

O BRINCAR LIVRE NA ESCOLA: UMA POTÊNCIA PARA O PENSAR, CRIAR E AGIR DA CRIANÇA

Marilete Calegari Cardoso

Universidade do Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
calegaricardoso-uesb@hotmail.com

Antonete Araujo Silva Xavier

Universidade do Estado da Bahia-UNEB
antonetex@gmail.com.br

Sandra Popoff

Universidade do Estado da Bahia-UNEB
popoffsandra@gmail.com

Resumo: Este artigo traz uma reflexão sobre o potencial do brincar livre no ambiente escolar do ensino fundamental como fonte de experiências às crianças. Sua problemática encontra-se relacionada à investigação, em desenvolvimento, acerca do potencial dos brinquedos não estruturados para o brincar livre e da difusão da cultura lúdica, de duas escolas da rede pública da Bahia, com parceria do grupo de estudos do Professor Gilles Brougère da Universidade Paris XIII. Uma pesquisa com base nos princípios qualitativos de cunho etnográfico. Os dados foram coletados por meio da observação, diário de campo e fotografias. Apoiados em BROUGÈRE, 1998, 2004; LOPES, 2016; KISHIMOTO, 2001, 2007; FRIEDMANN, 2003, 2013, as primeiras análises apontam que o faz de conta ganha vida e forma na hora do Baú Brincante. É magnífico testemunhar como rapidamente o pátio da escola se transforma em vários cenários e os artistas entram em cena protagonizando cada um a sua história ou dividindo a mesma cena. Resgatar as brincadeiras salutares e prazerosas com o “Baú brincante” interagindo com os colegas ou não faz, com que esses alunos e alunas tenham histórias edificantes para deixarem registradas em suas memórias. Embora, as professoras considerarem importante o brincar livre para as crianças do ensino fundamental, as mesmas reconhecem que ainda não é uma prática prioritária no espaço escolar. Acreditam no potencial do brincar para que as crianças ampliem o acesso a cultura, a imaginação, a autoria e o protagonismo compartilhado.

Palavras-chave: Brincar Livre; Infância; Experiência.

Introdução

É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem na sua liberdade de criação[...]. É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo,

criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu eu (self)

(Winnicott, 1975)

Não são raras as crianças, que se veem desencantadas e desmotivadas com relação à frequência obrigatória às escolas as quais foram matriculadas. Notadamente, depois do período vivenciado nas classes da Educação infantil, quando as crianças são obrigadas a deixarem de lado o brincar e, assim, a sua linguagem lúdica, tão natural à criança, passa a hibernar. Como nos aponta D'Ávila (2007), um rápido olhar sobre o que acontece na escola, principalmente nas classes dos anos iniciais do ensino fundamental, já nos possibilita enxergar que distância estamos do que poderíamos chamar de uma prática pedagógica lúdica. Na sala de aula, o ensino criativo tem cedido espaço para ações repetitivas e mecânicas. O lúdico na ação pedagógica passa a ser inexistente e o brincar livre uma prática a ser exercida fora da escola.

Ao nosso ver, a escola deve ser um espaço de aprendizagem significativa e contextualizada, estimulando as relações afetivas e a descoberta do novo. Para Hernández, (1998, p.30) a escola “é geradora de cultura e não só de aprendizagem de conteúdos”. No cenário contemporâneo, as mudanças têm sido cada vez mais velozes desafiando a escola a pensar em estratégias e formas de aprendizagem mobilizadoras, criativas, colaborativas que são características da cultura. Todavia, para ela ser um lugar de produção de cultura, a escola precisa utilizar todos os seus espaços, não só a sala de aula. Nesse viés, compreendemos que o brincar livre na escola tem um papel importante e pode ser provedor dos mais variados tipos de cultura, em especial, a cultura lúdica da criança. Defendemos, portanto, o potencial do brincar livre como um lugar de experiências significativas, estimulando as relações afetivas, a construção e a descoberta do novo.

Apoiados em Brougère (1998, 2004), Lopes (2016), Kishimoto (2001, 2007), Friedmann (2003; 2013; 2015) partimos do princípio de que a criança necessita do brincar livre para ter oportunidade de expor seu potencial criativo, pois insere-se em vivências em que pode elaborar brincadeiras e jogos. Essas vivências lúdicas são altamente necessárias ao desenvolvimento psicológico, social, emocional e cognitivo de todo ser humano e na criança carece de ação que as garantam como um direito fundamental. Reconhecendo a criança como agente social,

que desenvolve e amplia o seu repertório afetivo, motor e simbólico constatamos 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 sendo essencial a infância e ao ambiente escolar, é que sustentamos o principal argumento do presente artigo.

Dado ao exposto, e em consonância com outros levantamentos de mesmo teor, e com base nas análises iniciais da pesquisa, em desenvolvimento, intitulada “Baú Brincante: estudo sobre o brincar no recreio das crianças”, o presente artigo traz reflexões sobre o potencial do brincar livre no ambiente escolar como fonte de experiências às crianças baseado nos estudos de (DEWEY, 1967; NACHMANOVITCH, 1993; BALLY, 1986; BROUGÈRE, 1998, 2004; LOPES, 2016; KISHIMOTO, 2001, 2007; FRIEDMANN, 2003) e outros. Traremos os dados da pesquisa - em andamento - e concluiremos a favor do brincar livre no ensino fundamental, considerando suas potencialidades na formação das crianças e das pessoas de todas as idades, qualquer que seja o gênero, cultura, etnia (LOPES, 2016).

O Brincar Livre no ambiente escolar: ideia de potência ao longo de sua construção

O brincar é a principal atividade da infância, porque é a forma de viver da criança, no entanto, desde a Antiguidade, o brincar é defendido como uma atividade séria, quando Aristóteles já trazia a noção do jogo como complementar ao trabalho. Até a Idade Média a criança era vista como um adulto em miniatura. A palavra de origem latina infante (não falante) já revela o papel silenciado reservado às crianças. Somente na Renascença vê-se nascer um "sentimento de infância", principalmente através do olhar de Rousseau em suas reflexões sobre a educação (ARIÈS, 1981). Todavia, foi a partir pedagogia liberal de Fröebel (1782-1852) que o brincar livre teve maior evidência.

A essência da Pedagogia é a ideia de auto-atividade e liberdade, portanto, a educação deve basear-se na evolução natural das atividades da criança e estar, necessariamente, relacionada à vida (KISHIMOTO, 2007). Ou seja, na educação da infância “[...] é a *intuição das coisas* que é

colocada no centro da atividade, é o brincar que predomina [...] é uma atividade séria que deve ser encontrada no espaço da escola” (CAMBI,1999, p.426). O método fröebeliano, portanto, além de invocar a importância do jogo, demonstrava a importância do aparelhamento e organização do espaço, para o jogo como ação livre da criança.

Tempos depois, ou melhor, somente um século depois de Fröebel, o filósofo e educador John Dewey (1967), passou a defender o brincar livre como uma forma de atender as necessidades e interesses da criança. Dewey, adverte que não há fundamento para a suposição de que as crianças são identificadas pelo interesse em jogos e brinquedos como diversões triviais. 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). Além disso, ressaltamos que o ambiente educativo, segundo Dewey, tem um papel importante para o brincar livre, pois, é ele que irá favorecer e possibilitar a criança construir, criar e investigar. 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.

Entendemos, que a ruptura romântica, no século XX, foi marcado pelo crescente movimento sócio-político em torno da valorização da infância. Esses movimentos resultaram em estudos sob as diferentes áreas das ciências humanas e sociais, em especial a educação, a sociologia e a psicologia. Atualmente, pesquisas internacionais (BALLY,1986; NACHMANOVITCH, 1993; BROUGÈRE, 1998; LOPES, 2016) e nacionais (KISHIMOTO, 2001; FRIEDMANN, 2003; BARBOSA & FORTUNA, 2016), sobre o brincar livre, também, denominado de brincar espontâneo ou a brincadeira livre, tem sido defendido e apontado por muitos educadores, sobretudo na Europa Ocidental, como o eixo de um currículo ideal para a educação da infância.

Bally (1986, p. 9) afirma que a vida humana necessita, para seu desenvolvimento, de um espaço de liberdade “eternamente mantido”. Isto é, a liberdade é entendida como uma espécie de território protegido, no interior do qual é possível brincar, crescer e aprender e, por conseguinte, amadurecer. Somente gozando a dupla situação de liberdade e proteção se faz possível a atividade lúdica, atividade essa que no ser humano, diferentemente de outros animais, cuja brincadeira se confunde com a juventude, alonga-se por toda a sua vida (BARBOSA & FORTUNA, 2016). Para

Brougère (1998, p.196), o brincar livre é um lugar de experiência que potencializa o uso da linguagem, e, neste sentido “dá possibilidade à criança de ter coragem para pensar, falar, e talvez de ser verdadeiramente ela mesma”. Nesse sentido, compreendemos que deve-se preservar a liberdade de brincar da criança, sem haver conflito com a ação voluntária da criança e a ação pedagógica intencional do professor (KISHIMOTO, 2001). Pois, os sentidos de liberdade, como, “decisão, incerteza, frivolidade, é o que mantém seu poder potencial e pode transformá-lo em um lugar de experiência” (BROUGÈRE, IDEM, p. 197).

Para Lopes (2016), a potencialidade do brincar livre está na autenticidade da “experivivência”. A autora define como brincar social espontânea potencialidade descoberta da condição de Ser humano, na possibilidade da criança se manifestar, concretizar em ação, atitude. E, diz:

No brincar social espontâneo alegrias e tristezas, concordâncias e discordâncias, tudo faz parte do processo de co-participação e co-criação das regras que regulam a interação. A regra pré-existente no BSE é de sentido ético e traduz-se num compromisso regido por dois princípios que cada uma das pessoas que pretende brincar, explícita ou implicitamente afirma: assim eu me vejo, assim eu quero que tu me vejas. É com este pacto inicial que os potenciais brincantes estabelecem a definição da situação a partir da qual se desenvolve a brincadeira. (LOPES, 2016, p.11)

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).

Nossa defesa em relação ao potencial do brincar livre no ambiente escolar do ensino fundamental, vêm sinalizando que, através dessa atividade as crianças experimentam todos os tipos de combinações e permutas de formas corporais, formas sociais, formas de pensamento, imagens e regras que não seriam possíveis, como 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 idades do gelo e criou artefatos surpreendentes. (NACHMANOVITCH, 1993).

Sustentamos ainda nosso pensamento sobre o brincar livre como uma ação experiencial ou como fluxo de experiência, apoiados em Winnicott (1975, p.93), quando este autor afirma que, “ao observar o prazer de aprender, da liberdade de experimentar da criança, o que nos leva a pensar que essa ação, por si só, já basta, essencialmente satisfaz”. Portanto, o brincar livre como uma ação experiencial envolve o corpo, a linguagem, a emoção a interação, a continuidade e as relações das criança, e “é com base no brincar, que ela se constrói na totalidade da existência experiencial do sujeito”(WINNICOTT, 1975, p.93). Trata-se, portanto, de uma educação de crianças, que seja ativa, em movimento “uma dança dialética entre focalização e ampliação do olhar” (D’ÁVILA, 2007, p.27). Mas, o que significa fluxo? Como o brincar entra nesse movimento, nessa dança?

Csikszentmihalyi (1999, p.17) apresenta o conceito de “experiência de fluxo”, como um estado de envolvimento total com a atividade realizada. Para o autor “viver significa experimentar”. As experiências ocorrem o tempo todo, mas esses momentos excepcionais são o que ele chama de *experiências de fluxo*. Em outras palavras, a “experiência do fluxo” é o estado de profunda concentração durante o “fluir”, a consciência está extraordinariamente bem organizada, ou seja, pensamentos, intenções, sentimentos e todos os sentidos estão concentrados na mesma meta. Assim, quando cessa a sensação do “fluir”, ocorre a sensação de bem estar (CARDOSO, 2008). Nessa perspectiva, a visão de atividades lúdicas trazida por Luckesi (2000), como “plenitude da experiência” nos parece muito próxima à ideia de “experiência do fluxo”. Luckesi afirma:

O que mais caracteriza a ludicidade a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia em seus atos (...), é quando nos entregamos totalmente a uma atividade que possibilita a abertura de cada um de nós para a vida. Brincar dá prazer a quem se dispõe a vivenciar (a brincadeira) [...] é a plenitude da experiência. (LUCKESI, 2000, p.96-97).

O brincar também é compreendido como uma ação experiencial, pois ele tem um importante papel no cotidiano na educação na infância, por possibilitar a liberdade, inteireza, auto-

atividade e experiência. Para Csikszentmihalyi (1999, p.37), as atividades que induzem ao fluxo são chamadas de “atividades de fluxo” por que torna mais provável a ocorrência da experiência. O brincar foi apontado como uma atividade potencializadora da “experiência do fluxo”, porque essa atividade possui regras e metas para ação, que tornam possível à criança envolver-se com o que deve ser feito e com a forma de fazê-lo (CARDOSO & D’ÁVILA, 2009). Sobre esse contexto, relembramos o pensamento de Brougère (2006), que aponta o brincar como fluxo de experiência sob uma ótica social do brincar, concebendo-o como atividade potencializadora. Segundo o autor, não existe brincadeira sem regra, porém, é preciso ver essa regra, não como lei, mas sim se foi aceita por aqueles que brincam.

Mas, qual o papel do professor nessa visão do brincar como fluxo de experiência? Como nos diz Kishimoto (2001, p.238), “Se o brincar é uma atividade social e cultural, seu espaço deve ser construído pela criança. O equipamento por si só não constrói o espaço do brincar, é a criança, com o auxílio de elementos de materiais, que deve construí-lo”. Assim, quando as crianças se envolvem numa atividade que lhes traz prazer, elas assumem um papel ativo na construção, compreensão e aquisição da aprendizagem. Portanto, aprender é uma experiência. Desse modo, se o professor se envolver em projetos de pesquisa enfocando o desenvolvimento ou as experiências das crianças, estará contribuindo com sua formação e sua experiência.

Ao mesmo tempo, conforme Barbier (2004), o educador precisa ter uma postura de professor-pesquisador, imerso em um universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro, possibilitado através de uma “escuta sensível”. Isto é, que ele possa compreender suas atitudes, comportamentos e sistema de ideias, de valores de símbolos e de mitos. Entendemos, que olhar e escuta sensíveis dos professores pressupõe uma inversão da atenção. Isto é, “a escuta sensível reconhece a aceitação incondicional de outrem. Ela não julga, não mede, não compara” (BARBIER, 2004, p.94). Neste sentido, defendemos a escuta sensível como um caminho metodológico para o professor pesquisador que se propõe a conhecer, refletir e transformar a realidade por intermédio da difusão da cultura lúdica e do brincar no cenário da escola de ensino fundamental.

Sobre o Estudo do Baú Brincante

A pesquisa Baú Brincante, configura-se uma pesquisa inter-institucional, em desenvolvimento, realizado pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Ludicidade - GEPEL, da Universidade Federal da Bahia – UFBA em cooperação entre o Programa de Pós graduação em Educação - PPGE_UFBA e a Universidade Paris XIII, Sorbonne, com inspiração e base no Projeto "Boite a jouer" desenvolvido em Paris (França), pelo grupo de estudos Experice, tendo como coordenador o Professor Gilles Brougère. Aqui no Brasil, envolvendo também a Universidade do Estado da Bahia - UNEB e a Universidade do Sudoeste da Bahia – UESB. A pesquisa se encontra em desenvolvimento em duas escolas nas cidades de Salvador e Jequié-Bahia.

Nossa investigação tem como objetivo principal compreender a potencialidade do brincar livre no ensino fundamental por meio da exploração de materiais não estruturados (contidos no baú) em duas Escolas públicas de Salvador e Jequié. Como objetivos intermediários ou específicos a ideia de que a pesquisa deverá possibilitar um espaço de investigação reflexiva a tais docentes (colaboradores da pesquisa), uma postura de professor - pesquisador sobre o brincar livre e cultura lúdica da criança no cotidiano escolar, para que possa reverberar sobre suas práticas pedagógicas e a conferir-lhe novos sentidos. Trata-se de um estudo qualitativo de inspiração etnográfica, baseado sobre a teoria do jogo segundo uma abordagem sociocultural (BROUGÈRE, 2016). Como técnicas de pesquisa, utilizamos a observação documentada através de diários de bordo, fotografia e vídeo; assim como entrevistas não estruturadas (com as crianças do 1º ao 4º anos) e semiestruturadas (com professores da escola e estudantes de Pedagogia, monitores, partícipes do projeto).

As etapas da pesquisa:

1ª etapa: preparação e sensibilização (setembro- dezembro 2016)

a) A primeira etapa se constituiu da preparação para instalação do dispositivo Baú Brincante. Para tal mister, visitamos 4 escolas e escolhemos duas para a experiência da pesquisa: Escola Roberto Santos, em Salvador, e Escola Lagoa Dourada em Jequié, ambas voltadas para as primeiras séries do ensino fundamental.

- b) Com a escolha passamos a desenvolver o trabalho de sensibilização dos gestores e professoras.
- c) Reuniões do grupo de pesquisa para discutirmos seus objetivos, instalação do Baú Brincante e o calendário.
- d) Formação das professoras, gestoras e monitoras. Neste item convém destacar que desenvolvemos 4 encontros presenciais com as colaboradoras.

2ª etapa: estudo preliminar à instalação do Baú Brincante (fevereiro-abril, 2017)

Estudo das práticas presentes durante o recreio nas escolas, através de observações (diários com vídeo e fotos) e entrevistas com as crianças. Para ouvir as crianças e outros protagonistas do ambiente escolar, exige a construção de “estratégias de troca” (ROCHA, 2008). Nesse sentido, foram criadas as seguintes estratégias para obtermos a autorização das crianças e das famílias: a) Reunião com pais; b) Entrevista - (**Imagem 01**), como um ponto de partida, a busca de um jeito de vê-las, isto é, a busca do diálogo com elas (OLIVEIRA, 2008). Para isto, foi feito um rodinha com as crianças, na qual o/a professora/o da turma apresentou a pesquisadora que coordena as ações do Projeto Baú Brincante e solicitou às mesmas autorização para participarem da pesquisa, sendo orientadas que seriam, observadas, filmadas e fotografadas;

Imagem01: Grupo Focal com as crianças



Fonte: Pesquisadoras, 2017

3ª etapa: Estudo da instalação do Baú brincante (a partir de maio 2017)

4ª etapa: Análise de dados (a partir de maio 2017)

Alguns achados da Pesquisa Baú Brincante

Apresentaremos aqui os resultados obtidos na 3ª etapa, correspondente à implantação do “Baú Brincante”, na qual está sendo realizado registros no diário de campo e fotográficos (a partir de maio 2017), sobre o brincar livre das crianças, nas 2 escolas que aceitaram colaborar com a pesquisa.

Com base nos nossos estudos, temos percebido que o Baú Brincante potencializa a ação do brincar livre das crianças, pois ele oportuniza que as mesmas escolham, descubram, pensem e criem suas brincadeiras. 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” (CARDOSO, 2008, p.60). Como é defendido por Kishimoto (2007), como uma auto-atividade de caráter livre e regado de interação social.

A potencialidade do Baú Brincante, vem sendo percebida desde o primeiro dia de sua abertura, quando foi possível perceber a genuína alegria das crianças, ao abrir as portas do Baú. Pura e simples e com um poder mágico de contagiar a todos em volta. Como podemos ver na narrativa a seguir, o momento da sua inauguração, com o despertar da curiosidade e imaginação das crianças sobre o que poderia ter dentro daquele baú.

Dia 19/05/2017, um dia festivo para escola Lagoa Dourada! Manhã com pouco Sol, mas, sem perder o brilho e calor com a inauguração do Baú Brincante. As professoras chegaram com as crianças e foram organizando-as sentadas em frente ao baú, como se fossem ver um espetáculo. Todos, adultos e crianças, estavam numa expectativa muito grande para abertura das portas do Baú Brincante. Os professores com seus cadernos e celulares em mãos para fazerem seus registros, como observadores; as crianças que me olhavam sorridentes e com ar curioso, falavam: “é hoje pró!”, “o que tem dentro desse “roupeiro brincante”, pró? [risos]..Abre pró!” Como uma apresentadora, expliquei algumas regras sobre os cuidados que eles deveriam ter ao brincar, pois eram materiais diferentes do que eles estavam acostumados, para criarem suas brincadeiras. Iniciei mostrando o cesto de tecidos e os pneus, e, em seguida, ao

abrir a porta, elas respondiam em coro, com gritos de alegria... aêeeeeee!!!!!! (Diário de Bordo, maio 2017)

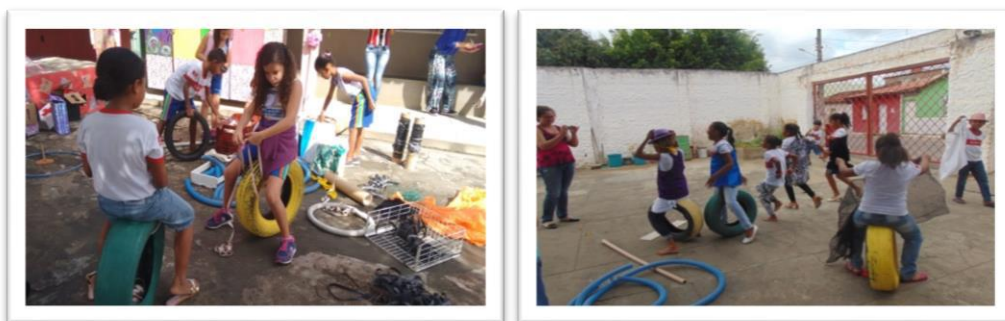
O mundo da imaginação atrelado a criatividade está presente na arte, na sensibilidade e no agir das crianças. Como relata a professora A “os olhares não sabiam para onde voltarem-se, as crianças estavam em êxtase, uma energia que vibrava nos olhos de cada um, curiosos a experimentarem tudo ao redor. E naturalmente sem nenhuma interferência é possível ver renascer brincadeiras que não faz parte do dia a dia dessa geração”.

Percebemos que, em meio de um emaranhado de crianças catando objetos para suas brincadeiras, muitas coisas estavam se encaixando mediante a criatividade de cada um e a normas estabelecidas ou regras criadas por eles. Uns se juntavam com os seus afins e outros completamente isolados iam mergulhando em seu “mundo” e simplesmente brincando.

Um tumulto inicial, na porta do baú, logo foi contornado com ajuda das professoras. Um alvoroço justificado pela expectativa boa de ter muitos materiais diferentes para eles brincarem livremente. Aos poucos as crianças foram ajudando a espalhar as caixas, e cada uma foi escolhendo seus objetos para criar sua brincadeira. Era tanta alegria, liberdade!!! Eram tantos gritos e risadas que pareciam uma verdadeira sinfonia!! (Diário de Bordo, maio 2017)

Brincando com os outros, a criança constrói um repertório de brincadeiras e de referências culturais que compõe a cultura lúdica infantil, ou seja, o conjunto de experiências que permite às crianças brincarem juntas (BROUGÈRE, 2002). Conforme as **Imagens 01 e 02**, podemos observar cenas de crianças imersas em um mundo completamente nada convencional. Podemos dizer que foi perceptível a alegria das crianças ao realizar o sonho de montar suas brincadeiras. Usavam os pneus como seus cavalos, carros, bicicletas, motos ou outros meios de transportes, mediante o brincar livre, com a total liberdade de criação.

Imagens 01 e 02 – Pneus viraram cavalos



Fontes: Pesquisadoras, 2017

De acordo com Friedmann (1996, p. 30), “através da brincadeira as formas de comportamento são experimentadas e socializadas [...] o lúdico faz parte do patrimônio lúdico cultural, traduzindo valores, costumes, formas de pensamento e ensinamento”. O uso de fantasias ou de roupas de adultos foi o que mais agradou as crianças. As crianças escolhiam as peças (roupas ou tecidos, TNT), conforme as **Imagens 03** para fazerem de capas, faixas na cabeça; vestiam camisas, colocavam chapéus. O faz-de-conta foi caracterizado como uma situação imaginária criada pela criança e que poderia envolver a representação de papéis (mamãe, papai, super-herói, etc.). “O faz-de-conta implica a representação de um objeto por outro, a atribuição de novos significados a vários objetos” (BOMTEMPO, 1996).

Imagens 03 e 04 – Faz de conta Super-herói e mamãe



Fontes: Pesquisadoras, 2017

Em seguida, pegavam um pneu e saíam montados se deslocando por todo o pátio. “A brincadeira é a situação de uma experiência sem consequência, na qual, em função do desejo presente, podem-se experimentar múltiplos papéis sem compromisso” (BROUGÈRE, 2004, p.112). Também, havia aqueles que pegavam os bastões de papel ou canos e faziam uso como armas.

Em alguns momentos, as professoras precisaram intervir, para que eles não se machucassem. Como a professora destaca em sua fala:

Eu esperava mais agressivo. Acho que esperava que fosse mais agressivo, porque estava me sentindo ansiosa, não sei se a palavra é ansiosa, talvez apreensiva. Mas, o que importa é, ao ver as crianças brincando fiquei até surpresa com as cenas. As crianças estavam eufóricas, alegres; era pura alegria! Brincar livre é uma coisa que eles não estão acostumados. Em suas brincadeiras, deu para perceber que muitos querem ser ladrão, bandido. Eles usavam os canos para serem suas armas, para lutar. A intervenção nesse momento foi necessária. A gora, a criatividade ocorreu!!

Permitir a criança ter acesso a momentos como esse é permitir-lhe entender que tudo é possível. Ressignificar um objeto usado, possibilitando-o ser utilizado de forma tão criativa e prática, leva a compreensão de que o brincar livre também é um significante e precioso aprendizado. Nesse sentido, “a criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas, ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça” (BROUGÈRE, 2006, p.105).

Ainda de acordo com Brougère (2002), o brincar não pode ser separado das influências do mundo, pois não é uma atividade interna do indivíduo, mas é dotado de significação social. Para o autor a criança é um ser social e aprende a brincar. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social, de modo que o educador deve postar-se como um guia experimentado e amigo fiel que de forma flexível, mas firme, exija e oriente afetivamente a criança. É notório o prazer de construir, montar, esticar, vestir, usar, pintar-se, pular, de forma que, o tempo estimado do projeto é usado em plenitude por seus participantes. A linguagem como uma forma de expressão social e o brinquedo como uma forma de auto expressão.

Considerações em aberto

Concluimos, neste estudo, a favor de difundir acerca da cultura lúdica das crianças por meio da exploração de materiais não estruturados, possibilitando que as mesmas ampliem o acesso à cultura, a arte, a imaginação, a curiosidade, a inventividade, a autonomia, a autoria e o

protagonismo compartilhado entre os atores que compõem o cenário da escola. Nessa perspectiva, a infância, a imaginação, a fantasia e o brincar são atividades 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).

É importante ressaltarmos que, neste estudo sobre o brincar livre da criança, vislumbramos, antes de tudo, inventariar um conjunto de procedimentos que permitem tornar a brincadeira possível. Nesse sentido, as culturas lúdicas, território de encontro dos recursos materiais mobilizáveis, como experiência e conhecimento para criança, constroem a infância contemporânea (BROUGÉRE, 2004), sendo imprescindível nas relações educativas. É importante sublinhar, também, que a ênfase na difusão da cultura lúdica, através da “*escuta* 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). Acreditamos que, a partir do envolvimento dos atores da escola com o Baú Brincante, durante no recreio escolar, seja possível a abertura de um espaço de observação e diálogo, que permite e possibilita a valorização do brincar livre, o protagonismo das crianças no ato de brincar, que envolve 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.

E, por fim, compreendemos a própria ambientação proporcionada pelo Baú Brincante chama a existência o desejo de melhora na qualidade dos vínculos, pois os universos de cada sujeito envolvido abrem-se para o partilhar de tesouros caros para a constituição do ser e propiciadores de um senso de confiança mútua, pois quem brinca se desnuda, quem brinca aceita a beleza de ser criança em qualquer idade.

Referências

ARIÉS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BALLY, Gustav. **El juego como expresion de libertad**. 4. reimpr. México:Fondo de Cultura Económica, 1986. (ed. orig. 1945).

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber, 2004.

BARBOSA, C.; FORTUNA, T. O brincar livre na sala de aula de Educação Infantil: concepções de alunas formandas da Licenciatura em Pedagogia. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Ano IX, Nº15 jul/dez – Dossiê – Educar e Brincar, 2015.

BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz-deconta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. Em T. M. Kishimoto (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

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

_____. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, T. (org.). O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **Brinquedo e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

_____; ROUCOUS; N., BAPTISTE, B; CLAUDE, V. Une boîte pour jouer : pratiques et discours autour d'objets recyclés : **Une boîte pour jouer : pratiques et discours autour d'objets recyclés. Rapport concernant l'accompagnement scientifique de l'implantation de la boîte à jouer sur deux sites en région parisienne**. [Rapport de recherche] Université Paris 13 - Sorbonne Paris Cité. 2016. disponível em <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01361254/document> . Acesso em 17/05/2017.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

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

_____ ; D'ÁVILA, C. Formação de professores de educação infantil de Jequié/Ba: um olhar para as representações de ludicidade. **Anais do 19º EPENN – ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE**, 2009, João Pessoa – Paraíba.

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.

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. Acesso em: 27 julho 2016.

_____ **O olhar antropológico por dentro da infância: adentrando nas casinhas das crianças**. In: MEIRELLIS, Renata. (Org.) **Território do Brincar: diálogo com escolas**. Instituto Alana, São Paulo, 2015. pp.37-45. Disponível em:<https://www.recicloteca.org.br/noticias/territorio-do-brincar->. Acesso em: 27/11/2016

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

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

_____ .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.

_____ FREYBERGER, A. (Orgs.) **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógicas**. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

LOPES, M. C. **Brincar Social Espontâneo na Educação de Infância**: um estudo. Book (PDF). Dez, 2016. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/313853101> . Acesso em 3 mar.2017.

LEAL, L. A.; D'ÁVILA, C. M. A ludicidade como princípio formativo. **Interfaces Científicas**, Educação, Aracaju. V. 1, 2. P.41-52. Fev. 2013.

LUCKESI, C. (org.). **Ludopedagogia. Ensaio 1**. Salvador: UFBA/FACED. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2000.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

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

PITOMBO, L. M. L.. **Reflexões sobre os limites e as possibilidades do recreio lúdico na escola municipal Vilma Brito Sarmento**. 2015.75f. Monografia- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2015.

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.