

IMPLANTAÇÃO DA BRINQUEDOTECA ENQUANTO ESPAÇO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM UMA ESCOLA DO CAMPO: desafios e possibilidades

Vera Licia Baruki¹
Juliane Martins Alencar²
Keli Roberta Ávila Cruz³

RESUMO

O lúdico utilizado como prática alternativa é importante facilitador na aquisição do conhecimento, assim, essa pesquisa tem como objetivo geral: identificar os impactos da criação e uso de uma brinquedoteca na Educação do Campo e como objetivos específicos: delinear como o espaço interfere nas relações entre alunos e professores e investigar como o local pode contribuir para a formação do conhecimento, criticidade, criatividade e identidade na Educação no Campo. A pesquisa é do tipo qualitativa e os sujeitos participantes foram dez alunos do terceiro ano e cinco professores do 1º ao 5º ano da Escola Municipal Agrícola Governador Arnaldo Estevão de Figueiredo. Os dados foram coletados através de questionários semiestruturadas. A brinquedoteca mostrou-se como um espaço de desenvolvimento de atividades sistematizadas utilizadas pelos docentes. Nela os momentos livres se mostraram importantes para o fortalecimento do senso de grupo entre os educandos e a identidade rural evidenciou-se, não pelo repertório de brinquedos disponível, mas pelas brincadeiras e usos contextuais.

Palavras-chave: Educação no Campo; Brinquedoteca; Aprendizado; Ensino.

-
- 1 Mestre em Educação e professora da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Contato: vlbaruki@terra.com.br.
 - 2 Pós-graduada em Educação do Campo (UFMS). Contato: julianemartins@hotmail.com.
 - 3 Formada em Educação Física (UNIDERP). Contato: roberta22ms@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

A brincadeira como o “faz-de-conta” são atividades naturais da infância que integram a formação da criança e a preparam para a vida à medida que aumentam o conhecimento de si e do mundo. Os bebês quando brincam aprendem a interagir com o meio e, conforme vão crescendo, utilizam a brincadeira para se socializarem e através disso aprendem a dividir seus pertences assimilando regras e valores de uso comum, além de tomar consciência de seu espaço e das expectativas a respeito de seu comportamento no meio em que vivem. (HUIZINGA, 1980).

As atividades lúdicas passaram a ser consideradas relevantes no desenvolvimento humano em meados da década de mil novecentos e setenta quando surgiram no Brasil os estudos pioneiros que evidenciaram a multifuncionalidade do lúdico e da brincadeira. Esses estudos relataram que a brincadeira ocupava a mente dos alunos, era produtiva, socializadora e envolvente, além de permitir a aplicação de jogos e atividades lúdicas dirigidas para a motivação e direcionamento do aprendizado. A partir de então, firmou-se a perspectiva da importância do lúdico para o indivíduo e para a sociedade, como atividade formadora que permite a experimentação, criação, recriação e envolvimento nas teias e conteúdos implícitos e explícitos da vivência social tal como um ensaio da vida.

Para a Educação no Campo, assim como para qualquer outro cenário da educação nacional, importa a compreensão do lúdico, do papel do brincar e do potencial na melhoria das relações de ensino e aprendizagem, essas questões resultam em um convite para que o profissional da

educação olhe criticamente para seu espaço de trabalho e reflita: há locais e condições para que os alunos exercitem o brincar? Há possibilidades para o resgate da brincadeira em sua essência socializadora? Está se desenvolvendo algum trabalho com diretivas e orientações em prol de uma ação educativa aliada a essa atividade? A necessidade que a criança tem em brincar é ouvida e, efetivamente, trabalha-se para o seu atendimento?

Considerando os questionamentos gerais apresentados, essa pesquisa adotou como objetivo geral: identificar os impactos da criação e uso de uma brinquedoteca no ensino do campo e como objetivos específicos: delinear como o espaço interfere nas relações entre alunos e professores e investigar como o local pode contribuir para a formação do conhecimento, criticidade, criatividade e identidade na educação no campo.

A metodologia adotada para este relato de experiência, por ser de natureza subjetiva e abrangente, foi a pesquisa qualitativa. Os dados foram coletados por questionários semiestruturados com o suporte de entrevista gravada, com a finalidade de compor um material de análise sobre as percepções apresentadas. A metodologia foi enriquecida pelo estudo de campo de cunho investigativo, dado pela experiência prática da imersão no campo para o relato, descrevendo e elucidando a realidade em que os dados foram produzidos (GIL, 1991).

O campo de pesquisa foi a Escola Municipal Agrícola no município de Campo Grande e os sujeitos foram compostos por 10 (dez) alunos do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental e por cinco professores do 1º (primeiro) ao 5º (quinto) ano, sendo um professor representante de cada ano.

Utilizou-se um questionário semiestruturado elaborado pelas pesquisadoras em uma versão para cada público do estudo, a saber, alunos e professores. Aos docentes, o questionário voltou-se a identificar o perfil de uso da brinquedoteca e os interesses pedagógicos, ao passo que, para os alunos, o objetivo foi o conhecimento de sua interpretação e usos dos espaços e brinquedos. O aplicação dos instrumentos diferenciados foi adotado devido à necessidade de conhecer os pontos de vista das duas realidades existentes. É importante ressaltar que as crianças foram assistidas pela pesquisadora no momento de responder as questões, inclusive com o uso de gravações, para que pudessem expressar melhor suas ideias.

O “CAMPO” DA PESQUISA

A escola adotada como campo de pesquisa atende aos alunos nos períodos matutino e vespertino oferecendo o Ensino Fundamental e o Ensino Profissionalizante. A formação curricular está alicerçada nas Bases Curriculares Nacionais que norteiam a educação brasileira junto a um currículo e práticas desenvolvidas para a vivência no campo dentro da realidade dos alunos, para fixar, profissionalizar e desenvolver a autoestima dos indivíduos do campo.

Severino (2001, p. 71) pontuou a necessidade de vinculação entre educação e as necessidades diárias unindo teoria e prática, quando destacou a utilização imediata do conhecimento para o benefício social, uma vez que “[...] o produto imediato da educação não é material, mas é socialmente útil, sob a forma de um serviço necessário à sociedade”.

Embora a contextualização ocorra nas escolas do campo, é possível perceber

questões abertas sobre o brincar nesse espaço. Essas questões colaboram na justificativa para a realização dessa pesquisa: como poderia a Educação no Campo beneficiar-se do lúdico para a promoção do conhecimento nos moldes da autonomia e criticidade? Os jogos e brincadeiras poderiam também ser contextualizados ao seu meio e especificidades, realizando uma função formadora e crítica?

Essas questões remetem às posturas historicamente definidas e permeiam o desenvolvimento da Educação do Campo, um dos grandes desafios em relação a isso é tentar superar as relações de antagonismo entre campo e cidade e colocar o campo no mesmo patamar de importância que o espaço urbano valorizando suas potencialidades e afastando o paradigma da precariedade e da ausência de recursos através de uma política mais consistente de investimentos que favoreça o acesso escolar e priorize a profissionalização para a continuidade do indivíduo *do campo no campo*. As escolas agrícolas são um bom exemplo desse interesse, oferecendo a possibilidade de estudo e capacitação com práticas capazes de no aprendizado, trazer benefícios ao núcleo familiar dos educandos.

Paulo Freire em meados do século XX apontou um rumo interessante para a educação brasileira quando afirmou ser preciso demarcar a “[...] importância de uma perspectiva dialógica de conscientização política no trabalho educativo do agrônomo com os trabalhadores agricultores” (FREIRE *apud* SOUZA, s/d, 293). O interesse freireano era favorecer o diálogo e a troca de experiências voltada à realidade experienciada por aqueles que trabalhavam no campo. Esse olhar crítico, algum tempo mais tarde, retornou na personalidade da

proposição de boa parte das ações voltadas à educação campesina.

A importância da atenção dada às particularidades da população educacional para a qual é voltada a atuação do currículo no campo tem a ver com o papel desse instrumento para a qualidade no ensino. Uma escola somente efetiva sua proposta quando tem um currículo competente e ajustado às demandas de seus atendidos. Tudo o que ocorre na escola, o que é feito para os alunos e até mesmo os resultados escolares pretendidos e trabalhados demandam do conteúdo curricular e através dele se tornam concretas. Assim, trata-se de uma ferramenta indispensável que, além de social, política e culturalmente ajustada, deve ser flexível para se adequar às naturais mudanças que a sociedade imprime (MOREIRA, 2006).

O currículo é a síntese da *práxis* social da escola e, se no passado não existiam vínculos notáveis entre o ensino das escolas do campo e a vida dos alunos, o currículo hoje realizou essa aproximação e consegue ser um espaço de manifestação do desejo social e de preparação para o meio de trabalho, mesmo assim, é natural pensarmos que a presença do tecnicismo e da preparação para as atividades de renda e produção no campo sejam desdobramentos consequentes de um currículo baseado no interesse capitalista do educar, todavia, esse processo não é automático, tampouco, simples, pois envolve o exercício de forças, criticidade e resistência para que, enfim, atinja a sua estabilidade (APPLE, 2006).

A necessidade de um currículo específico tem a ver com o papel que a escola do campo exerce em seu meio. Analisada mais profundamente, ela não difere essencialmente de qualquer outra escola: tem expectativas a atender, precisa formar seu

alunado para tais objetivos e deve estabelecer elos com a realidade. Precisa fazer com que seus conteúdos sejam significativos e os indivíduos encontram valorização e produtividade social. A diferença maior está no “como fazer” tais tarefas considerando o meio e as especificidades do campo, o que, pelo longo histórico de omissão brasileiro em relação à compreensão do campo e de suas necessidades, é uma tarefa desafiadora (CALDART, 2004).

A maior dificuldade parece residir no fato de o currículo do campo ser construído sob o interesse capitalista, ainda que no Brasil muito tenha a ver com aspirações socialistas. Suas principais bases são construídas sobre temas geradores, aspectos coligados à realidade do indivíduo, frutos do pensamento freireano, para quem a educação política e reflexão crítica eram fundamentais. Para o autor, o currículo deveria ser problematizador e estimular o pensamento e a formação de uma educação libertadora, construída pela mediação entre alunos e professores, valorização da bagagem cultural daquele que aprende e combatendo o bancarismo. Este último fator provavelmente culpado pela inércia educacional brasileira, especialmente no campo, por não estimular a tomada da ação do conhecimento para a vida, tampouco a ação reflexiva para o desvelamento da realidade (FREIRE, 1987). Neste interesse, como podem os jogos e o lúdico – diretamente ligados ao tema deste estudo - auxiliarem na formação do conhecimento e no fortalecimento da identidade do campo? Seria possível essa intermediação?

Verifica-se a presença escassa de estudos ou relatos que reportem ao papel e aos impactos de uma ludoteca ou brinquedoteca na Educação no Campo. Assim,

essa pesquisa considerou pertinente analisar as vertentes pedagógicas da instituição estudada e apresentar uma descrição da experiência sobre as relações de ensino, aprendizagem e socialização em um contexto pouco explorado (brinquedoteca e Educação no Campo), procurando visualizar as possibilidades interdisciplinares e o papel do brincar na promoção de uma perspectiva crítica, criativa e ativa do meio.

Nesse sentido a brincadeira é entendida como expressão nata do ser humano e uma das primeiras formas de contato e treino para a vida em sociedade, que ocorre de modo prazeroso e que, através de seus conteúdos, fortalece os vínculos do homem com seu meio, realidade e valores. Para Marin e Penón (2003, p. 30), o brincar é “[...] uma necessidade, um impulso primário e gratuito que nos impele desde pequenos a descobrir, conhecer, dominar e amar o mundo e a vida”.

O brincar no campo é favorecido pelo contato com a natureza e pelos espaços propícios à ludicidade individual e coletiva no campo, mas o foco de interesse da criança desse espaço, atualmente, também se aproxima dos interesses e possibilidades da criança urbana: seu encantamento tecnológico é idêntico, assim como seu interesse pelo novo. Isso faz com que a urgência no resgate da essência da brincadeira e do jogo não se torne mais ou menos relevante apenas pela localização geográfica.

De acordo com Friedman (2004) atualmente o perfil da brincadeira e dos jogos infantis está modificado e, se as crianças de algumas décadas atrás puderam experimentar uma brincadeira cheia de atividades físicas como liberdade e socialização, essa condição não está mais tão presente no brincar pós-moderno. As tecnologias como

jogos eletrônicos e internet, o aumento dos riscos à segurança das crianças ao brincar ao ar livre e até mesmo a redução dos espaços seguros para essa prática colocaram as crianças atuais em um perfil diferente de brincadeiras, algo mais tecnológico, sedentário e, não raro, individual. Nesses espaços as brinquedotecas surgem como veículos do resgate do encanto, da socialização e da liberdade do ato lúdico, permitindo a reaproximação com a experiência humanizada da brincadeira e reposicionando o sentido e a essência do brinquedo, do jogo e da brincadeira na vida presente.

Teles (1999) mencionou que os prejuízos das restrições atuais da vivência lúdica não se limitam apenas a menores espaços ou formas diferenciadas ou menos socializantes do brincar: o sedentarismo e as restrições afetivas e cognitivas desse novo modo de ludicidade, em alguns casos, favorecem o aparecimento de síndromes e desequilíbrios, muitos deles focalizados no universo psicológico e emocional infantil. A partir dessa fala percebe-se que o resgate da ludicidade é urgente.

Os registros sobre as ligações entre jogos, lazer e educação não são recentes na história da educação, mas foi a partir da década de mil novecentos e setenta que esse tipo de articulação se fortaleceu. Isso ocorreu pela percepção de que o jogo, quando aplicado aos alunos no decorrer de sua educação, não apenas os tornava mais sociáveis como também os afastava do sedentarismo e de outras atividades ligadas ao ócio. Logo, os momentos de jogo e brincadeira se tornaram importantes oportunidades pedagógicas (ALVES, GOMES, REZENDE, 2005).

Desde Platão, há mostras de que os jogos poderiam ser utilizados para que as

crianças tivessem seu aprendizado de modo mais prazeroso, sendo, portanto, ferramenta educacional. Um pouco mais à frente no tempo, pensadores como Rousseau e Montaigne, dentre outros, pontuaram em seus estudos que os jogos e brincadeiras são mais que pura informalidade: possuem valor simbólico e são complexos, portanto, envolvem o aprendizado e o desenvolvimento daquele que brinca, sobretudo na infância. Pedagogos cujos trabalhos são referência na educação atual também se utilizaram dos jogos e do brincar para facilitar ao aprendizado, dentre eles Maria Montessori e Froebel, para os quais o jogo contextualizado é uma rica oportunidade de aprendizado para a criança (CABRAL, 1991).

Para Huizinga (1980) o jogo é mais antigo que a cultura, pois, a cultura necessita da sociedade humana e os animais, antes disso, realizavam formas rudimentares de jogos e brincavam tal e qual os humanos, respeitando as regras e, evidentemente, tendo prazer e divertimento na prática.

Os trabalhos de Montessori e Decroly, dentre outros educadores de referência, apontaram que o jogo e a brincadeira voltados ao aprendizado devem manter o caráter único do lúdico humano: a espontaneidade e o prazer. As atividades devem ser iniciadas a partir desse envolvimento espontâneo, dinamizando as relações lúdicas para o aprendizado. Somente assim, quando se toma parte de modo prazeroso e mantendo as bases do brincar, a criança poderá se beneficiar da atividade para aprender e se desenvolver (SANTOS, 1991).

É importante ressaltar a diferença entre brincadeira e jogo, pois, ainda que esses dois conceitos tenham ligação com o lúdico são conceitualmente diferentes. A brincadeira é um espaço de manifestação

de emoções, em que se desafiam limites e desenvolvem-se atitudes e pensamentos, ainda que exista uma ou outra regra. Já o jogo é espontâneo, próximo da arte, e permite que a criança crie um mundo próprio norteado pelas regras e objetivos da atividade. Por isso afirma-se que o jogo é um mediador da relação e percepção da criança com o mundo (PETRARCA, 2000).

Maluf (2003), tendo por base os trabalhos de Jean Piaget e Lev Semionovitch Vygotsky, observou quanto ao trato com esses elementos as crianças têm percepções, necessidades e capacidades que variam conforme a idade.

Petrarca (2003) afirmou que os espaços lúdicos, como as brinquedotecas, também conhecidas como ludotecas, objetivam a dinamização do brincar e podem ser utilizados tanto por crianças quanto por jovens e adultos. Não se trata somente de um espaço em que jogos e brincadeiras estão disponíveis, mas também de um local que tanto o ambiente quanto o espaço são próprios para o desenvolvimento lúdico, que deve estimular o relaxamento e o ludo-envolvimento.

Independentemente de ser desenvolvida em espaços urbanos ou rurais, o principal atrativo da brinquedoteca é ser um local de chamariz para a vivência lúdica e simulação de situações que possam levar ao aprendizado ou a objetivos dirigidos. Como informou Marcelino (2002), quando mencionou que o encanto pelos brinquedos e jogos e pelos locais em que se encontram disponíveis (como as brinquedotecas) se dá “[...] ou pela negação temporal e especial do jogo, do brinquedo, da festa, ou mesmo através do consumo de bens e serviços oferecidos como num grande supermercado” (p. 55).

Trata-se de um suporte para a educação, no qual a criança adquire meios adicionais para aprender e se desenvolver. As experiências lúdicas disponíveis são fundamentais para essa função, por isso, jogos óbvios, individualistas ou simplistas em suas propostas, bem como pobres em objetivos ou desafios podem até estarem presentes, mas não devem centralizar a maior parte das experiências disponíveis.

Em relação à brinquedoteca nas práticas educacionais do campo, com destaque às suas especificidades percebe-se que a formação de um espaço dessa natureza deve primar pela análise do meio, pela avaliação das necessidades e experiências vivenciais do público a ser atendido e deve ter como maior parte de seus componentes jogos e opções que permitam a socialização e o desafio criativo do ato de brincar. É um cuidado que valida a proposta (CUNHA, 1998).

Assim que as atividades na brinquedoteca começaram, as crianças e os adolescentes se interessaram em participar do local e rapidamente organizaram um quadro de horários e disponibilidade, para a utilização do espaço para o uso pedagógico e livre (este último durante parte do tempo da aula). Nesse período o papel do responsável pela brinquedoteca foi a mediação do relacionamento entre elas, o estímulo ao brincar coletivo e a condução das atividades conforme o objetivo determinado seja ele pedagógico ou não. Assim, geralmente as crianças estavam jogando entre si ou em grupos, pois o que se procurava era estimular a socialização e desenvolver valores como o trabalho grupal, a criatividade coletiva e a capacidade de comunicação e inserção no meio.

O período inicial serviu para a organização e percepção das necessidades e

realidades do público atendido. Algumas das percepções iniciais mostraram que o objetivo de acolher e promover uma forma alternativa para as crianças passarem o tempo produtivamente foi obtido; muitas das crianças começaram a lidar melhor com as demais e a brinquedoteca começou a ser um ponto de socialização entre os alunos, especialmente de crianças até os 12 (doze) anos de idade; c) mesmo com crianças de comportamento reconhecidamente agitado ou algumas com problemas para conviver em grupo com as outras, percebeu-se uma menor ocorrência de problemas quando na brinquedoteca e d) o espaço foi acolhido e envolto nas atividades de Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que permitiu às crianças com algum tipo de deficiência, especialmente Deficiência Mental (DM), compartilharem a informalidade e acolhida do ambiente para sua diversão e, como se pode ver em sequência, melhoria comportamental.

A migração para a fase da sistematização veio a seguir. Uma vez comprovada a esperada acolhida a brinquedoteca pelos alunos, foi elaborado um cronograma e quadro de horários para que os professores pudessem, a seu livre critério, agendar horários para o desenvolvimento de atividades dirigidas no espaço. Uma vez criada a forma de registro, os professores de todos os níveis foram informados da possibilidade, mas ocorreu um movimento interessante, que definiu o público dirigido da brinquedoteca: ainda que os alunos frequentassem de modo geral o espaço, o uso com demanda dos professores ficou centrado do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, com uma queda sensível de demanda dos professores deste último ano.

Após o período de agendamento e atendimento pedagógico foi desenvolvida uma ação para reduzir as dificuldades de socialização, aprendizado e a incidência de comportamentos agressivos e agressores no espaço escolar.

Na análise da composição dos brinquedos, pôde-se perceber que as brinquedotecas de escolas urbanas e rurais são semelhantes, mas o diferencial apresentado que mostrou a personalidade rural daquele espaço lúdico foram as estratégias de uso. A estrutura não se mostrou determinante para a ligação ou não com o campo, mas sim os usuários. Exercendo o brincar como desdobramento do seu “ser do campo” os alunos contextualizam o que ali está presente para suas realidades. O aluno G.C.B. apresentou uma visão interessante sobre esse tipo de uso que costumam fazer do espaço: “Tem um monte de brinquedo e tudo quanto é coisa pra (sic) gente se divertir e a gente brinca como sabe, faz ele virar o que a gente quer” (G.C.B., aluno do 3º ano do ensino fundamental).

As crianças passaram a fazer uso dos brinquedos de modo diverso e os pedagógicos se tornaram centro de várias atividades. Até mesmo pela natureza grupal destas brincadeiras, a socialização proposta coligada ao aprendizado foi naturalmente acolhida pela parcela de uso. A Profa. A.J.P. mencionou “todos podem desenvolver algum tipo de atividade e se beneficiar. Não importa que a criança tenha alguma dificuldade ou deficiência, a brinquedoteca não tem esse tipo de limite” (docente do 2º e 3º anos do ensino fundamental).

Como pontuou a Profa. E.A.P.S.N., “[...] a brinquedoteca permite que tenhamos uma opção do aprendizado através do lúdico, de organizar melhor o tempo livre

dos alunos, até a definir um aprendizado sistematizado, inovador. Vai da criatividade” (docente do 1º ano do ensino fundamental).

Durante as primeiras experiências realizadas junto a alunos que apresentavam problemas de comportamento acompanhados do monitor para desenvolverem atividades conjuntas houve resistência e dificuldades em compartilhar ou de desenvolver de modo conjunto as atividades. Um dos alunos envolvidos nesta ação era parte da pesquisa e mencionou este primeiro momento: “É chato ter que repartir as coisas e ficar ouvindo esse pessoal que grita e não respeita ninguém. Eu sinto raiva de ter que ficar aqui” (L.O.A.S., aluno do 3º ano do ensino fundamental).

O ajustamento seguiu-se durante toda a segunda e metade da terceira semana, com a ocorrência de conflitos sistemáticos e duas ocorrências que necessitaram de maior intervenção, mas ao final do mês de reserva, a socialização dos indivíduos apresentava inquestionável melhora. A própria mudança da opinião de L.O.A.S. ilustra os resultados: “eu agora até fico esperando a hora da gente brincar chegar! Só fico chateado que vai terminar, mas a gente ainda pode brincar lá junto quando quiser, então está bom!” (L.O.A.S., aluno do 3º ano do ensino fundamental).

No decorrer da atividade e após o seu término, os episódios de mau comportamento e inadequação também se mostraram mais reduzidos no espaço escolar em geral. Esta situação mostrou que, quando mediado, o trabalho na brinquedoteca pode ser efetivo na redução de comportamentos desviantes, na melhoria da socialização dos grupos e na adequação às normas e regras, porque requer esta modelagem comportamental do aluno para que seu

uso se efetive. Ele brinca livremente, mas a adesão a estas propostas depende de sua voluntariedade em se enquadrar as normas do espaço, como a ordem, os horários e também a responsabilidade em guardar e manter o local organizado.

A respeito dos problemas de aprendizagem, houve melhora, dado que a socialização e a troca de experiências foram eficazes. O isolamento e dificuldades de expressão pautados geralmente no ato de assumir esta condição por estes indivíduos foi superado pela ludicidade socializadora, que serviu como apoio para que passassem a se expressar mais livremente e pudessem expor suas dúvidas e necessidades de modo menos resguardado e mais proveitoso.

EXPERIÊNCIAS FINAIS

As atividades desenvolvidas na brinquedoteca com alunos de idades e séries variadas contribuíram de maneira significativa nas competências cognitivas e sócio-afetivas, embora, o componente motor não possa ser desconsiderado. As crianças envolvidas pelos brinquedos e brincadeiras se relacionaram, trocaram experiências, se reconheceram e aprenderam a conviver.

A indisciplina e os problemas de socialização que eram percebidos em sala de aula foram amenizados durante as atividades realizadas na brinquedoteca que objetivavam melhorar as relações entre os alunos, tanto que no segundo trimestre foi desenvolvida uma ação específica com os alunos que apresentavam comportamento agressivo no ambiente escolar durante trinta dias e, embora houvesse resistência nas primeiras intervenções, ao final do período os sujeitos já conheciam evitar os conflitos

em nome da brincadeira em conjunto e essa atitude foi transferida para o espaço escolar em geral e esta situação mostrou que, quando mediado, o trabalho na brinquedoteca pode ser efetivo na redução de comportamentos desviantes, na melhoria da socialização dos grupos e na adequação às normas e regras, porque requer esta modelagem comportamental do aluno para que seu uso se efetive. Ele brinca livremente, mas a adesão a estas propostas depende de sua voluntariedade em se enquadrar as normas do espaço, como a ordem, os horários e também a responsabilidade em guardar e manter o local organizado.

Quanto aos problemas de aprendizagem, houve melhora, dado que a socialização e a troca de experiências com alunos mais avançados foram eficazes. O isolamento e dificuldades de expressão pautados geralmente no ato de assumir esta condição por estes indivíduos foi superado pela ludicidade socializadora, que serviu como apoio para que passassem a se expressar mais livremente e pudessem expor suas dúvidas e necessidades de modo menos resguardado e mais proveitoso.

As turmas foram divididas por idade nas atividades de maneira para respeitar as especificidades de cada faixa etária, no entanto houve momentos livres onde o professor agia como mediador a socialização e desenvolver valores como o trabalho grupal, a criatividade coletiva e a capacidade de comunicação e inserção no meio. Assim, a utilização da brinquedoteca mostrou-se eficiente na produção do conhecimento e trouxe consigo outras aprendizagens que se apresentaram mais significativas para as crianças que o conhecimento de sala de aula, através do uso desse espaço lúdico os professores atraíram a atenção das

crianças para o ensino da leitura, raciocínio, ilustração, jogos temáticos, expressão e socialização. As crianças passaram a fazer uso dos brinquedos de modo diverso e os pedagógicos se tornaram centro de várias atividades. Até mesmo pela natureza grupal destas brincadeiras, a socialização proposta coligada ao aprendizado foi naturalmente acolhida pela parcela de uso.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Viviane de Fátima Noronha; GOMES, Christianne Luce; REZENDE, Ronaldo de. **Lazer e Cultura: lazer, lúdico e educação**. Vol. 3, CNI:SESI: Brasília, 2005.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CABRAL, António. **Jogos populares infantis**. Porto: Editorial Domingos Barreira, 1991.
- CALDART, Roseli. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA; JESUS (orgs). **Contribuições para construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.
- CUNHA, Nylse Helena da Silva. Brinquedoteca: definição, histórico no Brasil e no mundo. In: FRIEDMANN, Adriana (org.). **O direito de brincar: a brinquedoteca**. São Paulo: Scritta, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17º. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender**. S. Paulo, Moderna, 2000.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo, Perspectiva, 1980.
- MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado**. Petrópolis, Rj:Vozes, 2003.
- MARCELINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da Animação**. 4ª Ed. São Paulo: Papirus, 2002.
- PETRARCA, Henrique Nunes. **A Brincadeira como Construção Infantil** – Rio de Janeiro:Letras, 2000.
- SANTOS, Arquimedes, **Aspectos psicopedagógicos da actividade lúdica**. Cadernos do I.A.C. Nº 3, Lisboa: Instituto de Apoio à Criança, 1991.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 21. ed, São Paulo: Cortez, 2001.
- TELES, Nilda. O imaginário na configuração da realidade social. In: TEVES, Nilda. **Imaginário social e educação**. Rio de Janeiro: Gryphus: Faculdade de Educação da UFRJ, 1992.

IMPLANTATION OF RECREATIONAL SPACE FOR PRODUCTION KNOWING INS A SCHOOL FIELD: challenges and opportunities

ABSTRACT

The playful used as alternative practice is important facilitator in the acquisition of knowledge, so this research aims generally to identify the impacts of creating and using recreational space on Education in the field and specific objectives: to delineate the space interfere in relations between students and teachers and to investigate how the site can contribute to the formation of knowledge, criticality, creativity and identity in Education Field. The research is a qualitative and ten participants were third-year students and five teachers from 1st to 5th grade Municipal Agricultural School Governor Arnaldo Estevão de Figueiredo. Data were collected through semi-structured questionnaires. The recreational space proved to be an area of development activities systematized used by teachers. In his free moments were important to strengthen the sense of group identity among students and rural showed up, not by the repertoire of toys available, but the jokes and contextual usages.

Keywords: Education in the Field; Recreation space; Learning; Teaching.

Recebido em: setembro/2012

Aprovado em: outubro/2012