

21

Coleção

Infância

ci

Teresa Sarmiento
Fernando Ilídio Ferreira
Rosa Madeira
(Orgs.)



Brincar e Aprender na Infância

 Porto
Editora

II

O brincar na infância é um assunto sério...

Maria Clara Silva¹, Teresa Sarmento²

¹ Instituição Privada e de Solidariedade Social de Viana do Castelo.

² Instituto de Educação, da Universidade do Minho – Departamento de Ciências Sociais da Educação e Centro de Investigação em Estudos da Criança.

Introdução

Muitas crianças passam, atualmente, a maior parte do seu tempo ativo entre contextos formalmente educativos – jardins de infância, escolas, ATL –, onde o brincar pode estar mais ou menos presente. Neste artigo, pretendemos perceber os significados que as crianças atribuem às atividades desenvolvidas nestes contextos, bem como conhecer como as mesmas usufruem do seu direito de brincar.

Temos como princípio o reconhecimento das crianças como atores sociais, sujeitos de direitos, entre eles, à participação em assuntos que lhes digam diretamente respeito, a assuntos de seu interesse, nomeadamente, o direito ao brincar. Nesse sentido, decidimos ouvir e observar um grupo de crianças que frequentam diariamente dois contextos diferentes: um jardim de infância e um centro de atividades de tempos livres; ou seja, terminado o tempo de funcionamento de um, as crianças são deslocadas para o outro, onde estão uma média de três horas diárias.

O artigo organiza-se em duas partes: na primeira, apresenta-se um referencial teórico em que se aborda o entendimento atual sobre o brincar e a sua importância para a criança; na segunda, damos voz às crianças sobre a forma como estão (ou não) a usufruir desse seu direito.

Por fim, propomos uma reflexão sobre a seriedade com que o brincar precisa de ser encarado.

O que é brincar

Brincar, brinquedo e brincadeira são temáticas que têm sido muito discutidas nos meios educacionais, pela sua relevância ao nível do desenvolvimento intelectual e emocional da criança. Segundo Rosa (1998), o brincar é importante não como uma estratégia de ensino ou um facilitador de aprendizagem, mas sim como uma atividade humana importante para o desenvolvimento pessoal.

Onofre (1997) amplia a definição anterior, defendendo o brincar como um “fenómeno permanente e complexo”, que significa que “por um lado, é a vivência mais natural e espontânea da criança, por outro, é começar a dar sentido às coisas no processo evolutivo de ser capaz de usar um objeto ou uma situação” (*in* Pinto e Sarmento, 1999: 93).

Por sua vez, Smith (2006) caracteriza o brincar como o oposto ao trabalho, ou seja, como uma atividade realizada por si mesma e sem limitações

externas, isto é, não tem em vista uma produção preestabelecida. O autor acrescenta também que o brincar é uma atividade interativa em que, assim como noutras atividades, podem ocorrer conflitos e limitações. Esta conflitualidade pode ser entendida como um processo de crescimento e de construção permanente da socialização.

Ferland reconhece que a criança, na sua brincadeira, é um “senhor todo-poderoso” e um ser “autossuficiente”, pois, apesar de ser dependente dos pais ou de outros adultos para os diversos cuidados diários, ela, enquanto brinca, sente que domina parte da vida, que é capaz de escolher sozinha ao que quer brincar, como quer brincar e o que fazer com o material que encontra ao seu dispor (2006: 43). O poder de iniciativa ajuda a criança a fazer escolhas, a tomar decisões e a definir percursos.

Brincar é imaginar e criar, é o lugar das fantasias, na medida em que a criança utiliza as suas habilidades criativas e decide o que é para ela a realidade; transforma-a e adapta-a aos seus desejos. Brincar é também uma forma de a criança expressar os seus sentimentos. A brincadeira é, para a criança, a sua linguagem primária, aquela que lhe facilita soltar o seu mundo interior, as suas emoções e sentimentos (Ferland, 2006).

Segundo Ferland (2006), o brincar é sentir prazer, e esta sensação pode estar associada a certas características que são próprias da brincadeira, como a novidade e o desafio. Assim, o autor refere ainda que o brincar não é sinónimo de facilidade, uma vez que, se a criança sente prazer na brincadeira, vai investir energia e esforço na mesma. Por outro lado, se a criança não sente prazer em realizar uma determinada atividade, significa que esta não é brincar, mas sim um mero exercício, uma tarefa ou até uma obrigação.

Segundo Solé (1980), o brincar é uma forma especial de atividade, que permite à criança descobrir o mundo, as pessoas e as coisas que estão à sua volta, bem como descobrir-se a si própria, ou seja, facilita a integração no mundo das relações sociais.

Solé refere que o brincar, para além de ser uma forma especial de atividade, com características próprias, pode considerar-se como “uma atitude à qual está ligado um certo grau de escolha, uma ausência de coação por parte das formas convencionais de usar objetos, materiais ou ideias” (1980: 13). O brincar é, assim, espaço de reconstrução.

Para Piaget, o brincar é uma forma de a criança explorar o mundo, ou seja, ao fazer de conta, ela vai conhecer outras facetas do mundo.

Na medida em que, ao brincar, a criança se envolve totalmente na ação, podemos salientar que a atividade lúdica tem efeitos sobre o desenvolvimento integral da criança (Sarmiento, T. e Fão, 2005).

O brincar e a aprendizagem

O brincar da criança varia ao longo do tempo, com a aquisição de novas capacidades e competências sociais, motoras e intelectuais (Pinto e Sarmiento, 1999). Ferland refere que a criança, enquanto brinca, não tem como primeiro objetivo o aprender, e que se aprender alguma coisa é por “acidente”, pois ela “brinca para brincar”, isto é, não há uma racionalização prévia da criança de que vai ‘brincar para aprender’. No entanto, enquanto brinca, a criança está a desenvolver um “saber-fazer” e um “saber-ser”; ou seja, está a desenvolver aptidões e atitudes que irá utilizar em diversas situações do seu quotidiano e ao longo da sua vida. O autor descreve o brincar como uma fonte de diversas descobertas para a criança, entre elas, a descoberta de regras, valores e costumes (2006: 42).

De acordo com Borja Solé (1980), o brincar não pode ser considerado pelos adultos apenas como um simples passatempo ou diversão, mas sim como uma aprendizagem para a vida adulta.

Alguns teóricos têm estudado a importância e influência do brincar no desenvolvimento da criança e justificam que o brincar é fundamental para a formação do carácter e da personalidade da criança.

Ao brincar, a criança está a estimular a inteligência, porque este ato faz com que ela liberte a sua imaginação e desenvolva a sua criatividade, bem como possibilita o exercício de concentração e atenção para as diversas situações do seu quotidiano. Segundo Teles (1997), a criança, ao brincar, explora o mundo, constrói o seu saber, aprende a respeitar o outro, desenvolve o sentimento de grupo, ativa a imaginação e autorrealiza-se.

Assim, o brincar está profundamente ligado à aprendizagem, principalmente nos primeiros anos de vida, e é através dos brinquedos e das brincadeiras que a criança descobre o seu papel no mundo. A brincadeira traz vantagens sociais, afetivas e cognitivas para o desenvolvimento da criança, e é através da brincadeira que as crianças crescem, descobrem o mundo e, ao mesmo tempo, se revelam a si mesmas. Neste contexto, poderá dizer-se que os grupos de brincadeira são, para as crianças, poderosos mediadores de socialização.

A atividade lúdica é o meio mais natural para a aprendizagem e tem efeitos sobre o desenvolvimento da criança. Através da atividade lúdica, a criança tem oportunidades de experimentar novas sensações, criar laços sociais, aceder ao conhecimento, aprender a aprender e a ultrapassar obstáculos. Para que estas aprendizagens sejam possíveis, são necessárias algumas condições que passam, entre outras, pela oportunidade de tomada de iniciativas, pela oportunidade

que a criança tem em gerir o seu tempo, pela escolha livre. No entanto, estas condições confrontam-se, atualmente, com a “forte institucionalização infantil” o que, de certa forma, obriga as crianças a submeterem-se a um controlo estrito do tempo, do espaço e de normas de interação (Sarmiento, T. e Fão, 2005).

Teresa Sarmiento e Manuela Fão (2005) referem um conjunto de fatores que se apresentam como fortes condicionadores da brincadeira livre e interativa das crianças, tais como o facto de as famílias serem de reduzida dimensão, limitando as oportunidades de brincadeira intrafamiliar, as brincadeiras estarem mais condicionadas por questões de tempo e de segurança e os brinquedos serem mais sofisticados, o que proporciona pouca margem para a criança poder criar, desfrutar e brincar.

Ferland (2006) refere que a nossa sociedade valoriza pouco o brincar da criança, uma vez que este não visa uma aplicação socialmente entendida como eficaz do tempo. Apesar de a nossa sociedade gastar muito dinheiro na aquisição de brinquedos, nem sempre reconhece na brincadeira o seu valor intrínseco, acabando por negar à criança o direito ao brincar ou o direito à brincadeira espontânea. Para uma boa brincadeira não é exigido nada de muito dispendioso ou sofisticado. É importante compreender que o conteúdo do brinquedo não determina a brincadeira da criança; o ato de brincar, jogar e participar é que revela o conteúdo do brinquedo. De acordo com Almeida (2000), a criança, ao estar absorvida pelo brinquedo, não joga, não explora, não cria e nem representa concretamente o seu pensamento e os seus valores, pois torna-se dependente do verdadeiro objeto, o brinquedo. O brinquedo, quanto mais atraente ou sofisticado for, mais distante estará do seu valor como instrumento de brincar.

Brincar nos diferentes espaços: jardim de infância e ATL

Ao longo dos tempos, a visão de infância foi-se reconstruindo, passando da noção de criança como uma tábua rasa, uma massa moldável sobre a qual se inscrevia o que os adultos consideravam adequado, até, já nos nossos dias, uma noção segundo a qual a criança é um ser ativo e competente. A criança passou a ser vista como um ser importante, valorizado e com identidade própria. A par desta evolução, a educação das crianças foi alvo de profundas transformações, com entendimentos e atendimentos diversos e abrangentes do desenvolvimento psicológico, emocional, cognitivo, físico,

social, ou seja, da integridade da criança. As novas concepções sobre a infância e as possibilidades de intervir com esta no sentido de potenciar o seu desenvolvimento individual e a sua inserção social de formas plurais e equilibradas, difundidas nas ideias pedagógicas de Rousseau, Pestalozzi e Dewey, entre outros, contribuíram para o surgimento de contextos formais com intencionalidade educativa. Por sua vez, com as alterações socioeconómicas resultantes da industrialização, as famílias deixaram de poder continuar a ser o único núcleo protetor das crianças, ainda que estas continuem a necessitar de determinados cuidados originalmente realizados em contexto doméstico, como seja a sua ‘guarda’. Como dizíamos noutra trabalho, “as preocupações sobre a ação junto da infância no mundo ocidental tem vagueado, nos últimos dois séculos, entre estes dois movimentos – social e pedagógico – de todo não dissociáveis” (Sarmento, T., 2002: 133), com repercussões evidentes na vida das crianças e, no caso presente, no seu direito de brincar.

A educação de infância, igualmente designada educação pré-escolar, surge, assim, como uma etapa muito importante na construção do percurso educativo das crianças, proporcionando às famílias, ao mesmo tempo, um suporte social.

Formosinho e Sarmento T. (2000) referem que a educação pré-escolar, para além de ser encarada como um serviço educativo, é também, no mundo atual, um serviço de apoio básico às famílias. De acordo com os autores, tal facto deve-se às preocupações que foram surgindo com o atendimento às famílias, juntamente com as preocupações com o atendimento às crianças, o que suscita “a necessidade de criar diferentes contextos organizacionais que integrem, à partida, aquelas duas vertentes, no sentido de dar resposta quer aos utentes-crianças quer aos utentes-pais” (2000: 8).

A Lei de Bases do Sistema Educativo, de 1986, define esta etapa como sendo “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (art. 2.º, cap. II). Mais tarde, a Lei-Quadro da Educação Pré-escolar (LQPE), ao estabelecer os objetivos da educação pré-escolar, realça o valor da relação entre os jardins de infância e as famílias, reconhecendo o seu papel participativo na educação das crianças.

Do equilíbrio desejado, entre tempo para frequentar uma instituição educativa e tempo para estar com a família, às condições reais da atualidade, vai, entretanto, um grande hiato. Ao longo das últimas décadas têm ocorrido

mudanças significativas em toda a sociedade, e assim também na estrutura familiar, o que tem contribuído para o aumento progressivo da institucionalização dos tempos livres das crianças (Sarmiento, T. e Fão, 2005).

Nos tempos que correm, devido a fatores, entre outros, como a competitividade que se verifica no meio profissional e o consumo exagerado, os pais e a sociedade, de forma geral, ‘esquecem-se’ de ver a criança como criança e de lhe oferecer coisas de criança, nomeadamente, tempo livre para brincar; em contrapartida, vão preenchendo o tempo da criança com atividades estruturadas, por considerarem que estas proporcionam um desenvolvimento rápido, uma aprendizagem mais precoce e, por conseguinte, maior sucesso escolar.

Num estudo tutelado pela empresa de brinquedos espanhola *Imaginarium*, em 2011³, e que integrou seis países e 1800 famílias, foram comparadas as prioridades e inquietações de pais em Espanha, Portugal, Itália, Alemanha, México e Hong Kong, sobre o ato de brincar e os brinquedos, tendo concluído que a maioria dos pais europeus dedica entre 30 a 60 minutos por dia a brincar com os filhos. Segundo o mesmo, os pais portugueses destacam-se em relação aos restantes, uma vez que 34% afirma brincar mais de uma hora diária com os filhos.

Neste relatório é também destacado que os pais portugueses defendem o ato de brincar, entendendo-o como o fator mais importante para o desenvolvimento das crianças. As maiores diferenças encontradas entre as perceções apresentadas pelos diversos países estão nos benefícios associados aos brinquedos. Assim, enquanto em Espanha, Itália e Portugal a maioria dos pais considera o desenvolvimento psicomotor o mais importante, na Alemanha e em Hong Kong o desenvolvimento da imaginação é destacado como a competência mais positiva associada ao uso de brinquedos. Em termos gerais, os pais são unânimes na crença dos benefícios do brincar e dos brinquedos para a consolidação de conhecimentos culturais e científicos.

O estudo evidencia ainda que todas as crianças, independentemente do país a que pertençam, preferem brincar acompanhadas do que sozinhas.

Segundo João Formosinho *et al.* (2004), as crianças, desde muito cedo, são aprisionadas na cadeia do sucesso, o que leva a pensar que a sociedade e a escola devem efetivamente repensar as propostas de ocupação de tempos livres e criar propostas alternativas que proporcionem tempo para brincar. Atualmente, muitos adultos ocupam demasiadamente o tempo das crianças com diversas atividades, já que, na sua perspetiva, as consideram importantes para a aprendizagem e aquisição de novas competências.

³ www.paisefilhos.pt/index.php/familia/pais-a-maes/4289-pais-portugueses-brincam-mais-com-os-filhos.

Noutros tempos, muitas dessas atividades realizavam-se na rua, informalmente, sendo esse espaço considerado de lazer. O tempo que a criança poderia dispensar com a brincadeira, quer sozinha ou com os seus pares, e a liberdade de escolha são cada vez mais reduzidos. Segundo Pereira e Neto (1999), os tempos livres das crianças são demasiadamente controlados pelos adultos, com a finalidade de construir novas aprendizagens, o que, segundo o autor, traduz algumas das exigências da sociedade moderna.

Espera-se que as instituições educativas encontrem respostas para as necessidades sociais, garantindo que os tempos de atendimento à criança sejam de qualidade e que respondam às necessidades das crianças e das famílias, promovendo o seu bem-estar. A organização do tempo dos adultos, dos pais neste caso, obriga a que as crianças, para além do tempo pedagógico propriamente dito, passem mais cerca de cinco horas fora de sua casa, entregues a outros adultos. Cada comunidade, em função das suas possibilidades estruturais e das suas dinâmicas próprias, tem-se organizado, ora com o prolongamento de horário nos jardins de infância, ora com o apoio de centros com atividades de tempos livres, para dar resposta ao acompanhamento das crianças nesse período. Assim, temos crianças que passam oito a dez horas no mesmo espaço físico, com um grupo circunscrito de pessoas mais ou menos articuladas entre si, com regras comuns, e outras que entremeiam as cinco horas que passam num jardim de infância com outras tantas passadas num centro de atividades de tempos livres, multiplicando o número de contactos diários e convivendo com regras distintas. As crianças confrontam-se, assim, com uma complexidade de interações que não pode ser despercebida pelos adultos organizadores desses contextos nem pelos seus próprios pais.

Estudos elaborados recentemente reconhecem a existência de uma relação entre a qualidade do jardim de infância e o desenvolvimento da criança; ou seja, a qualidade deste contexto educacional, à qual está inerente o facto de o pessoal ter formação específica e haver um suporte pedagógico adequado, exerce uma grande influência no desenvolvimento e bem-estar da criança. De acordo com Ferland (2006), o brincar é a atividade que está no centro da primeira infância, e deverá ser a base da intervenção educativa. O autor considera que o recurso à brincadeira pode variar de estabelecimento para estabelecimento, até por causa da pressão das próprias famílias que conservam uma visão tradicional, segundo a qual o desenvolvimento é promovido pela aprendizagem do cálculo, da leitura e da escrita. Daí que se encontrem jardins de infância que são escolas em miniatura e que tratam ou incitam as crianças a comportarem-se como se fossem mais crescidas, em idade escolar, seguindo métodos transmissivos, e outras em que a base pedagógica estruturante respeita a idiosincrasia das crianças. Segundo

Ferland, as educadoras “apoiam pouco as iniciativas de brincar e inovar, a resolver problemas e a agir com autonomia, tudo competências que podem ser atingidas através da brincadeira” (2006: 39). O autor refere ainda que o direito à infância e ao brincar é muitas vezes esquecido, tanto no contexto social como familiar, apelando para a importância de deixar as crianças brincar e crescer a seu próprio ritmo, pois só assim poderão descobrir o mundo através do prazer.

Por sua vez, as instituições que realizam práticas com características de tempos livres ou de animação infantil, e que desenvolvem a Componente de Apoio à Família (CAF), inicialmente designada como prolongamento de horário, pressupõem uma organização e uma dinâmica direcionadas para a vertente lúdica e têm como principal finalidade proporcionar à criança liberdade de escolha e usufruto do seu direito a brincar.

A CAF está prevista na LQPEPE, a qual assume que, para além dos períodos específicos para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, curriculares ou letivas, também existam atividades de animação e de apoio às famílias, conforme as necessidades das mesmas. De acordo com a LQPEPE, a função educativa, que tem como suporte a elaboração de planificações e a intencionalidade pedagógica, cuja finalidade é fomentar o desenvolvimento de competências em diferentes domínios (cognitivo, comportamental, psicomotor, cultural e social), desenvolve-se diariamente ao longo de cinco horas letivas. Por outro lado, as atividades de apoio às famílias devem ser definidas com os pais, no início do ano letivo, e compreendem todos os períodos que estão para além de 25 horas letivas, as quais são umas vezes realizadas na própria instituição, outras vezes numa instituição diferente, consoante a organização local existente. Ao determinar estes dois serviços, da componente de apoio às famílias e da componente educativa, a LQPEPE tem como finalidade apoiar as famílias que necessitam de ter os filhos nesses estabelecimentos devido à incompatibilidade dos seus horários laborais com os dos estabelecimentos de educação.

De acordo com Vilhena e Silva (2002), a mudança de espaço físico é muito importante para as crianças. As autoras justificam o seu posicionamento referindo que a permanência na sala onde desenvolvem as atividades curriculares leva a que quer as crianças quer os adultos sejam, com muito mais facilidade, levadas a repetir tudo o que foi feito durante o dia, logo, a mudança de espaço e materiais “permite aos profissionais e às crianças estarem mais aptos a recriar uma outra dinâmica” (2002: 18).

O Decreto-Lei n.º 542/79, de 31 de dezembro de 1979, referente ao Estatuto dos Jardins de Infância do sistema público de educação pré-escolar, apresenta alguns pontos como medidas tendenciais de política educativa,

nomeadamente o papel relevante atribuído à família por esta ser considerada como fundamental no processo educativo, a importância de uma articulação entre as redes do sistema público, particular e cooperativo, a criação de condições efetivas de apoio e suporte a uma participação ativa das populações no processo de implementação da rede e a institucionalização de mecanismos que garantam a articulação sequencial com o ensino primário. Aos jardins de infância emprega-se, por vezes, a palavra “escola”, o que pode induzir em formas específicas de ação desfasadas da vertente lúdica esperada, uma vez que se trata essencialmente de centros para crianças entre os 3 e os 5/6 anos de idade. Nos jardins de infância não existem lições com carácter formal; estes são contextos onde as crianças são supervisionadas por profissionais especializados e onde a ação educativa se desenvolve num ambiente de incentivo educacional, juntamente com outras crianças e adultos, o que implica um alargamento das suas experiências, ao mesmo tempo que vão desenvolvendo as suas aptidões.

A atividade educativa numa sala de educação pré-escolar é desenvolvida por um educador de infância com conhecimento específico sobre as crianças e dos processos promotores do seu desenvolvimento. De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, é função do educador de infância conceber e desenvolver o respetivo currículo, através “da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das atividades e projetos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas”. Cabe ainda ao educador de infância coordenar as atividades de animação socioeducativa desenvolvidas no tempo de CAF, devendo salvaguardar a qualidade do atendimento prestado às crianças.

São funções do educador a organização do ambiente educativo e a seleção e organização do espaço e dos materiais, de forma a proporcionar às crianças diversas experiências educativas integradas. A observação, a planificação e a avaliação são componentes centrais para o educador de infância dinamizar projetos adequados às necessidades das crianças e do grupo, para que as mesmas atinjam os objetivos de desenvolvimento e de aprendizagem.

Por sua vez, um Centro de Atividades de Animação Infantil pressupõe uma organização e uma dinâmica direcionada para a vertente lúdica, e tem como principal finalidade proporcionar à criança liberdade de escolha e de tempo de brincadeira. No que concerne à organização do espaço físico, estes centros poderão estar organizados por espaços onde decorrem as atividades de animação ou atividades de tempos livres. Áreas como uma ludoteca, biblioteca, oficinas para atividades manuais são alguns dos espaços que poderão receber as crianças da Componente de Apoio à Família e permitir que

elas realizem as atividades de uma forma livre e que sintam prazer nessa realização. As instituições que realizam práticas com características de tempos livres ou de animação infantil devem fazê-lo com o apoio de um educador ou animador, para além de poder existir pessoal não especializado que apoie nas atividades.

Segundo Vilhena (2002), o trabalho realizado com as crianças na CAF deve ser desenvolvido numa dinâmica lúdica e recreativa, assente na trilogia “brincar, jogar, competir”. Deverá também ter como objetivos a animação, a socialização de grupos e, acima de tudo, a satisfação da criança. É ainda importante desenvolver práticas que tenham por base a diversidade cultural e social, para que as experiências e competências das crianças sejam enriquecidas.

Formosinho, J. e Sarmiento, T. referem que “as soluções encontradas para a implementação do prolongamento de horário sugerem-nos a imagem metafórica das camadas geológicas, em que a cada camada se justapõe outra camada” (2000: 17). Ou seja, a uma situação anterior colou-se uma nova situação, mas sem alterar a primeira, não gerando, por isso, qualquer alteração significativa. De acordo com os autores, as medidas legislativas tomadas nem sempre são cumpridas na prática e, por outro lado, a oferta dos serviços de educação pré-escolar encontram-se dirigidos por diferentes regras que dificultam a sua gestão, ou seja, verifica-se uma “justaposição” de ordens e serviços na grande maioria dos estabelecimentos pré-escolares da rede pública, o que dificulta o desenvolvimento das finalidades centrais dos serviços criados. A mesma ideia é reforçada quando se refere que “muda-se acrescentando, mas sem integrar ou articular as diferentes camadas” (ibidem). Segundo Teresa Sarmiento, o que se observa na grande maioria dos estabelecimentos pré-escolares da rede pública é que “funcionam em dois tempos que se repetem – o letivo e o do prolongamento”. Assim, verifica-se uma justaposição de tempo, tendo as crianças um excesso de tempo pedagógico e pouco tempo lúdico (2002: 20).

Como veem as crianças o seu direito a brincar...

A partir da reflexão sobre a relevância do brincar como direito das crianças, decidimos partir em busca de como este é visto por um grupo de crianças que frequenta diariamente dois contextos: um jardim de infância e um centro de atividades de tempos livres. Com esse propósito, enveredamos por um estudo qualitativo, por considerarmos que esta é a linha que melhor nos permite aceder às representações das crianças sobre o “brincar” no seu

quotidiano, tendo como fonte direta de dados o ambiente natural em que passam o seu dia.

A entrevista, principal instrumento de recolha de dados neste estudo, suporta-se dos elementos descritivos da linguagem do próprio sujeito, o que permite ao investigador construir uma ideia sobre a forma como os sujeitos interpretam diversos aspetos do mundo. Quando o investigador já conhece os sujeitos, como no caso presente, a entrevista assemelha-se, acima de tudo, a uma conversa entre amigos. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de proporcionarem aos sujeitos descontração e à vontade para falarem livremente sobre os seus pontos de vista; só essas condições fariam sentido numa abordagem investigativa com crianças.

Este estudo considera as perspetivas das crianças acerca dos seus mundos sociais a partir do seu próprio campo e das suas vozes, estando estas eticamente informadas sobre todo o processo; ou seja, as crianças foram previamente informadas e solicitadas a contribuírem para o estudo que pretendíamos realizar.

Tratando-se de uma investigação qualitativa, os dados são recolhidos sob a forma de palavras ou imagens, e não de números, e, ainda, analisados de forma indutiva, uma vez que não é objetivo do investigador recolher dados que confirmem ou infirmem hipóteses construídas previamente. Assim, os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo e outros registos oficiais e serão analisados relativamente à sua riqueza, respeitando sempre a forma como foram transcritos.

Este estudo desenvolveu-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social, localizada no norte de Portugal, mais concretamente numa freguesia pertencente ao distrito de Viana do Castelo, a que decidimos dar o nome de Casa das Janelas Verdes. O critério que presidiu à escolha deste contexto de investigação foi a diversidade: crianças de diferentes idades que frequentam o jardim de infância da rede pública e a Componente de Apoio à Família numa IPSS com a valência de Animação Infantil, o contacto com crianças oriundas de famílias com diferentes níveis socioeconómicos e cuja habilitação literária dos pais, bem como a profissão dos mesmos, também varia.

A diversidade de oportunidades proporciona distintos quotidianos infantis, aos quais as crianças não são alheias ou indiferentes e dos quais elas fazem uma gestão diferente, e a partir das quais construirão divergentes representações sobre o brincar.

Os protagonistas desta investigação são 24 crianças de um grupo, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Estas crianças frequentam um jardim de infância da rede pública, localizado no distrito de Viana do Castelo, e a

instituição Casa das Janelas Verdes, a qual desenvolve as Atividades de Animação Socioeducativa da Educação Pré-escolar/Atividades de Prolongamento de Horário e que pretende dar resposta às crianças que frequentam a Componente de Apoio à Família (CAF), no horário que varia entre as 15h30 e as 18h00.

A escolha destes protagonistas foi desde logo acautelada por princípios éticos, nomeadamente no que concerne à identidade das crianças e à inclusão no estudo de todas as crianças do Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL). Com o objetivo de salvaguardar a confidencialidade e privacidade das crianças e, ao mesmo tempo, a identificação do entrevistado, foi atribuído a cada uma das falas as iniciais do nome do seu autor, seguido do sexo (F ou M) e a idade. De acordo com Ludke e André (2003), esta medida é muito importante, porque tem como finalidade manter o anonimato dos intervenientes, neste caso das crianças, e afasta qualquer referência que os possa identificar.

Os facilitadores da investigação, depois da autorização para a entrada no terreno ter sido dada pelo presidente da direção da instituição, são os adultos responsáveis pelas crianças. Foi com os adultos, mais concretamente com os pais, que foi feito o contacto, através de uma carta esclarecedora dos aspetos mais relevantes da investigação, nomeadamente os objetivos da mesma e a metodologia a ser utilizada durante o estudo.

Depois de garantidas as autorizações por parte dos pais, o passo seguinte foi o de obter o consentimento dos protagonistas para participarem na investigação. Para tal, foi apresentado um *pack* de informação às crianças. Primeiro, visualizaram um cartaz com as informações mais relevantes acerca dos objetivos da investigação, e com uma linguagem simples e clara foi-lhes apresentada toda a informação relativa ao estudo e à sua participação, para que as mesmas pudessem fazer as suas escolhas mais informadas de querer ou não participar na mesma. Após a decisão das crianças foi-lhes distribuído um desdobrável elucidativo do cartaz para formalizar as suas escolhas, no qual tiveram a oportunidade de colocar a sua impressão digital, símbolo da sua decisão em ser um dos protagonistas da investigação. Posteriormente, as crianças levaram o desdobrável para casa, para dar a conhecer aos pais a sua decisão, o que permitiu o estabelecimento de uma relação de confiança entre o investigador e a família.

Depois desta fase foram feitas as entrevistas, de forma aberta, para que se sentissem à vontade, com apoio nos desenhos que as mesmas iam fazendo para explicitar atividades realizadas num e no outro contexto. O facto de as crianças saberem que estavam a ser ouvidas no âmbito de um trabalho de investigação motivou-as a empenharem-se nas respostas, o que ficou evidenciado nas suas posturas de atenção e de envolvimento nas tarefas propostas. Todas as crianças se mostraram bastante entusiasmadas com a sua participação.

A voz das crianças sobre o brincar

Passam os tempos, mantém-se uma verdade, brincar é a atividade central para as crianças. Nas suas palavras, dizem-nos que gostam de brincar e que consideram a brincadeira como sendo boa e divertida: “Porque eu gosto e é divertido”, afirma DP: M4, e ainda, como refere AP: F4: “Porque gosto e é bom”.

Para as crianças, o brincar implica liberdade e inexistência de regras formais: “A brincar é fácil fazer as coisas e tem brinquedos”, afirma MR: F3, “mas jogar não é brincar, porque jogar é a sério”, diz IS: F5. “Jogar é a sério e não é para brincar. Jogar é quase trabalhar”, acrescenta DM: M5. E ainda: “(...) há muitas maneiras de brincar e jogar não, é na mesa a fazer *puzzles* e brincar é mais divertido”, remata CR: F6. Nos discursos das crianças torna-se evidente a distinção que fazem entre o brincar e o jogar. Se, por um lado, veem o brincar como uma atividade livre, o jogar é visto como sendo uma atividade que presume regras formais.

Na voz das crianças, o jogar surge, por vezes, como uma punição do adulto quando algo não corre de acordo com o previsto. Relatam algumas crianças que “alguns meninos vão jogar porque fazem asneiras e depois não brincam”, refere MR: F3. “Às vezes, eu faço uma asneira e vou fazer um jogo na mesa”, acrescenta RM: F4, e remata MO: F6 que jogar “é fazer jogos na mesa e no fim poder ir brincar com outras coisas”. Ou seja, a existência de regras predeterminadas em muitos jogos, particularmente os de mesa, feitos dentro das salas de atividades, são entendidos como limitadores da ação; as crianças sentem que dar resposta às ‘ordens’ que os mesmos ditam é constrangedor, ainda que isso nem sempre seja visto como negativo.

As crianças atribuem a mesma importância ao brincar e ao jogar. Estas duas atividades lúdicas são importantes, ainda que por razões diferentes: o brincar porque implica felicidade e diversão e o jogar porque é uma forma de aprendizagem: “(...) o brincar é importante e fico feliz, e jogar é importante porque aprendemos coisas novas nos *puzzles*”, refere CR: F6; “(...) brincar tem muita alegria e é divertido e jogar é divertido com os adultos e com as pessoas”, acrescenta MS: F4. No entanto, algumas crianças, eventualmente por influência da sociedade em geral, e das famílias em particular, confessam não gostar de brincar, porque consideram esta atividade inútil. “Brincar não é importante porque tem coisas fáceis e jogar é porque tem coisas difíceis”, afirma MR: F3. E ainda, “(...) o brincar interessa pouquinho, disse a minha avó”, acrescenta MO: F6, já que “(...) trabalhar é que é importante. Brincar não é nada. A trabalhar aprende-se e a brincar não”, remata BS: F5, o que é revelador da influência das concepções dos adultos sobre as crianças e de como

o valor atribuído pelos adultos ao trabalho faz com que alguns desvalorizem o brincar, transmitindo do mesmo uma ideia de desperdício.

Por outro lado, valorizam o ‘trabalhar’, entendido como preencher fichas, por considerarem que essa é uma forma de aprender. “É mais importante trabalhar. Trabalhar é fixe para aprender e é divertido. Às vezes, a professora diz que os trabalhos de Matemática são difíceis, mas são fáceis”, diz MO: F6; “(...) é mais importante trabalhar”, afirma LA: F5. Assim, nos seus discursos transparece a forte influência de adultos quando estes reproduzem a presunção de que o brincar é uma atividade inútil e a ocorrência de atividades disciplinares em contextos cujas práticas se esperaria que fossem globalizantes e de carácter lúdico.

As brincadeiras preferidas pelas crianças têm sofrido alterações ao longo dos anos. A influência dos *media* na divulgação dos brinquedos é muito evidente nestas crianças, o que se verifica, por exemplo, na preferência manifesta por brinquedos muito sofisticados e de padrão comum; ou seja, são muitas as meninas que identificam as barbies como bonecas preferidas, ou o último modelo de carro de corrida apresentado por alguma grande empresa de brinquedos. Podemos acrescentar que é muito evidente nos discursos das crianças a influência da comunicação social com a publicidade que fazem, quer na seleção das brincadeiras, quer dos brinquedos que as crianças manipulam no seu dia a dia. Assim, são recorrentes as referências a brincadeiras publicitadas com jogos de computador, PlayStation, Bonecas Winx, Polly Pockets, Hello Kitty, entre outras:

- *Gosto de brincar no computador a fazer jogos* – refere MB: F3.
- *Gosto de brincar no computador, na PlayStation* – acrescenta MC: F6.
- *Brincar às Winx, às pequenas sereias, às fadas* – afirma MO: F6.
- (...) *à Hello Kitty e com as barbies* – diz LS: F3.
- (...) *com as Polly* – aduz RM: F4.
- *Ao homem de fogo que queima toda a gente e é mau* – remata RS: M5.

Um aspeto que se destaca, e que, de certa forma, é transversal nas falas das crianças, é a importância atribuída ao brincar ao ar livre, revelando a satisfação com as oportunidades de brincar na praia, nos parques infantis e até na rua, onde há relva e flores, bem como os relatos sobre brincadeiras que impliquem movimento, como jogar futebol, jogar às escondidas e fazer

corridas. O espaço casa é também referido como preferido para brincar. O facto de as crianças permanecerem demasiado tempo nas instituições leva a que sintam saudades de brincar em casa, com os seus brinquedos e com a sua família: “Gosto muito de brincar no meu quarto, na minha casa”, refere FL: M3; “O sítio onde gosto mais de brincar é em casa, na sala”, diz LS: F3.

As crianças reconhecem que os amigos e a família, nomeadamente os pais, são importantes durante o desenvolvimento das brincadeiras. As crianças revelam que brincam muito com os “amigos na escola e com a minha mãe e o papá”, refere MR: F3; com “a mamã às escondidas e com os meus amigos na escola”, acrescenta MA: F6. “Com a mamã, porque o papá está a fazer a comida e vai trabalhar muito e brinco com os meus amigos na escola no recreio”, termina IS: F5.

No entanto, na voz das crianças reconhece-se a insatisfação pelo facto de os pais se dedicarem demasiado ao trabalho e não terem tempo nem disponibilidade para brincar com os filhos, o que, aliado à inexistência de irmãos, implica que as crianças brinquem sozinhas no contexto familiar: “Sem ninguém. Não tem mais ninguém na minha casa”, afirma FL: M3; “Sozinho, a fazer jogos”, diz DP: M4; “Com ninguém, sozinho”, acrescenta também RS: M5; “Com o papá e com a mamã brinco pouquinho. Ela só brincava quando eu era mais pequena”, diz MC: F6; “Com a minha mãe e o meu pai brinco pouquinho, porque eles têm muito trabalho para fazer”, acrescenta MS: F6; e CR: F6 remata dizendo que “a minha mãe está sempre a dormir, porque vem cansada do trabalho e às vezes acorda de mau humor”. Neste sentido, o facto de as crianças frequentarem o jardim de infância e o ATL é uma mais-valia para o desenvolvimento das suas competências sociais, uma vez que estes contextos promovem a partilha de experiências e ajudam a criança a aprender, a viver em sociedade e a partilhar atividades com os outros. Para além disso, é também elucidativo das dificuldades de gestão de tempo a nível intrafamiliar, o que leva muitos adultos a sobrestimarem os tempos de trabalho (profissional e doméstico) e a desvalorizarem a interação lúdica com os seus filhos.

O tempo que a criança passa no jardim de infância e no ATL, na condição de Prolongamento de Horário/Componente de Apoio à Família, é demasiado estruturado e organizado com atividades propostas e dinamizadas pelos adultos. Se neste jardim de infância (designado pelas crianças, por vezes, como escolinha), as atividades possuem, sobretudo, um carácter pedagógico e a sua finalidade consiste, essencialmente, em preparar as crianças para a entrada na escola, as oportunidades da brincadeira e a sua relevância para o desenvolvimento integral da criança ficam muito fortemente condicionadas.

– *A escolinha serve para trabalharmos juntos o que a professora manda* – afirma MB: F3.

– *A escolinha é para aprender* – refere BS: F5.

– *A escolinha é para eu aprender e depois ir para a escola* – acrescenta LM: F5.

– *Serve para aprender a ler e a escrever. Nós temos um livro de Matemática e de Português para aprender* – remata MC: F6.

De acordo com a voz das crianças, no contexto jardim de infância, o brincar é desenvolvido no espaço exterior, no recreio. “No jardim brinco quando acabo de trabalhar. Brinco nos baloiços, no escorrega, nos cavalinhos e nas casinhas”, refere MO: F6. E ainda: “Brincar no recreio, porque nas aulas tenho que ficar sempre sentada na cadeira a trabalhar e à espera de ir brincar”, revela MS: F6, enquanto na sala desenvolvem atividades, denominadas de trabalhos, destinadas à aprendizagem, como é o caso das “fichas”, que são atividades utilizadas por algumas crianças em idade pré-escolar, “(...) brinco pouco porque vou para a sala cantar os boas-tardes e fazer trabalhinhos quase sempre e fichas às vezes”, afirma BS: F5. “Trabalhos de contar, são fichas, sabes”, refere RM: F4; “Sopa de letras”, diz LM: F5; “Fichas de Português, Matemática”, acrescenta MC: M6; “Borboletas com a tesoura e arrumo, arrumo, arrumo. É uma seca tantos trabalhos e não posso brincar” revela RS: M5; MA: F6 remata, acrescentando que “na escola fazemos trabalhos e não brincamos sempre para aprender a sermos grandes”.

No ATL, apesar de existir uma maior preocupação com o lúdico e se permitir que a criança circule de forma mais livre e possa escolher algumas das atividades que decorrem nos diferentes espaços, existe também uma grande preocupação em desenvolver atividades “mascaradas” de atividades lúdicas, e que das mesmas resulte um produto final para servir de ligação entre a instituição e a família. Este produto final, que a criança denomina como um trabalho, é que nem sempre é bem-visto por esta nem realizado com prazer, pois a criança sente-se obrigada a desenvolvê-lo. Há situações, tais como a preparação de festas, que se repetem nos dois contextos, obrigando a inúmeros e diferentes ensaios, o que é sentido pelas crianças como uma pressão:

– *Não gosto dos trabalhos, é o Dia da Mãe na escola, é o Dia da Mãe aqui, são trabalhos para o Natal na escola, é aqui. São em todo o lado e eu até fico cansada* – afirma CR: F6.

– *Não gosto de fazer desenhos e pinturas e trabalhos nas artes porque é uma seca e falam sempre a mesma coisa, já faço trabalhos na escola (...) é só trabalhos para levar* – acrescenta RS: M5.

– *Faço coisas nas Artes que mandam para os pais ver que nós sabemos* – diz IS: F5.

– *Vou às Artes Plásticas fazer trabalhos para mostrar à mãe e ao pai* – revela MB: F3.

– *Estão sempre a chamar para trabalhos e trabalhos, são chatas, não me deixam fazer outras coisas e chamam para fazer outras sem eu escolher* – acrescenta de novo RS: M5.

Neste sentido, o ATL tenta “agradar” à criança sem “desagradar” aos pais, visto que estes últimos se preocupam demasiado com o sucesso dos filhos, mesmo que precocemente, e não valorizam o brincar por estarem sob pressão de uma sociedade que as pressiona com vista a um determinado desempenho e que cedo os direciona na competitividade. Daí a necessidade de as instituições, até por questões de imagem e sobrevivência, subvertendo os seus princípios pedagógicos, incentivarem as crianças à realização de atividades com um produto visível, para que este cause efeito na apreciação global dos pais.

Assim, dá-se conta que as crianças, sobretudo no jardim de infância, não dispõem de tempo para a brincadeira livre e que o seu tempo está ocupado com atividades pedagógicas e é controlado e condicionado por decisões dos adultos, negando à criança o seu direito de participante ativo na gestão do seu tempo.

Em suma, para que o brincar seja efetivamente inserido nos processos educativos é necessária uma atitude favorável ao mesmo, bem como uma mudança no comportamento de cada interveniente no desenvolvimento das crianças, respeitando o direito das mesmas a essa atividade que lhes é tão própria.

Afinal, o brincar na infância é um assunto sério...