

# **OLHARES INVESTIGATIVOS SOBRE O BRINCAR NO RECREIO DAS CRIANÇAS: UMA AÇÃO EXPERIENCIAL NA INFÂNCIA**

## **INVESTIGATIVE LOOKS ABOUT PLAYING IN CHILDREN RECREATION: AN EXPERIENTIAL ACTION IN CHILDHOOD**

### **MIRADAS QUE INVESTIGAN LAS ACTIVIDADES RECREATIVAS DE LOS NIÑOS: UNA ACCIÓN DE EXPERIENCIAS EN LA INFANCIA.**

\*Marilete Calegari Cardoso

\*\*Antonete Araújo Silva Xavier

\*\*\*Cristina Maria D'Ávila Teixeira

**RESUMO:** Este artigo traz uma reflexão sobre o brincar no recreio escolar como fonte de experiências para as crianças. A investigação acerca do potencial dos brinquedos não estruturados para o brincar livre e difusão da cultura lúdica no ambiente escolar do ensino fundamental de escolas da rede pública da Bahia, com apoio do grupo de estudos coordenado pelo Professor Gilles Brougère da Universidade Paris XIII, encontra-se em fase exploratória. Uma pesquisa etnográfica, com base nos princípios qualitativos sendo ancorada na epistemologia lúdica que discute o jogo como fenômeno cognitivo (CABRAL, 1990) e na Sociologia e antropologia da infância (BROUGÈRE, 1998, 204, 2006), FRIEDMANN, 1996, 2003), a partir da compreensão da criança como produtora da cultura, capaz de colocar-se como protagonista frente às experiências vivenciadas em seu cotidiano. No artigo, analisamos resultados da pesquisa e concluímos a favor da cultura lúdica das crianças por meio da exploração de materiais não estruturados, possibilitando que as mesmas ampliem o acesso à cultura, à imaginação, à curiosidade, à inventividade, à autonomia, à autoria e ao protagonismo compartilhado entre os atores que compõem o cenário da escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Brincar livre. Jogo. Infância. Experiência. Recreio escolar.

## **INTRODUÇÃO**

Não são raras as crianças, que se veem desencantadas e desmotivadas ao irem para suas escolas. Rubens Alves (2006), em entrevista para Folha1, destacava: "As escolas são chatas porque não levam em consideração as crianças, [...]. elas são fascinantes [...] mas, acabam não tendo prazer em aprender". Ele também já alertava que a escola é chata porque não faz sentido para a vida do aluno. Mas isso pode ser diferente. Torná-la mais atraente faz-

---

\* Professora assistente (UESB) Mestre e doutoranda em Educação (UFBA/UESB).

E-mail: cmarilete0@gmail.com

\*\* Professora Assistente do Departamento de Educação (UNEB). Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB), doutoranda em Educação (UFBA). E-mail: antonetex@gmail.com.br

\*\*\* Professora Associada (UFBA) e Professora Titular (UNEB). Mestrado e doutorado em Educação (UFBA), pós-doutorado em formação de docente (Universidade de Montréal - Quebec, Canadá).

E-mail: cmdt@ufba.br

<sup>1</sup> Entrevista de Rubem Alves, publicada na Folha de São Paulo, 2/mai/2006.

*Nuances*: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 2, p. 265 - 282, Maio./Agosto, 2017. SSN:2236- 0441  
DOI: 10.14572/nuances.v28i2.4604

se necessário, portanto ouvir a voz das crianças é o primeiro passo. Isso não significa fazer a apologia ao prazer em tempo integral na escola.

A escola deve ser um espaço de aprendizagem significativa e contextualizada, estimulando as relações afetivas, a descoberta do novo. Para Hernández, (1998, p.30) a escola “é geradora de cultura e não só de aprendizagem de conteúdos”. Mas, para ela ser um lugar de produção de cultura, a escola precisa utilizar todos os seus espaços, não só a sala de aula. Nesse sentido, compreendemos que o recreio na escola tem um papel importante e pode ser provedor de mais variados tipos de cultura, em especial, a cultura lúdica da criança.

Apoiados em Brougère (1998, 2004), Lopes (2005, 2015), Kishimoto (2001, 2003) Friedmann (1996, 2003), partimos do princípio de que a criança necessita do brincar livre para ter oportunidade de expor seu potencial criativo no momento em que elabora brincadeiras e jogos, e, que se faz necessário garantir seu direito fundamental. Porém, diante do problema de que muitas vezes essa oportunidade não vem sendo possibilitada na hora do recreio (muitas escolas do País e na Bahia, em particular) não tem sido oferecido em algumas escolas<sup>2</sup>, por ser visto como um momento sem importância, como uma breve pausa nas atividades escolares, tanto para professores quanto para alunos, portanto, um momento improdutivo.

Essa triste realidade nos impulsionou à presente pesquisa, levando-nos a investigar sobre o potencial do brincar livre – a pesquisa se intitula Baú Brincante e está na sua fase exploratória -, durante o recreio das crianças, em escolas públicas da Bahia, partindo-se de um trabalho de escuta sensível, intercâmbio de saberes, pesquisa, registro e difusão da cultura lúdica.

A ideia de estudar sobre o brincar livre e difusão da cultura lúdica durante os recreios das escolas é relativamente nova no Brasil. A força desse estudo recente vem acontecendo em alguns países da Europa, como Inglaterra e França. Neste último, a pesquisa foi coordenada pelo Prof. Gilles Brougère do grupo Experice<sup>3</sup> da Universidade Paris XIII, nosso interlocutor e colaborador.

Nossa pesquisa visa investigar o potencial do brincar livre e da difusão da cultura lúdica no ambiente escolar do ensino fundamental de escolas da rede pública da Bahia. Além

---

<sup>2</sup> Estudo monográfico de Louise Mauricio Leite Pitombo (2016), intitulado “Reflexões sobre os limites e as possibilidades do recreio lúdico na escola municipal Vilma Brito Sarmiento”, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Campus Jequié, sob orientação da professora Ms. Marilete Calegari Cardoso.

<sup>3</sup> Mais informações sobre este grupo de pesquisa, pode ser encontrado no site:<http://www.univ-paris13.fr/experice/membres/enseignants-chercheurs/gilles-brougere/>

*Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 2, p. 265 - 282, Maio./Agosto, 2017. SSN:2236- 0441  
DOI: 10.14572/nuances.v28i2.4604*

disso, busca difundir a cultura lúdica das crianças por meio da exploração de materiais não estruturados, possibilitando que as mesmas ampliem o acesso à cultura, à arte, imaginação, curiosidade, inventividade, autonomia, autoria e protagonismo compartilhado entre os atores que compõem o cenário da escola.

É um projeto multi-institucional, envolvendo a coleta de dados em duas escolas municipais de ensino fundamental na cidade de Salvador e uma escola na cidade de Jequié, interior da Bahia. A escolha destas escolas se deu por conta da vinculação destas instituições a ações relacionadas à cultura lúdica e ao brincar. As pesquisadoras provêm de diferentes instituições: a Universidade Federal da Bahia - UFBA -, a Universidade do Estado da Bahia - UNEB - e a Universidade do Sudoeste da Bahia – UESB. O estudo está sendo realizado a partir da cooperação estabelecida entre o Programa de Pós graduação em Educação - PPGE/UFBA - e a Universidade Paris XIII, Sorbonne.

Nas escolas em que implantamos o Baú brincante (em Jequié e Salvador, Bahia), pudemos observar e acompanhar as atividades infantis no recreio durante todo o ano de 2017. Numa perspectiva etnográfica, as observações foram registradas em diários escritos e online, usando como suporte as tecnologias digitais móveis, sobretudo os celulares, para registro fotográfico e videográfico. Estiveram envolvidos no projeto, tanto as crianças (de 1º ao 4º anos do ensino fundamental), quanto seus professores. Todo o trabalho da equipe esteve voltado ao acompanhamento e registro sobre o brincar livre das crianças diante dos materiais não estruturados dispostos no Baú, assim como para a formação e acompanhamento das docentes envolvidas no projeto. As docentes assumiram posição como pesquisadoras junto a nossa equipe (três doutorandas e a coordenadora geral da pesquisa).

A relevância da pesquisa Baú Brincante está associada aos novos contextos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 7/4/2010, que destacam a importância do lúdico nas práticas pedagógicas; outro documento é o Parecer CEB 02/2003, publicado no Diário Oficial da União de 3/7/2003), ressaltando que o recreio deve ser considerado como “efetivo trabalho escolar”. E, também, o Estatuto da Criança e do Adolescente (2012), que destaca toda criança tem o direito de “brincar, praticar esportes e divertir-se”, portanto, cabe à escola também, assegurar e organizar um espaço de recreação onde a criança possa aprender, brincar, socializar com outras crianças, trocar experiências e adquirir novos conhecimentos.

Nesta fase exploratória da pesquisa, temos constatado que as escolas na capital baiana também tem descartado esses espaços da vida infantil, principalmente a partir do 1º ano do ensino fundamental, o brincar vem sendo repentinamente substituído pelas atividades ditas "sérias". Essa oposição entre o sério e o não-sério na conceituação do jogo e do lazer enquanto atividades lúdicas já foi argumento desde Aristóteles. A noção do jogo para o filósofo da Antiguidade não tem sentido senão num quadro de oposição, entendendo-o como complementar ao trabalho (cf. BROUGÈRE, 1998).

Neste estudo sobre o brincar da criança e a cultura lúdica, vislumbramos, antes de tudo, inventariar um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível. Nesse sentido, as culturas lúdicas, território de encontro dos recursos materiais mobilizáveis, logo, do brinquedo, como experiência e conhecimento para criança, constroem a infância contemporânea (BROUGÈRE, 2004), sendo imprescindível nas relações educativas. É importante sublinhar, também, que a ênfase na difusão da cultura lúdica, justifica-se pelo reconhecimento das crianças "como agentes sociais, de sua competência para a ação, para a comunicação e troca cultural." (ROCHA,2008, p.46). Nessa perspectiva, a fantasia e o brinquedo são ações que não podem se caracterizar apenas pelo prazer que proporcionam, mas também como agentes auxiliares do processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança de forma integral. A ação do brincar livre é para a criança um dos principais meios de expressão que possibilita a investigação e a aprendizagem sobre as pessoas e o mundo. (KISHIMOTO e FREYBERGER, 2012).

Por compreendermos, portanto, a importância do brincar para a vida da criança, reconhecendo-a como agente social que desenvolve e amplia o seu repertório afetivo, motor e simbólico; e na constatação de que somente pelo observar e vivenciar a experiência lúdica da infância, o adulto pode sensibilizar o olhar e mobilizar-se para a valorização e reconhecimento acerca do brincar como uma ação experiencial essencial às crianças, é que sustentamos o principal argumento do presente artigo.

Socializamos neste trabalho algumas considerações analíticas e propositivas a respeito do brincar das crianças e a produção das culturas infantis. Trazemos reflexões à luz de alguns teóricos, como: Huizinga (1996), Benjamin (1994), Maturana e Verden-Zöllner (2004), Brougère (1998, 2004, 2006), Lopes (2005), Kishimoto (2001b, 2007), Friedmann (1996, 2003).

Apresentaremos, inicialmente, os significados do lúdico: relembando as diferenças dos termos jogo e brincadeira. Esse tópico tem como propósito vislumbrar como os termos: jogo, brinquedo e brincadeira vêm sendo referenciados nos seus diferentes sentidos/significados. Em seguida, abordaremos a visão de alguns autores em suas produções acerca do brincar sob o enfoque sociocultural e psicossocial; discutiremos o brincar como ação experiencial na infância e como é a atuação do educador sobre esse novo olhar do brincar.

## **SIGNIFICADOS DO LÚDICO: DIFERENÇAS CONCEITUAIS ENTRE JOGO E O BRINCAR**

Lúdico vem do latim *ludus* que, de acordo com Huizinga (1996, p. 410: “abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais, e os jogos de azar”. Acrescentemos que os jogos têm um profundo cunho estético e uma fascinante capacidade de excitar. O lúdico deriva também do radical latino *in lusio* que quer dizer *ilusão, em jogo*, característica que explica a ideia de simulação, de simulacro que reside historicamente, e de modo subjacente, no conceito de jogo. Essa temática tem despertado interesse de educadores, psicólogos, terapeutas em geral, sociólogos, antropólogos, filósofos e historiadores, dada a sua diversidade e importância face às realidades socioeconômicas, políticas e culturais, definidoras do mundo contemporâneo.(D’ÁVILA,2007).

Convém ressaltar que, na língua portuguesa, o termo *lúdico* é um adjetivo, embora venha sendo utilizado, sem justificativas gramaticais, como substantivo e tradução do francês *jeu*, do inglês *play* e do alemão *spiel*. Assim, no intuito de tentar abranger os variados termos, existe o termo *ludo* e, modernamente, o neologismo *lúdico* ou *ludicidade*. Todavia, o brincar inclui uma multiplicidade de fenômenos e, por ser objeto de estudo sob diferentes pontos de vista, tem significado impreciso quando se tenta definir os termos jogo, brinquedo e brincadeira. (CARDOSO,2008). Nesse sentido, considerando-se a polissemia em torno do conceito de ludicidade, podemos destacar as suas acepções mais comuns: jogo, brincadeira, lazer, recreação.

Segundo Huizinga (1996), na sociedade antiga, o trabalho não tinha o valor que lhe atribuímos há pouco mais de um século e nem ocupava tanto tempo do dia. Os jogos e os divertimentos eram um dos principais meios de que dispunha a sociedade para estreitar seus

laços coletivos e se sentir unida. Isso se aplicava a quase todos os jogos, e esse papel social era evidenciado principalmente em virtude da realização das grandes festas sazonais.

Brougère (2002) compreende o jogo no seu enraizamento social. Diz ele que o *ludus* latino tem diferentes acepções a depender da cultura de que se fala. Conforme Brougère (1998, p.35), “cada cultura define uma esfera do jogo a partir de uma rede de analogias e de uma experiência dominante, de determinados traços”. Assim, o autor nos conduz a percorrer as configurações de sentido que correspondam o uso de empregos e a rede de significações implícitas e explícitas do jogo utilizadas em cada cultura, no nosso caso, a cultura infantil.

No Brasil, a ludicidade tem sido empregada na cultura infantil por meio dos termos jogo, brinquedo e brincadeiras. Mas, eles têm sido utilizados, ao mesmo tempo, como sinônimos, sem diferenciação no emprego, ocorrendo contradições conceituais e metodológicas. No entanto, para evitar essa indiferenciação, Kishimoto (2003, p.7), nos define os três termos, como: *Brinquedo* - "objeto, suporte de brincadeira", *Brincadeira* – descrição de uma conduta estruturada com regras ou “estimulante material para fluir o imaginário infantil”, *Jogo infantil* – "designa tanto o objeto e as regras do jogo da criança (brinquedo e brincadeira)", ou seja, ação lúdica envolvendo estruturas (regras) pelo próprio material como no dominó, trilha e etc.

Para Friedmann (1996, p.12) os termos brincadeira, jogo e brinquedo têm os seguintes significados: *Brincadeira* refere-se, basicamente à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada; *Jogo* é compreendido como uma brincadeira que envolve regras; *Brinquedo* é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar e *atividade lúdica* abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores. Ao analisarmos as definições anunciadas pelas autoras, percebemos que as definições divergem no significado dado à brincadeira e jogo, pois, para Kishimoto, tanto a brincadeira como o jogo envolve regras. No entanto, para Friedmann, as brincadeiras são atividades espontâneas e livres, só havendo regras para os jogos, pois são atividades estruturadas.

Nesse sentido, voltamos às ideias defendidas por Brougère (1998), já que as mesmas corroboram o pensamento de Kishimoto (2001). Ele nos adverte para o sentido do termo jogo: em francês “jeu” está associado à brincadeira e em português a atividades lúdicas com regras explícitas, enquanto que o termo brincadeira em nossa língua direciona-nos mais para atividades lúdicas infantis (regras implícitas).

Sobre o brinquedo, Brougère (2002), faz reflexões importantes a respeito da atuação desse objeto na sociedade. Para ele, o brinquedo é visto pela sociedade como um objeto sem valor ou com funções pré-estabelecidas, mas que não atinge às perspectivas da sua real utilidade. Todavia, o autor defende que a cultura lúdica não está isolada da cultura geral, isto porque essa “influência é multiforme e começa com o ambiente e as condições materiais.” (p.27). Dessa forma, as crianças necessitam de instrumentos para suas brincadeiras, pois todo o brincar funciona segundo um sistema de regras explícitas ou implícitas e que pode ser materializado em objetos (brinquedos).

Seguindo o pensamento de Brougère, optamos por compreender o jogo como atividade lúdica que implica num sistema de regras, ou seja, com padrões pré-estabelecidos para seu funcionamento. Sendo assim, o jogo difere da brincadeira, pois ao brincar as crianças impõem suas regras, mas essas regras vão surgindo no desenrolar da brincadeira, logo, o jogo é uma atividade lúdica envolvendo estruturas (regras) mais explícitas. Portanto, "brincar" é diferente de "jogar". Brincar é ter o espírito livre para explorar, ser e fazer por puro prazer. (NACHMANOVITCH, 1993).

Para uma melhor compreensão, no espaço infantil, a palavra jogo nos remete a inúmeras concepções: o jogo recreativo, os jogos tradicionais, os jogos livres onde as crianças se auto-organizam, os jogos com conteúdo de uma disciplina, jogos educativos, jogos imaginários e tantos outros. Porém, acreditamos que a ação de brincar é mais descompromissada, enquanto que o jogo, embora podendo ser também uma brincadeira, exige padrões de comportamento mais rígidos, o que, no entanto, não chega a engessá-lo como um sistema fechado que não permita modificações e reorganizações. Sendo assim, entendemos que tanto o jogo, quanto a brincadeira e o brinquedo, embora tenham significados diferentes, possam ser englobados em um universo maior: *ação de brincar*. (CARDOSO, 2008).

## **AÇÃO DE BRINCAR SOB OS ENFOQUES SOCIOCULTURAL E PSICOSSOCIAL**

O brincar é a principal atividade da infância, porque é a forma de viver da criança. Sabemos que no cotidiano da educação infantil o brincar é uma atividade necessária para o desenvolvimento da criança, no entanto, frequentemente, o espaço ocupado por ela não é levado muito a sério pelos adultos, pela família e pela escola. Regra geral, pensa-se no brincar como uma forma de “manter as crianças entretidas ou ocupadas”, ou como “descarga de energia”. São também comuns comentários do tipo: “não estão fazendo nada, só brincando”.

Ou ainda, “não estou brincando, estou falando sério”. Esses testemunhos aludem a uma desvalorização da própria ação do brincar e do ser infantil. (CARDOSO, 2008).

A ação do brincar tem uma importância significativa, porque ela é concebida como atividade potencializadora das ações de descobrir, criar e pensar. É através da brincadeira que as crianças adquirem experiências internas e externas, ou seja, o brincar é o elo integrador entre a relação da criança com a realidade interior e a sua relação com a realidade externa ou compartilhada.

Em síntese, podemos dizer que do ponto de vista sociocultural, o lúdico se traduz em atividades dotadas de significação sociocultural. A cultura lúdica é, portanto, um conjunto de procedimentos provenientes de culturas específicas. Por outro lado, ou de modo complementar, numa concepção psicanalítica, o lúdico deve expressar uma experiência interna de satisfação e plenitude no que se faz.(D’ÁVILA,2007). Vejamos uma e outra concepção segundo o pensamento de alguns autores, buscando nestas, o seu núcleo comum.

Sob o enfoque histórico-cultural, Benjamin (1994), afirma que é através do brincar que a criança se encontra com o mundo de corpo e alma. A criança “[...] goza, recria essa experiência [...] talvez seja esta a raiz mais profunda da palavra brincar e representar [...] a essência da brincadeira, não é “fazer como se”, mas “fazer sempre de novo”. (1994, p.253). Ela compreende como é a brincadeira, e dela recebe elementos importantes para a sua vida, transformando em hábitos de uma experiência devastadora.

Para ele, o brincar e o brinquedo são alimentos vitais para as crianças. Neles estão conexos imagens de como o adulto se coloca em relação ao mundo da criança, pois desde suas origens, o brinquedo sempre foi um objeto criado pelo adulto, mas utilizado pela criança. Assim, segundo Benjamin, acreditava-se erroneamente que o conteúdo imaginário do brinquedo é que determinava as brincadeiras infantis, porém, quem faz isso é a criança.

Nessa direção, Huizinga (1996), enfatiza que o brincar é mais antigo que a cultura, por isso, ele estuda o lúdico como forma específica de atividade, “como forma significativa e como função social” (p.6). Segundo o autor, o jogo faz parte do crescimento e desenvolvimento do indivíduo, consiste em uma atividade intrínseca ao ser humano, tornando-se uma nova designação para a espécie humana.

O jogo, numa perspectiva antropológica defendida por Brougère (1998), é uma atividade impregnada de valores e concepções do mundo de determinada cultura. Ele entende a brincadeira como o lugar em que a criança traduz e recria as imagens daquilo que ela vive a



partir das suas interações com o mundo. Por isso, para Brougère (1998, p.32), o “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas, uma atividade dotada de uma significação social precisa que necessita de aprendizagem”. Ou seja, do mesmo modo que a linguagem, o brincar é construído socialmente. Ele ratifica nosso pensamento quando diz: “o brincar é lugar de experiência específica quanto à linguagem e, neste sentido, suporte de aprendizagem”. (BROUGÈRE, 2006, p.196).

Se o brincar é aprendido culturalmente, então os impedimentos dos pais, dos professores e o espaço colocado à disposição da escola, vão pesar sobre a experiência lúdica da criança. Deste modo, a criança usa os brinquedos como reveladores das culturas infantis e das formas de relações entre adultos e crianças. Portanto, o uso do brinquedo é um reflexo “quanto da própria criança, do lugar que ela ocupa e da relação que ela mantém com o mundo”. (BROUGÈRE, 2004, p.14).

Kishimoto (2007) defende o brincar como autoatividade e de caráter livre. Isso é evidenciado quando assinala que as crianças necessitam interagir com pares e parceiros de brincadeiras, participando em grupos organizados de brinquedos, para que as mesmas possam produzir conjuntamente a cultura de pares. Para a autora, “tais experiências permitem que as crianças aprendam a se movimentar, falar e desenvolver estratégias para solucionar problemas”, e, isto ocorre, porque “a brincadeira tem papel preponderante no ponto de vista de uma aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais, integrando o pensamento intuitivo”. (KISHIMOTO, 2002, p.151).

No seu conceito de ludicidade, Luckesi (2000; 2005) defende um enfoque psicanalítico, como uma dinâmica subjetiva, interna, do sujeito. Para o autor (2000, p.21), “brincar, jogar, e agir ludicamente exigem uma entrega total do ser humano, corpo e mente, ao mesmo tempo”. Nesse mesmo contexto, encontramos em Maturana e Verden-Zöllner (2004) um conceito de brincar muito próximo ao conceito de ludicidade de Luckesi. “Brincar é uma atividade realizada como de todo válida em si mesmo. Isto é, no cotidiano marcamos como brincadeira qualquer atividade vivida no presente de sua realização e desempenhada de modo emocional, sem nenhum propósito que lhe seja exterior”. (2004, p.144).

Compreendemos que o jogo, para estes autores, é uma atividade que se realiza no prazer de ser feito, com a atenção posta no fazer a coisa em si, no brincar, não na consequência de tal ação. E eles ressaltam que não são os movimentos ou as ações realizadas

que caracterizam um comportamento lúdico ou não, mas sim “a orientação interna, sob a qual ele é vivido enquanto se realiza.” (MATURANA e VERDEN- ZÖLLER, 2004, p.145).

Consideramos que todas as ideias abordadas até aqui sobre brincar, integram, na sua essência, uma concepção teórica profunda e uma prática atuante e concreta. Tal concepção defende a ação do brincar como uma atividade social que não contraria sua natureza e requer a experiencição, a exploração livre, o imaginário, todas as formas de linguagem, o não-constrangimento, o prazer e a alegria, elementos indispensáveis à conduta lúdica.

### **O BRINCAR LIVRE NOS ESPAÇOS EDUCATIVOS E ATUAÇÃO DOCENTE**

O brincar livre, também, denominado de brincar espontâneo ou a brincadeira livre tem sido compreendido por muitos educadores, sobretudo na Europa Ocidental, como o eixo de um currículo ideal para a Educação Infantil (BARBOSA& FORTUNA, 2016). Através do brincar livre, as crianças experimentam combinações e permutas de formas corporais, formas sociais, formas de pensamento, imagens e regras que não seriam possíveis num contexto de educação rígida. A brincadeira, na forma da livre improvisação, desenvolve nossa capacidade de lidar com um mundo em constante mutação. Brincando com uma enorme variedade de adaptações culturais, a humanidade se espalhou por todo o globo terrestre, sobreviveu a várias eras e criou artefatos surpreendentes (NACHMANOVITCH, 1993).

Se quisermos pensar num caminho desafiador e muito rico para o desenvolvimento das potencialidades das crianças, numa perspectiva de produtora e reprodutora do meio no qual está inserida, atuando, portanto, como produtora de história e cultura, precisamos rever a criação ou recriação de espaços para o brincar tanto dentro quanto fora de nossas escolas. Faz-se necessário instaurar “o espaço do poder vir a ser e a expressar-se, cada um do seu jeito, para poder voltar a um reencontro com o(s) outro(s)” (FRIEDMANN, 2003, p.25).

Para Kishimoto (2001b, p.238), deve-se preservar a liberdade de brincar da criança, sem haver conflito com a ação voluntária; e a ação pedagógica intencional do professor deve refletir na organização do espaço, na seleção dos brinquedos e na interação da criança. Contudo, a autora, através de suas pesquisas e observações, percebeu que muitas escolas de educação infantil ainda utilizam em seus cotidianos uma rotina que em que reiteram o brincar como ocupação de tempo livre, demonstrando que os professores, apesar de valorizá-los como pedagógicos, geralmente não sabem o que fazer. E ela nos afirma:

As brincadeiras livres são vistas por alguns professores como descanso de atividades dirigidas e não como forma de socialização e integração da criança, o que dificulta justificá-las como parte do projeto pedagógico da escola. Se, para os professores, o parque serve para a criança descansar e brincar e a sala de atividades para estudar e trabalhar, define-se então a função da educação infantil: estudar. (KISHIMOTO (2001B, P.238).

Compreendemos, através do relato da pesquisadora, que embora os professores de educação infantil entendam a importância do brincar no cotidiano desse espaço, o problema é saber como mediar o brincar como ação experiencial (uma mediação sensível e quase sem interferência). Segundo Csikszentmihalyi (1999, p.22), “a vida cotidiana não é definida apenas pelo que fazemos, mas, também, por aqueles com quem estamos, nossos atos e sentimentos são sempre influenciados por outras pessoas”. As inter-relações se fazem presentes. Aprendemos na troca de saberes, numa relação a dois, a três, ou seja, as crianças em suas relações com o professor, ou entre seus pares constroem conhecimentos construindo-se subjetivamente ao mesmo tempo. Assim sendo, o ato de brincar proporciona, tanto às crianças quanto aos adultos, que estes interliguem as coisas entre si, e, ao relacioná-las, construam o conhecimento.

Admitindo que o brincar é um elo integrador e possibilita à criança fazer conexão entre suas experiências internas e externas, Dewey (1967, p. 103), defende o *trabalho* e o *brincar* como ações que “não podem ser diferenciadas ou distinguidas um do outro pela presença ou pela ausência de interesse direto no que se está fazendo”. Além disso, adverte que não há fundamento para a suposição de que as crianças de jardins de infância são identificadas pelo interesse em jogos e brinquedos como atividades que originam prazer. E afirma: “Já se disse que o homem só é homem quando joga ou brinca, isso só pode ser verdade se concebermos os jogos como qualquer coisa diferente da diversão trivial” (Idem, p.104).

Assim, todas as formas de expressão e de construção com instrumentos e materiais, todas as atividades manuais e artísticas que promovam esforço consciente ou refletido para que se realizem constituem trabalho. Portanto, o brincar não está isolado do trabalho pedagógico. E, de acordo com Dewey (1967), a relação entre os sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico e o ambiente educativo tem um papel importante para promover e favorecer a construção, a criação e a investigação. Essas experiências podem ser favoráveis, se eventualmente nelas operarem as forças internas e externas, possibilitando, assim, investir no fluxo do processo de desenvolvimento da criança.

Malaguzzi (1999), propõe que o lugar onde a criança brinca deve ser preparado de modo a interligar o campo cognitivo com os campos do relacionamento e da afetividade, para que haja a conexão entre o desenvolvimento e a aprendizagem, entre as diferentes linguagens simbólicas, entre o pensamento e a ação e entre a autonomia individual e interpessoal. Para ele, esse lugar necessita ser um ambiente rico em materiais, por ser um local importante, lúdico, prazeroso que ajuda as crianças a encontrar seus próprios estilos de trocar com os colegas tanto seus talentos e competências quanto suas descobertas.

Para Horn (2004), é no espaço físico que as crianças conseguem instituir relações entre mundo e as pessoas, transformando-se em um pano de fundo no qual se inserem as emoções. Entendemos que Brougère (2006), corrobora o pensamento da autora, quando afirma que “a criança não brinca numa ilha deserta, ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas [...] os brinquedos orientam a brincadeira, trazem-lhe a matéria”. Porém, a disponibilidade de brinquedos não é suficiente para que ocorra a construção do conhecimento pela criança. É necessário que se tenha um espaço qualificado, um contexto social e pedagógico que sustente, promova, facilite e celebre a participação e a construção da participação. Ou seja, “essa qualificação do espaço físico é que o transforma em um ambiente”. (HORN, 2004, p, 28).

Para compreendermos melhor essa questão, Horn (2004) distingue os termos espaço e ambiente: “espaço se refere aos locais onde as atividades são realizadas, caracterizadas por objetos, móveis, materiais didáticos [...] ambiente diz respeito ao conjunto desse espaço físico às relações que nele se estabelecem os adultos e as crianças.” (p, 35). Compreendemos, portanto, que a forma como é organizado o espaço físico, a sala de atividade e o espaço de recreio têm um papel significativo para a aprendizagem da criança, pois são elementos importantes para criar outra visão da criança e do professor, do ensinar e aprender.

O professor pode, assim, construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados desejados. Na escolha e proposição de jogos, brinquedos e brincadeiras ele coloca o seu desejo, suas convicções e suas hipóteses acerca de infância e do brincar. No entanto, dependerá dele atentar-se à faixa etária e às necessidades dos alunos para selecionar materiais adequados, que devem ser diversos, para favorecer a criatividade e autonomia das crianças, como nos coloca Kishimoto:

[...] quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para a expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem (KISHIMOTO, 2003, p.36).

Entendemos que o jogo tem a função de desenvolver o imaginário e as fantasias, de forma gratuita e natural, visando à formação unificada e integral da criança, porém, a utilização excessiva dos "brinquedos educativos", dirigidos ao ensino de conteúdos específicos, estará retirando o jogo de sua área natural e eliminando a ação da experiência, o prazer e a alegria. Assim, quando o professor proporcionar a experiência lúdica à criança, o mesmo estará construindo um espaço de narrativa e de experiências, estabelecendo uma relação outra com a linguagem, a cultura e a história, que auxilia o sujeito a (re) pensar e (re) construir suas práticas, seus saberes e seu conhecimento. Este é o propósito do Baú brincante. Uma experiência que coloca a criança diante de suas possibilidades de criação autônoma.

Evidenciamos em nossa pesquisa, o lugar do brincar livre nas escolas, com o destaque que esta ação experiencial merece ter. Dos principais resultados obtidos nesta fase exploratória, podemos relatar desde a euforia - quando da implantação do baú - à decepção - quando das dificuldades de adesão da comunidade escolar ao projeto - às necessárias adaptações.

Do acompanhamento das crianças diante do Baú, destacam-se as aprendizagens informais construídas, as socializações, a inventividade crescente no próprio repertório lúdico das crianças, antes só habituadas a jogar futebol, "polícia e ladrão", ou jogos de correr (como "pega-pega"). Destaca-se o estímulo à imaginação, nos jogos simbólicos desenvolvidos a partir de materiais como fantasias, perucas, tecidos, teclados de computador dentre outros materiais. Ressalta-se, também, os jogos psicomotores, com ênfase nas brincadeiras com os pneus, com as rodas - em seus carros inventados ou improvisados-, com as cordas e também as guerras com os bastões.

Do ponto de vista do acompanhamento às docentes (que atuam como observadoras no Baú brincante), destacam-se o comprometimento destas para com o brincar das crianças; a autonomia conquistada diante do conhecimento pedagógico produzido; o empoderamento políticopedagógico destas como pesquisadoras e a sensibilidade aguçada do olhar sobre a infância com suas reais necessidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na ação do brincar, observamos o prazer de aprender e de experimentar da criança, o que leva a pensar que essa ação se basta, por si só. Ou então, como diz Winnicott (1975, p.77) “essencialmente satisfaz”. O brincar envolve o corpo, a linguagem, a emoção a interação, a continuidade e as relações, e “é com base no brincar, que se constrói a totalidade da existência experiencial do sujeito” (Idem, p.93). Trata-se, portanto, de uma educação de crianças pequenas, que seja ativa, em movimento “uma dança dialética entre focalização e ampliação do olhar”. (D’ÁVILA, 2007, p.27).

Entendemos que o brincar livre tem a função de desenvolver o imaginário e as fantasias, de forma gratuita e natural, visando à formação unificada e integral da criança, e possibilitando o jogo de forma natural e a ação da experiência, do prazer e a alegria. Assim, quando o professor proporciona a experiência lúdica à criança, o mesmo estará construindo um espaço de narrativa e de experiências, estabelecendo uma relação outra com a linguagem, a cultura e a história, que auxilia o sujeito a (re) pensar e (re) construir suas práticas, seus saberes e seu conhecimento. Aprender, descobrir e construir fazem parte do mesmo processo (KISHIMOTO, 2008, p.672).

Ratificamos nosso pensamento, em relação ao brincar na escola quando Brougère afirma (2006, p.196): “o brincar é lugar de experiência específica quanto à linguagem e, neste sentido, suporte de aprendizagem”. Se o brincar é aprendido culturalmente, então os impedimentos dos pais, dos professores e o espaço colocado à disposição da escola, vão pesar sobre a experiência lúdica da criança. Deste modo, o Baú Brincante tem como propósito disponibilizar uma gama de materiais não estruturados a fim de que a criança, ao mobilizá-los, seja capaz de construir, imaginar, engendrar, criar suas próprias brincadeiras e brinquedos. Portanto, o uso do brinquedo é um reflexo “quanto da própria criança, do lugar que ela ocupa e da relação que ela mantém com o mundo”. (BROUGÈRE, 2004, p.14).

Na pesquisa que realizamos, o envolvimento dos atores da escola com o Baú Brincante, durante o recreio escolar, torna possível a abertura de um espaço de observação e diálogo, que permite a valorização do brincar livre, o protagonismo das crianças no ato de brincar. As atividades que brotam desta experiência envolvem a criatividade, a descoberta, inventividade, autoria, curiosidade no desenvolvimento das suas habilidades, bem como a percepção dos adultos de que os atos brincantes, constituem um fator relevante no desenvolvimento infantil.

Porém, é necessário, também, que os professores insiram o brincar em seus projetos pedagógicos, e que, nesse desenho, apareça o objetivo e a consciência da importância do brincar espontâneo e suas implicações em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem infantil. No entanto, é preciso rejeitar o controle e a centralização e onisciência do que ocorre com as crianças em sala de aula. Por fim, entendemos, também, que para que o professor veja o brincar como uma ação experiencial no cotidiano escolar é importante, como diz Luckesi (2007, p.39) “que ele tenha o desejo de agir de uma forma adequada, na perspectiva de dançar com a criança a dança energética da vida”. Esse é o propósito que temos com a pesquisa que desenvolvemos neste momento.

### **INVESTIGATIVE LOOKS ABOUT PLAYING IN CHILDREN RECREATION: AN EXPERIENTIAL ACTION IN CHILDHOOD**

**ABSTRACT:** This article presents a reflection on playing in school recreation as a source of experiences to children. Its problem is related to the research, in the exploratory stage, about the potential of unstructured toys for free play and the dissemination of playing culture in elementary school teaching environment of public schools of Bahia, with inspiration and support of the study group of professor Gilles Brougère from University Paris XIII. A survey based on qualitative principles of ethnographic, being anchored in the epistemology of the game and the sociocultural play and the sociology of childhood, from the understanding of the child as a subject and culture producer and not just as epistemic subject, they can be able to deal with life experiences in their daily lives. We conclude the article in favor of spreading about the playing culture of children by exploiting unstructure materials, allowing them to increase access to culture, art, imagination, curiosity, inventiveness, autonomy, authorship and the shared role between actors in the school setting.

**KEYWORDS:** Playing. Childhood. Experience. Recreation.

### **MIRADAS QUE INVESTIGAN LAS ACTIVIDADES RECREATIVAS DE LOS NIÑOS: UNA ACCIÓN DE EXPERIENCIAS EN LA INFANCIA.**

**RESUMEN:** Este artículo hace una reflexión sobre los juegos en el recreo escolar como fuente de experiencias para los niños. Su problema se encuentra relacionado con la investigación, en etapa de exploración, con el potencial de los juguetes no estructurados para el juego libre y la difusión de la cultura lúdica en el ambiente escolar de enseñanza primaria en las escuelas de la red pública de Bahia, Brasil, con inspiración y apoyo del grupo de estudios del Profesor Gilles Brougère de la Universidad de Paris XIII. Es una investigación con base en principios cualitativos de corte etnográfico anclada en la epistemología del juego y el juego sociocultural y en la Sociología de la Infancia, a partir de la comprensión del niño como sujeto y productor de cultura y no solamente como sujeto epistémico; que sea capaz de enfrentarse de frente con las experiencias vividas en su cotidiano. Concluimos el artículo favoreciendo la difusión de la cultura lúdica de los niños por medio de la exploración de materiales no estructurados, posibilitando, de esta manera, que los mismos amplien el acceso a la cultura, al arte, a la imaginación, a la curiosidad, a la inventiva, a la autonomía, a la autoría y al protagonismo compartido entre los actores que componen el escenario de la escuela.

**PALABRAS CLAVE:** Play. La infancia. Experiencia. Recreación.

*Nuances:* estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 2, p. 265 - 282, Maio./Agosto, 2017. SSN:2236- 0441  
DOI: 10.14572/nuances.v28i2.4604

## REFERÊNCIAS

ALVES, R. A escola é chata porque é dirigida por burocratas. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 5 maio 2006. Disponível em:

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u78112.shtml>. Acesso em: 28/07/2016.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Obras Escolhidas. Vol. I, Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

BARBOSA, C.; FORTUNA, T. O brincar livre na sala de aula de Educação Infantil: concepções de alunas formandas da Licenciatura em Pedagogia.

BROUGÈRE, G. *Jogo e Educação*. Porto Alegre; Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_. *Brinquedo e Companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. *Brinquedo e cultura*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CARDOSO, M. C. *Baú de memórias: representações de ludicidade de professores de educação infantil* /Programa Pós-Graduação- Mestrado em Educação/FACED/UFBA. – 2008.170 f. 19

CSIKSZENTMIHALYI, M. *A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

D'ÁVILA, C. M. Eclipse do Lúdico. In: D'ÁVILA, C. (Org.) *Educação e Ludicidade*. Ensaios 04. Salvador: UFBA/FACED/ GEPEL. 2007.

DEWEY, J. (1859-1952). *Vida e Educação*. [Tradução e estudo preliminar de Anísio Teixeira], 6. ed. São Paulo:Edições Melhoramentos, 1967.

\_\_\_\_\_. *Democracia e Educação*. [Tradução de Roberto Cavallari Filho]. São Paulo: Ática, 2007.

FORMOSINHO, J.O.Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação In. FORMOSINHO, J.O; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M.A. (Orgs). *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FRIEDMANN, A. *Brincar: crescer e aprender- o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.

\_\_\_\_\_. *BRINCAR: uma viagem, muitos portos*. Cadernos do Nepsid: Segredos do mundo lúdico, São Paulo, 2003. v. 1. Disponível em: [www.google.com](http://www.google.com). Acesso em: 27 julho 2016.

HORN, M. G. *Sabores, cores, sons aromas: organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HERNANDÉZ, F. *Transgressão e mudança na educação*. Porto Alegre:Artes Médicas, 1998

Ñuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 2, p. 265 - 282, Maio./Agosto,2017. SSN:2236- 0441  
DOI: 10.14572/nuances.v28i2.4604



HUIZINGA, J. *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação*. Ed.5ª, São Paulo: Cortez, 2001a

\_\_\_\_\_. *Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis*. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.27, n.2, p.229-245, jul./dez. 2001b

\_\_\_\_\_. (org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

\_\_\_\_\_. *O jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Pioneira, 2003

\_\_\_\_\_. Froebel: uma pedagogia do brincar para a infância. In: FORMOSINHO, J.O; KISHIMOTO, T.M.; PINAZZA, M.A. (Orgs). *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

\_\_\_\_\_. Processo de ensinar e aprender: lugares e culturas na Educação Infantil In: TRAVERSINI, C... [et al.] (Org.). *Trajectoria e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas*: livro 2-Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

\_\_\_\_\_. FREYBERGER, A. ( Org.) Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógicas. Brasília: Ministério da Educação, 2012 LEAL, L. A. D'ÁVILA, C. M. A ludicidade como princípio formativo. *Interfaces Científicas*, Educação, Aracaju. V. 1, 2. p.41-52. Fev. 2013.

LOPES, I.G.O.C. Atas do GT *Comunicação e Ludicidade* 4º SOPCOM, Aveiro, 2005, Disponível em <http://www.bocc.ubi.pt>. Acesso em 15 mar.2013

\_\_\_\_\_. Conceição. Ludicidade, contributo para a busca dos sentidos do Humano. Aveiro: Ed. Univ. de Aveiro, 2004.

\_\_\_\_\_. Brincar social espontâneo na educação de infância: um estudo. Aveiro: Ed. Univ. de Aveiro, 2016.

LUCKESI, C. C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, C. C.(Org.) Educação e Ludicidade, Coletânea Ludopedagogia Ensaio 01. Salvador: FAGED/UFBA. Programa de Pós Graduação em Educação, 2000.

\_\_\_\_\_. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. 2005. Disponível em [WWW.luckesi.com.br](http://WWW.luckesi.com.br). Acesso em 19 set.2007.

\_\_\_\_\_. Ludicidade e formação do educador. *Revista entreideias*, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez 2014.

MALAGUZZI, L. Histórias, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da Criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 2, p. 265 - 282, Maio./Agosto,2017. SSN:2236- 0441 DOI: 10.14572/nuances.v28i2.4604

MATURANA, H.R; VERDEN-ZOLLER, G. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athena, 2004.

NACHMANOVITCH, S. *Ser criativo*. Summus, S.P., 1993

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S.H.V. (Org.) *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008.

WINNICOTT, D.W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

Recebido em agosto de 2016

Aprovado em março de 2017