

REPRESENTAÇÕES INFANTIS SOBRE BRINCAR E APRENDER NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

CHILDREN'S REPRESENTATIONS OF PLAYING AND LEARNING IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES AT SCHOOL
REPRESENTACIONES DE LOS NIÑOS SOBRE JUGAR Y APRENDER EN LAS CLASES DE EDUCACION FISICA ESCOLAR

Míriam Stock Palma

miriam.palma@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Kelly Andara de Azevedo

Kellyradance@hotmail.com

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

Este estudo teve por objetivo compreender as representações de crianças pré-escolares e escolares sobre a relação entre o brincar e o aprender nas aulas de Educação Física escolar. A partir da análise das entrevistas realizadas com 106 crianças, entre 5 e 12 anos de idade, de uma escola da rede pública de ensino em Porto Alegre, constatou-se que foram conferidos diferentes sentidos à relação entre as brincadeiras realizadas nessas aulas e a aprendizagem. Enquanto que, para muitas, ao brincarem, aprendem sobre as regras de convivência social, a motricidade e o mundo imaginário, para outras, não ocorrem aprendizagens em suas brincadeiras.

Palavras-Chave: Educação física. Crianças. Brincar. Aprendizagem.

ABSTRACT

The aim of this study was to understand the representations of pre-school and school attending children about the relationship between playing and learning in physical education classes. From the analysis of the interviews of 106 children aged between 5-12 who attended the public school system in Porto Alegre, we observed that children gave different meanings to the relationship between playing in these classes and learning. While for many children, when they play, they learn about rules of social behavior, movement and the imaginary world, for others, there isn't learning in their play.

Keywords: Physical education. Children. Playing. Learning.

Resumen

Este estudio tuvo por objetivo comprender las representaciones de los niños de preescolar y escolares sobre la relación entre jugar y aprender en las clases de educación física escolar. A partir del análisis de las entrevistas realizadas con 106 niños, entre 5 y 12 años de edad, de una escuela de la red pública de ensino en Porto Alegre, se constató que fueron conferidos diferentes sentidos a la relación entre los juegos realizados en esas clases y al aprendizaje. Encuanto que para muchos, al jugar, aprenden sobre las reglas de convivencia social, la motricidad y el mundo imaginario, para otras, no ocurre aprendizaje al jugar.

Palabras claves: Educacion física. Niños. Jugar. Aprendizaje.

Introdução

A história de vida das crianças tem sido associada a jogos, brinquedos e brincadeiras, os quais são considerados a expressão maior das culturas da infância. Advogado mundialmente, o brincar é um direito socialmente reconhecido às crianças (UNICEF, 1959, 1989; BRASIL, 1990) e inúmeros estudos (DEBORTOLLI, 1999; MOYLES, 2006; KISHIMOTO, 2010; SARMENTO, 2004; SILVA, 2008) têm evidenciado a necessidade de a ludicidade ser vivenciada e promovida como importante dimensão da formação humana, tanto nos contextos informais quanto formais de ensino.

As formas e os conteúdos dos jogos e brincadeiras infantis não se dão num vazio social e ganham diferentes contornos, uma vez que são atravessados por relações de classe, de gênero, de religião, de proveniência étnica, de regiões e nações, de configurações políticas e econômicas (SARMENTO, 2011; BROUGÈRE, 2002; SIMÃO; GOMES-DA-SILVA, 2008). É notória a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e a escola se revela como um dos mais importantes espaços sociais em que essa pluralidade converge e se transforma; daí, pensarmos não ser mais possível a elaboração de currículos escolares sem considerarmos, como afirma Neira (2008), as diversas heranças culturais dos alunos acolhidos pela escola, o que inclui o universo lúdico de suas crianças e jovens.

No seio da instituição escolar existe reconhecidamente um tempo e um espaço destinado às experiências de jogos e brincadeiras infantis, especialmente se estivermos nos referindo às de caráter corporal: o recreio (PEREIRA; PALMA; SILVA, 2009; AZEVEDO, 2014; SILVA; SAMPAIO, 2011). Entretanto, muitos outros espaços, disciplinas e componentes curriculares podem e devem ser palco das brincadeiras iniciadas pelas crianças e/ou incentivadas pelos adultos responsáveis pela sua educação. A Educação Física, componente curricular obrigatório na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996), configura-se como um campo fértil para o desabrochar e o desenvolvimento de múltiplas linguagens e, em se tratando de crianças, a linguagem verbal não é a única, sendo muitas vezes acompanhada (ou substituída) por outras expressões corporais, bastante comuns em seus jogos e brincadeiras. Nessa perspectiva, a Educação Física escolar deve promover tempo e espaço para que esses sujeitos de múltiplas linguagens brinquem, joguem, dançam, criem e recriem ritmos, construam brinquedos, discutam regras, dramatizem e ritualizem, deem asas à imaginação nas interações com seus pares e com os adultos, ampliando o seu repertório cultural e sendo protagonistas de suas aprendizagens.

Autores clássicos e recentes (CORSARO, 2011; BROUGÈRE, 1998; VYGOTSKY, 2000; PIAGET, 2010; WINNICOTT, 1975; KISHIMOTO, 2010; SAYÃO, 1999) produziram um vasto acervo acerca do tema brincar e revelaram que o mesmo é fonte inesgotável de aprendizagens; ao brincar, a criança adquire e amplia o domínio das diferentes linguagens de seu meio, revela seu estado cognitivo, psicossocial e motor, conhece o próprio corpo com todos os seus limites e potencialidades, estabelece relações com

o mundo de pessoas, coisas e símbolos, assimila e interpreta as crenças, costumes, regras e hábitos de onde vive, reproduz e produz cultura, projetando, assim, seus modos próprios de ser criança e construindo suas visões de mundo.

Kramer (2008) lembra que a maneira mais utilizada, abrangente e privilegiada para expressar as representações de mundo de um indivíduo é a fala; complementa ainda que é preciso dar aos infantes o direito à voz e que essa voz seja ouvida, compreendida e respeitada pelos adultos. Afinal, quem melhor que as crianças para falar delas mesmas? Quais as melhores fontes para a compreensão da infância, senão as próprias crianças? Historicamente, os adultos falaram por elas e só mais recentemente, especialmente através da Sociologia da Infância, essas crianças ganharam voz e visibilidade. Acreditamos que as inúmeras experiências vivenciadas pelos infantes desde a tenra idade possibilitam-lhe construir conceitos relativos ao que os cercam e a brincadeira, fazendo parte do seu dia-a-dia, vai-se constituindo como um conhecimento aprendido por eles. Nesse sentido, esta investigação se propõe a compreender as representações de crianças pré-escolares e escolares sobre a relação entre o brincar e o aprender nas aulas de Educação Física escolar.

METODOLOGIA

Através de um estudo de viés qualitativo, buscamos ouvir as crianças, analisando, interpretando e compreendendo suas falas a partir de suas próprias perspectivas. Constituíram-se participantes cento e seis crianças, com idades entre cinco e doze anos, matriculadas em 11 turmas de Jardim de Infância ao 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre. A escolha da escola se deu por conveniência e levou-se em consideração o fato de que a instituição deveria efetivamente oferecer aulas de Educação Física para as referidas turmas.

Na tabela 1 são apresentados os nomes das turmas e os respectivos números de crianças participantes.

Turmas	Jardim A	Jardim B	1ºano	22	23	31	32	41	42	51	52
Número de crianças por turma	5	11	12	7	10	8	13	16	8	4	12

O instrumento utilizado para a coleta das informações foi a entrevista semiestruturada, aplicada primeiramente de forma individual e, posteriormente, de forma coletiva (por turma), a qual denominamos 'roda de conversa'. A direção da instituição disponibilizou uma sala para a realização das entrevistas; assim, à medida que todas as entrevistas individuais de cada turma eram aplicadas, a 'roda de conversa' era imediatamente agendada com a respectiva professora.

De forma geral, a roda de conversa vem se consolidando na organização do trabalho pedagógico

cotidiano, especialmente nas instituições de Educação Infantil, representando um momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias (BRASIL, 1998) e, para Mélló et al (2007) e Martinho e Talamoni (2007), no âmbito investigativo ela se configura também como um rico recurso metodológico que possibilita aos entrevistados expressarem suas representações sobre o tema proposto.

Considerando-se que os participantes desta pesquisa eram crianças foram conferidos alguns cuidados relativamente às entrevistas, como (a) a adequação da linguagem pelas pesquisadoras, (b) o incentivo à expressão das crianças, oportunizando-lhes exemplificar situações/brincadeiras para complementar suas ideias e (c) a garantia do direito de todas se manifestarem durante as rodas de conversa. Uma vez que o tema desta pesquisa dizia respeito a um fenômeno bastante familiar aos entrevistados, o brincar, a sua participação - durante as entrevistas individuais e as rodas de conversa – deu-se de forma bastante ativa.

Todas as entrevistas foram audiogravadas e transcritas pelas próprias pesquisadoras; relativamente à análise das informações, Gondim (2002) recomenda que as entrevistas transcritas sejam lidas e as menções que surgem em cada uma sejam codificadas, podendo isso ser realizado com base em categorias previamente elaboradas, ou de modo indutivo, a partir das falas dos entrevistados. Na presente investigação, estabeleceu-se como categoria a priori ‘Brincar e aprender nas aulas de Educação Física’ e, a partir das opiniões frequentemente expressas e das singularidades das falas das crianças em relação ao tema, surgiram as seguintes subcategorias: ‘Inexistência de aprendizagem ao brincar’, ‘Regras de convivência social’, ‘Motricidade’ e ‘Mundo imaginário’.

Cabe mencionar que os cuidados éticos foram considerados. A partir de reunião entre as pesquisadoras e a direção da escola e os professores de Jardim de Infância ao 5º ano para apresentar o objetivo, a metodologia e os usos das informações construídas na pesquisa, foi assinado, pela direção, o Termo de Consentimento Institucional. Após, os pais/representantes legais autorizaram a participação de seus filhos/protegidos legais, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, finalmente, foram feitas reuniões (por turma) com as crianças cujos pais/representantes legais haviam autorizado a sua participação – também para apresentar o objetivo, a metodologia e os usos das informações construídas na pesquisa. As já alfabetizadas que aceitaram o convite assinaram o Termo de Assentimento e as não alfabetizadas expressaram verbalmente o seu desejo de participar ou não do estudo.

No intuito de preservar a identidade dos participantes, utilizamos nomenclaturas fictícias. Para exemplificar: C0941 = criança 09 da turma 41.

RESULTADOS

A Educação Física pode-se configurar como um espaço e um tempo preciosos para as crianças, uma vez que, nessa etapa da vida, elas estão ávidas por conhecer a si mesmas e tudo o que as rodeia, utilizando-se de diferentes linguagens corporais que estão a apreender, interpretar e ressignificar nos contextos sociais e culturais pelos quais transitam e, de forma especial, na escola, onde passam várias horas do seu dia. Autores como Darido (2011) e Neira (2008) têm destacado a importância de os jogos e as brincadeiras serem resgatados e promovidos no cenário das aulas de Educação Física escolar, oportu-

nizando às crianças a expressão da cultura corporal infantil.

Nessa perspectiva, iniciamos por indagar às crianças participantes deste estudo se essas brincavam ou não nas aulas de Educação Física. Unanimemente, tanto nas entrevistas individuais como nas ‘rodas de conversa’, as crianças afirmaram brincar nessas aulas. Escutamos um ‘Siíiiiiimmmmm!!!’, em coro e em tom bastante alto, da turma 42, em resposta a esta questão. Muitas crianças complementaram a afirmação, como C0223: ‘Sim, brinco de várias coisas’, ou C061º: ‘Sim, a professora faz muitas brincadeiras legais’, ou ainda C0742: ‘Sim, é a coisa que a gente mais ama no colégio!’

A partir das falas dos entrevistados, foi possível constatar que a brincadeira é contemplada no cenário das aulas de Educação Física e promovida pelas professoras de todas as turmas participantes, o que nos leva a refletir sobre o reconhecimento, por parte desses adultos, da importância que o brincar assume na vida de seus estudantes.

Brincar e aprender nas aulas de Educação Física

Importava-nos conhecer as percepções das crianças quanto às aprendizagens que fazem, ou não, enquanto brincam. Dessa forma, ao serem questionadas ‘Quando tu brincas na Educação Física, tu aprendes alguma coisa?’, uma parte do grupo entrevistado respondeu negativamente, ao passo que a grande maioria respondeu afirmativamente à questão. A partir da análise do que foi expresso pelas crianças, emergiu a subcategoria ‘Inexistência de aprendizagem ao brincar’, relacionada às respostas negativas, bem como ‘Regras de convivência social’, ‘Motricidade’ e ‘Mundo imaginário’, como subcategorias relativas às respostas positivas.

Inexistência de aprendizagem ao brincar

Dos cento e seis participantes, 28 afirmaram não realizar aprendizagens ao brincar nas aulas de Educação Física. Desses, vários (15) complementaram a resposta, como C0151, C04JA, C0823, C0932: ‘Não, só brinco’, ou como C0923: ‘Não aprendo; só brinco’.

Foi possível constatar que, na perspectiva de crianças de diferentes idades, ao brincar, elas não faziam nenhum tipo de aprendizagem. Num primeiro momento, poderíamos concluir que essa percepção dos estudantes vai de encontro às diversas teorias de estudiosos que se debruçam e se debruçaram durante décadas sobre o estudo do jogo e da brincadeira infantis e que declararam uma infinidade de benefícios dos jogos e das brincadeiras no que tange às aprendizagens das crianças. É preciso refletir, entretanto, sobre qual o significado do brincar para a criança; é isso o que viemos desvelar neste estudo. Para tanto, buscamos suporte em Csikszentmihalyi (2000), para quem a brincadeira é capaz de gerar no brincante uma sensação de profunda satisfação e bem estar na tarefa em que está ‘mergulhado’, sintonizado com ela de tal forma que nada ao seu redor parece acontecer. Assim, o prazer produzido pelo envolvimento na atividade em si é o que verdadeiramente move o brincante, sendo os resultados porventura dela advindos considerados secundários ou, mesmo, não (re)conhecidos. Ancorados nesse pensamento, acreditamos que a criança não brinca para aprender; portanto, para ela o que vale no mundo da brincadeira é o processo, e não o que desta resulta – ou pode resultar.

Corsaro (2011) destaca que, diferentemente das crianças, os adultos tendem a ver as atividades infantis sob uma perspectiva utilitária, que se concentra na aprendizagem e no desenvolvimento, o que faz com que raramente cheguem a apreciar, de verdade, a forte satisfação emocional que as crianças obtêm da produção e participação naquilo que parece um simples jogo ou brincadeira. Também Glenn et al (2012) afirmam que o brincar pode ser compreendido de uma variedade de perspectivas, dentre as quais se destacam a dos pesquisadores, a dos pais e a das próprias crianças e conclui que as representações sobre o tema podem diferir consideravelmente entre esses atores sociais.

Conhecer, documentar e, mais do que isso, considerar as perspectivas das crianças sobre aspectos que lhes dizem respeito poderá ser, para os adultos envolvidos em sua formação, um importante instrumento para a criação de cenários educativos mais férteis, motivantes e significativos para os infantes.

No que se refere à relação entre brincar e aprender nas aulas de Educação Física, a grande maioria das crianças afirmou fazer aprendizagens ao brincar nessas aulas.

Regras de convivência social

Ao pensarmos em uma aula de Educação Física escolar, geralmente vêm-nos à mente uma intensa movimentação de crianças que se expressam e se comunicam entre si e com o(a) professor(a) predominantemente através da linguagem corporal. Embora os participantes desta investigação reconheçam que fazem muitas aprendizagens quanto à sua motricidade - dimensão que ancora o componente curricular Educação Física - ao que nos deteremos mais adiante, foram os aspectos relacionados às regras de convivência social os mais explicitados por eles como aprendizagens feitas ao brincarem durante essas aulas:

‘A gente aprende a brincar em grupo; a conviver com as pessoas’ (C0342); ‘Sim, eu aprendo a esperar e aprendo a dividir as coisas com os outros’ (C0832); ‘Aprendo que não pode ficar conversando, quando a profe tá explicando alguma coisa’ (C06JB); ‘Que no pega-pega a gente não pode empurrar, é só dar um encostãozinho; no esconde-esconde a gente não pode puxar a pessoa, é só bater nela e correr pra bater o nome dela na parede; no polícia-ladrão, a gente não agarra a pessoa com força’ (C0731); ‘Aprendo a fazer amizades’ (C0152); ‘Eu aprendo as regras ... o que deve e o que não deve fazer’ (C0632).

Pôde-se constatar que as regras, especialmente as relacionadas ao convívio social, são percebidas pelas crianças como aprendizagens importantes no universo de suas brincadeiras. Para Kishimoto (2002), a regra parece ser um elemento que surge cedo na brincadeira infantil; para a autora, a criança descobre a regra ao repetir a brincadeira nos contatos com os adultos e, ao repeti-la, passa a tomar iniciativa, altera a sequência das ações, introduz novos elementos, demonstrando uma crescente competência quanto ao domínio das normas que direcionam a atividade e à criação de novas situações.

Não raramente, vemos as crianças fazendo negociações antes ou durante a brincadeira, seja quanto aos papéis que cada uma desempenha, ou à representação dos objetos utilizados na atividade, ou ainda quanto a alguma outra necessidade de mudança que tenham vislumbrado. Percebemos niti-

damente, neste processo, a seriedade com que esses acordos são encarados e, mesmo as mais novas, sabem que a infração a uma norma pode representar o fim da brincadeira. A regra irá determinar o que vale e o que não vale no mundo mágico do brincar; assim, ao fazê-lo, as crianças irão gradativamente desenvolvendo a capacidade de renunciar aos seus impulsos imediatos em prol do prazer de todo o grupo. E, imersas no(s) grupo(s), experimentarão interações diferenciadas, criarão novos e consolidarão antigos rituais, aprenderão a decifrar códigos, estabelecendo uma comunicação cada vez mais competente com os pares e com os adultos com quem convive. Nessa perspectiva, autores como Silva (2011), Corsaro (2011) e Sarmiento (2003) advogam que o brincar é palco de inúmeras aprendizagens e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade e, por isso, não é de estranhar que as brincadeiras acompanhem as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais.

Através dos testemunhos dos participantes, é possível compreender a brincadeira nas aulas de Educação Física como um espaço fecundo para o desenvolvimento de valores fundamentais para uma vida em sociedade, como aprender a conviver, a partilhar, a esperar a sua vez, a fazer amizades, a cuidar do outro, etc.

Motricidade

Muitas crianças deste estudo também referiram fazer aprendizagens no âmbito da sua motricidade nas aulas de Educação Física:

‘Eu aprendo a correr mais rápido, quando eu tô brincando de esconde esconde, de pega pega e jogando futebol’ (C0142); ‘Aprendo a lutar ... eu aprendo a dançar’ (C10JB); ‘A fazer uma jogada nova’ (C0622); ‘Aprendo a pular muito alto’ (C041°); ‘Eu aprendo. Tipo ... uma brincadeira que eu não sei brincar, eles explicam e eu começo a brincar’ (C0323).

Cada criança chega à escola carregando consigo conhecimentos em inúmeras dimensões, dentre as quais a corporal, confluindo nesse ambiente as diferentes formas de se movimentar de meninos e meninas. Correr rápido, pular alto, dançar, jogar bola, lutar, aprender novas formas de se expressar através do corpo em movimento são, para a grande maioria das crianças, fontes de prazer intensas e vigorosas e, por isso, faz todo o sentido oportunizar nesses espaços coletivos com outras crianças e com os adultos experiências que permitam e estimulem diversificadas linguagens corporais de tal maneira que, pouco a pouco, vão ganhando forma e se consolidando os seus modos próprios de serem crianças, desvelando-se, assim, as culturas lúdicas infantis. Como referem Silva (2011) e Sarmiento (2003), essas culturas não emergem isoladas da cultura geral e, por isso, as danças, as lutas, as brincadeiras de que falamos nossas crianças podem não ser (e provavelmente não sejam) as mesmas realizadas por crianças imersas em outras culturas.

Concordamos com Palma et al (2015), Marques (2012) e Moreno (2012) que, na atualidade, a instituição escolar é cada vez mais tomada como um espaço privilegiado para a prática de atividades lúdicas infantis, especialmente se estivermos nos referindo às de caráter corporal, sendo o recreio e a aula de educação física muitas vezes aludidos como campos férteis para a expressão, partilha e ressignificação das culturas lúdicas, através dos jogos, brincadeiras, danças, cantigas de roda, lutas e esportes vivenciados pelas crianças.

Cabe ainda destacar as ideias de Sanders (2005) e de Corsaro (2011), ao afirmarem que, muitas vezes, a demonstração de bom desempenho quanto às habilidades físicas e/ou motoras durante os jogos e brincadeiras dão às crianças um status dentro do grupo de pares, facilitando sua integração nas mais diferentes atividades promovidas pelo grupo. Temos, assim, uma teia na qual estão firmemente entrelaçadas as diferentes dimensões do desenvolvimento humano, em que a motricidade infantil afeta e é afetada intimamente por outros elementos, como a cognição, a socialização, etc.

Mundo imaginário

Um outro aspecto recorrente nas falas das crianças entrevistadas referiu-se ao mundo imaginário da brincadeira.

‘Acho que aprendo... a ser jogador de futebol’ (C121°); ‘Sim. Quando eu brinco, aprendo a ser uma mãe ou outra coisa’ (C051°); ‘Eu aprendo a brincar, a exercitar a imaginação’ (C0222); ‘É... acho que sim... a gente brinca de ser cachorro, tigre, dinossauro ... e também de outros animais’ (C03JB); ‘Eu aprendo novas brincadeiras. Tipo... aprendi ‘Vampiro vampirão’ e eu era o vampiro’ (C0231); ‘Sim, a gente aprende um monte de coisas. A minha colega falou: ‘Vamos fazer uma brincadeira de inglês?’. Aí, eu comecei a rir e todo mundo começou a rir... porque a gente não sabe falar inglês. Daí, fazia de conta que a gente sabia inglês’ (C071°).

Ao brincar, a criança confere aos objetos e às ações significados diferentes dos que se lhe apresentam na vida cotidiana; ela cria situações imaginárias e, a partir de regras originadas pelas circunstâncias, consegue transpor o real. A transposição do real não significa que a criança ‘mergulhe’ na fantasia e passe a desconsiderar o mundo real em que vive; ao contrário, o ambiente que a circunda, as suas condições sociais de vida, as relações estabelecidas entre ela e os adultos assim como as vivenciadas entre eles são, via de regra, retratadas em suas brincadeiras. Dessa forma, utilizando sistemas simbólicos próprios, ao brincar a criança recria a realidade, conferindo um novo sentido ao habitual. Ser um jogador de futebol, uma mãe, um vampiro ou um expert na língua inglesa não se configuram como realidade para essas crianças, mas a assunção desses papéis se torna uma possibilidade concreta em suas brincadeiras, o que, segundo as entrevistadas, é fonte de aprendizagem.

Contrariamente à ideia de que a fantasia, o faz de conta, o jogo simbólico expressam a imaturidade e o raciocínio ilógico das crianças, autores como Beloni (2007), Sarmento (2003), Harris (2002) e Corsaro (2011) afirmam que no jogo simbólico as crianças são capazes de retratar situações que apreendem, interpretam e ressignificam a partir das suas experiências de vida, navegando entre dois mundos, o real e o imaginário, e, explorando mudanças de ponto de vista sobre tais situações, vão compreendendo mais profundamente o mundo que as cerca.

‘Aprender a brincar, a exercitar a imaginação’, conforme relata C0222, pode ser um convite para muitos de nós, educadores, a revermos o lugar da imaginação em nossas próprias vidas e nas vidas das crianças ... até que ponto ela não se constitui essencial em todo e qualquer processo de aprendizagem?

Considerações Finais

Os conhecimentos expressos pelos participantes deste estudo permitiram ratificar a ideia de que as crianças, mesmo as pequenas, são capazes de construir representações acerca do mundo em que estão inseridas e das situações que vivenciam, fato de muita importância para a formação de suas identidades, pois é através desta construção que elas se inserem efetivamente em seus grupos sociais e se reconhecem não só como indivíduos, mas como integrantes de tais grupos.

O reconhecimento unânime pelos entrevistados de que o brincar faz parte das aulas de Educação Física sugere que há a articulação entre o universo simbólico das crianças, especialmente no que diz respeito aos seus jogos e brincadeiras, e a cultura escolar, nomeadamente no componente curricular Educação Física. As crianças conferiram diferentes sentidos à relação entre as brincadeiras realizadas durante essas aulas e aprendizagem. Parte do grupo não considera aprender algo, enquanto ali brinca; essa perspectiva se distancia substancialmente do olhar que muitos adultos, dentre os quais pesquisadores e educadores, manifestam, quando afirmam que, ao brincar, as crianças fazem aprendizagens. Mais uma vez, ressaltamos que aqui nos interessa compreender as percepções das crianças sobre um tema que lhes é tão familiar e, procurando ‘olhar através de seus olhos’ – se isto é possível -, refletimos que brincamos não para obter algum resultado, mas para nos deleitar da magia que flui na atividade em que estamos completamente imersos.

Entretanto, a grande maioria das crianças declarou fazer aprendizagens, ao brincar nas aulas de Educação Física, estando os aprendizados especialmente relacionados às regras de convivência social, à motricidade e ao mundo imaginário. Na atualidade, a escola pode ser concebida como um lócus privilegiado de cruzamento de culturas e saberes e, ao mesmo tempo em que se torna rica pela diversidade e pelas singularidades que em seu seio se manifestam, também tem o desafio de administrar os conflitos que naturalmente surgem em virtude dessa diversidade. As crianças de nosso estudo parecem ter-se conscientizado bastante cedo da necessidade de serem firmados acordos sociais para viabilizar o convívio saudável dentro dos grupos a que pertencem e, segundo elas, as brincadeiras realizadas nas aulas de Educação Física podem se constituir um espaço riquíssimo para aprender a conviver, a partilhar, a esperar a sua vez, a fazer amizades, a cuidar do outro.

Relativamente às aprendizagens no âmbito de sua motricidade, é sabido que o movimento assume um papel fulcral durante a infância; para muitos dos entrevistados, correr rápido, dançar, lutar, pular alto, construir novas jogadas foram algumas das aprendizagens que fizeram ao longo das brincadeiras que experimentaram nas aulas de Educação Física na escola. Proporcionar oportunidades para que as crianças experimentem, compartilhem, criem e recriem linguagens próprias de sua cultura corporal, através dos jogos, das danças, das brincadeiras, das lutas, dos esportes e de outras tantas expressões de movimento significa reconhecer suas características, necessidades e interesses, contribuindo para o desenvolvimento de inúmeras competências que lhe são e serão requisitadas no presente e ao longo do seu ciclo de vida.

Na ótica das crianças desta investigação, as brincadeiras também possibilitaram aprendizagens relativas ao que denominamos ‘mundo imaginário’. No ‘faz de conta’, é possível explorar mudanças de

ponto de vista sobre diferentes cenários sociais e culturais, recriando a realidade e conferindo-lhe os mais diversificados significados. Na interação com o outro, essas crianças brincaram de desempenhar vários papéis, como a mãe, o jogador de futebol, o vampiro ou um expert na língua inglesa e, enquanto tais, descobriram a significação dos papéis que lhe foram atribuídos, desvelaram um pouco mais o mundo à sua volta e construíram, desconstruíram e reconstruíram novos saberes.

Para finalizar, pensamos que a escola precisa assumir para si a responsabilidade de acolher, compreender e colocar em contato esses e outros tantos saberes que convergem e ganham novos contornos a partir das relações estabelecidas entre os diversos atores sociais desta instituição. Dessa forma, as perspectivas das crianças precisam ser consideradas para que possamos visualizar novos horizontes na educação escolar.

Referências

- AZEVEDO, O. **Chegou a hora do recreio! O recreio: espaço de construção de culturas de infância.** 2014. 83f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga, 2014.
- BELLONI, M. Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. **Perspectiva**, v.25, n.1, p.57-82, 2007.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília: Edições Câmara, 1990.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 1º set. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: conhecimento de mundo.** Brasília: MEC/SEF, 1998. v.3.
- BROUGÈRE, G. **Jogo e educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p.19-32.
- CORSARO, W. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **Fluir.** Barcelona: Kairós, 2000.

DARIDO, S. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2011.

DEBORTOLI, J. Com olhos de crianças: a ludicidade como dimensão fundamental da construção da linguagem e da formação humana. **Licere**, v. 2, n.1, p.105-117, 1999.

GLENN, N. et al. Meanings of play among children. *Childhood*, v.20, n.2, p.185-199, 2012.

GONDIM, S. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, v. 12, n. 24, p.149-161, 2002.

HARRIS, P. Penser à ce qui aurait pu arriver si... *Enfance*, v.54, p.223-239, 2002.

KISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KISHIMOTO, T. Bruner e a brincadeira. In: KISHIMOTO, T. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p.139-151.

KRAMER, S. Crianças e adultos em diferentes contextos – desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. (org.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008, p.163-189.

MARQUES, A. O jogo de atividade nos recreios escolares. In: CONDESSA, I.; PEREIRA, B.; CARVALHO, G. **Atividade física, saúde e lazer: educar e formar**. Braga: CIEC, p.81-91, 2012.

MARTINHO, L.; TALAMONI, J. Representações sobre meio ambiente de alunos da quarta série do ensino fundamental. **Ciência & Educação**, v.13, n.1, p.1-13, 2007.

MÉLLO, R. et al. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa em psicologia social. **Psicologia e Sociedade**, v.19, n.3, p.26-32, 2007.

MORENO, D. Os espaços na cidade e as origens da (i) mobilidade na infância. In: PEREIRA, B.; SILVA, A.; CARVALHO, G. **Atividade física, saúde e lazer: o valor formativo do jogo e da brincadeira**. Braga: CIEC, 2012, p.81-88, 2012.

MOYLES, J. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NEIRA, M. A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. **Pensar a prática**, v.11, n.1, p.81-89, 2008.

PALMA, M. et al. Jogos tradicionais no contexto educativo. **Kinesis**, v.33, n.2, p.99-113, 2015.

PEREIRA, B.; PALMA, M.; SILVA, A. Os jogos tradicionais infantis: o papel do brinquedo na construção do jogo. In: CONDESSA, I. (org). **(Re)aprender a brincar: da especificidade à diversidade**. Ponta Delgada: Ed. Universidade dos Açores, 2009, p. 103-115.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. 4ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

SANDERS, S. **Ativo para a vida: programas de movimento adequados ao desenvolvimento da criança**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, M. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em educação**, v.6, n.3, p.581-602, 2011.

SARMENTO, M. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª. Modernidade. In: SARMENTO, M; CERISARA, A. **Crianças e miúdos**. Perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004, p.9-34.

SARMENTO, M. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, n.21, p.51-69, 2003.

SAYÃO, D.. Educação Física na Educação Infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, ano XI, n.13, p.221-238, 1999.

SILVA, A. **Jogos, brinquedos e brincadeiras: trajectos intergeracionais**: Vila Verde: ATAHCA, 2011.

SILVA, A. **Crianças, escola, recreação e lazer: uma relação inquietante**. In: PEREIRA, B., SILVA, A., CARVALHO, G. Atividade física, saúde e lazer: o valor formativo do jogo e da brincadeira. Braga: Universidade do Minho, 2008, p.11-26.

SILVA, J.; SAMPAIO, T. Jogos tradicionais: reprodução, ampliação, transformação e criação da cultura corporal do movimento. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v.19, n.1, p.72-86, 2011.

SIMÃO, M.; GOMES-DA-SILVA, E. Pesquisa com crianças na Educação Física: questões teóricas e desafios metodológicos. **Inter-Ação**, v.33, n.2, p.395-416, 2008.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**. 1959. Disponível em: <http://www.ie.uminho.pt/Uploads/NEDH/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf>. Acesso em: 30 out. 2014.

UNICEF. **A Convenção sobre os Direitos da Criança**. 1989. Disponível em: <http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf>. Acesso em: 30 out. 2014.

VYGOTSKY, L.. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WINNICOTT, D. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

WOODHEAD, M.;FAULKNER, D. Sujeitos, objetos ou participantes? dilemas da investigação psicológica com crianças. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005, p.1-28.