

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SCHEILA THAIS LÜDKE NEITZEL

BRINCADEIRA E APRENDIZAGEM
CONCEPÇÕES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Porto Alegre

2012

SCHEILA THAIS LÜDKE NEITZEL

BRINCADEIRA E APRENDIZAGEM
CONCEPÇÕES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Linha de Pesquisa:

O SUJEITO DA EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO, LINGUAGEM E CONTEXTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr Fernando Becker

Porto Alegre

2012

CIP - Catalogação na Publicação

Neitzel, Scheila Thais Lüdke

Brincadeira e Aprendizagem: Concepções docentes na Educação Infantil / Scheila Thais Lüdke Neitzel. -- 2012.

111 f.

Orientador: Fernando Becker.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. Epistemologia Genética. 2. Educação Infantil. 3. Brincadeira. 4. Aprendizagem. 5. Docentes. I. Becker, Fernando, orient. II. Título.

SCHEILA THAIS LÜDKE NEITZEL

BRINCADEIRA E APRENDIZAGEM
CONCEPÇÕES DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 24 de agosto de 2012.

Prof. Dr. Fernando Becker - UFRGS – Orientador

Profª Dra. Carime Rossi Elias – UFG

Profª Dra. Tania B. I. Marques – UFRGS

Profª Dra. Tania Ramos Fortuna - UFRGS

"Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem."

Carlos Drummond de Andrade

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, fonte de paz e felicidade plenas, pela vida e pela fortaleza nos dias de angústia.

Agradeço aos meus pais, Reinaldo e Daisi, exemplos de vida para mim, pela educação, valores e amor incondicionalmente recebidos. Ao meu irmão, Vítor, e à minha cunhada e amiga Ana, os quais, mesmo de outro país, acompanharam as etapas dessa trajetória de estudos.

Ao meu querido orientador, professor Fernando Becker, pela companhia nesta caminhada, possibilitando-me construir conhecimentos em meio aos desafios da pesquisa.

Aos colegas de orientação, pelas sugestões e contribuições desde a elaboração do Projeto, bem como às colegas de trabalho, pela compreensão, ajuda e apoio sempre presentes.

Às professoras Darli Collares, Carime Rossi Elias e Noely Maggi, pelas importantes contribuições na defesa do Projeto.

À professora Tania Ramos Fortuna, que me inspirou nos caminhos do brincar, tanto nas aulas da Graduação em Pedagogia como nas atividades do Programa de Extensão Universitária “Quem Quer Brincar?”, do qual fui bolsista, além das fundamentais e especiais contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa.

À professora Tania Marques, por proporcionar-me iniciar os estudos na Epistemologia Genética, além de sempre contribuir, de forma especial, com sugestões e ideias durante as diferentes etapas deste trabalho.

Às escolas e professoras que me receberam e tornaram possível esta pesquisa.

Aos meus alunos que me inspiraram e motivaram na busca por melhor conhecê-los e compreendê-los, para, então, melhor exercer meu papel de professora.

Ao meu marido, Otto Neitzel, pelo constante auxílio, amor e compreensão durante todas as etapas deste percurso.

RESUMO

A presente pesquisa investigou concepções de professoras de Educação Infantil sobre as relações estabelecidas entre a brincadeira e a aprendizagem. Foram realizadas observações em salas de aula e entrevistas com seis professoras, com inspiração no Método Clínico Piagetiano. Foram analisadas as falas das docentes com relação à brincadeira na Educação Infantil, aprendizagem e tipo de intervenção nos tempos dedicados ao brincar, comparando-as com a prática pedagógica observada. A pesquisa teve fundamentação teórica na Epistemologia Genética, sobretudo na obra *A formação do símbolo na criança*, de Jean Piaget. As análises foram feitas com base, além de Piaget, nas obras de Kamii e DeVries, Becker e Fortuna. As professoras relacionaram a brincadeira e a aprendizagem sob duas formas principais. A primeira caracteriza-se pelo ensino de conteúdos através de jogos com regras estruturadas, comandados pelo professor, os quais proporcionariam a aprendizagem de conteúdos escolares presentes em tais jogos. Tal configuração está baseada na corrente epistemológica empirista, segundo a qual o conhecimento é resultado da pressão do meio sobre o sujeito, sendo o professor responsável por inscrever os saberes na mente do educando. A segunda caracteriza-se pela aprendizagem de boas condutas, socialização e compartilhamento de brinquedos, que ocorreria através das brincadeiras livres, sem intervenção docente. Tal fato remete à corrente epistemológica apriorista, a qual concebe o conhecimento como resultado do processo de maturação do sujeito, sem a influência do meio, excluindo, portanto, a ação docente. A brincadeira ocupou um lugar fragmentado na rotina escolar, configurando-se como tempo de recreio infantil ou de uso de brinquedos e jogos no início ou final do período de aula. As professoras caracterizaram seu papel nos momentos do brincar como sendo o de solucionar possíveis conflitos entre os alunos.

Palavras-chave: Epistemologia Genética; Educação Infantil; Brincadeira; Aprendizagem; Docentes.

ABSTRACT

This research investigated conceptions of Early Childhood teachers about the relationships between play and learning. Classroom observations were made and six teachers were interviewed using the Piaget Clinical Method. An analysis was made of what the teachers said about play, learning and intervention types during play time in the Early Childhood, as well as compared with the pedagogical praxis observed. The research was based on the Genetic Epistemology, mainly from the book *The Formation of the Symbol in Children*, by Jean Piaget. The analysis was made based upon the writings from Kamii and DeVries, Becker and Fortuna. The teachers related play and learning with two main forms. The first exemplifies the teaching of content through games with structured rules, commanded by the teacher, which would allow learning of the school content present in these games. This configuration is based on the epistemological empiricist line, according to which the knowledge is the result of environment pressure on the subject and the teacher is responsible for inserting these contents in the students' mind. The second is identified by the learning of good conducts, socialization and sharing of toys, which would occur through free play without the interference of the teacher. This refers to the epistemological aprioristic line, which understands the knowledge as result of the subject's maturing process, without the influence of the environment and excludes the acts of the teacher. Play has taken a fragmented place in classroom routines, that is, the recess time or the use of toys and games at the beginning or end of classroom time. The teachers interviewed understand their role during play time as being of a problem solver.

Key-words: Genetic Epistemology; Early Childhood Education; Play; Learning; Teachers.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. ESTUDO DA BRINCADEIRA	13
1.1 Panorama geral sobre as teorias acerca do brincar	13
1.2 O jogo e a cultura.....	16
1.3 O jogo na Educação	17
1.4 A brincadeira segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil	18
1.5 Uso dos termos: jogo, brinquedo e brincadeira	19
1.6 Estudos sobre a Brincadeira e a Aprendizagem na Educação	21
2. IMITAÇÃO E BRINCADEIRA SEGUNDO PIAGET	24
2.1. Gênese e evolução da imitação segundo Piaget	24
2.2. Nascimento e caracterização da brincadeira segundo Piaget.....	27
2.3. A brincadeira: três grandes grupos.....	29
2.3.1. Brincadeira de exercício	30
2.3.2. Brincadeira simbólica	31
2.3.3. Brincadeira com regras	34
3. DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM SEGUNDO PIAGET.....	37
4. MODELOS EPISTEMOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS.....	44
5. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	46
6. CARACTERIZAÇÃO DAS SALAS DE AULA OBSERVADAS E PRINCIPAIS CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A BRINCADEIRA E A APRENDIZAGEM	49
6.1 Sala de aula da Professora P1	49
6.2 Sala de aula da Professora P2	52
6.3 Sala de aula da Professora P3	56
6.4 Sala de aula da Professora P4	59
6.5 Sala de aula da Professora P5	63
6.6 Sala de aula da Professora P6	65
7. CATEGORIAS DE ANÁLISE	70
7.1 “Hora dos jogos”	70
7.2 “Hora da pracinha”	78
7.3 “Hora do brinquedo livre”	84
7.4 “Hora da brincadeira em grupo”	89

8. CONCLUSÕES.....	95
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICE	111

INTRODUÇÃO

Ingressei no curso de Pedagogia da UFRGS no ano de 2004, concluindo-o no final do ano de 2007. Desde o início tive a oportunidade de participar das atividades do Programa de Extensão Universitária “Quem Quer Brincar?”, o qual busca valorizar a brincadeira dentro da escola e propiciar formação continuada a professores de Educação Básica.

No ano de 2005, trabalhei como bolsista de extensão de tal Programa, sob coordenação da criadora do mesmo, professora Tania Ramos Fortuna. Durante este período, muitas foram as possibilidades de discussões e aprofundamentos acerca da presença da brincadeira no contexto escolar, bem como de problematizações sobre o objetivo de tais práticas e a intervenção docente durante as atividades lúdicas. Desde então, meu interesse pelo estudo deste tema tão complexo e amplo vem crescendo constantemente.

No ano de 2006 trabalhei como professora auxiliar numa turma de 1ª série do Ensino Fundamental, e em 2007 realizei meu estágio curricular com uma turma de 2ª série do Ensino Fundamental. Inquietava-me a forma como a brincadeira era compreendida nas escolas, bem como a maneira pela qual era utilizada em tais níveis de ensino. No primeiro semestre de 2009, trabalhei com uma turma de terceira série, e preocupou-me, na ocasião, a grande cobrança de estudos dirigidos que priorizavam a “fixação” de informações, com períodos cronometrados para cada disciplina escolar, “sem tempo” para a presença da brincadeira. Tal conjunto de fatos moveu-me a buscar o trabalho em turmas de Educação Infantil, almejando explorar mais a presença da ludicidade, de forma integrada ao cotidiano escolar. Nos anos de 2010 e 2011 trabalhei como professora do nível da Pré-Escola I (alunos entre quatro e cinco anos).

Durante minhas experiências em sala de aula, busquei uma aproximação entre a brincadeira e a aprendizagem, com a intenção de tornar o ensino mais lúdico e compatível com o desenvolvimento de cada criança. Preocupava-me sobre a maneira de conduzir diferentes jogos e brincadeiras com os alunos, bem como a forma de intervir nos mesmos. Fortuna (2001) pontua os efeitos nocivos de uma intervenção excessiva do professor na brincadeira, prejudicando a vivência da ludicidade pelo aluno: a didatização da atividade lúdica, a qual asfixia a principal característica da brincadeira, que é a ação livre (Caillois,

1958, *apud* Fortuna, 2001). Por outro lado, a não-intervenção do professor também pode ser prejudicial, indicando omissão e descompromisso em sua ação educacional, segundo a autora. A ação docente pode ser exercida sem comprometer a “ação livre” da brincadeira; sua finalidade, ao contrário, é potencializar sua função. Segundo Becker (2001), o predomínio de práticas pedagógicas que menosprezam a ação docente, em favor da importância exclusiva do aluno no processo educacional, demonstra a presença da concepção epistemológica *apriorista*. Já o ensino centrado na ação do professor, com vistas à reprodução de suas ordens e modelos, indica a predominância da concepção epistemológica *empirista*.

As elaborações presentes na brincadeira, segundo Piaget (2010), são resultado do processo de assimilação, promovendo, assim, o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem. Em sua obra “A formação do símbolo na criança”, o autor desenvolve este tema sob a perspectiva do nascimento, evolução e significado da brincadeira, relacionando-a ao desenvolvimento da inteligência. Tendo em vista a riqueza e complexidade do tema, detalhadamente explicado por Piaget, ainda observo interpretações equivocadas do tema no contexto escolar, revelando uma parcial ou má compreensão da relação entre o brincar e o aprender.

Nas escolas por onde passei, tanto no trabalho com Séries Iniciais como na Educação Infantil, pude observar divergências, nas concepções docentes, com relação aos objetivos da brincadeira no contexto escolar. Em alguns momentos, verifiquei o extremo controle e determinação, por parte do professor, de tal atividade, denotando que só haverá aprendizagem se o aluno seguir exatamente os passos propostos pelo educador. Em outras ocasiões, a brincadeira parecia não comportar um elemento de aprendizagem, servindo para o “gasto de energia” dos alunos, a fim de se acalmarem na hora das atividades dirigidas. Tais observações estão de acordo com o que já foi mencionado por Fortuna (2001), sobre os extremos desfavoráveis da ação docente frente à atividade lúdica.

Nesse contexto de minha trajetória, formulo meu problema de pesquisa: **Que concepções professoras de Educação Infantil têm das relações entre brincadeira e aprendizagem?** Meu objetivo é o de investigar relações estabelecidas por professoras entre a brincadeira e a aprendizagem, constituídas no contexto da Educação Infantil. A partir do exposto, minha hipótese é a de que existem diferentes concepções docentes, discordantes entre si, acerca da relação entre a brincadeira e a aprendizagem na Educação Infantil.

O aporte teórico desta pesquisa é a Epistemologia Genética de Jean Piaget. Centra-se, entretanto, na obra “A formação do símbolo na criança”, na qual o autor descreve o nascimento, a evolução e a caracterização da brincadeira. A análise da presença da brincadeira na Educação Infantil e sua relação com a aprendizagem terá suporte nas obras “O currículo construtivista na Educação Infantil: práticas e atividades”, de Rheta DeVries (2004), e “Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget”, de Constance Kamii e Rheta DeVries (2009), bem como nas obras de Becker (1993, 2001, 2010) e Fortuna (2000, 2007, 2011).

A dissertação está organizada em oito capítulos. O primeiro traz um panorama sobre o estudo da brincadeira, apresentando diferentes abordagens desse tema e o uso dos termos jogo, brinquedo e brincadeira. Também são apresentadas Teses e Dissertações relacionadas à brincadeira na Escola. No segundo capítulo, é feita uma revisão teórica sobre o nascimento e evolução da imitação e da brincadeira segundo Piaget. O terceiro capítulo fala sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem sob a perspectiva piagetiana. O quarto capítulo traz as principais abordagens epistemológicas e seus respectivos modelos pedagógicos, segundo Becker. O quinto capítulo traz a metodologia utilizada na pesquisa, explicitando os procedimentos e referenciais teóricos adotados. O sexto capítulo é composto pela caracterização das seis salas de aula observadas, com a descrição da rotina e principais atividades realizadas em cada turma, juntamente com a caracterização da ação docente. Além disso, são apresentadas as principais concepções docentes sobre a brincadeira e a aprendizagem. No sétimo capítulo, são estabelecidas quatro categorias com as análises das falas das professoras e de suas práticas pedagógicas. Nas conclusões, são feitas considerações a partir dos dados coletados nas entrevistas e nas observações. Busca-se abordar as relações entre brincadeira e aprendizagem sob a perspectiva construtivista, de fundamentação interacionista, além de explicitar dúvidas e inquietações que surgiram ao longo da pesquisa. Por fim, são apontados temas relevantes para novas pesquisas.

1. ESTUDO DA BRINCADEIRA

O estudo sobre a brincadeira abrange diversas correntes teóricas, as quais buscam explicar o fenômeno lúdico tanto na infância como ao longo da vida. A seguir serão expostas as principais teorias que visam compreender a existência do brincar na humanidade.

1.1 Panorama geral sobre as teorias acerca do brincar

Avril Brock *et al.* (2011) aborda as teorias clássicas do século XX com relação à brincadeira. Um grupo de teorias caracteriza a brincadeira como um meio para a criança gastar energia – são as teorias da regulação de energia. Segundo os autores, no século XVIII a brincadeira foi definida pelo filósofo alemão Friedrich Schiller como “gasto de energia abundante sem propósito” (p.28). Já Moritz Lazarus (1883, *apud* BROCK *et al.*, 2011) caracterizou a brincadeira como meio de recuperar a energia gasta através do trabalho.

Brock cita a Teoria da Recapitulação, de Stanley Hall (1920), o qual via a infância como elo entre o raciocínio e comportamento animal e humano. Esta teoria tem como fundamento a teoria da evolução de Darwin, pois Hall propôs estágios que configurariam o caminho da evolução: animal, selvagem, sociedade tribal e sociedade moderna.

A Teoria da prática ou do pré-exercício, formulada por Karl Groos (1886, 1901), teve como base observações práticas. Segundo Brock (2011), Groos propôs que a brincadeira desenvolvia habilidades necessárias à vida adulta, ocorrendo aprendizagens em animais jovens e crianças durante suas brincadeiras.

Sigmund Freud (1854 – 1938) desenvolveu a teoria psicanalítica, a qual confere à brincadeira importante papel no desenvolvimento emocional. Brock *et al.* (2011) fazem referência ao termo “efeito catártico”, proposto por Freud para caracterizar a remoção de sentimentos negativos, relativos a traumas, através da brincadeira. Anna, filha de Freud, desenvolveu subsequentemente a terapia através da brincadeira. Fortuna (2000) faz menção a Freud com relação ao que o autor fala sobre as brincadeiras, as quais são influenciadas pelo desejo das crianças de tornarem-se adultas.

Um autor de destaque que aborda a brincadeira sob a perspectiva psicanalítica é Winnicott (1975), que explica seu nascimento no fenômeno do objeto transicional, relativo aos objetos que o bebê utiliza como ligação à figura materna, na ausência desta, a exemplo da fralda, do urso de pelúcia, etc. Esse fenômeno ilustra a transição da forma como o bebê se relaciona com a mãe: de fusão entre ambos para a separação, quando o bebê passa a vê-la como algo externo. Winnicott (1982) caracteriza a brincadeira como um elo entre a realidade interna do sujeito e a realidade externa a ele, o que possibilita manter-se íntegro.

A Teoria da Modulação do interesse caracterizou a brincadeira como resultante de um estímulo no sistema nervoso central, o que aumentaria o interesse infantil e o manteria em nível ótimo. Essa teoria foi desenvolvida por Berlyne, enquanto Ellis (1973, *apud* BROCK *et al.*, 2011) relacionou a brincadeira como meio de a criança aumentar o interesse e a estimulação.

A Teoria da brincadeira metacomunicativa propõe que, durante as brincadeiras com simulação de cenas, as crianças aprendem a operar em dois níveis diferentes: tanto nas cenas representadas como em sua realidade. Essa teoria foi proposta por Gregory Bateson (1995, *apud* BROCK *et al.*, 2011).

Outro grupo de teorias relacionadas ao brincar são as teorias do desenvolvimento cognitivo, as quais caracterizam a brincadeira como participante da construção de representações mentais, chamadas de esquemas por Piaget (1936). Além de Jean Piaget (1896-1980), outro teórico que destaca-se nessa corrente é Lev Vygotsky (1896- 1934). É de Vygotsky o conceito da *zona de desenvolvimento proximal*, a qual se caracteriza por uma habilidade que a criança não consegue desenvolver sozinha, mas com a ajuda de um adulto, ou mediante intervenção de pares com nível de desenvolvimento similar. Vygotsky caracteriza a “ZDP” como a lacuna existente entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que pode fazer com a ajuda de um par mais competente (BROCK *et al.*, 2011). O autor defende que a brincadeira cria um “ZDP”, possibilitando à criança trabalhar num nível mais elevado de desenvolvimento (p. 39).

A mudança de compreensão da infância, em oposição à ideia de etapa restrita à preparação para a vida adulta, iniciou por volta do século XIX. Diversos psicólogos e filósofos elaboraram teorias sobre a importância da brincadeira para a aprendizagem (BROCK *et al.*,

2011). Pestalozzi (1746-1827) influenciou Robert Owen no estabelecimento de sua primeira escola infantil na Escócia, no ano de 1861, com adequação de ambientes voltados à aprendizagem das crianças, incluindo a brincadeira ao ar livre. Froebel (1782-1852) defendeu uma abordagem de ensino centrada na criança, com ênfase na aprendizagem ativa. Ele pontuou a brincadeira educativa como importante meio para o desenvolvimento infantil, com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento da linguagem e imaginação.

Steiner (1861-1925) pontuou a necessidade de o adulto prover recursos e materiais para as brincadeiras infantis, demonstrando preocupação com o completo desenvolvimento e individualidade da criança (BROCK *et al.*, 2011). Montessori (1870-1952) elaborou uma série de ambientes e materiais planejados, especificamente para as experiências sensoriais e científicas das crianças. Ela defendeu o valor da brincadeira na aprendizagem infantil, enfatizando experiências da vida real. Bruner (1915-presente) tem um pensamento similar a Vygotsky no que se refere ao papel do adulto, devido à criação de *andaimes conceituais*, auxiliando, assim, na aprendizagem infantil. O autor pontua a importância de experiências para favorecer o pensamento, devido ao caráter ativo da aprendizagem das crianças (BROCK *et al.*, 2011).

Brock cita as declarações de Relatório de Plowden, em 1967, o qual declarava a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, sendo um meio de aprendizagem. A ideologia de Plowden sofreu diversas críticas, devido à defesa da brincadeira com muita liberdade e pouca instrução, o que resultou numa diminuição das brincadeiras em turmas de Educação Infantil nos anos 1980 e 1990. Desde essa época, essas duas formas opostas – brincadeira livre e instrução formal - foram o centro dos debates de teóricos da Educação Infantil.

Há também as teorias que criticam a possibilidade de a brincadeira ser um veículo para aprendizagens. Spencer aborda a brincadeira somente como um meio para relaxar e se exercitar (1878, *apud* BROCK *et al.*, 2011). Cleave e Brown consideram que a brincadeira tem menor importância do que as atividades nas quais se podem observar e mensurar resultados (1989, *apud* BROCK *et al.*, 2011).

Piaget (1896-1980) preocupou-se com a maneira pela qual as crianças brincam e aprendem, descrevendo os estágios do desenvolvimento cognitivo, os quais estão relacionados

com os tipos predominantes de brincadeiras infantis. A teoria de Piaget é a base para esta pesquisa, e será mais detalhada nos capítulos sobre a brincadeira, o desenvolvimento e a aprendizagem.

1.2 O jogo e a cultura

Brougère (2008) afirma que brincar constitui-se como ação que possui significação social, sendo necessária sua aprendizagem por parte do sujeito que brinca. Cada cultura delimita aquilo que será considerado por ela como jogo. Segundo o autor, a expressão individual dentro da brincadeira está inserida num sistema de significações, pois é a cultura que lhe confere sentido. Brougère defende a ideia da existência de uma cultura lúdica, a qual se configura num conjunto de procedimentos que possibilitam a existência do jogo.

Para esse autor, a cultura lúdica é um sistema vivo, o qual depende das características de seus participantes, utilizando elementos da cultura e do ambiente da criança. Sua origem está nas interações sociais, lançando raízes na interação entre mãe e bebê. O jogo, segundo Brougère, é um lugar de construção de cultura lúdica e produção de significações.

Kishimoto (1997) esclarece o fato de que uma mesma conduta, dependendo do significado a ela atribuído, pode ser considerada jogo ou não em diferentes culturas. Assim, cada sociedade atribui um sentido ao jogo, enquanto fato social, dependendo da época e local de sua manifestação. A autora afirma que o jogo era considerado algo inútil em tempos passados, mas a partir do Romantismo adquiriu caráter sério, com o objetivo de educar crianças.

Huizinga, (1951, *apud* Kishimoto, 1994), descreve o jogo como sendo elemento da cultura, e pontua características ligadas aos aspectos sociais: “o prazer demonstrado pelo jogador, o caráter ‘não-sério’ da ação, a liberdade do jogo e sua separação dos fenômenos do cotidiano, a existência de regras, o caráter fictício ou representativo e a limitação do jogo no tempo e no espaço” (p. 3-4). A questão pontuada por Huizinga, relativa ao caráter não-sério da brincadeira, refere-se ao elemento do riso, do lúdico, em oposição ao trabalho, caracterizado como sério.

Esse autor pontua a natureza livre do jogo, que se constitui apenas enquanto ação voluntária, livre de ordens. A existência de todo jogo está relacionada a um tempo e espaço, no sentido de que cada brincadeira acontece numa sequência, e determinados momentos não podem ser invertidos, tendo em vista a possível alteração do resultado final.

Caillois (1967, *apud* Kishimoto, 1994) segue a mesma orientação de Huizinga ao pontuar como características do jogo: “a liberdade de ação do jogador, a separação do jogo em limites de espaço e tempo, a incerteza que predomina, o caráter improdutivo de não criar nem bens nem riqueza e suas regras” (p. 4). Ele insere o elemento da improdutividade do jogo, visto não ter este o objetivo de conseguir um resultado final; é o processo da brincadeira em si que tem importância.

1.3 O jogo na Educação

Segundo Kishimoto (1994), os primeiros estudos em torno do surgimento do jogo educativo estão situados na Roma e Grécia antigas. A importância do “aprender brincando” é comentada por Platão, em *Les Lois* (1948, *apud* Kishimoto, 1994), opondo-o ao uso da violência e da repressão. Aristóteles pontua a utilização de jogos que reproduzam atividades sérias para a educação de crianças, a fim de prepará-las para a vida adulta.

Na Idade Média há um período de afastamento de atividades lúdicas na escola, onde predominam a recitação de lições e a leitura de cadernos. Os jogos são considerados delituosos. Já no Renascimento há a reabilitação do jogo, enfatizando a importância do desenvolvimento corporal. O jogo é incorporado ao cotidiano e visto como tendência natural do homem. Rabecq-Maillard apresenta, nesse contexto, o nascimento do jogo educativo.

No século XVII, há grande expansão de jogos didáticos ou educativos, provocada pela prática dos ideais humanistas renascentistas. No século XVIII, com a eclosão do movimento científico, há uma diversificação e inovação dos jogos, que passam a ser popularizados. Jogos de trilha contam a vida dos reis, jogos de tabuleiro trazem o tema dos eventos históricos. Nesse período acontece a diferenciação da imagem da criança e do adulto, possibilitando a criação de estabelecimentos para a educação de crianças.

Com o término da Revolução Francesa, no início do século XIX, surgem inovações pedagógicas com o objetivo de utilizar, na prática, os princípios de Rousseau, Pestalozzi e Froebel. É com esse último autor que o jogo passa a fazer parte da educação infantil, sendo compreendido como objeto e ação de brincar e incluindo as características de liberdade e espontaneidade.

No início do século XX ocorre a expansão dos jogos na área da educação, sob o estímulo do crescimento dos estabelecimentos de ensino infantil e dos debates acerca das ligações entre jogo e educação. O surgimento do jogo educativo, em síntese, está situado no século XVI, sendo utilizado como suporte da prática docente, com o objetivo de adquirir conhecimentos. Passa a ocupar lugar privilegiado na educação infantil.

Cria-se o debate sobre a ausência da interferência do professor na escola infantil. Segundo Kishimoto (1994), “discute-se a adequação do jogo livre proposto por Froebel. As interpretações apontam para a necessidade de um jogo controlado como suporte da ação docente. Assim, nasce o jogo educativo: mistura de jogo e de ensino” (p. 18).

Kishimoto (1997) afirma que o educador pode potencializar situações de aprendizagem através do jogo, desde que mantenha as condições para que a brincadeira aconteça, como a ação intencional da criança para brincar.

1.4 A Brincadeira segundo os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil

De acordo os Referenciais Curriculares Nacionais (RCN's), é imprescindível propiciar situações que favoreçam a capacidade de criar, sendo que a brincadeira é um meio favorável para que isso aconteça. Para que seja possível brincar, é necessário que a criança aproprie-se das questões de sua realidade, para, então, conferir novo sentido às mesmas. “Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada.” (vol. 1, p. 27).

As principais características e benefícios da brincadeira também são citados nos RCN's: a criança assume diferentes papéis, agindo frente à realidade; há interiorização de modelos de adulto, em diferentes contextos sociais; favorecem o desenvolvimento da identidade, autonomia, socialização e autoestima; é espaço de constituição da personalidade infantil; há a possibilidade de resolução de problemas significativos para as crianças. Também é destacada a escolha de pares e papéis: “Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos.” (vol. 1, p. 27).

O papel do professor em possibilitar a brincadeira também é destacado nestes documentos: cabe a ele propiciar situações que favoreçam o brincar criativo, com a oferta de materiais, espaços, tempos, jogos, fantasias e brinquedos diversificados. A observação docente da atuação dos alunos no contexto da brincadeira também é relevante, possibilitando ao educador verificar como as crianças reagem frente a diferentes situações, suas relações afetivas, emocionais e capacidades linguísticas. É necessário que o docente compreenda a recriação feita pelas crianças na brincadeira, de forma livre e espontânea. Tal atividade livre, na qual conhecimentos são experimentados de forma espontânea, não deve ser confundida com situações nas quais se estabelecem objetivos relacionados a aprendizagens específicas.

1.5 Uso dos termos: jogo, brinquedo e brincadeira

Existe uma dificuldade na utilização dos termos jogo, brinquedo e brincadeira, pois vêm sendo usados como sinônimos. Kishimoto (1997) afirma que há, no Brasil, uma indistinção no emprego dos termos *jogo*, *brinquedo* e *brincadeira*, revelando um baixo nível de conceituação neste campo. A autora define o brinquedo com o fator da indeterminação relacionada ao uso, sem um sistema de regras. O brinquedo evoca aspectos de realidade, favorecendo a representação. Segundo a autora, o brinquedo “conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica” (p. 21). Já a brincadeira refere-se à ação da criança, colocando em prática o fator lúdico. O termo jogo tem relação com o uso de materiais que, por si próprios, estruturam as situações, como xadrez, trilha e dominó, por exemplo.

Christie (1991b, *apud* Kishimoto, 1997) aponta características do jogo infantil, elaborando critérios para se identificar traços da brincadeira: a não-literalidade, o efeito positivo, a flexibilidade, a prioridade do processo de brincar, a livre escolha e o controle interno. Com relação ao fator da prioridade no processo de brincar, a autora alerta que, muitas vezes, o jogo utilizado na escola pode descaracterizar o processo da brincadeira quando prioriza produtos dessa conduta (aprendizagem de conteúdos e habilidades). Segundo Christie, “se a atividade não for de livre escolha e seu desenvolvimento não depender da própria criança, não se terá jogo, mas trabalho” (p. 26).

Gilles Brougère (1981, *apud* Kishimoto, 1994) mostra que os brinquedos fabricados para crianças possuem apenas função lúdica quando, realmente, adquirem o caráter de suporte para a brincadeira do sujeito. Se não possibilitarem esta função, não podem ser considerados brinquedos, e sim, objetos.

Nesta pesquisa, a brincadeira é compreendida a partir das características do pensamento infantil, segundo Piaget (2010). A criança evolui em suas capacidades cognitivas, e a maneira pela qual ela brinca vai sendo transformada, de acordo com o desenvolvimento geral da inteligência. O conceito de ludicidade abrange as diferentes formas da brincadeira – de exercício, simbólica e com regras.

A ação da criança é o que define a brincadeira. No estágio pré-operatório da inteligência, segundo Piaget, a brincadeira caracteriza-se pela deformação da realidade, fazendo com que a brincadeira simbólica, ou seja, o faz-de-conta, seja predominante no comportamento dessas crianças. A evolução da brincadeira e suas características serão detalhadas no capítulo da revisão teórica sobre o tema.

Jogar, segundo Piaget, só será efetivamente possível quando a criança tiver avançado em seu desenvolvimento cognitivo, podendo coordenar mais de uma variável ao mesmo tempo, bem como descentrar-se e coordenar diferentes pontos de vista. Antes disso (estágio pré-operatório), a criança aceita regras em obediência à vontade do adulto, reproduzindo-as sem sentir, obrigatoriamente, a necessidade interna de pré-estabelecê-las para brincar.

No entanto, à medida em que o sujeito é capaz de descentrar-se e perceber sua ação como uma entre outras, possibilitando a cooperação, sentirá crescente necessidade, agora

interna, de estabelecer regras. A brincadeira efetivamente socializada necessita de regulações, provenientes de acordos mútuos entre os participantes do jogo.

Macedo, Petty e Passos (2005) falam sobre o jogar como sendo uma brincadeira dentro de um contexto regrado e com objetivos. Segundo os autores,

O jogo é uma brincadeira que evoluiu. A brincadeira é o que será do jogo, é sua antecipação, é sua condição primordial. A brincadeira é uma necessidade da criança; o jogo, uma de suas possibilidades à medida que nos tornamos mais velhos (2005, p.14-15).

Apesar da opção por esta conceituação da brincadeira e do jogo, ao longo da dissertação esses termos poderão ser usados como sinônimos, pois compreendem o fenômeno lúdico ao longo da vida. Também serão utilizadas citações de autores que podem ter posicionamentos divergentes quanto à definição dos termos. A característica mais importante da brincadeira, para esta pesquisa, é a ação da criança na atividade lúdica - a ação de brincar do aluno da Educação Infantil.

1.6 Estudos sobre a brincadeira e a aprendizagem na Educação

Capistrano (2005), em sua pesquisa de Mestrado, investigou como os professores de Educação Infantil concebem e inserem o brincar na sua prática pedagógica, com vistas a verificar os fatores que revelam a qualidade na Educação Infantil, na perspectiva docente. A autora verificou que brincar, nas turmas pesquisadas, é visto como uma atividade natural e espontânea das crianças, tendo muitas vezes a conotação de perda ou ocupação do tempo. As brincadeiras são utilizadas como atividades dissociadas do trabalho acadêmico ou como o próprio trabalho acadêmico disfarçado, através de jogos e materiais voltados para a aprendizagem de conceitos de matemática e língua materna. Geralmente, as professoras assumem uma postura de observadoras e organizadoras, sendo poucos os momentos em que integraram-se ao brincar, que ainda não é apontado como uma das dimensões da qualidade no cotidiano escolar.

Martins (2009), em sua pesquisa de Doutorado, buscou analisar como as concepções de crianças e de sua professora sobre o brincar participam na constituição da brincadeira na Educação Infantil. Nesse estudo de caso, a autora constatou que a brincadeira valorizada pela professora é aquela planejada e dirigida por ela objetivando a aprendizagem e o treino de habilidades. A brincadeira livre, que ela vê como “bagunça”, é, em algumas circunstâncias, tolerada, mas nunca estimulada em sala, tendo seu tempo reservado ao recreio. Às crianças, resta encontrar formas de brincar clandestinamente em sala, o que nem sempre é possível.

Silva (2008), em sua pesquisa de Doutorado, investigou o ponto de vista de alunos da Educação Infantil sobre o que eles consideram brincar e em quais tempos e lugares da escola essa atividade acontece. A autora constatou que as crianças compreendem que o ambiente da sala de aula não é espaço propício ao brincar, ou que nesse espaço a atividade não é apropriada. Mas também revelam sua capacidade de criar, reinventar e, apesar das restrições impostas ao brincar na escola, forjar espaços para continuar brincando.

Loro (2008), em sua pesquisa de Mestrado, investigou as representações de grupo de professoras sobre o brincar. Este vem sendo entendido pelas professoras como um recurso, um método ou uma estratégia para um determinado fim. Nesse sentido, o brincar exerce a função objetiva de disciplinar e orientar os alunos para a aprendizagem de alguma coisa, a exemplo do letramento ou aquisição de habilidades motoras - uma forma lúdica para a aprendizagem das tarefas escolares. O autor constatou que o brincar também estaria associado a jogos didáticos, realizados em sala de aula, ou a jogos esportivos, realizados no pátio e na quadra.

Blanco (2007), em sua pesquisa de Mestrado sobre a cooperação na Educação Infantil, analisou o papel do professor de Educação Infantil na promoção de atitudes cooperativas, bem como a existência de jogos cooperativos nesse nível de ensino. A autora constatou, através da análise dos dados coletados, que a ludicidade fica restrita à recreação e ao passatempo infantil nas práticas pedagógicas, enquanto que nos discursos docentes é caracterizado como um instrumento de ensino. As brincadeiras não são mediadas, planejadas e estruturadas pelas professoras, as quais não conhecem e não utilizam jogos cooperativos em suas práticas.

Patrícia Cava (2007), em sua Tese de Doutorado, constatou que a brincadeira não era garantida na escola pesquisada, localizada na periferia de Pelotas, RS. Era necessário que os

alunos realizassem “pequenas transgressões” na rotina para que pudessem desfrutar de momentos de ludicidade. Segundo a autora, “não há compromisso com a formação de um sujeito ‘brincante’” (p. 177). Cava constatou que, em tal estabelecimento de ensino, pais e professores decidiram extinguir o recreio diário, e este passou a ocorrer apenas uma vez por semana, sob o nome “recreio orientado”. A razão para este fato deve-se, segundo as professoras, à indisciplina e aos conflitos que geralmente ocorriam nos intervalos.

A autora citou depoimentos de pais e professores que concordaram com essa medida, apoiando a extinção do recreio diário, com o argumento de se eliminar as brigas. Um professora da segunda série do Ensino Fundamental relatou que, ocasionalmente, leva seus alunos ao pátio em outros horários. Com relação a este fato, Cava afirma que “brincar no pátio acaba sendo ‘migalhas’ que os professores dão às crianças se o dia está bom ou se elas se comportam bem em aula e não um momento essencial no desenvolvimento pleno das crianças” (p. 180). A autora ainda constatou que as crianças, através de suas falas, demonstram ter internalizado a concepção dos pais e professores de que estudar e brincar são incompatíveis: “As crianças já internalizaram as ideias dos adultos de que para ser sério e aprender não podemos brincar” (p. 181).

A respeito da configuração da brincadeira na escola pesquisada, com a “liberação” de poucos momentos para que as crianças brinquem com bolas e cordas no pátio, Cava afirma: “Tem-se mais uma amostra de como o adulto trata a brincadeira (e a própria infância) na vida das crianças, apenas como um complemento e não como algo fundamental na constituição destes sujeitos” (p. 182).

Gisela Wajskop (1996), em sua Tese de Doutorado, pesquisou concepções de professores sobre o brincar, e constatou que a brincadeira estava inserida em turmas de Educação Infantil sob duas formas: uma de lazer e recreação, em oposição à educação e ao trabalho escolar formal, e outra como meio para o ensino e transmissão de conteúdos programáticos definidos pelo professor. A autora afirma que tais práticas mostram uma falta de planejamento com relação à brincadeira na Educação Infantil.

2. A IMITAÇÃO E A BRINCADEIRA SEGUNDO PIAGET

Para problematizar a inserção da brincadeira na Educação Infantil, é necessário compreender o fenômeno lúdico ao longo da vida. Piaget (2010) constata que, antes do surgimento da brincadeira, tem lugar a gênese da imitação nas condutas do bebê; posteriormente, a brincadeira evolui em contraponto com a imitação. Imitação e brincadeira são dois processos complementares, que serão descritos a seguir.

2.1 A gênese e a evolução da imitação segundo Piaget

A **imitação**, segundo Piaget (2010), é aprendida pela criança, não sendo automática ou involuntária, pois revela a existência de condutas inteligentes. A imitação resulta da predominância da acomodação com relação à assimilação, em meio às reações circulares do sujeito, diferentemente das condutas adaptadas, nas quais há um equilíbrio estável entre assimilação e acomodação. A **representação** é um prolongamento da acomodação, sendo concebida como uma imitação interiorizada. Ela acontece quando um modelo ausente é imitado. Piaget distingue dois tipos de representação: no sentido lato, caracteriza a inteligência representativa (em oposição à inteligência sensório-motora), enquanto que no sentido estrito, refere-se à imagem mental ou à recordação-imagem (evocar simbolicamente as realidades ausentes).

A **função simbólica**, segundo Piaget, é possibilitada pela combinação entre a imitação de um modelo ausente e as significações provenientes das diversas assimilações do sujeito. Este conceito, refere-se às relações entre um significante e um significado: tanto as relações individualmente motivadas, pelo próprio sujeito, como os signos coletivos - convenções socialmente estabelecidas, como as palavras, idiomas, símbolos numéricos, etc. Isto é o que possibilita a aquisição da linguagem, pois requer uma relação entre significante e significado: o significante – nesse caso, a palavra – evoca um significado, ausente. Piaget diferencia os termos “símbolo” e “signo”: o primeiro refere-se aos significantes “motivados”, relacionados aos significados, enquanto o segundo é resultado de convenção ou imposição social.

A função simbólica abrange todas as formas iniciais de representação, da imitação, do símbolo lúdico ou onírico, até o esquema verbal e às estruturas pré-conceptuais elementares. A constituição da função simbólica possibilita à criança brincar de faz-de-conta, ocasionando uma ampliação em suas possibilidades lúdicas, comparando-a com a brincadeira de exercício, que se inicia no estágio sensório-motor. A diferenciação entre significante e significado será possibilitada pela dissociação entre assimilação e acomodação (imitação e brincadeira), processos que serão mais detalhados ao longo do capítulo. Segundo Piaget, são encontradas seis fases no processo da imitação, as quais serão especificadas a seguir.

A primeira fase da imitação é a **preparação reflexa** que, na verdade, ainda não se caracteriza efetivamente como imitação. A segunda fase é a da **imitação esporádica**. Observa-se uma ampliação dos esquemas reflexos em função de experiência adquirida a partir da assimilação de elementos exteriores, caracterizando as **reações circulares “diferenciadas”**.

Devido ao fato de que, primeiramente, sujeito e objeto são indiferenciados, não sendo feita distinção entre o que pertence a um e a outro, as acomodações aos dados exteriores tendem a repetir-se de forma indiferenciada da assimilação, bem como ultrapassam o nível dos reflexos para considerar também a experiência. Tais repetições de condutas constituem a **reação circular primária**, a qual configura-se na repetição ativa, pela criança, de um resultado interessante. Quando há uma alimentação vinda do exterior, prolongando a acomodação ao objeto para além da percepção, observa-se, precisamente, o **começo da imitação**. Um exemplo: quando o bebê ouve a voz de outrem, cujos sons ele próprio sabe emitir, provocando a imitação vocal (o fator externo alimentando o interno, já consolidado).

Na terceira fase, **imitação sistemática de sons já pertinentes à fonação da criança e de movimentos executados anteriormente pelos sujeitos de maneira visível para ela**, novas reações circulares (secundárias) são possibilitadas pela coordenação da visão e da apreensão, sendo integradas gradualmente às primárias. Os gestos e modelos imitados só o são quando assimilados a uma totalidade ou esquema já construído pela criança.

Durante as fases quatro e cinco, observa-se o início da imitação imediata, através da progressiva diferenciação da acomodação com relação à assimilação, embora ainda não sendo representativas. Na quarta fase - I, **imitação dos movimentos já executados pelo sujeito**,

mas de maneira invisível para ele; por volta dos 8 e 9 meses de idade, observa-se a coordenação dos esquemas, ocasionando maior mobilidade e a formação de um sistema de “indícios”.

Na quarta fase – II, início da imitação dos modelos sonoros ou visuais novos, há uma busca pela imitação de modelos que, até então, não mobilizavam o sujeito a copiá-los. Tal avanço deve-se aos progressos da própria inteligência, nos quais os esquemas tornam-se suscetíveis de acomodação móvel, sendo coordenados entre si. Nessa fase, a imitação consolida-se como prolongamento da acomodação, bem como inicia-se a dissociação entre sujeito e objeto, obrigando os esquemas assimiladores a acomodarem-se de forma cada vez mais diferenciada.

Na quinta fase, imitação sistemática dos novos modelos, incluindo os que correspondem a movimentos invisíveis do próprio corpo, observa-se uma sistematização mais precisa da imitação dos novos modelos.

A sexta fase, da imitação diferida, caracteriza-se pela imitação de um modelo ausente, após um intervalo de tempo relativamente longo. Observa-se o início da imitação representativa, pois a criança imita os modelos interiormente, por imagens ou esboços de atos, desligando-se de sua ação atual. A acomodação é interiorizada, despreendendo-se da ação imediata e funcionando autonomamente. A imitação diferida é de fundamental importância para se compreender o início das brincadeiras de faz de conta, pois possibilita a imitação de modelos ausentes, sendo que essas brincadeiras combinam a imitação de algo ausente e a imaginação de novas cenas pela criança.

Nessa etapa, há o prolongamento da inteligência sensório-motora em representação conceptual, e a imitação dá lugar à representação simbólica. O sistema de signos sociais começa a ser empregado através do surgimento da linguagem falada e imitada. O prolongamento do esboço interior da imitação é o que possibilita o surgimento da imagem, que é uma imitação interiorizada. Assim, o sujeito passa a utilizar a imagem antes de efetuar a imitação. No período operatório concreto, a imitação tornar-se-á refletida, fazendo parte da própria inteligência.

2.2 Nascimento e caracterização da brincadeira segundo Piaget

Trataremos, agora, da brincadeira, face complementar da imitação, assim como a assimilação é face complementar da acomodação. Imitação e brincadeira são as duas faces do desenvolvimento da criança cujo apogeu dá-se com o advento das operações concretas.

A brincadeira, segundo Piaget (2010), caracteriza-se por ser uma atividade que tem finalidade em si mesma, confundindo-se, inicialmente, com as condutas sensório-motoras, pois se reproduzem pelo prazer de exercer sua função. As condutas do bebê são quase todas suscetíveis de se tornarem brincadeiras, pois podem se repetir devido à satisfação que provoca seu funcionamento.

Um segundo critério para a brincadeira é sua espontaneidade, ao contrário do trabalho e da atividade adaptativa, os quais demandam certas obrigações. O predomínio do pólo da assimilação resulta, na brincadeira, em uma assimilação do real ao eu, em oposição às ações “sérias” ou de trabalho, as quais equilibram a atividade assimiladora e acomodadora. O terceiro critério, da busca pelo prazer, também define a brincadeira em oposição às atividades adaptadas. Para Piaget, a busca do prazer tem a “[...] condição de conceber essa busca como subordinada, ela mesma, à assimilação do real ao eu: o prazer lúdico seria assim a expressão afetiva dessa assimilação” (p. 168).

Piaget menciona um quarto critério, da “relativa falta de organização no jogo”, o qual teria uma estrutura desorganizada. Um quinto critério é a libertação de conflitos: através da brincadeira, é feita uma compensação ou liquidação dos conflitos (ou ignoram-se os mesmos), enquanto que a atividade séria não teria como ignorá-los.

Durante a brincadeira, o esforço da atividade adaptativa diminui, enquanto que prevalece a busca por dominar situações e garantir sua posse. Percebe-se essa busca pelo fato de as crianças, em suas brincadeiras de faz de conta, modificarem a realidade em função de seus desejos e interesses, sem uma preocupação em estar de acordo com a realidade. No nível da representação haverá a união entre imitação e brincadeira, já que, no nível sensório-motor, encontram-se separadas.

Os exercícios lúdicos têm início na *primeira fase*, a das adaptações reflexas, sendo ainda difícil reconhecer claramente as condutas lúdicas dentro dos reflexos. Na *segunda fase* a brincadeira parece duplicar uma parte das condutas adaptativas, prolongando-as contínua e indistintamente, sendo difícil delimitar seu começo. A maior parte das reações circulares, embora não apresentem caráter lúdico, prolongam-se em brincadeiras: a criança, após se esforçar para conseguir determinado objetivo em suas condutas, as reproduz apenas por prazer. Assim, após constituir-se o ato adaptativo, engendra-se o prazer funcional. Segundo Piaget, “um esquema jamais é por si mesmo lúdico, ou não lúdico, e o seu caráter de jogo só provém do contexto ou do funcionamento atual” (p. 104). Sendo assim, qualquer esquema pode dar lugar a esse tipo de assimilação pura, cuja forma extrema é a brincadeira.

Na *terceira fase*, das reações circulares secundárias, observa-se melhor a diferenciação entre brincadeira e assimilação intelectual. Assim que um novo fenômeno é compreendido pela criança, sua conduta transforma-se em brincadeira, ocorrendo assimilação à própria atividade apenas pelo prazer de agir.

Durante a *quarta fase*, da coordenação dos esquemas secundários, observam-se novidades devido à aplicação de esquemas conhecidos às novas situações. Condutas anteriormente caracterizadas como adaptativas convertem-se em brincadeira, com foco na ação pelo prazer que proporciona. Observa-se uma espécie de “ritualização dos esquemas”, os quais saem de seu contexto adaptativo e engendram imitações ou brincadeiras.

A *quinta fase* assegura a transição entre a fase IV e o símbolo lúdico (fase VI). Verifica-se um jogo de novas e maiores combinações motoras (inadaptadas às circunstâncias do meio) quase imediatamente lúdicas, sem a necessidade de experimentá-las anteriormente. Inicia-se um esboço de simbolismo, mesmo que a consciência do faz de conta ainda não intervenha nessas condutas.

Já na *sexta fase*, o símbolo lúdico é desligado do ritual através dos *esquemas simbólicos*, devido aos progressos da representação. Isso se concretizará com a imitação diferida e a passagem da inteligência prática para a combinação em pensamento. Há o início da ficção, ou da brincadeira de “como se fosse”, diferente das brincadeiras motoras. Novos objetos têm a função de evocar ou imitar os esquemas utilizados. Piaget afirma que “é a reunião dessas duas condições – aplicação dos esquemas a objetos inadequados e evocação

para auferir prazer – que nos parece caracterizar o início da ficção” (p. 110-111). Um exemplo é a criança que, segurando um pano, imita seu ato de dormir. O objeto em questão substitui o travesseiro, tornando-se simbólico através das condutas que imitam o sono.

A presença do símbolo, em oposição à exclusividade do gesto motor, configura-se mediante a assimilação fictícia de um objeto ao esquema utilizado, não havendo acomodação. O objeto tem a função de evocar o elemento ou modelo ausente, certo tempo depois de seu desaparecimento. Desta forma acontece, simultaneamente, assimilação lúdica e imitação (pelo menos aparente), caracterizando o jogo simbólico. O símbolo terá o papel de “significante”, enquanto o elemento ausente confere o “significado”, configurando a representação (situação não presente evocada mentalmente). Todo esse processo capacita a criança em sua aprendizagem da fala, na qual a palavra serve como significante, evocando um significado (ausente). Esquemas anteriormente sensório-motores são transformados em conceitos através do sistema de signos verbais, pelas assimilações generalizadoras.

A assimilação deformante, juntamente com a imitação representativa, é encontrada nos símbolos lúdicos. A primeira fornece os significados, enquanto a segunda constitui o significante específico de um símbolo. No jogo simbólico observa-se imitação e imaginação ao mesmo tempo; por exemplo, quando a criança brinca de fazer comidinha, ela imita situações reais bem como imagina novas cenas. Pensando em todas essas novidades que a função simbólica possibilita ao pensamento e à linguagem da criança, será que a escola compreende a brincadeira como parte do processo de desenvolvimento infantil e a utiliza adequadamente para fundamentar suas práticas pedagógicas? Ou apenas tolera a brincadeira como algo que não pode ser evitado?

2.3 A brincadeira: três grandes grupos

Segundo Piaget (2010), a brincadeira é resultado da predominância da assimilação sobre a acomodação, enquanto que a imitação orienta-se para o pólo da acomodação. O autor distingue três grandes grupos na classificação das brincadeiras infantis: o exercício, o símbolo e a regra. A predominância de cada tipo de brincadeira na atividade infantil, segundo Piaget,

está ligada ao estágio do desenvolvimento da inteligência: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

2.3.1 Brincadeira de exercício

Inicialmente, a brincadeira é simples assimilação funcional ou reprodutora, estando relacionada à própria inteligência sensório-motora. A **brincadeira de exercício**, a primeira a aparecer, tem como objetivo apenas exercitar os esquemas sensório-motores consolidados, sem fins utilitários em sua prática. Como tal conduta tem finalidade apenas em si mesma, e os comportamentos a ela relacionados não mais necessitam de acomodações, podem ser reproduzidos pelo simples prazer de fazê-lo. Esse tipo de brincadeira é aprendido gradualmente pela criança, a partir de seus atos reflexos, e se prolonga até os dois anos de idade, aproximadamente, mas pode reaparecer durante toda a vida. Exemplos disso são as repetições de jogadas, nos jogos com regras, e a repetição de condutas apenas pelo prazer que proporciona, como manipular um brinquedo novo. Durante o período sensório-motor, a imitação e a brincadeira encontram-se separadas, e unem-se somente no nível da representação.

Os jogos de exercício podem ser divididos, primeiramente, em duas categorias: conservam-se puramente sensório-motores ou envolvem o próprio pensamento. Os jogos de *exercício simples* consistem em repetições de condutas adaptadas a um fim utilitário, com o objetivo único de repeti-las pelo prazer funcional ou de tomar consciência de suas novas habilidades. São exemplos dessas condutas: rolar um carrinho, puxar um barbante, atirar pedras.

Já nas *combinações sem finalidade*, o sujeito passa a incluir em seus exercícios novas combinações lúdicas, não exercidas na fase anterior, mas ampliando os exercícios da primeira classe. Exemplos dessas combinações acontecem durante a exploração de novos materiais, como jogos de montagem e cubos, incluindo a brincadeira de “destruir” objetos após sua construção.

A terceira classe é a das *combinações com finalidade*, nas quais se observa finalidade lúdica. A partir deste momento, a brincadeira de exercício evoluirá para o jogo simbólico, de regras ou como expressão da inteligência prática. Uma combinação com finalidade é o alinhamento de peças com o objetivo de formar uma ponte, por exemplo.

2.3.2 Brincadeira simbólica

A **brincadeira simbólica** caracteriza-se pelas brincadeiras de “faz de conta”, surgindo no estágio pré-operatório do desenvolvimento cognitivo. Com o advento da função semiótica, por volta dos dois anos de idade, o sujeito relaciona um significante a um significado, na ausência do objeto em questão. O signo evoca o objeto ausente. Havendo o predomínio da acomodação sobre a assimilação, prevalece a atividade da *imitação*, que é fonte da representação.

Quando uma criança atribui a um objeto as características de outro, metamorfoseando-o, o instrumento de sua brincadeira passa a ser sua imaginação simbólica. Já o conteúdo de sua brincadeira são os seres ou eventos representados pelo símbolo, o qual evoca tais realidades simbolizadas.

A passagem do exercício sensório-motor para o simbolismo, bem como a garantia de sua continuidade, é caracterizada pelo *esquema simbólico*, o qual coincide com o surgimento da imitação diferida. O esquema simbólico é a forma mais primitiva do símbolo lúdico. Um exemplo é “brincar de dormir”: a criança executa tal função fora de seus objetivos e contextos corriqueiros, pelo simples prazer funcional.

Essa fase inicial do simbolismo contribui para a evolução da brincadeira, pois se observa o desligamento do esquema simbólico de seu contexto, garantindo a prevalência da representação sobre a ação sensório-motora. Os esquemas de ação do sujeito são exercidos simbolicamente, reproduzindo ações cotidianas com o fim de exibir seu eu, assimilando-o sem limites, não mais dentro de seu contexto real.

Com a aquisição sistemática da linguagem, observa-se uma sucessão de novas formas de símbolos lúdicos, cujas classificações serão descritas a seguir de forma sucinta.

Fase I – Tipos IA e IB – Após o esquema simbólico, que é uma forma de transição, observa-se a *projeção dos esquemas simbólicos nos objetos novos* (Tipo IA). Nessa fase, o sujeito atribui um esquema que se tornou familiar a outras pessoas e coisas. Um exemplo é a criança que, após ela mesma brincar de dormir, passa a fazer de conta que seu urso de pelúcia está dormindo.

O Tipo IB é a *projeção de esquemas de imitação em novos objetos*, no qual a projeção dos esquemas simbólicos não se dá mais a partir de ações do sujeito, mas com relação a novos modelos imitados. Por exemplo, quando crianças fingem que estão lendo um jornal ou telefonando, a exemplo dos adultos ao seu redor. Nas escolas observadas para esta pesquisa, foram frequentes as condutas desse tipo, pois diversas crianças utilizavam acessórios de adultos, imitando gestos e falas de seus pais e professores.

O que caracteriza o simbolismo é a dissociação entre significante e significado. Os simbolizantes são os gestos executados em brincadeira, bem como os objetos aos quais ele se aplica, ao passo que o simbolizado refere-se ao gesto representado em questão. A generalização da dissociação entre simbolizante e simbolizado ocorrerá nas duas categorias que se seguem.

Fase I – Tipos IIA e IIB – A fase IIA é chamada de *assimilação simples de um objeto a outro*. Tais assimilações mútuas apresentam-se diretamente, ocasionando a brincadeira ou servindo de pretexto para ela. Exemplo desse tipo é a brincadeira de “chuva de areia”. O tipo IIB consiste numa *assimilação do corpo do sujeito ao de outrem ou a quaisquer objetos*, ou seja, num “jogo de imitação”. Por exemplo, uma criança faz de conta que é o irmão mais novo, bebê, imitando seus gestos e a ação de mamar. O elemento da imitação, no tipo IIA, juntamente com o próprio objeto, constitui o “simbolizante” (ou “significante”), enquanto que o objeto ausente, que é evocado pelo gesto imitativo, constitui o “simbolizado” (ou “significado”). A fusão da imitação simbolizante e da assimilação lúdica é consumada, constituindo-se o **símbolo**, o qual é o produto da colaboração generalizável entre esses dois fatores.

Fase I – Tipos III - A partir da constituição do símbolo, de forma generalizada, diversas *combinações simbólicas* são produzidas. Nas brincadeiras das crianças com os personagens criados para fazer parte de suas ações, há uma ligação muito próxima entre a assimilação e a imitação, sendo ineficaz uma busca pelo fator dominante em cada ocasião de brincadeira. Os tipos A, B, C e D caracterizam apenas complexidades crescentes no decorrer das combinações simbólicas.

No tipo IIIA – *combinações simples* – Há composição de cenas inteiras pela criança, podendo até transpor cenas reais. A brincadeira de vestir uma boneca e dar comida a ela é um

exemplo dessa combinação. O tipo IIIB – *combinações compensatórias* – é o resultado do prolongamento da assimilação do real através da ficção simbólica. Nesse caso, o real não se limita a ser reproduzido por prazer, mas sim algo a ser corrigido. A criança faz o que não se atrevera a fazer realmente, ou executa, em ficção, um ato proibido: finge fazer birra, por exemplo.

Tipo IIIC – *compensações liquidantes* - Frente a situações difíceis ou desagradáveis, a criança assimila-as através de uma transposição simbólica, vivendo-as ficticiamente. Exemplo disso é a criança que, devendo tomar um remédio desagradável, brinca de administrá-lo aos seus brinquedos. No tipo IIID – *combinações simbólicas antecipatórias* - há uma antecipação simbólica, exata ou exagerada, em relação às consequências de seus atos (de desobediência, imprudência).

Observa-se que, em tais combinações simbólicas, a criança amplia suas capacidades de simbolização, e a evolução dos jogos simbólicos representa um avanço nas possibilidades de assimilação da realidade pelo sujeito. Devido a isso, é de fundamental importância que a escola compreenda a maneira pela qual a criança interpreta a realidade ao seu redor, elaborando práticas pedagógicas que estejam adequadas ao raciocínio infantil.

Fase II - Observa-se um processo de declínio dos jogos simbólicos, dos quatro aos sete anos, aproximadamente. Ocorre uma aproximação maior ao real, e o caráter de deformação lúdica do símbolo vai se perdendo com vistas à imitação mais próxima da realidade.

Com relação à fase anterior, três novas características são observadas na presente etapa. A primeira é a *ordem* relativa das construções lúdicas, ao contrário da incoerência das combinações simbólicas do tipo III. A segunda é o aumento da preocupação de *imitação exata do real*. Observa-se uma grande atenção da criança para os detalhes dos objetos construídos para acompanhar a brincadeira. Assim, o símbolo lúdico direciona-se cada vez mais para uma cópia de realidade.

A terceira é o *início do simbolismo coletivo*, em que os papéis representados são cada vez mais diferenciados e ajustados, tornando-se complementares. Tal organização aprimora-se devido aos progressos da ordem, coerência e socialização, e o egocentrismo inicial evolui para a reciprocidade. Essa busca pela adequação à realidade foi verificada mais intensamente nas

condutas de alunos observados em turmas de Jardim B, pois demonstravam grande interesse em reproduzir mais fielmente elementos da realidade que os cerca.

Fase III - Neste período, de sete a oito anos a onze a doze anos, aproximadamente, observa-se uma clara modificação do simbolismo lúdico, o qual decai em favor do jogo de regras, das construções simbólicas cada vez menos deformantes e mais próximas do trabalho real. Observa-se o abandono da brincadeira egocêntrica em favor da cooperação entre os participantes e da efetiva utilização de regras. Segundo Piaget, “o símbolo tornou-se imagem, e esta já não serve para a assimilação ao eu, mas, outrossim, para a adaptação ao real” (p. 160).

Macedo (1997) fala sobre as relações entre as características das brincadeiras simbólica e de exercício, afirmando que as “construções realizadas no contexto dos jogos simbólicos e as regularidades adquiridas nos jogos de exercício serão fontes das futuras operações mentais” (p. 132). Além disso, a assimilação da criança por analogias, através de convenções motivadas, poderá facilitar a formação de vínculos entre fatos e suas possíveis representações. Desta forma, poderá melhor compreender a estruturação dos signos sociais, que são convenções arbitrárias (p. 133).

2.3.3 Brincadeira com regras

A constituição do jogo de regras inicia-se no decorrer da fase II do jogo simbólico e, sobretudo, na fase III. Ele perdura além da infância através dos esportes, jogos de cartas, etc, pois caracteriza a brincadeira do ser socializado, na qual a regra substitui o símbolo. A regra comporta, além de sua regularidade, a ideia de obrigação que supõe, pelo menos, dois indivíduos. Distinguem-se dois tipos de regras: as *transmitidas* e as *espontâneas*. As primeiras caracterizam as brincadeiras cujas regulamentações, já consolidadas, passam de geração a geração, enquanto que as segundas perduram por determinados momentos, a partir do acordo entre os participantes da brincadeira.

Segundo Piaget (2010),

[...] os jogos de regras são jogos de combinações sensório-motoras (corridas, jogos de bola de gude ou com bolas etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez etc.), com competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e

regulamentados quer por um código transmitido de gerações em gerações, quer por acordos momentâneos (p. 162).

A brincadeira de exercício, a qual aparece primeiramente nas condutas infantis, desaparece mais rapidamente (após saturação), sendo assim, menos estável. Existem três transformações que explicam a gradual extinção da brincadeira de exercício. A primeira é que a brincadeira de exercício, após aumentar sua busca por finalidade, direciona-se para a construção, o que reintegra, gradualmente, o jogo na atividade adaptada. A segunda é que o exercício simples pode ser transformado em simbolismo ou jogo simbólico. A terceira é que o exercício pode culminar no jogo de regras quando se torna coletivo, sendo regulado.

Para Piaget,

Quanto mais a criança se adapta às realidades físicas e sociais, menos se entrega às deformações e transposições simbólicas, visto que, em vez de assimilar o mundo ao seu eu, submete progressivamente, pelo contrário, o eu ao real (p. 163).

Com isto, observam-se três razões para o enfraquecimento do simbolismo com o decorrer da idade. A primeira refere-se ao conteúdo do simbolismo que, com o decorrer do tempo, cede espaço para os conteúdos da vida real, tornando inútil a assimilação simbólica e fictícia. A segunda está ligada ao compartilhamento do simbolismo, o qual possibilita a regra, dando espaço para as brincadeiras com regras. A terceira refere-se à gradual transformação do símbolo deformante em imagem imitativa, devido ao fato de a criança submetê-lo mais ao real do que assimilá-lo. A própria imitação é incorporada à adaptação inteligente.

Macedo (1997) explica que a brincadeira de exercício é a base para o ‘como’, enquanto que a brincadeira simbólica é a base para o ‘porquê; esse fatores só poderão ser coordenados com a estrutura dos jogos de regra, devido à assimilação recíproca (p. 133). O autor exemplifica isso pela continuidade de elementos das brincadeiras de exercício e simbólica nos jogos de regra:

Neles [...], a repetição dos jogos de exercício corresponde à regularidade, [...] porque o ‘como fazer’ do jogo é sempre o mesmo, até que se modifiquem as regras. [...] Os jogos de regra herdam dos jogos simbólicos as convenções, ou seja, as regras são combinados arbitrários, criados pelo

inventor do jogo ou por seus proponentes, que os jogadores aceitam livremente (p. 134).

O novo elemento presente nessa estrutura de jogos é o caráter da coletividade, pois para que o jogo aconteça é necessário levar em conta a jogada dos adversários. Macedo explica a ideia da assimilação recíproca presente nos jogos de regra: “Recíproca pelo sentido de coletividade e de uma regularidade intencionalmente consentida ou buscada” (1997, p. 134). O autor ainda lembra que o aspecto do desafio nesses jogos é configurado pela superação de si mesmo ou do outro, numa esfera competitiva. Constance Kamii (2009) aborda a questão da competição, focando a valorização do processo do jogo em si, ao contrário de uma motivação que leve em conta apenas o resultado final (vitória ou derrota). Desta forma, cabe ao professor instigar seus alunos a valorizarem o andamento do jogo em si, para que possam efetivamente usufruir do aspecto lúdico.

Macedo reforça a importância estrutural dos jogos de regra devido ao seu valor operatório:

Nessa estrutura de jogos, fazer, no sentido de conseguir (*réussir*), e compreender (*comprendre*) (Piaget, 1974) são complementares e implicam a assimilação recíproca de esquemas. Porque aqui para ganhar são inevitáveis: a coordenação de diferentes pontos de vista, a antecipação, a recorrência, o raciocínio operatório. Por isso, o fim – ganhar dentro das regras – tem de ser coordenado com os meios (regras do jogo, competência etc.) (1997, p. 137).

Quase só os jogos de regras, ao contrário das brincadeiras de exercício e simbólica, perduram e desenvolvem-se ao longo da vida adulta. Segundo Piaget (2010), os jogos não se enquadram nessa lei de involução ligada às brincadeiras que surgem antes deles.

3 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM SEGUNDO PIAGET

Piaget (1995), em seu texto intitulado *Desenvolvimento e Aprendizagem* (1964), aborda os processos de desenvolvimento e de aprendizagem como distintos. O desenvolvimento é situado no contexto biológico e psicológico, sendo um processo espontâneo, relacionado à totalidade de estruturas do conhecimento.

A aprendizagem é caracterizada de forma oposta pelo autor, que a explica como sendo provocada por situações diversas, contrariamente ao que é espontâneo. A posição de Piaget é a de que o desenvolvimento promove a aprendizagem, explicando-a, tendo em vista que cada elemento da aprendizagem ocorre como função do desenvolvimento, e não o contrário.

Piaget esclarece que o conhecimento não é uma mera reprodução do real, mas postula a necessidade de se agir sobre o objeto para vir a conhecê-lo. E esta ação implica transformar o objeto, modificá-lo, compreender tais transformações para, assim, compreender de que maneira esse objeto é construído. Piaget traz um conceito fundamental para que esse processo aconteça: a operação, ou seja, uma ação ou conjunto de ações interiorizadas, as quais possibilitam a modificação do objeto. Além de ser interiorizada, a operação é uma ação reversível (sua ocorrência pode se dar em dois sentidos, como a adição e a subtração, por exemplo) e está relacionada a outras operações, pois nunca é isolada, mas integra uma totalidade.

Tais estruturas operacionais constituem, segundo Piaget, o ponto de partida do conhecimento. Podemos observar sua organização, evolução e funcionamento através da teoria dos estádios, a qual compreende quatro grandes estruturas de pensamento, de ordenamento constante - sensório-motora, pré-operatória, operatória concreta e operatória formal - sendo que as precedentes são incorporadas e reorganizadas nas posteriores.

Em seu livro *Seis estudos de psicologia*, Piaget (1967) caracteriza os estádios do desenvolvimento. O estágio **sensório-motor**, que vai do nascimento até, aproximadamente, os 2 anos de idade, caracteriza-se pelo desenvolvimento do conhecimento prático, através dos esquemas motores. Ao nascer, a criança herda os atos reflexos, e a partir destes constrói sua inteligência sensório-motora através de coordenações de sucessivas ações exercidas sobre os objetos. Inicialmente, o sujeito está centrado em si mesmo, não diferenciando o que é o “eu” e o que é o mundo exterior. Tal dissociação ocorrerá gradativamente, junto com as

coordenações das ações e sensações (construção da imagem sensorial). Ao se deparar com um resultado interessante, o bebê passará a repetir a conduta que o originou, caracterizando a “reação circular”, como fora detalhado anteriormente na revisão teórica sobre o nascimento da brincadeira.

O bebê é o centro de toda atividade, pois está indissociado do ambiente externo. Para Piaget, esse egocentrismo inconsciente e integral (p. 20) é o início da consciência, e a realidade objetiva será construída à medida que a inteligência sensório-motora evoluir, e o corpo será considerado como um elemento entre os demais. Inicialmente, o bebê não demonstra a necessidade de procurar objetos que lhe são retirados de seu campo visual. Somente por volta dos 8 meses ele passa a procurá-los, marcando uma etapa importante: a construção do objeto permanente. Tal fato marca o início de uma exteriorização do mundo material, relacionado ao início da consciência do “eu” em oposição à realidade objetiva.

Gradualmente, as condutas motoras (pegar, balançar, puxar, etc), organizadas em “esquemas de ação”, vão se diferenciando e coordenando cada vez mais, e o bebê passa a aplicar tais esquemas a diferentes objetos, generalizando-os nas situações novas.

No estágio **pré-operatório** inicia-se o pensamento representativo, possibilitando o início da linguagem e da função simbólica. Neste segundo estágio, que vai dos 2 aos 7 anos de idade, aproximadamente, o que fora construído no nível sensório-motor é agora reconstruído a nível representativo. A ação, antes exclusivamente motora, agora pode ser reproduzida mentalmente. No entanto, ainda não é possível a realização de operações, devido à inexistência da conservação, fator necessário à reversibilidade. A linguagem possibilita a reconstrução das ações passadas através de narrativas, bem como a antecipação de ações futuras pela representação verbal. Tudo o que fora construído pelo bebê no nível sensório-motor será reconstruído no plano superior, agora representativo. A linguagem conduz à socialização das ações (p. 27), veiculando conceitos e noções.

O início do pensamento infantil é caracterizado pela assimilação egocêntrica, ou seja, em função da realização dos desejos infantis. Podemos observar o pensamento egocêntrico puro no “jogo simbólico” (p. 28), ou de imaginação e imitação. A atividade do sujeito está voltada para o pólo da assimilação, sendo ainda egocêntrica. A criança modifica a realidade com base em seus desejos, buscando sua satisfação. Para isso, deforma a realidade, sem a

preocupação de submeter-se a ela. Piaget afirma que o jogo simbólico “ é o pensamento egocêntrico em estado quase puro, só ultrapassado pela fantasia e pelo sonho” (p. 29). No pensamento pré-operatório, a criança ainda é incapaz de diferenciar e coordenar seu ponto de vista com o de outras crianças. Esta confusão demonstra a indiferenciação entre o indivíduo e a realidade exterior (p. 27).

Com relação à forma de inteligência predominante nesse período, Piaget caracteriza-a como *intuitiva*, em oposição ao pensamento lógico que virá com a possibilidade das operações concretas, no estágio seguinte. A criança pré-operatória limita-se a definir objetos pelo uso que têm, não sabendo definir conceitos utilizados por ela. Há um prolongamento da inteligência sensório-motora, sem haver uma coordenação racional dos esquemas. As percepções e movimentos são interiorizados sob forma de imagens representativas e de “experiências mentais” (p. 34).

No estágio **operatório concreto** iniciam-se as primeiras operações, as quais são exclusivamente concretas, devido à impossibilidade de se operar com hipóteses. Desenvolvem-se dos 7 aos 11 anos, em média, as operações de classificação, ordenamento, de número, espaciais e temporais e os fundamentos da lógica elementar. Aparecem novas formas de organização, de equilíbrio mais estável, havendo uma complementaridade com tudo o que fora construído no período anterior (p. 40).

Observa-se, após os sete anos, a capacidade de a criança cooperar com os outros, pois dissocia o seu ponto de vista da opinião dos outros, coordenando-os. Com relação à conduta de jogo há uma unidade de regras, as quais são estabelecidas quando há o consentimento dos jogadores quanto às mesmas. Os jogadores controlam as ações de seus parceiros, verificando o cumprimento das regras, e todos almejam ganhar a partida (p. 42).

Há um início da diminuição do egocentrismo social e intelectual, favorecendo a coordenação dos pontos de vista entre si. Configura-se o início das construções lógicas e da moral autônoma e de cooperação, possibilitadas pelo estabelecimento das operações concretas. A partir deste estágio, as noções de conservação são possibilitadas devido à habilidade de se retornar ao ponto de partida da operação. Há um jogo de operações coordenadas entre si, formando sistemas de conjuntos com a propriedade de serem reversíveis, em oposição ao pensamento intuitivo anterior (p. 46).

A origem da operação é sempre uma ação motora, perceptiva ou intuitiva. A passagem das intuições para as operações acontece justamente quando as primeiras vierem a constituir sistemas de conjunto passíveis de composição e revisão (p. 48). De forma geral, o início da logicidade do pensamento só é possível quando os sistemas de operação forem organizados de forma a obedecer às leis de conjuntos comuns: composição; reversibilidade; resultado nulo proveniente de uma operação direta e seu inverso; livre associação das operações entre si. A reversibilidade possibilita o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Ao efetuar grupamentos de relações, libertando-se de seu ponto de vista, possibilita-se uma coerência e não-contradição do pensamento infantil, ocorrendo de forma paralela à cooperação (social), que requer subordinação do eu às leis de reciprocidade.

Devido à cooperação das crianças, um novo sentimento intervém nas relações sociais: o respeito mútuo, pelo qual há a atribuição de um valor pessoal equivalente aos outros indivíduos (p. 53). As regras passam a ser respeitadas não mais por serem provenientes de uma vontade externa, mas devido aos acordos realizados entre os sujeitos, com o consentimento de todos. O respeito mútuo difere do respeito unilateral que caracterizava o período anterior, bem como a moral autônoma e de cooperação que se inicia, caracterizando uma forma de equilíbrio superior (p. 55).

No estágio **operatório formal**, a criança tem a possibilidade de operar com hipóteses, e não apenas com objetos. Há a construção das operações de lógica proposicional. Estruturas combinatórias e agrupamentos muito mais móveis podem ser agora observados. O adolescente passa a construir sistemas e teorias, e tais construções abstratas emergem a partir do pensamento concreto anterior, destacando-o do real.

Para explicar a formação e o desenvolvimento de tais estruturas do pensamento, Piaget (1995) menciona quatro fatores principais: a maturação, a experiência (física e lógico-matemática), a transmissão social e a equilibração (ou autorregulação).

A **maturação** tem grande importância no desenvolvimento infantil, embora não possa ser considerada isoladamente, pois seria insuficiente. Piaget lembra que a variação na idade cronológica média de aparecimento de cada estágio, encontrada em diferentes sociedades, também comprova a insuficiência do fator maturacional para a explicação do desenvolvimento.

A **experiência**, relativa aos efeitos do ambiente na estrutura da inteligência, também é um fator básico no desenvolvimento das estruturas cognitivas, porém não explica tudo. Piaget caracteriza duas espécies de experiência: a física e a lógico-matemática.

A *experiência física* consiste em agir sobre os objetos, retirando qualidades ou propriedades inerentes aos mesmos. Essa compreensão é a utilizada pelos empiristas, com a diferença que eles não concebem a experiência como atividade do sujeito mas como imposição do meio. Na *experiência lógico-matemática* o sujeito retira qualidades não dos objetos em si, mas das ações exercidas sobre os objetos e das coordenações dessas ações. Tais ações podem modificar não só os objetos mas também as ações futuras e os conceitos.

O terceiro fator, **transmissão social**, também é de grande importância segundo Piaget. No entanto, sozinho, ele não pode explicar o desenvolvimento cognitivo, pois uma criança pode receber diversos estímulos mas, se não tiver construído a estrutura que capacite tal compreensão, de nada adiantará receber essa informação.

O quarto fator, fundamental para Piaget, é o da **equilibração**. Por existirem diversos fatores, esses devem estar equilibrados entre si de algum modo. No entanto, a equilibração entendida pelo autor é caracterizada como um processo ativo, de auto-regulação, que ocorre no processo ativo do sujeito de conhecer os objetos, isto é, o mundo. Nesse ato de conhecer ocorrerão perturbações, conflitos e incompatibilidades momentâneas, e o sujeito terá que agir para compensar tais desequilíbrios, buscando um nível de equilíbrio maior. Este equilíbrio, por ser uma compensação ativa, levará à reversibilidade do pensamento, que é a execução de uma operação nos dois sentidos possíveis. Num sistema equilibrado, uma transformação num sentido é compensada por outra em sentido inverso, caracterizando a reversibilidade operatória.

Com relação à aprendizagem, Piaget define-a como o ato de construir estruturas de assimilação, o que ocorre devido à *ação* do sujeito. Segundo Becker (2003), “aprende-se porque se age para conseguir algo e, em um segundo momento, para se apropriar dos mecanismos dessa ação primeira” (p. 14).

Em seu livro *Aprendizagem e conhecimento*, Piaget (1959) distingue aprendizagem *stricto sensu* de aprendizagem *lato sensu*. A primeira refere-se à aprendizagem de conteúdos, externos ao sujeito; a segunda caracteriza a união das aprendizagens no sentido estrito e no

sentido amplo, sendo que esta última refere-se aos processos de equilíbrio do sujeito, através da apropriação dos mecanismos de suas ações ou das coordenações destas ações. Piaget fala que a aprendizagem no sentido amplo tende a se confundir com o desenvolvimento, sendo que ambos estão numa relação dialética: ao mesmo tempo em que o desenvolvimento possibilita novas aprendizagens, essas causam perturbações no sujeito, obrigando-o a realizar acomodações e a construir novas estruturas de assimilação. Becker (2003) afirma que

[...] cada um desses processos demanda o outro. A aprendizagem traz novidades para o desenvolvimento ou para a aprendizagem no sentido amplo (estruturas), assim como o desenvolvimento abre possibilidades para novas aprendizagens no sentido estrito (conteúdos) (p.22).

Na teoria de Piaget, é fundamental a distinção entre a aprendizagem de formas e a de conteúdos. Os conteúdos devem servir como um meio para a aprendizagem das formas, ou seja, colaborar para a construção de estruturas de assimilação. Para Becker (2003), a escola enfoca a repetição e a memorização de conteúdos, mediante treinamento verbal, ao invés de utilizar tais conteúdos como um meio para o aumento da capacidade de aprender.

Essa capacidade está relacionada às estruturas de pensamento do sujeito em determinado momento, e sua constituição é explicada como:

[...] uma reorganização dos conhecimentos que consiste em reunir em um todo as inferências que poderiam existir anteriormente, mas sem serem coordenadas. A idéia de estrutura pode, assim, explicar a rapidez de raciocínios lógicos e o sentimento de evidência que os acompanha (MONTANGERO e MAURICE-NAVILLE, 1998, p.180).

Buscando compreender as estruturas do conhecimento, Inhelder, Bovet e Sinclair (1977) acompanharam grupos de sujeitos durante diversas sessões de aprendizagem e abordam os mecanismos de transição das condutas ditas intuitivas para as condutas operatórias, ilustrando o papel das aprendizagens *stricto sensu* na consolidação da aprendizagem *lato sensu*.

Através dos experimentos detalhados no livro *Aprendizagem e estruturas do conhecimento*, as autoras enfatizaram a importância tanto das estruturas de assimilação como da qualidade dos estímulos do meio, demonstrando que o conhecimento é construído através da interação radical entre sujeito e objeto. Não é a justaposição destas duas entidades que

resultará na aprendizagem, mas sim a interação estabelecida entre os instrumentos de assimilação de que o sujeito dispõe no momento e os estímulos do meio. Inhelder, Bovet e Sinclair concluíram que a alimentação dos esquemas, através das situações de aprendizagem, possibilitou uma aceleração do desenvolvimento cognitivo em diversos sujeitos, mostrando que as contribuições do meio podem favorecer e apressar a gênese das noções em foco. Este fato afasta a interpretação maturacionista, segundo a qual o conhecimento está programado geneticamente no sujeito, sendo manifestado após um tempo de maturação. A hipótese empirista também não foi suficiente para explicar o fato de que, diante de um mesmo estímulo, foram encontradas diferentes respostas, nem as superações de conflitos e contradições por parte dos sujeitos, provocadas pelas situações experimentais.

Durante estas confrontações, os sujeitos depararam-se com obstáculos até chegarem à solução adequada para cada situação. Observa-se a ideia do erro *construtivo*, o qual está inserido no processo de construção de conhecimento, e não pode ser considerado como uma “falha” ou “incapacidade” do sujeito; ele reflete a confrontação de esquemas e a busca por uma solução de acordo com suas hipóteses.

Em tais experimentos, as aprendizagens no sentido estrito tiveram um papel importante para se chegar a uma aprendizagem *lato sensu* (união das aprendizagens *stricto sensu* e dos processos de equilíbrio), mas não suficiente, já que dependem também das construções cognitivas prévias de cada sujeito.

De acordo com as autoras, as estruturas de cada sujeito são conservadas e, ao mesmo tempo, enriquecidas de acordo com as necessidades de adaptação. Segundo Marques (2005),

As estruturas já construídas garantem a continuidade, porém, reformuladas graças às novas assimilações. Os novos elementos a serem assimilados constituem-se na novidade que obriga o sujeito a realizar acomodações das estruturas já existentes. Essas novidades, contudo, só podem ser assimiladas na medida em que houver estruturas de assimilação, o que se constitui no elemento de continuidade (p. 31-32).

Desta forma, percebe-se a necessidade do estabelecimento de relações entre o que o sujeito já tem (o velho, a continuidade) e os estímulos do meio (o novo) para que ocorra nova gênese cognitiva. Inhelder, Bovet e Sinclair resumem esta relação entre desenvolvimento e aprendizagem na frase final do livro: “Aprender é proceder a uma síntese indefinidamente renovada entre a continuidade e a novidade” (p. 263).

4 MODELOS EPISTEMOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS

Piaget criticava duas correntes epistemológicas que se faziam mais presentes nas psicologias de seu tempo: o empirismo e o apriorismo. Tais correntes trazem explicações próprias, a respeito do conhecimento humano, que entram em conflito com a visão psicogenética de Piaget.

Segundo Piaget (*apud* Becker, 2001), a corrente empirista concebe o conhecimento como produto da pressão do meio sobre o sujeito. O meio refere-se a tudo que é externo ao sujeito, ou seja, meio físico e social. De acordo com este modelo explicativo, o sujeito receberia, passivamente, os estímulos do meio através de seus sentidos. Uma falha nos estímulos seria a explicação para a não-aprendizagem do sujeito, a qual é, nessa concepção, sinônimo de treinamento. A principal teoria psicológica que sustenta o empirismo é a sustentada por Skinner: “Sua teoria é conhecida como condicionamento operante. Deve-se chamar a atenção para o fato de que aprendizagem, condicionamento e treinamento são utilizados como sinônimos” (MARQUES, 2005, p. 44). O modelo pedagógico relacionado a esta concepção, segundo Becker (2001), é o diretivo, no qual o professor tem papel preponderante na inscrição dos conhecimentos na mente de seus alunos, que deveriam receber passivamente as informações dadas pelo docente, detentor do conhecimento. As expressões *tabula rasa* e “folha em branco” são algumas caracterizações da figura do aluno que apontam para essa concepção, pois concebem o sujeito como algo vazio, a ser preenchido, moldado pelos estímulos do meio. Becker (2003) afirma que, nesse modelo explicativo, “o conhecimento provém do exterior”, assim como “conhecer consiste na apreensão de uma verdade, e não na sua construção” (p. 100).

Em oposição à epistemologia empirista, verificam-se as correntes aprioristas, nas quais estão incluídas as concepções inatistas. Segundo Becker (2003), “acredita-se que o conhecimento, enquanto forma e conteúdo, já está, de algum modo, predeterminado” (p. 101). Para esta concepção, cada sujeito já teria os saberes inscritos em sua bagagem genética, e de acordo com seu tempo de maturação tais conhecimentos seriam externalizados. De acordo com Becker (2001), a pedagogia não-diretiva está relacionada a esse modelo epistemológico, pois propõe a mínima interferência do professor nas relações pedagógicas, sendo apenas um facilitador. Segundo Becker (2003), falas de professores como “despertar o conhecimento no

aluno”, ou “ninguém ensina ninguém” são exemplos de concepções fundamentadas na corrente apriorista. Outra explicação com base no modelo apriorista é a do talento do aluno: “Se o aluno tem talento, ele aprende: se o aluno não tem talento, de nada adiantará o trabalho do professor” (BECKER, 2003, p. 102). Em resumo, seria contraditório o professor transmitir algum conhecimento ao aluno, acreditando que o mesmo seria um dom do sujeito. Becker (2003) afirma que para o apriorismo “o aprender ocorre *a priori*, isso é, prévio à experiência – embora só se manifeste na experiência que, por isso mesmo, tem pouco significado no sentido da aprendizagem” (p. 102). A teoria psicológica da *Gestalt*, claramente fundada num apriorismo, utiliza o termo *insight* para descrever o momento em que o sujeito passa a compreender um conteúdo. De acordo com Piaget (1987), “uma *Gestalt* não tem história porque não leva em conta a experiência anterior, ao passo que um esquema resume em si o passado e consiste sempre, portanto, numa organização ativa da experiência vivida” (p. 356).

Em contraposição aos modelos empirista e apriorista, está a corrente interacionista, proposta por Piaget. Nessa concepção, tanto os estímulos do meio como as estruturas do sujeito são importantes, pois o conhecimento é compreendido como algo construído pelo sujeito, na interação radical entre sujeito e objeto. Segundo Becker (2001), o modelo pedagógico referente a essa base epistemológica é o relacional, no qual a ênfase não está só no aluno ou só no professor, mas nas relações estabelecidas tanto entre professores e alunos como entre estes e o conhecimento. A epistemologia interacionista tem como base teórica a Epistemologia Genética de Jean Piaget. Nesse modelo, o professor busca desafiar seu aluno e dar condições para que ele construa sua capacidade cognitiva, propondo desafios adequados ao educando para que ele mobilize seus recursos cognitivos, a fim de buscar soluções para um problema. Na concepção interacionista, o professor não é omissor em seu papel de ensinar, tampouco é somente transmissor de saberes. Segundo Lino de Macedo (1994):

O professor construtivista deve conhecer a matéria que ensina. [...] trata-se de saber bem para discutir com a criança, para localizar na história da ciência o ponto correspondente ao pensamento dela, para fazer perguntas “inteligentes”, para formular hipóteses, para sistematizar, quando necessário. (p. 23)

Ao longo das análises dos dados coletados nesta pesquisa, serão feitas aproximações das falas das docentes com as concepções empirista, apriorista e interacionista, buscando-se compreender qual a fundamentação epistemológica do discurso e da prática docente.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

A metodologia da presente investigação foi constituída por dois momentos: primeiro, de observações de salas de aula de Educação infantil; segundo, de entrevista com os professores dessas salas, utilizando procedimentos inspirados no método clínico. As observações contemplaram seis turmas de Educação Infantil: uma de “Maternal” (crianças entre 3 e 4 anos), duas de “Jardim A” (crianças entre 4 e 5 anos) e três de “Jardim B” (crianças entre 5 e 6 anos), de três escolas públicas em Porto Alegre, localizadas em bairros da periferia da cidade.

Foram observados os diversos momentos da rotina escolar, de atividades livres e dirigidas, para verificar como a brincadeira estava inserida nos mesmos. Também foi observada a intervenção docente frente aos momentos do brincar, caracterizando-a quando ocorria. Cada turma foi acompanhada por, no mínimo, cinco dias, havendo um intervalo de tempo entre cada observação. As observações foram registradas mediante anotações escritas.

Após o período de observações, as professoras foram interrogadas sobre condutas observadas nos momentos de brincadeira. A partir das observações feitas, perguntas foram formuladas a fim de compreender o pensamento dos docentes sobre as seguintes questões: as concepções docentes sobre a brincadeira e a aprendizagem na Educação Infantil; a relação estabelecida entre brincadeira e aprendizagem pelos professores; os objetivos ao propôr momentos de diferentes brincadeiras na escola, além da maneira como ocorre a intervenção docente nos momentos do brincar, quando existente. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas.

As entrevistas foram realizadas com inspiração no método clínico piagetiano (Delval, 2002). De acordo com esse método, diálogos são estabelecidos entre entrevistador e entrevistado, nos quais o primeiro busca conhecer o pensamento do segundo, analisando suas explicações para o problema proposto. É fundamental que o pesquisador busque os caminhos pelos quais o entrevistado formula suas explicações. Segundo Delval,

À medida que o sujeito vai dando explicações, que podem ser mais ou menos incompletas, o experimentador procura esclarecer o máximo possível as razões do sujeito e, inclusive, provoca outras situações que possam

esclarecer, completar ou contradizer as explicações que o sujeito dá (2002, p. 72).

Para poder compreender o pensamento do sujeito, o pesquisador necessita formular hipóteses sobre suas explicações e modificá-las durante a entrevista, analisando o porquê de cada resposta dada pelo sujeito. As perguntas também são modificadas ao longo da entrevista em função das respostas do entrevistado, buscando melhor compreender as concepções pesquisadas.

Delval caracteriza a entrevista clínica em três formas possíveis: aberta, semiestruturada e estruturada. A presente entrevista assume o caráter semiestruturado, que consiste em

Perguntas básicas comuns para todos os sujeitos, que vão sendo ampliadas e complementadas de acordo com as respostas dos sujeitos para poder interpretar o melhor possível o que vão dizendo. As respostas orientam o curso do interrogatório, mas se retorna aos temas essenciais estabelecidos inicialmente. É o tipo de entrevista mais empregado na pesquisa. (p. 147).

As perguntas básicas da entrevista com os professores foram as seguintes:

- 1) Como achas que as crianças aprendem na Educação Infantil?
- 2) O que pensas ser indispensável, na Educação Infantil, para que as crianças aprendam?
- 3) Qual é o papel do professor da Educação Infantil e do aluno, em teu ponto de vista?
- 4) Quando algum aluno apresenta dificuldades para aprender, quais seriam as causas dessas dificuldades, em tua opinião?
- 5) Na tua opinião, qual é o objetivo das diferentes brincadeiras na Educação Infantil?
- 6) Tu utilizas diferentes brincadeiras em tuas aulas? Se sim, como estão presentes na rotina?
- 7) Tu achas que as diferentes brincadeiras têm relação com a aprendizagem dos alunos? Se sim, como?
- 8) Tu realizas algum tipo de intervenção no momento do brincar de teus alunos? Se sim, de que maneira?

O roteiro de perguntas aqui apresentado foi ampliado e adequado às respostas de cada entrevistado, pois as respostas dos sujeitos determinaram as próximas perguntas do entrevistador. A entrevista semiestruturada possui esse caráter não rígido do roteiro de perguntas, sendo o entrevistador responsável por elaborar contra-argumentações para as respostas obtidas, a fim de confirmar ou não suas hipóteses sobre o pensamento do entrevistado. Na presente pesquisa, a entrevista semi-estruturada buscou averiguar o pensamento docente referente às questões acima citadas.

Após as entrevistas, as respostas foram analisadas com base na Epistemologia Genética de Jean Piaget, além de obras de Kamii e DeVries, Becker, Fortuna e Macedo. As falas das professoras foram comparadas com as práticas pedagógicas observadas, a fim de se buscarem aproximações ou distanciamentos entre as mesmas. A partir dos dados coletados nas observações e nas entrevistas com os docentes, cujas respostas serão analisadas com base no referencial teórico, foram estabelecidas categorias de análise. De acordo com Delval (2002), “temos de ir elaborando e perfilando novas categorias de análise mediante o procedimento de compará-las entre si, examinar sua clareza e coerência e voltar aos dados para comprovar que explicam bem e se aplicam a todos os sujeitos” (p. 170).

Os seguintes subproblemas orientarão o desenrolar da pesquisa:

- Qual é a função pedagógica das diferentes brincadeiras (de exercício, simbólica e com regras) na escola?
- Quais aprendizagens estão envolvidas no contexto da brincadeira?
- Qual é o papel da brincadeira no desenvolvimento das estruturas cognitivas?
- Como se dá a intervenção dos professores nas brincadeiras por eles dirigidas e nas espontâneas, dos alunos, a fim de favorecer a aprendizagem?

6 SALAS DE AULA OBSERVADAS E CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE BRINCADEIRA E APRENDIZAGEM

A seguir, será feita uma contextualização de cada sala de aula observada, com as principais atividades da rotina escolar. Serão citadas algumas das principais concepções das professoras sobre a brincadeira e a aprendizagem na educação infantil, sejam por falas informais ou coletadas nas entrevistas, com o objetivo de se compreender o pensamento docente, a caracterização de cada turma e a maneira como a brincadeira está inserida nela. Os trechos abaixo foram selecionados pela adequação aos propósitos da pesquisa, com vistas à contextualização de cada sala de aula e da prática docente observada. Os relatos das professoras - tanto aqueles gravados nas entrevistas quanto as falas informais, anotadas durante o período das observações, foram comparados com a prática pedagógica, buscando-se conferir aproximações e distanciamentos entre o discurso e a prática docente.

Após esta contextualização, os principais aspectos relativos ao objetivo maior da pesquisa – a investigação das relações estabelecidas pelas professoras entre a brincadeira e a aprendizagem – serão detalhados através das categorias de análise formuladas. As análises realizadas nesta dissertação não esgotam os dados coletados, os quais trazem inúmeros elementos para outras reflexões e problematizações.

As professoras entrevistadas foram nomeadas pelas seguintes siglas: P1, P2, P3, P4, P5 e P6. As professoras que trabalham na mesma escola são P1, P2 e P3, assim como P4 e P5 lecionam na mesma instituição.

6.1 Sala de aula da Professora P1

A professora P1 era titular de uma turma de Jardim B (faixa etária entre 5 e 6 anos), com 15 alunos, sem professora auxiliar. As aulas aconteciam no turno da manhã, das 07:30 às 12:00. A rotina da turma, de forma geral, caracterizava-se por um momento inicial de brincadeiras na sala de aula, no qual as crianças utilizavam brinquedos e materiais disponíveis conforme chegavam na sala, por aproximadamente uma hora. Em seguida, realizavam uma atividade dirigida – o trabalho escolar, e depois iam para o refeitório da escola fazer o lanche.

Após o lanche, os alunos iam brincar na pracinha da escola, junto com outras crianças, durante quarenta e cinco minutos, em média. Nesse período, as professoras das turmas ali presentes ficavam sentadas, conversando e observando as crianças, e se revezavam para que cada uma fizesse seu intervalo. Em caso de chuva, as crianças brincavam com os brinquedos e jogos disponíveis na sala, ou assistiam a um vídeo. Depois da brincadeira livre na praça, as crianças retornavam para a sala de aula para fazer outro trabalho dirigido. No final da aula, poderiam pegar os brinquedos disponíveis na sala de aula, para aguardarem a chegada de seus pais, durante quarenta minutos, aproximadamente. A turma não tinha aulas especializadas, mas semanalmente as crianças iam à biblioteca pedir livros emprestados, e as meninas tinham aula de *ballet* (extra-classe) duas vezes por semana.

A docente caracterizou as aprendizagens do nível B como sendo uma preparação para o primeiro ano, com o objetivo de cumprir certos pré-requisitos, necessários ao ingresso no Ensino Fundamental: [...] *eu tenho alunos esse ano que não sabiam pegar um lápis. Imagine uma professora de primeiro ano receber uma turma que ela tem que fazer toda essa preparação que nós fizemos na pré-escola.* Tal concepção enfatiza a ideia de preparação para algo mais importante, que virá no nível de ensino seguinte, parecendo desconsiderar todo o processo de construção de conhecimentos relativos à faixa etária pré-escolar. Fortuna (2007) coloca-se contra a ideia de que a função da Educação Infantil é apenas a de preparação para outra etapa mais importante, já que possui especificidade e importância próprias.

P1 considerou as atividades em papel como secundárias, mas observou-se, em sala de aula, uma predominância desse tipo de atividades, como seguir pontilhados e sequências pré-determinadas, ordenar figuras por tamanho, pintar a gravura mais fina ou grossa. Na rotina da turma, eram feitas em média duas atividades em papel por dia, como as citadas acima, além de pinturas com tinta, lápis de cor e colagens, entre outras atividades artísticas.

De acordo com DeVries (2004), essa grande quantidade de trabalhos caracteriza a “sala de aula do tipo A”:

As crianças das salas de aula do tipo A passam quase todo o tempo de aula em um fluxo constante de trabalho acadêmico, abandonando a sala de aula em troca de atividades de educação física, arte, música ou visitas à biblioteca (p. 129).

A docente também foi questionada sobre o papel do professor e do aluno na pré-escola. Ela atribuiu maior valor ao papel do professor, quando afirmou: *a criança é muito moldável, a gente faz da criança o que a gente quer. A gente tem que saber trabalhar a criança. Acho que o papel maior é nosso – do professor, o aluno tem que estar frequente, ser uma criança saudável.* A docente confessou ter dificuldades em definir o papel do aluno: *Eu acho que o aluno tem que estar disponível para a aprendizagem. Coitados deles! Eu não sei, até tenho um pouco de dificuldade em responder. Acho que é a disponibilidade de aprender e ser frequente.* Ou seja, tais depoimentos remetem a uma concepção empirista de aprendizagem, a qual reforça a maior importância do professor no processo de aprendizagem, como transmissor de conhecimentos e “moldador” de seu aluno, pela inserção nele de determinados saberes, comportamentos etc.

Sobre as dificuldades de aprendizagem, a professora acredita que a principal causa está na família, com relação à possível falta de estímulos em casa. A docente citou o exemplo de um aluno que não relaciona as cores com seus nomes, dentre outras dificuldades: *[...] eu acho que é uma criança que vai ser lenta o resto da vida, mas acho que principalmente é a família que não dá condições, não sabem estimular, ficam vendo televisão o tempo inteiro. Não sei se há mais algum fator... às vezes o nascimento, a alimentação, que não é de acordo, tudo isso influi na aprendizagem. Mas acho que, principalmente, é o estímulo, crianças que não são estimuladas.* Em seguida, a professora parece relacionar o tempo transcorrido de estímulos recebidos em sala de aula, aparentando entrar em contradição: *Se bem que, nesse caso, estamos em outubro, ele está há 8 meses recebendo estímulo da escola. Não sei te dizer, mas, sempre digo que a fruta nunca cai longe do pé – o problema é a família.* Finalmente, para tentar liquidar a contradição, a docente retoma a causa principal das dificuldades – segundo ela, a família. Esse momento da entrevista pareceu ter provocado na professora um questionamento em torno da eficácia dos estímulos. Como se viu, sua concepção de aprendizagem vem fortemente embasada por uma concepção epistemológica empirista, tendo em vista o conjunto de suas falas.

Para P1, a brincadeira é um meio de expressão infantil, pelo qual se percebe a personalidade das crianças. E complementou: *Muitas vezes, nem precisa ser uma brincadeira dirigida, é melhor quando eles brincam à vontade, porque o brincar também é aprender. Quando eles estão brincando, eles estão aprendendo, simulando a própria vida que eles têm.*

Eu acho o brincar fundamental, super importante. Quando solicitada a explicitar essa relação entre o brincar e a aprendizagem, respondeu: O relacionamento, a maneira pela qual eles interagem com os outros.

A docente enfatizou a importância do espaço de criação da criança, no qual ela pode agir e criar brinquedos: *Eu acho muito mais importante tu dares um monte de madeirinhas para uma criança e deixar ela livre e criar, do que dar um carrinho. Até o carrinho pode entrar nesse monte de madeirinha, pode fazer garagem ou coisa parecida. Eu gosto mais de coisas que a própria criança faz, que tenha a ação dela, criado por ela [...] Então é isso, o que eles fazem é importante. Não coisa pronta, eu não gosto de trabalho pronto.* Numa conversa informal, a professora relatou que realiza maior quantidade de trabalhos dirigidos, em folhas, com passos pré-determinados, por exigência da escola. Ela afirmou que, se dependesse apenas dela, daria maior ênfase a esses momentos de ação e criação por parte das crianças. Conforme mencionado anteriormente, foram observadas diariamente atividades dirigidas, registradas em papel, com grande ênfase na reprodução de modelos e sequências, seguimento de pontilhados, preenchimento de lacunas, etc.

6.2 Sala de aula da Professora P2

A professora P2 era titular de uma turma de Jardim A (crianças entre 4 e 5 anos), com dez alunos. As aulas aconteciam no turno da manhã, das 07:30 às 12:00, mas nem todos os alunos chegavam no mesmo horário. A rotina básica da turma era composta de um momento inicial de uso livre de brinquedos e jogos da sala de aula, por aproximadamente uma hora. Em seguida, realizavam o trabalho dirigido, que geralmente era uma pintura, colagem, desenho livre ou a partir de uma história contada pela professora. Após o trabalhinho, iam lancha no refeitório. Em seguida, as crianças iam brincar na praça da escola, junto com outras crianças, durante uma hora, em média. Geralmente, a turma ficava na pracinha até o final da aula, ou então voltavam à sala de aula para brincar com os brinquedos e jogos disponíveis, na última meia hora do turno de aula. Se não era possível a utilização da praça, devido à chuva, as crianças tinham a opção de assistir a um filme. A turma não tinha professora auxiliar, por isso

P2 realizava seu intervalo durante o período da brincadeira na praça, na qual outras turmas e outras professoras também estavam presentes.

Quando questionada sobre como se daria a aprendizagem na Educação Infantil, a docente afirmou: *Eu acho que é com muita repetição, bastante repetição, acho que nessa faixa etária tu tens que repetir muitas vezes as atividades, variar bastante as técnicas, utilizar recursos diferenciados para eles, que chame mais a atenção. Se eu quero desenvolver um conteúdo, por exemplo, meios de transporte, mostrar bastante gravuras, explicar como funcionam os meios de transporte, quais são os tipos, onde são usados, onde é mais comum ver cada tipo de meio de transporte. Mostrar bastante o concreto para eles, acho que tem que partir sempre do concreto até chegar no objetivo principal a desenvolver.* Essa fala ilustra a concepção epistemológica empirista, a qual prioriza a repetição de estímulos como necessária para se inscreverem conhecimentos no sujeito. Se ele não aprender, ainda seria necessário reforçar ou adequar os estímulos, segundo esta concepção.

Sobre as causas das dificuldades na aprendizagem, a professora cita diversos fatores, como a deficiência na alimentação, a genética e a falta de estímulo por parte da família: *Se os pais são analfabetos, se não foram estimulados também, se não tiveram contato com escola, a criança vai ter muita dificuldade também. O que eu vejo em alguns alunos meus é isso: alimentação, família, vivências, outras vivências....* Aqui são explicitados fatores relacionados à concepção apriorista, como a genética e as vivências anteriores dos pais. Desta forma, observa-se uma transição entre concepções epistemológicas, ilustrando o que Becker (2012) constatou em sua pesquisa sobre a epistemologia do professor: ora as falas dos professores para explicar o conhecimento estão embasadas no empirismo, ora no apriorismo.

Quanto ao papel do professor, a docente relata: *Acho que é apresentar novas experiências, novos conteúdos para eles... estimular certas coisas que a família não estimula. A gente faz o papel de segunda mãe aqui na escola. [...] Eu vejo que a criança tem que ser muito estimulada mesmo, a gente tem que trabalhar muito com eles aqui. Há crianças que não têm outras vivências na parte cognitiva e de desenvolvimento fora daqui, é só aqui mesmo...* Observa-se a caracterização do professor como o detentor de conhecimentos, responsável por “passá-los” aos alunos.

Com relação à caracterização do papel do aluno, a professora afirmou: *A gente brinca muito com eles. Acho que a Educação infantil, principalmente o Jardim A, acho que é mais brincar do que outra coisa. E é através da brincadeira que eles vão aprendendo certas coisas. No Jardim B já é mais a parte de alfabetização, iniciação de alfabetização, e aqui no Jardim A é mais a parte do brincar, da socialização que a gente tem que trabalhar aqui. Então o papel deles é brincar, trazer experiências, algumas dificuldades que eles tenham nós vamos trabalhar com eles. E o papel deles é vir com vontade. Eu vejo que eles têm muita sede de aprendizagem, de conhecimento, eles querem conhecer, aprender, eles têm muitas dúvidas, e o nosso papel é o de esclarecer essas dúvidas para eles. Eles têm muita curiosidade, são muito curiosos.* Percebe-se que a professora distingue a ênfase na brincadeira da ênfase na aprendizagem, fazendo oposição entre os objetivos do jardim A e do jardim B na Educação Infantil. O brincar como prioridade ainda seria “pemitido” no jardim A, e o dever da criança seria brincar e ter o desejo de aprender. No entanto, a professora retoma a atuação primordial do professor, como o responsável pelo conhecimento, inscrevendo saberes na mente infantil: *Acho que a gente tem que satisfazer essa curiosidade deles, preencher essas lacunas das dúvidas deles.*

Com relação aos diferentes tipos de brincadeiras que acontecem na turma, com presença ou ausência de regras, a professora mencionou que observa seus alunos quanto à troca de brinquedos e participação em diferentes tipos de brincadeiras: *Eu noto que há crianças que brincam sempre com a mesma coisa. Tem uma aluna que brinca sempre com a mesma coisa, e ela monta tudo do mesmo jeito sempre, que é essa menina que eu te disse que tem dificuldade de aprendizagem [...] Agora que eu estou começando a incluí-la na brincadeira das outras meninas, porque ela não se entrosava muito. Ela traz a realidade dela para a brincadeira também, demonstra direitinho. E os outros trocam muito os brinquedos e brincam de tudo. Agora eles baixam a prateleira e estão brincando com todos os brinquedos, tudo para eles é importante.* Aqui também a professora mencionou a brincadeira como situação pela qual a criança demonstra seu contexto de vida, dando o exemplo de uma situação: *Todos os brinquedos que eles pegam eles conseguem passar a realidade [deles]... alguma história que eu conto, no dia seguinte eles vão contar a história com os brinquedos, sem eu mandar, sem nada, mas eles mesmos já pegam e começam a dramatizar a historinha com as brincadeiras que eles estão fazendo, isso eu acho importante.*

Tal fato ilustra a brincadeira simbólica – brincadeira de faz-de-conta, caracterizada por Piaget (2010) como a atribuição de características de um objeto a outro, metamorfoseando-o. A imaginação simbólica é o instrumento da brincadeira, e o conteúdo de tal brincadeira são os seres ou eventos representados pelo símbolo; no caso acima citado, os seres e eventos representados são os personagens e acontecimentos da história contada pela professora aos alunos, os quais atribuem novas características aos brinquedos ou objetos utilizados. Tais brinquedos ou materiais utilizados na brincadeira são o que Piaget chama de *significante*, enquanto o conteúdo da história dramatizada é o *significado*. O símbolo evoca a realidade simbolizada naquele momento, envolvendo tanto a imitação quanto a imaginação: a criança imita as situações reais, bem como imagina novas cenas. De acordo com Piaget, a situação vivida pela criança é reproduzida na brincadeira imaginativa através das representações simbólicas. Essa reprodução é uma “afirmação do eu por prazer de exercer seus poderes e de reviver a experiência fugitiva” (p. 149).

O tipo de intervenção nos momentos do brincar, por parte da professora, foi observado em sua prática e expresso por ela: *Eu deixo eles livres, geralmente na brincadeira do início da aula e na praça também. Só que eu fico controlando, se eu vejo que na brincadeira eles não estão aceitando algum coleguinha pra brincar, ou se estão com alguma desavença, eu intervenho. Eu vou, converso, e pergunto “Vamos resolver?”, sempre na base da conversa. Eu digo: Eu não estou gostando disso, estou te cuidando, aí eles já sabem que estão fazendo alguma coisa errada, sem intervir diretamente. Só um olhar, quando eles fazem uma coisa errada, eles já levantam a cabeça e já me olham, pois eles sabem que estão errando. Então, só com o olhar eles já sabem que estão fazendo errado, que eles têm que mudar de atitude.* Também nesta sala de aula a intervenção docente durante a brincadeira caracteriza-se como um controle de atitudes dos alunos, monitorando seus comportamentos e direcionando-os a brincarem de forma “correta”, segundo as professoras. Esse tipo de intervenção docente também exemplifica a “sala de aula do tipo A” (DeVries, 2004), da mesma forma como na sala de aula da professora P1.

6.3 Sala de aula da Professora P3

A professora P3 era a titular de uma turma de Maternal (crianças entre 3 e 4 anos), com dez alunos. As aulas aconteciam no turno da manhã, das 07:30 às 12:00, embora nem todos os alunos chegasse no mesmo horário na sala de aula. A turma não tinha uma professora auxiliar, sendo necessário agrupar turmas da escola para que a docente pudesse fazer seu intervalo, que acontecia na hora da brincadeira na pracinha, local em que todos os alunos da Educação Infantil se reuniam enquanto as respectivas professoras se revezavam para fazer seu momento de intervalo. A rotina da turma, de forma geral, caracterizava-se por um momento inicial de brincadeira na sala, na qual os alunos poderiam utilizar os brinquedos disponíveis por, aproximadamente, uma hora. Em algumas ocasiões, as crianças assistiam a desenhos ou filmes na televisão. Depois disso, todos deveriam guardar os brinquedos para, então, realizar o trabalhinho, que poderia ser: pintura livre, com giz de cera, ou de um desenho pré-esquematizado, a ser completado pelas crianças; colagem de papéis; desenho livre ou com base em uma história contada pela professora. Após a atividade, todos faziam o lanche. Em seguida, iam para a pracinha da escola por, aproximadamente, uma hora e meia e, em caso de chuva, continuavam a escolher brinquedos da sala para brincar ou assistiam novamente a algum vídeo, até o término da manhã.

Inicialmente, a professora caracterizou da seguinte forma a aprendizagem na Educação Infantil: *Eu acho que a aprendizagem na Educação Infantil se dá com um trabalho construtivista, com atividades que envolvam muito as brincadeiras, histórias, músicas, e que despertem a curiosidade para eles participarem cada vez mais das atividades.* Aqui a docente mencionou recursos e conteúdos que devem estar presentes nas atividades escolares, necessários para que ocorra a aprendizagem.

Quando perguntada sobre o que considera ser imprescindível para que as crianças aprendam, a professora P3 mencionou a presença da música na sala de aula, e explicou: *elas têm facilidade para aprender a música; aprendem a trabalhar, a gesticular mais; a diferenciar fechado, grande, pequeno, aberto, noções de tamanho [...]. Acho que a música envolve muito a criança nisso. A música acaba ajudando os alunos a perceberem essas diferenças.* A docente pontuou um recurso auxiliar (ênfase na música), como sendo promotor

da aprendizagem, caracterizando-o como um veículo para o ensino de noções (aberto, fechado, etc).

Com relação ao papel do professor na Educação Infantil, a docente enfatiza a postura afetiva: *Para que o aluno do Maternal passe a confiar em ti, e venha a fazer as atividades, trabalhar com todo o conjunto de sala de aula, é o lado mais afetivo, que é a chegada, a separação dos pais; a adaptação é mais demorada em relação às outras turminhas. A docente caracteriza a relação de afeto como sendo fator necessário para que a criança concorde em realizar as atividades propostas. Essa concepção é reforçada em sua fala sobre o papel do aluno na Educação Infantil: Acho que o importante, no Maternal, é que se sintam seguros em sala de aula, para querer trabalhar. Ou seja, há ênfase na ideia de o aluno realizar o trabalho solicitado pela professora, a qual complementa: Acho que também tem todo um trabalho de casa, antes de chegar aqui; aprender que aqui ele vai ter limites: vai ter a hora de brincar, a hora de trabalhar, a hora de ajudar, de contribuir para a sala, contribuir com os colegas e com a professora. Acho que isso é importante para os alunos do Maternal. Aqui a docente dicotomizou o momento do brincar e o de aprender na rotina escolar, especificando a “hora de trabalhar” como oposta ao brincar.*

A postura do aluno durante a realização dos trabalhos foi comentada pela docente: *E na hora dos trabalhos, aquele aluno que demora um pouco mais para entregar, porque o fato de ele demorar demonstra que ele está mais preocupado com a pintura, e não fazer aquele trabalho com pressa, para poder ir brincar ou pegar algum brinquedo. Aqui a aprendizagem foi relacionada pela professora com o tempo gasto pela criança durante o trabalho dirigido. A docente completou: Então, aquele aluno que é mais demorado, que já tem um cuidado em pintar dentro do desenho, que já tem um cuidado em mudar as cores, não pintar tudo de uma cor só...*

Quando questionada sobre as diferenças na aprendizagem dos alunos, a professora explicou as dificuldades das crianças pelo tipo de maturidade: *Eu percebo que essas diferenças em relação aos trabalhinhos, muitas vezes, é questão de imaturidade [...] Por exemplo, em casa é o bebê de casa, três aninhos, é tudo de mão beijada, é a mãe que abre o iogurte, é a mãe que alcança a colher, é a mãe que ajuda a segurar o lápis. Então, eu percebo mais a questão da imaturidade. É muito difícil, no maternal, já ser diagnosticado algum tipo de problema cognitivo. Isso é mais lá no Jardim A, Jardim B... o Jardim A também*

é muito difícil, mais é no Jardim B. Muitas vezes, no Maternal, é a imaturidade. Por estas falas, percebe-se que a docente considera certas características das crianças dessa faixa como falta de maturidade, num estado passageiro que deveria ser transcrito até que o aluno atingisse a maturidade para, então, poder aprender. Conforme exposto na revisão teórica, Piaget fala da maturação como um dos fatores que explicam o desenvolvimento das estruturas cognitivas. No entanto, isoladamente ela não pode explicar a totalidade desse processo, pois outros três fatores interferem: a transmissão social, a experiência e a equilibração. Observa-se, a partir dessa fala de P3, uma ausência de compreensão da aprendizagem como relacionada às capacidades cognitivas construídas até o momento pela criança.

A importância e finalidade da brincadeira na educação infantil também foram comentadas pela docente: *Acho muito importante as brincadeiras no Maternal pela socialização. Essa coisa do aprender a dividir; aprender as diferenças, pois nem todos são iguais. Acho que hoje eu vejo a parte da diferença porque eu sou sempre diferente dos outros, da maioria dos aluninhos... eu sou negra... tudo isso já é uma diferença para eles, de aprender a lidar, que nós todos somos iguais: “A professora é diferente mas ela gosta de mim” – então ele passa a te ver de outra forma. Então acho que é fundamental a socialização em relação às brincadeiras... de eles brincarem, até de se tocarem, de se descobrirem.* Por esta fala constata-se a importância dada pela docente à socialização e convivência entre os diferentes sujeitos, e aprendizagem com relação ao compartilhamento de brinquedos e materiais.

A professora citou os tipos de brincadeira predominantes na turma: *as brincadeiras que eles mais se interessam são as brincadeiras de roda, que são brincadeiras com músicas. Cantigas de roda são as que eles mais se interessam. Se deixar por eles, todo dia eles brincam por conta própria.* No entanto, tais brincadeiras não foram observadas. Com maior regularidade foram observadas diversas situações de faz de conta, tanto nos períodos em que as crianças brincavam com brinquedos, na sala de aula, como na praça escolar, utilizando baldes e pás na caixa de areia. Sobre essas brincadeiras, a docente fez o seguinte comentário: *Muitas vezes eles fazem muitos gestos que os pais fazem em casa; falas diferentes, que eles não estão acostumados a fazer em sala de aula. Às vezes, nesses tipos de brincadeiras, tu vê um comportamento mais maduro: eles sabem ser crianças mas sabem se posicionar como adultos dentro da brincadeira. Então, acho interessante isso, a menina já sabe que a mamãe*

faz a comida e cuida dos filhos; o papai vai passear lá no cantinho, vai trabalhar e busca a areia. Como no caso de P2, aqui também P3 relatou que as crianças imitam situações vivenciadas, ou seja, reproduzem atitudes dos pais, como se fossem adultos. No entanto, esta capacidade de simbolização foi caracterizada por P3 como uma maior maturidade infantil. Na verdade, a brincadeira simbólica é caracterizada pela imitação de modelos adultos, bem como imaginação de novas cenas e fatos, e a criança interpreta a realidade segundo seus desejos, para satisfazê-la.

P3 afirmou que sua intervenção nos momentos do brincar se reduz à adequação das atitudes dos alunos: *A minha intervenção é feita em relação à disputa do brinquedo, quando não é feito um acordo, ou um não abre mão, é feita a intervenção. Quando estão correndo demais, ou brincadeira de empurrar, o balanço está muito alto – pequenas intervenções com relação ao cuidado, para não cair, não se machucar. Mas, fora isso, não temos.*

6.4 Sala de aula da Professora P4

A professora P4 era a titular de uma turma de Jardim A (crianças entre 4 e 5 anos), com 24 alunos, que tinha uma professora auxiliar, que a substituíria nos momentos em que afastava-se do grupo de alunos. As aulas aconteciam no turno da manhã, das 07:30 às 12:00, e os alunos chegavam aos poucos na sala de aula. Como a escola é de turno integral, as crianças permaneciam à tarde na escola, com a presença das monitoras, em atividades mais livres, segundo as docentes. A rotina da turma, de forma geral, caracterizava-se por um momento inicial, no qual as crianças poderiam brincar com os materiais disponíveis na sala de aula, ou então assistir a algum vídeo por, aproximadamente, uma hora. Em seguida, iam lanche. Após o lanche, realizavam uma “atividade dirigida”, geralmente alguma pintura, desenho, colagem etc, pois a turma estava desenvolvendo um projeto sobre Artes. Tal atividade dirigida, na sala, acontecia num período de cinquenta minutos, em média. Nesta turma, não foi verificada uma ênfase tão grande em trabalhos de seguir sequências, reproduzir padrões etc, em comparação com as salas de aula de P1, P2 e P3. Também era frequente a distribuição de massinha de modelar às crianças, as quais brincavam com esse material nas mesas da sala. Após a atividade, as crianças geralmente brincavam na pracinha ou no pátio coberto da escola,

permanecendo aproximadamente uma hora neste local, junto com crianças de outras turmas. Em caso de chuva, poderiam ir para a sala de vídeo ou, então, brincar livremente na sala de aula. Uma ou duas vezes por semana, as crianças iam ao Laboratório de Informática da escola, para utilizar jogos no computador durante meia hora.

P4 afirmou que as crianças aprendem da seguinte forma: *Brincando bastante, utilizando bastante jogos, enfim, os materiais diversos da escola. A gente trabalha bastante com Artes nessa turma, eles gostam bastante. E através das conversas, das histórias, mas, principalmente, pelas brincadeiras.* Quando solicitada a explicar a relação da brincadeira com a aprendizagem, bem como quais os tipos de brincadeiras, a professora continuou: *acho que todas as brincadeiras são importantes. Sempre surge alguma troca, algum conhecimento que, às vezes, naquele momento não percebemos mas depois, no decorrer do ano, vemos que aquele momento foi importante para determinadas aprendizagens. Até pela própria troca com os colegas, no momento em que estás brincando não estás sozinho. Tem os colegas, vai interagir com eles, observar aqueles que tem mais dificuldade de interagir ou de se comunicar, de alguma forma vão ter algum tipo de troca, nem que seja só observando os colegas a brincar.* Percebeu-se a relação da aprendizagem com relação à troca de conhecimentos, de interação social (não estar sozinho) e comunicação, não necessariamente pela ação do sujeito na brincadeira, mas podendo ser através da observação das brincadeiras dos colegas.

Quando interrogada sobre a função do professor, a professora respondeu: *Como mediador e articulador das ideias e das vivências, de poder orientar a turma para chegar ao objetivo final. Acredito que o papel do professor é esse, de estimular cada vez mais as crianças para que elas queiram aprender mais, para que elas queiram buscar, participar... acho que é esse o papel.* Nesta fala nota-se uma preocupação da docente para que os alunos sejam ativos, participantes do processo. No entanto, ao ser indagada sobre qual é o papel do aluno, a professora enfatizou a figura docente como fonte de conhecimentos, a qual os alunos devem “sugar”: *Geralmente eu tenho a sensação de que as minhas turmas me sugam, e eu acho que essa é a ideia, de eles sugarem o melhor da gente, é o que eu sempre tento buscar, que eles me deem mais motivação, que eles puxem de mim o meu melhor, porque eu sempre quero fazer o melhor para eles, então também espero que eles queiram o melhor de mim. Acho que esse é o papel deles. Quanto mais eu puder contribuir para eles, melhor.* Desta

forma, a professora, embora sua admirável disponibilidade, transferiu para si o pólo da aprendizagem, caracterizando seu papel como fonte de conhecimentos. Essas falas remetem a uma concepção epistemológica empirista, a qual considera o professor como sendo o detentor dos saberes; segundo essa concepção epistemológica, cabe a ele transmitir e inserir conhecimentos na mente dos seus alunos.

A professora mencionou os seguintes objetivos da brincadeira na Educação Infantil: *O desenvolvimento da criança, em todos os aspectos: lógico-matemático, social... enfim, em todas as áreas a brincadeira contribui bastante.* Com relação aos diferentes tipos de brincadeiras, a docente explicou que *o importante é oportunizar que ocorram durante a semana, várias vezes na semana. Até porque, às vezes, um aluno não vem num dia, não vem em outro... Então, para que essas atividades ocorram durante a semana, para que todos possam aproveitar.*

No entanto, quando questionada sobre a possibilidade de relação entre a brincadeira e a aprendizagem dos alunos, a docente se posicionou de forma contrária, explicando: *Brincar está dentro da proposta, dentro do projeto. Às vezes a gente sugere algum tipo de brincadeira diferente, até para fugir um pouco do que eles gostam, do que eles estão acostumados em casa. Propôr uma brincadeira diferente: “Hoje vamos brincar que todo mundo é mecânico”, por exemplo, então vão consertar carros, fazer uma coisa diferente. Até para dar uma perspectiva de futuro para eles. Às vezes eles ficam muito dentro daquela realidade deles, e não conseguem ter a perspectiva de que podem ser diferentes dos pais, de que podem ter uma estrutura diferente na vida. Às vezes a gente propõe umas brincadeiras diferentes justamente para fugir do padrão de brincadeiras que eles têm em casa. A gente percebe que muitos ficam assistindo DVD em casa, que as brincadeiras de rua já não são tão frequentes. A brincadeira de rua deles é ficar livre, solto na rua, não como as brincadeiras de rua que nós tínhamos quando éramos crianças, de jogar bola, andar de bicicleta... esse tipo de brincadeira eles já não trazem tanto para nós. Brincadeiras de roda que, quando éramos crianças, brincávamos muito. Eles não, eles ficam soltos na rua, a maioria envolvidos com questões de violência, de vulnerabilidade social. Então, muitas vezes, brincadeiras são propostas justamente para fugir disso, com objetivo mais social.*

No início da entrevista, a professora atribuiu à brincadeira a possibilidade de diversas aprendizagens. No entanto, pela fala acima percebe-se uma delimitação do objetivo

da brincadeira na escola, que seria a transformação social. As primeiras falas da professora, com relação ao brincar e ao aprender, referiam-se mais especificamente a questões de trocas e interações sociais. Desta forma, concluí que a docente elencou uma categoria de aprendizagem que estaria permeando a brincadeira: a aprendizagem de questões sócio-culturais e referentes à interação entre as crianças.

Com relação à existência de intervenção docente durante as brincadeiras, a professora comentou: *Às vezes eu meio que me meto na brincadeira, participando, mas dando algumas sugestões de brincadeira. Porque alguns, justamente por não saberem brincar em casa, também não sabem brincar na escola. Então, às vezes tu tens que dar uma empurradinha para a brincadeira começar a fluir, para eles começarem a entender que não é só soco, não é só tapa, que o brinquedo tem que ser dividido com todos. Afinal de contas, é uma turma grande, são 24 crianças. Às vezes não tem brinquedo para todos, então tem que dividir, trocar. Muitas vezes é preciso essa intervenção para que a brincadeira comece a fluir de uma maneira mais tranquila, mais organizada, para que eles consigam ver que dá para brincar sem que cada um fique com um brinquedo só, que trocar também é legal, que a gente pode emprestar e o colega devolve – esse tipo de coisa.*

Ainda com relação à intervenção docente, P4 deu o seguinte exemplo: *[...] agora eles gostam muito de brincar de casinha, e a gente sabe que aquelas crianças que são mais desinibidas, que conversam mais, sempre querem ser os dominadores: “Eu sou o pai”, “Eu sou a mãe”, e aí acontece uma imposição com os outros: “Tu vai ser o filho”, e vão coordenando demais a brincadeira. E aqueles que já não tem tanto desprendimento, tanta liderança, acabam ficando sempre submissos àqueles que são. Então, de vez em quando tu tens que intervir para mudar um pouco os papéis, para aquele que é muito ditador acabar sendo um pouco submisso, para exercer os vários papéis na brincadeira.*

Através das falas acima, percebeu-se que a professora demonstrou preocupação em possibilitar que os alunos vivenciassem diferentes papéis nas brincadeiras simbólicas, tendo oportunidades para se colocarem no lugar de outros personagens. Os tipos de intervenção, acima citados, não foram verificados no período de observação; apenas o monitoramento, por parte da docente, das atitudes dos alunos, ou resolução de conflitos durante disputas de brinquedos entre as crianças foram observados nessa ocasião.

Com relação a outros tipos de brincadeiras presentes na turma, a professora fez o seguinte relato: *Eles são uma turma bem agitada, bem criativa, estão sempre a milhão. Então, há momentos que tu percebes que eles estão de brincadeira, estão conversando, por exemplo, quando estão aguardando para fazer a higiene, no corredor – é sempre um momento em que eles fazem umas conversinhas, brincadeiras... Agora, as meninas estão com aquelas brincadeiras de bater palma, cantam musiquinha, então é um momento que elas já começam... Surgem, em vários momentos, algumas brincadeiras mais escondidinhas, com certeza... na fila, para entrar, acontece. No momento em que eles estão fazendo trabalhos com tinta, às vezes eles vão viajando: “Agora estou desenhando não sei o quê”...., e quando tu vês, já virou outra coisa completamente diferente. O imaginário surge em todos os momentos, assim como as brincadeiras.*

Por esta fala P4 demonstra compreender que a brincadeira perpassa o pensamento infantil, e é forma de expressão do mesmo nas diferentes situações do cotidiano. No entanto, parece considerar a atividade lúdica como sendo algo próprio apenas das crianças, pois anteriormente afirmou que, eventualmente, “intromete-se” nas brincadeiras dos alunos. Durante o período de observações, a docente geralmente saía da sala de aula, em diversas ocasiões, enquanto os alunos brincavam com os brinquedos ou utilizavam jogos disponibilizadas. Em outras ocasiões, P4 realizou outras atividades em sala de aula, como organizar materiais e preencher cadernos, durante o momento do brincar.

6.5 Sala de aula da Professora P5

P5 era a titular de uma turma de Jardim B (crianças entre 5 e 6 anos), com 24 alunos. As aulas aconteciam no turno da manhã, das 07:30 às 12:00, mas a chegada dos alunos acontecia de forma gradual no início da manhã. Os alunos permaneciam no turno da tarde na escola, sob responsabilidade das monitoras, com atividades mais livres, de acordo com as professoras. A turma tinha uma professora auxiliar, que acompanhava a titular durante as diferentes atividades da rotina, e também ficava responsável pelo grupo nos momentos em que P5 se ausentava. A rotina básica da turma era composta de um período inicial de brincadeira livre, na sala, no qual os alunos poderiam utilizar brinquedos disponíveis ou

manusear livros por, aproximadamente, uma hora, até que todo o grupo chegasse na escola. Em seguida, iam lanchar no refeitório. Depois disso, realizavam uma atividade dirigida, como desenho, pintura, colagem ou contação de história pela professora. Ao término dessa atividade, utilizavam jogos ou blocos lógicos em suas mesas, durante meia hora, aproximadamente. Por fim, os alunos dirigiam-se para a praça escolar, na qual brincavam com outras crianças da escola por, aproximadamente, uma hora. Após a brincadeira na praça, aguardavam a hora do almoço na sala de vídeo ou na sala de aula, utilizando jogos ou blocos lógicos na mesa, por vinte minutos, em média.

Quando questionada sobre como ocorre a aprendizagem na Educação Infantil, a docente trouxe a seguinte fala: *Tu vês que se dá um “boom” na criança, é muito interessante de ver, de poder acompanhar. E tu tens observado aqui na escola o nosso trabalho, a gente vai muito pelo que a criança está podendo dar naquele momento. [...] Então, é pela experiência, para mim é pela experiência que ela vai construindo, vai fazendo parte dela aquilo, e ela vai conseguindo fazer outras coisas, e mais coisas, vai inserindo mais coisas.*

Esta fala da professora 5 remete à concepção de que a experiência escolar promoveria o emergir dos conhecimentos, dos saberes que a criança teria condições de externalizar naquele momento. Mesmo que a professora utilize o termo “experiência”, percebe-se uma ênfase na questão temporal, numa ideia de amadurecimento para que cada aluno possa estar apto a externalizar habilidades e conhecimentos. Tal concepção também está presente em outro relato dessa professora, no qual ela dá sua explicação para o fato de que as crianças demonstram maiores habilidades com desenho e letramento no Jardim B (faixa etária entre 5 e 6 anos) do que no Jardim A (entre 4 e 5 anos): *Pois é, tem um amadurecimento mesmo, sabe. A gente conversa muito sobre isso, que as turmas do jardim A estão a mil. E aqui, aqueles que nós pensávamos que “dariam trabalho” no Jardim B, já vêm diferentes, parece mágica! É um amadurecimento, mesmo.* A explicação pela maturação remete a uma concepção epistemológica apriorista, segundo a qual os conhecimentos estão inscritos na bagagem genética de cada indivíduo, bastando o tempo, sem necessidade da interferência docente, para que tais saberes sejam manifestados.

Quando questionada sobre a relação da utilização de jogos e brinquedos com a aprendizagem das crianças, P5 respondeu positivamente, e explicou: *Tu vês a criança fazer relações, a própria questão de procurar a peça, de ver o tamanho que vai caber num outro. E*

os blocos lógicos, acho que tu já presenciaste eles com os blocos... dá uma acalmada, eles se concentram, ficam montando. Aquilo já é uma construção, até de física, o que pode ir embaixo para segurar o outro... eu acho essencial, eles usam sempre. Aqueles dias da semana não são fixos, mas tem que ter no mínimo uma vez por semana, eles tem que trabalhar aquelas coisas. Aqui a professora ressaltou a importância da utilização de determinados jogos e materiais pelos alunos em função das relações que podem ser estabelecidas, exercitando o raciocínio. Ela continuou: *Relaciona demais, é assim que tu vais vendo, eles entram de um jeito e saem de outro completamente diferente. Claro, aqui a [professora de outra turma] segue mais ou menos o mesmo trabalho, mas tem a questão da idade, aquilo que consegue... É um salto o Jardim B, um salto enorme.* Tanto por este relato como por outras falas de P5, percebe-se uma argumentação da docente pelo fator da maturação, explicando as modificações nas habilidades infantis em função do tempo transcorrido.

Com relação à intervenção docente durante as brincadeiras, a professora relatou o seguinte: *Por um bom tempo, lá no início do ano, eu não intervinha mesmo. Eu gostava de ver o que eles estavam fazendo, como que eu iria me aproximar... Hoje eu brinco juntinho, eles convidam, [...] – bem divididos – os meninos vão brincar de super-heróis e perguntam: “Profe, tu quer ser Fulano?” – eles dão o nome. E as meninas com a coisa da mãe, associam muito. Mas eu observo também, as duas coisas. No entanto, durante o período de observações, P5 costumava fazer outras tarefas no momento do brincar dos alunos, como anotações sobre o planejamento, organização de materiais da sala, conversas com outras professoras ou realização de seu intervalo de trabalho, sendo que alguma monitora da escola ficava cuidando das crianças.*

6.6 Sala de aula da Professora P6

Esta turma de Jardim B (crianças entre 5 e 6 anos de idade), com 12 alunos, não tinha uma professora auxiliar, apenas a titular. Desta forma, era sempre ela quem estava com as crianças na sala de aula. Quando precisava sair da sala, deixava as crianças sozinhas ou pedia

a outra pessoa da escola para que ficasse observando a turma. As aulas aconteciam no turno da manhã, das 07:30 às 12:00, mas nem todos os alunos chegavam no mesmo horário.

A rotina básica verificada na turma foi a seguinte: distribuição de folhas com atividades envolvendo reconhecimento de letras e números. Além das atividades, havia as seguintes possibilidades durante o brincar: no início ou no final da aula, quando os alunos poderiam pegar jogos ou brinquedos, por aproximadamente meia hora; no recreio, em que os alunos eram levados ao pátio ou à pracinha da escola, para brincar de forma livre, isto é, sem intervenção ou proposição de brincadeira em grupo pela docente, durante uma hora, em média.

Quando interrogada sobre como se dá a aprendizagem na Educação Infantil, a docente respondeu: *A aprendizagem começa desde casa, tá? Aqui é apenas a continuidade. A Educação Infantil para a formação da criança é a parte mais importante, a meu ver. Na Educação Infantil a criança passa da garatuja, do cortar, picotar, e do brincar... brincar é o que mais querem. Se tu impedes isso, essa fase do brincar, do cortar, pintar, se lambuzar, e ir direto para um série superior, quer dizer, o primeiro ano, a gente nota uma diferença enorme... porque a criança não sabe segurar um lápis, não sabe segurar uma tesoura; não sabe limites, não tem limites.* Percebe-se uma equiparação da brincadeira com as atividades da Educação Infantil que preparam para o ingresso no Ensino Fundamental, principalmente no que se refere às habilidades manuais (tal ideia também foi apontada pela professora P1). A docente demonstrou estar convencida de que não se pode impedir tais atividades por parte da criança, pois ocasionariam deficiências no curso do primeiro ano. Assim, a brincadeira teve a conotação de imaturidade infantil pela fala de P6, assim como os outros comportamentos citados por ela, como a garatuja e o picotar, que deveriam cessar ao se ingressar no Ensino Fundamental.

Mas o nível B é quase uma primeira série. [...] Esse ano tu podes ver nos trabalhos – as vogais, estou começando com as vogais, depois vou para as letras. Até a letra “C” eu já tinha dado. Vou tentar agora da “D” até o final, passar por todas as letras do alfabeto, para eles terem uma noção, e não chegarem no primeiro ano com uma dificuldade, que se sintam frustrados, com medo. Porque os pais acham que eles tem que sair lendo – não, eles têm que reconhecer o alfabeto, as 26 letras do alfabeto, reconhecer quantidades, números até 10; e algumas palavras, palavras corriqueiras como “bola” e os sons. Por esta fala percebe-se o

grande enfoque dado pela docente à memorização de letras e numerais, chegando a equiparar o trabalho do Jardim B com os objetivos do Ensino Fundamental. Esta ideia foi observada em suas aulas, as quais utilizavam, na maior parte do tempo, diversas folhas de exercícios sobre associação de letras, palavras e figuras, ou numerais e suas respectivas quantidades.

Durante a execução das tarefas, foi observado que a docente ficava junto à sua mesa, aguardando que os alunos lhe trouxessem a folha de atividade completa. Muitas vezes, a própria docente mostrava aos alunos a folha com a atividade preenchida de forma correta, ilustrando como deveriam completá-la. Numa ocasião, quando um aluno pediu ajuda à professora, ela pediu que ele copiasse o registro de uma outra colega: *Depois eu te ajudo, tá? Olha aqui, vai com o trabalhinho da Fulana, pega e vai lá colar. O da Fulana está certo.*

Se algum aluno não fazia corretamente a atividade, a professora quase sempre solicitava que repetisse o exercício até conseguir acertar. A docente explicou a forma que utiliza para sinalizar aos alunos se a atividade está correta ou não: *Na minha faculdade eu criei um carimbo: carinha bonita – “parabéns, continue assim”, e a carinha triste – “deves melhorar”. Então, eles mesmos estão se cobrando para fazer a coisa correta, entendeu? Eles dizem “Ah, eu não quero ganhar a carinha triste” – então vamos refazer. É assim que é.* Tal mecanismo descrito por P6 não considera o erro como possível componente do processo de construção do conhecimento, como uma visão construtivista proporia. Ao contrário, ela assume um posicionamentomais próximo das teorias associacionistas de aprendizagem, que tudo fazem para evitar o erro.

A professora ainda fez o seguinte comentário sobre brincadeiras e jogos: *Só que eu sinto uma certa violência nas brincadeiras, entre si [...]. Agora, há muita violência. Não digo aqui, estou dizendo no geral. As brincadeiras são muito agressivas, devido aos jogos eletrônicos de computador. Os jogos são muito violentos, de computador. Claro, tem jogos pedagógicos, nas sextas-feiras eu os levo para a Informática, de quinze em quinze dias. Mas os briqueados, jogos, a maioria é de violência. Tem alguns educativos – tem alguns que gostam, outros não.* Os jogos educativos, segundo a professora, são os que ensinam algum conteúdo, como a escrita de palavras, por exemplo.

Sobre o tipo de intervenção durante as brincadeiras, a professora relatou: *Eu dou a minha intervenção quando eu vejo que a coisa vai acabar em briga ou em choro. De resto,*

deixo eles brincarem, porque... Quando eu vejo que eles podem se machucar eu tenho medo... tenho muito medo, daí tenho que intervir um pouco. Mas, no geral, não. Esta fala coincide com a prática pedagógica observada, da mesma forma como não foi constatada uma postura mais presente e valorizadora do brincar, ou proposição de brincadeiras por parte da docente.

Finalmente, tendo em vista a forma como a brincadeira está inserida nessa sala de aula, perguntei à P6 por qual razão ela achava importante as crianças terem períodos de brincadeira na escola. Ela respondeu: *Para eles não acharem que a Educação Infantil seja uma coisa maçante, né? Eles têm que ter o seu momento de brincar, o momento do trabalho. Eles me cobram: “Hoje não tem trabalhinho? Por que não tem trabalhinho?”.[...] Porque se não a criança não tem gosto, não tem prazer de vir à escola, entendeu? A criança tem que sentir prazer. [...] Eu não posso impedir a criança de brincar, extravasar, tirar toda sua energia, que tem dentro dela [...].*

Essa última fala, na qual P6 demonstrou não querer que seus alunos achassem a escola maçante, acabou por revelar a concepção docente de que o ensino vigente não está sendo prazeroso para o aluno da Educação Infantil. Desta forma, a professora julga pertinente a inserção de períodos de tempo nos quais as crianças possam brincar de forma livre, a fim de alegrar o cotidiano escolar. Neste momento a docente parece “render-se” à aceitação da brincadeira: quando há algo que ela não pode controlar – nesse caso, a *energia* da criança que precisa ser gasta. Afirmou ainda que não pode impedir a criança de brincar; desta forma, parece ter relacionado a atividade lúdica à imaturidade infantil, característica, segundo ela, da faixa etária de seus alunos.

Sobre o papel do aluno da Educação Infantil, a docente afirmou o seguinte: *Para os alunos que entram na pré-escola, tudo é descoberta. Eles vêm do nível A e vão para o nível B, só que no nível A eles estão no brincar, as coisas da faixa etária. Mas os que estão na faixa etária dos 5, 6 anos, estão sabendo que estão criando mais coisas, estão se descobrindo; porque eles se tocam, muitas vezes, estão descobrindo a si mesmos. Isso acho que é importante.* Também por esta fala percebe-se a ideia de que as crianças menores estariam numa fase do brincar, ou seja, quanto mais imaturas, mais intensamente o brincar estaria presente; neste sentido, a brincadeira, sob o ponto de vista pedagógico, seria um “mal necessário”. Conseqüentemente, no nível B, segundo a docente, as crianças já estariam mais maduras, e deveriam brincar menos e trabalhar mais. P6 caracterizou o jardim B como uma

etapa de aprendizagens mais importantes, a exemplo da memorização de letras e números, conforme já mencionado em falas anteriores. Com relação à caracterização do papel do aluno em sua turma, a docente mencionou a criação e a descoberta pelas crianças. No entanto, durante o período de observações, verificou-se que as tentativas dos alunos em criar algo novo eram podadas pela professora, a qual cobrava a obediência e apenas a execução dos procedimentos e tarefas por ela estipuladas.

De forma geral, a prática pedagógica da P6 está relacionada com a sala de aula do “tipo A”, a exemplo da P1. O conjunto de falas e práticas da docente tem forte relação com a concepção epistemológica empirista, devido à ênfase na reprodução de modelos provenientes do adulto, emissão de respostas corretas e desconsideração do erro como possível expressão do processo de construção do conhecimento.

7 CATEGORIAS DE ANÁLISE

As categorias de análise foram elaboradas a partir dos principais períodos da rotina escolar nos quais a brincadeira estava presente, especificamente pelas falas e planejamentos das professoras, as quais costumavam anunciar e delimitar os tempos e espaços permitidos para o brincar dos alunos.

A formulação das categorias foi feita com base nos seguintes períodos da rotina: “Hora dos jogos”, “Hora da pracinha”, “Hora do brinquedo livre” e “Hora da brincadeira em grupo”, pois eram as situações predominantes quanto à presença da brincadeira nas escolas. No entanto, tais classificações não são rígidas, podendo haver elementos ou fatos semelhantes em mais de uma categoria. O objetivo principal é o de observar a presença dos diferentes tipos de brincadeiras na rotina da Educação Infantil, compreendendo de que maneira as professoras as relacionaram com a aprendizagem. A seguir, cada uma das categorias será detalhada, não esquecendo de chamar a atenção para o fato de que as análises aqui feitas não esgotarem a riqueza dos dados coletados, os quais poderão fornecer elementos para novas reflexões.

7.1 “Hora dos jogos”

A “Hora dos jogos” foi verificada em quase todas as salas de aula observadas. Foram situações nas quais as professoras distribuíram alguns jogos (materiais industrializados estruturados, com regras a serem seguidas) com a finalidade de jogá-los conforme as regras impressas nos materiais. Algumas docentes se propuseram a dedicar seu tempo junto aos alunos, os quais, sentados às mesas, deveriam seguir os passos propostos e explicados por elas. Em muitas ocasiões, as professoras assumiram o papel de comandar as jogadas, dizendo quais passos os alunos deveriam seguir bem como coordenando o andamento das partidas. Em outras ocasiões, o uso dos jogos era feito de forma livre pelos alunos, sem a intervenção docente nem preocupação em verificar o cumprimento das regras. Como tal uso mais livre dos jogos acontecia juntamente com a livre escolha dos diversos brinquedos e jogos disponíveis na sala de aula, foi inserido na categoria “Hora do brinquedo livre”, a qual será posteriormente comentada.

Foram agrupadas as falas das professoras que caracterizaram o uso de tais jogos estruturados como um meio para que os alunos aprendessem determinados conteúdos escolares – principalmente letras do alfabeto, escrita de palavras, numerais e suas respectivas quantidades, formas geométricas, cores, dentre outros.

Verificou-se que as professoras 1, 2, 5 e 6 enfatizaram, através de suas falas, a ideia da aprendizagem de conteúdos através desses jogos, qualificando a brincadeira quando associada ao ensino formal de algum conteúdo escolar. Os fatos observados nas salas de aula, bem como as falas de cada uma dessas docentes serão expostos a seguir.

A professora P1 explicou a maneira pela qual utiliza jogos estruturados, com regras, em sua sala de aula e a relação com a aprendizagem: *Sempre tu tens que ensinar o jogo para eles, tu não podes só atirar um jogo na mesa. Hoje, naquele momento livre, eu sentei com um grupinho e ensinei a jogar dominó. Dominó é cor e quantidade. Em todo jogo tu tens um ensinamento. O quebra-cabeça é um jogo importante para eles. O problema da escola estadual é que nós somos muito pobres em jogos didáticos. O que recebemos das mães, de modo geral, são joguinhos do “R\$1,99”, que são totalmente descartáveis. O que a gente tem de melhor é o que a gente consegue de doações de outras mães, muitas vezes de fora da escola. Não me lembro de algum jogo que não seja educativo. Todos trabalham alguma coisa.* Novamente percebeu-se a concepção da brincadeira, aqui tratando-se da brincadeira com regras, como meio para transmitir ou ensinar algum conteúdo escolar. Em sua última fala, P1 destacou o aspecto do trabalho presente no jogo quando relacionado a algum conteúdo escolar, havendo, portanto, valorização da atividade lúdica quando atrelada a um “ensinamento”.

Durante alguns momentos, nos quais os alunos utilizavam jogos estruturados, a professora P1 sentou-se junto com pequenos grupos de alunos, dizendo-lhes as regras e monitorando as ações das crianças. Quando algum aluno tomou alguma decisão diferente, a docente interrompeu a jogada e solicitou à criança que seguisse os procedimentos informados por ela. Em algumas situações, ela até participou do jogo, mas com a função de comandá-lo, corrigir ações e dizer o que as crianças deveriam fazer.

Segundo Kamii e DeVries (2009), os jogos em grupo são de grande valor para o desenvolvimento intelectual na Educação infantil. No entanto, tais benefícios dependem do

tipo de intervenção docente no momento em que o jogo é proposto pelo professor. Elas afirmam:

Se o objetivo for fazer as crianças jogarem “corretamente”, o valor do jogo desaparecerá por completo. Se, ao contrário, o jogo for usado para se alcançarem os três grandes objetivos da Educação Infantil discutidos anteriormente [desenvolvimento da autonomia por meio de relacionamentos seguros; desenvolvimento da habilidade de se descentrar e coordenar diferentes pontos de vista, e atitudes críticas, curiosas e questionadoras], ele pode contribuir para o desenvolvimento social, político, moral, cognitivo e emocional” (p. 63)

Kamii e DeVries (2009) afirmam que, quanto mais as crianças participam do processo de tomada de decisões, mais serão obrigadas a articular o pensamento de forma lógica para que possam ser compreendidas pelos outros. Isso requer que o poder do adulto seja reduzido, o máximo possível (p. 35), para que os educandos também tenham espaço e “autorização” para participar ativamente da brincadeira em questão.

Foi possível observar a realização de um jogo de dominó na turma da professora P5. Havia uma tabela com o planejamento semanal da turma, afixada no mural da sala, sendo que um dia da semana era reservado para “jogos matemáticos”. Quando realizei a observação da turma no dia em questão, não aconteceu o jogo matemático. Então, perguntei à professora se ela desenvolveria o jogo em outro dia da semana, de acordo com seu planejamento, para que eu pudesse observá-lo; assim, foi marcada uma data para eu ir à escola e poder acompanhar o desenvolvimento de tal jogo. O jogo de dominó teve como objetivo reconhecer os numerais e associá-los às suas respectivas quantidades. O grupo era formado por todos os alunos da turma (em torno de 20 crianças naquele dia), numa grande roda, sendo que a professora coordenava o andamento da partida, anunciando a ordem de jogada de cada criança e corrigindo suas ações. Tal postura docente assemelhou-se à observada na sala de aula de P1, a qual conduzia os jogos e monitorava os comportamentos dos educandos. Durante o jogo de dominó, observou-se o sufocamento da atividade lúdica, descrito por Fortuna (2000), pois os alunos estavam condicionados a seguir os procedimentos enunciados pela professora. Inclusive, quando era necessário fazer a contagem das figuras presentes nas cartas, a fim de relacionar tal quantidade com o respectivo símbolo numérico, era a própria professora quem fazia a contagem.

Desta forma, o poder do adulto frente ao grupo foi predominante durante a atividade, contrariando o que Kamii e DeVries falam a respeito dos jogos em grupo na Educação Infantil. Ao invés de realizar intervenções que promovessem a ação, o pensamento e a tentativa de cooperação do grupo, P5 centralizou o comando da partida, desfavorecendo a construção da autonomia intelectual por parte dos alunos. A caracterização desse jogo também revela, segundo as autoras acima citadas, que as crianças possivelmente não estavam acostumadas a jogar em grupo, devido à centralização no comando adulto e à falta de busca de soluções por parte das crianças. De acordo com as autoras, quanto mais as crianças estiverem habituadas a participar de jogos em grupo, inclusive sendo autorizadas a criar variações na forma de jogar, desde que com acordo mútuo, maiores serão as chances de os jogos e brincadeiras em grupo contribuírem para o desenvolvimento e a aprendizagem infantis. Tendo em vista esses fatores, formulei a hipótese de que, provavelmente, a turma da professora P5 não estava habituada a participar ativamente de jogos em grupo.

Com relação à utilização de jogos estruturados em sala de aula, P2 falou do tipo de aprendizagem que pode estar relacionada a esses jogos: *Por exemplo, a montagem do quebra-cabeça, se a criança consegue montar um quebra-cabeça, ela já está desenvolvendo um raciocínio. Ela consegue raciocinar e saber que aquela pecinha é daquele formato, encaixa ali. Então, acho que desenvolve muito a paciência, o raciocínio lógico. Na hora de montar, eles têm que saber que uma peça grande não pode ir em cima de uma pequeninha. A ordem, tudo isso acho que é nos jogos que se baseia e que a gente consegue desenvolver.* Desta forma, a utilização dos jogos em aula por P2 tem como objetivo exercitar o raciocínio lógico das crianças, sua paciência para finalizar o jogo ou concluir a montagem de peças ou blocos.

Na sala de aula de P2 não foram observados tempos específicos dedicados à utilização de jogos com regras, com a participação da professora, e sim às situações de livre escolha de materiais da sala de aula (brinquedos e jogos) pelas crianças. No entanto, P2 afirmou, em fala informal, que acredita que os jogos devem ser ensinados aos alunos, no sentido de informar os procedimentos a serem seguidos por cada criança, para que executem corretamente os passos e regras dos jogos. A docente tem o mesmo posicionamento da professora P1 quanto aos jogos, pois acredita que não se pode disponibilizar tal material aos alunos sem o controle e fiscalização do adulto.

Apesar da grande quantidade de folhas de exercícios dadas diariamente às crianças, as quais continuamente se queixavam pelo cansaço ocasionado, a professora P6 afirmou que considera a ludicidade a melhor forma para se trabalhar conteúdos na pré-escola: *É sempre no lúdico, primeiro. Bem no lúdico, no brincar. Hoje eu trouxe um... eu ia começar a brincar com eles... eu trouxe dominó de números, algarismos; o das letras, sobre o nome deles, eu vou fazer. Jogar bingo dos nomes junto com as letras, que eu nunca consegui fazer aqui, e agora eu vou tentar fazer com eles.* No entanto, como registrado nesse relato, a docente afirmou que a partir daquele momento passaria a utilizar jogos para ensinar números e letras aos alunos, pois ainda não os tinha utilizado. Na turma de P6, foi observado grande número de jogos estruturados na prateleira da sala, os quais envolviam a associação de letras e palavras bem como numerais e quantidades. Todavia, em nenhum momento do período de observações foi verificada a utilização de tais jogos. A docente afirmou, em fala informal, que os alunos costumavam utilizar tais jogos quando brincam de “escolinha”, usando peças desses materiais como suporte para suas brincadeiras de faz-de-conta.

A professora P6 mencionou que planejava aplicar, junto aos alunos, um jogo para ensinar conteúdos escolares: *Por exemplo, vou jogar com eles o bingo de palavras. Banana – tem a figura da banana, mas tem a palavra banana junto. Isso também é o essencial para a gente brincar com as crianças, para eles começarem a associar o desenho com a palavra.* Por este relato, observa-se que P6 valoriza a brincadeira não pela atividade lúdica em si, mas em função da associação de letras para a aprendizagem de palavras que poderia ocorrer através dela, ou seja, como recurso para a aprendizagem de determinados conteúdos escolares.

Além disso, P6 demonstrou menosprezo pela brincadeira com finalidade em si mesma, pois fez uma comparação com a época em que ela mesma frequentou a pré-escola: *O que, na minha época, era só brincar, brincar, e nada de letras na Educação Infantil. Aprender as letras foi só no primeiro ano, não foi na Educação Infantil. Claro que a gente não pode comparar, mas houve uma mudança, até para melhor.* Aqui, a docente P6 explicitou sua concepção que propõe a priorização da atividade alfabetizadora, qualificando o trabalho da pré-escola quando acompanhado do ensino desses conteúdos. Em outro relato, P6 exemplificou mais um tipo de jogo que poderia aplicar com seus alunos e sua função: *tem aquele.... “o limão entrou na roda”, por exemplo, cantando a música. Eu posso trabalhar o*

alfabeto. Ai eu digo: “Me diz uma palavra que começa com a letrinha B”. É um jogo e eles associam.

Desta forma, através do conjunto das falas das professoras acima transcritas, foi constatado o uso dos jogos de regras, em grande parte, como sendo subordinado ao comando do professor, caracterizando-os como ferramentas para o ensino de algum conteúdo escolar específico. Tais situações foram explicitadas em momentos de jogos dirigidos pelas professoras P1 e P5, nos quais as docentes tiveram o total comando das partidas, controlando e corrigindo as ações dos alunos, caracterizando um sufocamento da atividade lúdica, pois os alunos estavam mais preocupados em seguir as ordens dadas pelas docentes, sendo prejudicada a presença da ludicidade. No caso das professoras P2 e P6, a intervenção docente frente aos jogos estruturados não foi observada nas salas de aula, mas suas falas também apontam para uma concepção de jogo como instrumento didático para o ensino de conteúdos escolares.

Sobre a presença de jogos na sala de aula, Fortuna (2011) declara o que já havia mencionado em publicações anteriores:

A meu juízo, na aula com jogos ao professor cabe a tarefa de zelar pela brincadeira, impedindo que se transforme em jogo didatizado e, assim, se extinga sua dimensão lúdica. [...] Por isso é tão relevante distinguir com nitidez o papel do professor em relação aos jogos: suas atitudes perante o jogo são fundamentais para que uma aula seja lúdica. Sem ser intrusivo, tampouco omissivo, o professor que zela pela brincadeira na aula lúdica realiza uma intervenção aberta, baseada na provocação e no desafio; também sem corrigir ou determinar as ações dos alunos, ele as problematiza, apoiando-os em sua realização (p. 93).

A postura docente caracterizada pelo comando da atividade lúdica, didatizando-a e sufocando-a, remete à concepção epistemológica empirista, segundo a qual o conhecimento é resultado da pressão do meio sobre o sujeito. Nesta concepção, o papel do professor é totalmente superior ao do aluno, pois o docente é responsável por inscrever saberes na mente dos educandos, os quais recebem, passivamente, as informações que o educador quer transmitir. Penso que esta concepção empirista do conhecimento tem relação com as práticas pedagógicas de professores que priorizam a condução de jogos e o ensino de conteúdos pelo professor. O modelo empirista anula a ação do sujeito em favor da pressão do meio; e é

justamente essa ação um dos fatores mais importantes que caracterizam a brincadeira, conforme anteriormente explicitado.

Segundo Fortuna (2011), a ênfase em atividades dirigidas descaracteriza a atividade lúdica, já que é priorizado o cumprimento de inúmeros procedimentos, ao invés da ação livre por parte do sujeito que brinca. Em sua tese de doutorado, a autora fala de suas constatações, através de pesquisa realizada em 2003, acerca da relação que os docentes estabelecem entre o jogo e a aprendizagem em sala de aula,: “[...] com frequência a relação jogo-aprendizagem invocada privilegia a influência do ensino dirigido sobre o jogo, descaracterizando-o ao sufocá-lo” (p. 78).

Com relação ao uso de jogos para a memorização de conteúdos, Fortuna (2007) afirma:

[...] quando tentamos dar ‘serventia’ à brincadeira, subordinando-a rigidamente ao ensino de conteúdos escolares e conhecimentos gerais, também impedimos as crianças de brincar, pois nessas condições a brincadeira desaparece, já que desaparece a liberdade, a invenção, a incerteza e a imaginação – tudo isso em nome de aprender melhor (p. 21).

Essa rigidez do ensino de conteúdos, de que fala Fortuna, foi observada nas situações em que jogos estruturados foram propostos pelas professoras em sala de aula. Os fatores relativos à brincadeira mencionados pela autora, como a liberdade, a invenção e a imaginação, estavam minimizados nos jogos observados. Desta forma, na “Hora dos jogos” foi verificada a concepção docente de que a brincadeira está relacionada à aprendizagem através do ensino de conteúdos, enquanto atividade direcionada e comandada pelas professoras, descaracterizando, quase totalmente, a atividade lúdica por parte dos alunos. Acredito que é possível haver aprendizagem de conteúdos em situações de jogo; no entanto, essa aprendizagem formal não pode ser o objetivo primordial da atividade lúdica. Penso que o professor deve planejar o uso de jogos em sua rotina escolar, adequando sua forma de intervenção nos mesmos, bem como refletindo acerca do andamento da brincadeira e dos elementos que a caracterizam.

Proponho, por isso, algumas perguntas que poderão orientar a reflexão docente sobre o uso de jogos em sala de aula, com vistas à manutenção da atividade lúdica em tais momentos: *As crianças estão tendo a oportunidade de agir livremente? A ênfase está no*

processo ou no produto final? Há espaço para invenção, criação e imaginação durante o jogo? Os alunos estão lidando com o incerto, em meio às várias possibilidades que o rumo do jogo pode seguir? Penso que essas questões, com base nas características da atividade lúdica, podem auxiliar o professor em sua intervenção nos tempos dedicados a jogos com regras, problematizando sua ação, a fim de não ser nem tão intrusivo, configurando uma prática com base epistemológica empirista, nem tão omissa, revelando uma concepção apriorista de aprendizagem.

Se um jogo for utilizado com crianças apenas para que cumpram os procedimentos e regras ditados pelo adulto, tal situação perderá seu valor lúdico e será transformada num instrumento pedagógico diretivo, saturado de autoritarismo; a base epistemológica que sustenta esse comportamento docente é dada pelo empirismo. Tal atividade reforça o poder do adulto frente aos educandos, desfavorecendo o exercício da autonomia, tanto moral como intelectual. Conforme Kamii e DeVries (2009),

Alguns professores têm uma visão limitada do valor dos jogos e ficam tão preocupados com o fato de que as crianças joguem corretamente, pressionando-as com muitas ordens, que acabam por reforçar sua heteronomia. [...] Os dois princípios básicos de ensino advindos da teoria de Piaget são que os jogos sejam modificados a fim de se ajustarem à maneira como a criança raciocina, e que a autoridade do adulto seja reduzida tanto quanto possível (p. 289).

O uso de jogos com regras precisa ser adequado ao nível de desenvolvimento intelectual das crianças que jogam. Se um jogo for muito “difícil” para elas, apresentando desafios muito distantes de sua atual capacidade cognitiva, poderá enfraquecer o desejo infantil de participar da atividade lúdica. Por outro lado, se o jogo for muito “fácil” para a criança, minimizando o aspecto do desafio que instiga a ação discente, poderá também minimizar a vontade de participar ativamente de tal jogo. Kamii e DeVries (2009) incentivam a participação dos educandos no processo de definição e ajuste das regras:

Quando as crianças pequenas são encorajadas a transformar um jogo para torná-lo mais significativo, conseguem inventar jogos incrivelmente desafiadores, apropriados à sua inteligência, que está em um momento pleno de desenvolvimento. As crianças gostam de ficar mentalmente ativas e não gostam de continuar jogos que se tornaram muito fáceis ou que não funcionam (p. 292).

De forma geral, nas salas de aula observadas, não foi constatada uma preocupação, por parte dos docentes, em valorizar o uso de jogos e todas as possibilidades de sua exploração, incentivando o pensamento infantil acerca de diferentes formas de jogar. Quando uma intervenção docente aconteceu, caracterizou-se como um sufocamento da atividade lúdica, e o educador teve papel preponderante na condução do jogo, estabelecimento de regras e controle da partida, caracterizando um posicionamento docente empirista.

7.2 “Hora da Pracinha”

Esta categoria agrupa as falas das professoras que relacionaram a brincadeira à aprendizagem da convivência e da socialização entre as crianças, sendo esta atividade responsável também pela aprendizagem das diferenças sociais e de atitudes de respeito nos relacionamentos interpessoais. Tais aprendizagens foram relacionadas, em sua grande maioria, aos períodos de brincadeira livre das crianças, os quais ocorriam, em sua maioria, nas praças das escolas ou, também, no pátio escolar (momento livre para correr ou brincar com bolas). Nesse tipo de brincadeira, também foi relatado por algumas professoras que ocorria a expressão do contexto de vida da criança e sua situação familiar.

Na turma da professora P1, diariamente, as crianças brincavam na pracinha da escola após o momento do lanche, chamado de recreio pela professora. Quando questionada sobre a importância e finalidade desse momento, a professora pontua a interação com outras crianças e a criação: *Eu acho importante porque, hoje em dia, muitas dessas crianças são de apartamento. Então, eles não têm oportunidade de brincar com outras crianças, e desenvolver até a parte de criatividade deles, de brincadeiras. Por exemplo, ontem eu fiz uma coisa que eles gostaram muito. Eu tinha pedido que eles trouxessem caixinhas, e criamos em cima de sucatas. Precisa ver a alegria deles em levar para a casa carrinhos, outros fizeram navios. Então, acho que a brincadeira de praça também é isso aí. É inventar brinquedos às vezes de coisas mínimas que eles têm.*

Por esta fala, percebe-se que P1 valorizou o aspecto criativo da brincadeira, incluindo a invenção de brinquedos com sucata. Esse aspecto também foi observado numa ocasião em

que a docente deu folhas de jornais para as crianças no período em que elas brincavam na praça, para que criassem seus próprios brinquedos, mostrando ao grupo como dobrar chapéus, espadas, escudos etc. As crianças pediam para que a professora fizesse as dobraduras que elas não conseguiam fazer, e então dramatizavam cenas de lutas, perseguições e diversos atos heróicos. Nesse dia, através da oferta de materiais e sugestão de instrumentos a serem criados, foi observada uma intervenção diferenciada da professora na brincadeira simbólica das crianças, comparando-a com as outras intervenções realizadas.

Nesta situação com a turma de P1, observou-se um grande empenho, engajamento e criatividade, por parte das crianças, através da brincadeira com dobraduras. Mesmo com um simples recurso (folhas de jornal) e a sugestão de alguns objetos temáticos, por parte da docente, os alunos puderam simbolizar situações referentes a um contexto específico (lutas), com intensa busca pela aproximação da realidade, dramatizando cenas com ricos detalhes de falas e gestos característicos. Essa prática proposta por P1 tem maior aproximação com o modelo epistemológico interacionista, pois houve a proposição de uma situação que favoreceu a ação discente e a criação de contexto simbólico pelos alunos, com ênfase no processo da brincadeira. Esta preocupação das crianças com a imitação exata do real é o que caracteriza o início do declínio da brincadeira simbólica, descrito por Piaget (2010) na fase II do desenvolvimento da brincadeira. A professora P1, talvez sem ter tomado consciência de sua ação, colaborou para que acontecesse um rico momento de brincadeira simbólica com sua turma, possibilitando a imitação de fatos reais, observados pelas crianças, bem como a imaginação de novas cenas pelos educandos.

Quando interrogada sobre sua maneira de intervir nos momentos de brincadeira, P1 relatou que só faz intervenções quando algo perigoso para as crianças é observado: *Harmonizar quando há brigas; ou quando algum aluno não está incluído no grupo, principalmente no início do ano, no período de adaptação.* E complementou: *Mas quando é o período livre, acho que temos que deixá-los brincar à vontade, para recreação, para eles terem liberdade. Porque as crianças de hoje não têm essa oportunidade, que há alguns anos atrás as crianças tinham.*

Na turma da professora P2, diariamente as crianças também brincavam na pracinha da escola após a hora do lanche, a não ser quando o tempo estava chuvoso. Nesse caso, as crianças iram para a sala de vídeo assistir a um filme, ou ficavam na sala de aula brincando de

forma livre com jogos e brinquedos disponíveis. A professora P2 explicou como vê a importância da brincadeira livre na praça: *Muitos alunos moram em apartamentos, outros moram em casa, mas ficam longe dos pais o dia todo, ficam com a avó ou com a empregada, ou ficam numa creche, não têm esse horário livre. [...] Então, aqui é o momento para eles se soltarem, correr, brincar, pegar um sol... é o momento de eles se libertarem, ali eles correm, “soltam os bichos”, como eu digo. Então eles correm, eles brincam, eles se entrosam com a turma do Maternal, do Jardim B, ficam junto com crianças de outras idades. [...] Ali eles podem fazer o que eles querem, quer dizer, quase tudo eles podem fazer, dentro dos seus limites. Mas é o momento que eles podem correr, brincar, se soltar. Acho muito importante, porque muitas crianças não têm isso fora da escola. Aqui é o momento deles.*

Com esse relato de P2, observa-se uma caracterização da brincadeira como momento de liberdade, de exploração do ambiente, de entrosamento com outras crianças e de livre expressão para fazer o que não poderia ser feito dentro da sala de aula. A docente valorizou essas características relativas ao período livre da rotina das crianças; no entanto, não destacou o desenvolvimento da atividade lúdica em si e sua importância para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral.

A pracinha da escola tem uma casinha de madeira e utensílios domésticos de brinquedo, sendo frequente a presença dos alunos nesse ambiente, brincando de “mamãe e filhinhos”. Quando questionada especificamente sobre a brincadeira de faz-de-conta, a professora P2 comentou sua opinião sobre a mesma: *Eu acho muito bom, é a criação, imaginação. Eles criam, imaginam aquilo ali, vão criar, e entram na brincadeira como se fosse verdade. Eles incorporam o personagem, e acho muito bom, a gente tem que ter um pouco de ilusão. Até o adulto, às vezes, imagina certas coisas, se ilude, e é bom ter um pouco de “contos de fada” sempre. Acho muito bom eles participarem dessa hora de brincar, de eles poderem criar, imaginar. Quando eles vão para a casinha: “tu é o papai, tu a mamãe”, eles criam o personagem, o tempo todo brincando, se chamam de pai, de mãe. Acho muito bom eles trazerem um pouco da realidade para dentro da brincadeira, poder transformar aquilo ali. E, claro, é sempre uma brincadeira com coisas boas, dificilmente... até aparece a mãe colocando o filho de castigo, principalmente se eles ficam de castigo em casa ou na aula, eles passam para a brincadeira, também. Mas dificilmente vai ter desavença entre o pai e a*

mãe na brincadeira deles, sempre tudo perfeito. A ilusão que eles têm é como eles queriam que fosse. Acho que é importante isso.

Analisando esse relato de P2, através da fala: *entram na brincadeira como se fosse verdade, [...] até aparece a mãe colocando o filho de castigo, principalmente se eles ficam de castigo em casa ou na aula, eles passam para a brincadeira, também, percebe-se novamente uma ilustração da imaginação simbólica explicada por Piaget (2010). Quando a criança revive situações desagradáveis na brincadeira, o faz para amenizar os prejuízos que têm na vida real. Tal fato caracteriza as combinações simbólicas liquidantes, descritas por Piaget no tipo 3 da fase I da brincadeira simbólica: há a aceitação de uma situação difícil, e a criança vive-a ficticiamente.*

Sobre o período em que seus alunos brincam de forma livre na pracinha da escola, P3 destacou a aprendizagem com relação à forma de convivência e respeito entre crianças de diferentes faixas etárias: *Acho que o importante, além dessa coisa da liberdade da pracinha, de não estar na sala de aula, é esse trabalho feito entre as três turmas – Maternal, Jardim A e Jardim B – de os maiores saberem respeitar os menores, saber que eu não posso correr... ou, quando vai brincar em um brinquedo, não pode ser tão rápido. Tem que ter um cuidado com os menores. E os menores, também, saberem respeitar os maiores, todos se respeitando.*

Sobre o período da brincadeira na pracinha da escola, a professora P4 comentou: *Eles se sentem muito livres quando estão no pátio, para eles é o momento mais importante do dia, gostam muito do pátio. É um momento muito rico também, porque eles acabam esquecendo que a professora está por perto. A gente consegue, às vezes, ouvir diálogos bem interessantes que, na sala, a gente não consegue; a gente vê quais são as preferências dos amigos, eles já começam a ter o seu grupinho com quem gostam de brincar; as brincadeiras são diferentes das brincadeiras da sala – são brincadeiras mais agitadas, às vezes; ou, às vezes, brincadeiras mais escondidas do olhar do adulto. Então, é um momento interessante que tu consegues, às vezes, “pegar” algumas frases, alguns diálogos que, na sala, a gente não consegue. Eles fazem muitas trocas com as outras turmas, que também estão no pátio; não é só com os colegas da sala, mas com os colegas da escola.*

Nas aulas observadas, foram poucas as vezes em que P4 esteve presente nesse tempo do pátio, pois realizava seu intervalo nesse horário, na maioria das vezes. Em algumas

situações, a professora esteve sentada, escrevendo o planejamento num caderno, enquanto as crianças brincavam na praça.

Com relação às diferentes brincadeiras na Educação Infantil, a professora P6 relatou: *Tem brincadeiras que eles adoram, brincadeiras antigas como “mamãe, posso ir?”, “paralítico”, “esconde-esconde”, que eu brinco com eles no pátio, jogo bola com eles também.* No entanto, durante os momentos de brincadeira no pátio, a professora geralmente ficava sentada num banco, conversando com outras pessoas, ou saía e pedia para outra pessoa monitorar os alunos. No período de observações, não foi verificada uma participação ou intervenção docente nas brincadeiras.

O tipo de envolvimento de todas as docentes, observado no momento da brincadeira na praça das crianças, remete à “sala de aula do tipo A”, caracterizada por DeVries (2004) no livro “O currículo construído na Educação Infantil”. Segundo a autora, nesse tipo de sala de aula:

O envolvimento do professor com as crianças durante o tempo livre de que dispõem para brincar se limita ao monitoramento de seu comportamento e à disciplina nos casos de conflito, forçando-as a deixar de brincar e fazendo com que sentem em seus lugares (p. 30)

Com exceção da professora P1, que apresentou um tipo diferenciado de intervenção em comparação com as outras professoras, a característica principal da atuação docente frente ao brincar das crianças foi a de abandono, caracterizada por Fortuna (2001) como o descompromisso docente frente ao brincar, sem uma valorização e acompanhamento da atividade lúdica dos alunos. A única preocupação citada foi a de resolver situações de brigas, disputas de brinquedos ou comportamentos inadequados dos alunos. Na grande maioria das vezes, a “Hora da pracinha” era o momento do intervalo de trabalho das professoras, ou horário em que sentavam para escrever planejamentos ou realizar outras tarefas da escola. Esta postura de abandono docente é o pólo oposto ao “sufocamento”, também caracterizado por Fortuna (2001) e detalhado anteriormente na categoria “Hora dos jogos”. Tanto o abandono como o sufocamento são desfavoráveis à manutenção e valorização da brincadeira na escola.

Tania Fortuna (2011), em sua tese de doutorado, reforça o aspecto do abandono docente frente ao brincar:

[...] por sinal, muito frequente nas práticas pedagógicas nas quais a brincadeira faz-se presente: o professor, sem saber o que fazer diante do seu aluno que brinca, prefere afastar-se completamente, acreditando, assim, preservar a genuinidade da brincadeira e, ao mesmo tempo, dar serventia ao seu próprio tempo, sentido como ocioso se relacionado ao brincar (p.94).

Quando as docentes explicam essas aprendizagens pelo emergir espontâneo de conhecimentos e habilidades, revelam uma concepção epistemológica apriorista, segundo a qual os conhecimentos já estão inscritos no sujeito, bastando um tempo de maturação para que sejam externalizados. Um relato que tem relação com essa concepção epistemológica é a seguinte fala de P2: *Acho que a Educação infantil, principalmente o Jardim A, acho que é mais brincar do que outra coisa. E é através da brincadeira que eles vão aprendendo certas coisas.* Nessa concepção, o papel do professor fica extremamente reduzido, pois ele não deve, para ser coerente com sua concepção epistemológica, interferir no processo natural de cada indivíduo. Esta concepção apriorista está de acordo com as falas das professoras que afirmaram não intervir nas brincadeiras dos alunos, caracterizando esse tempo como sendo das crianças, restando aos professores a tarefa de, apenas, resolver situações de conflito ou indisciplina. No entanto, de acordo com o que fora observado muitas vezes, a ausência das professoras frente ao brincar dos alunos ocorreu não necessariamente por afirmarem que o conhecimento se dá de forma espontânea, mas com o objetivo de realizar outras tarefas, escolares ou não, naquele período.

De forma geral, a relação entre brincadeira e aprendizagem estabelecida pelas professoras, com relação à brincadeira livre, na praça ou pátio da escola, foi voltada para os seguintes âmbitos: socialização, convivência com outras crianças, respeito às diferenças, imaginação, criação, liberdade de ação e expressão e recreação. No entanto, tais aprendizagens, na concepção das professoras, ocorreriam naturalmente, pois a postura docente apriorista não considera o processo interativo professor-aluno. Verificamos, pois, que é muito forte e arraigada a concepção, por parte das docentes investigadas, de que bastaria deixar as crianças brincando para que as aprendizagens acima citadas ocorressem naturalmente. Entretanto, elas não têm consciência teórica desta sua forma de pensar.

7.3 “Hora do brinquedo livre”

A hora do brinquedo livre caracterizou-se por um tempo no qual os alunos poderiam utilizar os brinquedos e jogos disponíveis na sala de aula, por livre escolha. Geralmente, o brinquedo livre acontecia no início da manhã, conforme as crianças chegavam na sala de aula, ou então no final da aula, enquanto aguardavam a chegada de seus pais. Durante a “Hora do brinquedo livre”, observou-se que as professoras frequentemente utilizavam esse tempo para realizar registros em seus cadernos de chamada, organizar materiais da sala de aula ou resolver situações escolares fora da sala. Muitas vezes, as crianças eram supervisionadas, nesses períodos, por monitores ou professores substitutos.

Algumas situações de uso livre de jogos e brinquedos foram observadas na sala de aula da P4, a qual permitia que as crianças utilizassem tanto brinquedos (bonecas, carrinhos, etc) como jogos estruturados (jogo de memória, quebra-cabeças, etc). Num certo momento, enquanto uma criança tentava montar um quebra-cabeça, a professora P4 sentou-se ao lado dela e inseriu diversas peças, como se ela mesma estivesse montando. Mesmo que a docente pudesse, com aquela montagem, estar numa tentativa de auxílio ao aluno, não estabeleceu nenhum diálogo com a criança, realizando a montagem praticamente no lugar do aluno.

Apesar de a professora P1 valorizar a brincadeira em sua fala durante a entrevista, foram observadas cenas e falas informais que remetem a uma concepção não tão positiva da brincadeira. Em certa ocasião, quando faltavam cerca de 45 minutos para o término da aula, a P1 me disse: *Se tu tiveres que fazer outra coisa podes ir, agora eles não vão fazer mais nada, só vão ficar brincando na sala até os pais chegarem*. Por esta, fala verifica-se uma postura de desvalorização, sob o ponto de vista pedagógico, da brincadeira, por não estar atrelada ao ensino de algum conteúdo escolar. Tal fato também remete à caracterização da “sala de aula do tipo A”, feita por DeVries (2004), sendo uma ilustração do que a autora diz:

Há uma espécie de tempo livre reservado para os últimos 20 ou 30 minutos do dia, como uma espécie de recompensa às crianças que terminaram seu trabalho. Durante esse período, as crianças podem brincar com o material disponível: blocos para a construção de estruturas; carros e caminhões de brinquedo; bonecas que devem ser vestidas/brincadeiras de faz-de-conta (p. 29-30)

Na sala de aula de P5, foram observadas diversas situações nas quais as crianças poderiam escolher livremente jogos disponíveis na sala, blocos lógicos, de encaixe, etc. Com relação a esses momentos, a docente fez o seguinte comentário: *Isso é outra coisa que, ou no início da manhã, quando eles chegam... porque eles vão chegando aos poucos, então não tem como tu já fazeres uma atividade direcionada nesse horário; tem que ser uma coisa que eles possam ir chegando e se integrando àquele grupo. Então, vai ser jogos, ou desenho, ou brinquedo livre. Eles usam bastante, eles adoram memória, quebra-cabeça.*

Por este comentário de P5, percebeu-se a livre utilização de brinquedos e jogos como algo não oficial na rotina da turma, para aguardar a chegada de todos os alunos na sala de aula. Numa determinada ocasião, P5 distribuiu jogos aos alunos enquanto confeccionava um painel para uma festa da escola e providenciava certos materiais fora da sala. Desta forma, foi constatada a ausência da professora em grande parte dos tempos dedicados ao “brinquedo livre”, não havendo um acompanhamento mais próximo das ações das crianças.

Essa professora falou sua opinião sobre o papel das diferentes brincadeiras na Educação Infantil: *Pois é, tem brincadeiras mais direcionadas, que têm objetivos específicos, motores, eles estão tendo aulas de Educação Física. Mas tem brincadeiras, como o jogo simbólico, que são essenciais para a formação da personalidade de uma pessoa. Tu vês eles brincando assim... tem uma menina que brinca demais de professora e, realmente, ela é a grande organizadora das brincadeiras das meninas. E, também, resolvendo questões psicológicas, muitas coisas... tem uns que pegam o chinelo e “dá” na boneca – está reproduzindo alguma coisa e, muitas vezes, essa criança não bate no colega, mas resolveu sua questão. Está nos contando, também, alguma coisa. Uma criança, para mim, sem brincar, não é uma criança; não está vivendo a infância que ela precisa, que é dela.* Por esta fala observa-se a concepção da professora sobre a brincadeira simbólica, afirmando sua importância devido à elaboração de questões psicológicas.

Quando perguntada sobre os momentos da aula nos quais a brincadeira está presente, P6 respondeu: *No início, a gente faz a rodinha. Mas, muitas vezes, eles já estão brincando quando eu entro. Eles ficam brincando horas, eu deixo eles brincando por quase meia hora. Podem brincar livres na sala. O dia do brinquedo é sexta-feira, eu quase nem faço trabalhinho com eles – é dia do brinquedo, eles brincam, assistem vídeo, vamos para a pracinha. É isso.* Ainda com relação ao “dia do brinquedo”, a docente fez o seguinte

comentário: *Às sextas-feiras eu digo: “Hoje não estou a fim de dar trabalhinho!” Tanto aqui como na outra escola eu não dou. Então, é sexta-feira, é o dia de eles começarem a descansar, ver vídeo, coisa desse gênero. Vê-se que a autorização para as crianças brincarem deve-se à proximidade do fim de semana, tempo em que os alunos de P6 poderiam desacelerar o ritmo intenso de exercícios propostos nos outros dias da semana. Também verificou-se uma equiparação da atividade lúdica aos momentos de descanso ou reservados para assistir a vídeos, sem haver uma diferenciação dos objetivos da brincadeira na Educação Infantil, nem um planejamento específico para as atividades lúdicas. A inserção do brincar na turma de P6 é um exemplo do que DeVries (2004) relata sobre a sala de aula do “tipo A”:*

O brincar é pouco reconhecido como algo que tem lugar na escola, sendo considerado apenas uma maneira de dar às crianças um momento para descansarem do trabalho que realizam e para motivá-las a concluírem aquilo que fazem (p. 30-31).

Quando questionada sobre as possíveis aprendizagens relacionadas à brincadeira, P2 relatou que, pelas brincadeiras, as crianças revelam como é seu contexto de vida, especificamente as relações familiares: *Eles trazem para a sala de aula como é a família deles. [...] Tenho alunos cujos pais são presidiários, que estão afastados, presos, então as crianças demonstram isso nas brincadeiras. Na hora de montar casinhas, eles montam como é a casa deles, eles trazem a realidade deles para o jogo de montar, transmitem isso também.* Continuando a falar sobre a importância da brincadeira com relação à aprendizagem, P2 afirmou que considera o brincar mais importante que o trabalho, especificando os motivos: *Acho que no brincar eles trocam idéias, trocam experiências, aprendem coisas novas: a socialização, a maneira de aceitar o outro, de trocar idéias, trocar materiais, trocar brinquedos, é muito importante isso. O egoísmo, que é a parte que eles têm bem desenvolvida agora, são muito egoístas... eles aprendem a dividir. [...] Na Educação Infantil acho que é muito importante isso, aprender a se misturar com outras pessoas, a dividir, a ter mais união, a socialização, tudo isso é desenvolvido aqui.* A docente enfatiza a ideia de que se aprende nas brincadeiras, focando essa aprendizagem nas questões de socialização, como conviver com o grupo e compartilhar materiais. Ao falar da dificuldade de os alunos compartilharem brinquedos, P2 confunde egoísmo com egocentrismo. O primeiro caracteriza a não consideração do posicionamento alheio, embora exista compreensão acerca das diferenças entre pontos de vista. Já o egocentrismo refere-se à incapacidade de o sujeito colocar-se no

lugar de outrem, e Piaget (1967) caracteriza o pensamento pré-operatório como egocêntrico, devido à assimilação da realidade apenas em função dos desejos da criança.

Na sala de aula de P3, também era comum a “hora do brinquedo livre” logo no início da aula. As crianças utilizavam bonecos, blocos para montagem etc, e geralmente a televisão ficava ligada nesse momento, com algum filme trazido por uma criança ou desenho transmitido pela tv. Na grande maioria das vezes, durante o brinquedo livre, P3 costumava realizar o planejamento da sua turma de anos iniciais, com a qual trabalhava no turno inverso.

Algumas professoras demonstraram compreensão sobre o trabalho de questões psicológicas através da brincadeira, na qual cada criança revela sua realidade de vida e contexto familiar. A importância das trocas sociais, respeito às diferenças e o compartilhamento de brinquedos também foram citados. No entanto, de forma geral, em todas as salas de aula a “Hora do brinquedo livre” acontecia num momento transitório da rotina, ocupando menor tempo, aguardando uma atividade principal que, muitas vezes, era o trabalho. As professoras frequentemente realizavam outras tarefas nesses momentos, deixando os alunos brincarem sozinhos. As aprendizagens citadas, segundo as docentes, aconteceriam de forma natural com cada criança. Tal concepção revela uma fundamentação epistemológica apriorista, segundo a qual o docente deve interferir minimamente no processo de aprendizagem do aluno. Segundo P3, a brincadeira proporcionaria a aprendizagem da convivência e compartilhamento de materiais: *Acho muito importante as brincadeiras no Maternal pela socialização. Essa coisa do aprender a dividir; aprender as diferenças, pois nem todos são iguais.*

Também nesta categoria foi verificado o “abandono docente” descrito por Fortuna, tendo em vista a ocupação das professoras em outras atividades ao invés da promoção, valorização e intervenção adequada na brincadeira.

Numa ocasião observada na sala da P4, metade da turma ficou brincando na sala de aula enquanto a outra metade ocupava a sala de computadores da escola. A “hora do brinquedo livre” aconteceu na sala devido ao espaço da Informática não comportar o número total de crianças da turma, efetuando-se um revezamento na utilização dos espaços.

Outra questão importante a ser abordada é a maneira como as crianças brincam com regras. Durante o período de observações, enquanto as crianças utilizavam livremente jogos

com regras nas salas de aulas, comportamentos distintos foram verificados em todas as turmas. Por um lado, algumas crianças não sentiam a necessidade de entrar em acordo mútuo para seguirem as mesmas regras, e, assim, disputarem a partida; acontecia, em grande parte do tempo, uma brincadeira simbólica com o material, e muitas crianças utilizavam as peças do jogo para simbolizar personagens, representar suas falas, imitar acontecimentos vivenciados e criar novas cenas. Por outro lado, certas crianças demonstravam maior atenção às regras do que outras, com preocupação em vencer o jogo, chegando a apresentar grande frustração ao perder uma partida. Entre tais pólos opostos encontram-se diferentes níveis de utilização de regras, já que esta etapa da educação infantil (pré-escola) abrange um momento do desenvolvimento cognitivo no qual as crianças iniciam uma utilização de regras de forma heterônoma, seguindo as orientações dos adultos.

Piaget descreve, na fase II do jogo simbólico, um declínio do mesmo, havendo crescente preocupação com a imitação exata do real. Ainda não há uma necessidade interna quanto ao estabelecimento coletivo de regras para a realização do jogo, mas observa-se a incorporação aleatória de algumas regras transmitidas pelos adultos, oscilando o seu cumprimento pelas crianças. Kamii e DeVries (2009) abordam a difícil tarefa do professor em atuar nesse contexto da modificação do pensamento infantil:

O grande desafio do professor é o fato de a educação infantil abranger uma idade em que as crianças modificam drasticamente sua maneira de jogar. Em um jogo de crianças da mesma idade, encontram-se algumas que jogam competitivamente e outras que transformam jogos competitivos em meros rituais. Em uma mesma criança, encontram-se, muitas vezes, uma mistura de elementos competitivos e não competitivos (p. 293).

De forma geral, a “Hora do brinquedo livre” caracterizou-se pelo predomínio de brincadeiras simbólicas. Nas seis turmas observadas, os alunos utilizavam brinquedos, jogos e materiais da sala para reproduzir cenas cotidianas, bem como imaginar acontecimentos e dramatizá-los. Segundo Piaget (2010), a brincadeira simbólica é a expressão do pensamento infantil, o qual deforma a realidade: como o pensamento está em desequilíbrio, orientado para o pólo da assimilação egocêntrica, a criança assimila o real ao seu eu, aos seus desejos. Este pensamento não está presente só nos tempos delimitados para a brincadeira, mas perpassa a vida da criança. Conforme o desenvolvimento segue seu curso, há uma busca de maior

aproximação à realidade, e a criança gradativamente diminui tal deformação, aproximando-se mais do real.

Acredito que a brincadeira simbólica necessita ser compreendida sob uma nova ótica, com relação à sua participação no desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. Os professores poderiam ampliar recursos, espaços e tempos destinados ao faz-de-conta, possibilitando a composição de diferentes cenários e situações do contexto de vida dos alunos. DeVries (2004) fala sobre o brincar simbólico na Educação Infantil, sob a perspectiva de Piaget:

Brincar de faz-de-conta é algo valioso para a construção que as crianças fazem das representações e para o futuro desenvolvimento do pensamento simbólico e do raciocínio. O faz-de-conta pode ser ampliado e enriquecido se as crianças forem atraídas pela decisão de mudar o ambiente de administração de uma casa para outro contexto – como o de uma floricultura, restaurante, quitanda - , preparando os materiais de que precisariam e discutindo seu uso (p. 39).

No período de observações, quase não foi observada uma ênfase ao desenvolvimento do faz-de-conta pelas professoras, nem uma intervenção com vistas ao enriquecimento de situações de brincadeira simbólica, a fim de favorecê-la e ampliá-la. Nas salas de aula observadas, a “Hora do brinquedo livre” configurou-se, de forma geral, como um momento do brincar infantil abandonado pelos adultos, os quais, em diversas ocasiões, utilizavam esse tempo apenas para executar tarefas pessoais. As professoras estabeleceram algumas relações entre o brincar e a aprendizagem dos alunos nesse contexto, como a expressão da situação familiar, compartilhamento de brinquedos, elaboração de questões psicológicas e socialização. Assim como na categoria “Hora da pracinha”, o predomínio do abandono docente frente ao brincar configurou um modelo epistemológico apriorista, na medida em que as explicações das docentes para esse tempo de brincadeira vinculavam-se à aprendizagem natural, espontânea das crianças.

7.4 “Hora da brincadeira em grupo”

Esta categoria foi formulada a partir da verificação de algumas situações em que os professores propuseram brincadeiras em grupo junto aos alunos, sem o uso de materiais que

estruturavam o andamento da atividade. Durante o período de observações, pouquíssimas situações deste tipo foram observadas. Algumas professoras trouxeram relatos a respeito desse tipo de brincadeira, que serão analisados a seguir, embora alguns não tenham sido diretamente observados.

Quando interrogada sobre como as crianças aprendem na educação Infantil, a P1 logo citou a brincadeira como meio para aprendizagem: *Acho que o grande segredo da Educação Infantil é a criança aprender brincando, sem se dar conta que está aprendendo. [...] Eu não gosto muito de papel, acho que o papel não é muito importante [...] A gente vai fazendo a brincadeira, para depois ir para o papel. Primeiro, todo o trabalhinho na brincadeira. A professora caracteriza a brincadeira como um instrumento mascarado de trabalho para as aprendizagens formais, de conteúdos pré-determinados. A docente caracterizou a brincadeira como um local no qual pode-se inserir o trabalhinho, ou seja, a tarefa escolar formal e não a vivência intensa de uma etapa do desenvolvimento.*

Posteriormente, P1 relatou um exemplo de brincadeira de sala de aula e seus objetivos: *Tu transmites noções para eles através de uma brincadeira. Hoje eu trabalhei com eles [...] os animais: Onde é que eles vivem? Na terra? No mar? Na água? Eles voam ou não voam? Numa brincadeira. Então, não precisou de papel, só brinquedo. Eu acho muito importante. Às vezes tu não consegues numa brincadeira, não tem condições de fazer, mas na maioria das vezes dá para fazer.* Novamente, a brincadeira foi interpretada como sendo um meio para se ensinar conteúdos, transmitir informações. A professora também esclareceu que nem sempre é possível realizar esse tipo de trabalho através de brincadeiras, mas que, em muitos momentos, é possível transmitir certas noções utilizando brincadeiras como um instrumento para tal objetivo, basta o professor ter criatividade para elaborar brincadeiras com essa finalidade. No entanto, pode-se questionar se a atividade citada seria considerada como brincadeira, pois foi enfatizada a transmissão de noções, conceitos e informações, caracterizando um grupo de perguntas às quais os alunos deveriam responder.

Durante o período de observações, P5 brincou junto com os alunos em alguns momentos de brincadeiras com músicas: ela ligava o aparelho de CD e fazia movimentos, solicitando aos alunos que dançassem da mesma forma que ela. Também pode-se questionar se tal atividade caracterizou-se, efetivamente, como uma brincadeira em grupo, pois estava restrita à reprodução de certos movimentos corporais, executados conforme o andamento

musical. Tal momento da rotina era denominado “Hora de mexer o corpo”, o qual foi explicado pela professora como uma brincadeira relacionada ao projeto de trabalho que a turma estava desenvolvendo, sobre o corpo humano.

P5 explicou o objetivo do uso de brincadeiras e jogos dirigidos em sala de aula: *Aí vai depender do que tu queres atingir; tu fazes brincadeiras mais com exercícios motores, ou brincadeiras para relaxar. Eu boto dança, tu viste, eu danço junto, para se divertir. Eles estão aqui para serem felizes também, para descontração, ter um momento alegre. Tem brincadeiras ou jogos direcionados para outro lado, como o lado matemático; a própria chamada que a gente faz, eles acham uma grande brincadeira fazer a chamada “muda”, sem falar, mas eles estão contando. Depois a gente pede para eles verem quantos não vieram; eles, na verdade, estão tentando diminuir. [...] Então, essas [brincadeiras] dirigidas têm vários fins. Posso selecionar o que quero naquele momento, ou várias coisas juntas. Tu podes fazer um jogo matemático fazendo educação física, eu já vi a [professora de Educação Física] fazer isso com as bolinhas, começa a atirar as bolinhas.*

Aqui, P5 enfatizou o estabelecimento de objetivos ou resultados que ela quer alcançar com cada brincadeira, especificando tipos de conteúdos a serem exercitados, deixando de lado, assim, o caráter do inesperado, criativo ou inventivo da atividade lúdica. Caracterizada como um brincadeira pela docente, a chamada foi observada mais de uma vez na sala de aula, mas se configurou como uma situação em que as crianças deveriam fazer a contagem das placas com os nomes dos alunos presentes ou ausentes naquele dia, conforme a professora apontava para cada placa. Quando as crianças não conseguiam recitar os numerais, todas ao mesmo tempo, a professora dizia que fariam a “chamada muda”, na qual ela apontava para as placas com os nomes dos alunos enquanto as crianças faziam a contagem mentalmente, sem falar, apenas observando os locais que professora apontava. Apesar de P5 considerar a “chamada muda” uma brincadeira, ela faz menção ao ato de as crianças estarem exercitando a contagem como se essa aprendizagem da matemática acontecesse *apesar* da brincadeira: *eles acham uma grande brincadeira fazer a chamada “muda”, sem falar, mas eles estão contando.* Ou seja, ela considerou a brincadeira como sendo de menor importância, mas faz uma ressalva a essa atividade na medida em que os alunos estavam aprendendo algum conteúdo escolar, no caso, a contagem. A docente desconsiderou o fator da aprendizagem na

brincadeira, mas a incluiu na medida em que o conteúdo matemático se fez presente de forma explícita.

Situações na rotina escolar com proposição de brincadeiras em grupo, pelas docentes, praticamente não ocorreram. Algumas brincadeiras em grupo, como correr, saltar e pegar ficaram restritas às aulas de Educação Física, quando ocorriam nas escolas. Este fato também foi verificado em outras escolas, em observações informais, mas vem a reforçar as constatações desta pesquisa.

As brincadeiras em grupo, segundo Kamii e DeVries (2009) podem favorecer o desenvolvimento da cooperação e da autonomia. Penso que tais brincadeira, nas quais o prazer funcional da atividade lúdica é usufruído, poderiam estar presentes mais intensamente no cotidiano escolar, bem como a efetiva presença do professor. Tais brincadeiras podem vir ao encontro dos objetivos da Educação Infantil sem, no entanto, descaracterizar a atividade lúdica em si mesma. Mesmo que o professor proponha uma brincadeira em grupo aos seus alunos, com regras a serem seguidas, se esta brincadeira possibilitar a livre ação, o deparar-se com o inesperado, a criação, imaginação, etc, as crianças poderão apropriar-se de tais regras de forma a incorporá-las em sua atividade lúdica, passando a usá-las por sua vontade. Kamii e DeVries (2009) falam sobre as habilidades necessárias para que as crianças joguem em grupo:

Entre mais ou menos 5 e 6 anos, as crianças começam a se descentrar e a se perceber em relação aos outros. Só então começam a comparar suas performances e a coordenar as intenções dos diferentes jogadores. Sem essa comparação não pode haver “jogo” [...]. Comparar e posteriormente tentar vencer o adversário é uma habilidade cognitiva que implica descentração, o que as crianças não podem fazer com pouca idade (p. 51).

A habilidade para efetivamente jogar, no sentido definido pelas autoras – existência de oposição de ações entre jogadores, criação de estratégias e uso de regras, tem relação com as capacidades cognitivas de cada criança, segundo Piaget (1967) as descreve. No estágio pré-operatório da inteligência, há uma incapacidade de coordenar mais que uma variável ao mesmo tempo, e a criança está centrada apenas em seu ponto de vista. Seguindo o curso do desenvolvimento cognitivo, a criança irá, aos poucos, descentrar seu pensamento para, então, conseguir colocar-se como uma entre as outras. Com a construção do pensamento operatório, o sujeito poderá cada vez mais agir mentalmente, coordenar diferentes pontos de vista, descentrar-se, cooperar e, então, poder jogar em grupo com maior habilidade. Segundo Kamii

e DeVries (2009), cooperar significa operar junto, e não isoladamente, negociando-se regras para que sejam utilizadas por todos os participantes.

Obviamente, na faixa etária de turmas do Maternal, por exemplo (entre 2 e 4 anos, aproximadamente), há maior dificuldade para se propôr tal tipo de atividade, devido ao egocentrismo ainda bastante acentuado. No entanto, a partir da faixa etária pré-escolar (entre 4 e 6 anos), é possível iniciar essas brincadeiras em grupo e, gradualmente, desenvolvê-las com os alunos, conforme Kamii e DeVries (2009) afirmam: “A habilidade crescente de jogar em grupo é uma conquista cognitiva e social muito importante das crianças de 5 anos que deveria ser estimulada nessa idade e aprofundada depois” (p.52).

Segundo essas mesmas autoras, a capacidade de descentração e coordenação de diferentes pontos de vista é ampliada quando as crianças têm a chance de participar de brincadeiras e jogos em grupo que requeiram o uso de tais habilidades. Mesmo que ainda não estejam totalmente descentradas, cabe ao professor propôr situações nas quais elas sejam instigadas e ajudadas numa tentativa de cooperação, pois isto não ocorrerá naturalmente, o que caracterizaria uma concepção epistemológica apriorista:

[...] as crianças tornam-se mais capazes de se descentrar e de coordenar pontos de vista quando estão envolvidas em situações que requerem coordenação. As crianças de 2 anos não podem aprender a coordenar pontos de vista jogando em grupo, mas as crianças de 4 e 5 anos podem, se começarem a jogar “em seu nível”. Não é evitando jogos ou esperando “ficarem prontas” que as crianças de 5 anos se tornarão melhores jogadoras (p. 52).

Nas salas de aula observadas, foram raríssimas as ocasiões em que as professoras propuseram uma brincadeira ou jogo em grupo, já que os momentos predominantes de brincadeira nas escolas ficavam restritos à praça escolar e à utilização de brinquedos e jogos das salas. As professoras, geralmente, preocupavam-se com outras tarefas nestas ocasiões. As docentes que mencionaram a realização de brincadeiras em grupo também relacionaram tais atividades à aprendizagem de conteúdos escolares, como a contagem, o exercício físico e a memorização de informações. Optei por mencionar, nesta categoria, algumas considerações sobre as habilidades cognitivas de descentração e cooperação, que podem ser desenvolvidas nas brincadeiras e jogos em grupo. Esta modalidade foi muito pouco explorada nas turmas observadas e, na minha opinião, poderiam estar presentes de forma mais intensa na rotina pré-

escolar. Talvez, por exigir maior planejamento e intervenção docente adequada, possa dificultar sua realização nas escolas, ainda mais quando se tem a opção de deixar as crianças brincando na sala de aula ou na pracinha, o que preencheria o tempo escolar destinado ao brincar.

8 CONCLUSÕES

Nas salas de aula observadas, constata-se que as professoras relacionam a brincadeira à aprendizagem sob duas formas principais, considerando suas falas e práticas pedagógicas. A primeira refere-se à aprendizagem de conteúdos escolares atrelados aos jogos estruturados, na grande maioria das situações, o que conduz a uma didatização da atividade lúdica, descaracterizando-a em sua essência. Algumas docentes também enfatizam o exercício do raciocínio lógico, valorizando o uso de quebra-cabeças e blocos diversos devido ao necessário exercício do pensamento para se concluir tais montagens. Já a segunda caracteriza o tempo livre ou recreio escolar, que ocorre geralmente nas praças e pátios escolares, com vistas, segundo elas, ao gasto de energia, descanso, lazer, fantasia e socialização. Tais situações, opostas ao trabalho escolar formal, são relacionadas à aprendizagem do bom comportamento, da partilha de materiais e brinquedos, da criatividade, da convivência com outras crianças e, ainda, à elaboração de questões psicológicas. De forma geral, são poucas as situações nas quais a brincadeira acontece pelo seu próprio valor, com ênfase no processo da atividade lúdica, pois ocorre prioritariamente nos intervalos ou espaços vagos da rotina, no início, meio ou final do turno de aula.

O brincar fica restrito, na maior parte do tempo escolar, às pracinhas e ao uso de brinquedos e jogos disponíveis nas salas de aula. Não se observa maior participação e envolvimento das professoras nos momentos dedicados à ludicidade, sendo que estas frequentemente realizam atividades paralelas nos momentos dedicados ao brincar, como arrumar materiais da sala de aula ou até realizar seu intervalo de trabalho. Todas as docentes caracterizam sua intervenção na brincadeira como sendo a de solucionar conflitos, disputas de brinquedos entre os alunos ou punir comportamentos considerados inadequados. Tal restrição da brincadeira às praças escolares e à livre utilização de brinquedos, predominantemente tem relação com o brincar fragmentado, acantonado, do qual fala Fortuna (2000): a autora constatou que o momento reservado para brincar não tinha ligações com o cotidiano escolar. Outra constatação da autora, que também está de acordo com os resultados desta pesquisa, é a restrição da brincadeira à hora do recreio ou quando há um tempo excedente na rotina, que precisa ser preenchido – o tempo que sobra.

De forma geral, nas seis turmas observadas, a intervenção docente frente ao brincar também transita entre duas formas opostas. Por um lado, constata-se uma espécie de afastamento, por parte das professoras, no momento da brincadeira dos alunos, quando esta acontece num tempo livre da rotina. Tanto em suas falas como em suas ações, as docentes parecem não desejar uma inserção nas atividades lúdicas livres, caracterizadas, predominantemente, pelos tempos do brincar na pracinha e no pátio das escolas, ou quando as crianças escolhem brinquedos e jogos para utilizá-los em suas brincadeiras na sala de aula. Vejo que as professoras concebem o brincar como algo intocável, do qual fala Fortuna, pois seguidamente o caracterizam como o momento deles – dos alunos, no qual poderiam expressar-se de acordo com seus desejos, o que, possivelmente, impediria uma intervenção docente. A brincadeira livre é caracterizada, predominantemente, de forma oposta às outras situações de sala de aula, voltadas para procedimentos de rotina, como o lanche, a fila, a higiene ou o trabalhinho. O trabalho escolar configura-se, muitas vezes, como um tempo em que a ação docente tem maior importância, no qual o professor deve conduzir e corrigir o desempenho dos alunos, servindo de modelo a ser imitado. Tal postura caracteriza-se de forma oposta àquela relacionada às brincadeiras livres, nas quais predomina o afastamento das professoras.

O abandono docente que muitas vezes ocorre em relação ao brincar revela uma postura apriorista, a qual propõe que não é possível transmitir conteúdos aos educandos para que estes aprendam. O apriorismo concebe o conhecimento como sendo programado na bagagem genética do organismo de cada sujeito, e bastaria um tempo de maturação para que o mesmo manifestasse tais saberes. Nesta concepção, o papel do professor é mínimo, pois não teria como interferir no processo de maturação orgânico, nem poderia modificar seu percurso natural, hereditário. Por isso, as aprendizagens relacionadas às brincadeiras livres são concebidas pelas professoras como processos que ocorrem sem intervenções, já que a brincadeira proporcionaria, naturalmente, o emergir dessas habilidades.

Em oposição ao afastamento e abandono docentes, a outra forma predominante de intervenção das professoras nas brincadeiras é o controle e a didatização da atividade lúdica – no caso da utilização de jogos estruturados, com regras. Diferentemente das concepções docentes relativas aos tempos de brincadeira livre, a aprendizagem de conteúdos escolares através de jogos estruturados, como letras, numerais, quantidades e memorização de

informações, dentre outros, é predominantemente atrelada a uma didatização da brincadeira, com o controle rígido do professor. Essa prática revela uma concepção epistemológica empirista, segundo a qual os estímulos do meio são primordiais para inscrever conhecimentos no sujeito, preencher a *tabula rasa*, que seria a mente humana. Segundo essa concepção, determinados estímulos produziram determinadas respostas, necessariamente; a aprendizagem assim concebida seria sinônimo de treinamento.

O papel do professor, nessa concepção, tem valor primordial na transferência de conhecimentos aos educandos, e se algum destes não emitir a resposta esperada, a causa estaria numa falha do estímulo, que deveria, então, ser modificado. Em síntese, o aluno é um ser vazio (*tabula rasa*) de conteúdo que o professor tem a ensinar; são os estímulos do professor que vão depositar esse conteúdo no aluno. E vazio, também, de estrutura. A *tabula rasa*, ao contrário da estrutura piagetiana, não se transforma em função dos conteúdos aprendidos. A ação da criança, tal como a brincadeira, é tolerada como um mal que não pode ser evitado – daí os momentos do brincar como válvulas de escape ou, na melhor das hipóteses, como formas espertas de o professor enganar a criança atrelando conteúdos curriculares à brincadeira. Na verdade, o professor empirista busca anular a ação da criança para poder despejar seus estímulos ensinantes em sua *tabula rasa*. Um exemplo da visão empirista é o relato de uma professora entrevistada, que afirmou não deixar as crianças utilizando jogos à maneira delas, pois o professor é quem deveria mostrar como se joga corretamente, tendo controle sobre as partidas e conduzindo-as conforme seu ponto de vista.

Tanto o empirismo como o apriorismo excluem a ação do sujeito em seu processo de construção de conhecimento; ou a admitem apenas para reproduzir ou para configurar o que já está determinado. Em oposição a essas correntes epistemológicas, o construtivismo nega simultaneamente o empirismo e o apriorismo. No processo de construção do conhecimento, a ação do sujeito tem papel fundamental, e é através da interação entre sujeito e objeto que se pode passar a um conhecimento mais complexo. O interacionismo, fundamento do construtivismo, critica a aprendizagem tanto como sinônimo de maturação quanto de transmissão social isoladas. Tais fatores também permeiam o processo de desenvolvimento e de aprendizagem; no entanto, conforme pontuado na revisão teórica, sozinhos são insuficientes para explicar o processo de construção de conhecimento.

Nas escolas pesquisadas, observa-se um tempo maior dedicado à brincadeira nas turmas de Maternal e Jardim A, comparando-as com as turmas de Jardim B. Diversas professoras afirmaram que as etapas iniciais da Educação Infantil devem proporcionar aos alunos maior tempo para a brincadeira do que o Jardim B, no qual constata-se um menor tempo com permissão para os alunos brincarem, provavelmente devido à exigência de preparação para o ingresso no Ensino Fundamental. No entanto, observa-se a necessidade de modificação da ótica pela qual a brincadeira é compreendida e utilizada tanto nas turmas de Maternal como nas de Jardim A e B. Além da necessidade de ser mais valorizada e estar presente de forma mais intensa no cotidiano escolar, a brincadeira, sob a ótica construtivista, requer uma mudança pedagógica com outra fundamentação epistemológica que a do empirismo e do apriorismo.

Uma fundamentação construtivista da Educação Infantil considera a brincadeira como sendo uma das formas fundamentais de expressão do pensamento infantil, perpassando todo o desenvolvimento da criança. Sob as formas de exercício, símbolo e regra, a brincadeira não deveria ser dissociada da aprendizagem e do trabalho escolar, nem fragmentada em tempos delimitados para sua ocorrência. Os professores, pelo contrário, deveriam propor formas de ensino que aproximassem o que há de comum entre a brincadeira e o trabalho, sem isolar nem fragmentar a atividade lúdica na rotina pré-escolar, desmerecendo seu valor frente às outras atividades escolares. Ao contrário, a brincadeira pode constituir o núcleo do trabalho escolar na Educação Infantil. Kamii e DeVries (2009) afirmam que “trabalho e jogo não são necessariamente excludentes, e os educadores devem encontrar meios de ensinar que maximizem o que existe de comum entre essas duas áreas” (p. 55).

Para que isso seja possível, deve-se ter a compreensão do processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança, relacionando os diferentes aspectos pedagógicos desse nível de ensino à atividade lúdica. Não apenas o tipo de inserção da brincadeira na escola necessita ser modificado, mas sim a forma de conceber a aprendizagem como um todo – ou seja, a concepção epistemológica que sustenta as práticas pedagógicas. As relações entre brincadeira e aprendizagem necessitam ser compreendidas além de um valor instrumental do jogo, como se a brincadeira fosse apenas um veículo de transmissão de informações. Além disso, tais relações também não podem ficar voltadas a uma aprendizagem

a priori, conferindo à brincadeira a capacidade de fazer emergir, na criança, certas habilidades de forma automática, excluindo o papel docente no processo educativo.

As relações entre brincadeira e aprendizagem, conforme verificado na revisão teórica, vão além de uma aprendizagem de conteúdos escolares ou de formas de comportamento almeçadas pelo adulto. As ações da criança durante a brincadeira demonstram a tentativa de cooperar para possibilitar a brincadeira entre colegas, o uso de convenções arbitrárias, o exercício do raciocínio, a tentativa de modificar suas estratégias para poder usufruir do prazer funcional da atividade lúdica, dentre outros. Enfim, vejo que são inúmeras as ações presentes na brincadeira que vão repercutir no processo de aprendizagem *lato sensu*. Em grande parte das salas de aula observadas, foi constatada a ênfase das professoras apenas na aprendizagem *stricto sensu* dos alunos, devido à grande preocupação na memorização de conteúdos curriculares, como letras do alfabeto, numerais e quantidades. Não foram observadas concepções docentes com relação à aprendizagem *lato sensu*, pois o desenvolvimento das estruturas ou capacidades cognitivas não foi mencionado pelas professoras. Algumas docentes relataram o desenvolvimento global da criança, mas com uma ideia claramente maturacionista, sem qualquer especificação do desenvolvimento das estruturas do conhecimento ou das transformações nas capacidades de aprendizagem.

Observa-se, em grande parte das salas de aula, uma ênfase nos resultados da aprendizagem esperados pelas professoras, como a emissão de respostas corretas e a execução de atividades seguindo passos pré-estabelecidos. Acredito que, pelo fato de a brincadeira não ser uma atividade que exterioriza resultados de aprendizagem *stricto sensu*, visíveis imediatamente para o professor, ela é entendida, quase sempre, como exercendo um papel secundário na escola. A priorização dos resultados, a exemplo da expectativa docente de moldar a criança, para que esteja pronta para ingressar no Ensino Fundamental, desconsidera o processo de aprendizagem *lato sensu* ou processo de desenvolvimento. A valorização, pela escola, da emissão de respostas corretas desconsidera a ação da criança, já que é vista como *tabula rasa* que deve ser preenchida pelos estímulos do meio, e isto foi explicitado em diversas falas das professoras entrevistadas. Essa configuração revela uma falta de preocupação da escola em colaborar com o desenvolvimento da criança, justamente a instância que poderia abrir possibilidades para novas aprendizagens.

Sob essa perspectiva, o sujeito acaba sendo prejudicado na construção ativa de suas estruturas cognitivas pois lhe são negadas condições recomendadas de interação. Em oposição a essa perspectiva, a ênfase nos processos, e não nos resultados, prioriza a ação da criança. Segundo Friedmann (1996), “a ação (e reação) da criança durante o jogo é o ingrediente básico para que a brincadeira aconteça. A passividade (física ou mental) não vai ao encontro da ideia de jogo nem de desenvolvimento” (p. 18). Fortuna (2000) também fala da importância da ação do sujeito na brincadeira, caracterizando a atividade lúdica como algo que garante a posição ativa do sujeito. A brincadeira, segundo Piaget (2000), caracteriza o pensamento voltado ao pólo assimilador; ou seja, a atividade intelectual está em desequilíbrio. Por outro lado, a imitação caracteriza o pensamento voltado para o pólo acomodador. Quando brincadeira e imitação estiverem em equilíbrio, serão integradas à atividade cognitiva adaptada. Levando em consideração esses fatores, penso que a escola necessita planejar o ensino levando em consideração a brincadeira, pois é a expressão do desenvolvimento da criança, e não um sinônimo de imaturidade, conforme revelado por falas de docentes entrevistadas.

A inserção da brincadeira na Educação Infantil, sob a ótica construtivista, não deve ser isolada do contexto escolar, tampouco fragmentada, a exemplo das salas de aula observadas. Pelo contrário, a atividade lúdica deve ser articulada ao cotidiano escolar, integrada ao seu núcleo de trabalho e considerada como uma atividade séria - tanto no sentido de ser valorizada como considerando o empenho, concentração e foco da criança na atividade lúdica. Para DeVries (2004), numa sala de aula construtivista, “o brincar se mistura ao trabalho enquanto as crianças desenvolvem uma seriedade em seus propósitos e em suas aspirações [...]” (p. 47).

A brincadeira simbólica, por exemplo, está intimamente relacionada com a Literatura Infantil, devido às relações estabelecidas entre significante e significado. Se as crianças forem encorajadas a criar cenários para dramatizar histórias contadas pelo professor, representando diferentes papéis, dentre outras ações, estarão integrando o prazer lúdico ao universo das histórias infantis, contextualizando e enriquecendo suas experiências. O envolvimento das crianças na criação de outros cenários e materiais, em suas brincadeiras de faz-de-conta relacionadas ao seu cotidiano, também é de grande valor. Para isso, é necessário o

planejamento docente de tempos e espaços que favoreçam a promoção da ludicidade, dando suporte à realização de diferentes brincadeiras.

Com relação aos jogos matemáticos, penso ser de extrema importância o planejamento e desenvolvimento de tais jogos com as crianças, de acordo com suas capacidades cognitivas. No entanto, a utilização de jogos deve ter o aspecto desafiador, propiciar o prazer funcional, o exercício do raciocínio lógico, a possibilidade de lidar com o inesperado, a comparação de suas ações com as dos colegas, etc. Tais características em jogo são muito mais significativas para as crianças do que folhas de exercício com atividades de memorização de símbolos numéricos, conforme verificado nos períodos de observação. Tampouco o uso de jogos pode ficar restrito à distribuição desse material nos períodos vagos da rotina escolar, sem a presença do professor, conforme também observado nas escolas pesquisadas. Para qualificar o uso de jogos, o professor necessita selecionar adequadamente os que são mais significativos para seus alunos, acompanhando suas ações nos mesmos e desafiando o raciocínio dos educandos. Além disso, o docente pode modificar regras e incentivar os alunos para que eles mesmos tentem adaptar jogos. Acima de tudo, penso que o docente necessita de um cuidado especial para que a utilização de jogos matemáticos não caia na armadilha do ensino didatizado, o qual tem base na visão empirista de execução de instruções provenientes do adulto e memorização de conteúdos.

A brincadeira no pátio e praças escolares não pode configurar-se como um período em que o professor realiza seu intervalo de trabalho ou concentra-se em outras tarefas, escolares ou não. Penso que o professor pode propôr diferentes tipos e situações de brincadeira em grupo, propondo a participação e criação de novos elementos pelos alunos. No período de observações, senti falta de momentos como esses nas escolas, nos quais as docentes poderiam propôr diferentes brincadeiras aos alunos, tendo uma postura mais ativa e comprometida com a brincadeira e a aprendizagem – considerada no sentido amplo. Penso que o momento da brincadeira infantil não necessariamente requer que o professor intervenha fisicamente todo o tempo, pois se deve ter o cuidado de garantir o espaço da criança para brincar, além de também afastar-se para poder observar e acompanhar as ações de seus alunos ao longo do tempo, em diferentes situações.

Outras temáticas que podem possibilitar a participação ativa dos alunos, integrando o prazer funcional ao cotidiano escolar, são as situações de experimentação nas quais a criança

estabelece relações com o conhecimento físico (peso, velocidade, distância, flutuação, equilíbrio, etc), por exemplo. Penso que se esse conhecimento for tratado como um jogo, considerando as diferentes possibilidades de resultados, a repetição de tentativas pelo prazer que proporciona, observando diferentes resultados e lidando com o inesperado, a criança poderá estabelecer uma relação diferente com o conhecimento. Se os elementos da atividade lúdica estiverem presentes, a ação discente terá significado para a criança, a qual terá uma postura ativa em seu processo de aprendizagem, constituindo-se efetivamente como sujeito, ao contrário das concepções epistemológicas empirista e apriorista, que anulam a ação do sujeito nesse processo.

Vejo que a forma como professores ensinam e tratam os conteúdos escolares e a aprendizagem na Educação Infantil também devem ser transformadas, através da compreensão da brincadeira – forma pela qual a criança pensa, age e interpreta o mundo – complementada pela imitação. Possibilitar a ação da criança, em oposição, à passividade característica de modos de ensino baseados no empirismo e no apriorismo, deve ser o foco de todo trabalho escolar. A ação ludicamente impulsionada é repleta de significados para a criança, a qual demonstra seriedade em seus propósitos quando está brincando. Macedo (2005) fala que a experiência lúdica pode perpassar e modificar positivamente todo o contexto escolar, e caracteriza essa esfera lúdica como o “espírito do jogo”. Fortuna (2000) aborda a presença de elementos do jogo e da brincadeira no contexto escolar sob o termo “aula ludicamente inspirada”.

Piaget (2010) afirma que a criança não distingue a brincadeira do trabalho. Mesmo que o adulto faça essa distinção, a criança só poderá efetivamente compreendê-la com o pensamento formal, ainda mais quando puder vivenciar, como adolescente ou adulto, uma real atuação no mundo do trabalho. No entanto, penso que a escola pode intervir a fim de minimizar a distância entre brincadeira e trabalho, proporcionando aprendizagens lúdicas aos alunos, para que possam usufruir o prazer da construção de conhecimento. Macedo (1997) afirma que o jogo tem papel crucial para a inserção da criança no mundo do trabalho. Os jogos de regra, por exemplo, colocam a criança em contato com as restrições e limites da vida regularizada, necessários ao trabalho. Num sentido não alienado, o trabalho também pode envolver o prazer, herdado dos jogos de exercício, “cujo desafio é justamente construir condições para um trabalho criativo” (p. 148).

Penso que, além da integração da brincadeira às diferentes atividades do currículo escolar, oposta à fragmentação verificada nas escolas, é necessário observar o ponto de vista da criança: analisar se ela efetivamente pode usufruir o prazer funcional da brincadeira, envolvendo-se ludicamente em tal processo. Vejo que a opinião da criança, com relação à constatação de que ela efetivamente brincou, pode ser um dos critérios para o professor verificar se sua proposta de brincadeira realmente proporcionou a vivência da ludicidade pelo aluno.

Nas salas de aula pesquisadas, a brincadeira simbólica foi observada em quase todos os tempos da rotina escolar, não apenas nos momentos destinados ao “brinquedo livre” ou à praça escolar. Enquanto faziam filas para se deslocar a outros espaços da escola, as crianças representavam diversos personagens, agiam como determinadas pessoas de seu círculo social e combinavam a organização de brincadeiras de faz-de-conta que realizariam em determinado espaço escolar. Além disso, as histórias infantis contadas pelas professoras também levavam os alunos a imitar personagens, imaginar outras situações vividas por eles ou caracterizar-se conforme eles. Foi clara a observação dos aspectos simbólicos referentes ao pensamento analógico, ou seja, tratar “A” como se fosse “B”. Até mesmo no uso de jogos de regra, a maioria das crianças chegou a utilizar peças dos jogos para representar personagens, reproduzir suas falas e imitar objetos diversos. Desta forma, observa-se a presença da brincadeira simbólica não só no período reservado para as crianças brincarem de “casinha”, por exemplo, mas perpassando as ações das crianças em diferentes contextos. Esta compreensão nem sempre foi confirmada pelas professoras entrevistadas. Penso que a escola necessita considerar o pensamento simbólico nas diferentes esferas curriculares da Educação Infantil, ressignificando a compreensão desse processo e suas repercussões para a prática pedagógica.

As brincadeiras de exercício, simbólica e com regras, não são classificações isoladas existentes em períodos determinados da infância. Piaget afirma que cada tipo de jogo engloba características das estruturas precedentes. Macedo (1997) aborda a presença desses três elementos em todas as formas de ludicidade. As brincadeiras de exercício possuem regularidade (o prazer funcional); nas simbólicas também existe prazer funcional, e a regra está no aspecto da simulação (tratar “A” como se fosse “B”); por fim, nos jogos de regra também existem convenções e símbolos, além da repetição das jogadas.

Desta forma, observa-se que a brincadeira não ocupa um lugar fragmentado na vida da criança. A ludicidade é o que confere sentido à sua atuação no mundo, em seu processo de assimilação da realidade. Sendo assim, penso que o brincar pode ressignificar o papel da escola para a criança, pois muitas vezes os alunos não compreendem sua função instrumental. A brincadeira pode favorecer uma aprendizagem contextualizada, de acordo com a compreensão infantil do mundo, ao contrário das inúmeras folhas de exercícios repetitivos, sem sentido e, muitas vezes, inúteis para a aprendizagem. O brincar, além de ensinar conteúdos às crianças, abre novas possibilidades de aprendizagem devido à atividade assimiladora que o caracteriza. Se o ensino pré-escolar estiver baseado nos processos de desenvolvimento da criança, a aprendizagem escolar contribuirá com o desenvolvimento cognitivo do aluno. Além disso, a criança não joga ou brinca com a intenção de adquirir certos conhecimentos ou habilidades, mas sim pelo prazer funcional, pelo caráter desafiador, pelo desejo de transpor um obstáculo, de exercitar certo domínio (MACEDO, 2005). O resultado de tudo isso é seu desenvolvimento que abre cada vez mais possibilidades para suas aprendizagens.

Segundo Winnicott (1975), uma das heranças do brincar para a vida adulta é a criatividade: “É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação” (p.79). Penso que se o brincar for segregado das atividades consideradas mais importantes pela escola, também o processo criativo da criança pode acabar sendo enfraquecido, pois a cada novo ano escolar a brincadeira vai diminuindo, até ser completamente banida das instituições de ensino, conforme constatado por Cava (2007). A autora verificou que pais e professores optaram por banir o recreio da rotina escolar, em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, alegando a presença de conflitos e indisciplina neste período.

Penso que quanto mais a atividade lúdica for planejada de forma intencional, integrada ao cotidiano pré-escolar e concebida como aprendizagem *lato sensu*, melhor poderá promover a ação discente e seu protagonismo na aprendizagem. Orientada na direção da cooperação, a brincadeira fará parte do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. O planejamento docente deve contemplar e valorizar as diferentes formas de brincadeira da criança na escola: brincadeira de exercício, simbólica e com regras. Não com a intenção de buscar uma dissociação de tais tipos de brincadeira, mas potencializando-as de forma a

contemplar sua integração na Educação Infantil. Numa prática pedagógica de base interacionista, é fundamental que estejam agregados ao cotidiano escolar: o prazer funcional (repetir pela satisfação) das brincadeiras de exercício; o pensamento analógico (tratar “A” como se fosse “B”) das brincadeiras simbólicas, e o aspecto da regularidade, característico das brincadeiras com regras. Esses são os fatores que conferem sentido à ação da criança, e que também serão fundamentais, futuramente, para suas aprendizagens e construção de conhecimento, tanto na escola como no mundo do trabalho.

Com meus apontamentos relativos às constatações nas escolas observadas, não tive a intenção de desmerecer a brincadeira no pátio, na praça escolar ou na sala de aula. Todos esses tempos dedicados ao brincar são, também, importantes para a criança; mas, quero enfatizar, aqui, a necessidade de uma mudança de ótica pela qual a brincadeira é compreendida na Educação Infantil, uma ótica diferente das correntes empirista e apriorista, na direção de um construtivismo de fundamentação interacionista.

Tanto nas escolas observadas como em outras escolas pelas quais já passei, ouvi de muitos professores que a Educação Infantil é a etapa em que as crianças podem e devem brincar intensamente, citando inúmeros benefícios para a atividade lúdica. No entanto, a maneira pela qual a brincadeira acontece em muitas escolas reflete uma falta de formação suficiente da docência e, sobretudo, de uma bem fundada formação teórica a respeito do papel do brincar no desenvolvimento e sua repercussão nas aprendizagens infantis. Muitas ideias do senso comum estão presentes no cotidiano escolar, perpassando também os discursos e práticas relativas à ludicidade. De acordo com Fortuna (2007), o brincar é uma atividade séria, que requer estudo aprofundado e preparação dos professores que almejam inseri-lo em suas aulas. O estudo da teoria de Piaget, tanto do desenvolvimento da brincadeira como da inteligência infantil, é, sem dúvida, fundamental para o professor que atua na Educação Infantil. A intervenção com base na compreensão dos processos cognitivos, emocionais e sociais tornará mais significativa a atuação docente com vistas ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos.

Durante as entrevistas, todas as professoras mencionaram a função, dentre outras, de manter a disciplina e resolver situações de conflito entre os alunos nas brincadeiras. Foi raríssima a atribuição de importância da atuação docente na brincadeira, desde o planejamento até o tipo de intervenção nas diferentes brincadeiras presentes na rotina pré-escolar. Conforme

anteriormente citado, Fortuna (2011) fala do papel do professor de apoiar seus alunos em suas ações e conquistas. Fala, também, do tipo de afastamento docente frente ao brincar, defendendo-o como não excessivo, apenas com a finalidade de possibilitar maior movimentação dos alunos, para que estes desfrutem de sua independência durante a atividade lúdica.

Estou convicta da fundamental importância do estudo sobre a intervenção docente nos diferentes tipos de brincadeiras, a fim de que o professor possa promover o brincar, proporcionando situações nas quais as diferentes brincadeiras possam fazer parte do desenvolvimento e da aprendizagem no cotidiano escolar, sem, contudo, “sufocar” a ação lúdica dos alunos; pelo contrário, abrindo espaço para ela. Conforme explicitado nesta pesquisa, muitas vezes a brincadeira aconteceu nas escolas apesar de a ação docente minimizá-la e desfavorecê-la, devido ao menosprezo pela atividade lúdica ou à falta de estudo aprofundado e ao seu planejamento. Desta forma, pesquisas sobre a adequação da postura do professor frente às diferentes situações do brincar na escola são imprescindíveis para a valorização e qualificação da brincadeira na Educação Infantil.

Da mesma forma, mais estudos sobre a integração da brincadeira ao cotidiano escolar sob a perspectiva construtivista, de fundamentação interacionista, também são de fundamental importância para a qualificação da atuação docente na Educação Infantil. Devido à forte predominância do brincar “acantonado”, sem relação com o cotidiano escolar, penso que são necessários estudos e pesquisas que possam trazer à tona a problematização das práticas pedagógicas com fundamentação empirista e apriorista, apontando caminhos que possibilitem a integração da brincadeira ao cotidiano escolar. Tendo em vista os achados desta pesquisa, penso ser de fundamental importância que a formação docente para a Educação Infantil inclua mais estudos sobre os princípios interacionistas na Educação, propiciando mais reflexões sobre o tipo de inserção da brincadeira, numa perspectiva construtivista, na sala de aula da Educação Infantil.

Nesta pesquisa, pude trilhar um caminho de construção de conhecimentos, com muitas dúvidas, questionamentos, novas ideias, novas formas de analisar e compreender a brincadeira. Muitas inquietações permanecem, e esse trabalho é o ponto de partida para mais estudos acerca das relações entre o brincar e o aprender na escola, sob a ótica construtivista. Estou certa de que há compatibilidade entre a brincadeira e a aprendizagem, e que as duas

podem mutuamente fecundar-se. Ambas podem estar presentes na Educação Infantil de maneira mais adequada ao pensamento e desenvolvimento da criança. É necessário que a formação docente nesse nível de ensino seja continuada, com excelência na fundamentação teórica e na reflexão da prática pedagógica, a fim de que as crianças possam viver sua infância na escola sendo respeitadas em sua forma de ver o mundo e interpretá-lo, forma realizada pela brincadeira complementada pela imitação. Que esse respeito não seja passivo, mas ativo (Becker, *apud* Moll, 2004. p. 43-44) da parte da docência. Isso é, que não apenas se “deixe a criança brincar”, mas que se intervenha na brincadeira ampliando suas possibilidades, variando suas formas, trazendo brincadeira de outras culturas, introduzindo brincadeiras mais complexas, desafiando as capacidades cognitivas da criança para que se renovem, criem formas novas e se generalizem. É isso, e não a simples acumulação de conteúdos muitas vezes sem sentido, que levará a criança a ampliar sempre mais sua capacidade de aprender. Esse desenvolvimento, prolongado por aprendizagens cada vez mais significativas, permitirá a inserção da criança, depois adolescente e adulta, de forma positiva e operativa, na sociedade em que vive e no mundo.

REFERÊNCIAS

- BECKER, Fernando. *Educação e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BECKER, Fernando. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BECKER, Fernando. *O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire: da ação à operação*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BLANCO, Marcilene Regina. *Jogos Cooperativos e Educação Infantil: limites e possibilidades*. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007. Dissertação de Mestrado,
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.
- BROCK, Avril *et al.* *Brincar: Aprendizagem para a vida*. Porto Alegre: Penso, 2011.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.) *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- CAPISTRANO, Fabiana Pereira. *O brincar e a qualidade na educação infantil: concepções e prática do professor*. Brasília: Universidade de Brasília, 2005. Dissertação de Mestrado.
- CAVA, Patrícia. *Criança constituindo-se sujeito na sala de aula; uma fabulosa emergência de complexidades*. Porto Alegre: PPGEdU/UFRGS, 2007. Tese de doutorado.
- DELVAL, Juan. *Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DEVRIES, Rheta (org.) *O currículo construtivista na Educação Infantil: práticas e atividades*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FORTUNA, Tania Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (orgs.) *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000a (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164.
- FORTUNA, Tania Ramos. Vida e morte do brincar. *Espaço pedagógico*. Passo Fundo: 8(2): 63-71, dez. 2001.
- FORTUNA, Tania Ramos. Os desafios de quem atua na Educação Infantil. Entrevista. *Revista Atividades & Experiências*. Curitiba: Editora Positivo, Março 2007, p. 14-15.
- FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender: a brincadeira e a escola. *Marista Sul: Revista da Província Marista do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Ano 7, n. 31, p. 20-21, maio/ago 2007.

FORTUNA, Tania Ramos. *A formação lúdica docente e a universidade: contribuições da ludobiografia e da hermenêutica filosófica*. Porto Alegre: PPGEdU/UFRGS, 2011. Tese de Doutorado.

FRIEDMANN, Adriana. *Brincar: crescer e aprender: O resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.

INHELDER, BOVET E SINCLAIR. *Aprendizagem e estruturas do conhecimento*. São Paulo: Saraiva, 1977.

KAMII, Constance e DEVRIES, Rheta. *Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LORO, Alexandre Paulo. *Formação de professores e representações sobre o brincar: Contribuições das idéias de Humberto Maturana*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2008. Dissertação de Mestrado.

MACEDO, Lino de. *Ensaio Construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MACEDO, Lino de. *Quatro cores, senha e dominó*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. *Do egocentrismo à Descentração. A docência no ensino superior*. Porto Alegre: PPGEdU/UFRGS, 2005. Tese de Doutorado.

MARTINS, Cristiane Amorim. *A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na Educação Infantil*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2009. Tese de Doutorado.

MOLL, Jaqueline e Colaboradores. *Ciclos na escola, tempos na vida*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MONTANGERO, Jacques e MAURICE-NAVILLE, Danielle. *Piaget ou a inteligência em evolução*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PIAGET, Jean e GRÉCO, Pierre. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1959.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Editora, 1967.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?*. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1974.

PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na criança*. 4. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987

PIAGET, Jean. *Desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Alegre: UFRGS/FACED/DEBAS, 1995. Trad. De Paulo Francisco Slomp.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

SILVA, Altina Abadia da. *Significados e lugar do brincar na escola: a perspectiva da criança*. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 2008. Tese de Doutorado.

WAJSKOP, G. *Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil: implicações para a prática institucional*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 1996. Tese de Doutorado.

WINNICOTT, Donald Woods. *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

APÊNDICE

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACED- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Informado

A presente pesquisa vincula-se à linha de pesquisa “O sujeito da educação: conhecimento, linguagem e contexto”, e tem como objetivo geral compreender as relações entre a brincadeira e a aprendizagem na Educação Infantil, observando as diferentes concepções de professores sobre esse tema. A pesquisa será realizada pela mestranda Scheila Thais Lüdke Neitzel, sob a orientação do Professor Fernando Becker.

Tenho o conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Entendo que não serei identificado e que se manterá o caráter confidencial das informações registradas relacionadas com minha privacidade. O nome da instituição de ensino também não será divulgado.

Concordo em participar deste estudo, bem como autorizo, para fins exclusivos desta pesquisa, a utilização de dados coletados em observações e entrevistas.

A pesquisadora poderá ser contatada pelo telefone xx xxxx xxxx ou pelo e-mail xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2011.