

7.08.99 - Educação.

## O BRINCAR EM UMA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

Spolaor, Gabriel da Costa<sup>1\*</sup>, Prodócimo, Elaine<sup>2</sup>

1. Mestrando em Educação Física FEF-UNICAMP

2. FEF-UNICAMP – Departamento de Educação Física e Humanidades / Orientadora

### Resumo:

O brincar como um direito e manifestação construída socialmente, faz-se presente no cotidiano das Escolas de Tempo Integral (ETI). Nessa pesquisa tivemos o objetivo de analisar a significação e a relação do brincar com esse modelo de escola, na perspectiva dos professores que atuam com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma ETI no município de Campinas-SP. Metodologicamente, realizamos uma pesquisa qualitativa por meio de observações e entrevistas semiestruturadas como técnicas de levantamento de informações. A interpretação dos dados foi fundamentada na análise de discurso. Identificamos que o brincar quando observado no cotidiano e nos discursos das professoras, assume diferentes significações, divididas em pelo menos dois grupos: o brincar institucionalmente permitido e o brincar institucionalmente não permitido.

**Autorização legal:** CEP/CONEP da Universidade Estadual de Campinas, CAAE: 47843015.7.0000.5404.

**Palavras-chave:** Brincar; Escola de Tempo Integral; Ensino fundamental.

**Apoio financeiro:** Pesquisa financiada pelo PIBIC/CNPq quota 2015/2016.

**Trabalho selecionado para a JNIC pela instituição:** Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

### Introdução:

O brincar como um direito social (ECA, 1990) e manifestação cultural construída historicamente dentro da sociedade, carrega grande diversidade de significados e sentidos (BROUGÈRE, 1998a), aprendidos de acordo com as relações sociais que os sujeitos estabelecem ao longo da sua vida, e as experiências de brincar que tiveram oportunidade de vivenciar (VIGOTSKI, 2007). Ou seja, o contexto social onde os sujeitos estão inseridos, dá os materiais concretos e

semióticos para que o brincar aconteça.

Quando pensamos nesta atividade, especificamente na escola, é preciso considerar a complexidade de sua relação com esse contexto sociocultural (DAYRELL, 1996), que se constrói diariamente de forma dinâmica a partir da ação de apropriação, elaboração, reelaboração e repulsa expressa nas relações dos sujeitos com a tradição de fazeres, valores e significados ali encontrados.

Em vista dessa complexa relação, enxergamos na ETI um profícuo campo de investigação sobre o brincar. Esse modelo de escola, não é uma proposta nova no país. Desde a década de 1950, aconteceram diversas iniciativas de implementação em redes municipais e estaduais.

Recentemente, nos últimos 10 anos, a discussão e implementação de ETI's voltou a acontecer, não mais em esferas locais e regionais, mas agora em contexto nacional, a partir de políticas públicas (exemplo do Programa Mais Educação) e a instituição de metas no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

De acordo com o documento (BRASIL, 2014), na tentativa de contribuir para as ações de ampliação da educação integral e de tempo integral no país, uma das metas para os próximos 10 anos, é o oferecimento de "educação em tempo integral, em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica".

Assim, nesta pesquisa, tivemos como objetivo analisar a significação e a relação do brincar com a ETI, na perspectiva dos professores que atuam com uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental em escola desse modelo na rede municipal de Campinas-SP.

Escolhemos o tema do brincar, por se tratar de uma manifestação cultural e um direito social importante para a criança, que

precisa ser investigado dentro do contexto da ETI, visto que esse modelo de escola atinge e impacta sobremaneira grande parte da sociedade infantil brasileira.

### **Metodologia:**

A fim de atingir o objetivo descrito, realizamos uma pesquisa qualitativa, utilizando como técnicas de produção de dados, observações com registro em diário de campo (CRUZ NETO, 1994) e entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 1992).

Para realização da pesquisa entramos em contato com uma ETI da Prefeitura Municipal de Campinas - SP, buscando conseguir autorização da mesma, para observar o cotidiano das crianças de uma turma de 1º ano do ensino fundamental ciclo I, assim como realizar entrevistas com a equipe de profissionais da escola envolvida com referida turma.

O trabalho de campo constituiu-se de três momentos, sendo o primeiro ainda em 2015 e os dois seguintes no ano de 2016. O primeiro consistiu na realização de quatro dias de observações no cotidiano da escola como projeto piloto. Em cada dia observamos uma turma de 1º ano diferente e entendemos que esse piloto tornou-se fundamental para o trabalho que se realizaria durante o segundo semestre do estudo, uma vez que os pesquisadores puderam entrar em contato com a organização da escola e compreender melhor a dinâmica de tempos, espaços, deslocamentos e também iniciar algumas observações acerca das ações dos sujeitos da instituição. Essa experiência contribuiu para que o olhar fosse melhor direcionado e dimensionado.

No segundo momento do trabalho de campo, escolhemos de forma aleatória uma das turmas de 1º ano e realizamos nove dias de observações durante os meses de março, abril e maio. Acompanhamos a turma em diversos momentos do cotidiano, totalizando 9 entradas, 5 saídas, 26 aulas das disciplinas português, matemática, artes, projeto e educação física, 23 refeições e 7 recreios.

Apesar de Cruz Neto (1994) falar sobre a participação do pesquisador nas atividades observadas no campo, no caso em questão, durante as atividades da turma, optamos por manter a observação com a menor integração possível, sempre acompanhando o que acontecia, tomando notas no diário de campo, sem de fato entrar nas brincadeiras e

atividades propostas pelos sujeitos.

No terceiro momento, juntamente com as observações, realizamos entrevistas com a equipe profissional envolvida com as crianças da turma escolhida na pesquisa. Definimos como critério de escolha dos entrevistados, justamente aqueles professores que foram observados durante o segundo momento da pesquisa. Assim, foram entrevistadas quatro professoras das disciplinas de Português/Matemática, Educação Física, Artes e Projetos.

As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas, juntamente com os manuscritos do diário de campo. Por compreender que esse material, continha discursos das professoras e do pesquisador sobre o brincar encontrado no contexto estudado a organização e análise dos dados foi fundamentada na análise de discurso descrita por Bauer e Gaskell (2002).

### **Resultados e Discussão:**

Sobre os sentidos/significados dados para o brincar percebemos que existe uma grande pluralidade. Nas entrevistas destacamos alguns destes discursos que explicitam os significados: "brincar é tudo de bom"; "capacidade de estar inteiro no que está fazendo"; "forma de diálogo da criança com o mundo"; "tempo de lazer, entrega, prazer, divertimento"; "espaço de relação com o mundo de maneira espontânea"; "momento de descontração, de extravasar, de relaxar; espaço de aprendizado".

Por outro lado, ao longo das observações foi possível reconhecer outras formas de significação, que ora se aproximam e ora se distanciam dos discursos mostrados acima. Elas se materializam nos usos que o brincar assume, nas falas dos sujeitos, em meio as práticas pedagógicas das docentes, enfim, de diversas formas ao longo de todo tempo de permanência na escola.

Identificamos que as crianças brincam durante todo o cotidiano escolar (entrada, filas, aulas, refeições, idas ao banheiro, recreios, saída) e de acordo com esses momentos, o brincar recebe diferentes significações. Dividimos estas em 2 grupos: o brincar institucionalmente permitido e o institucionalmente não permitido.

No primeiro identificamos o brincar chamado de livre no recreio e no dia do

brinquedo; as brincadeiras pedagógicas que tentam criar situações lúdicas de aprendizado dentro da sala de aula; o brincar como conteúdo da própria disciplina; o brincar como relaxamento para que as crianças “aguentem” os conteúdos; brincar como forma de controle do comportamento (na maioria das vezes para silenciar a turma e para se movimentar de um determinado modo nos espaços da escola).

No segundo grupo identificamos o brincar que mais se afasta dos discursos encontrados nas entrevistas. Aquele que não é proposto pelos docentes, mas criado pelas próprias crianças permeando todo o cotidiano da escola: brincadeiras de empurrar e de corrida nas filas, cambalhotas e estrelas no meio da sala de aula, guerras de água e papel no banheiro, conversas e criação de brinquedos durante as explicações das professoras, gritos e palmas nas refeições etc. Todo esse conjunto de brincadeiras tem um caráter de resistência/subversão às regras da escola, e por várias vezes é significado como bagunça, “loucura”, desordem. Muitas vezes as crianças são repreendidas por brincar, recebendo chamadas de atenção, castigos (perdendo tempo de recreio) ou tendo que brincar de algo proposto pelo professor como forma de controle.

Realizamos essa divisão entre os grupos de significação, para mostrar de maneira simplificada as diferentes formas de significar o brincar, no entanto, destacamos que esses discursos, muitas vezes antagônicos, na relação com a cultura escolar estão em constante circulação e movimento no contexto da ETI, estão sempre em jogo e disputa.

Apesar da nítida separação e contradição entre as significações, identificamos nas observações que todas as professoras em algum momento do cotidiano se utilizam dos discursos dos dois grupos. Um exemplo que encontramos nas observações, foi que em uma mesma aula que o brincar era objeto de estudo, tema da aula, quando ele aparecia fora do programado pelas docentes (ex: brincadeiras criadas pelas crianças em meio à roda de conversa, brincadeira dentro da brincadeira), ele era repreendido, proibido, visto como uma forma de bagunça da organização da aula, que tinha de início como seu objetivo principal o próprio brincar.

Várias outras situações como a citada acima, com o brincar assumindo múltiplos sentidos, foram encontradas ao longo da pesquisa, em diversos contextos da ETI, nas filas, no recreio, nas refeições, no banheiro. Isso demonstra como a significação do ato de brincar é complexa, multifacetada, plural, podendo ser ao mesmo tempo, algo permitido, positivo, mas também, algo tratado como negativo, errado, proibido.

A partir destes casos, e da comparação entre o dito pelas professoras nas entrevistas e o realizado por elas ao longo das observações, encontramos inúmeras inconsistências entre os discursos e as respectivas práticas pedagógicas. O que era falado, não era realizado e o que era feito, não era falado. Isso é importante de ser mencionado, visto que, muitas vezes na dinâmica rápida do cotidiano escolar, as professoras não percebem e não refletem sobre as suas práticas, não compreendendo assim, os efeitos e impactos destas, nos processos educativos criados com as crianças.

Como efeitos dessa inconsistência, encontramos vários casos de dificuldade de diálogo, conflitos e às vezes confrontos e enfrentamentos, entre as crianças e as professoras quando o brincar aparece no cotidiano da ETI. Nessas situações, na maioria das vezes o que acabava prevalecendo era o discurso das docentes, em detrimento do expressado pelas crianças. Quando questionadas sobre esses casos, encontramos uma predominância no sentido de culpabilizar as crianças e seus comportamentos inadequados, mas também, certa tentativa de apagamento e negação em relação a reflexão da própria prática pedagógica.

### **Conclusões:**

Algo que ficou muito marcado a partir das análises, foi como a significação do brincar está sempre em jogo na escola, em disputa entre os sujeitos atuantes no contexto. Todo uso da linguagem, toda palavra enunciada na dinâmica social é ideológica (BAKHTIN, 2014). No caso, com o brincar isso não é diferente, essa diversidade de sentidos e significados que estão em movimento, não é simples de ser observada e analisada. Torna-se necessário, aprofundamento e estranhamento na cultura escolar, para assim compreender as relações dialógicas estabelecidas pelas professoras ao tratar do brincar.

Encontramos em um primeiro momento

as diferenças de concepção entre as professoras, do brincar aparentemente positivo e romantizado nas entrevistas. Até chegar no brincar institucionalmente permitido e também no institucionalmente não permitido. Porém, no decorrer da pesquisa percebemos também a necessidade de incluir as crianças nesses processos, visto que, elas também atuam na escola e produzem significação outra para o brincar.

Dessa forma, a ETI que trabalha com crianças por tantas horas no dia, necessita considerar esse brincar, proporcionando tempos e espaços para a sua garantia. Apesar de concordar com a importância de divergências para que o convívio democrático seja construído, a partir deste estudo, chamamos atenção para a constante necessidade de reflexão sobre como são estabelecidas as relações sociais entre crianças e professoras, para que estas não tornem-se autoritárias, anti-dialógicas e desconsiderem suas produções.

O brincar como ato que rompe com a significação do cotidiano, que cria novas possibilidades de agir no mundo, deflagra justamente estas dificuldades de diálogo em meio às relações sociais. As crianças brincam em diversos momentos do cotidiano da ETI, mesmo quando não é permitido, quando a cultura escolar significa aquele agir como errado, como falta de educação. Entretanto, nesse brincar a criança questiona os códigos dessa cultura que apesar de sua dinâmica e possibilidade de mudança, muitas vezes é tratada como naturalizada, estática e imutável.

Destacamos que outros trabalhos já realizaram análises semelhantes levando em consideração, outros modelos de escola, em diferentes níveis de ensino, no entanto, consideramos que esta pesquisa torna-se importante para a área da Educação, uma vez que, aprofunda a análise da relação do brincar em uma perspectiva cultural, dentro do contexto de uma ETI, tema essa ainda pouco discutido nesse contexto.

Esse estudo, além de responder aos seus problemas centrais, deixa algumas questões ainda abertas para novas pesquisas: Será que a ETI concede tempo suficiente para as crianças brincarem? Os espaços são de qualidade? Como o brincar se relaciona com os conhecimentos trabalhados nas aulas? As professoras têm formação suficiente e adequada para trabalhar na perspectiva do brincar? Como as normas tão rígidas da ETI

podem ser refletidas para que as crianças tenham seus direitos garantidos?

Longe de tentar impor uma maneira certa para o brincar aparecer na escola, uma vez que não temos as respostas e nem pretendemos criar verdades, tentamos apenas, construir uma reflexão do tema, para compreender a pluralidade de concepções e suas tensões dentro da ETI, e tentar chamar atenção para possíveis implicações que grande parte das vezes os professores e a escola de maneira mais ampla não conseguem analisar e repensar.

### Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. M/ VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec Editora. 16.ª edição. 2014.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, 2014.

BROUGÉRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.** São Paulo, v. 24, n. 2, Julho, 1998.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação In: MINAYO, M.C.S. et al.(Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis – RJ. Editora Vozes. 7a.edição. 1994.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: Juarez Dayrell. (Org.). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996, v.1, p. 136-161.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo. Editora Atlas SA. 3a.edição. 1992.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.