

O BRINCAR LIVRE NUMA CRECHE PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE IRECÊ (BA): CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EM FOCO

FREE PLAYING IN A PUBLIC NURSERY SCHOOL IN THE MUNICIPALITY OF IRECÊ (BA): CONCEPTIONS AND PRACTICES IN FOCUS

Joelma Gomes de Bispo 1
Risocleide Nunes da Silva Dourado
Emanuela Oliveira Carvalho Dourado

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar como os professores de uma creche pública do município de Irecê (BA) concebem e estruturam as práticas pedagógicas voltadas para o brincar livre. A investigação foi inspirada na etnografia, com realização de observação participante e entrevista com três professoras de crianças de 1 a 3 anos. Traz reflexividades sobre concepções do brincar livre e sua importância para o desenvolvimento global das crianças, apoiado em autores como Almeida (2017), Barbosa e Fortuna (2015), Corsaro (2011), Kishimoto (2014). O estudo evidencia que as professoras, participantes da pesquisa, compreendem a dimensão pedagógica do brincar livre e planejam os espaços nos quais esses momentos podem acontecer. A construção de processos que possam qualificar mais essas experiências, de acordo com a investigação, parece exigir amplas reflexividades do papel do adulto como mediador e iniciador da brincadeira e dos critérios para a organização de agrupamentos envolvendo as diferentes idades.

Palavras-chave: Brincar livre. Concepções. Creche. Práticas pedagógicas.

Abstract: This article aims at analyzing how the teachers of a public nursery in Irecê (BA) conceive and structure pedagogical practices aimed at free play. The research was inspired by ethnography, with participative observation and interview with three teachers of children from 1 to 3 years old. This way, it brings reflections on conceptions of free play and its importance for the global development of children, supported by authors such as Almeida (2017), Barbosa and Fortuna (2015), Corsaro (2011), Kishimoto (2014). The construction of processes that may qualify these experiences even more, according to the research, seems to require ample reflexivity of the role of the adult as mediator and initiator of the game and the criteria for the organization of groupings involving the different ages.

Keywords: Free play. Conceptions Nursery. School. Pedagogical practices.

Mestre em Educação pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB). 1
Graduou-se em Pedagogia pela UNEB, Pós-graduada em Metodologia do Ensino Superior pela UNEB, Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP) - Segmento Instituto de Educação. É Professora Auxiliar da UNEB/Campus VIII/ Paulo Afonso-Ba, trabalha no Curso de Pedagogia com os componentes curriculares: Infância e Educação Infantil, Processos de alfabetização e Educação, Ludicidade e Corporeidade. E-mail: joelma.bispog@gmail.com

Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia 2
- UNEB, Câmpus XVI/Irecê-BA. Foi Bolsista ID do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolveu a pesquisa "O Brincar Livre na Creche Municipal Dean Moitinho Menezes em Irecê-Ba: Concepção e Prática Docente", atualmente é educadora social da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). E-mail: kleydenunes@zipmail.com.br

Doutora (2013) e Mestra (2009) em Educação pela Universidade 3
Federal da Bahia; Especialista em Metodologia do Ensino Superior (2004) e Licenciada em Pedagogia (2002) pela Universidade do Estado da Bahia, da qual é docente desde 2005. Atualmente, atua como Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Pedagogia e do Mestrado Profissional de Educação e Diversidade. E-mail: emanueladourado2003@yahoo.com.br

Para início de conversa...

Brincar é, para mim, o último reduto de espontaneidade que a humanidade tem. É a língua do ser humano. Vamos perdendo essa língua à medida que entramos na escola.

Lydia Hortélio

Compreender os fenômenos da educação e lidar com a complexidade da prática pedagógica tem sido cada vez mais desafiador para os professores que trabalham com os bebês e as crianças pequenas. Apesar de terem se passado 21 anos da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96, que instituiu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, a identidade desse segmento ainda se encontra em construção. Um dos desafios a ser superado é a adoção de propostas pedagógicas que não condizem com os conhecimentos científicos, produzidos nos últimos anos. Eles apontam que, desde os primeiros momentos de vida, a criança tem a incrível capacidade de interagir e mover-se em busca da compreensão do mundo que a cerca.

A criança é um ser em desenvolvimento, que tem uma lógica própria, maneiras e formas originais de se comunicar, viver, ser e estar no mundo. Como ator social, age e é afetada pela sociedade e, junto com outros pares, constitui um grupo geracional diferente dos adultos. Apreende o mundo através do afeto, do prazer, da imaginação, do movimento e da brincadeira. Entretanto, estudos desenvolvidos por Finco (2010) e Guimarães (2008) mostram que essa criança ainda não ocupa lugar de destaque nas práticas pedagógicas desenvolvidas em creche. As autoras alertam sobre a evidente busca pela dominação e disciplinarização dos corpos das crianças, com o desenvolvimento de “[...] ações que valorizam mais as crianças como indivíduo do que como participantes de um grupo social; ações que incentivam mais os processos racionais do que os sensoriais e afetivos; ações que colocam o cuidar como preservar, conter, controlar” (GUIMARÃES, 2008, p. 16).

Nesse sentido, faz-se necessário problematizar o modo como as instituições concebem as crianças, suas infâncias e a função pedagógica da creche. Historicamente, as crianças pobres atendidas em creche tiveram negado o direito de viverem de forma qualificada suas infâncias e produzirem cultura, “[...] cuja produção, apropriação e fruição é muito mais complexa do que uma simples relação de aquisição e consumo” (KUHLMANN JÚNIOR, 2007, p. 65). A dimensão do educar e cuidar não é entendida como o conjunto de práticas que coordena ações voltadas para o desenvolvimento integral das crianças. E, portanto, também não tem se revelado, através do zelo pedagógico que toma o brincar, a infância, a ampliação das diferentes experiências como a música, a literatura, o cinema, as artes plásticas e visuais, entre tantas outras, como ação de quem, efetivamente, educa-cuida.

Esse processo demonstra que na creche, assim como na pré-escola, a forma escolar instituída desde a modernidade tem assegurado propostas que não consideram a necessidade da criança de se movimentar, explorar diferentes espaços, brincar e interagir para se desenvolver. Sendo uma escola, os professores ensinam em sala de aula, propõem situações didático-pedagógicas que visam ao envolvimento de todas as crianças ao mesmo tempo. Para os pequenos que ficam nas instituições em tempo integral, com um período de no mínimo 7 horas por dia letivo, muitas vezes, as propostas didáticas se resumem a situações dentro da “sala de aula”. Existe, geralmente, um “recreio” com tempo de “brincar” muito curto, que nem sempre ocorre em área aberta, e que também segue a mesma lógica da forma escolar, com tempo específico para todas as crianças, no mesmo lugar, ao mesmo tempo.

Em contextos rígidos como os acima descritos, podemos refletir de que modo a ação livre da criança, o brincar, tem sido ou não garantido como direito. Segundo Kishimoto (2010, p. 1), “[...] o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança. [...] a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade”.

Tal compreensão se encontra presente nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil

(DCNEI) (BRASIL, 2010), que determinam que as práticas pedagógicas nesse segmento devem ter como eixo norteador as interações e as brincadeiras. Estruturar um trabalho, em tal direção, pressupõe que os educadores tenham amplo conhecimento sobre a importância do brincar e suas implicações para a formação global das crianças. Sobre isso, Kishimoto (2002, p. 108) faz contundentes críticas aos cursos de formação. Para ela, “[...] os cursos de formação não incluem o brincar entre os objetos de estudo e, quando o fazem, não ultrapassam concepções teóricas que são insuficientes para [...] que possibilitem criar ambientes de aprendizagem em que o brincar seja estimulado”.

É nesse íterim da formação de licenciandos em Pedagogia que nos deparamos com o contraste entre as muitas discussões em torno da importância do brincar, presente no curso de Pedagogia, e as práticas pedagógicas que acessávamos na creche da rede pública enquanto bolsista e coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que fizeram emergir muitas inquietações que culminaram na produção do trabalho investigativo apresentado neste texto.

Especialmente, as situações envolvendo as brincadeiras chamavam nossa atenção nos momentos de observação e docência compartilhada, como ações pibidianas que desenvolvíamos na creche. O momento do recreio, que ocorria em um espaço pequeno, com uma quantidade grande de crianças, era o que trazia maiores evidências da necessária atenção à dimensão do brincar nesses espaços de educação. Eram muitos os atritos, conflitos, empurra-empurra e a nítida disputa pelo espaço destinado às brincadeiras, restando às crianças a opção de correr, gritar, esbarrando-se umas nas outras. Isso gerava um barulho excessivo, sem possibilidade de conversa entre as crianças e das crianças com os adultos. Além disso, apesar de os professores estarem fisicamente naquele espaço, não entendíamos suas funções frente à dinâmica do recreio, uma vez que não interviam de modo algum, considerando esse momento como desprovido da função pedagógica.

É no bojo dessa vivência que surge o desejo de compreender o papel da brincadeira na educação infantil. Em paralelo, no início de 2017, a Rede Municipal, através de sua Secretaria de Educação, passou a organizar e orientar o projeto “Escola sem recreio”, com o objetivo de qualificar os momentos da brincadeira livre em detrimento do recreio, ou seja, ampliar as experiências do brincar livre, sem necessariamente manter o modelo fabril, de todas as crianças vivenciarem este momento, ao mesmo tempo, no mesmo espaço, com o intuito de favorecer a autonomia das crianças, possibilitando recursos e situações que integrem as suas brincadeiras. A pretensão foi fomentar a construção de uma cultura em que o(a) professor(a) possa planejar espaços, ambientes, acompanhando esse processo como uma ação docente imprescindível para aquela fase da vida das crianças. A médio e longo prazo, a perspectiva era que as instituições de educação infantil não tivessem mais o horário específico para o “recreio”. Portanto, foi no meio desse movimento que encontramos terreno fértil para o desenvolvimento da pesquisa, que teve como objetivo investigar como as professoras de uma creche pública, do município de Irecê (BA), concebem e estruturam as práticas pedagógicas voltadas para o brincar livre.

Dessa forma, esse artigo é resultado da primeira etapa da pesquisa desenvolvida no Curso de Pedagogia, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus XVI, em 2017. No curso, essa é uma atividade curricular que tem início no 4º semestre, acompanha os semestres seguintes, culminando com a Monografia como Trabalho de Conclusão de Curso.

Esta investigação teve abordagem etnográfica, pois estuda como os seres humanos compreendem e estruturam o cotidiano, para (re)construir uma nova realidade, tendo como ponto central o entendimento implícito e formas de compreensão de um conjunto de ideias comuns a um grupo da sociedade. Nesta etapa, a coleta de informação se deu através da observação participante e da realização de entrevista, em 2017, com três professoras de crianças de 1 a 3 anos. Para proteger suas identidades, elas serão identificadas pelos pseudônimos, utilizando nomes de deusas gregas: Hera, Atena e Afrodite.

O brincar livre na creche: por uma compreensão da dimensão pedagógica

Brincar é uma experiência presente na sociedade, expressão daqueles que se entregam à

força da imaginação, fruição, fantasia e ludicidade. Alguns não imaginariam uma criança sem o brincar; apesar disso, a brincadeira não é atributo exclusivo dos pequenos, nem tão pouco uma ação natural. Brincar é uma experiência cultural e social. Aprende-se a brincar na interação com as pessoas e objetos que as cercam. Isso implica admitir que, apesar de não imaginarmos uma criança sem o brincar, há crianças que podem não saber brincar, ou ainda ter um repertório limitado de brincadeiras em função das experiências de que participam, da qualidade das relações que vivem e das explorações que podem ou não fazer nos diferentes ambientes.

Almeida (2017) descreve o brincar como uma ação que permite o ser humano ser ele mesmo, distanciando-o do desígnio do cumprimento de uma tarefa determinada por outro alguém; ou seja, brincar é fazer algo sem um planejamento prévio; de repente, o sujeito encontra-se completamente envolvido. Segundo Smith (2006, p. 28), o brincar espontâneo é visto, desde 1930, “[...] como um componente essencial no desenvolvimento criativo e pessoal”.

Smith (2006), Almeida (2017), Barbosa e Fortuna (2015), entre outros, definem essa experiência tão marcante na história da humanidade, comungando que o brincar é uma experiência positiva, que faz parte da vida do ser humano, ainda que atribuam para brincadeira diferentes significados. Froebel (1917), filósofo alemão, reconheceu a brincadeira livre e espontânea como a expressão da natureza infantil que contribui para o bem-estar físico, mental e social.

É mister um olhar cuidadoso para as diferentes perspectivas, concepções e práticas que vêm sendo desenvolvidas nas instituições, envolvendo o brincar. Livre ou dirigido? Quais momentos e quais objetivos orientam essas práticas? Em estudos realizados por Kishimoto (2010), fica constatado que a participação dos professores nos momentos das brincadeiras é negligenciado na grande maioria das vezes; o brincar livre é concebido como momento de descanso. Há conflitos entre o brincar livre e o dirigido, que vêm fomentando procedimentos pedagógicos diversos, não contribuindo para a qualidade da educação infantil. Nessa direção, Kishimoto (2010, p. 1) assevera que

A pouca qualidade da educação infantil pode estar relacionada com a oposição que alguns estabelecem entre brincadeira livre e dirigida. É preciso desconstruir essa visão equivocada para pensar na criança inteira, que, em sua subjetividade, aproveita a liberdade que tem para escolher um brinquedo para brincar e a mediação do adulto ou de outra criança, para aprender novas brincadeiras.

A confusão apontada pela supracitada autora, entre brincar livre e dirigido, leva muitos educadores a entenderem que para contemplar a brincadeira basta deixar as crianças no pátio ou lugares semelhantes para ela acontecer. A capacidade inquestionável de imaginar e fantasiar da criança pode gerar essa compreensão sem que façamos um exame mais contundente do que isso realmente significa quando falamos do brincar na escola, em especial, na creche.

Certamente em um ambiente livre, em interação com seus pares e até mesmo sozinha, no geral, uma criança brinca com sua própria imaginação ou a partir de um objeto que ela possa explorar e transformá-lo em um brinquedo. Porém, se refletirmos sobre o significado da creche enquanto espaço coletivo, espaço para aprender e viver, deduziremos tão logo que não concordamos que qualquer brincar nos interessa. Ao contrário disso, qualquer brincar pode nos interessar se a brincadeira for concebida como a linguagem, forma de expressão, de comunicação, de apreender e estar no mundo da criança, pautando, portanto, em um projeto cujo objetivo é o seu desenvolvimento global e sua infância, como via de regra, dinâmica e intensa.

Na perspectiva do brincar como elemento de um currículo vivo, os profissionais e as instituições educativas tomam as experiências do brincar como algo pedagógico, diferente de ser didatizado. Para Libâneo (2010, p. 30), “[...] pedagógico refere-se a finalidade da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa”. Por isso, tomar o brincar como direito da criança e elemento do currículo não significa deixar a criança brincar ou fazer atividade usando a brincadeira como metodologia, em outra direção. O brincar é concebido como componente de reflexão pedagógica, a partir da qual se busca entender como as crianças brincam, que brincadeiras podem aprender,

que outras possibilidades podem explorar.

Para Smith (2006, p. 28), “[...] apesar da diversão e da aprendizagem que podem ocorrer pelo brincar livre, certas formas de brincar podem tornar muito repetitivas”. Um bom exemplo disso é a exploração do tanque de areia, geralmente cobijado pelas crianças, que podem passar o ano todo brincando, divertindo-se e desenvolvendo diferentes habilidades (sociais, físicas, etc.). Porém, se os educadores planejarem, de tempo em tempo, algo que possa compor o tanque de areia, tendo o cuidado de colocar nesse espaço, por exemplo, diferentes recipientes, folhas, objetos com água, etc. alterando esse ambiente de forma intencional, as crianças passarão a ter novos desafios para desenvolverem sua criatividade, imaginação e as capacidades intelectuais, que, assim como o brincar, demandam boas situações para serem desenvolvidas.

Para tanto, é fundamental considerar a especificidade de cada grupo, que em função de sua idade tem modos de brincar característicos. Os bebês, por exemplo, brincam de forma prática; à medida que os mesmos vão crescendo, acumulam experiências, constroem um repertório que lhes dá condições de reproduzir, elaborar novas brincadeiras e, progressivamente, de brincar de forma simbólica; ou seja, passam a exercitar brincadeiras de faz de conta, de fantasia e sociodramática por volta “[...] dos 2 ou 3 anos até os 6” (SMITH, 2006, p. 26).

Diante da importância do brincar, compreender seu significado e sua relevância pode contribuir para qualificar a ação docente junto às crianças. “Mais que um ser em desenvolvimento com características próprias, embora transitórias, a criança é vista como ser que imita e brinca, dotada de espontaneidade e liberdade” (KISHIMOTO, 2014, p. 63). Portanto, brincando livremente, a criança aprende e se desenvolve com seus pares. Para Pearce (1989, p. 181), a criança “[...] só conhece um mundo, e este é exatamente o mundo real no qual e com o qual ela brinca. Ela não está brincando de viver. Brincar é viver”.

Desta forma, o brincar livre constitui um momento rico de possibilidades que proporciona autonomia à criança para interagir com o grupo do qual ela faz parte. Nessa mesma direção, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) destaca:

Por meio das brincadeiras os professores podem observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem. (BRASIL, 1998, p. 28).

Ou seja, é no momento do brincar livre que o professor conhece as especificidades da turma, tem a possibilidade não somente de conhecer o repertório de brincadeiras, mas de ampliar, instigar, encorajar, provocar, desafiar e, sobretudo, favorecer a construção da autonomia e liberdade para que a criança aprenda de forma significativa. A participação dos profissionais da educação infantil, como mediador e iniciador, é essencial para o processo de aprendizagem da criança. Assim, Smith (2006, p. 29) problematiza:

O brincar livre deve ocorrer nas escolas? Talvez não se a visão do “professor” for de um instrutor ou doador de conhecimentos. Entretanto, dentro da noção do professor como um mediador e iniciador da aprendizagem, o brincar livre e o dirigido são aspectos essenciais da interação professor/criança, porque o professor tanto permite quanto proporciona os recursos necessários e apropriados.

Desta forma, para que o brincar livre aconteça com qualidade, é essencial que o profissional tenha consciência do seu papel durante estes momentos, não bastando o planejamento e a organização dos espaços a serem explorados, mas um professor sensível mediador e iniciador. O planejamento e acompanhamento potencializam este brincar. Conforme argumenta Smith (2006, p. 31), “[...] os educadores têm um papel-chave a desempenhar: ajudar as crianças a desenvolver o seu brincar. O adulto pode, por assim dizer, estimular, encorajar ou desafiar a criança a brincar de formas mais desenvolvidas e maduras”.

Diante das questões discutidas, das proposições estabelecidas nas Diretrizes Curriculares

Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) e no documento Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 2009), muitas são as constatações e as leis que defendem a importância do brincar para a formação da criança. O brincar livre ou brincar espontâneo, que constitui a cultura lúdica, vem sendo concebido como o eixo de um currículo ideal para a educação infantil (SMITH, 2006). Sendo assim, advogamos por currículos que dialoguem com essas referências, aproximando as alternativas de uma educação infantil com e para as crianças. Portanto, definimos o brincar livre como toda situação em que as crianças podem tomar decisões e escolher do que, com o que, como e com quem querem brincar, e que lhes proporcione liberdade e autonomia.

O brincar livre numa creche municipal de Irecê: concepções e práticas em debate

A pesquisa sobre o brincar na Creche Municipal, na sua primeira etapa, demonstrou que os participantes da pesquisa concebem o brincar livre na creche como uma experiência caracterizada pela ação autônoma da criança, a qual age em função do seu próprio interesse, faz escolhas do que quer, com quem e como quer brincar. Sobre isso, as professoras usam expressões que estão relacionadas com a ideia de espontaneidade, relacionando-as à condição de estar livre, assim como ilustram os depoimentos:

Eu acho que é deixar a imaginação da criança, você intervir quando achar necessário [...] não direcionar, deixo eles brincarem [...] eles gostam muito de ir pro quintal, eles se acham, aí eu vejo pra onde cada um vai, um já pega um pauzinho: Oh, pró, vamos brincar de cavalinho? (AFRODITE).

[...] criança se envolver também no mundo dela na concepção dela com o mundo, o que ela deseja o que é que ela quer [...] hora livre mesmo, que não quer dizer solto, e sem nenhuma direção, livre para eles criarem as concepções dele no brincar. (HERA).

Ao conceber a brincadeira livre como uma manifestação da vontade da criança de fazer algo por si, as professoras chamam atenção para uma possível compreensão da importância da valorização e garantia do tempo para essa atividade na educação infantil, revelando compreender que a liberdade é fundamental para a formação do ser humano. Segundo Barbosa e Fortuna (2015, p. 19), o brincar de forma livre permite às crianças experimentarem atividades e papéis que favorecem o exercício da “[...] capacidade de lidar com o inusitado, expressam angústias e medos buscando inconscientemente formas de assumir o controle dos seus próprios sentimentos”.

A constituição da pessoa, enquanto sujeito subjetivo e individual, pode ser seriamente comprometida se desde os primeiros anos de vida for obrigado a fazer coisas que são sempre definidas por alguém que determina como, onde e de que forma. Como consequência disso, capacidades como participar espontaneamente, opinar e discordar serão comprometidas, uma vez que essas se desenvolvem, prioritariamente, em situações nas quais os seres humanos são desafiados a mobilizar recursos do campo cognitivo, psicológico e emocional. Processos que podem ocorrer de forma mais fluída nas experiências do brincar.

Portanto, a valorização do tempo do brincar livre na creche torna-se fundamental quando entendemos que parte considerável da formação de muitas crianças ocorre eminentemente na creche, visto que se encontram desde os primeiros dias de suas vidas nessas instituições (jornada de 7h a 11h diária). Esse arranjo de funcionamento coloca a creche como espaço-tempo que os pequenos têm para viverem suas infâncias, aspecto que impõe a necessidade de processos que favoreçam a cultura lúdica, o que implica tomá-la como norteadora para organização desse tempo e dos espaços. Como bem assinala Faria (2007, p. 72), é necessário fazer da creche

Um oásis, um lugar onde se torna criança, onde não se trabalha, onde se pode crescer sem deixar de ser criança, onde se descobre (e se conhece) o mundo através do brincar, das relações mais variadas com o ambiente, com os objetos e as pessoas, principalmente entre elas: as crianças.

Por isso, é imprescindível pensar quanto tempo de fato as crianças brincam livremente na creche. Que papel podem desempenhar os adultos nessas situações, tendo em vista a importância de compreender, acompanhar e promover o desenvolvimento das crianças? Quais são os modos característicos do brincar das crianças de 0 a 3 anos? Ao brincarem livremente, que tipo de habilidades estão desenvolvendo? O empenho na elaboração de respostas a essas questões pode contribuir para que as instituições de educação infantil tenham claro o lugar que o brincar livre ocupa na proposta pedagógica.

Diante disso, no período de observação, buscamos compreender como a prática do brincar livre estava estruturada na instituição. Apesar de as falas das professoras apontarem para uma valorização da brincadeira, o tempo e o momento do brincar livre das turmas, na creche pesquisada, ainda acontece, na grande maioria das vezes, de forma cronometrada e simultânea. Nesse sentido, o brincar livre fica limitado a esse momento e, nas raras vezes que acontece na sala referência (espaço em que a turma coloca seus pertences), aparecia como fuga, como dito por Smith (2006). Ou seja, o brincar espontâneo resulta da sobra de tempo de outras atividades ou quando alguma situação planejada não é bem-sucedida.

Como informamos, no período em que desenvolvíamos a presente pesquisa, a Rede Municipal de Educação de Irecê (BA) vivenciava a fase de transição frente ao projeto de reestruturação da proposta pedagógica em relação ao brincar livre. Uma das questões mais evidentes era o trato e a forma como o recreio acontecia. Sobre isso, percebemos que as professoras do município vivem um momento de muitos conflitos conceituais em relação à referida proposta.

Notamos que a reestruturação desequilibrou as práticas e as concepções das professoras, as quais demonstravam, através das falas e posturas, que ainda não havia uma compreensão coletiva em relação à nova proposta, interpretando-a como um movimento que trouxe dúvidas, preocupações, inquietações e divergência em relação a sua eficácia ou não. Ao serem questionadas sobre essas mudanças, as entrevistadas pontuaram:

Esta questão de ter recreio, não ter recreio ou a mudança de nomenclatura para recreio ou brincar livre que eles falam, e o brincar livre é o único nome que eles dão. Na realidade é algo novo da gestão agora, né? Do início do ano para cá que vem tentando estruturar isto aí nas escolas. (ATENA).

No início foi um pouco confuso, eu mesma não estava entendendo, eu continuava fazendo o que a gente chama de atividades dirigidas na sala e saía para os espaços com outras atividades ...estruturava uma atividade e deixava lá. (AFRODITE).

Em meio a um processo turbulento, as professoras demonstram nas entrevistas que o desequilíbrio promoveu reflexividades que favorecem rever seus saberes, concepções e conhecimentos práticos acerca do brincar, que envolvem a necessária formação das professoras. A análise das informações não deixa dúvidas do quanto esse período de desequilíbrio tem sido formativo, pois a inserção da proposta, além de fomentar debates, exige novos procedimentos, posturas e posicionamentos que antes não estavam em jogo no contexto investigado. Com isso, a ideia de recreio, suas finalidades e ocupação no projeto pedagógico passaram a ser objeto de discussão e estudo entre os diferentes profissionais da rede, confrontando a ideia do recreio como tempo de descanso das crianças e das professoras.

Assim, ao associar o tempo do brincar livre ao modelo do recreio, presenciamos reflexividade acerca dos princípios que sustentam o projeto pedagógico e como tal ideia é amparada frente às concepções que temos na atualidade de infância, criança, e seu

desenvolvimento global. Se há manutenção do recreio tal e qual o concebido historicamente, não estamos considerando os ritmos e tempos de cada grupo, nem tampouco garantindo uma dinâmica necessária para observarmos as crianças, suas possibilidades e necessidades.

Nessa perspectiva, ao ser perguntada sobre a proposta atual da rede e o recreio anterior, Atena se baseia na mudança que observamos em relação a isso, ou seja, apesar do recreio acontecer de forma cronometrada e simultânea, a saída das crianças nessas ocasiões já não ocorria mais para o mesmo lugar; para ela, “[...] o que era negativo no caso era por que eles todos juntos aconteciam mais acidentes entre eles”. Afrodite acrescenta:

[...] antes era todo mundo junto, e tinha o horário do recreio, a gente ficava na sala de aula e 9 hs era o horário que a gente ia para fora e ia todo mundo. A gente fazia a dita atividade na sala e a gente soltava os meninos sozinhos. E era o brincar livre deles era assim, a gente deixava, era no parque e era todo mundo junto, correndo [...] a gente não levava nada, o pátio era limpo, aí eles ficavam correndo o tempo todo, raramente a gente ia para o quintal, a gente passou ir para o quintal depois do meio do ano passado.

Ter ambientes distintos para o momento do brincar livre, com espaços previamente escolhidos pela professora como resultado do planejamento, é uma mudança muito significativa quando pensamos sobre as questões que estão hoje circunscritas nas produções acadêmicas e asseguradas no âmbito da legislação. A partir do posicionamento das professoras Atena e Afrodite quanto a isso, percebemos que na proposta anterior (recreio como tempo de ir para área externa) é comum uma grande dispersão das crianças; barulho excessivo em função da quantidade de crianças em um mesmo ambiente; número elevado de pequenos acidentes entre as crianças; tumultos causados pela aglomeração inadequada de sujeitos em um mesmo espaço, dificultando a auto-organização de subgrupos para uma exploração e utilização adequada do tempo e espaço pelas crianças.

Contudo, Atena considera pouco a diminuição dos acidentes como um resultado parcial da implementação das novas dimensões da proposta do brincar livre. No entanto, ao considerarmos o público-alvo da creche, que atende crianças de 1, 2 e 3 anos, poderíamos problematizar diferentes aspectos que nos levam a afirmar que essa é uma mudança importante e considerável quando se trata da educação dos pequeninos. Não podemos esquecer que, para além de uma criança poderosa e potente com capacidade para participar ativamente das diferentes situações, essa mesma criança precisa ser considerada a partir de sua “[...] globalidade, vulnerabilidade e dependência [...]” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2002, p. 47). Para tanto, os adultos precisam proporcionar situações que garantam a proteção das crianças e a oportunidade de construir vínculos, que são fundamentais nesse período da vida.

Becchi *et al.* (2012) afirmam que a brincadeira na creche é uma situação de coletividade que pode contribuir para a construção de sentimentos positivos ou negativos, tais como antipatia, ciúme e inveja, ou ao contrário, de fraternidade, reciprocidade e troca. Acolher, conhecer e acompanhar essas manifestações fazem parte da docência na creche, procedimentos que necessitam de tempo e condições adequadas. Como nos dizeres de Afrodite:

Quando eles estão no ambiente, chegam os outros e aí eles começam a chorar, mas eu acho que esta proposta é melhor porque assim é você [...] poder vir aqui na creche, tem um ou outro professor que ainda tem resistência de sair da sala, mas geralmente você vê crianças no quintal, crianças aqui no parque, crianças lá fora e tudo se desenvolvendo atividade com tinta ou circuito ou brincadeira de faz de conta no quintal.

Como se percebe, as mudanças que resultaram na organização e exploração de ambientes por grupos menores favorecem um olhar mais cuidadoso, sendo possível perceber a criança por inteiro, plena, com possibilidade de escolher e aproveitar a presença de outras pessoas para interagir, um processo que requer maior atenção para as diferentes formas de agrupar as crianças.

Destarte, Becchi *et al.* (2012, p. 26) atentam para isso:

Dado que a experiência lúdica se enriquece quando é compartilhada, devem ser levadas em conta as condições que contribuem para torná-la como tal, entre as quais, a familiaridade das crianças, o conhecimento recíproco umas das outras, as preferências e as amizades. Essas condições ocorrem mais facilmente em grupos restritos, ao invés de grupos descontínuos.

Mudanças de perspectivas e concepções levam tempo para se constituírem. Muitas vezes, não temos paciência para aprender como lidar com novas exigências profissionais, que pressupõe processos de reflexividades intensas e coletivizadas. Portanto, as diferenças de visão e percepção apresentadas, em especial pela professora Atena, podem se constituir como potentes possibilidades de debates, estudo e formação.

Abrindo novas janelas, para concluir provisoriamente...

A pesquisa é um espaço de produção de conhecimento que ocorre numa intensa implicação dos pesquisadores, dos participantes da pesquisa e dos contextos pesquisados. Ela mobiliza o conhecimento de nós mesmos, de nossos saberes-fazer e concepções e nos coloca a importante tarefa de apresentar uma leitura de uma dada realidade.

Nesse sentido, as considerações de como as professoras da creche pesquisada estruturam e concebem o brincar livre constituem, apenas, uma das muitas possíveis interpretações, as quais nos convidam para outros diálogos que se sustentam na nossa convicção de que a criança aprende e se desenvolve brincando. Contudo, a docência na creche, após a LDB de 1996, tem exigido um esforço para a definição de uma identidade para essa modalidade de ensino, que seja fruto do entendimento das especificidades do trabalho com crianças pequenas, o brincar enquanto direito da criança. Nesse sentido, o conteúdo, a metodologia e a experiência humana tomam um lugar privilegiado nesse processo de construção.

Dessa forma, o estudo evidenciou a necessidade de investimentos na formação continuada dos professores com o intuito de favorecer a apropriação de conhecimentos sobre a complexidade da brincadeira, os elementos que a compõem, bem como as características que constituem as experiências das crianças com o(s) brinquedo(s) nos três primeiros anos de vida, especialmente. Podemos, então, pensar que outras janelas de debates poderíamos abrir, se perguntássemos o que caracteriza o brincar das crianças nos primeiros anos de vida (e em cada um deles)? Como percebemos as possibilidades que as crianças desenvolvem quando brincam em situações que colocam em cena a composição e decomposição? E nas experimentações motoras, vocais e sonoras? Será que a fantasia e a imaginação realmente estão presentes nas ações das crianças no primeiro ano de vida, como citam as professoras?

A maioria das professoras tem bons repertórios teóricos sobre a natureza social da brincadeira, a importância do adulto que observa, a inicia e a medeia. Há, contudo, como demonstra a análise do conjunto das informações, um distanciamento entre o discurso e a prática em diferentes escalas. Entendemos que a transposição didática exige contextos que favorecem a construção de habilidades, atitudes e valores que resultem de um intenso processo de reflexividades da prática e das teorias que a sustentam, na qual todos os envolvidos ensinam, aprendem e ressignificam seus saberes e fazeres.

Sem sombra de dúvidas, a participação do adulto nas brincadeiras, os procedimentos que envolvem a observação das crianças e a contribuição dos agrupamentos são os aspectos que mais desafiam as professoras em suas práticas pedagógicas. Não apenas essas ações em si, mas, também, acompanhar as implicações de suas práticas no desenvolvimento infantil. Essas constatações só foram possíveis porque elas têm feito um alto e interessante investimento no desenvolvimento de formas mais complexas em relação às suas práticas anteriores na estruturação do brincar livre. As participantes da pesquisa demonstraram que se encontram em um rico processo de inquietação, mobilização de saberes e revisão de concepções, apesar dos problemas práticos apresentados. Nessa perspectiva, parece ser evidente que as professoras concebem as crianças como crianças,

entendem a creche como espaço da infância, aprendizagem e descoberta, que implicam na ampliação do olhar acerca do papel da brincadeira no desenvolvimento infantil. No entanto, os desafios ainda são grandes...

Podemos dizer que a compreensão da dimensão pedagógica do brincar livre encontra-se em um movimento intenso e desafiador para outras construções de seus saberes-fazer didáticos e pedagógicos. Porquanto, os seus repertórios de saberes e a mobilização que demonstraram por outros fazeres, certamente, possibilitarão a elaboração de novas experiências profissionais, que serão sempre inacabadas e reconstruídas.

Referências

ALMEIDA, Lydia Maria Hortélio Cordeiro de. **Lydia Hortélio e a brincadeira musicada**: entrevista concedida a Familiarte. Salvador: Instituto Tear, [s.d.]. Disponível em: <http://institutotear.org.br/lydia-hortelio-e-a-brincadeira-musicada/>. Acesso em: 13 jul. 2017.

BARBOSA, Claudia; FORTUNA, Tânia Ramos. O brincar livre na sala de aula de Educação Infantil: Concepções de alunas formandas da Licenciatura em Pedagogia. **Aprender – Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, ano IX, n. 15, p. 13-40, 2015.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares para Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: documento introdutório. Brasília, DF: MEC, 1998.

BECCHI, Egle et al. **Ideias orientadoras para a creche**: a qualidade negociada. Tradução de Maria de Loudes Tambaschia Menon. Revisão técnica de Elisandra Godoi e Suely Amaral Mello. Campinas: Autores Associados, 2012.

CORSARO, William A. Faz de Conta: aprendizagem e infância viva. **Revista Pátio – Educação Infantil**, Porto Alegre, ano 9, n. 27, p. 12-15, abr./jan. 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil pós-LDB**: Rumos e desafios. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 67-100.

FINCO, Daniela. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem a fronteira de gênero. 2010. 216 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FROEBEL, Friedrich. **Pedagogics of the kindergarten**. Translated by Josephine Jarvis. New York and London: D. Appleton, 1917.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro**: técnicas corporais, responsividade, cuidado. 2008. 222 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jul. 2017.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p.107-115

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil pós-LDB: Rumos e desafios**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p.51-65

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento Profissional das Educadoras de Infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Formação em Contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 62-75

PEARCE, Joseph Chilton. **A criança mágica: a redescoberta da imaginação na natureza das crianças**. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

SMITH, Peter K. O brincar e os usos do brincar. In: MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 25-38

Recebido em 29 de julho de 2019.

Aceito em 4 de setembro de 2019.