

CONCEPÇÕES DE PROFESSORES, BRINCAR E DESENVOLVIMENTO: DADOS PARA UMA REFLEXÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA. Cristiane Pereira Marquezini (UNESP)
Eixo Temático: 1. Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica - CAPES

Como os professores concebem as relações entre o brincar das crianças e o seu desenvolvimento psicológico? Começamos a fazer tal indagação a partir de um trabalho de intervenção psicopedagógica desenvolvido em uma instituição particular de educação infantil de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Tal trabalho, denominado O brincar no desenvolvimento infantil e na educação pré-escolar, objetivava compreender as concepções que as educadoras possuíam sobre o brincar.

Além disso, era nossa intenção buscar informações que subsidiassem a montagem de um curso de capacitação profissional sobre o papel do brincar no desenvolvimento psicológico das crianças. Durante o desenvolvimento do referido trabalho, notamos que a instituição enfatizava a realização de atividades escolares formais – como, por exemplo, aprender a ler e a escrever –, em detrimento das atividades de brincadeira e de socialização. O brincar, quando praticado, era concebido pelos responsáveis pela parte pedagógica da escola como recurso apenas para o entretenimento; conclusão semelhante é em parte encontrada por Carvalho (1999), Wajskop (1999) e Kishimoto (1994 e 1995) em seus estudos.

As brincadeiras, dessa forma, eram permitidas unicamente nos intervalos destinados à recreação. Quando desenvolvidas em contextos julgados pelas educadoras como inadequados, eram desestimuladas e, muitas vezes, expressamente proibidas. Por exemplo, não era permitido brincar na hora do lanche, na sala de aula, nas filas e na hora da higiene.

Tais fatos nos levaram a suspeitar de que está em curso na educação infantil um processo de pedagogização precoce. Chamamo-lo assim porque, como o próprio nome deste nível de educação sugere – pré-escolar –, ele deveria se caracterizar como um momento preparatório para o processo de escolarização formal. Assim, a nosso ver, esta Instituição deveria se destinar basicamente ao desenvolvimento global da criança, especialmente o da sua sociabilidade. Tais observações não significam que condenamos *a priori* qualquer possibilidade da sua concretização na pré-escola. Contudo, entendemos que isto só pode ser feito se tal processo partir da demanda da criança.

Ainda sobre o processo de *pedagogização* na educação infantil, o estudo de Wajskop (1999) nos oferece dados que corroboram este problema. Ela verificou em sua pesquisa que a utilização da brincadeira entre escolares, quando existia, consistia mais propriamente em um processo chamado por ela de “didatização do lúdico”. Assim, as brincadeiras se

configuravam como estratégias pedagógicas, visando à transmissão de conteúdos escolares. Neste uso do brincar, os brinquedos pedagógicos eram os prediletos, por serem sugestivos e anteciparem o fim. O brincar era, então, atrelado à educação apenas como um instrumento facilitador do processo de ensino e de aprendizagem. Buscava-se, assim, aproveitar o interesse que as crianças apresentavam pelo brinquedo para transmitir-lhes os conteúdos pedagógicos tradicionais. O estudo de Wajskop (1996) nos informa que, apesar de considerarem a brincadeira importante para o desenvolvimento infantil, as educadoras cerceavam tal atividade sempre que ela aparecia em contextos tidos por elas como impróprios. Isto ocorria em nome da manutenção da organização escolar, evidenciando que suas representações de escola a concebiam como um lugar sério e apropriado para a aquisição de aprendizagens formais. Quanto ao brincar, ao contrário, é invariavelmente associado à “desordem” e à “bagunça”. O discurso dos professores parece-nos, assim, desconectar-se da sua prática.

Justificativas e objetivos

Em decorrência do acima exposto, resolvemos empreender uma pesquisa com a finalidade de compreender como os professores que ministram aulas na educação infantil concebem as relações entre o brincar e o desenvolvimento psicológico infantil.

Desta forma, dentre outros motivos, justificamos a feitura de nossa pesquisa nos seguintes:

- os trabalhos psicopedagógicos desenvolvidos por nós numa instituição de educação infantil indicaram que o brincar é pouco valorizado como instrumento de desenvolvimento ou, no limite, é visto apenas como mecanismo de recreação e de didática para o aprendizado dos conteúdos formais, corroborando os estudos produzidos a esse respeito;
- os docentes não teriam consciência ou apresentariam uma concepção diferente da valorizada pelos RCNEI (BRASIL, 1998) acerca do brincar e do desenvolvimento psicológico infantil (cognitivo/intelectual, social/moral e afetivo) e da maneira como ele pode ser construído;
- a existência de pouca literatura científica produzida no Brasil (dissertações e teses) sobre as relações existentes entre o brincar e o desenvolvimento psicológico;
- e, por último, a nossa crença de que a nossa pesquisa venha a contribuir para discussões que visem à construção de uma educação de qualidade.

Tendo como parâmetros às considerações anteriores, o presente estudo teve como objetivo principal analisar as concepções dos professores que atuam nas instituições de educação infantil sobre as relações entre o brincar e o desenvolvimento psicológico de seus alunos. Buscamos também investigar a importância dada por tais docentes ao brincar, verificando igualmente a natureza do valor atribuído aos jogos praticados por seus alunos. Por último,

procuramos identificar o espaço e o tempo que tais professores destinam ao brincar livre nas escolas, além de analisar as principais brincadeiras que realizam e as finalidades com que as desenvolvem.

Método

Para a realização de nossa pesquisa utilizamo-nos de entrevistas com dez sujeitos representativos da população de educadores de instituições municipais de educação infantil de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Após termos lido exaustivamente cada uma das entrevistas, elegemos seis categorias como unidades de análise, tendo por finalidade organizarmos nossas informações em agrupamentos. Segundo Fachin (2003), as categorias são capazes de agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito abrangente. (p. 70). Sabemos que a estratégia metodológica de proceder a uma análise a partir de categorias deve ter, como ponto de partida, os dados coletados. Durante toda a análise estivemos atentos a este preceito.

No entanto, fizemos a opção de definir categorias diretamente articuladas com as perguntas feitas na entrevista. Isto não significa que desconsideramos os agrupamentos de idéias que emergiram dos dados.

As categorias escolhidas foram: a) concepções de desenvolvimento psicológico; b) concepções e *status* do brincar sobre o desenvolvimento psicológico; c) finalidades das atividades lúdicas; d) comportamento das professoras diante das brincadeiras espontâneas; e) importância dada ao brincar pela escola [tempo e espaço] e f) conhecimento sobre teóricos e teorias sobre o brincar. As entrevistas foram descritas e analisadas segundo a teoria psicológica construtivista piagetiana.

Conclusões

Os depoimentos das educadoras por nós entrevistadas possibilitaram que conhecêssemos as suas concepções acerca da relação entre a atividade de brincar e o desenvolvimento psicológico de seus alunos. Assim, a análise de tais falas nos possibilitou construir as conclusões que passamos a apresentar:

- As professoras consideram o meio físico e social como fator preponderante para a ocorrência do desenvolvimento físico e psicológico das crianças.
- Concebem o brincar como um dos elementos desse meio.
- Concebem o sujeito como um ser passivo – portanto, que tem pouca influência na determinação do seu desenvolvimento.

- Apesar de considerarem o desenvolvimento como decorrente da interação entre o indivíduo e o meio, não explicitam a natureza dessa interação. Além disso, a prática reflete uma concepção ambientalista, subsidiada pelo discurso da carência cultural.

- Não diferenciam o desenvolvimento afetivo do cognitivo e do social, além de freqüentemente os citarem sem qualquer precisão teórica. Em decorrência disso, inferimos que elas não sabem exatamente o que é cada um deles. Por exemplo, o que é e como ocorre o desenvolvimento cognitivo e no que ele se diferencia do afetivo e do social/moral.

- Elas não compreendem que o desenvolvimento dos vários aspectos psicológicos ocorre de forma concomitante e interligada.

- Supomos que as professoras apresentam uma visão superficial, fragmentada e incompleta dos fatores responsáveis pelo desenvolvimento psicológico infantil.

- Apesar de as professoras considerarem o brincar importante para o desenvolvimento, pontuam apenas uma ou outra brincadeira. Elas demonstram, com isso, que têm uma visão restrita e parcial sobre o papel do brincar. Por exemplo, avaliam que a brincadeira de faz-de-conta só é importante para que a criança exteriorize as suas vivências. Neste sentido, é preocupante o fato de não termos encontrado menção alguma que se reportasse ao brincar como constituinte do desenvolvimento integral da criança.

- Assim como em relação ao desenvolvimento psicológico, elas também desconhecem os processos pelos quais o brincar interfere no desenvolvimento.

Elas só interferem nas brincadeiras infantis quando as crianças brigam. Julgamos, tal postura como extremamente positiva. Ao não interferirem nas brincadeiras das crianças ou só fazerem isso quando elas estão brigando, possibilitam que as crianças se desenvolvam moralmente, pois tal desenvolvimento torna-se possível, principalmente, quando se estabelece relação entre iguais. Caso contrário, a criança tende sempre a seguir as ordens emitidas pelos adultos e pouco elas refletem sobre a pertinência de se respeitar tais imperativos. Nesse sentido, elas acabam atuando – muitas vezes sem saber – como auxiliares no processo de desenvolvimento social, especialmente da sociabilidade de seus alunos, e mesmo do desenvolvimento cognitivo e afetivo. Afinal, acabam contribuindo para o desenvolvimento da reciprocidade – fundamental para o desenvolvimento moral – e a reversibilidade (aspecto central do pensamento operatório).

- Avaliam que o tempo dedicado à realização de atividades de brincadeira livre é suficiente. Talvez isso ocorra pelo fato de as docentes não vislumbrarem a brincadeira livre também como meio propiciador de desenvolvimento.

- Por último, não dominam nenhuma teoria que se preste a discutir o brincar e sua importância para o desenvolvimento. Supomos que talvez estas professoras não tenham tido acesso em sua formação a tais teorias, ou, se as tiveram, não as reconstruíram a ponto de compreendê-las e “aplicá-las” na sua prática profissional.

Estas questões demonstram que os professores ainda conhecem de forma superficial e parcial as relações entre o brincar e o desenvolvimento. Cabe dizer que esse desconhecimento, a nosso ver, é grave, pois entendemos que as instituições de educação infantil têm como um de seus objetivos principais o desenvolvimento integral da população que a frequenta. E, para isso, o brincar se reveste de fundamental importância.

Notamos ainda, com o presente estudo, questões que supomos serem relevantes, já que não estavam presentes em nossa revisão de literatura. Uma delas diz respeito ao fato de as profissionais por nós indagadas – pelo menos em suas falas – terem observado que por meio do brincar é possível ter acesso ao mundo interno (psicológico) das crianças. Valorizamos essa questão porque, ao observar os conflitos e as necessidades de suas crianças por intermédio de suas brincadeiras, as professoras terão condições de elaborar o seu projeto pedagógico e, o mais importante, compreender a dinâmica de seus pequenos alunos – aspecto que não seria possível de outra forma, principalmente porque a criança muito pequena não tem a linguagem suficientemente desenvolvida. É claro que as professoras, muitas vezes, fazem interpretações equivocadas. Por exemplo, o fato de um menino estar em uma brincadeira batendo numa coleguinha constituir uma “evidência” de que seu pai bate em sua mãe. É importante alertar que, ao brincar, a criança busca copiar fielmente o real, mas também o deforma, de maneira deliberada ou não, conforme suas estruturas de assimilação.

Esta é mais uma razão que justifica a importância de as docentes compreenderem o desenvolvimento infantil. Consideramos que, se as professoras “apreendessem” esses aspectos, poderiam compreender melhor as brincadeiras realizadas por seus alunos, bem como suas reais necessidades afetivas e cognitivas, além de tomarem cuidado com as interpretações feitas acerca dos jogos.

Sobre esta questão, pensamos que as instituições formadoras e/ou os educadores estão falhos. Julgamos ser de suma importância que os docentes que ministram aulas na educação infantil conheçam pelo menos um referencial teórico sobre o desenvolvimento infantil. Esperamos que, assim, elas possam articulá-los com suas práticas e, em decorrência, executá-las de uma forma mais adequada ao nível de desenvolvimento de seus alunos e às suas condições objetivas de vida.

Além disso, ficamos nos questionando para que servem tantos trabalhos teóricos e pesquisas, se não são conhecidos pelas partes interessadas? E por que elas não são conhecidas? Ainda sobre esta questão, como se deu e como está se dando a apropriação dos *RCNEI* (BRASIL, 1998)? Quais os resultados que tais documentos estão produzindo?

Sabemos que todas as escolas (pelo menos as de nosso município) possuem os três volumes de tal documento, já que boa parte das entrevistas foi realizada nas bibliotecas das escolas e pudemos vê-los ali. Além do mais, a Secretaria da Educação do Município nos informou que todas as escolas municipais de educação infantil receberam, na ocasião de sua implantação, pelo menos um exemplar de cada um dos volumes. Cabe informar que tais documentos trazem importantes informações teóricas sobre o desenvolvimento infantil e o brincar, inclusive articulando-as com a prática a ser desenvolvida nas instituições de educação infantil.

Contudo, é digno de nota o fato de que o referido documento não foi sequer mencionado pelas professoras entrevistadas por nós. Arriscamo-nos a dizer que não há nenhuma razão para que eles não sejam estudados ou, pelo menos, lidos, já que, todas as escolas possuem um horário extra-aulas para estudo.

Dessa maneira, ficamos nos indagando sobre uma questão que merece ainda ser estudada. Por que, mesmo possuindo material adequado, horário destinado ao estudo e cursos de capacitação – mesmo que tais aspectos estejam aquém do ideal –, os professores conhecem de forma tão superficial o desenvolvimento psicológico e suas relações com o brincar? Como dissemos, principalmente, se considerarmos que esse conhecimento é extremamente necessário para a sua prática profissional cotidiana.

Por fim, achamos importante salientar a resistência que encontramos nas professoras em nos fornecer informações sobre suas práticas. Segundo elas próprias nos relataram, isto se deve ao fato de alguns pesquisadores, depois de recolherem as informações, não repassarem (no sentido de darem uma devolutiva) os resultados de seus trabalhos às instituições e seus profissionais.

Isto pode até ser um fato. Contudo, pensamos também que tal resistência em responder às nossas questões possa advir de um receio do próprio professor, por ter ele consciência de que realmente “não sabe” responder a muitas das indagações que freqüentemente lhe são feitas por pesquisadores. Tal fato, mais uma vez, põe em evidência a sua precária formação e comprova a necessidade de uma formação continuada que venha suprir a falta de conhecimentos teóricos necessários ao exercício de uma prática de educação de qualidade e que favoreça o desenvolvimento integral da criança, conforme prevê a legislação brasileira e todos nós – cidadãos brasileiros – desejamos.

Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, A. & WAJSKOP, G. **Educação Infantil**: creches, atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1999. 112p.

AZENHA, M. da G. **Construtivismo**: de Piaget a Emília Ferreiro. São Paulo: Editora Ática, 2002. 112p.

BARROS de OLIVEIRA, V. de. **O símbolo e o brinquedo**: a representação da vida. Petrópolis: Vozes, 1992. 183p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v. 457p.

CARVALHO, L. M. M. **Importância da brincadeira no desenvolvimento infantil segundo professores de pré-escolas**. São Paulo, 1999. 134p Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação)

KISHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1993. 132p.

_____. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994. 63p.

_____. (1995). O jogo e a educação infantil. **Pro-Posições**. v.6. n.2 (17). p. 46-63. 95.

PIAGET. J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. 370p.

WAJSKOP, G. **Tia, me deixa brincar!** O espaço do jogo na educação pré-escolar. São Paulo. 1990. 196p. Dissertação (Mestrado em Educação).

_____. O brincar na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa** (92): 62-68. fev. 1995.