

## A Relação com o Saber nas Atividades Lúdicas Escolares

Jean Ranyere<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Curso de Psicologia, Universidade Federal de São João del-Rei. São João del-Rei, MG, Brasil.*

Neyfsom Carlos Fernandes Matias<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Curso de Psicologia, Universidade Federal de São João del-Rei. São João del-Rei, MG, Brasil.*

**Resumo:** O brincar é uma atividade importante para o desenvolvimento infantil, porque melhora aspectos cognitivos, emocionais e físicos. Além disso, jogos e brincadeiras podem ser explorados como recurso educacional. Partindo do entendimento da ludicidade enquanto um processo subjetivo, este trabalho investigou a relação com o saber estabelecida durante as brincadeiras, buscando compreendê-las em suas dimensões epistêmica, social e identitária. Dezesesseis estudantes do 5º ano do ensino fundamental foram entrevistados a partir de um roteiro baseado no instrumento “balanço do saber”, proposto por Bernard Charlot. As questões foram adaptadas para possibilitar apreender o que as crianças dizem aprender durante as brincadeiras em que participam, com ênfase naquelas realizadas em sala de aula. Os resultados da análise de conteúdo realizada mostraram que, apesar de existirem conflitos sobre como se estabelecem as funções lúdica e educativa, quando a brincadeira infantil é utilizada como recurso pedagógico, os sujeitos podem identificar benefícios no processo de aprendizagem por meio dela. Aponta-se, também, a necessidade de considerar a condição social da criança no ambiente escolar para o sucesso ao utilizar essas atividades como práticas pedagógicas.

**Palavras-chave:** Relação com o saber, Ludicidade, Brincar, Escola.

---

## The Relationship with Knowledge in School Recreational Activities

**Abstract:** Child's play is an important activity for child development since it improves cognition, emotional, and physical aspects. Games can also be explored as an educational resource. Starting from the understanding that playfulness is a subjective process, this work has investigated the relationship to the knowledge established during games, aiming to understand it in its epistemic, social, and identitary dimensions. A group of 16 5th grade students were interviewed from a script based on the instrument “balance of knowledge,” as proposed by Bernard Charlot. The questions were adapted to enable the apprehension of what children say they learn on the games they play, emphasizing those which are played in classrooms. The results of the content analysis performed have showed that, despite the conflicts on how both playful and educative functions are established when child's play is used as a pedagogic resource, the subjects can identify benefits on the process of learning with it. The need to consider the child's social condition in the school environment to reach success when using these activities as pedagogical practices is also pointed out.

**Keywords:** Relationship to knowledge, Playfulness, Child's play, School.

## La Relación con el Saber en las Actividades Lúdicas Escolares

**Resumen:** Jugar es una actividad importante para el desarrollo de los niños, porque mejora aspectos cognitivos, emocionales y físicos. Por tanto, los juegos son explorados como recurso educativo. Partiendo de la comprensión de que lo lúdico es un proceso subjetivo, este trabajo analizó la relación con el saber que se establece durante el juego, con el objetivo de comprenderlo en sus dimensiones epistémica, social e identitaria. Se entrevistó a dieciséis estudiantes de quinto grado a partir de un guion basado en el instrumento “balance del saber” propuesto por Bernard Charlot. Las preguntas fueron adaptadas para permitir la aprehensión de lo que los niños dicen que aprenden en sus juegos, enfatizando los que se juegan en las aulas. Los resultados del análisis de contenido realizado mostraron que, a pesar de que existen conflictos sobre cómo se establecen ambas funciones lúdica y educativa cuando se utiliza el juego infantil como recurso pedagógico, los niños pueden identificar beneficios en el proceso de aprendizaje a través del juego. Se señala la necesidad de considerar la condición social del niño en el entorno escolar para alcanzar el éxito al utilizar estas actividades como prácticas pedagógicas.

**Palabras clave:** Relación con el saber, Lúdico, Jugar, Escuela.

### Introdução

Brincadeiras são as atividades mais frequentes durante a infância e são reconhecidas como um direito social das crianças (Lei n. 8.069, 1990). Por estarem presentes em diferentes locais, tempos e sociedades, tornam-se um recorrente objeto de estudo no campo das ciências humanas, sendo muitas vezes descritas em diferentes contextos e tendo sua contribuição para o desenvolvimento infantil analisada. Teorias socioantropológicas e psicológicas sobre o brincar (Brougère, 2008; Elkonin, 2009; Kishimoto, 2008; Vigotski, 2007) salientam o caráter sociocultural dessa atividade, uma vez que é constatado que as ações lúdicas não se sustentam no uso de objetos durante o jogo, tampouco nos próprios objetos, mas nas relações estabelecidas por meio do que se faz com eles (Elkonin, 2009). São as interações sociais, o contato com outras pessoas, que tornam a brincadeira possível para a criança. Esta, por sua vez, age de acordo com o sentido que dá aos brinquedos e às práticas de brincar. O brincar, dessa forma, é necessariamente constituído a partir da interação do indivíduo com o seu contexto. Pode-se dizer, então, que é um ato cultural, já que, quando brinca, a criança deve apropriar-se de significações já existentes em seu meio e, ao fazê-lo, também são capazes de transmiti-las para seu ambiente social. Além disso, podem ainda estabelecer novos sentidos para as brincadeiras.

Em outras palavras, ao brincar, as pessoas envolvidas nessa atividade estão sendo produtos e produtoras de cultura (Brougère, 2008; Palma, 2017).

Ao considerar o caráter sócio-histórico do brincar, Vigotski (2007) discorre sobre a contribuição desse processo para o desenvolvimento do indivíduo, já que pelo brinquedo a criança passa a agir na esfera cognitiva, em oposição às respostas a aos estímulos puramente exteriores. A brincadeira surge quando as crianças buscam satisfazer necessidades que não podem ser realizadas imediatamente e, pelos ganhos em funções cognitivas – como a memória –, não as esquecem. Assim, torna-se possível a significação como uma centralidade na ação das crianças, já que é na situação de brinquedo que a criança passa a ressignificar os objetos, desvinculando-os das ações às quais estão habitualmente associados. Dessa forma, superam, com ajuda da imaginação, as tensões geradas pelas necessidades não realizáveis naquele momento. Para o autor, a mediação das brincadeiras pelos sujeitos com quem a criança se relaciona torna possível a criação das zonas de desenvolvimento proximal. Essas, por sua vez, permitem que a criança se comporte para além do que já consegue fazer sem dificuldade, tornando possível um salto qualitativo em seu desenvolvimento.

Outros ganhos que a brincadeira proporciona estão relacionados ao desenvolvimento de processos básicos, como habilidades motoras, percepção, força

e equilíbrio. Além disso, observam-se melhoras no desenvolvimento emocional, já que na situação brincante as crianças exteriorizam emoções, como prazer, medos e angústias, bem como exprimem agressividade (Carneiro & Dodge, 2007; Cordazzo & Vieira, 2007). Quanto aos ganhos cognitivos, pode ser citada a capacidade de testar a relação de causa-efeito de ações durante a brincadeira, o que seria impossível em outras situações cotidianas, já que os adultos impedem alguns atos para evitar acidentes. Há no jogo, então, uma potencialidade de aprendizagem social quando esse ocorre em ambientes seguros e sem pressão, pois a brincadeira permite a experimentação de comportamentos que seriam evitados em situações normais, uma vez que acarretariam punição ou produziriam medo de errar. Ou seja, ao atenuar as consequências das ações, o brincar contribui para que as crianças explorem mais e criem um repertório de comportamentos mais versátil (Cordazzo & Vieira, 2007; Kishimoto, 2008).

Em relação ao uso da ludicidade na educação, entende-se que ele surge num momento histórico em que a criança passa a ser considerada um cidadão de plenos direitos, e não apenas um sujeito incompleto, já que pode aprender e compreender sobre o mundo que a cerca, além de se expressar de diversas maneiras. Sendo assim, o educador deve buscar uma transmissão de conhecimentos por meio de atividades que sejam fáceis, agradáveis e relacionadas à infância, pois é brincando que a criança dá sentido ao mundo (Silva & Oliveira, 2016). Diante dessas considerações, entende-se que o caráter lúdico das atividades é um potencial facilitador na relação ensino-aprendizagem, pois além das contribuições do brincar citadas, ainda apresenta conteúdos cotidianos – como regras e papéis sociais – e permite o contato com uma diversidade de linguagens (Kishimoto, 2017; Rau, 2013; Santos, 2014).

Quanto aos estudos desse uso, algumas abordagens tratam a questão do ensino por meio de brincadeiras de maneira objetiva e externa aos sujeitos, não havendo consideração dos contextos e das histórias de vida dos indivíduos aos quais essa prática é destinada. Porém, uma práxis que leva em conta a ludicidade deve ser orientada com ajuda da experiência lúdica, que é interna e subjetiva, só podendo ser expressa como tal pelo sujeito que a vivencia. O uso de brincadeiras e jogos com função pedagógica, portanto, não deve ser dado como uma ação pronta com fim em si mesma, mas realizada de modo

reflexivo (Luckesi, 2014; Rau, 2013; Santos, 2014). Isto é, a inserção do lúdico na escola deve considerar o histórico de vida da criança, o meio em que vive, suas opiniões, interesses, características e raciocínios próprios, já que essa realidade vai interferir nas atividades propostas. Assim, mais do que um uso pedagogizante, o lúdico deve ser capaz de sensibilizar as crianças, motivando-as pelas suas vivências e preparando-as para o futuro (Silva & Oliveira, 2016).

Com efeito, foi tomado como base para este trabalho o aporte teórico da relação com o saber (Charlot, 2000; 2001; 2009), pois como explicitado a seguir, seus fundamentos permitem compreender a dimensão subjetiva dos indivíduos em seu processo de apropriação do mundo. Logo, possibilita a apreensão da dimensão lúdica dos jogos e brincadeiras utilizados com fins educativos.

Charlot conceitua a relação com o saber enquanto o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber (Charlot, 2000, p. 81).

O autor busca compreender o conceito de fracasso escolar, a partir do questionamento de como um indivíduo confrontado com a necessidade de aprender se mobiliza e age para fazê-lo. Dado que a educação se trata da apropriação de certa parte da essência humana que se encontra objetivada, para construir-se, o sujeito deve se implicar pessoalmente e consentir com esse processo. Por outro lado, é necessário também que o mundo ofereça oportunidades para que esse sujeito se torne um integrante da espécie humana, alguém único e membro de uma comunidade que compartilha valores e ocupa determinados papéis na sociedade. Em outras palavras, a educação é um triplo processo de hominização, singularização e de socialização, possível graças à interação dos indivíduos em seus contextos (Charlot, 2000; Souza & Charlot, 2016).

Como aprender é exercer uma atividade dependente da situação, devem-se considerar os locais, as pessoas e os momentos em que ela se dá. Sobre os locais, o autor considera que, como as atividades desenvolvidas em uma sociedade não são regidas

por uma mesma lógica, deve-se entender em quais locais promover cada forma de relação. Quanto às pessoas, o aluno pode atribuir outros sentidos a quem o ensina, criando relações além daquela com o saber que é ensinado, já que essas pessoas acumulam papéis sobrepostos. Por fim, quanto ao tempo, é necessário levar em conta tanto o momento da história individual, quanto da história coletiva da humanidade, bem como da sociedade, em que o sujeito está inserido quando a relação se dá (Charlot, 2000).

Além disso, o processo de aprender só ganha sentido se faz referência com a história e com as concepções do sujeito em confronto com essa necessidade. Por essa autoprodução de si ser mediada pela interação com outras pessoas, os saberes também passam por processos de validação, capitalização e transmissão, de acordo com as relações sociais que estruturam a sociedade na qual o sujeito está inserido. Em outras palavras, a relação com o saber envolve: uma dimensão epistêmica, pois os conhecimentos apresentam origens, formas e conteúdos distintos entre si; uma dimensão social, já que a apreensão de saber passa por processos de ensino-aprendizagem nos quais há a mediação de outras pessoas, mesmo que indiretamente; e uma dimensão identitária, uma vez que há especificidades do sujeito na maneira com que se mobiliza e se coloca em atividade no processo de aprender. Como essas dimensões são indissociáveis durante esse processo, a relação com o saber é, portanto, relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo, não tendo o mesmo significado para todos os alunos (Charlot, 2000; Trópia, 2015).

Partindo da ideia de que aprender os diferentes saberes, sejam quais forem, envolve diferentes processos, dependendo da natureza do aprendizado, Charlot (2000) explica três formas distintas de relação epistêmica com o saber, ou seja, maneiras diferentes de o sujeito se relacionar com o mundo. A primeira, denominada “objetivação-denominação”, é dada por um processo em que há a passagem da não-posse a posse de um saber-objeto, que num primeiro momento é virtual, pois está incorporado em objetos empíricos, pessoas ou locais, mas que se torna real quando apropriado por um sujeito consciente de tê-lo feito. Sendo assim, o conteúdo daquele saber surge com uma existência própria, já que não precisa passar pelas ações do processo que o gerou para ser adquirido e independe da relação do sujeito com o conteúdo. Como exemplo, pode-se citar o entendimento

dos modelos atômicos sem a necessidade de replicar os experimentos realizados por seus idealizadores. Já a “imbricação do Eu na situação” se refere a um aprendizado cujo seguimento se dá quando o indivíduo passa do não-domínio ao domínio de uma atividade. Dessa forma, o produto do saber não pode ser desvinculado da atividade que o gerou, já que é dado pela imersão do corpo em uma situação. O autor ainda discorre sobre como pensar essas atividades de maneira reflexiva permite articular os saberes ali envolvidos por meio de enunciados. Conhecer esses enunciados, no entanto, não se trata do mesmo processo que dominar tais atividades. Por exemplo, uma pessoa pode ler instruções que descrevem todos os passos necessários para se aprender a andar de bicicleta, no entanto, isso não garante que ela o aprenderá de fato, pois essa é uma atividade que necessita da prática para se concretizar. Por fim, a “distanciação-regulação” diz respeito àqueles saberes cujo aprendizado é caracterizado pelo domínio de relações intra e intersubjetivas, isto é, o sujeito aprende a regular relações com o outro e consigo mesmo, já que é afetivo e relacional, e se torna capaz de se distanciar, de modo a tornar o mundo objeto de reflexão e construir uma imagem de si mesmo, compreendendo a vida a partir daquilo que é vivido (Trópia, 2015).

Diante das questões colocadas, torna-se pertinente investigar aspectos relacionados à ludicidade que possam colaborar com o enriquecimento da utilização desse recurso nas escolas, principalmente porque os estudos da área se concentram na utilização de jogos e brincadeiras pedagógicas na educação infantil. Além disso, são poucos os dados que corroboram para o entendimento do uso da ludicidade como uma ferramenta de aprendizagem viável (Silva & Oliveira, 2016). Assim, este trabalho teve como objetivo explorar a relação com o saber construída durante as atividades lúdicas exercidas por crianças do 5º ano do Ensino Fundamental, com ênfase no brincar com objetivos pedagógicos presente no contexto escolar proposto pelas professoras.

## Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de delineamento exploratório-descritivo, com abordagem qualitativa. Esse desenho permite uma maior familiaridade com o tema de estudo, possibilitando o aprimoramento de ideias e a descrição de características de determinados grupos. Além disso, tem a vantagem de um

planejamento flexível, para que possam ser considerados diferentes aspectos do objeto estudado (Gil, 2002).

Após a aprovação do projeto de pesquisa pela Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da universidade dos autores (CAAE: 03808118.9.0000.5151), foi realizado um contato prévio com uma escola particular e uma escola pública em uma cidade do interior de Minas Gerais, a fim de esclarecer os objetivos da pesquisa para que os responsáveis pelas entidades pudessem autorizar a atuação do pesquisador nas suas dependências. Os dados só foram recolhidos após os responsáveis pelos participantes tomarem conhecimento e assinarem o Termo de Comprometimento Livre e Esclarecido enviado pelas escolas e da aceitação dos estudantes por meio do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, de acordo com a resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2012). Esses documentos traziam informações sobre a garantia de sigilo dos participantes, bem como sobre os benefícios, eventuais riscos de participar da pesquisa e a informação de que eles poderiam se retirar do estudo a qualquer momento.

A coleta dos dados foi feita com ajuda de uma ficha de identificação pessoal dos alunos, na qual constavam seu nome, sua escola e sua característica de motivação (se motivado ou desmotivado), bem como um roteiro para entrevista semiestruturada (Anexo 1), elaborado com base no instrumento balanço do saber (Charlot, 2009) a fim de investigar o que as crianças dizem aprender quando brincam e quando são ensinadas brincando. De acordo com Charlot (2009), a interpretação das respostas obtidas em um balanço do saber, originalmente realizado de maneira textual, permite a apreensão do que é mais importante para os sujeitos no que diz respeito a seu processo de aprendizagem, visto que, nas condições em que as perguntas são feitas, o que é dito é aquilo que tem valor e sentido a ponto de aparecer em seus relatos. O uso de entrevistas, por sua vez, permite apreender a importância dos processos de aprendizagem de forma singular.

Os participantes do estudo foram 16 alunos de duas escolas, uma pública e uma privada, do 5º ano do ensino fundamental. Os estudantes foram divididos igualmente entre sexo, tipo de escola e características de motivação em atividades escolares (se motivados ou desmotivados). Dessa forma, foram entrevistados dois meninos motivados, duas meninas

motivadas, dois meninos desmotivados e duas meninas desmotivadas em cada escola, identificados nos resultados respectivamente pelos códigos MOTO, MOTA, DSMO e DSMA. As escolas foram identificadas pelos códigos EPU, no caso da escola pública, e EPA, no caso da escola particular.

A seleção dos alunos com base na motivação foi deixada livremente a cargo das professoras, por conhecerem de modo mais próximo sua conduta. No entanto, em conversas informais, o pesquisador que foi a campo pediu uma justificativa sobre os critérios de suas escolhas. As respostas das professoras de ambas as escolas se assemelharam, uma vez que consideravam motivados aqueles alunos mais participativos em sala e que demonstravam interesse pelos conteúdos ensinados por realizar as atividades propostas. Já os alunos considerados desmotivados foram aqueles cujos comportamentos os impediam de participar ativamente das tarefas solicitadas, pois prestavam pouca atenção nas classes por ficarem divagando e/ou porque não ficavam quietos durante as aulas, interferindo inclusive no rendimento de outros colegas da turma. Nessas conversas, também foram perguntadas as estratégias lúdicas utilizadas em classe, para o auxílio na composição do roteiro de entrevista. Nesse momento, foi notado que a escola particular em questão tinha maior familiaridade com a importância da ludicidade, visto que já era uma questão discutida e planejada institucionalmente. Já as atividades propostas pelas professoras da escola pública eram mais pontuais, pois encontravam obstáculos como a escassez de recursos e falta de projetos que levassem em conta o lúdico no ensino, apesar de reconhecerem sua relevância.

As entrevistas, realizadas pelo primeiro autor deste artigo, foram gravadas e armazenadas em arquivos digitais e posteriormente transcritas. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo. Esse método permite a produção de inferências sobre o objeto de estudo, embasando-o em pressupostos teóricos e situações concretas que condizem com o contexto sócio-histórico da produção do trabalho (Campos, 2004). O material coletado foi submetido às etapas demandadas por esse tipo de análise, tendo como referência a proposta de Moraes (1999).

A primeira dessas etapas foi a preparação, na qual se realizou uma leitura flutuante e a codificação dos elementos da amostra. Em seguida, os dados foram submetidos para a unitarização, de modo a definir

as unidades de análise atentando-se à necessidade de essas terem significados em si mesmas. Esta etapa possibilita extrair a essência do que foi enunciado pelos entrevistados (Bardin, 2011). A terceira etapa, denominada categorização, foi realizada levando-se em conta os critérios de validade, exaustividade, homogeneidade, exclusividade e objetividade exigidos, dessa forma, cada unidade de análise identificada foi alocada na categoria correspondente ao seu conteúdo.

As categorias foram desenvolvidas de acordo com a temática de base do trabalho ao longo do processo de análise, assim caracterizando esta como uma categorização não-apriorística (Campos, 2004). Por fim, foram realizadas a descrição e a interpretação do material analisado. Tais etapas aconteceram por meio da inferência (Bardin, 2011), valendo-se do referencial teórico sobre a relação com o saber proposto por Charlot (2000; 2001; 2009), bem como sobre o brincar e os jogos em ambientes educativos (Brougère, 2008; Kishimoto, 2007; Rau, 2013; Santos, 2014).

## Resultados

A partir das entrevistas, observou-se que o brincar apareceu como uma atividade dotada de valor pelas crianças. Todos os participantes relataram gostar de fazê-lo e ocupar diferentes ambientes para tal, como os espaços de casa, a rua e a escola. Dessa forma, foram elaboradas quatro categorias de análise que permitiram apreender várias informações sobre como as crianças percebem as brincadeiras que realizam e como elas entendem o brincar, sendo enfatizado, neste trabalho, o ambiente escolar.

Na primeira categoria estão as '**atividades preferidas das crianças nas escolas**'. Nos relatos, as crianças apresentaram atividades acadêmicas, como "aula de artes e de ensino religioso" (MOTA EPU 1), "estudar ciências humanas" (DSMO EPA 1) e "provas de matemática" (MOTO EPA 2). Além dessas, podem ser destacadas as brincadeiras realizadas nas instituições de ensino. Quando questionadas sobre o que mais gostam de fazer na escola, todas as crianças evidenciaram que gostam de brincar, seja por brincadeiras livres e espontâneas, como "jogar futebol" (DSMO EPA 1; MOTA EPA 1) e "brincar no recreio" (DSMA EPU 1), ou na aula de educação física, na qual foram descritas brincadeiras guiadas, como a queimada.

Designadas na segunda categoria estão as unidades de análise que mostram as '**percepções das**

**crianças sobre a presença de brincadeiras nas salas de aula**'. Essa categoria agrupa tanto os dados que mostram se as crianças percebem ou não a presença de brincadeiras na sala de aula quando questionadas sobre sua oferta pelas professoras, quanto os sentimentos e inclinações dos alunos, referentes às atividades em questão.

Todas as crianças da escola particular e algumas da escola pública disseram que os educadores levavam jogos ou atividades de lazer para as aulas. Em alguns relatos de alunas motivadas, inclusive, esse fato aparece intrínseco à relação criada com os docentes que o fazem, já que isso faz deles uma pessoa "legal" (MOTA EPA 2) ou "uma mãe pra gente" (MOTA EPU 2). Alguns desses exercícios foram reconhecidos como um método para ensinar algo, às vezes apresentadas no próprio material didático utilizado, ou seja, "brincadeiras do livro" (DSMO EPU 2; DSMO EPA 1), enquanto outras vezes os alunos percebem a existência de brincadeiras espontâneas que as docentes ocasionalmente realizam com eles, como quando "coloca música e a gente brinca dançando" (DSMA EPA 1).

Por outro lado, houve estudantes que não souberam relatar ou não consideraram nenhuma das atividades levadas pelas professoras como brincadeiras, num primeiro momento. Nesse caso, todos os estudantes faziam parte da escola pública. Um exemplo desse fenômeno aparece quando a aluna DSMA EPU 1 diz: "Eu não sei se ela já deu alguma brincadeira". Na sequência, o pesquisador perguntava sobre as brincadeiras que as professoras disseram proporcionar aos alunos, conforme tomou conhecimento nas conversas informais, nesse momento, então, os educandos confirmavam a presença de tais brincadeiras. Nota-se que tanto alunos considerados desmotivados, quanto aqueles motivados expressaram tal percepção.

Quanto aos sentimentos frente às atividades lúdicas propostas, em ambas as escolas a maioria dos alunos relatou que se sentem felizes e disseram preferir aprender a partir desses momentos brincantes, pois se opõem ao enfado das aulas com formato mais tradicional. Exemplos disso aparecem nas seguintes unidades de análise: "é melhor do que ela (professora) ficar quieta e copiando lá" (MOTO EPU 1) e "não fica tão tédio estudar com essas brincadeiras" (MOTA EPA 2). Além da diversão ocasionada por esses momentos, outro motivo pelo qual aparece tal predileção nos relatos é o fato de que é percebida

certa facilitação no processo de aprendizagem por meio dos jogos pelos quais processos psicológicos superiores – como atenção e memória – são otimizados, pois “é mais fácil guardar na nossa cabeça” (DSMA EPU 1) e porque “a gente fica mais focado” (DSMO EPA 1). Ademais, essas são oportunidades em que a professora ou outros colegas podem auxiliar em caso de erro, como relatado pela aluna MOTA EPA 1, que diz: “mesmo se eu errar, vai ter alguém pra me ajudar, como a professora ou algum amigo meu que saiba”.

Em contrapartida, três alunos apresentaram visões pouco favoráveis quanto ao tipo de prática em questão. O primeiro deles, considerado desmotivado e pertencente à escola particular, se apresentou indiferente, dizendo se sentir “normal” (DSMO EPA 2) frente às dinâmicas brincantes propostas; o segundo, também da escola particular e considerado motivado não as aprovava, “porque todo mundo conversa alto” (MOTO EPA 1) para realizá-las; e o último, discente da escola pública visto como desmotivado por sua professora, posicionou-se com controvérsia, pois disse aprender melhor com as brincadeiras, mas que é mais fácil realizar as provas quando a professora “ensina sério”, caso contrário “quando chega a prova você não vai saber o que a professora explicou” (DSMO EPU 2).

A terceira categoria abrange os **‘aprendizados que as crianças dizem obter a partir das situações brincantes’**, sejam elas dentro do ambiente educacional, oferecidas pelas professoras como atividades de cunho pedagógico, ou mesmo fora dele, com brincadeiras espontâneas e livres realizadas com os pais, amigos, colegas, entre outros companheiros. Ao se pensar os diferentes processos envolvidos nas brincadeiras e que aprender também diz de diferentes relações com o mundo, consigo e com os outros, os resultados abarcados nesta categoria foram divididos em subcategorias baseadas nas três formas de relação epistêmica com o saber postuladas por Charlot (2000).

A primeira subcategoria apresenta processos de **‘objetivação-denominação’**. Nela estão presentes relatos que mostram o brincar enquanto meio para aprender conteúdos programáticos escolares, ou, ainda, como instrumento para aprimorar as competências ensinadas na escola. Identificam-se exemplos de tais processos quando há crianças que dizem que “a cruzadinha é pra você ficar um pouquinho melhor no português” (MOTO EPU 1), que um jogo

da memória proposto na aula de geografia era para auxiliar a “achar o nome do estado e da capital” (DSMA EPA 2) ou ainda que “a brincadeira tem um motivo (...), é pra aprender vértices, arestas e faces. Não é só pra brincar, (por) brincar. É pra aprender” (MOTO EPA 2). Apesar das respostas anteriores, alguns alunos mostraram desconhecer o intuito dos jogos utilizados em sala ou não sabiam relatar o que eram as “várias coisas” (DSMA EPU 1) que disseram aprender com as brincadeiras propostas pelas professoras. Nesse caso, todos os alunos faziam parte dos considerados desmotivados por suas professoras, sendo duas meninas da escola pública e um menino da escola particular.

Quanto à segunda subcategoria, é entendido que relações da forma **‘imbricação do Eu na situação’** numa situação de brincadeira dizem respeito não só à interiorização das regras dos jogos, mas de aprender a praticá-los. Isso foi percebido quando dizem que aprenderam a “ser youtuber, a fazer os vídeos mais legais” (MOTA EPU 1), a “jogar futebol melhor” (DSMO EPU 2) e que, para brincar de vôlei, aprendeu-se a “fazer manchete, toque, saque” (MOTA EPA 2).

Por fim, a terceira subcategoria diz respeito às relações de **‘distanciação-regulação’** construídas no brincar. Aprender “como a amizade é importante” (DSMA EPA 1), que “uma mãe tem que aprender as coisas... Não bater nos filhos” (MOTA EPU 1), que caso não conseguir acertar um colega num jogo de queimada “não precisa ter problema” (MOTA EPU 2) e que brincar “pode ajudar no futuro” (DSMO EPA 2), pois tornar-se jogador de futebol é uma carreira possível, são exemplos de como as crianças demonstraram se entender enquanto sujeitos afetivos, que estabelecem e mantêm relações com as outras pessoas.

A quarta e última categoria criada abarcou as falas sobre **coisas que os discentes mudariam na escola ou no processo de aprendizagem**. O brincar foi citado de diferentes formas por algumas crianças como uma questão a ser alterada. Alguns alunos apontaram o desejo de uma maior presença de brincadeiras na escola, seja por meio de um maior tempo de recreio, pela criação de um horário com a finalidade de brincar ou ainda que as professoras ensinem “trazendo mais brincadeiras pra explicar” (MOTO EPA 2), deixando um pouco de lado os “estudos com força” (MOTA EPU 1). No tocante às brincadeiras já existentes, houve vontade de modificar o repertório ou os espaços em que

se brinca, pois veem que as brincadeiras ofertadas se mostram muito repetitivas ou que o ambiente da escola poderia ser mais utilizado para tais fins, porque mesmo quando as professoras propõem essas dinâmicas, “a gente faz mais fechado na sala” (DSMA EPA 2).

## Discussão

Ao permitir que as crianças falem sobre o que brincam e o que aprendem ao fazê-lo, é reforçado o reconhecimento da necessidade e da relevância de sua participação ativa nos contextos dos quais fazem parte e no fazer científico (Rivero & Rocha, 2019). Os dados aqui obtidos ganham importância ao serem articulados na questão da relação com o saber (Charlot, 2000; 2009), pois contribuíram para a compreensão da indissociabilidade das dimensões social, epistêmica e identitária dos processos envolvidos na atividade lúdica enquanto recurso pedagógico. Foi tomado o cuidado de ser realizada uma leitura positiva da realidade dos indivíduos, conforme propõe Charlot (2000). Esta consiste em atentar-se para não atribuir como faltas reificadas o que deve ser interpretado enquanto relações de sujeitos ativos, temporais e afetivos com o mundo, com outros sujeitos e com eles próprios. Como esses indivíduos são conscientes, eles podem refletir sobre essas relações e torná-las enunciados, que, por sua vez, relacionam-se com processos de elaboração de sentido, e não de características desses sujeitos que seriam determinadas *a priori*.

Pensando na mobilização enquanto movimento interno, partindo de um sujeito que se coloca como recurso para agir (Charlot, 2000; Souza & Charlot, 2016), conhecer as coisas que as crianças mais gostam de fazer nas escolas informa sobre quais tipos de atividades as mobilizam e são importantes para exercerem nesse espaço, já que dão indícios de quais tipos de interação são capazes de gerar nelas desejo o suficiente para que se coloquem como recurso de ação. Os dados da primeira categoria mostram que a escola é lugar de aprender e, além disso, ganha outros sentidos, como o de estar com os amigos e, sobretudo, de brincar. Essa sobreposição de papéis da escola deve, assim, ser aproveitada para a contemplação da ludicidade em seu espaço, pois, além de sua centralidade como local de instrução, é também espaço de vida (Charlot, 2000). Achados semelhantes foram encontrados em outro estudo (Carneiro &

Dodge, 2007), no qual foi destacado o fato de as escolas substituírem a rua e outros ambientes públicos como lugares nos quais se brinca, visto que esses espaços se apresentam em número reduzido no mundo contemporâneo. Além disso, os dados relativos à quarta categoria convergem com resultados encontrados por Ianuskiewtz (2014), ao explorar a relação com o saber de estudantes do 6º ano do ensino fundamental em situação de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Os alunos questionados por essa autora colocaram como aulas de inglês ideais aquelas com presença de brincadeiras, jogos, músicas, vídeos, entre outros. Fica perceptível, então, a importância da inserção de práticas lúdicas na escola, já que essas frequentemente são apontadas como uma das atividades que conferem sentido a essa instituição pelos participantes dos estudos, seja pelo brincar livre ou pelo brincar com objetivos pedagógicos.

Quando o educador oferece um jogo e/ou brinquedo como meio numa relação de ensino-aprendizagem, espera-se que ele passe a assumir duas funções: a função lúdica e/ou a função educativa, já que propicia diversão e completa o indivíduo em seus conhecimentos e sua apreensão de mundo (Kishimoto, 2017). No entanto, para que o caráter lúdico de uma atividade proposta em sala de aula se mantenha, os alunos devem entender a utilização de jogos e brincadeiras como se fosse uma situação livre (Santos, 2014). A partir dos dados obtidos, foi possível notar que tanto o sucesso quanto o insucesso do uso de brincadeiras em sala de aula, no tocante à contemplação dessas funções, aconteceram com alunos representantes das duas características de motivação. Isso reforça a ideia de que o interesse por uma atividade de aprendizagem tem, sobretudo, um caráter relacional da criança com o que lhe é ensinado, em vez de ser uma característica individual (Charlot, 2001).

A partir das unidades de análise da segunda categoria, é possível constatar evidências da dimensão identitária da relação com o saber nas brincadeiras, já que algumas crianças estavam mobilizadas de maneira mais efetiva que em outros métodos de ensino não pautados na conduta lúdica, pois o fizeram de maneira ativa e intencional. Além disso, quando aprendem brincando, as crianças se divertem, se veem mais focadas e com melhor capacidade de memorização, como apontam os dados. Nesses casos, pode-se dizer, então, que por contemplar a ludicidade, o uso de jogos educativos agiu em um processo capaz de gerar

uma resignificação do aprender, porque se opôs ao que é considerado um ensino tedioso ou, como coloca a aluna MOTA EPU 1, “com força”, ou seja, o processo sem o uso de dinâmicas brincantes. Como discorre Charlot (2000) sobre a questão do sentido, sua definição não deve ser definitiva, pois é natural que ao longo da evolução do sujeito, em sua dinâmica própria ou em confronto com o mundo, “algo pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido” (2000, p. 57). Processos parecidos foram constatados por Maia e Vieira (2017), que encontraram que o uso de arte e jogos de regras pautados na cooperação, como uma ponte entre o saber e o brincar, permitiu que os indivíduos estudados dessem novas significações às suas identidades discentes, já que anteriormente se viam incapazes de aprender como se isso fosse uma característica própria, o que afetava negativamente seu engajamento nas tarefas escolares.

Já a dimensão social da relação com o saber aparece quando há descrição de relações com os outros ocorridas ao longo do processo, como quando os colegas passam a ser vistos como auxiliares no processo de ensino e os professores como pessoas boas. Isto é dizer que as professoras não se reduziram às tarefas de instruir ou educar, o que entra em consonância com as noções da relação do saber, pelas quais se entende que também devem ser considerados os outros papéis destes profissionais, a saber, o agente de uma instituição, aquele que representa uma disciplina de ensino, um indivíduo com maior ou menor amabilidade, entre outros (Charlot, 2000).

Como é enfocado na terceira categoria, nas unidades de análise que compõem a subcategoria ‘objetivação-denominação’, o brincar aparece como mediador da relação educacional. Os resultados obtidos mostram que, para parte dos alunos entrevistados, os jogos educativos propostos pelas professoras atingiram seus objetivos, contemplando seus dois papéis, já que potencializaram a construção de saberes das crianças, souberam dizer quais conteúdos foram aprendidos e até mesmo reconheceram as brincadeiras como um meio para aprendê-los, e não com o fim em si mesmas. Isso ficou evidente quando as crianças disseram que aprenderam “português”, a relacionar os estados a suas capitais e a identificar arestas, faces e vértices em um poliedro. Trata-se, portanto, da dimensão epistêmica da relação com o saber, já que elas estão expressando um conteúdo intelectual que existe por conta própria, mas que foi

apropriado e enunciado por elas. Ao estudar a relação epistêmica com o saber de alunos que participavam de atividades investigativas na aula de Biologia, Trópia (2015) apontou que esse tipo de relação aparece tanto quando há a denominação do conteúdo, no qual o aluno consegue nomear uma expressão que corresponde a um conceito, como quando ocorre a posse desse conteúdo pelo aluno, isto é, quando ele é capaz de fazer a descrição de seus conceitos característicos. Nos três exemplos aqui apresentados, a relação epistêmica com o saber se dá pela denominação, já que há apenas a indicação de uma expressão que identifica conteúdos, sem haver maiores descrições sobre o que os caracteriza.

Em contrapartida, houve casos em que a função lúdica não foi atingida, como quando o brincar aparece como um incômodo devido ao alto volume das vozes dos colegas durante as atividades. Além disso, o fato de alguns alunos não perceberem a existência do brincar dentro de sala (especialmente os da escola pública) ou se sentirem indiferentes frente a tais propostas mostra que essas atividades perdem tal característica, passando a funcionar de maneira estritamente pedagogizante, por serem impostas. Já a falha em se atingir os objetivos educativos pode ser constatada quando os alunos não sabem dizer o que aprenderam ou usam termos genéricos para fazê-lo, o que indica uma mobilização frágil (Charlot, 2009), e também quando o ensino pelo brincar é visto como distante dos conteúdos exigidos nas provas. Em outras palavras e articulando essas informações à noção da relação com o saber, esses registros mostraram que, para os alunos em questão, a proposta das brincadeiras ganhou significações negativas que fazem correspondência, por exemplo, à dimensão epistêmica, pois não é sabido o que se aprende; à dimensão social, uma vez que os colegas são fonte de aborrecimento; e à dimensão identitária, porque às vezes não há desejo suficiente em se implicar ativamente no que é proposto.

Ao entrevistar alunos do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental sobre o brincar na escola, Palma (2017) encontrou que, ao contrário dos alunos dos anos iniciais, as crianças mais velhas enxergam a sala de aula como um lugar sério, destinado exclusivamente à aprendizagem. Como apontado nos resultados, divergências como essa, além de outras, também foram ouvidas nesta investigação. Conflitos cognitivos e emocionais inesperados são comuns

quando são propostas brincadeiras na educação, sua superação se dá a partir do conhecimento do uso desses recursos aliados às necessidades dos alunos e ao planejamento pedagógico (Rau, 2013). No entanto, como foi constatado, ainda são enfrentados obstáculos, principalmente na escola pública, para se reconhecer e promover o direito de brincar das crianças no ambiente escolar, o que acaba sendo refletido nas falas dos alunos, que, por vezes, demonstram haver um distanciamento entre sua lógica e a dos adultos, no que diz respeito ao tempo e espaço destinados às brincadeiras, sendo notado que em alguns casos o brincar sequer foi identificado pelos educandos. Já que considerar a relação com o saber é também considerar o local e o tempo em que o aprender ocorre (Charlot, 2000), concorda-se com Pinto e Quinteiro (2012) quanto à necessidade de compreender a infância para além da educação infantil e do critério da idade, para que seja reconhecida a condição social da criança também no interior da escola e, em especial, na sala de aula. Os dados aqui apresentados mostram que a inserção do brincar nas atividades escolares deve ser uma implicação de tal visão, pois quando contempla sua função lúdica, a tendência é de que haja uma transformação nas relações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem e que os alunos se mobilizem de maneira a haver maior participação no seu próprio processo formativo, podendo, inclusive, identificar o que está sendo aprendido quando brincam.

Por fim, cabe ainda ressaltar que nos dados das subcategorias ‘imbricação do Eu na situação’ e ‘distanciação-regulação’, os sujeitos demonstram exemplos de uma visão sobre seu potencial para melhorar as habilidades demandadas no próprio ato de brincar, pois, ao fazê-lo, aprendem a ter maior domínio dos elementos que compõem essas práticas, como “jogar futebol melhor”, aprender movimentos de vôlei e fazer “vídeos mais legais”. Também é notado que alguns dos aprendizados significativos que eles obtêm com ajuda de brincadeiras estão relacionados às manifestações culturais que os rodeiam, como é o caso de aprender a ser *youtuber*, categoria profissional que passou a existir há poucos anos. Isso remonta à lógica da aprendizagem enquanto exercício em situação, pela qual se entende que, além de marcada pelo local e pelas pessoas, aspectos neste trabalho já discutidos, esse processo também só é possível na sua inserção em um momento da história,

seja ela individual, da humanidade ou da sociedade em que se vive (Charlot, 2000). É confirmada, assim, a ideia de que o jogo só é possível graças a uma cultura preexistente que o define, fazendo dele uma atividade cultural mesmo quando realizado isoladamente pelos indivíduos (Brougère, 2008). Além disso, o brincar auxilia o porvir dessas crianças, posto que a partir dele podem projetar seu futuro, como quando dizem que brincando estão aprendendo a se tornar bons pais, um promissor jogador de futebol, alguém respeitoso, dentre outros. Dessa forma, torna-se importante utilizar os jogos educativos pensando na sua articulação com as realidades socioculturais dos estudantes, para que seja valorizado o acesso dos conhecimentos do mundo físico e social (Rau, 2013), pois é nesse encontro com o real que o jogo contempla sua função lúdica, podendo assim ser identificado como um elemento componente da criação de sentido na construção de mundo das crianças, facilitando a convergência do desejo com o saber.

### Considerações finais

Este trabalho explorou a relação com o saber de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública e de uma escola particular em situações de brincadeira, colaborando para compreender como as crianças percebem a contribuição das brincadeiras em suas vidas, principalmente no que diz respeito ao ambiente escolar. Levando-se em conta a questão da mobilização dos alunos para se colocarem em relação consigo mesmos, com o mundo e com os outros em situações de aprendizagem, bem como entendendo a ludicidade enquanto um fenômeno subjetivo, foi constatado que grande parte das crianças entrevistadas veem no brincar um potencial facilitador na sua construção de conhecimento. No entanto, nem sempre as funções lúdica e/ou educativa dos jogos utilizados em contexto escolar estão presentes, já que em determinadas situações a inserção desses métodos ganha significados negativos para alguns estudantes. Argumenta-se que esse estranhamento se dá não por características individuais, mas porque a escola é um espaço que, por vezes, deixa de reconhecer a condição social da criança. É proposta uma inserção do brincar que leve em consideração a ludicidade, que, quando contemplada, possibilita uma transformação nas relações estabelecidas na sala de aula, de modo que as crianças passam a se mobilizar de maneira mais ativa em sua formação.

Quanto às questões metodológicas, o trabalho apresenta certas limitações, já que as escolhas dos participantes por características de motivação foram realizadas exclusivamente pelas professoras, não utilizando outros recursos que permitiriam a identificação das crianças mais e menos motivadas, por exemplo: observações participantes em aulas, avaliação por meio de algum instrumento padronizado ou acesso às notas dos estudantes. Além disso, o levantamento de brincadeiras realizadas na escola também poderia ser realizado de maneira mais objetiva, já que mesmo

o foco sendo a experiência subjetiva, é importante saber identificar como o oferecimento desses recursos é concebido. Para trabalhos futuros, são igualmente sugeridos métodos complementares, cujo planejamento se dê de forma que sua aplicação também incorpore a ludicidade, como o balanço do saber em sua forma textual ou, ainda, desenhos e rodas de conversa de maneira a se obter um maior número de dados para auxiliar na apreensão dos processos de relação com o saber dos alunos em atividades de brincadeiras e jogos.

## Referências

- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.
- Brougère, G. (2008). A Criança e a Cultura Lúdica. In T. M. Kishimoto (Org.), *O brincar e Suas Teorias* (pp. 19-32). Pioneira.
- Campos, C. J. G. (2004). Método de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 57(5), 611-614. <https://doi.org/10.1590/S0034-71672004000500019>
- Carneiro, M. A. B., & Dodge, J. J. (2007). *A descoberta do brincar*. Melhoramentos.
- Charlot, B. (2000). *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria*. Artmed.
- Charlot, B. (2001). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Artmed.
- Charlot, B. (2009). *A Relação com o Saber nos Meios Populares: uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*. Livpsic.
- Conselho Nacional de Saúde. (2012). *Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012*. Diário Oficial da União.
- Cordazzo, S. T. D., & Vieira, M. L. (2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 7(1), 89-101.
- Elkonin, D. B. (2009). *Psicologia do Jogo*. WMF Martins Fontes.
- Ianuskiwitz, A. D. (2014). *Relações com o saber: um estudo sobre o sentido atribuído por alunos da rede pública à escola, à língua inglesa e à sua aprendizagem*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7520>
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4a ed.). Atlas.
- Kishimoto, T. M. (2008). Bruner e a Brincadeira. In T. M. Kishimoto (Org.), *O brincar e suas teorias* (pp. 139-154). Pioneira.
- Kishimoto, T. M. (2017). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (14a ed.). Cortez.
- Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. (1990, 13 de julho). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República.
- Luckesi, C. (2014). Ludicidade e formação do educador. *Revista Entreideias*, 3(2), 13-23. <https://doi.org/10.9771/2317-1219rf.v3i2.9168>
- Maia, M. V. C. M., & Vieira, C. N. M. (2017). O brincar e a criatividade como formas de lidar com a dificuldade de aprendizagem. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 14(35), 119-157.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-32.
- Palma, M. S. (2017). Representações das crianças sobre o brincar na escola. *Revista Portuguesa de Educação*, 30(2), 203-221. <https://doi.org/10.21814/rpe.8243>
- Pinto, M. R. B., & Quinteiro, J. (2012). A Condição Social do Brincar na Escola: o ponto de vista da criança. *Revista Pedagógica*, 14(28), 469-490. <https://doi.org/10.22196/rp.v14i28.1376>
- Rau, M. C. T. D. (2013). *A Ludicidade na Educação: uma atitude pedagógica* (2a ed.). Ibpx.

- Rivero, A. S., & Rocha, E. A. C. (2019). A brincadeira e a constituição social das crianças em um contexto de educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1-24. 10.1590/s1413-24782019240063erratum
- Santos, S. M. P. (2014). *O Brincar na Escola: metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas* (3a ed.). Vozes.
- Silva, M. R., & Oliveira, M. A. (2016). Revisão da literatura acerca do uso do lúdico na Educação Infantil. *Revista Saberes Docentes*, 1(2).
- Souza, M. C. R. F., & Charlot, B. (2016). Relação com o saber na Escola de Tempo Integral. *Revista Educação e Realidade*, 41(4), 1071-1093.
- Trópia, G. (2015). A Relação Epistêmica com o Saber de Alunos no Ensino de Biologia por Atividades Investigativas. *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, 8(3), 55-80. <https://doi.org/10.5007/1982-5153.2015v8n3p55>
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente* (7a ed.). Martins Fontes.

---

*Jean Ranyere*

Psicólogo Escolar e Educacional pela Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei – MG. Brasil.

E-mail: [jeanranyere@gmail.com](mailto:jeanranyere@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0001-7270-8129>

*Neyfsom Carlos Fernandes Matias*

Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei – MG. Brasil.

E-mail: [neyfsom@ufsj.edu.br](mailto:neyfsom@ufsj.edu.br)

 <https://orcid.org/0000-0001-9064-2282>

Endereço para envio da correspondência:

Praça Dom Helvécio, 74 – sala 2.20 – Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São João del-Rei.

CEP: 36.301-160. São João del-Rei – MG. Brasil.

*Recebido 24/05/2021*

*Aceito 23/02/2022*

*Received 05/24/2021*

*Approved 02/23/2022*

*Recibido 24/05/2021*

*Aceptado 23/02/2022*

*Como citar:* Ranyere, J., & Matias, N. C. F. (2023). A Relação com o Saber nas Atividades Lúdicas Escolares. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 43, 1-13. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003252545>

*How to cite:* Ranyere, J., & Matias, N. C. F. (2023). The Relationship with Knowledge in School Recreational Activities. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 43, 1-13. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003252545>

*Cómo citar:* Ranyere, J., & Matias, N. C. F. (2023). Relación con el Saber en las Actividades Lúdicas Escolares. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 43, 1-13. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003252545>

## ANEXO 1

### Roteiro de entrevista

Boa tarde, tudo bem? Estou fazendo uma pesquisa sobre o que as crianças fazem e o que elas gostam de aprender. Preciso da sua ajuda para responder algumas perguntas sobre isso. As perguntas que vou fazer não têm resposta certa nem errada, você só precisa responder da maneira que conseguir, tá bom? Vamos lá?

#### ***Parte I - Brincar Geral***

1. Você gosta de brincar?
2. Quando você brinca, você brinca de que?
3. O que você usa em suas brincadeiras?
4. Com quem você brinca?
5. O que você já aprendeu brincando?

#### ***Parte II - Brincar em Casa***

1. Você brinca em casa.
2. Com quem você brinca na sua casa?
3. Quais os lugares da sua casa você usa para brincar?
4. Os seus pais já te ensinaram alguma brincadeira?
5. O que você aprende com essas brincadeiras?

#### ***Parte III - Cotidiano na Escola***

1. Quais são as coisas que você mais gosta de fazer aqui na escola?
2. Com quem você faz essas coisas?
3. Aqui na sua escola, sua professora traz brincadeiras pra vocês? (Se responder que não, perguntar sobre as brincadeiras citadas pelas professoras.)
4. O que você aprende com essas brincadeiras?
5. O que você sente quando aprender as coisas brincando?
6. É mais fácil aprender as coisas quando a professora ensina por meio de brincadeiras, jogos, etc?
7. Se você pudesse mudar alguma coisa aqui na escola o que você mudaria?
8. Como você acha que as brincadeiras deveriam ser feitas aqui na escola?
9. O que você mudaria para aprender mais coisas?