

O LUGAR DO BRINCAR EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL I

Barbara Caravante Dias¹
Geovana Vitória Moraes Barros²
Isabela Rodrigues Cruz³
Tatielly Vitória Dias dos Santos⁴
Aline Pereira Lima⁵

RESUMO

Neste artigo, problematiza-se o lugar do brincar em uma escola de ensino fundamental I, questionando principalmente porque a ideia do brincar não fazer parte dessa etapa de escolarização, ou o porquê da ruptura com lúdico após a educação infantil. A partir da inserção como bolsistas no Programa de Institucional de bolsas de Iniciação à Docência-PIBID, reúne-se elementos de observações, registros pessoais e tematização da prática como recursos metodológicos para construção da investigação. Como resultados, discute-se que no ensino fundamental, o ambiente de aprendizagem tende a ser explorado apenas em sala de aula, com ensino estritamente teórico, negligenciando as brincadeiras como parte desse processo. O adultocentrismo que impera na escola simplesmente retira o direito de brincar das crianças. Por outro lado, pondera-se que o desenvolvimento cognitivo, criativo e social do indivíduo ocorre de uma forma totalmente prazerosa, quando o brincar e a ludicidade fazem parte do cotidiano e principalmente da vida das crianças.

Palavras-chave: Brincar, Escola, Ensino Fundamental I, PIBID, Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Ao ouvirmos sobre o brincar, especialmente em espaço escolar, logo nos lembramos da educação infantil, etapa que tem a brincadeira e as interações como eixos estruturantes das práticas pedagógicas. Entretanto, por que o brincar não faz parte do nosso imaginário quando pensamos no ensino fundamental? Por que as práticas cotidianas observadas no contexto escolar do ensino fundamental não tomam o brincar como parte integrante do currículo? Por que os espaços escolares no ensino fundamental são tão diferentes daqueles destinados à educação infantil, tão menos encantadores, menos lúdicos? Essas são algumas das inquietações suscitadas

¹ Trabalho desenvolvido no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID, financiado pela CAPES.

² Graduanda do Curso de Pedagogia do Instituto Federal de São Paulo- IFSP, barbara.caravante@aluno.ifsp.edu.br;

³ Graduanda do Curso de Pedagogia do Instituto Federal de São Paulo- IFSP, barros.geovanna@ifsp.edu.br

⁴ Graduanda do Curso de Pedagogia do Instituto Federal de São Paulo- IFSP, i.cruz@aluno.ifsp.edu.br;

⁵ Graduanda do Curso de Pedagogia do Instituto Federal de São Paulo- IFSP, tatielly.dias@aluno.ifsp.edu.br;

⁶ Professora orientadora: Doutora em Educação, Instituto Federal de São Paulo- IFSP, aline.lima@ifsp.edu.br.

em nós a partir da inserção como bolsistas do Programa de Iniciação à Docência-PIBID em uma escola de ensino fundamental I do interior de São Paulo.

Ingressamos no PIBID em dois mil e vinte e dois, no mês de outubro, algumas como alunas do segundo termo e uma do quarto termo em Pedagogia. Ainda não tínhamos feito os estágios obrigatórios do curso, apenas atuávamos em estágios não obrigatórios em escolas de educação infantil.

A inserção na escola campo (de ensino fundamental I) se deu primeiramente nas reuniões pedagógicas, nas salas da professora supervisora e só depois de um tempo, fomos destinadas a atuar em um espaço denominado “horário intermediário” ou “pedagogia da presença”, espaço e momento em que realizamos diversas atividades recreativas, jogos e brincadeiras, com a intenção de dirigir o horário de intervalo após o almoço das crianças. É a partir da vivência nesse espaço que foram surgindo nossas inquietações. Indagamos inicialmente se ali era o espaço de tempo destinado ao brincar na escola.

As observações preliminares permitiram perceber, ainda que em curtos períodos de tempo, os jogos estão presentes na prática educativa, mas o brincar, exceto na hora do intervalo, parecia praticamente inexistente como parte da prática educativa.

Diferente de jogo, a brincadeira “é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Desta forma não se pode confundir jogo com brinquedo e brincadeira, os quais se relacionam diretamente com a criança”. (KISHIMOTO, 1998, p. 51)

Jogar e brincar são atividades naturais para as crianças que as auxiliam a explorar o mundo, desenvolver habilidades cognitivas, sociais, emocionais e físicas, além de estimular a criatividade. É de extrema importância que os jogos e brincadeiras se façam presente no espaço escolar, já que as crianças passam a maior parte do tempo na escola. Ainda mais na escola onde atuamos, uma escola que participa do Programa de Ensino Integral (PEI), ou seja, as crianças entram às sete horas da manhã e saem às quinze horas e quarenta e cinco minutos, realizando atividades diversas.

Segundo Kishimoto (1997, p. 36), se considerarmos que a criança aprende de modo intuitivo, adquire noções espontâneas, em processos interativos, envolvendo o ser humano inteiro com cognições, afetivas, corpo e interações sociais, a brincadeira desempenha um papel de grande relevância para desenvolvê-la.

A autora irá retratar que brincadeira/jogo pode ser um grande aliado do professor educador, quando usado de maneira que a criança consiga explorar e construir significado diante do objeto exposto a ela. E a autora ainda retrata que isto pode acontecer de forma

espontânea para a criança. Os jogos e as brincadeiras proporcionam um ambiente rico em estímulos, onde as crianças podem explorar, experimentar e descobrir o mundo ao seu redor de maneira divertida. Essas atividades promovem a curiosidade, a imaginação e a criatividade, estimulando o pensamento divergente e a resolução de problemas. Diante desses pressupostos, nos empenhamos em compreender o lugar da brincadeira na escola onde atuamos como bolsista do PIBID.

Sob a abordagem qualitativa, a pesquisa toma o campo como a própria fonte de pesquisa. É nele que temos direcionado nossa ação como Pibidianos e que agora direcionamos nossos olhares de investigadores. De modo mais específico, utilizamos a observação participante, os registros decorrentes dela em que episódios com as crianças são narrados e problematizados, os momentos de estudo e tematização da prática como elementos constituidores da metodologia do trabalho.

Dando a importância às práticas educativas lúdicas, nosso objetivo na escola tem sido proporcionar novos espaços de aprendizagem. Visando a linguagem de ensino e aprendizagem lúdica, que proporciona prazer na realização das atividades práticas pedagógicas, tentamos desmistificar que o conhecimento só se dá cognitivamente. Com a implementação do lúdico no ensino fundamental, vemos que a exclusão da brincadeira dentro do ensino é uma falsa ideia de que quando o assunto é desenvolvimento, práticas diversificadas de ludicidade não contribuem. No atual contexto da escola campo podemos observar o aumento de interesse dos alunos em participação, criatividade e memória diante das práticas propostas.

METODOLOGIA

Observação, ação e reflexão são alguns dos momentos ou estratégias que marcam o percurso formativo no PIBID. Isso também se aplica à pesquisa em questão. Ao mesmo tempo em que estamos na escola campo atuando com as crianças em situações que envolvem jogos e brincadeiras no intervalo das aulas, observamos e problematizamos nossa ação. Isso retroalimenta o planejamento das práticas de modo que haja, portanto, um movimento dialético e constante de reflexão no fazer docente (SCHÖN, 2000; SCHIMITT, 2011; FREIRE, 2017).

No decorrer de nossa participação no Projeto de Iniciação à Docência, registramos diversos relatos, advindos de rodas de conversa e dinâmicas com as crianças, produzimos um portfólio com imagens e anotações pessoais e participamos dos encontros formativos em que a prática é tematizada.

A tematização da prática é justamente o que nos propomos a fazer durante toda a experiência vivenciada, as reflexões, análises e aprendizados, fazem com que as situações didáticas realizadas nesse período com as crianças, nos ajude a construir um processo formativo relacional e abrangente. Ela nos serve de reflexão para atuação em situações futuras.

“Chamamos a esse trabalho tematização da prática porque se trata de olhar para a prática de sala de aula como um objeto sobre o qual se pode pensar” (WEISZ, 2009, p. 123) e analisar a prática pedagógica “[...] é o ponto de partida de toda ação que pretenda ser motivadora e suficientemente significativa, fazendo com que, para os professores, valha a pena refletir sobre ela e o esforço que pressupõe entrar em uma dinâmica de inovação” (MUZÁS; BLANCHARD, 2008, p. 85). Além disso, a tematização permite a conjugação dos múltiplos olhares do grupo e, através de discussão, a construção de um olhar comum, coletivo, sobre a atividade que se está analisando (WEISZ, 2009).

A reunião desses elementos permite nos debruçarmos sobre as situações vivenciadas de modo a fazer emergir os dados de pesquisa a serem problematizados aqui. Em outras palavras, selecionou-se os elementos de registro e tematização para buscar enxergar o lugar que a brincadeira ocupa na escola onde atuamos como bolsistas de iniciação à docência.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com o dicionário Oxford, BRINCAR (2023) significa: 1. distrair-se com jogos infantis, representando papéis fictícios etc; 2. entreter-se com (um objeto ou uma atividade qualquer).

Crianças brincam na maior parte do seu tempo, estejam elas onde estiverem. Não é incomum observarmos adultos correndo atrás delas e pedindo para que parem. Vivemos imersos em uma cultura de imobilização, devemos andar devagar, falar baixo e, se possível, permanecer sentados na maioria dos ambientes em que frequentamos. São poucos os lugares em que adultos toleram e estimulam o brincar infantil, sem encará-lo como "bagunça". Por isso, ao observarmos, em lugares públicos, duas ou mais crianças juntas, é comum ouvirmos frases como: "fiquem quietos!", "Parem de correr!", "Olha a bagunça!", "Senta aqui comigo e se comporte!". (NAVARRO; PRODÓCIMO, 2012, p. 634)

Inicialmente, a brincadeira não tem objetivo educativo ou de aprendizagem pré-definido.

Sendo a brincadeira atividade fundamental para as crianças, é preciso pensar, também, no brincar no contexto escolar (NAVARRO; PRODÓCIMO, 2012, p. 637). Nesse contexto, o professor tem grande responsabilidade, assim como o ambiente precisa estar adaptado e

construído para e com a criança. “As salas completamente ocupadas com mesas e cadeiras, que sempre devem estar organizadas da mesma forma, estantes fechadas e brinquedos guardados inibem o brincar. Não só o professor, mas também a equipe escolar, devem estar atentos à disposição de materiais nas salas” (NAVARRO; PRODÓCIMO, 2012, p. 637).

Para (2007 apud NAVARRO; PRODÓCIMO, 2012 p. 235): [...] não é suficiente disponibilizar às crianças brinquedos e jogos; é fundamental organizar o cenário ludo-educativo e estabelecer modalidades interativas que extraíam os melhores proveitos da brincadeira para o desenvolvimento cognitivo.

Para além disso, é preciso pensar nas brincadeiras não somente na educação infantil, como de costume, afinal nos anos iniciais do ensino fundamental ainda estamos diante de uma infância que precisa brincar para se desenvolver.

Adreeta, Going e Sakamoto (2020) mostram que com a ampliação do ensino fundamental para nove anos e conseqüentemente as crianças de seis anos de idade já adentrarem a escola de ensino fundamental, teve um impacto na organização escolar.

[...] as atividades lúdicas diminuíram com a chegada da alfabetização, causando um hiato entre educação infantil e ensino fundamental na visão dos alunos, principalmente pela divergência entre seus interesses e a permissão do brincar, renegada a segundo plano, o que favorece a cultura escolar intelectualizada. (ADREETA; GOING e SAKAMOTO, 2020, p. 23)

Resultados de pesquisa demonstram que

a escola tradicional – historicamente vista como espaço exclusivo para o trabalho com conceitos, organizada em classes, com professor transmissor de conteúdos e alunos em silêncio realizando exercícios mecânicos – geralmente considera o lúdico [...] uma perda de tempo diante dos conteúdos que devem ser trabalhados [...] nas instituições educativas, em geral, a marginalização de experiências envolvendo o brincar, tidas como preenchimento do tempo livre, em detrimento das que privilegiam a alfabetização. (ADREETA; GOING e SAKAMOTO, 2020, p. 23)

Convém destacar que, quando a escola opta por uma metodologia que prioriza conteúdos em detrimento do brincar, acreditando que o lúdico pode desviar a atenção necessária para aprender, “pode-se deixar de dar a oportunidade de a criança construir, pelo imaginário, situações de interação entre seus pares” (ADREETA; GOING e SAKAMOTO, 2020, p. 25). Concordamos com os autores que seriedade significa não significa mau humor, pelo contrário, o belo, o lúdico precisam estar presentes no desenvolvimento infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inseridos no cotidiano escolar como bolsistas de iniciação à docência, vários podem ser os prismas de análise da questão proposta (o lugar da brincadeira na escola campo).

Partindo das observações, a percepção que temos é que o brincar é quase inexistente nessa etapa de escolarização. As observações em campo não nos permitem identificar um cenário ludo-educativo. Os espaços são todos “adultecidos”, sérios e padronizados ao estudo tradicional. Filas de carteiras e mobiliários ocupam a maioria dos espaços. Com exceção das típicas decorações em papeis coloridos e personagens padronizados, não se enxerga cor, vida ou marcas infantis no espaço. Quando há exposição dos trabalhos das crianças (supostas marcas infantis), ainda assim, vemos o padrão imperando. São sempre folhas reproduzidas igualmente que trazem pinturas ou colagens como sobreposição ao padrão pré estabelecido pelas professoras. O único “parquinho” disponível na escola está interdito e em uma localização nada funcional. Fica atrás de uma sala de leitura, escondido em um corredor, praticamente impossível de se enxergar quando se visita a escola. As crianças não o acessam.

Ao discutir em relação ao ensino fundamental, sobretudo o primeiro ciclo, podemos observar, portanto, a ruptura do espaço do brincar dentro do ambiente escolar.

A interpretação que podemos fazer, é de uma educação que vem sendo estruturada de forma rígida, direcionada à teoria, onde práticas educativas, prazerosas, que fogem ao objetivo do currículo da escola são consideradas inúteis. Em sala de aula o foco é o ensino conceitual e, raras exceções incluem o brincar, afinal a brincadeira é uma situação que ganha significação específica, mas requer liberdade de escolha, de querer brincar e a sala de aula não permite o querer. O currículo, a rotina da sala de aula e as práticas ali desenvolvidas são todas focadas no desempenho acadêmico, em habilidades que foram demonstradas frágeis nas avaliações externas. Há uma grande preocupação da gestão da escola com os resultados das avaliações externas, pois há um grupo de colegas de nossa turma do PIBID que são constantemente chamados a atuar nesse sentido.

A utilização da brincadeira como fonte de aprendizagem, também está implicada em proporcionar vivências à criança que permitam ou instigue o movimentar-se, a interação com diversas linguagens e, como sabemos, a sala de aula não parece ser o lugar mais adequado ao movimento ou mesmo para diferentes linguagens. Afinal, os alunos são constantemente advertidos por não se aprisionarem nas carteiras. A linguagem privilegiada é a leitura e a escrita!

As cenas que podem ser observadas no contexto de ensino fundamental revelam uma espécie de “adultocentrismo” impondo modos de como a criança deve se portar.

Esquecemos gradativamente como, enquanto crianças, construímos um sistema de comunicação com o meio social que, necessariamente, integra o movimento como expressão. Com este esquecimento, passamos, então, a cobrar das crianças uma postura de seriedade, imobilidade e linearidade, matando pouco a pouco aquilo que elas possuem de mais autêntico – sua espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar linguagens que são expressas em seus gestos

e movimentos. Os adultos tendem a exercer uma espécie de dominação constante sobre as crianças, desconhecendo-as como sujeito de direitos, até mesmo não reconhecendo o direito de movimentarem-se. (SAYÃO, 2002, p.57-58)

Paralelamente, parece haver uma crença que profissionais específicos e horas específicas são destinadas aos jogos e brincadeiras na escola. Evidencia isso a fala de uma professora da escola que durante um encontro formativo que tematizava jogos e brincadeiras afirmou: “nós professores não podemos trabalhar com jogos e brincadeiras, por não ser função de um pedagogo, e sim, de um profissional da área de educação física”. A discussão se estendeu e outros professores puderam se posicionar contrariamente a isso, mas ficou evidente que para um grupo daqueles professores apenas o professor de educação física era responsável por práticas lúdicas que envolvessem o brincar.

É preciso ter claro que o profissional que percebe a importância do brincar na vida da criança, ajuda em seu desenvolvimento pessoal e cognitivo.

O professor pode possibilitar grande experimentação por parte das crianças. As maneiras de mediação que o professor pode utilizar [...] são muitas, basta que ele reconheça o valor dos objetos, do ambiente, da sua ajuda e orientação e, principalmente, da sua organização, para assim possibilitar uma qualidade no brincar de seus alunos. (NAVARRO; PRODÓCIMO, 2012, p. 638).

A fala da referida professora não parece ser uma fala isolada ou pertencente a um grupo minoritário, se seguirmos observando que o brincar se faz presente apenas em aulas específicas ou momentos de lacunas de aula, ou seja, intervalos.

Nosso espaço de atuação é evidência disso, um momento destinado a propor jogos e brincadeiras para as crianças. Se, por um lado, pode revelar o olhar para a necessidade do brincar, por outro, fica demarcado o espaço que isso é permitido, em quadra, no pátio, fora da sala de aula.

Antes de atuarmos no “horário intermediário”, ou seja, nesse espaço de tempo após o almoço em que as crianças precisam ser acompanhadas ter um direcionamento pedagógico até o final do intervalo, a direção relatou ter grandes problemas com o espaço da quadra, pois quem acompanhava os alunos eram funcionários da secretaria, ou seja, pessoal sem uma formação pedagógica. Isso revela que, embora a quadra seja o espaço destinado ao brincar na hora do intervalo, ainda assim, não há uma liberdade total para se brincar, há uma necessidade de acompanhamento especializado de modo a dar intencionalidade pedagógica àquele momento. Não estamos criticando a postura da gestão em querer um espaço de qualidade no horário do intervalo, apenas destacando o quanto a necessidade de vigilância, controle e direcionamento das práticas se faz presente.

Por fim, tomamos uma conversa com uma criança de nove anos de idade que avaliou nosso trabalho como elemento ilustrador do brincar na escola. Indagado sobre como é o brincar na escola, “Gustavo” disse: “é legal, muito legal...é um esporte que as tias praticam lá *com nois*, tem pega bandeira, tem muitas brincadeiras que eu gosto” (SIC).

É possível observar que Gustavo equipara nossa prática a um esporte, e esporte é conteúdo da aula de Educação física. Seria essa relação que ele estava fazendo? Que estaríamos propondo algo semelhante as aulas de educação física? Nesse trecho ele encara os jogos propostos como brincadeiras, assemelhando-os.

Gustavo relatou ainda que antes de chegarmos para conduzir o “horário intermediário”, “As brincadeiras eram livres, tipo assim as tias e o tio (se referindo a equipe da secretaria) ... comandavam lá, então era metade da quadra para cada brincadeira, antes ficava da hora que começava até o final sem as tias (se referindo às pibidianas). Se por um lado, nos alegra saber que para ele “tem mais diversão e brincadeiras agora, porque não tinha essas brincadeiras que elas preparam para *nois*” (SIC), nos chama a atenção, a partir da perspectiva teórica que assumimos, que estamos cada vez mais controlando a situação e direcionando práticas que poderiam surgir da criatividade e interesse das próprias crianças. Ao dizer que “[...] fica meio chato você só brincar daquela brincadeira o resto da semana, então elas criaram brincadeiras melhores”, é notório refletir até que ponto sempre propor o direcionamento é interessante. Não estaríamos propondo o mesmo adultocentrismo que criticamos em sala de aula? Ou se trataria apenas da mediação, também necessária no brincar?

A ruptura causada entre o brincar na educação infantil e o ensino fundamental é certa. Os pequenos vêm de uma pré escola totalmente encantadora e brincante e, ao se depararem com o ensino fundamental acabam perdendo o encanto e a ludicidade, tendo que largar o brincar, muitas vezes escutando frases que os fazem acreditar que não são mais crianças e que não podem mais desfrutar das brincadeiras durante o decorrer de sua vida escolar. Para nós, “Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem” Carlos Drummond de Andrade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, a partir do intuito de problematizar o lugar do brincar na escola onde atuamos como bolsistas do PIBID, ressaltamos a importância de espaços e práticas pedagógicas em contexto do brincar.

Ao longo deste estudo, se fez possível observar que o brincar ocupa um lugar quase que marginal na escola, sendo a ele direcionado as aulas de educação física e o “horário intermediário”. No que se refere a aprendizagem em contextos lúdicos, a brincadeira que é desenvolvida em espaços fora da sala de aula. Entretanto, ainda assim, é um brincar dirigido, controlado. Não estamos com isso invalidando as ações, afinal é perceptível que as crianças gostam de estar conosco, se divertem, aprendem e se desenvolvem.

Postulamos ser preciso romper com a visão equivocada de que “apenas o professor de educação física pode levar os alunos para quadra” e ampliar a prática lúdica dentro do ambiente escolar.

Promover atividades lúdicas que envolvam o brincar não reduz a momentos de recreação ou de “perda de tempo”, mas o brincar em uma perspectiva de aprendizagem, de evolução e de momentos de prazer pelo conhecimento. Despertar o interesse em buscar metodologias diferentes para incluir a brincadeira é urgente. Que possamos estender o brincar a momentos fora do que usamos como “horário intermediário”.

REFERÊNCIAS

ANDRETTA, T. E; GOING, L. C; SAKAMOTO, C. K. O brincar e a escola: um estudo sobre o lúdico no primeiro ano do ensino fundamental. *Bol. - Acad. Paul. Psicol.* [online]. 2020, vol.40, n.98, pp. 22-34.

BRINCAR. In: *Oxford Languages and Google*. Oxford Languages. Acesso em: 03/08/2023.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. Pro-posições Vol 6 N°2[17] 46-63 *1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

MUZÁS, Maria Dolores; BLANCHARD, Mercedes. **Propostas metodológicas para professores reflexivos: como trabalhar com a diversidade em sala de aula**. São Paulo: Paulinas, 2008

NAVARRO, M. S; P, E. Brincar e mediação na escola. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis*, v. 34, n. 3, p. 633-648, 2012.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SCHIMITT, Miguel Ângelo. Ação-reflexão-ação: A Prática Reflexiva como elemento transformador do cotidiano educativo. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo: EST, v.25, mai-ago., 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.22351/nepp.v25i0.157>

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

WEIZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2009