



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

WILLIANE TABOSA E SILVA

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

FORTALEZA-CE

2015

WILLIANE TABOSA E SILVA

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do Título de Especialista em Educação Infantil.

Orientador: Prof. Ms Daniel Pinto Gomes

FORTALEZA- CE

2015

WILLIANE TABOSA E SILVA

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito para obtenção Título de Especialista em Educação Infantil.

Orientador: Prof. Ms Daniel Pinto Gomes

Aprovada em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Professor Ms. Daniel Pinto Gomes (Orientador)
Instituto Federal do Ceará

Professora Dra. Rosimeire Costa de Andrade Cruz
Universidade Federal do Ceará

Professora Ms. Ticiania Santiago de Sá
Universidade Federal do Ceará

A Deus, pelo sustento, força e coragem durante toda minha trajetória.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e pelo privilégio de participar e concluir essa especialização.

Aos meus pais que sempre estiveram ao meu lado me apoiando, incentivando e orientando.

Aos filhos e marido que durante essa caminhada compreenderam minhas ausências nas férias, feriados e finais de semana. Estiveram sempre prontos a ofertar amor e carinho mesmo diante das adversidades.

Aos amigos, em especial à Shyrlei Costa e Magna Dávila Costa que sempre ouviram minhas queixas, angústias e dúvidas, tentando acima de tudo me apoiar e me encorajar nos momentos de fraqueza. Vocês aliviaram minha caminhada.

RESUMO

Esta pesquisa trata da importância da brincadeira na educação infantil tendo como objetivo geral analisar a necessidade dessas brincadeiras para o desenvolvimento da criança. A pertinência desse estudo está na necessidade de promover práticas educativas que incorporem aos objetivos pedagógicos o brincar em seu sentido pleno. Para isto há de se compreender a criança como produtora de cultura, ativa e autora de suas experiências e aprendizagens. A pesquisa se deteve ainda nos objetivos específicos que foram: investigar a concepção das professoras de educação infantil sobre a importância das brincadeiras livre; mapear na rotina escolar o tempo, o espaço físico e os materiais oferecidos às crianças para a brincadeira livre; e compreender como as crianças elaboram os enredos das brincadeiras, como se organizam e quais temas são mais pertinentes. O referencial teórico foi construído apoiado em estudiosos do assunto como Vygotsky, Elkonin, Kishimoto entre outros. A fim de alcançar aqueles objetivos realizou-se uma pesquisa de campo com duas turmas de infantil V onde foram realizadas entrevistas com as professoras, as crianças foram ouvidas em seus relatos através de desenhos e observadas durante suas brincadeiras. O estudo revela a necessidade da promoção, pela escola, de momentos durante a rotina da criança em que esta possa brincar livremente, mais que isso que em todas as atividades da criança o seu direito de brincar seja respeitado.

Palavras-chave: Brincadeira. Criança. Educação Infantil.

ABSTRACT

This research addresses the importance of free play in early childhood education having as main objective to analyze the need for these games to children's development. The relevance of this study is the need to promote educational practices that incorporate the educational objectives play in their full meaning. For this one has to understand the child as a producer of culture, active and author of their experiences and learning. The research was also arrested in the specific objectives were: to investigate the design of preschool teachers about the importance of free play; map in the school routine time, physical space and materials offered to children for free play; and understand how children prepare the plots of the games, how they are organized and what topics are most relevant. The theoretical framework was built supported by subject experts as Vygotsky, Elkonin, Kishimoto among others. In order to achieve those goals there was a field study with two groups of children V where interviews were conducted with teachers, children were heard in their accounts through drawings and observed during their play. The study reveals the need to promote, through school, moments during rut child in that it can play freely, more than that that in all the activities your child right to play is respected.

Keywords: Play. Child. Childhood education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
1.1 Justificativa.....	9
1.2 Educação infantil e legislação	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1 O brincar e suas características.....	15
2.2 A brincadeira e suas contribuições para o desenvolvimento infantil	22
3 METODOLOGIA	30
3.1 Características da pesquisa	30
3.2 Locus da Pesquisa.....	31
3.3 Sujeitos da pesquisa.....	366
3.4 Técnicas de coleta de dados.....	399
3.5 Desafios e trajetória da pesquisa de campo	40
4 ANÁLISE DOS DADOS	433
4.1 O jogo e o currículo de educação infantil na escola Alegria	433
4.2 O saber docente na escola Alegria.....	488
4.3 Observação	555
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	66
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA ÀS PROFESSORAS INVESTIGADAS	69
ANEXO A - BRINCANDO DE FAZER BOLO - TURMA 2	70
ANEXO B - BRINCANDO DE FANTASMA - TURMA 2.....	71
ANEXO C - BRINCANDO DE CINEMA - TURMA 2	72
ANEXO D - DESENHO ESPONTÂNEO- TURMA 2	73

ANEXO E - BRINCANDO DE PROFESSORA- TURMA 2	74
ANEXO F- BRINCANDO DE ESCOLA 2 - TURMA 2.....	75
ANEXO G- BRINCANDO DE CASINHA- TURMA 1	766
ANEXO H - BRINCANDO DE BONECOS- TURMA 1.....	777
ANEXO I - JOGO DE CONTAGEM- TURMA 1	788
ANEXO J - JOGO DE CONTAGEM 2- TURMA 1.....	799
ANEXO K - BRINCADEIRA COM PEÇAS NO RECREIO- TURMA 1.....	80
ANEXO L - BRINCANDO COM PECINHAS 2- TURMA 1	81
ANEXO M - DESENHOS PRODUZIDOS PELAS CRIANÇAS PARA REPRESENTAR SUAS BRINCADEIRAS ESCOLARES PREFERIDAS – INFANTIL V2: PRÍNCIPE.....	82
ANEXO N - DESENHOS PRODUZIDOS PELAS CRIANÇAS PARA REPRESENTAR SUAS BRINCADEIRAS ESCOLARES PREFERIDAS – INFANTIL V1: BRINCANDO NOS PNEUS.....	83
ANEXO O - DESENHOS PRODUZIDOS PELAS CRIANÇAS PARA REPRESENTAR SUAS BRINCADEIRAS ESCOLARES PREFERIDAS – INFANTIL V2: RODA-RODA	84
ANEXO P - DESENHOS PRODUZIDOS PELAS CRIANÇAS PARA REPRESENTAR SUAS BRINCADEIRAS ESCOLARES PREFERIDAS – INFANTIL V1: PECINHAS.....	855
ANEXO Q - DESENHOS PRODUZIDOS PELAS CRIANÇAS PARA REPRESENTAR SUAS BRINCADEIRAS ESCOLARES PREFERIDAS – INFANTIL V2 – BOLICHE	866
ANEXO R - DESENHOS PRODUZIDOS PELAS CRIANÇAS PARA REPRESENTAR SUAS BRINCADEIRAS ESCOLARES PREFERIDAS – INFANTIL V1: BALDINHO	877

1 INTRODUÇÃO

1.1 Justificativa

Minha trajetória profissional sempre teve uma relação bem estreita com o brincar. Inicialmente, de maneira instintiva, usava a brincadeira como ferramenta para aprendizagem das crianças no conhecimento de mundo. Era basicamente explorar a natureza brincando e experimentando. Contudo, esta prática era inovadora demais para a época e sempre fui chamada à atenção por esse “jeito de ensinar”. Posteriormente, com a formação em pedagogia percebi como a brincadeira é primordial para o desenvolvimento infantil.

Entretanto, observando a prática pedagógica de alguns professores notei uma concepção equivocada sobre o brincar. Para alguns o único momento para a brincadeira é o recreio onde as crianças ficam livres sem nenhum planejamento ou intervenção do professor. Seria o tempo de puro lazer, de extravasar as energias se contrapondo à seriedade da sala de aula. Nesse ambiente o que prevalece são os jogos didáticos e quando contempla o brincar livre consiste basicamente na utilização dos mesmos materiais sem registro ou observação do professor.

Estas constatações reforçam a decisão em estudar a brincadeira proporcionando uma reflexão em professores e gestores sobre práticas pedagógicas que promovam a formação infantil através de experiências significativas para as crianças norteadas pela interação e brincadeira de qualidades.

Diante da relevância do tema brincadeira, é que situo este trabalho tendo como objetivo geral analisar a importância das brincadeiras livres na educação infantil, destacando a necessidade destas brincadeiras para o desenvolvimento da criança. Pretendo ainda, com os objetivos específicos: a) investigar a concepção das professoras sobre a relevância das brincadeiras livres; b) mapear o tempo, o espaço e o material oferecido às crianças, destinados à brincadeira e c) vislumbrar uma compreensão de como as crianças elaboram o enredo, como se organizam e quais temas são mais pertinentes no brincar livre.

1.2 Educação infantil e legislação

O sistema educacional brasileiro está dividido em níveis de ensino compostos pela educação básica e educação superior, sendo o ensino básico formado pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Esta organização foi estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96). Sancionada em 20 de dezembro de 1996 após longos debates os quais mobilizaram a sociedade através de fóruns, a Lei nº 9.394/96 define e regulariza a educação escolar brasileira. Ela possui 96 artigos que tratam de vários assuntos, entre eles: a valorização dos profissionais de educação, os deveres da União, do Estado e dos municípios com a educação pública e principalmente da garantia do direito de todos ao acesso à educação de qualidade e gratuita. Sua maior importância talvez esteja em possibilitar o início de uma transformação educacional rumo a uma educação de excelência.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LD B): “Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

A educação infantil iniciou sua trajetória no Brasil aproximadamente no início da inserção das mulheres no mercado de trabalho. Era necessário um lugar para deixar seus filhos enquanto trabalhavam principalmente nas fábricas. Nesse momento, surgem as primeiras instituições, basicamente assistencialista, destinadas a cuidarem de crianças pequenas.

Na década de oitenta mães, mulheres, profissionais da educação e a sociedade em geral mobilizaram-se em busca da sensibilização do governo para a construção de creches, contudo o reconhecimento da educação infantil como direito de todas as crianças deu-se inicialmente na Constituição da República Federativa do Brasil, em seu artigo 208, no qual o Estado assegura a educação em creches e pré-escola. Ainda, em seu artigo 227, dispõe que:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2010).

A Constituição Federal foi o primeiro passo na reconstrução da ideia de infância contribuindo para que a criança fosse vista como cidadã detentora de direitos, parte integrante de uma sociedade e de uma cultura.

Além da Constituição Federal outro documento que garante o direito à educação infantil é o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Lei nº8069/1990 tem como um dos objetivos reafirmar, entre outros, o direito da criança à educação. Esta lei afirma que a criança

“goza de todos os direitos inerentes à pessoa humana assegurando-se todas as oportunidades para o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.”

Embasados na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional conclui-se que a criança contemporânea é reconhecida como pessoa em desenvolvimento possuidora de direitos e deveres e é responsabilidade do Estado, da família e da sociedade em geral zelar pelo pleno desenvolvimento infantil.

Partindo dessa concepção de infância, o Ministério da Educação elaborou um documento que se propôs a orientar práticas pedagógicas de qualidade e que priorizassem o desenvolvimento infantil. Em 1998, foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Este documento sugere um currículo para educação infantil baseado numa série de experiências prazerosas que possam ser oferecidas às crianças. Essas experiências devem ser norteadas por princípios como respeito aos direitos da criança (brincar, se socializar, interagir, descobrir, explorar).

A estrutura do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil “[...] relaciona objetivos gerais e específicos, conteúdos e orientações didáticas numa perspectiva de operacionalização do processo educativo” (RCNEI, VOL. INTRODUÇÃO, p. 43) Possui como eixos de trabalho matemática, natureza e sociedade movimento, artes visuais, música, identidade e autonomia e linguagem oral e escrita.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, as crianças tentam compreender o mundo por meio das interações com as pessoas e com o meio em que vivem e utilizam a brincadeira como linguagem para expressar seus desejos, anseios e medos. Embora esse documento não tenha a brincadeira como eixo norteador das práticas pedagógicas, afirma que esta atividade é fundamental para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança incentivando o professor a ajudar na estrutura da brincadeira disponibilizando os mais diferentes materiais e organizando o tempo e o espaço para brincar.

Ainda sobre o brincar, sugere que o professor observe as crianças com o objetivo de perceber o desenvolvimento da linguagem, socialização e interação assim como a disponibilidade de recursos afetivos e emocionais. Caso haja necessidade o adulto poderá realizar uma intervenção intencional possibilitando a diversificação de temas, papéis, objetos e parceiros.

Acerca da importância do brincar esse documento prevê que “É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que

sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa” (RCNEI, VOL. INTRODUÇÃO, P. 29)

A resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI). De caráter mandatório, essa norma possui o objetivo de orientar a construção de propostas pedagógicas na educação infantil que reflitam a concepção da criança como pessoa humana com direitos assegurados em lei, questionadora, ativa, pensante e produtora da cultura a qual está inserida. Esta proposta deverá conter ações que possibilitem às crianças a ampliação do seu conhecimento através da articulação entre saberes infantis e os conhecimentos elaborados pela humanidade. De acordo com o artigo 8º da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, o projeto político pedagógico deve ainda garantir à criança “[...] o direito à proteção, à saúde, à liberdade, confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças”.

A proposta pedagógica da educação infantil deve ser elaborada por toda comunidade escolar, docentes, coordenadores e diretores. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Infantil (DCNEI):

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

- Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.
- Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.
- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (DCNEI, p. 16)

Tal elaboração deve ser feita à luz, ainda, da Resolução nº 5/2009, a qual destaca em seu artigo 9º as práticas pedagógicas tendo como eixos norteadores a interação e a brincadeira.

As interações podem promover o desenvolvimento, pois se acredita que a aprendizagem aconteça através das relações e ações entre criança-criança e professor-criança em experiências desafiadoras para as crianças e que objetivem a ampliação de habilidades e conhecimentos. As interações com o professor são necessárias já que podem servir como modelo de ação para as crianças enquanto as trocas entre parceiros de idades semelhantes propiciam a imitação, a disputa e possíveis soluções de problemas, os combinados, a criação dos enredos, a autonomia de um modo geral.

Outra base que deve constituir o trabalho pedagógico na educação infantil é a brincadeira. Esta oportuniza o desenvolvimento da imaginação, da construção de enredos, assumir papéis que ainda não são capazes de assumir realmente, da autonomia, da criatividade.

De acordo com o Manual de Orientação Pedagógica - Brinquedos e Brincadeiras nas Creches (2012), elaborado pelo Ministério da Educação, a brincadeira é peculiar à infância e um meio essencial da criança se expressar, investigar e aprender sobre as pessoas e o mundo e sua relevância está em ser uma ação livre, iniciada e guiada pela criança. Outro aspecto importante da brincadeira é que embora seja uma atividade própria da infância é preciso que a criança se aproprie de alguns elementos culturais aos quais a brincadeira está associada através das interações entre adulto-criança ou entre criança-criança. Portanto o brincar não depende só da criança sendo insuficiente para um brincar de qualidade apenas a oferta de brinquedos e materiais.

A qualidade na brincadeira está associada à intencionalidade do professor em promover experiências diversificadas que ampliem o conhecimento das crianças e as possibilitem na construção da autonomia. A intervenção do professor, portanto, deve ser na organização do ambiente, na seleção de brinquedos e materiais assim como nas interações com as crianças.

Fundamentado nas recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) o Manual de Orientação Pedagógica - Brinquedos e Brincadeiras nas Creches (BRASIL, 2012) discorre também sobre algumas condições prévias nas quais dependem a introdução das brincadeiras na creche:

1. Aceitação do brincar como um direito da criança;
2. Compreensão da importância do brincar para a criança, vista como um ser que precisa de atenção, carinho, que tem iniciativas, saberes interesses e necessidades;
3. Criação de ambientes educativos especialmente planejados, que ofereçam oportunidades de qualidade para brincadeira e interações;
4. Desenvolvimento da dimensão brincalhona da professora.

Assim, tornar o brincar como eixo de uma proposta pedagógica é desafiador quando se compreende algumas questões: a) a brincadeira é inerente à criança, mas existe uma cultura lúdica que ela precisa conhecer e que depende diretamente das oportunidades de interação com o professor e com outras crianças para que aprenda novas brincadeiras e as recriem; b) é a criança quem inicia e conduz a experiência cabendo ao professor planejar tempo, materiais e espaço para que as crianças possam de forma ativa e atuante ampliar seus

conhecimentos e a compreensão do mundo sendo válido ainda considerar a necessidade de romper com a concepção de que o professor ou o conteúdo são o centro do processo de aprendizagem; c) a liberdade de ação das crianças na escolha dos brinquedos, brincadeiras e dos parceiros durante as experiências.

Iniciando o primeiro capítulo deste estudo apresentarei as concepções teóricas sobre a brincadeira à luz de estudiosos, principalmente, como: Vygotsky (2003), Elkonin (1998), Brougère (1998), Kishimoto (1994). Discorrerei nesse capítulo sobre a dificuldade em conceituar o brincar assim como as características desta atividade do ponto de vista educacional e da psicologia do desenvolvimento.

No segundo capítulo, abordarei as contribuições da brincadeira para o desenvolvimento infantil e sua utilização na escola. Provocarei reflexões sobre a possibilidade de o espaço escolar ser, necessariamente, um espaço de respeito e incentivo ao “verdadeiro” brincar.

O terceiro capítulo refere-se aos procedimentos metodológicos no qual apresentarei a metodologia, método e procedimentos escolhidos para a realização do estudo a fim de alcançar os objetivos propostos. Apresentarei, ainda, o lócus da pesquisa, os sujeitos e as técnicas de coleta de dados.

No quarto capítulo, constará a análise e interpretação dos dados coletados na pesquisa. Essa interpretação será relacionada preferencialmente com as concepções dos autores referendados no referencial teórico deste trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O brincar e suas características

De acordo com o dicionário Aurélio brincar pode significar, entre outros, divertimento, entretenimento, agitação. Encontramos ainda outras definições para este termo como “Ação que se desenvolve no ato de jogar. Aprendizado cultural que se expressa de diversas formas.” (FERREIRA, 2004)

Contudo, conceituar o brincar não é tão simples assim. Seu significado é amplo e relaciona-se diretamente com o contexto histórico, cultural e social ao qual está introduzido. O que para uma determinada cultura é brincadeira para outra pode não ser. Há ainda a possibilidade de o observador confundir uma ação da criança em que esta parece brincar, mas nas atividades mentais da criança não se configura uma ação lúdica. A palavra jogo pode, então, ter vários significados.

De acordo com KISHIMOTO (1994) na língua portuguesa é comum usar as palavras brincadeira, jogo e brinquedo como sinônimos e aponta alguns estudos sobre a indiferenciação dessas palavras. Para esta autora o jogo só se revela dentro do cenário que é usado. Atribui à palavra brinquedo como sendo o objeto que auxilia na brincadeira, brincar como a representação de uma ação fundamentada, elaborada e com regras e ao jogo que pode ser tanto o objeto (como jogo de xadrez, jogo de damas) ou a ação lúdica na qual o próprio jogo (objeto) estabelece a estrutura, as regras.

Para CHATEAU (1987) “[...] jogar e brincar são atitudes muito próximas e mesmo superpostas, e cujos contornos é impossível delimitar” (p. 13).

ELKONIN (1998) também revela os vários sentidos da palavra jogar citando o emprego deste vocábulo no sentido explícito e no sentido metafórico. Pode ser diversão, brincadeira, lazer, mas pode ser usado ainda nas expressões “jogar limpo”, “jogo político”, “jogo de luzes”. Diante desta pluralidade de usos, reconhecer a atividade do jogo e suas peculiaridades torna-se difícil somando-se ainda o fato de que certas expressões vão perdendo o significado com o decorrer do tempo e outros sentidos são incorporados a ela.

Em seu livro *Psicologia do jogo* (1998), Elkonin apresenta a descrição de Petròvski sobre a definição de jogo nas várias sociedades. Para os gregos, jogar era fazer travessuras o que caracterizava a criança. Para os judeus, o termo jogo se referia à graça, ao sorriso. Entre os romanos jogar era sinônimo de prazer e satisfação. Nos germanos, o jogo definia ação que provocava enorme prazer. Depois “jogo”, passou a designar nessas

sociedades, [...] “ações humanas que não requerem trabalho árduo e proporcionam alegria e satisfação” (ELKONIN, 1998, p. 12).

Posteriormente outras pesquisas foram lançadas ao estudo etimológico do verbete jogo embora, diz Elkonin [...] “não temos, até hoje, uma delimitação satisfatória dessas atividades e uma explicação, também satisfatória, das diferentes formas de jogo” (ELKONIN, p.13).

O conceito de jogo constitui-se num emaranhado de interpretações. São vários sentidos e denominações conferidas ao mesmo vocábulo. Kishimoto publicou um artigo na revista *Perspectiva* titulado de O jogo e a educação infantil no qual propõe que “Gilles Brougère (1981, 1993) e Jacques Henriot (1983, 1989), começam a desatar o nó deste conglomerado de significados atribuídos ao termo jogo ao apontar três níveis de diferenciações” (PERSPECTIVA, nº 22, p. 105-128).

BROUGÈRE (1998) discorre que a palavra jogo pode conferir três significados. O primeiro é o de que a ideia de jogo está associada a “atividade lúdica”, o segundo sentido liga-se a concepção de um conjunto de regras que já existe e que pré-determinam a brincadeira e o último sentido é que o jogo pode ser considerado objeto, material (brinquedo).

Prosseguindo com seus estudos, Brougère afirma que o jogo possui inúmeras significações porque depende da sociedade que utiliza este termo. Em outras palavras, o jogo é uma verdade social e que a interpretação de suas características dependerá de vários fatores como os valores e a cultura dessa comunidade. “[...] nossa noção de jogo não vem da língua particular de uma ciência, mas de um uso cotidiano” (BROUGÈRE, 1998, p. 16).

Em seu livro *Jogo e Educação*, Brougère cita os estudos sobre linguagem de Wittgenstein quando afirma que para este autor o significado de um termo é ajustado e agregado ao seu uso concreto. Sendo assim, é aceitável concluir que sob mesma palavra seja incorporada uma multiplicidade de conceitos no decorrer do tempo dependendo do sentido dado pela sociedade a essa palavra.

Sobre o jogo, Wittgenstein propõe a observação como procedimento para a construção da ideia de jogo e somente depois uma análise linguística. Nega a presunção de muitos estudiosos em concluir que se o mesmo termo é usado com vários significados é porque há algo em comum. Esse método prático permitiu a denominação de “grupos de família”

Brougère confirma que é impossível definir jogo. “Todos os dias o uso da palavra jogo se modifica. É, portanto errôneo considerar que por detrás do uso da palavra perfilam-se limites e regras compreendidas por todos” (BROUGÈRE, 1998, p. 22).

Finalizando a abordagem do nome “jogo”, Brougère enfatiza que os estudos sobre o jogo devem se deter principalmente no uso deste termo na cultura.

Neste trabalho, embora saibamos que o termo jogar se refira mais à ideia de uma atividade com regras explícitas previamente elaboradas como jogo de xadrez, de cartas, dominó e brincar à ação livre movida pela criança, optamos pela indiferenciação desses termos, seguindo SOMMERHALDER (2011, p. 11), a qual descreve:

Embora reconheçamos as diferenças conceituais entre jogo, brincadeira, brincar, lúdico, optamos [...] por tratá-los como sinônimos. Lúdico é uma palavra que deriva do termo latino *ludus* que remete às brincadeiras e aos jogos (CUNHA, 1986, p. 482). O termo lúdico significa, portanto, aquilo que se refere tanto ao brincar quanto ao jogar.

Vários pesquisadores tem se interessado pelo estudo do brincar objetivando compreender a sua importância no desenvolvimento infantil e na educação. São historiadores, antropólogos, psicólogos, linguistas, filósofos e pedagogos que analisam as contribuições do brincar sob os mais diversos panoramas.

De acordo com MACHADO (1994) “brincar é explorar o mundo, é descobrir, persistir, raciocinar, é viver criativamente, é esforçar-se, é fonte de autodescoberta, de prazer e crescimento”. Para essa autora a brincadeira é a primeira forma de cultura do homem, pois ao nascer a criança já é envolvida em brincadeiras com a mãe tornando essas experiências uma forma de expressão de linguagem. Posteriormente o bebê inicia a elaboração do seu próprio jogo com a mãe e as pessoas mais próximas. Machado ressalva ainda que os adultos próximos ao bebê devam “dar um bom começo a ele” colaborando com espaços, objetos e interações a fim de que a criança evolua nas brincadeiras com seu corpo e com as pessoas.

Atribuindo o jogo como “função social”, HUIZINGA (2012) caracteriza essa atividade como voluntária em que a criança se afasta consciente e temporariamente da realidade. O jogo é isento de interesses materiais ou como razão de imposição biológica. Ele se completa na própria satisfação. O autor confere ao jogo, ainda, as características de isolamento e limitação, pois acontece dentro de um determinado tempo e espaço; criador de regras afirmando inclusive que “Todo jogo tem suas regras” e quebrá-las significa acabar com o jogo.

Huizinga salienta ainda sobre o aspecto “não sério” da brincadeira afirmando que a falta de seriedade não se relaciona com a forma com que a criança brinca, para esta a ação de jogar é realizada de maneira bastante concentrada. Se observarmos uma criança brincando, por exemplo, de pedreiro veremos que sua fisionomia muitas vezes até fechada revela um

comportamento cauteloso e compenetrado. O “não sério” a qual Huizinga se refere é se contrapondo à seriedade do trabalho adulto.

[...] uma atividade voluntária, exercida dentro de determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 2012, p. 33).

A concepção de que a brincadeira é um elemento da cultura pode contribuir para a reflexão da importância de tempos e espaços destinados ao brincar. Brincadeiras de rua, jogos que movimentam turmas de amigos, construção de brinquedos usando o que para muitos é lixo, brincadeiras de roda parecem desaparecer do cotidiano das crianças atuais. Justifica-se esta situação pela violência das cidades, falta de tempo dos pais e o uso das tecnologias que encantam cada vez mais as crianças trocando brincadeiras de rua pelos jogos eletrônicos.

Muitas brincadeiras que experimentamos quando jovens, nossas crianças não conhecem. Perderemos esse capítulo de nossa história? Como apresentar essa maneira de brincar às crianças? E a escola diante desta realidade?

Penso que a escola, sendo um ambiente socializador, deva ter como um de seus objetivos resgatar toda essa herança brincante, possibilitando inclusive que as crianças ressignifiquem toda essa cultura lúdica de acordo com seus interesses e possibilidades.

Retomemos o conceito de jogo. Em seu livro *O jogo e a criança*, CHATEAU (1987), apresenta o jogo como o único meio da criança desenvolver seu intelecto e sua alma. É na brincadeira que a criança desenvolve suas competências usando o jogo como pré-exercício importante para o futuro. Chateau compara o jogo a um projeto em que a criança se distancia do real, não totalmente, como preparação para a vida adulta. “O mundo do jogo é, então, uma antecipação do mundo das ocupações sérias” (CHATEAU, 1987, p 22).

Outro aspecto discutido por Chateau é o de que o jogo propicia, na criança, a afirmação do *eu*, de sua autonomia e de sua personalidade. “O jogo da criança tem seu fim em si mesmo, na afirmação do eu” (CHATEAU, 1987, p. 33). Retomaremos este autor quando tratarei o jogo na escola.

Entre os aspectos importantes do jogo para CHATEAU destaca-se a criação e o desenvolvimento da autonomia. Quando a criança brinca, ela cria seu próprio mundo, suas regras, seus parceiros reais ou imaginários e durante a brincadeira ela possui autoridade sob as decisões e atitudes nesse mundo de fantasia. Ela toma decisões, negocia com os parceiros,

reclama, soluciona problemas. No mundo real, talvez, ela não consiga exercer essas funções. É na brincadeira que a criança fica grande, como diria Jean Chateau.

Caillois (*apud* KISHIMOTO, 1994) introduz ao jogo a característica de improdutividade em que a criança brinca por brincar sem o objetivo consciente de aprender ou desenvolver competências. Acrescenta ainda as peculiaridades de liberdade, incerteza. A liberdade refere-se à escolha da criança em participar ou não do jogo e a incerteza conota a ideia de que não sabemos a direção que as atitudes do brincante irão tomar.

Henriot (*apud* KISHIMOTO, 1994, p. 5) qualifica o jogo como ação mental não imposta a qual a criança se afasta mentalmente do mundo real produzindo no seu intelecto uma ação, mas que também supõe uma situação prática. Segundo este autor a análise do jogo deve alcançar dois aspectos: o plano real, que podemos observar e a “atitude mental” a qual a criança está incluída.

Kishimoto cita também Christie, que discute o jogo atribuindo a este as características de: * não literalidade- em que a criança atribui um sentido diferente do real aos objetos; * efeito positivo- o jogo envolve alegria, risos e satisfação à criança produzindo, portanto ótimos efeitos na vida infantil; * flexibilidade- o jogo proporciona a busca por soluções de problemas, alternativas de comportamentos e incentiva investigações; * prioridade do processo de brincar- a criança não se preocupa das aprendizagens que terá na brincadeira, ela brinca sem um fim exterior; * livre escolha- o jogo só pode ser assim denominado se este for escolhido espontaneamente; * controle interno - o brincante é quem decide as ações ocorridas durante o jogo.

Dentro da análise de diversos autores, Kishimoto sintetiza as principais características dos jogos quando expõe:

[...] liberdade de ação do jogador ou o caráter voluntário e episódico da ação lúdica; o prazer (desprazer), o “não sério” ou efeito positivo; as regras (implícitas ou explícitas); a relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo), a incerteza de seus resultados; a não literalidade ou a representação da realidade, a imaginação e a contextualização no tempo e no espaço (KISHIMOTO, 1994, p. 7).

Piaget em *A formação do símbolo na criança* (1978) estuda o jogo relacionando-o com o desenvolvimento cognitivo da criança. É através da brincadeira que a criança assimila o mundo ao seu redor incorporando o ambiente externo às suas “estruturas mentais”.

Esse autor caracteriza a brincadeira como atividade prazerosa, espontânea, com relativa desorganização, com o fim em si mesmo e que pode ignorar ou superar conflitos. Para Piaget a brincadeira é, portanto, segundo Martins (2004), uma atividade a mercê da criança

em que esta enxerga e descobre o mundo de modo prazeroso distanciando-se da realidade opressora do mundo adulto.

Analisa três tipos de jogos: os de exercícios, o simbólico e o de regras. Os jogos de exercícios iniciam no nascimento do bebê e vão até aproximadamente dezoito meses. São os que abrangem ações motoras pelo puro prazer. Os jogos simbólicos envolvem a representatividade e a linguagem. A criança já é capaz de atribuir ao objeto uma função diferente a que os sentidos revelam. Os jogos de regras explícitas surgem entre quatro e sete anos e predominam dos sete aos onze anos quando a criança é capaz de compreender e aceitar regras impostas por grupos.

“Piaget assegura que o desenvolvimento do jogo progride de processos puramente individuais e símbolos idiossincráticos privados que derivam da estrutura mental da criança e que só por ela podem ser explicados” (KISHIMOTO, 2003, p. 40). Mesmo assim Piaget afirma que a socialização da criança é importante, pois permite a evolução do egocentrismo para a admissão e adequação das regras grupais. Mas essas questões não foram aprofundadas por Piaget. Nicolopoulou e Cole (1991, p. 133) discorre sobre a falta de aprofundamento na esfera social e cultural nos estudos de Piaget empobrecendo a compreensão do jogo simbólico e do jogo de regras.

Vygotsky considera o jogo diferenciando algumas características anteriormente assinaladas. Em seu estudo sobre a função da brincadeira no desenvolvimento da criança, esse autor aponta que o prazer não deve ser considerado atributo do jogo. Afirmando, inclusive, que a criança pode realizar outras atividades mais prazerosas que o jogo.

A brincadeira para Vygotsky é o universo fictício elaborado pela criança na tentativa de realizar seus desejos, irrealizáveis na vida real. Para esse autor é exatamente esta a característica principal da brincadeira: “Assim, ao estabelecer critérios para distinguir o brincar da criança de outras formas de atividades, concluímos que no brinquedo a criança cria uma situação imaginária” (VYGOTSKY, 2003, p. 123). Para Vygotsky a ação lúdica propriamente dita inicia aos três anos com o jogo de papéis, pois a atividade simbólica só se configura plenamente após o processo de interiorização.

Opõe-se à ideia dos estudiosos do jogo que consideram esta atividade unicamente como representação (processos cognitivos), pois esses teóricos desconsideram a motivação e as circunstâncias da brincadeira. “[...] é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo” (VYGOTSKY, 2003, p. 122).

Outro aspecto discutido por Vygotsky é a presença de regras na brincadeira. Para ele não existe brincadeira sem regra. Sendo esta última atividade uma “situação imaginária”

as regras as quais Vygotsky se refere são exatamente as originadas neste imaginário de forma implícita. Demonstra também que todo jogo com regras explícitas possui uma situação imaginária. O processo em que a criança avança da situação imaginária com regras implícitas para o jogo com regras explícitas e situação imaginária oculta demonstra o aprimoramento do brincar na criança.

Elkonin, seguindo os estudos de Vygotsky, caracteriza o brincar como sendo componente da cultura e por isso trata-se de uma atividade de reconstrução dos acontecimentos da vida cotidiana, das interações com pessoas, das tarefas do dia a dia.

O jogo protagonizado ou o jogo de papéis, objeto de estudo de Elkonin, é característico da infância como maneira única de associar sua vida à realidade ao redor.

O aspecto principal do jogo apontado por Elkonin é que sua essência encontra-se na representação dos papéis que as crianças adotam durante a brincadeira. Isto é primordial e não apenas no uso simbólico de objetos. O segundo atributo atribuído ao jogo por esse pesquisador são as “ações lúdicas” que é o modo de representar os papéis se relacionando com outros parceiros. A terceira característica é o sentido representativo dos objetos e por último “[...] as relações autênticas entre as crianças, exteriorizadas nos diálogos, perguntas e réplicas com que se orienta o transcurso do jogo” (ELKONIN, 1998, p. 29).

Mas o que influencia as crianças na escolha de temas no jogo protagonizado? Elkonin revela que é a atividade humana e o relacionamento das pessoas em sociedade.

Assim, a base do jogo protagonizado em forma evoluída não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. E como a reconstrução e, por essa razão, a assimilação dessas relações transcorrem mediante o papel de adulto assumido pela criança, são precisamente o papel e as ações organicamente ligadas a ele que constituem a unidade do jogo (ELKONIN, 1998, p. 34).

Conclui-se que a origem do jogo é social e não biológica. Segundo Elkonin, os teóricos que apontam a gênese do jogo nos impulsos internos minimizam as chances de explicar a base da brincadeira em sua esfera social e histórica.

A definição de jogo não é prerrogativa para seu uso, diz BROUGÈRE (1998). Mais importante que conceituar é considerar sua contribuição para o desenvolvimento da criança quer seja no contexto social, psicológico, biológico, cognitivo ou educacional. Priorizaremos aqui o enfoque educacional, social e cultural baseados na linha sociointeracionista de desenvolvimento, compreendendo a brincadeira como construção cultural e social.

2.2 A brincadeira e suas contribuições para o desenvolvimento infantil

O brincar é característico da infância. Difícil imaginar a infância sem brincadeiras, sem alegria, sem faz-de-conta. Embora a regularidade do brincar, a criança não o faz o tempo inteiro e muito menos permanece fora da realidade, no mundo de ilusão, continuamente. Para Vygotsky a contribuição da brincadeira para o desenvolvimento infantil é imensa.

Para este autor a brincadeira propicia reestruturas internas na criança. De acordo com VYGOTSKY (2008) o brincar desprende a criança do comportamento determinado pelo objeto. Na situação imaginária o sentido dado ao objeto é aquele que o brincante quiser de acordo com suas motivações internas. Geralmente, as crianças até dois anos de idade são incapazes de agir além do objeto. Suas ações são justificadas na visibilidade das coisas, seu comportamento estabelecido pelas “amarras situacionais”.

VYGOTSKY (2008) aponta para a brincadeira como uma das maneiras da criança separar a ideia do objeto e esta, definir a ação. Salienta ainda que essa mudança na criança não acontece de imediato aos três anos de idade, mas de um processo complexo para a criança.

Nesse momento em que o cabo de vassoura, ou seja, o objeto, transforma-se num ponto de apoio (pivô) para a separação do significado ‘cavalo’ do cavalo real, nesse momento crítico, modifica-se radicalmente uma das estruturas psicológicas que determinam a relação da criança com a realidade (VYGOTSKY, 2008, p. 30).

Outra contribuição da brincadeira é que por causa das regras a criança precisa superar a necessidade de agir pelos impulsos imediatos. A criança nega tais desejos imediatos e se sujeita às regras por uma satisfação maior ainda: a própria brincadeira.

VYGOTSKY (2008) cita os estudos de Piaget ao discorrer sobre a evolução das regras morais na criança. Afirma dois comportamentos morais: o primeiro é uma regra imposta pelo adulto do que é permitido ou não, é unilateral; o segundo comportamento é de “autolimitação” e “autodeterminação” que se referem às regras que a própria criança constrói mutuamente com os adultos ou com as crianças entre si.

Diante disso, o brincar é uma possibilidade riquíssima de a criança desenvolver sua autonomia, expor suas ideias e suas opiniões desde que a criança tenha o direito de decidir do que e quando brincar, construir seus próprios enredos e escolher parceiros. É imperioso,

portanto, que a criança seja sujeito ativo na formação de seus conhecimentos interagindo com outras crianças, com adultos e com o meio.

Outra contribuição da brincadeira esclarecida por VYGOTSKY (2008) é a de que essa atividade cria a zona de desenvolvimento proximal, pois quando brinca a criança assume um papel que ainda não é capaz de adotar na vida real. Brincando a criança é capaz de solucionar problemas e agir de maneira para além de suas capacidades reais. Faz-se oportuno, durante o brincar, o apoio de parceiros mais experientes que servirão de base para novas aprendizagens já que a brincadeira deve ser entendida no contexto social.

Vygotski (1988) deixa claro que, nos primeiros anos de vida, a brincadeira é a atividade predominante e constitui fonte de desenvolvimento ao criar zonas de desenvolvimento proximal. Ao promover uma situação imaginativa por meio da atividade livre, a criança desenvolve a iniciativa, expressa seus desejos e internaliza as regras sociais (KISHIMOTO, 1994, p. 43).

De acordo com ELKONIN (1998), “o jogo é uma atividade em que se reconstroem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais”. Seguidor de Vygotsky, Elkonin considera que a atividade de jogar é importante para que a criança supere a vontade de realizar seus desejos imediatamente (do jogo com a funcionalidade dos objetos) para o jogo de interpretação de papéis em que um “novo sentido” é dado à brincadeira: a representação. Sobre isso Elkonin discorre: “Pode-se imaginar, por hipótese, que é justamente no jogo que se dá a transição das razões com forma de desejos imediatos impregnados de emotividade pré-consciente para as razões com forma de desígnios sintéticos próximos da consciência” (ELKONIN, 1998, p. 406).

Outra relevância do jogo apontada por Elkonin é a que através do jogo a criança ultrapassa o “egocentrismo cognitivo”. A brincadeira oportuniza a alteração na conduta da criança por outra. Ela deixa seu próprio comportamento para assumir o de um adulto. Muitas atitudes das crianças no jogo são apoiadas na cortesia e colaboração nem sempre presente nas ações da vida real. Essa cooperação surge no jogo protagonizado quando crianças trocam de opinião e fazem ajustes com seus companheiros.

Elkonin compara o desenvolvimento do jogo com as etapas de constituição do ato mental. A criança inicia o jogo usando os objetos substitutos que corresponde à primeira etapa do ato mental que é “a formação do ato com objetos materiais”. Com o desenvolvimento do jogo o objeto assume o símbolo da palavra que o nomeia, os gestos vão decrescendo em razão da fala equivalente a etapa do ato mental com primazia na fala. Sendo assim, a brincadeira pode configurar-se como canal para a formação do ato mental propriamente dito. [...] o jogo

apresenta-se como atividade em que se formam as premissas para a transição dos atos mentais para uma nova etapa, superior, de atos mentais respaldados pela fala (ELKONIN, 1998, p. 415).

Sem esgotar a contribuição do jogo, segundo Elkonin, este expõe ainda o jogo como origem da moral da criança já que esta, na brincadeira “transfere-se” para o âmbito das relações humanas com suas respectivas regras. “O jogo é escola de moral, não de moral na ideia, mas de moral na ação” (ELKONIN, 1998, p. 421). Ainda cita a contribuição do jogo para socialização infantil, construção da autonomia, correção de desvios de comportamento.

À luz das considerações anteriormente descritas, podemos compreender o apoio que o jogo oferece ao desenvolvimento infantil. Focaremos a seguir, sua relevância para a educação infantil não só com a perspectiva de desenvolvimento, mas também de aprendizagem no sentido mais amplo.

O crescimento dos jogos na educação infantil acompanhou as transformações a cerca da imagem de criança, de infância e de função da escola pela sociedade. Se a concepção de criança é a de que ela ainda virá a ser e cabe à escola unicamente prepará-la para o futuro com os conhecimentos necessários que garantam seu sustento, sendo assim, a brincadeira ocupa um espaço secundário. O brincar encontra destaque nas pré-escolas que reconhecem na criança sua cidadania, suas interpretações de mundo, seus direitos e sua importância como produtora da nossa cultura e nossa história.

O jogo é objeto de estudo há muito tempo e também não é atual a ideia de que a aprendizagem de conteúdos e conceitos é facilitada com o uso de jogos, objetos e brinquedos. Foi assim que a escola iniciou o processo de inclusão do jogo em suas práticas pedagógicas, como jogo didático e pedagógico.

Para PLATÃO (1948), em *As Leis*, a educação coibidora deve ser substituída por “aprender brincando” e, para Aristóteles, a educação deveria ser uma imitação da vida adulta. Nos romanos o interesse pelo jogo volta-se às competências físicas e no ensino do alfabeto utilizavam como recurso, doces em forma de letras.

Com o Cristianismo, o jogo perdeu lugar na educação ficando esta com características de subordinação às leis da igreja, memorização e disciplina. Contudo, o renascimento recoloca o jogo na pedagogia como inclinação genuína do homem. A preocupação central neste início refere-se à aquisição de conhecimentos. A concepção de jogo está acoplada à finalidade de aprender leitura, cálculos, história, moral e outros mais.

A concepção do jogo na educação infantil com caráter espontâneo, livre e como atitude de brincar veio com Froebel após a Revolução Francesa. Mesmo com esta ideia o

autor também pontua o jogo educativo para se obter conhecimentos ocasionando sentidos contrários ao jogo. Essa imprecisão de concepção serviu de suporte para o conceito de jogo educativo.

Após Froebel surgiram algumas tentativas de aplicar na educação infantil o jogo livre sem intervenção do professor em que a criança aprendia em situações do dia a dia. Predominantemente, o jogo didático amplia-se na escola com o argumento de favorecer o ensino.

Percebe-se que o uso do jogo na educação não é recente. Seu início quase coincide com a institucionalização da escola e ainda hoje existem discussões a respeito do jogo educativo e o jogo livre. Sendo este, para muitos, compreendido ainda, como atividade de distração e alívio se contrapondo às atividades escolares realmente importantes como aquisição de conteúdos. Sobre esta questão, KERGOMARD (1906) oferece uma boa reflexão:

Sei muito bem que à primeira vista estas duas palavras – a pedagogia pelos jogos – colocadas juntas, fazem um efeito de certas uniões infelizes, caracterizadas sobretudo pela incompatibilidade de caráter dos cônjuges; mas esta impressão cessa no momento em que se reflete, porque se compreende, então, que a pedagogia, em vez de estar limitada à instrução, abraça a cultura completa do ser”. (*apud* KISHIMOTO, 1994, p. 18)

O desacordo entre jogo e educação parece não se encerrar ainda. Kishimoto atribui esse desacordo à dificuldade em conciliar uma das características principais do jogo que é a liberdade, a voluntariedade com a missão da escola de ensinar conhecimentos formais, conceitos. Este parece ser o que chamam “paradoxo do jogo educativo”.

Alguns estudiosos justificam o jogo nas escolas. Alain, citado por KISHIMOTO (1994), argumenta que o jogo beneficia o aprendizado instigando a descoberta e a saída de situações problemáticas. Para esse autor o jogo na escola pode ser utilizado pelo professor como apoio pedagógico e pode ser também tempo de liberdade das crianças agirem autonomamente.

Chateau também apoia o jogo pedagógico, sendo este uma via para ensinar crianças a se socializarem, na aprendizagem de regras e princípios sociais. Esses conhecimentos são pré-requisitos para a vida adulta e para o trabalho.

Elkonin aborda a discussão sobre o jogo didático e ressalta as limitações do mesmo discorrendo que neste tipo de jogo as características essenciais do jogo ficam para segundo plano. Não se trata de negar à escola a possibilidade dos jogos educativos no ensino

de cálculos e letras, mas a contribuição do jogo protagonizado na formação psicológica e na personalidade da criança é muito maior que a do jogo didático.

De acordo com esse autor, o jogo protagonizado perde espaço na escola porque não resta tempo às crianças para que iniciem suas brincadeiras sobrando, às vezes, como único espaço para este tipo de jogo suas próprias casas. Elkonin chama a atenção para o fato de que as brincadeiras individuais que as crianças realizam em casa não podem ser trocadas pelo brincar coletivo. A criança necessita de companheiros para o estabelecimento de combinados, de troca de papéis, para estimular a autonomia e a socialização.

Ainda sobre a brincadeira em conjunto, Chateau esclarece que o jogo inicia a criança no meio social “[...] por ele, a criança toma contato com as outras, se habitua a considerar o ponto de vista de outrem, e sair de seu egocentrismo original. O jogo é atividade de grupo” (CHATEAU, 1987, p. 126).

Concluímos que a discussão do uso do jogo como ferramenta pedagógica se encerra quando se considera o fundamento do brincar que está na liberdade do brincante em participar ou não da atividade e em desenvolver e determinar as ações da brincadeira.

Para Kishimoto todo jogo aplicado na escola é educativo, pois no jogo a criança pode tanto se desenvolver no sentido global quanto pode aprender conteúdos restritos. Mesmo na brincadeira livre a finalidade pedagógica estará garantida quando for planejado pelo professor o espaço e materiais a se disponibilizar às crianças. A autora vê, portanto, dois significados para o jogo educativo: o jogo de livre exploração pela criança em que o professor organiza espaço, tempo e materiais com a intenção de promover a evolução global da criança e no significado mais limitado quando o professor dispõe de materiais e intervenções específicas para a aprendizagem de conteúdos.

CRUZ e PORTO (2004) apontam para três opiniões sobre a utilização do jogo na escola. A primeira concepção é a de que a brincadeira não encontra espaço na prática educativa. Esta ideia associa-se ao tradicionalismo no qual as crianças são passivas, o centro do processo ensino-aprendizagem ou são os conteúdos ou o professor. A segunda compreensão é a de que o jogo pode ser uma ferramenta para alcançar habilidades e conteúdos sendo direcionado pelo educador e a terceira percepção é do brincar no sentido mais abrangente e além da finalidade didática.

Aquelas autoras chamam atenção para os dois últimos posicionamentos. No segundo, reconhecem o avanço quanto à garantia do brincar iniciado pela escola nova. Contudo, esse avanço ainda representava principalmente a associação do jogo à aprendizagem de conceitos como leitura, escrita e cálculos. Além disso, essas práticas lúdicas não

consideravam o contexto social dos indivíduos do grupo, nem seus interesses ou opiniões. O desenvolvimento da criança está centrado no cognitivo e o jogo é um instrumento facilitador para compreensão linguística e matemática.

O efetivo estabelecimento da brincadeira livre na educação infantil como prática educacional é o terceiro posicionamento que CRUZ e PORTO se referem no livro *Linguagem e educação da criança* (2004). O brincar livre abrange o desenvolvimento da criança de maneira global revelando uma conduta lúdica.

Devemos salientar que a criança é um ser completo, indivisível. Seu desenvolvimento não ocorre de modo fracionado e seccionado. Muitas escolas oferecem às crianças atividades com objetivos específicos e pensam erroneamente que a criança irá aprender somente aquilo que a “tarefa” se propõe a alcançar. É hora de trabalhar o equilíbrio e a coordenação então leva as crianças ao parquinho, outro momento de estimular a linguagem oral monta-se a roda de conversa e a criança estaciona seu desenvolvimento no aspecto do movimento até que lhe seja oportunizado outro momento específico para desenvolver esta habilidade passando, em muitos casos, o restante do período na escola “presa” às cadeiras ou às filas.

O desenvolvimento integral infantil ocorre na interação constante da criança com o mundo, com os adultos, com outras crianças. “Formar cidadãos sensíveis, criativos, inventivos e descobridores, capazes de criticar e distinguir entre o que está provado e o que não está, deveria ser o principal objetivo da educação” (FRIEDMANN, 2012, p. 44). Para alcançar essas metas é preciso planejar atividades relevantes para as crianças em que estas se sintam motivadas a participarem e que atendam às suas necessidades.

É nesse panorama que situamos a brincadeira na educação infantil. Não apenas como um momento na rotina escolar em que a criança abandona todas as atividades importantes e sérias e passa a desenvolver sua autonomia, afetividade, socialização e sua motricidade. Pensamos na brincadeira como uma ação incorporada às atividades diárias da criança, promotora da criatividade, da autonomia, da cultura infantil e com uma estratégia riquíssima para aprendizagem de conhecimentos se o professor pensar que no centro do processo educacional está a criança com seus interesses e opiniões.

O comportamento do professor durante as brincadeiras influencia diretamente as aprendizagens da criança. Se o professor demonstra uma conduta repressora, disciplinadora ou nega a fala das crianças provavelmente este grupo será limitado em expor suas ideias e suas opiniões. Ao contrário, adotando a posição de respeito ao desenvolvimento de cada criança e demonstrando interesse e atenção na escuta dos pequenos (não só pela oralidade,

mas pelas ações das crianças), o professor apoiará a autonomia, a expressividade e a cooperação entre as crianças. FRIEDMANN discorre sobre a conduta do professor durante as atividades:

Os estudos têm avançado e hoje se fala em “atitude lúdica”, isto é, a postura do educador com relação a todas as atividades propostas, perpassando tempos e espaços predefinidos para o brincar. Assumir uma atitude lúdica significa aprender e incorporar as linguagens expressivas das crianças e adotar essa postura em todos os conhecimentos e atividades (FRIEDMANN, 2012, p. 46)

Essa mesma autora trata de algumas características necessárias ao professor para que as crianças se apropriem de todas as possibilidades do brincar. Entre elas estão a necessidade da organização do tempo e do espaço para o brincar livre; ouvir as crianças potencializando o amor próprio e a autonomia das crianças; cooperar para a elaboração coletiva das regras oportunizando a descentralização de si, a percepção e a valorização da opinião dos outros; aguçar a atitude das crianças em tomar decisões assim como na resolução de problemas.

Outros estudiosos apontam mais atributos ao profissional infantil. Entre eles estão gostar de brincar, se exprimir pela música, pela dança, pela arte. Não basta estudar sobre educação, criança e desenvolvimento infantil. É preciso que reconheça a relevância da brincadeira para a criança numa perspectiva realmente lúdica afastando-se do jogo unicamente didático e desprendido de significação pela criança.

MRECH (1998) pontua que essa postura é processual e deve ser aprimorada de maneira vivencial desde que aja disponibilidade do professor em resgatar suas experiências de brincar e agregar esses conhecimentos a seu grupo de crianças.

FRIEDMANN (2012) sugere que durante a brincadeira livre o professor observe as crianças para compreender as peculiaridades de seu grupo manifestando uma postura ouvinte. A mediação do adulto durante a brincadeira das crianças deve ser ocasional em momentos de confronto extremo ou sugerindo possibilidades de solucionar problemas. Durante o brincar dirigido o professor deve nortear o desenvolvimento da brincadeira lançando desafios para que as crianças sintam-se motivadas em descobertas e em novas experiências. Contudo, sua participação deve ser limitada a construção das regras coletivas e ao lançamento de desafios. Caso as crianças já conheçam o jogo sua postura não deverá ser de condutor da brincadeira, mas de mediador do desenvolvimento das crianças.

CRUZ e PORTO (2004) apontam algumas necessidades das crianças na educação infantil:

[...] espaços e materiais adequados, de integração da brincadeira à rotina, com tempos reservados para brincadeiras realmente livres, de um professor que saiba dar informações, ensinar e propor brincadeiras; que saiba como e quando intervir, sendo capaz de envolver-se, participando quando solicitado, sentindo e expressando prazer nessa participação (CRUZ, 2004, p. 227).

Concluimos que é urgente a inclusão da brincadeira no cotidiano das escolas, não como atividade de descanso e descarga de energia e nem somente como recurso didático, mas, sobretudo como alicerce de práticas educativas que envolvam o cognitivo, a socialização, o psicomotor e a afetividade da criança. O brincar compreendido como atividade verdadeiramente livre (livre para a criança) que considere a criança como sujeito ativo, expressivo, histórico, pensante e capaz de ressignificar valores, regras e objetos; provavelmente, isso é o que constitui a qualidade na educação infantil.

3 METODOLOGIA

3.1 Características da pesquisa

O homem possui a necessidade de compreender, explicar o mundo ao seu redor. Desde o início das civilizações, através dos mitos, o ser humano já tentava explicar a vida, os acontecimentos, a realidade. A ciência é uma das maneiras de se buscar esse conhecimento (MINAYO, 2007).

A palavra ciência origina-se do latim *scientia* que significa conhecimento ou saber. Refere-se a todo saber conquistado de forma sistemática fundamentado no método científico. Segundo MATOS e VIEIRA (2001), a principal atividade da ciência é a pesquisa e é esta que nos possibilita compreender e intervir no mundo que nos cerca.

A pesquisa, de uma maneira geral, faz parte do processo de aprendizagem seja para ampliar saberes ou adquirir novos conhecimentos. O dicionário Aurélio define pesquisa como indagação, investigação, procura com diligência. Entretanto a pesquisa científica se diferencia da pesquisa comum por usar processos científicos na comprovação de hipóteses. Portanto, a pesquisa científica é uma investigação na qual se planeja ações na busca de solucionar problemas e responder perguntas. MINAYO (2007, p. 16) compreende a pesquisa como: “[...] atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação”

Ainda à luz de MINAYO (2007), a pesquisa deve começar por uma indagação, um questionamento que surge de uma dificuldade da vivência diária. Assim a investigação científica relaciona-se diretamente à vida real oferecendo possíveis respostas para entendimento do mundo. Como a brincadeira livre acontece na rotina escolar da educação infantil? Esta investigação inicia-se nesta questão, mas não se esgota nela. Quais as contribuições do brincar livre para o desenvolvimento da criança? Qual a relevância, na concepção do professor, da brincadeira livre? Há planejamento e intencionalidade do professor nesse momento? E as crianças como se organizam como preparam seus enredos durante a brincadeira? Estas são outras questões norteadoras desta pesquisa.

Na tentativa de responder a estas perguntas optou-se pela abordagem predominantemente qualitativa descritiva visto que o objeto de estudo neste trabalho, a brincadeira é compreendida como fenômeno produzido e reproduzido pela cultura.

Sobre a pesquisa qualitativa, MINAYO (2007) nos fala que a abordagem qualitativa procura solucionar problemas muito específicos e tem como objeto de pesquisa “[...] o universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade [...]”.

Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. O pesquisador mantém contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. [...] difere da abordagem quantitativa pelo fato de não utilizar dados estatísticos como o centro do processo de análise [...] (PRODANOV, 2013, p. 70).

Tratando da pesquisa descritiva, PRODANOV (2013) discorre sobre as características desta tipologia de pesquisa afirmando que nela, o pesquisador não intervém na observação e na coleta de dados, mas, registra, analisa as peculiaridades dos fatos assim como suas causas e relações. “[...] a pesquisa descritiva procura classificar, explicar e interpretar fatos que ocorrem [...]”.

3.2 Lócus da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal, de nome fictício, Alegria. Este estabelecimento localiza-se na região metropolitana de Fortaleza e é anexo à escola Felicidade, cujo nome também, para efeito de sigilo, é fantasioso.

A decisão pelo anonimato do município investigado e dos nomes fictícios escolhidos para a escola, professores e crianças envolvidas na pesquisa justifica-se pela necessidade de resguardá-los de qualquer possível interpretação negativa que a análise de dados possa causar.

KRAMER (2002) publicou um artigo sobre autoria e autorização na pesquisa com crianças o qual descreve que embora as crianças sejam reconhecidas como sujeitos autores e construtores de cultura e que a pesquisa deva dar uma devolutiva que possibilite intervenções, não se pode expor as crianças nem colocá-las em risco.

A escola Alegria oferece apenas educação infantil com seis turmas que vão do infantil II ao infantil V, distribuídas nos turnos manhã e tarde. Pela manhã funciona uma turma de infantil II, e duas turmas de infantil III e no período da tarde, duas turmas de infantil V e uma de infantil IV totalizando 120 crianças matriculadas neste nível de ensino.

Figura 1 - Coordenação



Fonte: Acervo do autor.

Figura 2 - Entrada



Fonte: Acervo do autor.

Podemos observar nas figuras 1 e 2 alguns espaços da escola pesquisada. Na figura 1 temos a secretaria que funciona como coordenação e sala dos professores e na figura 2 a faixa da entrada das crianças na escola.

O corpo docente é formado por cinco professoras efetivas com carga horária de 200hs nesta escola. São três professoras regentes, uma professora de atividades interdisciplinares - PAI (termo designado pela Secretaria de Educação do Município pesquisado para denominar o professor responsável por artes e recreação com carga horária suficiente para permitir o planejamento do professor regente de sala) e uma readaptada (termo designado pela secretaria de educação do município pesquisado para designar o professor que foi afastado legalmente e permanentemente do exercício de lecionar por motivos de saúde, mas que ainda cumpre carga horário normal na escola em atividades que sua saúde permite realizar) que ajuda na decoração da escola. Todas elas com graduação em pedagogia.

Por ser um anexo (espaço físico escolar alugado e mantido pelo município e dependente de uma escola próxima de grande porte em termos administrativos e de recursos), a gestão da escola conta apenas com uma coordenadora temporária que se divide entre responsabilidades burocráticas e pedagógicas. A escola não possui porteiro contando com a ajuda de uma merendeira e uma zeladora na entrada e saída das crianças.

Como a maioria dos anexos do município pesquisado, o prédio da escola Alegre é alugado dispondo na infraestrutura de: três salas de aula, uma secretaria, dois banheiros infantis, um adulto, uma cozinha, uma área gramada mediana e outra parte de areia com pneus enterrados. Esta área foi idealizada e construída pelas professoras com a intenção de promover lazer para as crianças na hora do recreio já a escola não conta com parquinho.

Nas fotos abaixo temos uma ideia mais clara dos espaços que a escola dispõe. Áreas com areia, pneus, gramado e a cozinha da escola. São espaços pouco utilizados pelas crianças por serem sem cobertura e expostos ao sol. Quando utilizados, as crianças são limitadas pelas professoras na livre exploração, pois cada turma fica delimitada a um único cantinho não sendo permitido ultrapassar esse limite.

Figura 3 - Área livre



Fonte: Acervo do autor.

Figura 4 Gramado



Fonte: Acervo do autor.

Figura 5 - Cozinha



Fonte: Acervo do autor.

Figura 6 - Área dos pneus



Fonte: Acervo do autor.

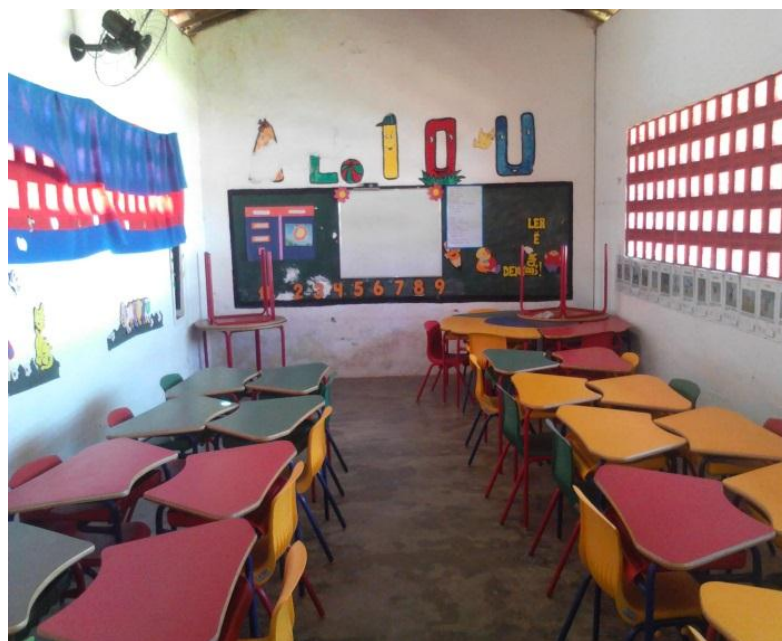
Os motivos pelos quais escolhi a escola Alegre para ser o lócus desta pesquisa foram: ser uma escola pública municipal, ter acesso fácil; atender apenas crianças de educação infantil; receber com certa frequência, estagiários de universidades e, portanto, a presença de um pesquisador não iria causar estranheza; e por ter sido bem acolhida pela gestão e pelos professores pesquisados.

3.3 Sujeitos da pesquisa

As pessoas participantes deste estudo foram duas professoras do Infantil V e as crianças de suas respectivas turmas. A escolha destas professoras apoiou-se na disponibilidade em que estas demonstraram em cooperar com o trabalho. De modo que as participantes serão identificadas por professora 1 e professora 2.

A professora número 1 formou-se em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará, no ano de 2001, concluindo depois habilitação em Gestão Escolar e especialização em Psicopedagogia. Com dez anos de experiência, sendo os últimos três anos com educação infantil, a professora se diz realizada com esta nova fase profissional. As fotos abaixo mostram a sala da professora 1. Durante o turno da manhã esta sala é ocupada por crianças do infantil II e no turno da tarde a sala é ocupada pelo infantil V. A professora 1 trabalha com as duas faixas etárias mencionadas acima.

Figura 7 - Sala do Infantil V1



Fonte: Acervo do autor.

Figura 8 - Sala do Infantil V1



Fonte: Acervo do autor.

A professora 2 é formada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, desde 2004. Conta com 21 anos de profissão, pois iniciou sua carreira com 16 anos de idade quando ainda cursava o pedagógico. Durante toda essa trajetória, apenas dois anos foram com o ensino fundamental, o que totaliza 19 anos de experiência com educação infantil.

Os registros abaixo mostram a sala da professora 2. Na manhã a turma é de infantil III e à tarde as crianças do infantil V utilizam esta sala para suas atividades. A professora relatou que a sala é quente no turno da tarde pela localização poente e pelo número de ventiladores ser insuficiente. Esta situação deixa as crianças mais agitadas e inquietas.

Figura 9 - Sala do Infantil V2



Fonte: Acervo do autor.

Figura 10 - Sala do Infantil V2



Fonte: Acervo do autor.

Foram 43 crianças envolvidas na pesquisa sendo 21 do infantil V- 1 e 22 crianças do infantil V- 2. São turmas mistas e que possuem uma considerável rotatividade de crianças devido à mudança de endereço dos pais, de local de trabalho e ainda por a escola atender

várias famílias que trabalham em serviços temporários no porto do Pecém gerando transferências constantes das famílias.

O infantil V foi escolhido porque se supõe que nesta faixa etária as crianças possuem um repertório mais diversificado de brincadeiras com enredos mais elaborados já que tiveram mais experiências por causa da idade. Além disso, muitas já têm a linguagem e a expressividade bem desenvolvidas o que facilitaria a observação, em pouco tempo, de suas brincadeiras visando alcançar um dos objetivos da pesquisa é compreender como as crianças elaboram o enredo, como se organizam e quais temas são mais pertinentes na brincadeira livre.

3.4 Técnicas de coleta de dados

A investigação científica é um processo. A coleta de dados é umas das etapas deste processo. Segundo MINAYO (2007) “a pesquisa qualitativa pode ser dividida em três etapas: a fase exploratória, o trabalho de campo e a análise e tratamento do material empírico e documental.” A autora chama a atenção ainda para a importância do trabalho de campo, mas alerta sobre duas questões: a ênfase às técnicas resultando em um “formalismo árido ou respostas estereotipadas”; ou a desconsideração destas técnicas e instrumentos ocasionando “um empirismo sempre ilusório em suas conclusões, ou a especulações abstratas e estéreis” (2007, p. 15)

Para obtermos os dados necessários de uma pesquisa é fundamental pautar um plano, um caminho para que se alcance uma meta. Esse planejamento deverá contemplar, entre outros, as técnicas e os instrumentos escolhidos pelo pesquisador de acordo com os objetivos de sua investigação.

Entendemos por técnica o conjunto de preceitos ou processos utilizados por uma ciência ou arte. No caso de pesquisas de campo, é necessário analisar e interpretar os dados obtidos, mediante técnicas estatísticas, para a devida elaboração do relatório de sustentação do trabalho científico. Cabe ainda à técnica o encadeamento lógico do trabalho a ser apresentado [...] (PRODANOV, 2013, p. 102).

Nesta pesquisa, coletamos os dados usando de várias técnicas. Inicialmente foi feita uma pesquisa documental acerca do projeto político pedagógico da escola com o objetivo de constatar ou não a brincadeira como guia das práticas educativas na educação infantil já que a proposta curricular de uma escola deve nortear o trabalho educativo. As outras técnicas utilizadas foram a observação e a entrevista.

MATOS e VIEIRA (2001, p. 59) discorrem sobre observação afirmando que essa técnica “[...] possibilita o acesso direto à informação e ajuda, em muitos casos na delimitação do problema e delineamento da pesquisa”. Tal técnica foi aplicada com o objetivo de compreender como as crianças elaboram e organizam suas brincadeiras assim como mapear o tempo, espaço e material oferecido às crianças para a brincadeira livre.

PRODANOV (2013, p. 104) classifica a observação em vários tipos. Contudo, neste estudo ressaltaremos a observação assistemática e não participante, pois nestas que a pesquisa irá se nortear. A observação assistemática também pode ser chamada, segundo esse autor, de “espontânea, informal, simples, livre, ocasional e acidental, consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas”. Outra opção de observação foi a não participante onde o pesquisador, ainda sob a perspectiva de Prodanov, “presencia o fato, mas não participa dele; faz mais o papel de espectador permanecendo de fora da realidade estudada” (PRODANOV, 2013, p. 105).

A entrevista semiestruturada foi outro de modo de se obter dados neste estudo. A entrevista tinha como alvo constatar a concepção das professoras sobre a importância das brincadeiras livres para as crianças. Para MINAYO (2007, p. 64) “Entrevista é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador”.

3.5 Desafios e trajetória da pesquisa de campo

Inicialmente fui à escola conversar com a coordenadora e as duas professoras que participaram da pesquisa. Em uma conversa informal, apresentei-me como pesquisadora do Curso de Especialização em Docência em Educação Infantil e mostrei a carta de recomendação dada pelo professor orientador. Sensibilizei sobre a importância das professoras para a realização da pesquisa e por fim apresentei o objeto da pesquisa apenas como brincadeira.

Omiti o fato de que meu olhar seria para o brincar livre, pois tive receio de que a rotina foi alterada e o resultado não fosse fiel à realidade. Compreendo que esta, talvez, não seja a forma mais conveniente de realizar uma pesquisa. Entretanto, caso revelasse o objetivo de mapeamento da rotina da turma com o tempo, espaço e material oferecido às crianças durante o brincar livre, precisaria de mais tempo de observação em cada turma para retratar o real e isto não foi possível.

Em uma segunda visita com a intenção de fazer uma pesquisa documental fui informada que toda documentação da escola, incluindo o projeto político pedagógico da escola, era guardada na escola Felicidade. Houve, então, a necessidade de uma visita à escola Felicidade onde me apresentei ao diretor que me mostrou a documentação da escola com a ressalva que eu iria encontrar pouquíssima “coisa” sobre a educação infantil.

Ressaltamos aqui que a escola pesquisada, Alegre, é anexo da escola Felicidade sendo esta de grande porte e possuindo toda a documentação legal para seu funcionamento. Para as escolas que são anexas, no caso escola Alegria, cabe a participação na construção desses documentos, pois o projeto político pedagógico é um só tanto para escola Felicidade quanto para a escola Alegria.

As observações iniciaram na terceira visita à escola, na qual ficaram definidos com as professoras os dias e horários para as visitas. Decidiu-se que a coleta iniciaria na turma da professora 1, durante uma semana, no horário de 13h00min às 16h30min, somando cinco visitas consecutivas. Da mesma maneira, com a turma da professora 2, porém resolvemos dar um intervalo de uma semana entre as observações de uma turma para outra, devido à semana da criança, de maneira que por sugestão das próprias professoras não seria uma boa semana para pesquisa, porque a escola estaria envolvida em atividades diferenciadas da rotina escolar.

A estreia na turma 1 de Infantil V foi tranquila. As crianças estranharam um pouco minha presença, mas a professora me apresentou e aos poucos eles foram se aproximando e confiando a mim algumas atividades, como: apontar lápis, amarrar cadarços e ajudar nas tarefas. Contudo, minha presença ainda os intimidava. Foi quando resolvi sentar mais próxima a eles, nas mesmas cadeirinhas e os ofereci bombons. Depois disso, as crianças relaxaram e passaram a não se incomodar com meu olhar.

Com a turma 2, a adaptação foi mais rápida, pois as crianças já haviam tido contato anterior comigo enquanto observava a turma 1, tanto na entrada e saída, como no recreio. As crianças desta turma são mais participativas e comunicativas, o que facilitou minhas observações e considerações.

Durante as visitas à escola Alegre, percebi certa preocupação da coordenadora com relação à documentação da escola. Sempre que perguntava algo sobre planejamento, projetos que a escola desenvolvia ela desconversava e saía da minha presença. Infelizmente esta coordenadora no decorrer da pesquisa foi afastada da escola, ficando esta sem coordenadora até o final da minha pesquisa.

Conversei com as professoras sobre minha impressão com relação à coordenadora. As duas professoras “confessaram” que a profissional não dava atenção à parte pedagógica da escola; que inicialmente mostravam a coordenadora os planos de aula feitos e pediam sugestões, mas a mesma se quer olhava. Depois de algumas tentativas, as professoras desistiram e passaram a realizar os planejamentos de acordo com suas concepções.

Outra questão, ainda sobre o desabafo das professoras, é que estas não conheciam a proposta pedagógica da escola nem a proposta de educação infantil do município com que trabalhavam. Esses documentos foram trazidos por mim e oferecidos a elas, professoras, depois da pesquisa realizada na escola Felicidade.

Esse contexto de falta de acompanhamento pedagógico acrescido do desconhecimento das propostas da escola e do município interfere no cotidiano escolar das crianças, na medida em que cada professora buscará de forma isolada seus próprios meios para realizar sua prática pedagógica, diminuindo assim as chances de aperfeiçoar práticas, ampliar as oportunidades de aprendizagens oferecidas às crianças. O desinteresse da gestão em aspectos pedagógicos poderá contribuir para práticas repetitivas e cômodas em que o desenvolvimento das crianças certamente será comprometido.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, trataremos da descrição e análise dos dados da pesquisa. As informações necessárias para esta análise foram coletadas mediante entrevistas com as professoras, das observações e da investigação realizada na proposta pedagógica para educação infantil do município pesquisado, do projeto político pedagógico da escola pesquisada e do planejamento das professoras pesquisadas.

Sobre a etapa da análise dos dados da pesquisa MINAYO (2007) declara que essa fase é o final do processo de pesquisa em que o investigador confronta os elementos coletados no campo com os objetivos da pesquisa e com o referencial teórico.

De acordo com PRODANOV (2013), a interpretação dos dados tem a finalidade de responder aos objetivos da pesquisa. “A análise e a interpretação desenvolvem-se a partir das evidências observadas, de acordo com a metodologia, com relações feitas através do referencial teórico e complementadas com o posicionamento do pesquisador” (PRODANOV, 2013, p. 112).

Visando atender ao objetivo de investigar a concepção das professoras sobre a importância da brincadeira livre foi feita análise documental da proposta pedagógica municipal para educação infantil e do projeto político pedagógico da escola pesquisada além da entrevista individual com as duas professoras observadas. O estudo documental configurou-se necessário para possíveis correspondências entre a orientação recebida pelas professoras do município e suas respectivas práticas pedagógicas. É sobre este aspecto que nos deteremos em seguida.

4.1 O jogo e o currículo de educação infantil na escola Alegria

Ao iniciar a pesquisa indaguei as professoras sobre o planejamento e como este era realizado na escola. Afirmaram que cada educadora fazia o seu em seu próprio caderno. Perguntei se o planejamento delas era apreciado pela coordenadora, mas tanto a professora 1 (P1) quanto a professora 2 (P2) ¹ disseram que não. “A coordenadora não faz questão de ver os

¹ Para efeito de concisão, as participantes da pesquisa serão identificadas, respectivamente, por P1 e P2.

nossos planos, a gente faz do jeito que quer; quem tem consciência faz um trabalho sério, quem não tem finge que ensina” (P2, INFANTIL V).

Então indaguei sobre o embasamento dos planos, do que usavam para nortear seus planejamentos. A P1 revelou que utiliza a internet para pesquisar atividades, modelos de planos e tarefas para xerocar. A P2 também utilizava a internet e eventualmente pesquisava em livros. Ambas não conheciam oficialmente a proposta no município em que trabalham, nem o Projeto Político Pedagógico da escola. Duvidei, então, de que fosse necessário analisar estes documentos já que as professoras não tinham propriedade sobre eles e provavelmente não influenciariam suas práticas.

Contudo, realizam-se bimestralmente, no município da escola, formações para professores da educação infantil e nestas formações as educadoras são orientadas com textos, vídeos, estudos que direta ou indiretamente influenciam as práticas pedagógicas cotidianas caracterizando assim a relevância da observação daqueles documentos citados.

A Proposta Pedagógica para Educação Infantil do município pesquisado é datada de 2010 (versão preliminar). Foi oferecida a mim pelas professoras da escola. Pretende entre outros objetivos, nortear a elaboração das propostas pedagógicas das escolas, ascender a qualidade da educação infantil, expor a ideia de criança, infância e educação infantil que deverá guiar as práticas pedagógicas das escolas infantis. A proposta também aborda as Diretrizes Curriculares Nacionais em vários pontos, como: os princípios éticos, políticos e estéticos, a associação entre cuidar e educar, o desenvolvimento integral da criança, o respeito à identidade de cada aluno.

De acordo com a proposta municipal, a educação infantil é compreendida como etapa de formação integral importante para que as crianças tornem-se cidadãos críticos, expressivo e ativo. Percebe a criança como indivíduo sociável e importante na formação da sociedade e da cultura e que aprende preferencialmente na brincadeira, no faz-de-conta, na experimentação com o ambiente e com as pessoas. Esse é o único ponto em que a brincadeira é mencionada na proposta. Não foi observada a descrição da relevância dessa atividade, nem a orientação de momentos em que a criança realizasse brincadeiras.

As atividades pedagógicas devem ser estruturadas no lúdico e na experimentação. “O currículo deverá atender às metas estabelecidas pelo projeto político pedagógico das instituições de educação infantil, cumprindo carga horária e dias letivos de forma a garantir a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças” [...] (PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MUNICÍPIO PESQUISADO, 2010, p. 6)

A proposta curricular observada baseia-se no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil com os campos de conhecimento na formação pessoal e social e na esfera de conhecimento de mundo. Adota como conteúdos o movimento, as artes visuais, a música, a linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e a matemática. Percebe-se neste ponto que o eixo identidade e autonomia não é contemplando, especificamente, na abordagem da referida proposta. A identidade e autonomia eclode no anexo 1 da proposta quando “didaticamente” são apresentados os conteúdos.

Sabemos que a criança constrói gradativamente sua identidade e autonomia interagindo com o social: família, amigos, experiências culturais. Essa construção é essencial para a formação de um indivíduo livre, independente, crítico e participativo de uma sociedade que busque a redução das diferenças sociais e a justiça coletiva. Por isso, essa esfera é central no desenvolvimento da criança devendo ocupar lugar de destaque em instituições infantis.

O ingresso na instituição de educação infantil pode alargar o universo inicial das crianças, em vista da possibilidade de conviverem com outras crianças e com adultos de origens e hábitos culturais diversos, de aprender novas brincadeiras, de adquirir conhecimentos sobre realidades distantes. (RCNEI,, VOL. 2, p. 13)

A autonomia, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, deve ser o fundamento de todas as práticas educativas no sentido que colaborarão para que a criança saia da fase de heteronomia para a autonomia. Isto significa dizer que a escola precisa reconhecer a ideia de que a criança é capaz e tem o direito de expressar suas próprias opiniões, construir seus saberes, apresentar soluções e decisões assim como reformular regras.

É imperativo para uma educação que anseie por cidadãos autônomos o planejamento de experiências que provoquem: a participação das crianças na construção de regras; a cooperação de atividades individuais e coletivas; a ressignificação do mundo em que vivem com seus valores e cultura.

De acordo com FARIA e DIAS, no livro *Currículo na educação infantil* (2012), há várias maneiras de se organizar o programa de escolas infantis. Geralmente espelha a ideia de criança, de ensino-aprendizagem que pode ou não está em harmonia com a legislação em vigor. Contudo, as autoras referenciam a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI/2009 como o primeiro documento legal que oferece um conceito claro de currículo para crianças de zero a cinco anos.

O artigo 9º das DCNEI elucida que as práticas pedagógicas que formam o currículo da educação infantil devem ser embasadas na interação e na brincadeira e que assegurem experiências que combinem os conhecimentos que a criança já possui com os saberes construídos pelo homem no decorrer de sua trajetória.

Concordando com FARIA e DIAS (2012) e diante das DCNEI/2009 acreditamos que o currículo fundamentado por “campos de experiência” é capaz de associar ciência, saberes e culturas. Experiências conscientes e planejadas como diz Moreira (2004):

Nós aprendemos e ensinamos em meio a experiências, em meios às relações que estabelecemos na escola. Tudo isso tem que ser organizado, pensado, planejado, não é algo que acontece de qualquer jeito. A ideia da experiência do aluno fazendo, do professor também trabalhando, planejando e desenvolvendo práticas também está presente (MOREIRA, 2004).

Retornando a abordagem da proposta pedagógica municipal, a exposição dos conteúdos para a educação infantil é organizado de acordo com a faixa etária da criança privilegiando as crianças de 03 a 05 anos. Para estes, os conteúdos são expostos em uma tabela mensal de acordo com o eixo de trabalho. Assim, por exemplo, para as crianças de 04 e 05 anos de idade no mês de março consta: matemática - escrita dos números de 0 a 5. Para as crianças de 03 anos de idade no mês de junho consta: linguagem oral e escrita - revisão das vogais A, E, I, O e apresentar a vogal U.

Após a observação dessa proposta, perguntei às professoras se essa orientação era repassada a elas de forma transparente. As duas disseram que não. Durante as formações são lidos e discutidos trechos das Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Porém uma das professoras relatou que recentemente lhe foi solicitada uma listagem com a quantidade dos alunos do Infantil V que já sabiam escrever seu nome completo, o alfabeto e os numerais até 31. Segundo o desabafo dessa professora, ela sentiu, nesse momento, certa coação em escolarizar as crianças para que estas não cheguem ao primeiro ano “sem saber de nada”. “Não sobra tempo para brincar” (informação verbal)².

Outro ponto observado foi o diário de classe das professoras onde consta uma matriz curricular com os eixos de trabalho e a carga horária semanal correspondente a cada conteúdo. Nesse documento, a brincadeira pertence ao eixo movimento com carga horária de 2 aulas por semana.

² Fala de umas das professoras pesquisadas.

Figura 11 - Matriz curricular presente no diário das professoras

MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL TEMPO INTEGRAL			
MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL			
	Eixos Curriculares	Carga horária semanal	
Formação Pessoal e Social	Identidade e Autonomia	Afetividade e Valores	(2)
Conhecimento de Si e do Mundo	Linguagem Verbal	Literatura	(2)
		Língua Portuguesa	(5)
	Matemática	Matemática	(5)
		Jogos Matemáticos	(3)
	Natureza e Sociedade	História	(3)
		Geografia	(2)
		Ciências Naturais	(3)
		Educação Ambiental	(2)
	Iniciação aos experimentos e à pesquisa científica	(1)	
Música	Musicalidade	(2)	
Movimento	Atividades de Psicomotricidade e Dança e brincadeiras	(3) (2)	
Artes Visuais	Teatro	(2)	
	Artes Plásticas	(2)	
Informática Integrada às práticas pedagógicas	Informática Integrada	(1)	
Total Carga Horária Semanal			40

Fonte: Reprodução captada pelo próprio autor

Sobre a análise da proposta curricular do município pesquisado, concluímos que a maneira como foi exposto os eixos de trabalho somado às suas respectivas especificações da carga horária no diário de classe e à cobrança de aprendizagem das crianças de conteúdos linguísticos e matemáticos pode orientar o professor a práticas pedagógicas que não se associam às conquistas sociais e de políticas públicas que a educação infantil tem obtido nos últimos anos. Embora reconheça a criança como ser social e histórico e desconsidere a concepção assistencialista da educação infantil, ainda faz-se necessário priorizar o desenvolvimento integral da criança abandonando a visão compartimentada e conteúdista da aprendizagem assim como compreender que a criança já é, hoje, e possui direito a uma educação que respeite seu desenvolvimento sem usar a educação infantil como solução para futuros problemas de aprendizagem.

A análise do Projeto Político Pedagógico da escola foi viabilizada pela secretária da escola Felicidade que solicitadamente trouxe o projeto e me tirou algumas dúvidas. No documento mencionado, a educação infantil é citada brevemente discorrendo sobre seus dois anexos, funcionários, turmas e turnos. Os eixos de trabalho são os mesmos citados na proposta do município com algumas especificações nos conteúdos, como a inclusão de projetos, que segundo as professoras “não funcionam”. Pedi para que definissem o termo “não funcionam” e as mesmas relataram que só constam no papel e o único que vigora na escola é o de leitura onde as crianças levam os livros para casa no final de semana.

4.2 O saber docente na escola Alegria

As entrevistas foram realizadas individualmente com as duas professoras pesquisadas após os dias de observação. Optei pelo momento posterior, pois gostaria de conhecer melhor as professoras para que no momento da entrevista a formalidade fosse abrandada e predominasse uma atmosfera amistosa.

As perguntas foram elaboradas de acordo com os estudos realizados sobre brincadeira, entretanto durante as observações senti necessidade de acrescentar mais algumas questões, não só para compreender a concepção do brincar do professor, mas principalmente para que o educador no momento em que fosse respondê-las refletisse sobre sua prática e suas concepções.

A professora P1 demonstrou um pouco de resistência a esse instrumento afirmando que depois de uma semana observando sua sala de aula eu já era capaz de deduzir as respostas das perguntas. Numa conversa rápida justifiquei a importância de um encontro em que pudéssemos dialogar sobre algumas questões. A educadora rebateu sugerindo que eu lhe desse as perguntas para que respondesse em casa consultando o *Google* e devolveria no outro dia. Após mais uma sensibilização marcamos a realização da pesquisa para o dia em que a ele estivesse fora de sala de aula. No dia marcado, cheguei à escola, e a P1 falou que estava muito ocupada e que não poderia responder às minhas questões. Marcamos, então, uma segunda data. Foi quando a entrevista veio a consolidar-se. No entanto, a professora 1 não permitiu que eu usasse o gravador para registrar a conversa, o que dificultou um pouco a transcrição das respostas.

Com a P2, esse momento foi tranquilo. Marcamos o dia da entrevista e sem obstáculos o diálogo aconteceu. Essa participante permitiu o uso do gravador, e a entrevista transformou-se em uma conversa aberta e produtiva.

Apresentaremos a seguir as principais perguntas da entrevista e as respostas fornecidas pelas professoras. Posteriormente, realizaremos algumas análises à luz dos estudiosos referendados na fundamentação teórica, caso necessário, faremos estudos sobre outros autores a fim de ampliar as possibilidades de análises e de interpretações.

1. Qual a sua concepção de criança?

P1. Ser que está em desenvolvimento, em aprendizagem. Inocente e pura.

P2. Inocente, mas não boba. Capaz de criar, de mudar e que pode nos ensinar muitas coisas também mesmo sendo pequenos e não tendo vivido tanto eles tem muito a nos ensinar.

2. Qual a função da escola?

P1. É fazer com que a criança aprenda e seja cuidada. Aprender conteúdos e ser cuidada nas necessidades físicas e afetivas. Para a criança se socializar, aprender a conviver e obedecer a regras como dividir os brinquedos, por exemplo.

P2. Proporcionar momentos para que a criança possa crescer e se tornar um sujeito ativo e capaz de modificar o mundo em que vivem.

3. Como você definiria brincadeira?

P1. São atividades lúdicas (com direcionamento). Na hora que faço jogos com eles para ensinar as letras e números eles estão brincando. Não só quando estão soltas no recreio. Brincar é tudo isso... Quando estão no recreio e brincam sozinhas e quando faço atividades lúdicas com eles.

P2. É quando a criança tá criando, imaginando, alegre. Brincadeira é prazer, alegria.

4. É importante a criança brincar na escola? Quais as possíveis contribuições da brincadeira para o desenvolvimento da criança?

P1. Sim. É importante para a criança aprender as letras, os números, quantidades, coordenação motora. A aprendizagem se dá na brincadeira.

P2. Claro, porque através da brincadeira ela interage com as outras crianças, vai usando a criatividade quando modifica a brincadeira e ainda trabalha a timidez.

5. A brincadeira está presente na rotina de sua turma? De que forma?

P1. Sim. Quando realizo atividades lúdicas em sala de aula.

P2. Sim. Diariamente reservo um horário pra que eles possam brincar livremente.

6. Você planeja o momento da brincadeira?

P1. Sim. Planejo os jogos que vou realizar com as crianças e qual material vou oferecer às crianças no recreio. Geralmente, durante o recreio, pretendo que elas desenvolvam a coordenação motora, a lateralidade, o equilíbrio.

P2. Não. Reservo um tempo para eles brincarem livremente, mas não penso no material que vou oferecer. Eles é que pedem os materiais, e eu procuro atender. Antes eu os deixava manipularem apenas um tipo de brinquedo. Era só brinquedo pra todos ou só pecinhas, ou só fantasias, por exemplo. Hoje já disponibilizo vários materiais ao mesmo tempo. Uns querem brincar de casinha, outros de carrinho, por exemplo. Só fico organizando pra não virar bagunça.

7. Com que materiais as crianças brincam? Elas escolhem com quem e com o que brincar?

P1. Geralmente é mais com pecinhas. Eu escolho o que oferecer a eles e sempre separo as meninas dos meninos porque os meninos são mais ativos e gostam de brincar de luta. Já as meninas preferem brincadeiras mais calmas.

P2. Tem brinquedos pra casinha, bonecos, bolas, boliche, fantasias, peças de encaixe, sucata. Eles pedem esses materiais e se organizam com relação a quem brincar. Não faço distinção entre meninos e meninas. Pra mim, eles podem brincar do que quiserem e podem ser quem imaginar enquanto brincam.

8. Em sua opinião, enquanto as crianças brincam, qual deve ser o papel do professor? É importante o professor interagir com as crianças no momento do brincar?

P1. Deve ser de observação e registro. Não faço isso porque tenho muitas coisas pra fazer. Corrigir cadernos, diário, tarefas. Sei que estou perdendo muitos momentos e até de conhecê-los melhor. Quase nunca brinco com eles. O Infantil V não precisa. Já conhecem as brincadeiras.

P2. Deve ser de observação. Nem sempre é o que faço. Acho que a criança não precisa ser observada o tempo inteiro e nem precisa o professor brincar sempre com elas. Quando estamos perto elas não se sentem à vontade. Participo quando sou solicitada.

Iniciaremos a análise das questões acima discorrendo sobre a concepção de criança, infância e escola.

Segundo Manuel Pinto e Sarmiento (1997) a ideia de criança pode variar muito. Desde os que consideram a criança como pessoa de agora até os que pensam na criança como alguém que virá a ser, alguém do futuro. Segundo esses mesmos autores “o conceito de

criança está longe de corresponder a uma categoria universal, natural, homogênea e de significado óbvio” (p. 62).

Durante muito tempo a criança foi desconsiderada em suas potencialidades e em seus direitos. Era preparada desde cedo para a vida adulta e para muitos representava um “adulto em miniatura”. Com as mudanças na sociedade, na família, a infância foi sendo interpretada sobre outras perspectivas, portanto a compreensão de criança segue o desenvolvimento da sociedade e o valor que esta atribui à infância.

De forma processual, a visão de criança e de infância foi sendo construída ao longo do tempo e hoje se admite que “A infância é entendida como uma construção social: não é, por conseguinte nem um dado universal nem natural” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 67).

Nesse contexto, após lutas sociais em leis e em políticas públicas, a criança possui direitos desde o seu nascimento. Ela é sujeito ativo na construção de sua história e da sociedade em que convive. Ela pensa sobre o mundo, cria hipóteses, ressignifica valores, conceitos e regras.

Assim as escolas de educação infantil devem ser um espaço que reconheça a criança como indivíduo ativo com importância

Analisando as resposta da questão 1, encontramos indícios de que para a P1 o conceito de criança pode estar fundamentado na ideia do porvir e que para crescer necessita relacionar-se com adultos. A criança é um esboço do futuro. Acreditamos que as crianças são personagens importantes na construção da sociedade em que estão inseridas, são capazes de expressar opiniões e tomar decisões. A P2, apesar de certo romantismo quanto à natureza da criança, atribui a esta certa autonomia e liberdade.

Outro ponto que merece discussão é a função da escola. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, a educação básica deve ter como alvo o progresso do aluno para que este possa avançar no trabalho, em estudos seguintes e na prática de seus direitos e deveres. A educação infantil sendo a primeira fase da educação básica agrega estes objetivos também. Contudo, esta mesma lei, em seu artigo 29, declara que a educação infantil deve ter como objetivo o progresso total da criança no aspecto cognitivo, físico, afetivo e social.

Outra lei que discorre sobre a função da educação infantil é a Resolução nº 5, de dezembro de 2009, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a qual aponta para a função social, política e pedagógica na educação de crianças pequenas. Este documento chama a atenção para a interpretação quanto aos objetivos da

educação básica aplicados à educação infantil. As crianças na faixa etária de educação infantil possuem características específicas na maneira de demonstrar ideias, sentimentos, de construir saberes e interagir, portanto, a progressão em estudos futuros e no trabalho necessita ser dimensionada de acordo com as especificidades da criança pequena.

Analisando a depoente P1, em relação à segunda pergunta do questionário, a professora citou a relação educar e cuidar, porém de uma maneira apartada. Segundo esta professora o educar associa-se aos conteúdos oferecidos às crianças e o cuidar ao atendimento de necessidades do corpo. Nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil (2011) o educar e cuidar ocorre conjuntamente. “Dessa perspectiva, cuidar é bem mais do que atenção aos aspectos físicos e educar é muito mais do que garantir à criança acesso ao conhecimento” (2011, p. 14).

Outra questão é a de que a criança vai à escola para aprender obedecer a regras. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil indicam os princípios da ética, política e estética como essenciais na construção da proposta pedagógica de instituições infantis. O princípio político trata “dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática” (BRASIL, 2009).

Baseado neste princípio pode-se concluir que a escola é, também, espaço de construção de regras, de reflexão e incentivo à criticidade. Que tipo de cidadão desejamos formar se ao ingressar na escola a criança já encontra posta uma série de regras e costumes cabendo a ela a simples obediência? A criança é sujeito ativo em nossa sociedade e deve ser incentivada a cooperar na elaboração das regras, questionar, opinar. A escola é, portanto, espaço de discussão, de reflexão, de construção da democracia.

Nesse aspecto, a P2 aproximou-se mais desse cenário quando falou que a escola deve contribuir para a formação de um sujeito ativo e capaz de transformar a realidade em que vive. Entretanto, não especificou os momentos para a criança crescer. Quando indagada sobre a qual crescimento se referia ela generalizou dizendo fazer menção ao crescimento em todos os sentidos e encerrou a pergunta.

Outro tema abordado na entrevista é a definição pessoal do que seja brincadeira. A ideia de brincar para P1 abrange qualquer situação que envolva o lúdico. Pode ser brincadeira dirigida (quando o professor quer ensinar algo) ou ainda a atividade em que as crianças estão sozinhas. Perguntei se considerava brincadeira o jogo pedagógico que realizava com as crianças e a mesma respondeu positivamente. Afirmou não haver diferença entre jogo pedagógico ou educativo e o brincar das crianças no momento do recreio, por exemplo.

A definição de brincar não é simples e talvez, por isso, ainda não tenhamos um conceito universal sobre essa atividade. Contudo, é possível descrevermos o que caracteriza a brincadeira, o que diferencia jogo educativo ou pedagógico do brincar espontâneo.

Em KISHIMOTO (1994), encontramos a liberdade como sendo a característica principal do jogo. Portanto, se este atributo for respeitado o brincar da criança estará garantido independente de ser nomeado educativo, pedagógico, didático, livre. Sendo assim “todo jogo é educativo em sua essência. Em qualquer tipo de jogo a criança sempre se educa” (p. 23).

De acordo com a P2 o brincar é sinônimo de alegria e prazer. Em seus estudos, Vygotsky demonstra discordância desta concepção ao afirmar que outras atividades podem dar mais satisfação à criança que o próprio brincar. Em algumas situações o jogo pode causar insatisfação e até sofrimento, mas ainda sim a criança interessa-se no brincar. “VYGOTSKY (1994) compreende que o brinquedo aparece justamente quando a criança passa a experimentar tendências irrealizáveis” (MARTINS, 2004).

A relevância do brincar na educação infantil foi afirmada pelas duas professoras entrevistadas. A P1 deu um enfoque da brincadeira como propulsora de conhecimentos formais, conteúdos sistematizados. A P2 acentuou a importância da brincadeira para a interação criança-criança e criança-professor.

Já foram apresentadas no referencial teórico as várias contribuições do brincar para o desenvolvimento da criança. Os jogos realizados em sala de aula com a intenção de apresentar conteúdos são válidos, e constatados por estudiosos, que a aprendizagem através de atividades lúdicas é muito mais significativa, entretanto é importante também que sejam destinados momentos, na escola, para que a criança brinque livremente construindo seus próprios enredos.

Ambas as professoras entrevistadas revelaram a presença do brincar em sua rotina. A primeira professora relatou o brincar em jogos pedagógicos que realizava com as crianças enquanto a segunda entrevistada confirmou o brincar no momento do brincar espontâneo. Percebe-se que a concepção das professoras diferencia-se sobre a natureza do brincar. Enquanto para P1 a brincadeira ocorre em atividades dirigidas para a P2 o brincar é espontâneo.

Sobre o planejamento a primeira professora afirmou planejar o momento do brincar. Prepara com antecedência os jogos que as crianças irão realizar em sala de aula e qual brinquedo vai oferecer aos pequenos no horário do recreio. A P2 não planeja o momento do brincar, apesar disso, delibera autonomia às crianças quanto à escolha de suas brincadeiras, brinquedos e parceiros.

O planejamento do brincar é essencial para que a criança amplie suas experiências explorando diversos espaços na escola, manipulando objetos diferentes que contribuam para que as crianças construam suas próprias histórias e ainda alarguem suas interações. O professor deverá, portanto, refletir e intencionalizar práticas pedagógicas que potencializem os momentos da brincadeira, expandindo, assim, as possibilidades de desenvolvimento das crianças.

As educadoras também revelaram durante a entrevista quais materiais eram utilizados pelas crianças durante as brincadeiras e se escolhem com o que e com quem brincar. De acordo com a P1, sua turma tinha mais acesso às pecinhas, e ela, a professora, era quem selecionava o brinquedo distribuído às crianças além de fazer a separação entre meninos e meninas. Na turma da P2, as crianças faziam a escolha dos brinquedos e brincadeiras, inclusive vários tipos de brinquedos eram escolhidos ao mesmo tempo, e escolhiam também seus parceiros.

Analisar as questões acima descritas é uma tarefa bastante complexa. São temas diferentes, mas que se relacionam entre si. A escolha feita pela professora do brinquedo oferecido às crianças e a divisão no momento do brincar entre meninos e meninas refletem sua concepção a respeito de infância, brincadeira e provavelmente na afirmação da desigualdade entre os sexos.

Se uma das funções da escola é formar sujeitos autônomos e críticos, a conduta de não ouvir as crianças quanto aos seus desejos e necessidades negando-as a possibilidade de participarem na tomada de decisões e de escolhas parece não ser adequada para o sucesso daquele objetivo.

A postura da P1 sugere uma conduta disciplinadora, impositiva e que desfavorece uma interação positiva com a criança. Interação esta necessária para gerar laços de segurança, aproximação e parceria entre adulto e criança.

Além disso, a separação entre meninos e meninas imposta pela professora reafirma normas ultrapassadas de uma sociedade machista e estigmatizada. Embora vejamos ainda, atitudes de desvalorização e preconceito com a mulher, apesar das lutas e dos esforços da sociedade em geral, a escola não deve ser espaço de reafirmação dessas diferenças, mas de construção cultural que supere preconceitos, intolerância e tabus.

A última questão respondida pela professora diz a respeito ao papel do professor enquanto as crianças brincam. Ambas as entrevistadas responderam que o professor deveria observar as crianças e fazer registros, contudo reconheceram que não fazem isso devidamente. A P1 justificou essa falta de observação pela necessidade de realizar outras tarefas

aproveitando, para isso, o tempo em que as crianças brincam. Já a P2 não vê necessidade de observação contínua, pois acha que as crianças ficam constrangidas quando tem adulto por perto. Então perguntei se as crianças não ficariam à vontade se a percebessem como parceira, como amiga e que talvez para isso fosse necessário que ela brincasse com eles. Perguntei se elas brincavam com seus alunos e disseram não. O Infantil V já conhecia todas as brincadeiras e por isso não precisaria da participação dela. Foi o argumento da professora 1. A segunda educadora revelou que só brincava com as crianças quando solicitada.

A brincadeira é uma das maneiras da criança ser inserida na cultura, por isso o contato com crianças mais experientes ou com adultos propiciará a aprendizagem de novas brincadeiras, da construção das regras no brincar e posteriormente a ressignificação dessas regras e desses jogos.

No decorrer da entrevista, perguntei ainda a opinião das professoras sobre como a criança aprende a brincar. Inicialmente tiveram bastante dificuldade em responder e reclamaram da pergunta dizendo que era muito difícil. Então reformulei da seguinte maneira: Você acha que a criança já nasce sabendo brincar? Ambas as professoras disseram que sim. A criança já nasce sabendo brincar e, portanto, não precisa de um adulto para auxiliar nessa atividade.

Segundo KISHIMOTO (1994) a criança não nasce sabendo brincar já que o jogo é um aprendizado social e, portanto necessita da interação com as pessoas para aprender a cultura a qual está inserida. “Há que se considerar ainda que o jogo não é inato, mas uma aquisição social. Desta forma, o educador tem que estar atento para auxiliar a criança, ensiná-la a utilizar o brinquedo. Só depois ela estará apta a uma exploração livre” (KISHIMOTO, 1994, p. 20).

4.3 Observação

As observações foram realizadas com o objetivo de compreender como as crianças elaboram seus enredos, como se organizam e quais temas são mais pertinentes. Foram cinco dias de observação em cada turma.

No primeiro Infantil V o que foi observado é que as crianças foram limitadas em suas brincadeiras os mais diversos aspectos. A elaboração dos enredos era controlada parcialmente pela professora. Sempre que esta oferecia um brinquedo sugeria também como brincar dificultando a criatividade das crianças em criar brincadeiras.

Se a professora oferecia massinha de modelar ela dizia para esculpir letras e números. Caso cedesse às crianças peças de encaixe sugeria a construção de casas e prédios. Com baldinhos de areia também foi igual. A professora estava sempre no controle do jogo. Entretanto este controle era parcial porque as crianças sempre conseguiam burlar as ideias da professora e fazer suas próprias construções.

Brincando com massinha, inicialmente eles obedeciam à professora e faziam o que ela solicitava, mas assim que a educadora se ocupava em outra atividade as crianças imediatamente trocavam a atividade por suas próprias composições. Construíam jogo de futebol, cobrinhas, corações, pizzas e bonecos.

A atividade com massinha de modelar foi oferecida às crianças três vezes na semana da observação. Todas às vezes foram da mesma forma e em nenhum dia a professora planejou essa brincadeira. Fornecia massinha para preencher o tempo entre uma atividade e outra.

As crianças realizavam essa atividade em mesas individuais limitando a interação e a organização das crianças. Geralmente, quando interagiam, eram com o parceiro da frente ou do lado mesmo havendo a possibilidade de organizar o mobiliário em círculos com seis crianças. A professora também não permitia a livre circulação das crianças pela sala, em nenhum momento, impedindo as trocas, os acordos, os ajustes, os combinados.

Outra brincadeira dessa turma era com peças de encaixe fornecidas às crianças todos os dias. Havia dois tipos. Um conjunto com peças menores e outro conjunto com pecinhas grandes. A professora fornecia as peças pequenas quando as crianças estavam dentro de sala e deixava as maiores para a hora do recreio. Durante essa atividade, as crianças ficavam sentadas em suas cadeiras individuais dificultando a comunicação do grupo.

Apesar das limitações, as crianças aproveitavam todas as “brechas” para imaginar e criar suas brincadeiras. Quando a professora sentava para corrigir cadernos a criatividade fluía melhor. Os meninos criavam robôs, binóculos, carrinhos, caminhões, cidades e as meninas brincavam de casinha com as pecinhas fazendo bonecas, cadeiras e mesas. Foi observada também a construção, por uma criança, de uma televisão com peças de encaixe e a venda desse produto ao colega do lado por moedas fictícias.

Na hora do recreio, foi ofertado uma vez baldinhos de areia e nos quatro dias seguintes peças de encaixe (conjunto maior). Durante a brincadeira de baldinho, as crianças foram divididas pela professora em dois grupos: meninos e meninas. Basicamente brincaram em duplas de fazer bolinhos. Quando tentavam se organizar de outra maneira (grupo misto ou procurar outro espaço para expor os bolos) a professora chamava atenção advertindo caso

fossem pra outro espaço ou se misturassem com as outras turmas sentariam na cadeira e perderiam o recreio.

As peças maiores do encaixe tiveram a mesma função das peças menores. Os temas das brincadeiras foram basicamente os mesmos que os das peças pequenas. Mesmo na hora do recreio, as crianças não são livres para iniciar seus jogos, escolher seus parceiros e suas brincadeiras. A turma passa todo o recreio sentada na grama. Sem correr, sem pular e controlando sua expressão corporal.

Percebi pouca autonomia das crianças em relação à escolha de brinquedos e brincadeiras e até mesmo na utilização de materiais disponíveis na sala, como livros de história. A professora precisa autorizar o manuseio dos livros para que as crianças gozem de suas leituras. Outro aspecto é que as crianças passam um tempo considerável de espera. Esperam os colegas chegarem, depois esperam os outros acabarem a atividade, esperam o recreio, esperam os pais chegarem. Durante a espera ficam ociosas e entediadas.

No penúltimo dia de observação, em um desses momentos de espera, a professora se ausentou da sala e me deixou sozinha com as crianças. Fiquei angustiada com a expressão enfadonha das crianças. Totalmente ociosas. Foi quando perguntei à professora se poderia pedir a eles que me fizessem um desenho. Ela autorizou, e então convidei as crianças a me fazerem um desenho sobre a brincadeira que mais gostavam na escola. Eles concordaram. Entreguei folha e lápis para desenharem.

Todos desenharam brincadeiras que jogavam fora da escola. Brincadeira de bola, de casinha, de carrinho, de bicicleta, pega-pega. Então eu expliquei novamente que seriam as brincadeiras dentro da escola. A dificuldade foi enorme. Aproximei-me e percebi que alguns continuavam desenhando brincadeiras as quais não presenciei na escola. Perguntei a uma criança que desenhava uma brincadeira de mãe e filha se brincava assim na escola. Ela disse que não, que não dava porque faltavam “as coisas”.

Indaguei a outra criança o desenho com bola já que não observei bolas na escola. Ele disse que adorava jogar bola, mas na escola não jogava porque “a tia não deixa”, “a bola é só pros pequenininhos” (informação verbal)³.

Ainda conversei com mais uma criança que enquanto desenhava e usava muito a borracha. Perguntei sobre seu desenho e ela disse que era brincadeira de pecinha. Perguntei se gostava de brincar de pecinhas e então imediatamente apagou o desenho da peça e passou um

³ Informação verbal espontânea manifestada por uma das crianças.

traço por cima da marca da pecinha desenhada a pouco. “Não gosto, não. São chatas e machucam” (informação verbal)⁴

Ficou claro que a dificuldade que a turma enfrentou em desenhar algo relativamente simples, reflete a baixa qualidade das brincadeiras experimentadas na escola.

Todos os dias da observação a professora realizou atividades lúdicas, com jogos, material concreto, boliche, mas nenhum desses jogos foi representado pelas crianças nos desenhos. Nem mesmo o boliche. Isso pode ser explicado pelo fato de as crianças não considerarem tais atividades como brincadeira. Esses jogos pedagógicos foram iniciados e dirigidos pela professora, além de serem realizados por amostragem. Só algumas crianças participavam do jogo, quem era escolhido pela professora, o restante mantinha a postura de observador.

No último dia de observação (sexta-feira), foi o dia do brinquedo. Nesse dia, todos os alunos da escola são convidados a trazerem seus próprios brinquedos de casa e socializarem com os amigos da escola. Essa atividade é realizada em sala de aula todas as sextas-feiras. Então, terminada as atividades do dia a professora “liberou” as crianças para brincarem com seus brinquedos. Separou as meninas no fundo da sala e os meninos próximos à porta. As crianças finalmente expressaram alegria no brincar.

Fizeram negociações para trocar de brinquedo. Quem trouxe um brinquedo mais moderno exibiu-o com orgulho, mas não foi o suficiente para perder o interesse em brinquedos tradicionais, como o pião e o carrinho de boi. Negociaram a hora de trocar e quase não houve conflitos. Apesar de a professora ter dividido os meninos e as meninas eles se reorganizaram de acordo com os interesses pelos brinquedos. Inicialmente quem trouxe carrinho ficou junto, quem trouxe bonecos formou outro grupo e os que trouxeram brinquedos eletrônicos formaram outra divisão. Posteriormente, os grupos se mesclaram de forma que quase todas as crianças interagiram entre si.

Entre as meninas a brincadeira principal foi de casinha. Trouxeram bonecas, móveis de plástico, panelinhas. Dividiram-se também em dois grupos. Ambos com o mesmo tema: mãe e filha.

Contudo, um dos meninos esqueceu-se de levar o brinquedo de casa e não teve oportunidade de negociar as trocas. Ele ficou cerca de trinta minutos sentado, sozinho em sua cadeira desejando de longe brincar com o *tablet* do amigo. Pediu emprestado, mas o amigo

⁴ Idem.

não cedeu. Depois de muita espera, conseguiu brincar três rápidos minutos, até que o dono do brinquedo veio e tomou.

Foi muito doloroso assistir ao sofrimento dessa criança e ver que a professora nem se quer percebeu o conflito. A brincadeira durou cerca de quarenta minutos. Foi o tempo que essa criança passou excluída da brincadeira.

Diante do panorama descrito anteriormente, a turma 1 do Infantil V usou o brinquedo para direcionar suas brincadeiras. Como a oferta de brinquedo foi limitada, os temas também foram restritos. As meninas detiveram-se às brincadeiras que imitavam atividades domésticas; e os meninos concentraram-se em lutas, armas, aviões e bonecos.

Quanto à maneira de se organizarem, foi difícil perceber, pois a professora sempre os dividia em grupos. Somente no dia do brinquedo as crianças tiveram um pouco mais de liberdade de escolher seus parceiros, no caso, por interesse no objeto do amigo.

A observação, na segunda turma, também foi em cinco consecutivos. De imediato, percebi a turma muito falante e participativa. No primeiro dia de observação, fui incluída pelas crianças numa brincadeira que elas próprias pediram à professora que fizesse. Trata-se de uma brincadeira cantada em que uma criança responde às perguntas feitas pela professora e o restante do grupo.

De acordo com as observações do Infantil V 2, todos os dias as crianças tiveram momentos na rotina destinados ao brincar livre. Algumas vezes era antes do intervalo e outras vezes após o recreio. As crianças é quem decidiam o horário. A professora seguia o planejamento de aula e vez por outra eles viam e negociavam com a professora. “Tia, hoje vamos brincar logo?”, “Pode ser lá fora hoje?”, “Hoje a gente quer futebol!”. A professora geralmente atendia à solicitação dos meninos e quando não, explicava o motivo e negociava alternativas.

Ainda no primeiro dia de observação as crianças estavam sentadas em seus lugares fazendo uma atividade no caderno de desenho e a professora estava sentada preenchendo o diário. Dois meninos se aproximam e dizem⁵:

“-Tia, vamos brincar lá fora?”

-De que é que vocês querem brincar? – perguntou a professora.

- De bola- respondeu o segundo garoto.

- Não podemos ir lá pra fora agora, o sol está muito quente. São duas horas da tarde. Escolhe outra coisa pra brincar agora que quando forem quatro horas e estiver sombra, nós vamos jogar futebol. Tá bom? – respondeu a professora.

- Tá. – respondeu um dos garotos.”

⁵ Informação verbal.

Os meninos saíram bem e foram comunicar aos outros o acordo que tinham feito. Eles pediram massinha e voltaram à rotina. Às quatro horas eles mesmos olharam para a grama, viram que estava na sombra e lembraram à professora do acordado. Ela entregou quatro bolas, e as crianças foram brincar.

A postura da professora de ouvir as crianças foi percebida em todos os dias da observação. Notei a turma unida, cooperante, criativa e questionadora. Mesmo nos jogos educativos, quando a professora queria ensinar algo, as crianças dirigiam a brincadeira. A educadora ensinava o jogo e eles continuavam, escolhiam o próximo jogador, e a professora ficava coordenando para que todos participassem, fazendo as intervenções necessárias.

Durante o intervalo, as crianças corriam, envolviam-se com as outras turmas, manipulavam areia, água, bolas e sucata (copinhos de iogurte, garrafas PET, latas, colher descartável). As crianças escolhiam o que levar para o intervalo.

Os temas das brincadeiras diversificados: a) transportadora: menino e menina se organizaram para fazer mudanças. Colocaram em um caminhão de plástico, tipo caçamba, brinquedos selecionados por eles próprios e diziam que estavam fazendo mudança. Levavam o carregamento de um lado para o outro. O menino era o motorista e a menina a ajudante. Outra menina quis participar da brincadeira. A dupla rejeitou, mas depois da professora pedir que deixassem a colega brincar também, eles aceitaram a novata e deram-lhe o papel de dona da casa em mudança; b) cinema: depois da contação de história as crianças permaneceram no cantinho da leitura manipulando os livros livremente. Três crianças pediram os livros gigantes da professora, os quais estavam guardados na prateleira. A professora atendeu ao pedido e o grupo foi para debaixo da mesa, abriu o livro e começaram a narrar a história como se estivessem no cinema. Procuraram outros objetos para usar como saco de pipocas e óculos 3D; c) construção: com baldes e pás de areia duas crianças simularam a formação do cimento acrescentando água à areia. Começaram a rebocar o muro da escola, no entanto uma menina passou e foi suja pelo preparo. A garota foi até a professora informar que jogaram areia nela. A professora foi até “os pedreiros” e perguntou o que aconteceu. Depois de as crianças explicarem, a P1 comentou que estava sujando quem passava porque o cimento estava fraco. Precisava de mais água. A dupla concordou e foi correndo refazer a massa. A menina que reclamou da sujeira inseriu-se na brincadeira que continuou até o fim do tempo de brincar.

Os episódios anteriormente descritos foram apenas alguns dos muitos observados. Ainda surgiram temas como caldeirão da bruxa com feitiços e encantamentos, casinha, mãe e filha, corrida de carros, padaria, escolinha, circo, casinha da árvore, dinossauro, inventor. A

variedade dos temas e os enredos complexos elaborados pelas crianças demonstram interações de qualidade entre crianças e entre professor-criança. Essa qualidade contribui para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da afetividade, da sociabilidade das crianças fomentando nas crianças o desejo de aprender, viver, crescer.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo dos estudos realizados neste trabalho podemos concluir que a brincadeira é uma das atividades mais importantes para o crescimento global da criança. O brincar poderá ampliar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento infantis. A brincadeira contribui estimulando a criatividade, a autonomia, a socialização, as linguagens e mais uma gama de outros aspectos que o brincar favorece.

Mas e a brincadeira no contexto escolar? É possível a brincadeira nas instituições de educação infantil que reconheçam a criança como autora de suas experiências? Qual a relevância das brincadeiras livres no contexto escolar para o desenvolvimento infantil?

Chego ao fim desta pesquisa acreditando que a brincadeira livre é importantíssima para que a criança se desenvolva plenamente e, na escola, esse brincar pode ser potencializado caso seja pensado pelo professor como oportunidade de socialização, como direito da criança e que se respeite suas ideias, opiniões e sua liberdade.

Autores como Vygotsky, Elkonin, Kishimoto e outros abordados neste estudo apontaram a relevância da brincadeira no desenvolvimento da criança nos aspectos cognitivos, motor, social e emocional. A brincadeira promove, entre outros, a interação, a criatividade, a autonomia, a expressividade, a iniciativa e a apropriação da cultura.

Documentos Nacionais que fundamentam práticas pedagógicas como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ressaltam que a brincadeira deve nortear, juntamente com a interação, as atividades diárias na educação infantil. Portanto, a brincadeira é garantia legal e sua qualidade deve ser priorizada.

Apoiada no estudo realizado neste trabalho e na observação, percebi que a concepção do brincar e de sua importância entre as professoras eram diferentes.

A pesquisa foi realizada em uma única escola com duas turmas de infantil V que funcionavam no mesmo turno, na mesma cidade, mas com professoras diferentes. Contudo, os desafios são os mesmos para ambas as educadoras como: falta de material, falta de espaço, número de alunos em excesso, deficiência no acompanhamento pedagógico. Além disso, a proposta do município investigado é a mesma para as duas professoras, bem como o Projeto Político Pedagógico da escola, que apesar de não conhecerem no início da pesquisa é o mesmo e ainda as formações mensais oferecidas pela prefeitura também são idênticas já que lecionam a mesma turma compartilhando inclusive, a mesma formadora.

Diante desse contexto, aparentemente semelhante, observei duas práticas pedagógicas totalmente diferentes. Para uma professora, a brincadeira ocorria durante os jogos pedagógicos direcionados por ela mesma; enquanto, para segunda professora, o brincar acontecia quando as crianças estavam “livres”. Como explicar essas diferenças diante de um meio semelhante?

Sabemos que os jogos pedagógicos podem ser um recurso didático prazeroso para a criança e que pode ampliar e possibilitar aprendizagens. Se para a criança o jogo pedagógico houver significado, então esta atividade lúdica será um aliada não só em aprendizagens conceituais, mas no desenvolvimento infantil como um todo.

Contudo, a prioridade observada da professora 1 em proporcionar jogos lúdicos às crianças não contempla um requisito primordial: qualquer atividade sugerida às crianças devem ser significativas para as mesmas. Devem priorizar a criança e não o conteúdo. O que percebi é que os jogos lúdicos (nomeados assim pela professora 1) realizados na turma 1 de infantil V foram sempre com o objetivo de ensinar conteúdos e que a participação das crianças era mais por uma convocação que por convite. A professora dizia o que era pra ser feito e estava sempre no comando dos jogos. Um pequeno número de crianças, escolhidos pela educadora, participavam do jogo. A maioria só observava. Nenhum tempo era destinado para que as crianças manipulassem os jogos sozinhas.

Desta maneira a atividade lúdica se descaracteriza tornando-se puramente ensino de regras e conceitos. Nem todo jogo é lúdico. Não é porque são oferecidos às crianças materiais ou objetos manipuláveis que a ludicidade está necessariamente presente na atividade. No lúdico há de se haver prazer, criatividade, interação, cooperação e liberdade.

Contraditoriamente à professora 1, a professora 2, mesmo realizando jogos pedagógicos destinava um tempo para que as crianças se organizassem e brincassem com os jogos livremente. Além disso, a brincadeira livre foi atividade diária nos dias de observação.

Conclui-se, neste aspecto, que para a professora 1 as crianças brincavam para aprender conteúdos enquanto que para professora 2 o brincar, além de ensinar conceitos, objetivava a socialização, interação e o prazer.

Refletindo sobre as diferentes concepções entre as professoras analisadas a explicação para tal fato pode encontrar-se na formação e na experiência desses profissionais. Apesar das professoras terem formação inicial em Pedagogia, a professora 1 especializou-se em gestão escolar e psicopedagogia e conta com três anos de experiência em educação infantil enquanto a professora 2 é especialista em Educação Infantil e trabalha com crianças pequenas há 19 anos.

Sabemos que a experiência, sozinha, não implica necessariamente uma prática pedagógica de sucesso, entretanto, neste caso parece influenciar visto que, em uma conversa informal, as professoras ressaltaram esse ponto como um dos determinantes para sua prática pedagógica. A professora 1 relatou que, às vezes, sente dificuldade em trabalhar com crianças pequenas, enquanto a professora 2 afirma: “Eu sei do que eles gostam e como fazê-los felizes. Já aprendi nesses anos de experiência. Mas pra mim, o que ajudou também a melhorar minha prática foi minha especialização. Mudei muito depois que fiz o curso”.

Outro aspecto relevante é que mesmo sendo a brincadeira peculiar à infância e que toda criança, a priori, é capaz de atribuir novos significados aos objetos ao seu redor, parece existir um limite nessa simbolização que implica diretamente na variedade de temas criados pela criança.

Na turma 1, as crianças tiveram acesso basicamente à peças de encaixe nos intervalos entre atividades e no recreio também. Com isso, construíram enredos limitados em construções, luta entre bonecos e uma menina simulou brincadeira de casinha com as peças. Esses foram os temas mais recorrentes nesta turma. Podemos dizer que foram temas simples para crianças entre cinco e seis anos de idade. Portanto, o uso repetitivo de brinquedos, principalmente se o professor não incentivar novas possibilidades, influenciará na ampliação dos enredos elaborados pela criança na brincadeira.

Além disso, a interação entre as crianças também pode determinar o enredo criado na brincadeira. Brincar sozinho é diferente de brincar em grupo. Várias crianças ampliam as possibilidades de acordos e sugestões. Notei que as crianças do infantil V 1 brincavam na maior parte do tempo sozinhas ou em duplas e quando estavam em grupos maiores, sempre no recreio, ficavam divididos por sexo.

Em contra partida observei a turma 2 com grandes possibilidades de brincar livremente. As crianças se organizavam de forma autônoma. Escolhiam seus parceiros e suas brincadeiras. Eram ofertadas peças de encaixe, bonecas, carrinhos, caminhões, bolas, livros, sucata, objetos do lar como panelas, cadeirinhas, fogões...

Brincavam quase sempre em grupos. Escolhiam seus parceiros por interesse nos objetos do outro, por interesse em participar da brincadeira do outro ou ainda por afinidade. Criavam enredos complexos como cinema em três dimensões, príncipes e princesas, caldeirão da bruxa, escolinha, cientista, inventor...

Nesta turma algo que me chamou muita atenção foi quando pedi para que desenhassem suas brincadeiras escolares preferidas e uma das crianças desenhou a brincadeira de boliche. Fiquei refletindo porque nesta turma o boliche foi retratado e na turma 1 não foi

desenhado como brincadeira sendo que as duas professoras utilizaram este brinquedo como jogo didático para ensinar números e contagem.

Atribuí este fato ao tempo que a professora 2 destinou para que eles próprios manipulassem o boliche e fizessem seus registros. Todas as crianças da turma 2 participaram da atividade enquanto na turma 1, a professora fez os registros, escolheu algumas crianças para participar e depois guardou o material.

O episódio descrito acima pode indicar que a criança sabe muito bem o que é brincadeira e o que não é. Para a professora 1, a atividade do boliche era brincar, no entanto, as crianças não fizeram registro de boliche. Para a professora 2, a atividade descrita era jogo pedagógico e as crianças registraram como brincadeira. Talvez para a criança só exista brincadeira quando ela está no controle da experiência, quando está livre. Este questionamento seja, talvez, motivo de mais estudos e investigações. Talvez a necessidade de definirmos brincadeira esteja entre nós, adultos.

Diante dos estudos, das análises, das observações deste trabalho finalizo minha pontuação evidenciando duas práticas pedagógicas diferentes e duas turmas infantis ainda mais diferentes. A turma 1 mostrou-se quieta, pouco expressiva, controlada, insegura e pouco criativa. Enquanto a turma 2, extremamente participativa, expressiva, criativa, contestadora e alegre.

Conclui-se nesse ponto que a baixa qualidade nas interações criança-criança e criança-professor, a limitação nos brinquedos oferecidos às crianças e, principalmente, pouco tempo destinado às brincadeiras livres foram fatores determinantes para que a turma 1 tivesse um repertório de brincadeiras limitado, pouca interação e conseqüentemente tivesse as características acima descritas.

A turma mais brincante, o infantil V 2, mostrou criatividade, envolvimento, engajamento e expressividade indicando que a brincadeira é a atividade que mais contribui para o desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1998.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de julho de 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. 3 vols. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. PARECER CNE/CEB nº 20/2009 de 11 de novembro de 2009. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5/2009, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica- CEB. Dez.2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brincadeiras e Interações nas diretrizes curriculares para a educação infantil**: manual de orientação pedagógica: módulo 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CHÂTEAU, Jean. **O jogo e a criança**. Tradução: Guido de Almeida. São Paulo: Summus, 1987.

CRUZ, S. H. V. ; PORTO, B. DE S. Uma pirueta, duas piruetas. Bravo! Bravo! A importância do brinquedo na educação das crianças e de seus professores. **Educação e Ludicidade**. Salvador-Bahia, v. 2, p. 141-163, 2002.

CRUZ, S. H. V.; PORTO, B. DE S. **Linguagem e Educação da Criança**. Fortaleza: UFC, 2004.

ELKONIN, Daniel B. **Psicologia do jogo**. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de; DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles. **Currículo na educação infantil**: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2012.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 3ª.ed. São Paulo, Positivo, 2004.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão.** São Paulo: Moderna, 2012.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura.** São Paulo: Perspectiva, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.

KRAMER, Sonia. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças.** Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41-59, julho/ 2002.

MACHADO, Maria Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar, atividades e materiais.** São Paulo: Loyola, 2007.

MARTINS, Cristiane Amorim. **Brincar, aprender e se desenvolver: o que isso tem a ver? Uma leitura das contribuições de Piaget, Vygotsky e Wallon a respeito do significado e função do jogo, 2004.(NO PRELO)**

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer.** Fortaleza: Demócrito Rocha: EdUECE, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MRECH, L. M. O que é Educação Inclusiva? **Revista Integração.** Brasília: MEC/SEESP, v. 8, n.20, 1998.

NICOLOPOULOU, A.; COLE, M. Generation and Transmission of Shared Knowledge in the Culture Collaborative Learning: The Fifth Dimension, Its Play-Word, and Its Institutional Context, 1991,1993. In: FORMAN, E. A.; MINICK, N.; STONE, C. A. **Contexts for Learning: Sociocultural dynamics in children's development, 1993.**

O JOGO e a educação infantil. **Revista Perspectiva**, nº 22, 1994, p. 105- 128.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmica. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. **As crianças, contextos e identidades.** Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

SOMMERHALDER, Aline. **Jogo e a educação da infância: muito prazer em aprender.** Curitiba: CRV, 2011.

VYGOTSKY, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Tradução de Zoia Prestes. Rio de Janeiro: **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, nº 11, julho de 2008. (p. 23-56)

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA ÀS PROFESSORAS INVESTIGADAS

Professor:

Formação:

Ano de Conclusão (se Nível Superior):

Nível de E.I. que leciona:

- 1) Como você definiria brincadeira?
- 2) É importante a criança brincar na escola?
- 3) Quais as contribuições que você atribui à brincadeira no desenvolvimento infantil?
- 4) A brincadeira está presente na rotina escolar de seus alunos? De que forma? (com o objetivo de saber se o professor diferencia jogo pedagógico e brincadeira) em que momento?
- 5) Você planeja o momento da brincadeira?
- 6) Quanto tempo destina ao brincar?
- 7) Com que frequência essa atividade é desenvolvida em sala?
- 8) Com que materiais as crianças brincam? Elas escolhem com quem e com o que querem brincar?
- 9) Em sua opinião, enquanto as crianças brincam, qual deve ser o papel do professor?
- 10) É importante a criança interagir (brincar) com crianças mais experientes ou adultos? Qual a relevância dessas interações?
- 11) Você participa das brincadeiras das crianças? De que maneira? Em que momentos?
- 12) Como você definiria criança?
- 13) Qual a função da escola?

ANEXO A - BRINCANDO DE FAZER BOLO - TURMA 2

Fonte: Acervo do autor.

ANEXO B - BRINCANDO DE FANTASMA - TURMA 2

Fonte: Acervo do autor.

ANEXO C - BRINCANDO DE CINEMA - TURMA 2

Fonte: Acervo do autor.

ANEXO D - DESENHO ESPONTÂNEO- TURMA 2

Fonte: Acervo do autor.

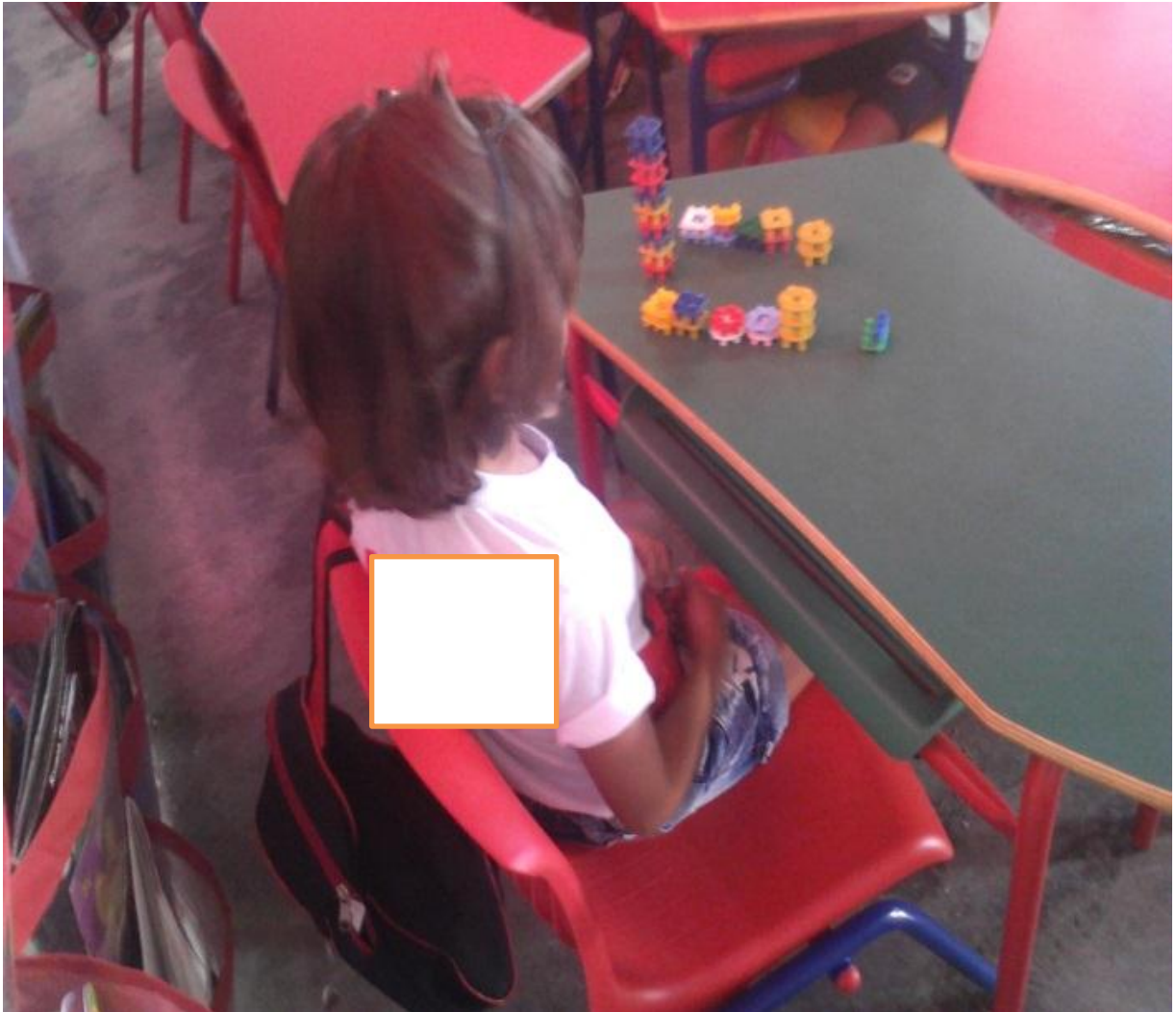
ANEXO E - BRINCANDO DE PROFESSORA- TURMA 2

Fonte: Acervo do autor.

ANEXO F- BRINCANDO DE ESCOLA 2 - TURMA 2

Fonte: Acervo do autor.

ANEXO G- BRINCANDO DE CASINHA- TURMA 1



Fonte: Acervo do autor.

ANEXO H - BRINCANDO DE BONECOS- TURMA 1

Fonte: Acervo do autor.

ANEXO I - JOGO DE CONTAGEM- TURMA 1

Fonte: Acervo do autor.

ANEXO J - JOGO DE CONTAGEM 2- TURMA 1

Fonte: Acervo do autor.

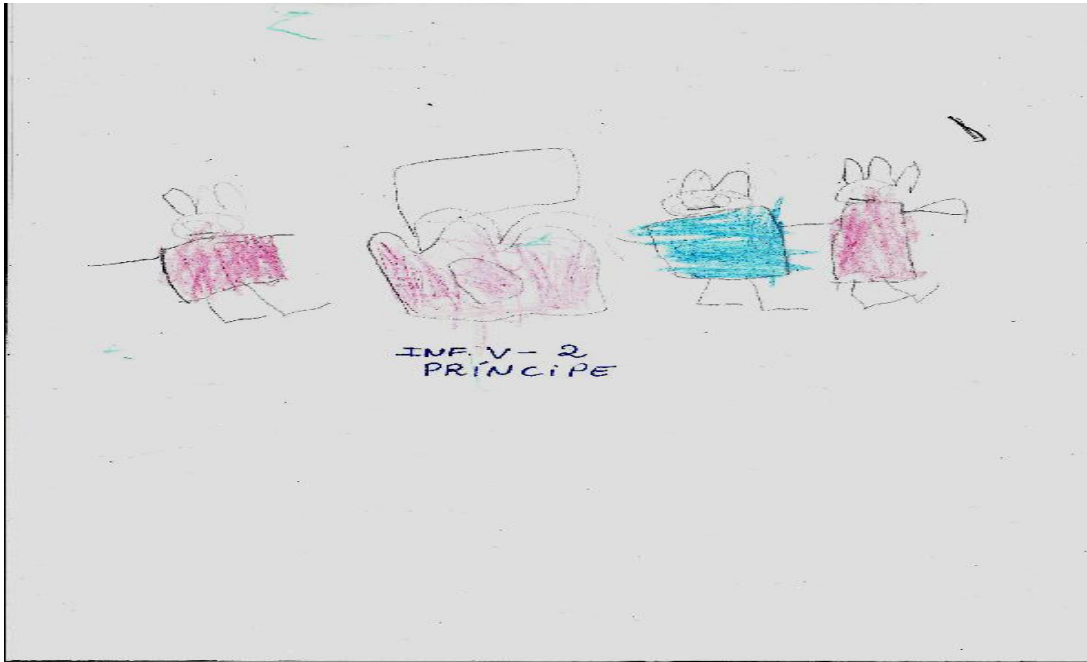
ANEXO K - BRINCADEIRA COM PEÇAS NO RECREIO- TURMA 1

Fonte: Acervo do autor.

ANEXO L - BRINCANDO COM PECINHAS 2- TURMA 1

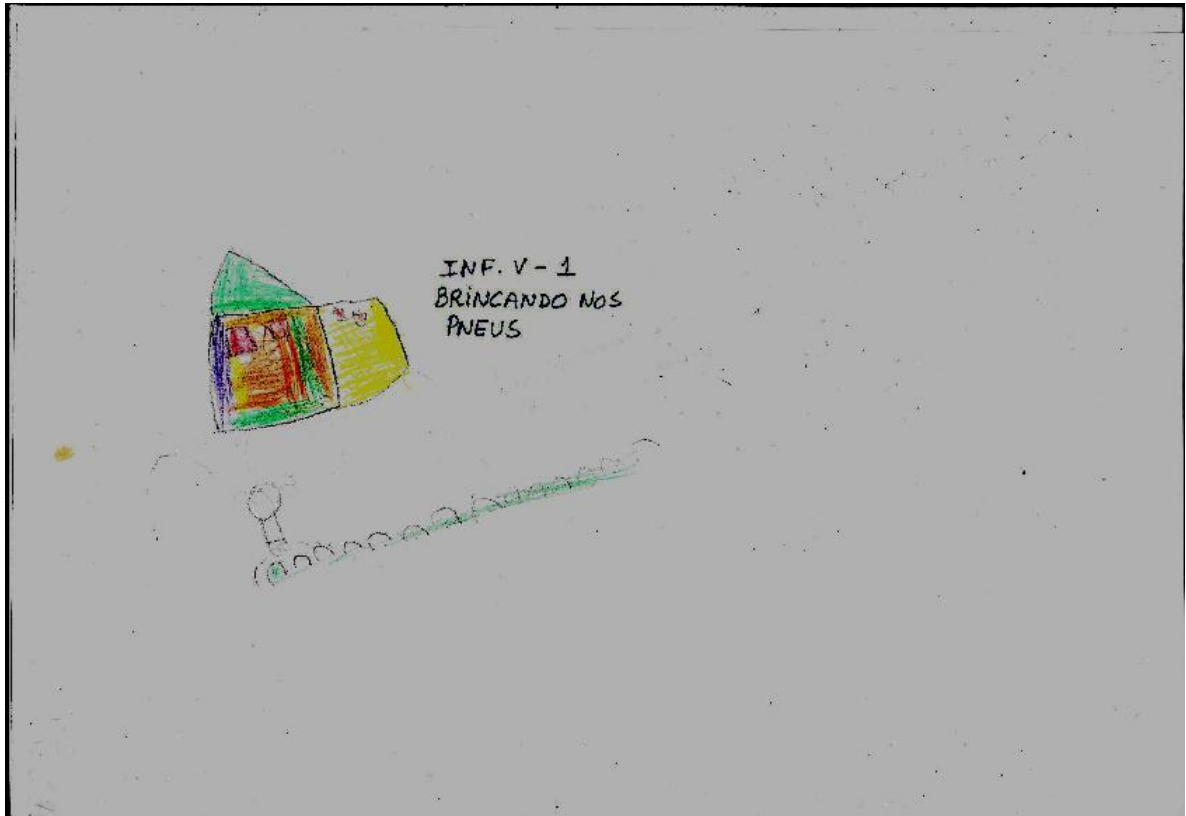
Fonte: Acervo do autor.

**ANEXO M - DESENHOS PRODUZIDOS PELAS CRIANÇAS PARA REPRESENTAR
SUAS BRINCADEIRAS ESCOLARES PREFERIDAS – INFANTIL V2:
PRÍNCIPE**



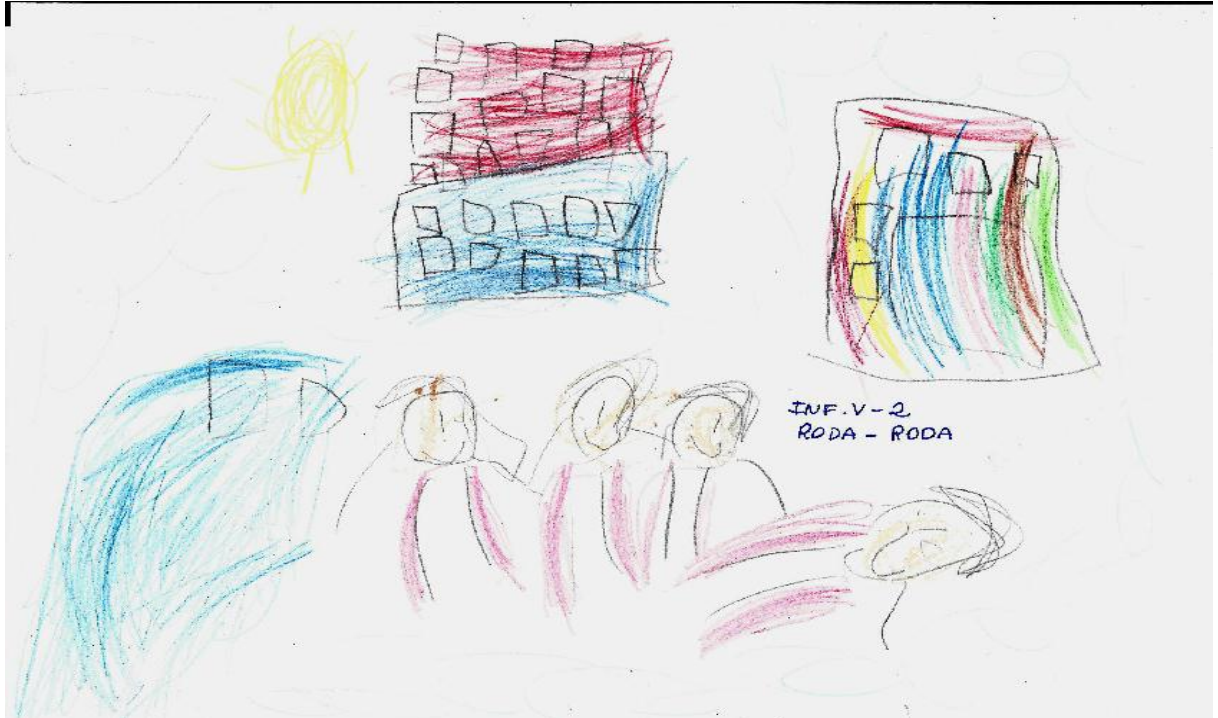
Fonte: Acervo do autor.

ANEXO N - DESENHOS PRODUZIDOS PELAS CRIANÇAS PARA REPRESENTAR SUAS BRINCADEIRAS ESCOLARES PREFERIDAS – INFANTIL V1: BRINCANDO NOS PNEUS



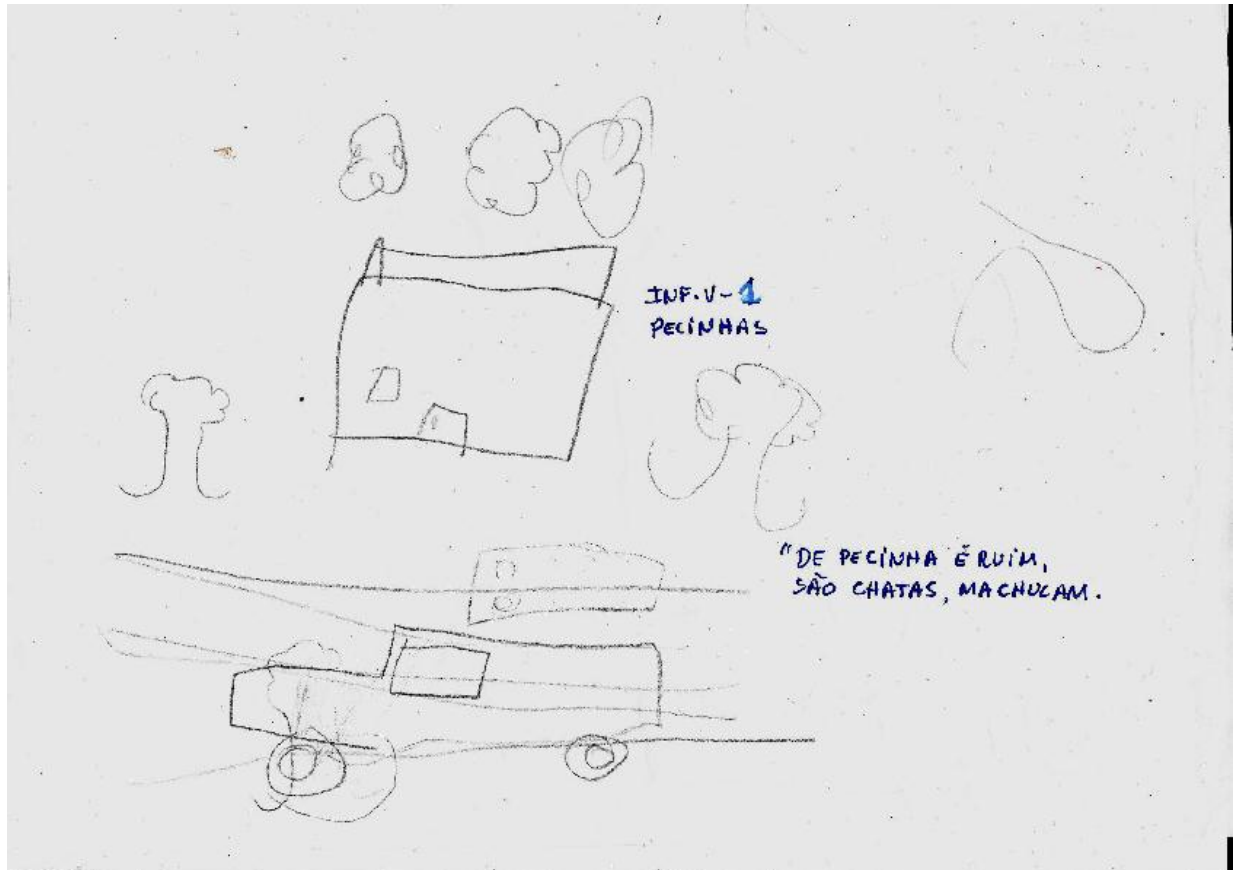
Fonte: Acervo do autor

ANEXO O - DESENHOS PRODUZIDOS PELAS CRIANÇAS PARA REPRESENTAR SUAS BRINCADEIRAS ESCOLARES PREFERIDAS – INFANTIL V2: RODA-RODA



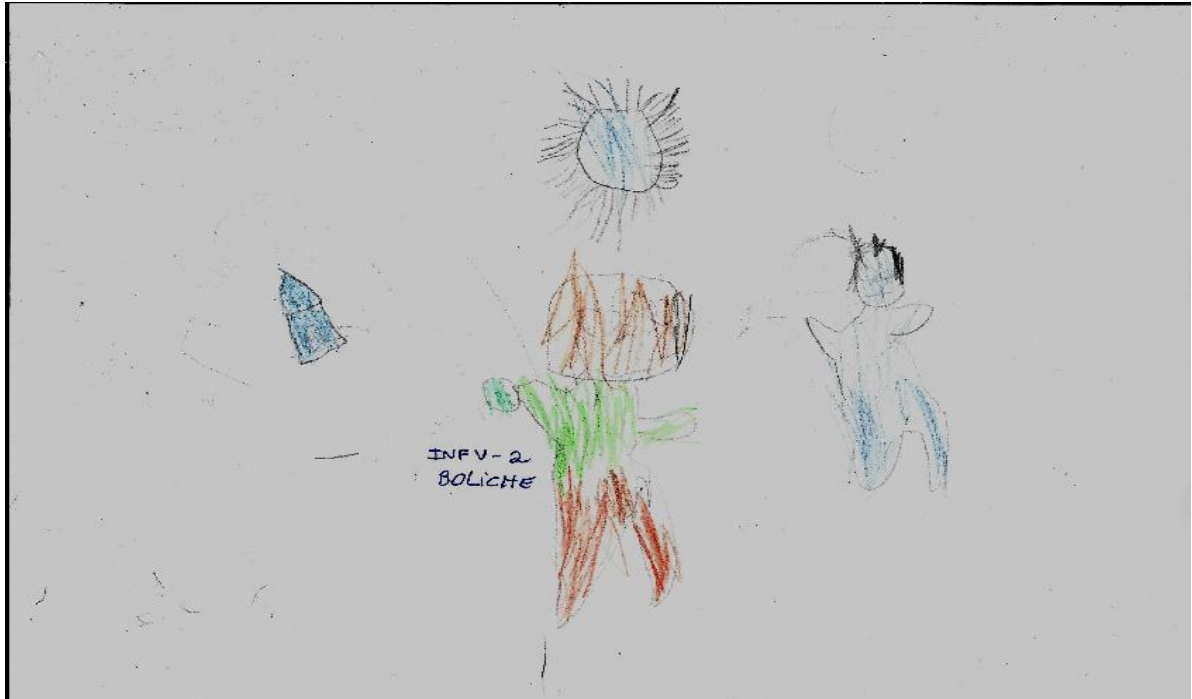
Fonte: Acervo do autor

ANEXO P - DESENHOS PRODUZIDOS PELAS CRIANÇAS PARA REPRESENTAR SUAS BRINCADEIRAS ESCOLARES PREFERIDAS – INFANTIL V1: PECINHAS



Fonte: Acervo do autor

ANEXO Q - DESENHOS PRODUZIDOS PELAS CRIANÇAS PARA REPRESENTAR SUAS BRINCADEIRAS ESCOLARES PREFERIDAS – INFANTIL V2 – BOLICHE



Fonte: Acervo do autor.

ANEXO R - DESENHOS PRODUZIDOS PELAS CRIANÇAS PARA REPRESENTAR SUAS BRINCADEIRAS ESCOLARES PREFERIDAS – INFANTIL V1 – BALDINHO



Fonte: Acervo do autor.

