



Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico-Methodológicas
Caruaru, 13 e 14 de setembro de 2012

Eixo Temático 7 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DO BRINCAR-LIVRE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Thamyris Mariana Camarote Mandú – UFPE

Priscyla Côelho Gaspar Borges – UFPE

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo identificar as concepções do brincar-livre na Educação Infantil pela comunidade escolar, bem como compreender o modo como essas concepções se revelam na prática docente. Os autores Vygotsky e Brougère, vinculados à perspectiva sociocultural, orientaram a pesquisa. Realizamos um estudo de caso qualitativo, numa instituição privada de ensino do município de Olinda-PE. Participaram da pesquisa duas professoras de Educação Infantil, dez pais de alunos, uma coordenadora e um gestor. Utilizamos como instrumentos de coleta a observação participante e entrevista semi-estruturada. Os registros das observações e entrevistas foram tratados a partir do método de análise de discurso, de Foucault. Os resultados revelaram na comunidade escolar estudada um apego às práticas lúdicas que garantam aprendizagens específicas. Essa prática curricular se distancia do que denominamos o brincar-livre, pois para a maioria dos participantes, esse brincar-livre é compreendido como uma opção recreativa reservada aos momentos extra-curriculares.

PALAVRAS-CHAVE: Lúdico; Brincar-livre; Educação Infantil; Currículo.

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional explicita que a Educação Infantil (EI) constitui a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996). Nesta etapa da educação, a escola tem como função, complementar a ação da família, propiciar o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança, e as interações sociais com outras crianças e adultos que não fazem parte de seu núcleo familiar (BRASIL, 1998). Assim, a brincadeira seria um dos mecanismos utilizados pelos profissionais da EI para

proporcionar tal desenvolvimento, atuando como facilitador e potencializador de aprendizagens no universo infantil.

Para Gomes (2007), a atividade lúdica pode ser dividida em cinco categorias: *lúdico-livre*: a escolha das brincadeiras fica a cargo das próprias crianças, sem interferência dos professores; *lúdico-opcional*: o educador dá algumas alternativas para que a criança escolha; *lúdico-dirigido*: a atividade é direcionada e selecionada pelo educador; *lúdico-ocupacional*: tem como objetivo tomar o tempo inativo entre uma atividade e outra; *lúdico-didático*: a atividade lúdica é proposta para intermediar a aprendizagem de determinados conteúdos pedagógicos.

Das categorias de lúdico citadas, uma em especial merece destaque neste trabalho, é a lúdico-livre ou brincar-livre. Esse interesse em torno do brincar-livre ganhou formas à medida que percebemos, em visitas realizadas a escolas públicas e privadas, uma conotação restrita ao entendimento do lúdico, que perpassa três eixos específicos, a saber: a existência de objetivos pedagógicos; a participação do educador no papel de orientador dessa atividade; a existência de uma vivência prazerosa por parte das crianças ao se envolver na atividade proposta. Em virtude dessa construção do que se entende como atividades lúdicas, presenciamos certa resignação em aceitar que as brincadeiras-livres também fazem parte desse grupo, uma vez que não são identificados nesse segmento os dois primeiros eixos citados anteriormente. Por esse motivo atribuiu-se ao lúdico-livre um valor que se associa ora ao recreativo, no intervalo das aulas, ora para ocupar um tempo ocioso dos alunos, entre uma atividade e outra (GOMES, 2007).

Alguns estudos debruçam-se sobre questões que envolvem a prática lúdica na educação, como Gomes (2007), que investigou o papel do lúdico no Projeto Político Pedagógico (PPP), e Kishimoto (2001), que analisou quais razões levam à escolha e ao uso de determinados brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas de EI. O primeiro revelou que as interpretações sobre a PPP condicionam as atividades lúdicas na escola, enquanto que o segundo evidenciou a existência de uma concepção de criança destituída de autonomia.

Essas pesquisas revelam informações ricas para a compreensão da ludicidade na educação, porém, percebe-se pouco destaque para o entendimento do lúdico-livre, permanecendo ainda alguns questionamentos, como o que motivou essa pesquisa: de que forma as atividades lúdico-livres são compreendidas e desenvolvidas no ambiente escolar pelos professores, diretores e familiares dos alunos da EI?

Acreditando na importância do lúdico-livre para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, este estudo volta-se para a investigação do brincar-livre na EI a partir de uma perspectiva sociocultural, à luz dos estudos de Vygotsky, e sócio-antropológica, orientado por Brougère. Ambos os autores percebem a brincadeira como meio onde a criança se desenvolve, traduz e recria aprendizagens.

A partir dessas considerações, temos como objetivo principal verificar qual concepção os professores, diretor e pais de alunos desse nível de ensino tem acerca do brincar-livre; e como objetivo específico, investigar de que forma essa concepção se revela na prática docente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Brincadeira e desenvolvimento infantil: relações e implicações pedagógicas

O emergente interesse em repensar sobre o papel da educação institucional na formação das crianças pequenas, suscitando também o interesse em se estudar o desenvolvimento infantil, traçando-se para isso alguns paralelos com atividades subtendidas como típicas da infância, como é o caso do brincar, motivaram alguns teóricos conceituados no campo da psicologia a realizar pesquisas que contemplassem essa discussão, destacando-se, nesta área, as obras de Vygotsky.

Segundo Vygotsky (2007), o ato de brincar permite que as crianças pensem e hajam de diferentes maneiras, fornecendo a elas um vasto conhecimento simbólico. Ao brincar, a criança desenvolve-se como indivíduo social ativo, ampliando suas potencialidades por meio de uma aprendizagem significativa. Vygotsky compreende o processo de desenvolvimento do ser humano como um fator resultante da interação das capacidades elementares, que são de origem biológicas, com as funções psicológicas superiores, que são de origem sociocultural, justamente por relacionar o contexto sociocultural e as capacidades inerentes ao próprio indivíduo como prováveis responsáveis pelo desenvolvimento humano.

Dentre os postulados do autor para a questão do ensino escolar, cabe mencionar a ideia de se compreender o desenvolvimento psicológico da criança (aluno) para além do momento atual, passando a assumir um olhar prospectivo no processo de ensino-aprendizagem. Esta perspectiva remete ao conceito de “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP), que se refere à área de delimitação do que a criança já tem como

aquisição consolidada e aquela que está fecunda, porém ainda não foi acomodada dentro do domínio psicológico (VYGOSTSKY, 2007). Desta forma, para este autor o professor é aquele que irá adiantar-se ao desenvolvimento e provocar avanços nos alunos.

Neste sentido, a interação com o outro torna-se uma maneira privilegiada de aprendizagem na brincadeira, à medida que a criança, ao se relacionar com seus pares, comunica-se na troca de experiências, constrói relações reais entre elas, elabora regras de organização e convivência, e estabelece um espaço para interpretação e resignificação dos valores socioculturais inerentes a seu cotidiano. Destacasse nesse contexto as brincadeiras do faz-de-conta, defendidas por Vygotsky como campo fecundo para a acomodação das aprendizagens, possibilitando a criança agir em níveis mais avançados de pensamentos, em virtude da troca de conhecimentos com seus pares.

Assim como Vygotsky, Brougère (1998) acredita na importância do brincar para o desenvolvimento social e psicológico da criança e que ele está intimamente ligado ao papel social da infância, afirmando que esta atividade é influenciada pela cultura em que o indivíduo está inserido, justificando, assim, que o brincar é um fato social. Como o brinquedo e o jogo são produtos da cultura, seus usos permitem a inserção da criança na sociedade. Defendendo que a brincadeira tem um papel educativo importante na escolaridade das crianças, o autor traz reflexões do papel do professor como propiciador de tempo e espaço para a brincadeira, focando mais especificamente nas atividades do brincar-livre no ambiente escolar.

Estudos como o de Kishimoto (2001) revelam que não é dada especial importância ao brincar nas escolas de EI, não sendo disponibilizado para essa prática tempo e espaço suficientes. Ao contrário, as brincadeiras livres muitas vezes são vistas pelos professores como descanso de atividades dirigidas ou até mesmo como forma de passar o tempo quando todas as atividades previstas já foram realizadas.

Apesar de no brincar-livre a atuação do professor ser vista como limitada, há a possibilidade deste direcionar essas atividades para atingir determinados objetivos, “construindo um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados” (BROUGÈRE, 2008, p. 105). Afinal, a qualidade da brincadeira depende muito do espaço, tempo e material disponibilizados.

Fica explícito que, ao se garantir uma otimização do espaço destinado ao brincar-livre na EI, estar-se-á propiciando uma ampla aprendizagem sociocultural para as crianças, caracterizando a educação pré-escolar como um dos principais palcos para o desenvolvimento infantil.

Educação Infantil: um espaço para as atividades lúdicas

A Educação Infantil, no Brasil, tem como principais documentos reguladores o Referencial Curricular Nacional (RCNEI) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil. Tais legislações trataram o cuidar e o educar como aspectos indissociáveis deste nível de ensino, defendendo uma educação comprometida com a constituição de sujeitos solidários, criativos e críticos.

Nessa construção, a atividade educativa passa a ser considerada como uma ação intencional orientada para a ampliação do universo cultural das crianças, de modo que estas sejam munidas de condições de aprendizagens por meio de vivências diversificadas; a partir das quais possam construir significações acerca do mundo e de si mesmas.

Esses pontos encaminham a EI para direções mais críticas, afetuosas, lúdicas, colaborativas e solidárias, em que a brincadeira ganha um espaço ímpar como ferramenta metodológica nessa abordagem, pois a mesma consegue englobar todos esses pontos de interesse.

Nesse sentido, o RCNEI (BRASIL,1998) defende que a brincadeira deve ser atividade permanente da educação infantil, reforçando essa idéia através dos conteúdos sugeridos para esse nível de ensino, atribuindo um papel central à atividade lúdica, defendendo a exploração de diferentes brinquedos pelas crianças, a participação em situações de brincadeira nas quais as crianças escolham brinquedos, objetos, parceiros, temas e espaços para brincar, a participação de meninos e meninas igualmente nas brincadeiras, a participação em situações que envolvam a combinação de algumas regras de convivência em grupo e a relação com o outro.

Como podemos perceber o RCNEI coloca a criança numa perspectiva onde o brincar atua como importante instrumento nesse processo, pois o mesmo dá autonomia à criança de escolher as brincadeiras e os objetos a serem nelas utilizados a partir de seus interesses e motivações pessoais, selecionando também os parceiros e os temas das brincadeiras.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Delineando os instrumentos e o contexto de pesquisa

Este estudo se desenvolveu no modelo de Pesquisa de Campo, de cunho qualitativo, por ser a mais indicada na área social, buscando analisar os fenômenos pela sua descrição e interpretação, proporcionando uma melhor compreensão do mesmo (TEIXEIRA, 2007). Caracteriza-se como um Estudo de Caso, o qual diz “respeito a uma investigação de fenômenos específicos e bem delimitados, sem a preocupação de comparar ou generalizar” (LUDWIG, 2009, p.58). Esse tipo de estudo traz como peculiaridade, a possibilidade que o pesquisador tem em identificar novos elementos que, muitas vezes, passam despercebidos em outros estilos de investigação, por permitir (comportar) várias técnicas de pesquisa dentro de sua linha de estudo.

A pesquisa foi realizada numa escola da rede privada de ensino, situada no município de Olinda-PE, tendo como participantes 2 (duas) professoras de Educação Infantil (uma do Infantil I e outra do Infantil II), com uma média de quinze (15) alunos por turma; 1 (uma) coordenadora da EI, 1 (um) gestor e um terço de familiares dos alunos por sala, perfazendo um total de dez (10) pais entrevistados. A escolha por este tipo de instituição se deve a experiências das pesquisadoras em escolas privadas, as quais evidenciaram uma forte tendência em assimilar e introduzir discursos que depreciam o valor das atividades lúdico-livres na educação infantil, dificultando a abordagem do mesmo.

Utilizamos como instrumentos de pesquisa a observação participativa e a entrevista semi-estruturada individual. Com relação à adoção da técnica de observação participativa, entendemo-la como uma via de relação direta do pesquisador com o fenômeno observado, na qual se permite captar as particularidades (valores, crenças, sentimentos) dos sujeitos investigados em seus próprios contextos.

Realizamos um total de cinco encontros, todos conduzidos pelas duas pesquisadoras, cabendo a cada uma coletar informações de uma respectiva sala. Observaram-se a organização espacial no momento da brincadeira (disposição dos objetos: brinquedo e mobiliário), locais onde era promovido o brincar (parque, sala de aula, etc.), comportamento das crianças (participação, envolvimento, interações),

comportamento da educadora (atuação), relações sociais que surgiam em meio a esse brincar.

Sobre a aplicação das entrevistas semi-estruturadas às educadoras, coordenadora, gestor e pais dos alunos, as pesquisadoras objetivaram verificar quais concepções do brincar-livre são atribuídas por esses sujeitos a esse fenômeno. Este tipo de entrevista possibilita que o sujeito pesquisado expresse suas opiniões, crenças, saberes, sentimentos, desejos, pretensões, etc., e uma maior interação entre pesquisador e participante (GIL, 1994).

Instrumentos de Análise

De posse dos dados coletados nas entrevistas, utilizamos como ferramenta a Análise de Discurso, que analisa as construções ideológicas presentes em um texto. De acordo com Foucault (1998), o discurso é uma prática social que reflete o contexto histórico-social no qual é construído. Significa dizer, que o discurso perpassa os signos e seus significados, constituindo uma visão de mundo determinada do sujeito emissor. Através da análise do discurso é possível fazer uma análise da simultaneidade e da dispersão dos enunciados, pois ela permite explorar a existência ou não de traços comuns entre os campos de discursividade.

Em paralelo, à análise do discurso, foi realizada uma análise das observações da prática pedagógica do educador em sala de aula, que, atrelada aos discursos, serviu para inferirmos sobre como as concepções trazidas à tona nas entrevistas se revelam nessa prática. Nesta análise, primeiramente, nos atemos ao espaço e organização onde o brincar-livre acontece, considerando a relação das informações obtidas nas observações e entrevistas (professores, coordenador e gestor), pois segundo Oliveira (2006), a questão organizacional dos ambientes escolares revela muito da proposta pedagógica que a instituição defende. Posteriormente, enveredamos na análise do discurso dos familiares, valendo-nos das informações trazidas pelas entrevistas. A partir disso, dois temas foram constituídos, a saber: Brincar: espaço, concepções e rotina escolares; Brincar-livre na escola: a perspectiva dos pais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Caracterização da Escola

A escola investigada defende como proposta pedagógica a formação integral da criança até seis anos de idade, contando para isso, com o apoio de doze professoras, quatro auxiliares de classe, uma psicóloga, uma secretária, uma coordenadora, um gestor e uma merendeira.

O espaço físico é composto por oito salas de aula, secretaria, dois parques, cantina, pátio e quatro banheiros. Os dois parques ficam situados na entrada da escola, dispostos lado a lado. Um possui piso de areia e o outro, um gramado sintético. Ambos possuem escorregadores e balanços, só diferem quanto ao espaço de área livre e na oferta de uma casinha e brinquedos de chão, como baldes e pás de plástico, peculiaridades estas pertencentes ao parque de areia.

As salas de aula são bastante semelhantes, ambas contêm um quadro, quatro mesas com quatro cadeiras cada, um armário de madeira, uma estante feita de alvenaria, contendo prateleiras, em que é guardado todo o material pedagógico (livros, cadernos, etc...) e os brinquedos.

Brincar: espaço, concepções e rotina escolares

As salas de aula observadas apresentam-se num arranjo aberto, cuja principal característica é permitir ao educador e às crianças um acesso ocular de todo o espaço disponível. Este tipo de organização se distancia do modelo de arranjo semiaberto considerado o ideal para promoção do lúdico na sala de aula, que é caracterizado pela existência de cantinhos ou zonas circunscritas (OLIVEIRA, 2006).

Apesar desse modelo proporcionar uma sensação de segurança à criança, pois a aproxima fisicamente e visualmente de quem a cuida (a educadora), o mesmo dificulta uma maior interação entre as crianças, pois a professora passa ser a referência visual principal. Já o arranjo semiaberto, fomenta nas crianças sensações de tranquilidade e concentração: entretidas as crianças produzem conhecimentos e significações

partilhadas, geralmente, as brincadeiras simbólicas emergem com mais facilidade neste tipo de ambiente.

Acreditamos que essa questão da organização espacial associada a outros fatores (escassez de recursos e concepções acerca do brincar-livre) seja um dos motivos que inviabilizam a frequência dessa atividade dentro da sala de aula, principalmente, as de faz-de-conta, pois as salas não dispõem de brinquedoteca nem do cantinho do faz-de-conta, diminuindo a incidência de brincadeiras que estimulam a imaginação infantil e propiciam interação entre os pares no interior das salas.

Em relação aos brinquedos ofertados pela escola, estes são precários, apenas de um tipo (de montar), em pequena quantidade, encontrando-se em lugares de difícil acesso aos alunos. Desta forma, percebemos que o brinquedo não é considerado importante dentro do ambiente da sala de aula, demonstrando uma compreensão acerca do brincar-livre que o afasta dos objetos manipuláveis. Para Gomes (2007), oferecer brinquedos em quantidade e diversidade é conceber o brinquedo como um rico suporte para brincadeiras em seu conteúdo imaginário, entendendo como importante estimulador e mediador das brincadeiras do faz-de-conta.

Desta maneira, tanto a escola como as educadoras se eximem do papel de estimular o brincar-livre no ambiente da sala de aula, à medida que a primeira oferece poucos recursos lúdicos e a segunda dificulta o acesso das crianças aos brinquedos disponíveis, limitando assim o brincar-livre nesse ambiente escolar.

Pela escassa oferta de brinquedos, é freqüente as crianças brigarem entre si pelos brinquedos que ainda estão em bom estado ou priorizarem os que são trazidos de casa, que só são permitidos às sextas-feiras. Os brinquedos são distribuídos aos alunos nos momentos em que as educadoras precisam realizar alguma tarefa que requer que as crianças fiquem calmas e entretidas. Nesses instantes, as docentes dedicam-se à realização de exercícios individuais no quadro, correção dos cadernos, revisão das agendas dos alunos ou acolhimento destes na hora da chegada. A professora do Infantil I vê esses momentos como espaço voltado ao brincar-livre, pois para ela “é a hora que eles brincam como querem”.

Muito embora a educadora denomine essa atividade como brincar-livre, é evidente que trata-se de um brincar-ocupacional (GOMES, 2007), que tem como objetivo ocupar o tempo ocioso entre as atividades pedagógicas. Outro aspecto que assegura não se tratar de uma atividade de brincar-livre é o direcionamento da criança a um brinquedo específico (Lego), não existindo, neste caso, a possibilidade de escolhas,

que assegura uma autonomia à criança em escolher e definir com o que e como vai brincar. Como afirma Brougère (2008, p. 100), “sem livre escolha, ou seja, possibilidade real de decidir, não existe mais brincadeira, mas uma sucessão de comportamento que tem sua origem fora daquele que brinca”.

As duas professoras afirmam ser a sala de aula um dos principais espaços onde o brincar-livre acontece seguido do parque e pátio. No entanto, pudemos constatar que a atuação das atividades lúdico-livres dentro da sala de aula se faz de maneira reduzida e inconstante, muitas vezes se confundindo com o lúdico-ocupacional. Os momentos de brincadeira livre fluíam em virtude da criatividade impaciente das crianças que surgia no intervalo das atividades, seja pelo tédio da inalterabilidade, seja pela simples vontade de brincar, aparecendo desses momentos brincadeiras de monstro, mãe e filho, etc.

Por possuir poucos atrativos lúdicos dentro das salas de aula, os parques passam a ser o principal local do brincar-livre. O horário de acesso ao parque segue um cronograma estipulado pela coordenação, a duração é de cerca de meia hora para cada turma e tem uma frequência diária. É no parque que as crianças se soltam, correm, fantasiam, interagem, representam e deleitam-se no universo da brincadeira. Em todas as observações presenciamos certa euforia por parte dos alunos quando avisados da hora de ir ao parquinho. Ao chegarem a esse espaço, o mundo do lúdico rapidamente emerge, sendo comuns brincadeiras de faz-de-conta (achar tesouro, lobo, casinha, médico), jogos (pega-pega, estátua) e a manipulação de brinquedos.

Nessas ocasiões, as educadoras mantiveram-se sempre atentas aos movimentos dos alunos, moderando o entusiasmo deles, com a intenção de evitar machucados e brigas, a partir de uma postura assistencialista que tem o propósito maior de evitar danos à saúde e garantir a integridade dos alunos. Essa preocupação surge como o único fator que dificulta propor novas práticas envoltas pelo brincar-livre.

Porém, acreditamos não ser apenas este o motivo do pouco espaço da brincadeira livre dentro e fora da sala de aula, visto que, as duas educadoras e a coordenadora deixaram explícito em suas falas ser mais adeptas ao lúdico-didático, que para elas seria a melhor forma de propiciar aprendizados que favorecem o desenvolvimento das crianças, do que o lúdico-livre, entendido como uma opção a mais de atividade recreativa. Isto é o que pode ser observado nos discursos apresentados abaixo:

Pesquisadoras: - Você faz diferença entre brincar-didático e brincar-livre?
Qual seria essa diferença?

Coordenadora: - A brincadeira na sala deve associar-se ao conteúdo [...] O brincar-livre não faz parte da nossa programação, pois se deixarmos eles à vontade, seria uma bagunça!

Professora do infantil I: - O brincar-livre é esse do parque, quando as crianças ficam à vontade para gastar as energias, já o brincar-didático é o que se encaixa dentro da minha proposta pedagógica, pois você sabe né? Brincadeira que não tem objetivos na sala de aula não tem vez.

Professora do Infantil II: - Brincadeiras pedagógicas com objetivos específicos, mas que visam auxiliar na aprendizagem dos conteúdos... O didático prende mais, o livre deixa eles muito soltos.

O brincar-livre é associado nessas passagens a várias perspectivas que diminuem sua atuação pedagógica, seja o relacionando à bagunça, seja dizendo que o mesmo é utilizado como um artifício de passatempo quando não se tem nada programado, seja com a finalidade apenas de liberar todo potencial energético das crianças, deixando-as mais relaxadas para seguir com as atividades consideradas com um fim pedagógico.

Essa relação do brincar-livre com a desordem está relacionada à maneira de pensar e fazer educação, que segundo Rosa (2001, p.89), pauta-se sempre “na linearidade, na homogeneidade e na previsibilidade” para o ensinar e o aprender. Podemos inferir que este apego dos educadores à ordem e disciplina dificulta a abordagem das brincadeiras livres como instrumento de aprendizagens, por não garantir aos professores exercer o controle desejado.

No parque também percebemos que as professoras não observavam quais brincadeiras e relações simbólicas originavam-se do lúdico-livre, e nem integraram ao grupo as crianças que brincavam isoladas, mesmo tendo demonstrado conhecimento que durante essas brincadeiras seus alunos “trazem reflexos do que veem na família e nos filmes” (professora do Infantil II), podendo apresentar valores impróprios para o bom convívio social, tais como agressividade, intolerância, inibição, egoísmo, etc. Perdem, com essa postura, um momento oportuno de conhecer um pouco mais seus alunos, por não darem atenção às informações que estão inerentes ao ato de brincar, pois, como lembra Vygotsky (2007), é na brincadeira que a criança evidencia como está sua relação com os códigos sociais. Valendo-se dessas informações, o educador poderá atuar num momento posterior reforçando aprendizagens que ainda estão em fase de amadurecimento pela criança.

Podemos observar, que muito do que foi exposto até o momento mostra a organização do ambiente destinado ao lúdico: espaço, objetos, tempo, funcionalidade e interações. Compreendemos que esses aspectos em conjunto, são expressões das

concepções de brincar que a escola e os educadores defendem e estimulam dentro de sua proposta pedagógica. Inferimos, então, que o brincar-livre não é apreciado, dentro do projeto pedagógico, como uma atividade com potencial para o desenvolvimento equivalente às demais categorias do brincar empregadas nessa escola.

O discurso sobre a importância do brincar na educação é algo que marca todas as falas dos profissionais entrevistados. Um ressalta seu potencial motivador para participação infantil, como é o caso da coordenadora, outros apontam aspectos do desenvolvimento humano que são estimulados pelas brincadeiras, como evidenciam o gestor e as educadoras, mas todos, de maneira geral, defendem o lúdico como recurso prazeroso para a aprendizagem dos conteúdos programáticos na EI.

Contudo, percebemos que o brincar priorizado é o lúdico-didático, embora tenha se constatado que o lúdico-ocupacional também se destaca nas duas salas de aula. Essa tendência para atividades lúdico-didáticas, explica Brougère (1998), indica a preocupação dos professores em cumprir a tarefa de educadores, pois deixar a criança livre provoca neste um sentimento de não mais cumprir com suas funções.

O brincar-livre na escola: a perspectiva dos pais

Entendemos que a família também desempenha um papel importante e ativo na dinâmica escolar através de suas concepções que podem influenciar na prática docente, diante disso, verificamos que concepções os pais dos alunos possuem acerca da brincadeira, mais especificamente, do brincar-livre, na escola e na sala de aula.

Os pais dos alunos demonstram entender a importância da brincadeira no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Os principais benefícios citados por eles acerca da brincadeira foram: estimular o desenvolvimento cognitivo e motor, favorecer a socialização, estimular a curiosidade e a criatividade, ajudar a compreender e seguir as regras e a respeitar os amigos etc. Assim, a brincadeira é entendida como um fator importante no desenvolvimento social, psicológico e motor da criança.

Para os pais, a brincadeira livre é aquela que deixa a criança “à vontade para brincar do seu jeito”¹ e que não tem a interferência da professora. Apesar de priorizarem a brincadeira didática no contexto escolar, eles entendem a importância da brincadeira livre nesse ambiente, afirmando que ela é importante na interação com as outras

¹ Fala do pai P6. Para preservar a identidade dos pais entrevistados, omitimos seus nomes e colocamos a nomenclatura de P1 a P10 para uma melhor organização dos dados.

crianças, no estímulo à criatividade e à imaginação, permitindo a livre expressão da criança e, a partir disso, a percepção por parte da professora das individualidades de cada aluno. Algumas falas dos pais sobre a brincadeira livre podem ser observadas a seguir:

Pesquisadoras: - O que você entende por brincar-livre? Ele também é importante na escola?

P10 – São brincadeiras que permitem à criança uma expressão livre, geralmente vemos muito da imaginação infantil fluir nesses momentos.

P8 – São as brincadeiras sem restrição, onde a criança fica à vontade.

P2 – É natural da criança ser criança, correr, brincar sem necessariamente ser direcionada, e essa brincadeira é importante ter na escola para a socialização, desenvolver o espírito de liderança, para a professora observar as diferenças pessoais.

P1 – A brincadeira livre é importante, principalmente antes da aula, pois os deixa mais à vontade e mais receptivos para os assuntos que vão ser abordados pela professora [...] para eles se familiarizarem com a sala e com os amiguinhos, para que eles comecem a interagir [...] Mesmo com a “desorganização” desse tipo de brincadeira ela é importante.

Nos discursos dos pais acerca do brincar-livre podemos perceber duas concepções distintas, uma que está ilustrada nas falas do P10 e P8 que sugerem esse tipo de brincadeira como algo inerente à criança, importante, porém desvinculada do contexto escolar; e a outra que podemos encontrar nas falas do P2 e P1, que veem o brincar-livre fazendo parte do currículo escolar, ou seja, eles fazem alusão à prática desse tipo de brincadeira na escola como forma de intervenção pedagógica para atingir determinados fins: socialização, interação com as outras crianças, para a professora observar as diferenças pessoais, etc.

Observamos com estas falas que alguns pais entendem que o brincar-livre é importante no ambiente escolar, principalmente no ambiente da sala de aula. E que apesar de considerar que nesse tipo de brincadeira há uma “desorganização” no que se refere a aspectos como a mediação da professora e à organização do local, ele pode propiciar o desenvolvimento integral da criança.

Porém, apesar de entender a importância da brincadeira no desenvolvimento integral da criança e da importância dela fazer parte do currículo escolar, quando questionados sobre a dinâmica lúdica na escola, os pais sempre se remetem ao lúdico-didático, voltado para a aprendizagem de conteúdos específicos.

Com relação aos espaços escolares destinados à brincadeira, os pais corroboraram o pensamento da escola (gestão, coordenação e professoras), sendo o

parque o local mais indicado por eles para ocorrer às atividades lúdicas-livres, seguido do pátio e da sala de aula. Para o ambiente de sala de aula, existe um a parcela de pais que defende a atuação do brincar-didático e a outra parcela de pais que não percebem a sala de aula como lugar de brincadeiras.

É importante haver uma conscientização maior por parte dos pais acerca dos ambientes destinados à brincadeira, pois, como apontam Kishimoto (2001) e Gomes (2007), é necessária a criação de espaços que estimulem a criatividade, que possuam brinquedos, móveis e outros objetos que as crianças possam manipular. Ou seja, o parque e o pátio não são os únicos lugares que podem propiciar este tipo de brincadeira.

No que diz respeito à questão cultural das brincadeiras, que é vista por Brougère (1998) e Vygotsky (2007) como importante na socialização das crianças com os traços da sociedade em que vivem e que está sempre presente nas suas brincadeiras, os pais afirmam que seus filhos, ao brincar, trazem características dos ambientes em que convivem, demonstrando que percebem os valores culturais presentes nas brincadeiras de seus filhos, mais uma vez se aproximando da fala das educadoras.

De maneira geral, podemos perceber que os discursos e concepções dos pais acerca do brincar-livre é corroborada pela prática pedagógica e a ótica das educadoras e da escola, que priorizam em sua dinâmica da sala de aula as atividades ludico-didáticas, limitando o brincar-livre ao caráter recreativo da hora do parque.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados desta pesquisa, pudemos realizar constatações sobre a dinâmica do brincar-livre na instituição pesquisada, bem como sobre as concepções defendidas pela escola (gestor, coordenadora e professoras) e pais dos alunos.

Pudemos constatar que escola e pais de alunos concordam quanto à importância do brincar-livre na formação integral do aluno. Alguns pais chegam a se pronunciar a favor de que esta atividade deva fazer parte do currículo escolar, porém, para eles, este tipo de brincadeira deve acontecer em locais específicos (no parque e de maneira moderada, na sala de aula) e em momentos determinados (hora do recreio).

As concepções que os participantes da pesquisa possuem acerca do brincar-livre possibilitaram-nos verificar que elas influenciam diretamente na prática docente, em que detectamos que as brincadeiras didáticas eram as mais utilizadas em sala de aula, em detrimento do lúdico-livre que só tinha espaço quase exclusivamente no parque.

Além do mais, a escola não oferece uma estrutura que privilegie esse tipo de brincadeira, havendo certa escassez de brinquedos oferecidos e de espaço, não sendo promovida na sala de aula uma organização propícia ao estímulo do brincar, como, o cantinho do faz de conta ou uma brinquedoteca. Percebemos que o papel que o brincar-livre assume nessa instituição é secundário.

Assim como Gomes (2007), constatamos que o papel do brincar, neste caso do brincar-livre, está condicionado aos sentidos atribuídos pela escola e pelos professores, porém a nossa pesquisa pôde trazer um dado complementar que ainda não havia sido explorado por Gomes, que foi a perspectiva dos pais sobre essa atividade, demonstrando que a opinião deste segmento também influencia nas decisões sobre qual prática de brincar a escola deve adotar ou enfatizar em relação às demais. Para todos os participantes, o brincar-didático deve permanecer mais atuante que o brincar-livre na sala de aula, tendo em vistas os anseios de garantir aprendizagens ditas mais significativas, como a alfabetização.

O que nos parece é que ambas as instituições (familiar e escolar) pré-estabelecem quais tipos de brincar devem fazer parte do planejamento curricular, valorizando apenas o lúdico-didático como componente curricular.

Os resultados da presente investigação aproximam-se também dos dados que Kishimoto (2001) apresentou em seu estudo quanto ao caráter conceitual de criança destituída de autonomia, à medida que foram evidenciados um estímulo maior às abordagens lúdicas que afastam das crianças as decisões relativas ao brincar, constituindo o ato de brincar fora daquele que brinca, à medida que se privilegia o brincar-didático e o brincar-ocupacional, que partem sempre da perspectiva do educador.

Vale ressaltar que as concepções intrínsecas ao brincar também são demonstradas na forma como a escola e os educadores planejam o espaço, o cenário disponibilizado ao brincar e tudo que nele está envolvido corresponde à maneira de pensar de quem projeta tais organizações (ROSA, 2001). Ressaltamos, desta forma, a idéia de que o espaço destinado ao brincar no contexto de Educação Infantil deve proporcionar o compartilhar de percepções acerca da criança e da EI que valorizem a expressão e a socialização.

Por fim, acreditamos ser imprescindível um novo olhar diante do lúdico-livre e suas possibilidades para a criança na EI, e que este aprofundamento não se mantenha preso ao campo teórico nem aos discursos, mas que faça-se presente e atuante no meio

educacional, favorecendo o anseio infantil de um brincar-livre prazeroso, beneficiando as interações socioculturais e as ressignificações de aprendizagens.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: SEF, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. vol. 2.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. Trad. Patrícia Chittoni Ramos.

_____. **Brinquedo e cultura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES, M. R. V. C. S. Entre o livre e o didático: o papel do lúdico na escola de Educação Infantil. In: COSTA, M. F. V.; COLAÇO, V. F. R.; COSTA, N. B. (Org) **Modos de brincar, lembrar e dizer: discursividade e subjetivação**. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

KISHIMOTO, T M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.27, n.2, p. 229-245, jul./dez. 2001.

LUDWIG, A. C. W. **Fundamentos e prática de metodologia científica**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, M. K. de. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E.; LERNER, D.; OLIVEIRA, M. K. de (Org.) **Piaget – Vygotsky: novas contribuições para o debate**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

ROSA, S. S. da. **Brincar, conhecer, ensinar**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

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