança acaba submetendo seu comportamento às regras e às condições daquela função ocupada. Quando um grupo de crianças está brincando de casinha e uma delas resolve representar o papel de mãe, essa criança irá atuar de acordo com as ações que essa personagem permite. Dessa forma, as brincadeiras são reguladas por regras implícitas, vividas no cotidiano, que levam a criança à superação da ação impulsiva, assim como a capacidade de fazer escolhas conscientes, de atuar de acordo com o significado de suas ações e de controlar o próprio comportamento por meio de regras. A brincadeira propicia à criança a auto-regulação de seu comportamento.

Por isso, segundo Vygotsky (2007), o brincar se constitui em um importante impulsionador do desenvolvimento psíquico, uma vez que permite que a criança ultrapasse os limites dados por seu desenvolvimento real. Ou seja, ao brincar a criança faz coisas que não consegue realizar sozinha no cotidiano.

O brincar ajuda no desenvolvimento da criança como um todo, sendo seu espaço e momento fundamental no ambiente escolar. Fontana e Cruz (1997), ao tratarem sobre a importância do brincar na escola, dizem:

“Brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar, transformar-se, ser. Na escola, a despeito dos objetivos do professor e de seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma de interação com o outro. Acontece no âmago das disputas sociais, implica a constituição do sentido. É criação, desejo, emoção, ação voluntária” (p.139).

Zanutim (2006), em seu Trabalho de Conclusão de Curso, ao analisar seu processo de participação como professora nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças pré-escolares revela que na escola a preocupação central do professor muitas vezes acaba se reduzindo a cumprir conteúdos e conceitos escolares. Portanto, diz a autora, procura-se garantir que a criança adquira determinados conhecimentos, deixando de lado os elementos trazidos pelo faz-de-conta – que algumas vezes são usados apenas com a intenção de firmar conceitos trabalhados pela escola.

Do mesmo modo, quando o professor acredita que não há conteúdos a serem desenvolvidos pelas brincadeiras, ele, normalmente, se ausenta, aproveitando o tempo “livre” para arrumar materiais, trocar idéias com outros professores ou apenas observar as crianças brincando a fim de evitar e solucionar conflitos e confusões.

Se ficar distante do mundo imaginado pela criança, o professor pode perder a possibilidade de atuar nele e também de atribuir novos significados aos objetos e situações sugeridas. Ao optar por não atuar nesses mundos imaginários criados por seus alunos, descarta o seu privilegiado papel de parceiro social que vive na realidade os papéis imitados pela criança no faz-de-conta.

A falta de interesse ou não-atenção por parte do professor em compartilhar os momentos de brincar, assim como a predominância da preocupação em trabalhar os conteúdos escolares é ainda mais forte nas classes de Ensino Fundamental. Ribeiro (2006), ao relatar sua primeira atuação em uma escola de Ensino Fundamental na rede pública, menciona que os momentos assegurados por ela na rotina para cantar com os alunos, para

ouvir músicas, para dançar e brincar eram vistos pelas outras professoras como momentos perdidos:

“Pensava a semana tendo em vista as atividades de alfabetização, matemática e demais disciplinas, mas também tinha outros elementos que aprendi a valorizar na educação infantil. Ali, eles eram momentos importantes em minha prática. Ao vivenciá-los no Ensino Fundamental fui percebendo que eram objeto de certa desconfiança em relação a sua relevância numa escola de trabalho sério. Eram lidos muito mais como tempo perdido em um ano tão cercado de demandas como a série de alfabetização, do que como momentos necessários ao desenvolvimento das crianças e geneticamente ligados à apropriação e elaboração da escrita, conforme destacados por Vygotsky (2000)” (p.20).

A autora também destaca a dificuldade em organizar o tempo a fim de possibilitar espaços/momentos para a brincadeira, demonstrando que as cobranças em relação aos conteúdos a serem trabalhados com as crianças em períodos determinados influenciavam suas escolhas:

“Queria ter saído para brincar com eles, mas quando olhei no relógio não dava mais tempo. Preciso voltar a planejar um tempo na rotina para a brincadeira e não o tempo que sobrar. (...) A escola é regida pela lógica dos calendários, normas, regimentos, agendas, carga horária. E os nossos fazeres docentes são fragmentados, hierarquizados, seqüenciados e padronizados, com a rigidez e normatização do tempo” (p.51).

Os episódios e sentimentos enumerados por Zanutim (2006) e Ribeiro (2006) em seus trabalhos se assemelham aos vivenciados por mim, só que não como professora da turma e sim como professora-auxiliar. Os pequenos espaços/momentos reservados na rotina para o brincar eram somados à minha realidade profissional de professora-auxiliar que não me permitia participar do planejamento e tampouco da decisão de quais espaços/momentos as crianças teriam para isso. De encontro com essa dificuldade, havia também a resistência das crianças em se relacionar comigo, sendo que uma das minhas principais dificuldades se referia a me fazer ouvir, fazer com que as crianças me respeitassem e me aceitassem também como professora da sala – era caracterizada assim diante dos alunos pela professora titular da turma.

Minha ansiedade perante esses acontecimentos era grande. Refletia diariamente sobre as dificuldades que encontrava, procurando maneiras de melhorar meu relacionamento com os alunos e enxergava a brincadeira como

uma tática para conseguir isso. Certeau (1994: 99-101 *apud* GUEDES-PINTO, 2000: 87), ao estudar as práticas cotidianas, define **tática** como:

“(...) a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. (...) A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. (...) ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões... Em suma, a tática é a arte do fraco. (...) a tática, verdadeira prestidigitação, se introduz por surpresa numa ordem. A arte de “dar um golpe” é o senso da ocasião. (...) a tática é determinada pela ausência de poder”.

Utilizando-me, então, do brincar como tática de minha inserção na relação com a turma e reconhecendo minha “ausência de poder” em função do lugar social que ocupava, fui tentando interagir com as crianças, pouco a pouco, “golpe por golpe”. De início, conversava com elas no parque - espaço reservado e legitimado para isso – sobre o que estavam brincando, com o intuito de poder fazer parte da brincadeira. A princípio, não fui muito bem sucedida, pois minha presença causava estranhamento, em especial para os meninos.

As tentativas realizadas em sala de aula também fracassaram. As crianças aproveitavam esses momentos em que tentava me inserir em suas brincadeiras para gritar, correr, bagunçar as carteiras e os materiais, ou seja, utilizavam essa ocasião para fazer tudo aquilo que não era permitido naquele ambiente.

Foi o momento destinado à mudança de espaços – ida e volta para as aulas de Música e de Educação Física, e para a biblioteca - que acabei encontrando a lacuna que procurava. Esses momentos eram considerados tensos para mim, pois as crianças ficavam muito agitadas, gritavam, saíam correndo na frente uns dos outros ou fugiam para outros espaços da escola. Compreendia a excitação deles por sair um pouco de dentro daquela sala de aula fechada, mover o corpo, explorar novos espaços. Porém, também percebia que precisava mantê-los próximos, tinha que levá-los até o outro espaço no horário combinado e não podia prejudicar as outras turmas que estavam em aula perto daqueles espaços.

Diante desse contexto, desenvolvia, criava e recriava com eles brincadeiras para serem realizadas em fila, enquanto caminhávamos da sala de aula para os outros espaços. Conforme essa prática de brincar enquanto nos deslocávamos para os lugares foi sendo incorporada e desejada, passei a conseguir criar regras e certos combinados para que elas pudessem acontecer e para que aqueles momentos, antes considerados na minha visão como tensos, passassem a ser prazerosos para mim e para as crianças.

Assim, através dos usos e re-invenções que fiz do brincar, atuando em um contexto escolar que já tinha suas práticas cotidianas construídas, fui criando e demarcando meu espaço de interação com os alunos. Portanto, ao transformar, de forma sutil, um espaço não pertencente a mim a fim de alcançar a relação que almejava ter com as crianças, acabei atuando como o que Certeau (1985) denomina de agente consumidor:

“(...) do lado do consumidor também há uma produção: ele transforma o espaço que lhe é imposto. Quando um freguês vai ao supermercado também é um caçador furtivo: ele circula, ele caça, ele faz uma produção, muito embora invisível, que não é marcada pela criação de novos produtos: ele se serve de um léxico imposto para produzir algo que lhe seja próprio” (p.6).

Ainda tomando a perspectiva assumida pelo autor, nessa minha prática cotidiana, na forma como eu transformei o brincar em tática para conquistar algum lugar como professora-auxiliar, percebo também a presença de três elementos essenciais apontados por Certeau: o estético, o ético e o polêmico.

Estético por que empreguei a brincadeira de uma maneira agradável e prazerosa tanto para mim quanto para as crianças. O deslocamento da sala de aula para o ginásio ou outra sala ganhou uma dimensão: a fruição do caminhar. Nas palavras de Certeau (*ibidem*, p.6): “Um caráter estético na medida em que se trata de uma *arte de fazer*”.

De caráter ético por rejeitar a ordem imposta, por ir contra algo já estabelecido. Ou seja, por “(...) abrir um espaço. Um espaço que não é fundado sobre a realidade existente mas sobre uma vontade de criar alguma coisa” (*ibidem*, p.7-8). Quando optei por utilizar o brincar como uma forma de me

relacionar com as crianças caminhei no sentido contrário às práticas que encontrei naquela escola para uma sala de primeiro ano.

E polêmico por esse se constituir “(...) sempre [em] uma arte de pessoas fracas tendo em vista reencontrar, através da utilização das forças existentes, um meio de se defender ante uma posição mais forte” (*ibidem*, p.8). Assim, em um conflito existente na resistência das crianças para se relacionar comigo, eu, no meu lugar de profissional fraca na teia de relações de poder da escola, usei da brincadeira como meio para me defender preservando meu lugar social de professora-auxiliar, para conseguir interagir com elas.

Por fim, pretendendo problematizar uma das situações vividas por mim como professora-auxiliar na escola, buscando tornar visíveis os vários elementos que constituem as táticas das quais me utilizei para realizar o trabalho pretendido. Passo, então, à descrição dessa situação:

### **O MESTRE MANDOU**

*Certo dia, estávamos nos deslocando da sala de aula para o local onde se desenvolveria a aula de Educação Física quando Felipe[1] me pediu:*

*“– Dani, faz estátua?”*

*“– Fe, eu tava pensando em tentar uma brincadeira nova com vocês, pode ser?” – Felipe faz que sim com a cabeça, demonstrando curiosidade com um sorriso de adesão que me fez me sentir ainda mais segura. Continuo: “– Se vocês não gostarem eu mudo para estátua, tá?” – ele consentiu novamente com a cabeça e ficou esperando. Comecei: “– Pessoal, seu mestre mandou todo mundo bater o pé bem forte no chão... bem forte mesmo...” – eu começo a bater o pé bem forte no chão. Ouço muitas risadas e noto que todos estão participando. Então continuo: “Vamos lá pessoal, como se a gente estivesse marchando, bem forte, levanta essa poeira...” - os risos e os pés continuam – “– Agora seu mestre mandou encostar a língua no nariz... ichi, deixa eu ver quem consegue...”.*

*“– Não dá Dani!” – diz Tomás, rindo e tentando novamente encostar a língua no nariz. Outros alunos também tentam, concordando com ele e dando risada.*

*“– É verdade... eu também não consigo. Agora, então, seu mestre mandou todo mundo dançar conga! Vamos lá pessoal, ninguém sabe dançar conga?! É assim olha: conga, conga, conga...” – eu começo a dançar e as crianças acham muito engraçado. Algumas dançam comigo.*

*Vejo a professora de Educação Física nos esperando e sorrindo. Digo:*

*“– Seu mestre mandou todo mundo falar boa tarde!”*

*“– Boa tarde!” – repetem as crianças em coro.*

*“– Boa tarde pessoal! Vamos lá para o ginásio?” – diz a professora de Educação Física, sorrindo e andando na nossa frente, em direção ao ginásio.*

*Quando chegamos ao ginásio, disse:*

*“– Seu mestre mandou todo mundo entrar e sentar na roda”.*

*E assim fizeram todas as crianças. Surpreendentemente, eu não precisei chamar atenção de nenhum aluno, não precisei pedir mais de uma vez para eles sentarem e para pararem de correr, como normalmente seria necessário.*

Como já relatado neste trabalho, as filas a serem formadas pelos alunos e o caminho percorrido até o ginásio para a aula de Educação Física eram momentos que me deixavam preocupada no início do ano letivo devido à dificuldade em conseguir que as crianças me ouvissem, me respeitassem e se mantivessem no percurso sem se dispersarem. A brincadeira do “mestre mandou” se constituiu como uma tática para conseguir conduzir as crianças da sala de aula até o ginásio de uma forma prazerosa e, ao mesmo tempo, organizada.

Do mesmo modo, qual não foi minha surpresa ao notar que, pela primeira vez em muitos meses, não precisei pedir mais de uma vez que eles se sentassem na roda para que a aula de Educação Física pudesse começar.

Vale ainda notar que a proposta de Felipe - “– *Dani, faz estátua?*” – revela indícios de que essa prática de brincar enquanto nos deslocávamos para os lugares em filas foi sendo incorporada e desejada pelas crianças, o que possibilitou a criação das regras e combinados para que as brincadeiras pudessem acontecer.

Por fim, esse episódio não destaca apenas o papel da brincadeira na construção de uma relação da professora-auxiliar com seus alunos. Revela também a apropriação das crianças da turma pelo nosso brincar na fila. Através de um acordo tácito entre nós, fomos, ao longo de nosso convívio, atribuindo sentido para o uso da brincadeira.

Diante do exposto, concluo que encontrei no brincar uma tática singular para conseguir alcançar o relacionamento almejado e, ao mesmo tempo, proporcionar mais espaços/momentos de brincadeira para aquela turma de primeiro ano. A prática constante de brincar com os alunos ajudou-me a compreendê-los melhor, assim como me possibilitou estabelecer um relacionamento de cumplicidade com eles.

Aos poucos fui transformando meu espaço de interação com os alunos, nossa relação e meu fazer pedagógico. Pelas palavras de Certeau (1985), como sujeito ordinário e consumidor, consegui fabricar/reinventar no consumo da atuação que a mim era designado.

Sendo assim, através da análise e da reflexão do meu próprio fazer pedagógico como professora-auxiliar acredito que pude tornar visíveis os usos que fiz do brincar para me relacionar com as crianças da turma em que trabalhava e para conquistar algum lugar nesse complexo contexto escolar.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

CERTEAU, Michel de. **Teoria e Métodos no Estudo das Práticas Cotidianas**. In: Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano. Anais do Encontro. Org. SZMRECSANYI, Maria Irene. São Paulo:USP, 1985.

FONTANA e CRUZ, Roseli e Maria Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**: A brincadeira e o desenho da criança. São Paulo: Atual, 1997. Série: Educador em construção. 240p.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora alfabetizadora**: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. Tese de Doutorado - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2000.

RIBEIRO, Priscila Dayane. **A organização do processo de ensino**: a inserção de uma jovem professora no Ensino Fundamental. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2006.

RODARI, Gianni. **Gramática da Fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7° São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZANUTIM, Elisângela Cristina. **Re-aprendendo a brincar com a criança**: um estudo dos modos de participação da professora-pesquisadora no brincar do faz-de-conta. 1998. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2006.

---

[1] Nomes fictícios.